

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DISERTAČNÍ PRÁCE

Zkoumání strategií zvládnání stresu ve vztahu k vybraným profesním  
charakteristikám u vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče

Exploring stress coping strategies in relation to selected professional  
characteristics of educators in foster care settings

Jan Tirpák

Školitel: doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2024

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval pod vedením svého školitele samostatně a za použití v práci uvedené literatury v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb. (autorský zákon).

V Praze dne 19. 6. 2024

.....

Jan Tirpák

Poděkování na tomto místě patří především mému vedoucímu doc. PhDr. Janu Šiškovi,  
Ph.D.

## **ABSTRAKT**

Předmětem disertační práce se stalo téma strategií zvládnání stresu ve vztahu k vybraným profesním charakteristikám u vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče.

Teoretická část je zaměřena na vymezení základních relevantních témat související s problematikou profesních charakteristik u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Empirická část je založena na komparaci Bochumského osobnostního dotazníku a Strategií zvládnání stresu v rámci vzorku 377 vychovatelů pracujících v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Konstatujeme zjištění pouze dílčích signifikantně významných rozdílů ve vztahu k vybraným profesním charakteristikám a strategiím zvládnání stresu u námi vybraného vzorku.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

ústavní a ochranná výchova, vychovatel, profesní charakteristiky, stres,

## **ABSTRACT**

The subject of the dissertation was stress management strategies in relation to selected professional characteristics of educators in foster care settings.

The theoretical part is focused on defining the basic relevant topics related to the issue of professional characteristics of educators in educational institutions for the performance of institutional and protective education.

The empirical part is based on a comparison of the Bochum Personality Questionnaire and the Stress Management Strategies within a sample of 377 educators working in the system of school institutions for the performance of institutional and protective education. We note the finding of only partial significant differences in relation to the selected occupational characteristics and stress management strategies in our sample.

## **KEYWORDS**

institutional and protective education, educator, professional characteristics, stress,

## Obsah

Úvod.....	8
2 Teoretická východiska práce .....	13
2.1 Výchova jako teoretický problém .....	13
2.2 Obecný diskurz problematiky náhradní výchovné péče .....	21
2.3 Profesní charakteristiky osobnosti vychovatele .....	30
2.4 Strategie zvládnání stresu.....	39
3 Empirická část.....	47
3.1 Obecný design projektu výzkumu.....	47
3.2 Výzkumné hypotézy a jejich obecná formulace .....	48
3.3 Popis základního výzkumného souboru.....	50
3.4 Použité výzkumné nástroje ke sběru dat .....	50
3.5 Využití metody statistické analýzy dat.....	52
4 Výsledky výzkumu .....	55
4.1 Analýza profesních charakteristik vychovatelů .....	55
4.1.1 Oblast profesní orientace (Pro).....	55
4.1.2 Oblast pracovního chování (Prach).....	63
4.1.3 Oblast sociálních kompetencí (Sok) .....	70
4.2 Výsledky v oblasti strategií zvládnání stresu u vychovatelů .....	84
4.3 Vztah mezi profesními charakteristikami a strategiemi zvládnání stresu.....	94
4.4 Intervenující proměnné z hlediska strategií zvládnání stresu a profesních charakteristik u vychovatelů .....	109
5 Diskuse a interpretace dat .....	116
Závěr .....	137
Seznam použitých informačních zdrojů .....	142
Seznam příloh .....	160
Seznam obrázků.....	181
Seznam tabulek.....	181
Seznam grafů .....	183

Motto

*„Porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.“*

Zdeněk Matějček

## Úvod

Ústředním motivem disertační práce je zkoumání strategií zvládnání stresu ve vztahu k vybraným profesním charakteristikám u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Zastáváme názor, že se jedná o téma v dnešní době aktuální. K tomuto našemu tvrzení máme řadu opodstatněných důvodů.

Institucionální péče o dítě je praxí celosvětovou v situacích, kdy rodiče nechtějí, neumějí či nezvládají zajistit vhodnou výchovu a péči. Její globální výskyt je přisuzován do značné míry chudobě, opuštění, ztrátě, zneužívání či chronickému duševnímu onemocnění rodičů (Højlund, 2011; Berens & Nelson, 2015).

Zmíněné životní okolnosti způsobují, že mnoho dětí je již v raných fázích svého vývoje ochuzeno o uspokojování těch nejzákladnějších lidských potřeb (bezpečí, jistoty, lásky, přijetí, potřeby někam patřit, seberealizaci). Děti v náhradní výchovné péči často čelí především vysoké míře psychické zátěže způsobené odloučením od své biologické rodiny. Následná reakce na takto prožívaný stres se může projevit a manifestovat různými způsoby, včetně behaviorálních problémů, emocionální nestability či potížemi v sociálních vztazích. (Lee & Thompson, 2007; Melkman, 2015)

Pedagogové (vychovatelé) v institucionální péči velmi často pracují s dětmi se závažnou socializační odchylkou (poruchou chování) a musí tudíž řešit řadu náročných situací v rámci své každodenní praxe (Smolík, 2016). Zejména u dětí se závažnými poruchami chování (v České republice je náhradní výchova zajištěna v rámci dětských domovů se školou a výchovných ústavů) jsou stresové situace z pohledu zaměstnanců na denním pořádku. Pokud jsou však preferované strategie zvládnání stresu v těchto situacích a podmínkách ze strany vychovatelů nedostatečné nebo nevhodné, postupně dochází k degradaci jejich autority, což má automaticky za následek i zvýšení frekvence a počtu konfliktů. Důležité je zmínit i vliv mnoha dalších stresorů, kterým pedagogové v ústavních zařízeních musí často čelit. Můžeme sem zařadit nejen emočně náročnou a vypjatou práci s dětmi, ale také značné administrativní nároky, případně tlak ze strany biologických rodin a v konečném důsledku i nedůvěra samotné veřejnosti k ústavní výchově, špatné finanční ohodnocení, nízká prestiž profese, konflikty s kolegy či vedením.

V rámci disertační práce jsme se proto rozhodli zkoumat různé aspekty těchto strategií zvládnání stresu u pracovníků v konkrétních institucionálních zařízeních. Mezi stěžejní



otázky bude patřit především to, jaké konkrétní strategie zvládnání stresu vychovatelé používají a vliv vybraných nezávisle proměnných (pohlaví, délka praxe, dosažený stupeň vzdělání, typ školského zařízení).

Jsme přesvědčeni, že pochopení uvedených oblastí je zásadní pro případný budoucí vývoj podpůrných systémů a intervencí, které by mohly zlepšit podporu a koncipovat možnosti dalšího vzdělávání vychovatelů v ústavních zařízeních. Kromě toho bychom rádi prozkoumali i širší kontext sledované problematiky. Profese vychovatele je totiž z mnoha důvodů náročná a vyžaduje specifické pracovní a osobnostní charakteristiky. Mezi ty preferované patří například odolnost vůči zátěži, senzitivita, motivace k pracovnímu výkonu, svědomitost, schopnost regulovat emoce, sociabilita nebo sebevědomí (Sekera, 2009).

Na začátku obecné polemiky a diskurzu je však nutné zmínit důležitou skutečnost. Námi vybraná oblast a téma je v České republice (ČR) výrazně zatížena terminologickou nejednotností a různým chápáním významových pojmů náhradní výchovy, náhradní rodinné péče, náhradní výchovné péče, ústavní péče, ústavní výchovy či institucionální výchovy. (Smolík, Svoboda et al., 2012; Pacnerová & Myšková, 2016) Jejich přesné vymezení a správné používání je nezbytné pro jasnou identifikaci a porozumění popisované problematice. Bez jasného a všeobecně přijímaného konsensu v odborné terminologii může docházet k záměnám, nedorozuměním a nesprávné interpretaci dat a výsledků výzkumu.

Všeobecně se předpokládá, že základ jakékoliv odborné péče by měl být charakterizován holistickým přístupem, který v obecné rovině integruje postupy přispívající k péči, intimitě, důvěře a svým pojetím vytváří podmínky pro sociálně-emocionální rozvoj a učení jedince (Pramling Samuelsson, Wagner & Ødegaard, 2020). Tento pohled rezonuje s etikou péče, přispívající k fyzické, duševní pohodě a zdraví člověka (Noddings, 2013).

Holistický přístup k péči o děti zdůrazňuje potřebu sledovat a podporovat všechny aspekty jejich života a rozvoje. Námi uvedené zahrnuje nejen uspokojování jejich základních fyziologických potřeb, ale také naplňování pocitu bezpečí, jistoty, přijetí, uznání, úcty a seberealizace. Integrace těchto aspektů do poskytování kvalitní institucionální péče vytváří komplexní prostředí, které je pro děti příznivé a podporuje jejich komplexní rozvoj. (Barber & Delfabbro, 2003)

Avšak jednotlivé děti mohou mít různé potřeby v závislosti na jejich osobnosti, vývojovém stádiu a dalších faktorech. Respektování těchto individuálních rozdílů a poskytování péče přizpůsobené každému jednotlivému dítěti jsou naprosto podstatné pro účinnou podporu jeho osobního růstu a rozvoje. (Chor et al., 2012)

System školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice (diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy) je svou podstatou primárně zaměřen na výchovu dětí (Sekera, 2009). Z těchto důvodů je v uvedených institucích zcela zásadní, aby realizovaná výchova aktivně formovala, socializovala (eventuálně resocializovala) osobnost jedince. Pro děti postrádající stabilní rodinné prostředí nebo potýkající se s problémy či dokonce závažnými poruchami chování, má deklarovaný proces socializace především překonat negativní vzory a pomoc dětem naučit se novým a společností tolerovaným způsobům interakce. (Smolík, Svoboda et al., 2012)

Připouštíme, že jednou z funkcí těchto zařízení je i zprostředkování a zajištění dítěti tzv. plné přímé zaopatření, což zahrnuje saturaci jeho základních životních potřeb (zákon č. 109/2002 Sb.). Přesto výchovné aktivity a činnosti v těchto zařízeních (popřípadě ještě do výčtu můžeme zařadit vzdělávací úlohu dětských domovů se školou) považujeme za dominantní a určující (Škoviera, 2007; Sekera, 2009; Smolík, Svoboda et al., 2012).

Domníváme se, že se jedná o důležitou skutečnost z hlediska našeho celkového uvažování. Výchova v rámci těchto zařízení je totiž často vnímána jako činnost mnohem komplexnější a to z několika důvodů. Poskytování materiálního minima dítěti v podobě plného přímého zaopatření není v pravém slova smyslu odborná pedagogická činnost. Koncept výchovy nemůže být pouze otázkou uspokojení základních lidských potřeb. Je nezbytné plánovité ovlivňování prostředí tak, aby umožňovalo optimální rozvoj každého jedince z hlediska individuálních předpokladů a podporovalo jeho vlastní úsilí stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobou (Pelikán, 1995).

Z uvedeného je patrné, že námi sledované pojmy výchova a péče jsou významově (terminologicky) nahraditelné. K těmto označením se přikláníme i my v konceptu disertační práce a v podstatě synonymicky k náhradní výchovné péči používáme v textu ekvivalent institucionální péče.

S vědomím toho, že požadavky na realizaci jakéhokoliv odborného přístupu v oblasti pedagogické praxe jsou často zpravidla spojeny i s vyššími nároky na zvládnání stresu a vybrané profesní charakteristiky osob realizující výchovně vzdělávací aktivity, bychom chtěli v disertační práci věnovat svou pozornost především vymezeným okruhům se zaměřením na vychovatele ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Vzhledem k tomu, že v současné praxi neexistuje ucelený pohled na popisovanou problematiku, mohlo by naše empirické zkoumání přinést usměrnění či případnou formulaci potřebných standardů pro výkon profese vychovatele (pedagoga) a jeho osobnostní profil v kontextu například dalšího celoživotního vzdělávání.

Na mezinárodní úrovni probíhá neustálá a dlouhodobá diskuse o problematice ústavní péče u dětí. Odborné debaty se dotýkají mnoha důležitých otázek, jako je komplexní vytváření optimálního prostředí pro děti mimo jejich biologickou rodinu, volba nejlepších postupů v péči a výchově v daném prostředí, role pedagogů (vychovatelů) v těchto zařízeních. V dané oblasti proto výzkumy zahrnují zkoumání strategií péče, výchovných postupů, podmínek prostředí a interakcí mezi dětmi a vychovateli. Identifikace konkrétních potřeb či silných a slabých stránek tohoto systému může vést k lepšímu plánování a poskytování péče a výchovy pro děti mimo jejich biologickou rodinu. (Knapp, 2006; Chance, Dickson, Bennett & Stone, 2010; Marshall & Burton, 2010; Sovereign et al., 2013; Dozier et al., 2014; Melkman, 2015)

Dle našeho názoru je významným aspektem i náš výzkum profesních charakteristik vychovatelů v ústavní péči. Konkrétní zjištění, jaké pracovní profily jsou spojeny s výkonem profese pedagoga (vychovatele), může vést v budoucnu k lepšímu personálnímu výběru a odborné přípravě jednotlivých pracovníků (Tirpák, 2022).

Výzkum disertační práce by mohl dále identifikovat konkrétní potřeby v rámci celoživotního vzdělávání vychovatelů a pomoci vytvořit ucelené programy jejich dalšího profesního rozvoje a růstu. Zastáváme názor, že případný posun diskutované oblasti je velmi výrazně vázán na výzkumy zjišťující individuální sociální interakce mezi vychovateli (pečujícími osobami) a dětmi v institucionální výchově.

Náš svět se proměňuje s příchodem umělé inteligence a celkové technologické transformace. Neméně důležité a významné jsou současné změny i v geopolitické a environmentální rovině. Trend neustále se obměňující společnosti je nezastavitelný. Rychlost a dramaticita

těchto procesů v současném světě vyžaduje i zcela jiné profesní charakteristiky jednotlivých pracovníků.

Významnou se v současném turbulentním světě na trhu práce stává variabilita, flexibilita, senzitivita, odolnost vůči stresu, schopnost zvládat pracovní zátěž, vnitřní motivace k výkonu nebo sebevědomí (Tirpák, 2022).

Nelze opomenout ve vztahu k jednotlivým zaměstnancům na jedné straně nutnost i kombinace značného množství odborných pracovních dovedností pro výkon konkrétní profese či na straně druhé naopak jejich častou úzkou profilací a specializací (Snow et al., 2003). Důležitou se stává rovněž způsobilost práce s moderními informačními technologiemi, vybavenost dorozumět se cizími jazyky či schopnost uspět v jednání s jinými lidmi (tzv. self-management skills).

Disertační práce se zaměřuje na vztah mezi strategiemi zvládnání stresu a specifickými profesními charakteristikami vychovatelů pracujících v zařízeních náhradní výchovné péče. Aktuálnost našeho tématu spatřujeme i v tom, že probíhá neustálá a dlouhodobá diskuse o transformaci, optimalizaci či dokonce deinstitucionalizaci náhradní výchovné péče o děti v České republice.

Požadavky na změnu či realizaci jakéhokoliv sofistikovaného přístupu v oblasti institucionální péče však obvykle souvisí nepochybně s pracovníky (vychovateli) realizující konkrétní výchovné aktivity. Pochopení a implementace efektivních strategií zvládnání stresu ve vztahu k profesním charakteristikám u zaměstnanců těchto zařízení má potenciál výrazně přispět ke zlepšení a zkvalitnění poskytované výchovné péče.

## 2 Teoretická východiska práce

### 2.1 Výchova jako teoretický problém

V úvodní kapitole se budeme snažit vymezit obecné nahlížení na výchovu jako teoretický problém. Různé pohledy na výchovu lze zjednodušeně rozdělit do tří základních skupin (Pelikán, 1995). První soubor definic zdůrazňuje roli pedagoga nebo pedagogické instituce v procesu formování jedince. Reflektované přístupy považují výchovu za aktivní intervenci a kladou důraz na metody a strategie výchovy, které jsou realizovány v rámci institucionálního prostředí. Naopak druhá skupina koncepcí klade důraz na výrazný vliv osobnosti vychovávaného na svém vlastním formování, tedy podstatnou roli hrají individuální vlastnosti, zkušenosti a kontext. Třetí proud názorů na výchovu se pokouší hledat své těžiště v interakci mezi osobou vychovatele a vychovávaným. Uvedená perspektiva vnímá výchovu jako aktivní proces neustále se formujících vzájemných interakcí a vztahů. Představené koncepty přístupů k výchově lze považovat za základní a rozhodně si neklademe v disertační práci za cíl postihnout všechny nuance související s popisovanou problematikou.

Každý uvedený výchovný přístup se však potýká s dilematy, jako je vyvážení objektivních požadavků výchovy s individuálními předpoklady a podmínkami. Jedná se o deklarováný a všeobecný rozpor mezi výchovou jako podporou či případnou nutnou manipulací. Každý vychovatel se totiž nakonec musí sám sebe zeptat na skutečnost, zda má právo vnucovat své pojetí života a hodnot jinému. Vychovatel je nedokonalý (neideální) a výchova bude mít vždy co do činění s jistým podílem autority věkové, funkční a formální. (Palouš, 2009)

V uvedeném kontextu se výchova pohybuje v napětí mezi dvojím. Obrovským nárokem na profesionalitu vychovatele a zároveň požadavkem být a zůstat veskrze v živém lidském vztahu. Námi zmíněná antinomie výchovy staví vychovatele před naléhavé otázky, na něž neexistují jednoduché ani jednoznačné odpovědi. (Pelcová, 2010)

S výchovou lze spojovat socializaci, přestože daný proces postupného osvojování hodnot a norem společenské kultury jednotlivcem neovlivňuje pouze výchova (Smolík, 2016). Socializace je v principu širší koncept, zahrnující veškeré vědomé i nevědomé, přírodní a společenské podněty, formující a ovlivňující ve svém pojetí osobnostní vývoj. Obecně můžeme socializaci pojímat jako osvojování si společenských rolí ve vztahu

k interiorizaci požadavků okolí. Činitele socializace tvoří jednotlivci, skupiny nebo organizace, jež formují jednání konkrétního člověka. (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018)

Socializační proces je ve svém důsledku mnohostranný a ovlivňován všemi aspekty osobnosti. Zejména reguluje a má vliv na emoční prožívání. S tím úzce souvisí i postupný rozvoj osobních hodnot a postojů, kdy většina motivačních tendencí je nějakým způsobem sociálně ovlivněna. (Vágnerová, 2007)

Pokud chceme jedince vědomě ovlivňovat, logicky si musíme vymezit cíl našeho snažení. Nevyhneme se v takovém případě teoretickému uvažování o podobě společenské normy jako všeobecně závazného pravidla. Zásadním prvkem socializace je snaha předat jedinci standardy dané společnosti (Smolík, 2016), tedy výchova jako plně řízený proces naplněný snahou podřídít člověka normám společnosti. Socializace sama o sobě bez hodnotového kontextu nemá smysl. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009)

V textu disertační práce socializaci chápeme jako pojem označující osvojování si idejí, zvyků, hodnot, tradic, jazyka, symbolů a sociální rolí společnosti. (Škoviera, 2018)

Norma v tomto pojetí představuje sociální očekávání, předepisuje chování vyžadované společností. V průběhu socializace si osvojujeme mnoho pravidel, přičemž jejich dodržování je spojeno se sociálním konsensem (Výrost, 2008), kdy teorií věnujících se vymezení oblasti společenských norem je značné množství (Smolík, 2016).

Například statistické pojetí je závislé na kvantifikaci posuzovaných projevů a výhodou je relativní objektivnost a exaktnost. Hodnocení normy však může být i sociokulturně podmíněné a následně odpovídat běžným očekáváním konkrétní společnosti. (Vágnerová, 2014) V obecném pojetí normy uspokojují potřebu orientace a jistoty, jelikož vymezují vhodné a pozitivně hodnocené chování. V zásadě jde o dosažení určité úrovně regulace vlastního chování. (Vágnerová, 2007)

Než začneme vychovávat, musíme mít nejdříve cíle, poněvadž teprve potom má smysl hledat metody. Výchovný cíl je tedy to, čeho chce někdo dosáhnout výchovnými úkony. Výchova není pouze aktivní zásah do života konkrétního jedince, ale i systematickým vytvářením prostředí umožňující jeho optimální rozvoj. Smyslem je pomoci vychovávanému získat vlastnosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro jeho samostatný a zároveň sociálně zodpovědný život ve společnosti. (Brezinka, 1996)

Výchova se tudíž nesmí omezovat pouze na předávání znalostí a dovedností, ale podporovat i rozvoj nutných osobnostních charakteristik (empatie, sebeovládání, schopnost spolupráce). (Smolík, 2016)

Ve svém nejobecnějším pojetí je péčí o životní pohyb a vývoj, kterému člověk dává rozměr transcendence. Přesto ji nelze realizovat bez určité představy o ideálním jedinci, protože každá výchovně vzdělávací snaha v sobě skrývá určitý obraz člověka. (Bendl et al., 2015) Jedná se o záměrné působení na člověka, který je vědomě a plánovitě organizován a řízen podle předem určených cílů a požadavků společnosti (Krejčí, 1991). Uvedený deklarovaný cíl výchovy obsahuje, jak vzory dané společností, tak i požadavky na jedince a jeho osobnostní rozvoj (Smolík, 2016).

Pedagogické představy o cíli výchovy se však neustále vyvíjejí v souladu s průběhem dějin. Výchova je existenciální strukturou našeho bytí. Každá epocha, kultura a lidská generace má svůj vlastní pohled na to, jak by měla výchova formovat a připravovat jedince na budoucí úlohu a úspěch ve společnosti. Co se však bezprostředně dotýká samotného vychovatele, je neuchopitelný rozpor mezi tím, co na člověku lze utvářet, a co je již sférou osobní svobody. Na jedné straně je tu touha tvarovat, předávat znalosti, dovednosti a hodnoty, které považujeme za důležité. Na straně druhé však čelíme oblasti lidské svobody, kterou nelze snadno ovlivnit a je součástí toho, co nás činí jedinečnými a autonomními bytostmi. Uvedený paradox vychází z jemné rovnováhy mezi vedením a svobodou, formováním a respektováním jedinečné individuality. Pouze člověk je tím místem, kde se výlučně odehrává výchova. (Pelcová, 2010)

Současný důraz na individualizaci ve výchově vede pouze ke zvýraznění námi výše uvedeného paradoxu. Individualismus se totiž dostává do rozporu s důležitou úlohou výchovy zajišťovat ve společnosti tradování kultury a sociálních pravidel. Konkrétně výchovného požadavku formovat žádoucí podoby lidského charakteru, myšlení a jednání z nároku na obsah. (Jedlička, Kasper, Kořa et al., 2014)

Hledání obecnějších zákonitostí procesu výchovy je obtížné, neboť se zde odráží vztah osobnosti a určité situace. Je proto potřeba hledat vztahy mezi jedincem a sociální skupinou, mezi vychovatelem a vychovávaným. Zároveň je důležité uvědomění si člověka jako subjektu výchovy. (Šafránková, 2019)

V tomto ohledu spočívá existenciální rozpor mezi výchovou jako pomocí a zároveň určitou formou manipulace. Každý dobrý vychovatel se dříve či později musí zamyslet a položit

si otázku, zda má vůbec právo vnucovat své životní názory a hodnoty druhému člověku. (Pelcová, 2010)

Na kvalitu výchovného procesu mají bezesporu zásadní vliv cíle výchovy. Jejich určení vyžaduje důkladnou analýzu základních společenských procesů, vývojových perspektiv, lidských možností a aktivit, sociálních rolí a změn v osobnosti jedince. Nejde jen o souhrn znalostí a dovedností, ale také o hodnoty, chování člověka, motivační struktury a osobnostní rysy. Jakékoliv úpravy těchto cílů nevyhnutelně vedou ke změnám ve výchovném systému, včetně jeho jednotlivých součástí a vzájemných vztahů. (Čábalová, 2011)

Cíl výchovného působení je jeden z prvků výchovného systému, který vytyčuje směr a v nejobecnější podobě předpokládá ucelenou představu (ideál) žádaných změn člověka. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009) Výchovné cíle dávají činnosti vychovatele i vychovávanému jasný směr a posilují jejich tvůrčí aktivitu. Představují jasný rámec, ve kterém mohou oba aktivně pracovat na dosažení konkrétních výsledků. Tímto způsobem nejen usměrňují jednotlivé kroky, ale vzájemně se inspirují k hledání nových a inovativních řešení během výchovného procesu. Od stanovených cílů se odvozuje obsah, prostředky, principy, metody i formy výchovy. (Kantorová, Grecmanová, Holoušová et al., 2008)

Obsah výchovy představuje to, co relativně přetrvává v procesech změn a je tradován mezi lidmi prostřednictvím určitých podob vyjadřování, jednání a reprezentování vztahů. Z důvodu toho musí být obsah výchovy do potřebné míry obecně srozumitelný a nemůže být omezen na individualitu, tedy přesahuje jednotlivce a omezuje jeho autonomii. Vychází z dlouhodobě uznávaných pravidel a hodnot společnosti. Symbolické vyjádření obsahu výchovy zároveň poskytuje ospravedlnění pro výchovné vedení. V těchto našich obecných úvahách se snažíme naznačit, že konečné zvládnutí paradoxního vztahu mezi autonomií a heteronomií představuje pro výchovu jeden z jejich klíčových úkolů. (Jedlička, Kasper, Kořa et al., 2014)

Teoretické smýšlení o účelu výchovy není snadné. Deklarovat její smysl vyžaduje hlubší úvahy a to především pokud má být v praxi realizována s těmi, kteří o ni nejeví zájem. Výchova a převýchova (reedukace) nemají cílově jiný ideál. Hlavní rozdíl spočívá v tom, jakým způsobem se přistupuje k jednotlivci a skupinám. Převýchova se zaměřuje především na ty, jejichž chování je opakovaně vnímáno odborníky nebo okolím jako problematické a běžné výchovné přístupy se ukázaly nedostatečně účinné. Rozdíl můžeme spatřovat i v uplatňování jiné hierarchie metod a přístupů oproti běžné výchově. Převýchova



více pracuje a spoléhá se na terapeutické prvky, jako je práce na sebepoznání, implementaci režimových opatření či hlubší zamýšlení se nad střednědobými a dlouhodobými cíli. Často navíc zahrnuje jako součást své strategie i využívání systému odměn a trestů. (Škoviera, 2007)

Podle Sekery (2008) je převýchova snahou pomocí pedagogických metod měnit osobnost člověka společensky žádoucím směrem v případech, kdy dosavadní cílené a systematické formování osobnosti nebylo úspěšné.

Z pohledu Koláře (2012) představuje převýchova specificky vypracovaný a realizovaný program orientovaný na překonání či potlačení negativních projevů jednání jedince za současného budování a rozvíjení nových pozitivních osobnostních kvalit.

Převýchova je komplexní a časově náročný proces, jenž předpokládá hlubokou proměnu osobnosti jedince. Zahrnuje nejen změnu hodnotového systému, ale také způsobu rozhodování a dosavadního chování. Z hlediska převychované osoby závisí její úspěšnost na řadě faktorů, mezi které patří rozhodně věk jedince, povaha problému a konkrétní si uvědomění jeho existence, životní zkušenosti, motivace ke změně, sociální prostředí a kontext, projevovaná aktivita, vůle a vytrvalost. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009)

Jak již bylo námi řečeno, vychovatelé (pedagogové) ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy se často setkávají s dětmi se závažnou socializační odchylkou (poruchou chování). Máme tím na mysli osobnost, která má problém nejen s volbou správného, ale i s aplikací sociálně přijatelného chování. Konkrétně jde v pedagogické rovině o situace, kdy se jednání dítěte výrazně odchyluje od přijatelných a všeobecně uznávaných sociálních norem a pravidel. Problém nastává v okamžiku, kdy dítě neprojevuje snahu tyto nesprávné vzorce chování změnit, ale naopak si je zpevňuje jako osobnostně funkční a nejvýhodnější v konkrétním sociálním prostoru. (Smolík, 2016)

Pokud k popisu a chápání převýchovy přidáme ještě úvahy o místě (či přesněji výchově ve společném širším vztahovém rámci), zajišťují v České republice institucionální péči o jedince se závažnými socializačními odchylkami školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (dětské domovy se školou, výchovné ústavy).

V textu disertační práce se zákonitě musíme zaměřit i na podmínky výchovy, představující další klíčový prvek v systému výchovy. Není v našich možnostech a rozsahu disertační práce poskytnout čtenáři ucelený obraz o podmínkách výchovy. V rámci zvoleného tématu

bychom se však chtěli zaměřit především na formativní působení sociálních podmínek v kontextu působení rodiny na dítě.

Rodina patří bezesporu k přirozenému sociálnímu prostředí, které ovlivňuje samotnou výchovu a socializaci jedince (Šafránková, 2019). Přesto jasné a jednoznačné vymezení uvedeného pojmu je z odborného hlediska téměř nemožné (Gillernová, 2000; Wedlichová, 2008).

Za jeden z významných znaků je považována její soudržnost. Pokud rodina funguje jako efektivní společenská skupina, poskytuje dítěti stabilní a bezpečné zázemí, kde jsou respektovány a naplňovány jeho psychické a fyzické potřeby. (Matoušek, 1997)

Přesto stěžejní je především její funkce socializačně výchovná (Wedlichová, 2008). Musíme si uvědomit, že biologická rodina hraje zásadní roli v začleňování dítěte do lidské společnosti. Dle našeho názoru ji nelze nikdy plně nahradit vlivem kolektivu či působením výchovných institucí. Je místem poskytující zdroj jistoty a bezpečí a vysokou měrou se podílí na rozvoji pocitů sebejistoty a sebedůvěry, na nichž do jisté míry závisí výkon dítěte například ve škole. Uvedené charakteristiky formují jedinečné rodinné prostředí, mající zásadní dopad na výchovu a socializaci dítěte. (Vágnerová, 2007)

Považujeme za nutné na tomto místě uvést již námi dříve publikované závěry související s popisovanou problematikou. Ve vlastním realizovaném výzkumu jsme se úzce zaměřovali na vliv kognitivních schopností na rozvoj přírodovědné gramotnosti u žáků prvního stupně základní školy. (Tirpák & Chytrý, 2023) Studie byla založena na výsledcích získaných prostřednictvím standardizovaného Testu kognitivních schopností-TKS (Thorndike & Hagen, 1998) a didaktického testu zaměřeného na zjišťování úrovně přírodovědné gramotnosti u žáků čtvrtých ročníků základních škol. Vytvořený didaktický test byl inspirován uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření TIMSS 2015 a 2019 (*Trends in International Mathematics and Science Study*). Z komplexní analýzy výsledků vyplynulo, že existuje pouze středně silný vztah mezi úrovní kognitivních schopností a výsledky žáků v didaktickém testu zaměřeném na přírodovědnou gramotnost. Přesto některé výzkumy zdůrazňují individuální variace v kognitivních schopnostech jako hlavní prediktor školního výkonu žáků (Deary, Strand, Smith & Fernandes, 2007; Mayes, Calhoun, Bixler & Zimmerman, 2009; Von Salisch, Haenel & Freund, 2013)

Na základě provedeného teoretického rámce (Tirpák & Uhrinová, 2020; Tirpák, Škoda & Sirotková, 2020; Tirpák & Chytrý, 2023), který se zabýval obecnou problematikou

kognitivních schopností u dětí, jsme však nebyli překvapeni výsledky výzkumného šetření. Domníváme se, že zjištěné závěry pouze naznačují potřebu studia širšího spektra témat v dané oblasti. Jako relevantní proměnou považujeme ve vztahu k rozvoji kognitivních schopností u dětí vliv prostředí a rodiny.

Mezinárodní odborná zkoumání upozorňují na významnou spojitost mezi domácím prostředím (socioekonomickým statusem rodiny, SES) a školními výsledky žáků. (Breen & Jonsson, 2005; Perry & McConney 2010; Hair, Hanson, Wolfe & Pollak, 2015; Berens & Nelson, 2015; Straková, 2016; Dvořák & Straková, 2016; Blaisdell, Imhof & Fisher, 2019) Socioekonomický status rodiny (SES) v sobě zahrnuje kombinaci sociálního postavení rodiny, ekonomických prostředků, vzdělání a zaměstnání jednotlivce nebo celé rodiny (Heimer, 1997; Stronks, 1997; Wang & Sheikh-Khalil, 2014).

Sociální a ekonomické prostředí žáka má značný vliv na jeho vzdělávací výsledky. Děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem mají obvykle lepší přístup ke kvalitnějším vzdělávacím zdrojům, jako jsou knihy, technologie a mimoškolní aktivity. Jedná se o rodiny kladoucí větší důraz na prioritu vzdělávání jako hodnoty a poskytující dítěti větší individuální podporu. (Lebeda, Lysek, Marek et al., 2022)

Naopak žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí častěji narážejí na různé překážky, které jim brání v získání kvalitního vzdělání. (Robins & Rutter, 1990; Bynner & Parsons, 2002; Schoon et al., 2002) Nejvíce zasažené těmito nerovnostmi jsou rodiny z různých ohrožených skupin, jako jsou dlouhodobě nezaměstnaní, s nízkými příjmy, s nedostatečným vzděláním, nekvalifikovaní, mladí lidé bez pracovních zkušeností nebo opouštějící institucionální péči, cizinci a etnické menšiny (Pandya, 2012). Je také jasně ve výzkumech prokázáno, že pokud se uvedené nerovnosti objeví u dítěte již na počátku jeho školní docházky a strukturálně se neřeší, v průběhu dalších let se obvykle pouze prohlubují a negativně ovlivňují školní výsledky. (Sirin, 2005; Svoboda & Morvayová, 2010; Rudolph & Horibe, 2016; Morgan, Farkas, Hillemeier & Maczuga, 2016)

Děti vyrůstající v rodinách s vyšším sociálním statusem dosahují lepších akademických výsledků (Marjoribanks, 2003; Bullock et al., 2009). Naproti tomu u sociokulturně ohrožených rodin jsou dle dostupných důkazů výrazně více děti vystaveny školním obtížím a neúspěchům (McDermott & Spencer, 1997; Bradley & Corwyn, 2002; Bornstein & Bradley, 2003; Duncan & Murnane, 2011).

Přesto stále zůstává předmětem mnoha odborných debat, do jaké míry ovlivňuje jedince prostředí rodiny (Feinstein, 2003; Scourfield, Dicks, Drakeford & Davies, 2006; Tomlinson, 2013; Both, Shavlik & Haden, 2020). Studie zaměřené na socioekonomický status (SES) jsou totiž často kritizovány za to, že se jejich zkoumání omezuje pouze na vztah k akademickým výsledkům a nevěnují se širšímu kontextu. (Průcha, 2002; McClelland, Acock & Morrison, 2006; Creemers & Kyriakides, 2008; Fan, 2012; Korbel & Paulus, 2017)

Další možná vysvětlení lepších vzdělávacích výsledků totiž zahrnují různé specifické faktory, jako jsou konkrétní formy rodičovského chování a styl výchovy (Connell & Prinz, 2002; Davis-Kean, 2005; Carlsson, Dahl, Öckert & Rooth, 2015). Rodiče s vyšším vzděláním mohou svým dětem poskytovat širší materiální podporu a více strukturované prostředí, které výrazněji podněcuje a podporuje školní výkon a výsledky. Námi uvedená vzájemná interakce následně utváří postoje dětí k učení a schopnost lépe se přizpůsobit školním podmínkám. Rodičovský styl tedy hraje podstatnou roli při formování úspěchu dětí ve škole. Rodiče s vyšším vzděláním si uvědomují i význam a důležitost formálního vzdělávání pro budoucnost a častěji proto povzbuzují své děti k aktivnímu zapojení do školního života, pozitivně působí na učení a hledají případně další vzdělávací příležitosti. Tímto proaktivním přístupem přispívají k podpoře školního úspěchu svých dětí. (Jones & Schneider, 2006; Aslund & Gronqvist, 2010)

Rodiny s vyšším vzděláním také často disponují lepšími pracovními příjmy, což jim umožňuje financovat a investovat do kvalitnějších soukromých škol, případného nutného doučování či rozšiřujících vzdělávacích aktivit. Mohou svým dětem zajistit i přístup k vysoce kvalitní poskytované lékařské péči a zdravotnickým službám s vyšším standardem, který napomáhá k jejich dobrému fyzickému a duševnímu zdraví. (Monstad, Proper & Salvanes, 2008)

Zajímavá je i souvislost mezi vyšším vzděláním rodičů a zdravějším životním stylem, tedy aspekty vyváženější stravy či lepších hygienických podmínek v rodině. Uvedení rodiče mají tendenci vytvářet prostředí s kvalitnější úrovní hygieny a tím bezesporu snižují riziko případných infekcí a nemocí. (Cutler & Lleras-Muney, 2008)

Všechny námi uvedené aspekty společně přispívají k celkovému zdraví dětí a jejich schopnosti dosáhnout plného potenciálu ve škole a v životě. Vytvářejí tak pozitivní zázemí pro optimální fyzický a duševní rozvoj dětí.

Musíme ještě zmínit skutečnost, že někteří autoři reflektují spojení určitých internalizujících symptomů u dětí (odtažitost, úzkost, deprese) s nedostatky v kognitivních funkcích. Díky těmto deficitům se mohou objevit potíže s nadměrnou sebekontrolou a sklíčeností, neschopnost zapojit se do sociálních interakcí a efektivně se učit. Porozumění uvedených souvislostí by mohlo hrát roli pro identifikaci a poskytnutí vhodné podpory i v systému náhradní výchovné péče. (Vasa et al., 2007; Kristensen & Torgersen, 2008).

Základem primární socializace u dítěte je nesporně rodinný systém rolí a nápodoba rodičů na základě identifikace. S ohledem k diskutované problematice je zřejmé, že se ve formách i obsahu primární socializace uplatňuje příslušnost k určitému sociokulturnímu prostředí. K dalším sociokulturním podmínkám socializace patří společenské postavení a finanční příjem rodičů, způsob rodinné výchovy, vztahy mezi členy rodiny (zejména postoje rodičů k dítěti), rodinná atmosféra, struktura rodiny, úroveň života či příslušnost k etnické menšině. (Nakonečný, 2005)

Důležitost prostředí pro výchovu je v současné době již všeobecně přijímaným faktem. Každé psychicky zdravé dítě cítí potřebu někomu patřit, přilnout citově. Prostor poškození racionální složky dítěte vede k vytváření předsudků, nesprávných názorů, postojů a k neznalosti morálních a estetických norem. V institucionální péči je výchovný proces mnohem obtížnější, neboť právě druh prostředí je významný pro mentální aspekty vývoje u dětí a souvisí s jejich schopností uvažovat logicky, analyzovat informace a řešit problémy. (Bendl, Blažková, Linková et al., 2015)

Rodinné soužití představuje komplex rozmanitých a v zásadě stabilních sociálních interakcí. Jedná se o specifické vztahy, které výrazným způsobem vstupují a ovlivňují prožívání a chování dítěte, psychický stav a samozřejmě i různé stránky jeho osobnosti. (Wedlichová, 2008)

## **2.2 Obecný diskurz problematiky náhradní výchovné péče**

Společnost ve svém vývoji vždy stála před otázkou, jakým způsobem pečovat a postarat se o děti, které nemají možnost výchovy ve svém přirozeném a bezpečném rodinném prostředí. Především současné společenské změny vedou k tomu, že tradiční modely rodiny se stávají méně běžné a stát (potažmo instituce, určené orgány) začaly hrát větší roli v ochraně a péči o děti.

V moderní době je péče o ohrožené děti komplexní záležitostí, zahrnující širokou škálu institucí, aktérů a činností. Přesto primární péče rodiny zůstane vždy ta nejdůležitější, neboť poskytuje základní a nezbytnou lásku, podporu a samozřejmě výchovu.

Z pohledu legislativních norem představuje zásadní a klíčový dokument ve vztahu k popisované problematice Listina základních práv a svobod České republiky, neboť zaručuje soubor práv týkající se rodičovství a rodiny. Jedna z nejvýznamnějších částí je oblast práva dětí na rodičovskou výchovu, kdy její omezení a případné vzájemné odloučení je možné pouze rozhodnutím soudu na základě zákona. (zákon č. 2/1993 Sb.)

Důležitý a rozšiřující právní rámec představuje i zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí. Mezi hlavní aspekt a cíl sociálně právní ochrany dětí patří ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu.

Existuje totiž řada situací, kdy rodina není schopna poskytnout dítěti potřebnou péči a v daném okamžiku je nezbytné zajistit vhodné alternativní řešení třeba v podobě umístění dítěte do adopce, pěstounské péče nebo v rámci jednotlivých školských zařízení náhradní výchovné péče. Každá z těchto forem péče a výchovy má však své specifické charakteristiky a způsoby fungování, ale společným záměrem je poskytnout dětem bezpečné a stabilní prostředí. Znamená to zajistit dětem přístup ke vzdělání, zdravotní péči, bezpečnému prostředí a podpoře, která jim umožní komplexní rozvoj po stránce fyzické, psychické a sociální. Důležitou se stává i nutná prevence proti jejich zneužívání, týrání, zanedbávání a dalším formám špatného zacházení. Zároveň s tím se věnuje zvýšená pozornost podpoře rodičů při řešení konkrétních problémů, protože ohrožení dítěte je obvykle důsledkem selhání jedné nebo více funkcí rodiny. Díky tomuto komplexnímu přístupu lze lépe reagovat na potřeby samotných dětí a zajistit jim adekvátní podporu a ochranu. (Pemová & Ptáček, 2012)

Je však zarážející, že do současné doby není v českém právním řádu k dispozici přesné, striktní a všeobecně přijímané vymezení pojmu ohrožené dítě (Tirpák, 2022). Nejen v praxi může tento nedostatek vést kupříkladu k nejasnostem a rozdílům v interpretaci a aplikaci vhodných intervenčních postupů, což může v konečném důsledku ovlivnit samotné poskytování sociálně právní ochrany a podpory těmto dětem.

U ohroženého dítěte se jeho prostředí nebo životní podmínky odchýlily od normálu natolik, že mohou bezprostředně poškozovat jeho zájmy a blaho. (Kukla et al., 2016)

Kvalifikované posouzení podmínek špatného zacházení s dítětem proto musí brát v úvahu vždy individuální závažnost situace, četnost projevů, bytové a materiální podmínky, zdravotní a psychický stav dítěte či všechny možnosti případných náhradních řešení (adopci, pěstounskou péči, svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby, ústavní výchovu). Nelze však vymezit absolutní kritéria, která by jednoznačně definovala hranici ohroženého dítěte. (Tirpák, 2022) Při určitém zobecnění definice můžeme u ohroženého dítěte poukazovat na jeho znevýhodněnou situaci ve zdravotním, sociálním či právním prostředí. (Pemová & Ptáček, 2022)

Za jednu z nejzávažnějších forem týrání dětí a dospívajících je nutno považovat sexuální zneužívání, které má potenciál způsobit vážné problémy duševního zdraví po celý život člověka. (Kendall-Tackett, Williams a Finkelhor, 1993; Guerra & Pereda, 2015)

Nicméně nejrozšířenější formou nevhodného zacházení s dítětem je jeho zanedbávání (Matoušek & Pazlarová, 2016). Tento fenomén zahrnuje širokou škálu nevhodného chování od nedostatečné péče až po úplné opuštění, přičemž mnoho dětí v důsledku toho trpí a nemají možnost uspokojování základních fyzických i psychických potřeb. Při podrobném zkoumání daného tématu je zjevné, že zanedbávání dětí je rozšířeným problémem v současné společnosti (Běhouňková, 2012). Jedná se o druh ohrožení, který často zůstává nepovšimnut veřejností i úřady. Přestože se o něm mluví méně než o jiných formách zneužívání (fyzickém nebo sexuálním), jeho důsledky mohou být stejně devastující. (Anda et al., 2006; Norman et al., 2012; Hughes et al., 2017)

Ve státech Evropské unie (EU) klasifikovaných jako vyspělé je nejčastějším důvodem umístění v ústavní péči zneužívání nebo zanedbávání dětí (Berens & Nelson, 2015). Je však třeba zdůraznit, že jakékoliv prožité trauma z dětství je spojeno s vyšším výskytem psychických poruch v dospělosti (Brockie et al., 2015; Guerra et al., 2018; Mall et al., 2018).

Oblast institucionální péče o děti je v České republice realizována v rámci poskytování takzvané náhradní výchovné péče (zákon č. 109/2002 Sb.). Probíhá zpravidla u nezletilé osoby ve věku od tří do osmnácti let (popřípadě zletilé osoby do devatenácti let) z rozhodnutí soudu o předběžném opatření nebo nařízením ústavní či uložením ochranné výchovy. Následnou realizaci a výkon zajišťují především školská zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), mezi která patří diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Jejich cílem je zajistit základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání. Zařízení spolupracují i s rodinou dítěte a poskytují podporu

při procesu návratu do původního přirozeného prostředí nebo při přesunu do náhradní rodinné péče (adopce, pěstounské péče).

Prvním z uvedených zařízení jsou diagnostické ústavy, do nichž jsou děti umístěny obvykle na dobu nepřesahující šest až osm týdnů. Jejich primárním cílem je realizovat diagnostické, vzdělávací, terapeutické a sociální aktivity podle individuálních potřeb konkrétního dítěte. Diagnostický ústav úzce spolupracuje především s obecním úřadem obce s rozšířenou působností při přípravě vyjádření k soudu týkající se dalšího postupu u dítěte. Dále usiluje o sjednocení odborných postupů ostatních zařízení ve svém územním obvodu a podporuje spolupráci s orgány veřejné správy. (Baltag, Hochlová & Myšková, 2017)

Druhým typem školského zařízení jsou dětské domovy se školou. Zařízení poskytuje odbornou péči dětem ve věku od šesti let do ukončení povinné školní docházky, které mají diagnostikovanou závažnou poruchu chování nebo duševní poruchu a vyžadují výchovně léčebnou péči se soudem nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovu. (Křístek, 2017)

Pokud dítě s přetrvávajícími závažnými poruchami chování ve věku 15–18(19) let není schopno pokračovat ve vzdělávání ve střední škole nebo uzavřít pracovněprávní vztah, může být přeraženo soudem na základě nařízené ústavní nebo uložené ochranné výchovy do výchovného ústavu. (Baltag, Hochlová & Myšková, 2017)

V tomto textu disertační práce pojmáme poruchu chování jako závažnou socializační odchylku projevující se porušováním významných sociálních norem. Jde o opakované a dlouhodobé situace (s trváním minimálně šest měsíců), kdy jedinec nedokáže dodržovat normy chování odpovídající jeho věku, úrovni mentálních schopností a sociokulturnímu kontextu (Smolík, Svoboda et al., 2012; Vágnerová, 2014). Při posuzování závažné socializační odchylky (poruchy chování) hrají v pedagogické realitě roli zejména (Smolík, 2016): intenzita projevu a významnost porušování sociální normy, doba, frekvence a četnost opakování, vývojová a mentální úroveň jedince.

V našem výčtu mezi poslední zařízení výchovné péče patří dětské domovy, zaujímající ve struktuře školských zařízení pro výkon ústavní výchovy zvláštní místo. Jejich primárním úkolem je zajištění komplexní všestranné výchovné, sociální a materiální péče dětem od 3–18(26) let věku z důvodu nedostatečné sociální opory a podpory rodinného prostředí. Zákonní zástupci nechtějí, neumějí nebo nezvládají plnit ve vztahu k dětem své rodičovské povinnosti a stát prostřednictvím dětských domovů poskytuje alternativní výchovnou péči.



Cílem dětských domovů je vytvořit institucionální prostředí, podporující rozvoj osobnosti dětí, poskytnout jim pocit bezpečí a možnost uspokojovat své psychické a fyzické potřeby. (Smolík, Svoboda et al., 2012)

Dohled nad respektováním právních předpisů (práv a povinností) při výkonu ústavní a ochranné výchovy provádí a monitoruje několik subjektů, mezi něž patří: Česká školní inspekce (ČŠI), orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), soud a státní zastupitelství.

Okresní státní zastupitelství v obvodu, kde se dané zařízení nachází, má povinnosti dozoru na dodržování právních předpisů týkajících se výkonu ústavní a ochranné výchovy (zákon č. 109/2002 Sb.). Právem státního zástupce je během dozoru vstupovat do zařízení kdykoliv, prohlížet dokumentaci, jednat s dětmi bez přítomnosti dalších osob, žádat potřebná vysvětlení, navrhopvat soudu zrušení nařízené ústavní výchovy nebo uložené ochranné výchovy. Jeho pravomoc zahrnuje i prověřování souladu rozhodnutí a postupů ředitele zařízení s platnými právními předpisy. V případě shledání nedostatků může vydávat příkazy k nápravě situace. Oprávnění orgánů sociálně-právní ochrany dětí podle zvláštního právního předpisu (zákona č. 359/1999 Sb.) není ovlivněna dozorem státního zastupitelství.

Mezi uvedené orgány sociálně právní ochrany (OSPOD) patří: Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV), Úřady práce (ÚP), Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí (UMPOD), krajské úřady a obecní úřady obce s rozšířenou působností i obecní a újezdní úřady. V rámci systému péče o ohrožené děti má každý z těchto orgánů svoji nenahraditelnou a nezastupitelnou roli. Nejvýznamnější a nejrozsáhlejší činnost z pohledu agendy v sociálně právní ochraně dětí (preventivní, poradenskou, výchovnou a opatření na ochranu dětí) má však obecní úřad obce s rozšířenou působností. (Bělík, Hoferková & Kraus, 2017; Tirpák, 2023)

Obecní úřad obce s rozšířenou působností jako orgán sociálně právní ochrany aktivně sleduje nepříznivé vlivy působící na děti, zjišťuje příčiny jejich vzniku a přijímá opatření k jejich odstranění. Pravidelně vyhodnocuje situaci dítěte (v rámci individuálního plánu ochrany dítěte, IPOD) a jeho rodiny. V konkrétní náplni jeho činnosti je pořádání případových konferencí pro řešení situací ohrožených dětí a jejich rodin. Rovněž pomáhá rodičům při řešení výchovných či jiných problémů spojených s péčí o dítě. Nabízí nebo zprostředkovává poradenství (dítěti, rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu dítěte může uložit povinnost navštívit odbornou poradenskou pomoc). Pokud je to nezbytné, podává k soudu podle podmínek stanovených zvláštním právním

předpisem návrh na nařízení ústavní výchovy a následně poskytuje rodičům pomoc po umístění dítěte do školských zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy nebo do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (ZDVOP). (Tomeš, 2009)

Při své činnosti obecní úřad obce s rozšířenou působností spolupracuje s dalšími fyzickými a právními osobami i orgány veřejné moci, což zahrnuje zejména součinnost s orgány místní samosprávy, poskytovateli sociálních služeb, se zástupci škol a vzdělávacích zařízení, Policií České republiky (PČR), Probační a mediační službou, soudy, státními zástupci a poskytovateli zdravotní péče. (Špeciánová, 2007)

Jednou z nejdůležitějších aktivit obecních úřadů obcí s rozšířenou působností je sledování výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních. Zaměstnanec obce (terénní sociální pracovník nebo kurátor pro mládež) má povinnost navštívit dítě svěřené do péče ústavního zařízení rozhodnutím soudu alespoň jednou za tři měsíce. Stejnou frekvenci návštěv musí dodržovat i u rodičů dítěte. Jeho právem je vstupovat do ústavního zařízení, hovořit s dítětem bez přítomnosti jiných osob, nahlížet do dokumentace, oznamovat děti přicházející v úvahu jako vhodné k osvojení nebo ke svěřením do pěstounské péče (zákon č. 359/1999 Sb.).

V posledních letech se v České republice stále více prosazuje názor, že ústavní péči a výchovu by měl soud využívat jen jako poslední možnou variantu ve chvíli, kdy opakovaně selhávají jiné formy podpory a intervence. Pokud je výchova či správný vývoj dítěte nebo jeho fyzický, mentální či emocionální stav narušen natolik, že je to v rozporu s jeho zájmy a existují vážné důvody, proč rodiče nejsou schopni zajistit jeho výchovu, může soud jako nezbytné opatření rozhodnout v občanskoprávním řízení o nařízení ústavní výchovy. Její výkon je možné následně realizovat ve všech čtyřech typech školských zařízení, tedy v diagnostickém ústavu, dětském domově, dětském domově se školou, výchovném ústavu (zákon č. 89/2012 Sb.).

Jedná se o krajní variantu a soud při rozhodování vždy musí zvažovat, zda neexistuje vhodnější řešení uvedené situace (například svěřením dítěte do péče jiné fyzické osoby). K nařízení ústavní výchovy může dojít v situacích, kdy je dítě vystaveno fyzickému nebo psychickému týrání, zanedbávání či vážnému ohrožení jeho zdraví a vývoje. V daném smyslu je myšleno ohrožení domácím násilím, zneužíváním, chronickým zanedbáváním nebo nedostatečným zajištěním základních potřeb dítěte (jídlo, zdravotní péče a vzdělání). Mezi důvody pro nařízení ústavní výchovy může patřit i situace, kdy rodiče

dítěte nejsou schopni zajistit jeho výchovu kvůli vážným osobním problémům, jako jsou různá duševní onemocnění, jednotlivé druhy závislostí nebo dlouhodobé zdravotní problémy. (Pemová & Ptáček, 2022)

Ústavní výchovu lze dítěti nařídit maximálně na dobu tří let, kdy její trvání může být soudem opakovaně prodlužováno do dosažení zletilosti. Důležité je zdůraznit skutečnost, že nedostatečné bytové nebo majetkové poměry rodičů či osob, kterým bylo dítě svěřeno do péče, nemohou být samy o sobě důvodem pro rozhodnutí soudu o ústavní výchově (materiální nedostatky nelze zaměňovat za ohrožení výchovy). Pokud rodiče nemohou z vážných důvodů dočasně zajistit výchovu dítěte, může soud přikázat jeho umístění na dobu nejdéle šesti měsíců do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (ZDVOP). Při rozhodování se soud snaží zajistit, aby bylo dítě umístěno co nejbližší bydlišti rodičů nebo jiných blízkých osob, což má za cíl zjednodušení kontaktu a případného návratu dítěte zpět do biologické rodiny. Bylo-li soudem rozhodnuto o nařízení ústavní výchovy, je stanovena povinnost nejméně jednou za šest měsíců přezkoumat, zda trvají důvody pro uvedené opatření nebo není možné zajistit dítěti náhradní rodinnou péči. Takový proces přezkumu zahrnuje získání aktuálních informací od příslušného orgánu sociálně-právní ochrany dětí (v tomto případě obecního úřadu obce s rozšířenou působností), který poskytuje zprávy o situaci dítěte a jeho rodiny. Důležité je i vyjádření názoru samotného dítěte, pokud je schopno si jej vytvořit a sdělit. Zohlednění takového názoru je klíčové pro respektování práv dítěte a jeho zapojení do rozhodování o vlastním osudu. V neposlední řadě jsou vyzváni rovněž i rodiče dítěte k poskytnutí svého stanoviska a návrhu možností nápravy vzniklé situace. (zákon č. 89/2012 Sb.)

Kromě právních a procesních aspektů rozhodování o ústavní výchově je důležité zdůraznit, že je vždy a v každém případě předním hlediskem sledovat nejlepší zájem a blaho dítěte (zákon č. 359/1999 Sb.). Deklarovaný princip musí být vodítkem pro všechny rozhodovací procesy a opatření dotýkající se péče o děti, což může zahrnovat podporu rodiny, nalezení náhradní rodinné péče nebo v krizových situacích zajištění dočasné ústavní výchovy.

V textu disertační práce je ještě nezbytné v krátkosti diskutovat o právním rámci ochranné výchovy. Primárně ochranná výchova vychází z trestního zákoníku, neboť se jedná o jeden z druhů ochranných opatření (zákon č. 40/2009 Sb.). Pravidla pro její ukládání jsou stanovena v zákoně o soudnictví ve věcech mládeže (zákon č. 218/2003 Sb.), který podrobně upravuje postupy, podmínky a povinnosti související s touto formou ochrany

mládeže. V trestním řízení může být uložena ochranná výchova za spáchané provinění mladistvému (což zahrnuje osoby ve věku od 15 do 18 let) a v občanskoprávním řízení za čin jinak trestný i osobě mladší 15 let. Jejím cílem je pozitivně ovlivnit duševní, mravní a sociální vývoj dítěte a mladistvého. Ochranná výchova by měla v některých případech nahrazovat nepodmíněné odnětí svobody a její délka trvá, dokud to vyžaduje její účel (maximálně do dovršení osmnáctého roku věku). Jelikož systém ochranné a ústavní výchovy není v praxi jakkoliv oddělený, dochází k výkonu ochranné výchovy v zařízeních resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), konkrétně v dětských domovech se školou nebo ve výchovných ústavech. (Baltag, Hochlová & Myšková, 2017)

Snahy kvantifikovat a popsat celosvětově institucionální péči o děti nelze, protože chybí dostatek vysoce kvalitních dat. Mnoho zemí totiž běžně nesbírá nebo dlouhodobě nesleduje údaje o dětech v ústavní péči (Berens & Nelson, 2015). V odborné literatuře proto existuje pouze malá shoda ohledně účinnosti a vhodnosti ústavní péče pro děti, což reflektuje komplexnost této problematiky způsobené roztržitým metodologickým přístupem jednotlivých studií (Frensch & Cameron, 2002; Preyde et al., 2009; Preyde et al., 2011).

Některá zkoumání věnující se účinnosti a efektivitě ústavní péče často zahrnují různé vědecké záměry, což vede k nejednoznačným závěrům a rozporům v interpretaci výsledků. Značná část výzkumů používají longitudinální přístupy a sledují děti v náhradní výchovné péči po delší časové období (Dunn, Culhane & Taussig, 2010).

Naopak jiné průzkumy se zaměřují na paralelní design šetření. Ten na jedné straně poskytuje relevantní výsledky současného stavu, ale na straně druhé nezohledňuje dynamiku možných změn v čase (Souverein et al., 2013).

Popsaný metodologický rozkol komplikuje snahu o vytvoření jednotného pohledu na účelnost ústavní péče. Z našeho pohledu je nezpochybnitelné, že vhodnost ústavní péče by měla být vždy posuzována spíše s ohledem na typ a závažnost problémů konkrétních dětí (Ryan & Testa, 2005; Andrews & Bonta, 2010; Dunn, Culhane, & Taussig, 2010; Jakobsen, 2013). Pobyt v institucionálním zařízení může totiž představovat v konkrétních případech relativně lepší řešení vzniklé situace, než setrvání dítěte v patologickém prostředí dysfunkční nebo afunkční rodiny (Slowík, 2022). Jedním z cílů náhradní výchovné péče je poskytnout především bezpečné a strukturované prostředí (Rose, 2014).

Přestože je kritika často zaměřena na nedostatky ústavní péče, je důležité nejprve upozornit i na její možné výhody. Zastáváme názor, že vhodné institucionální prostředí může zajistit

v první řadě bezpečí a ochranu dětí přicházející z nevhodného prostředí (De Swart et al., 2012; Souverein et al., 2013). Krátký pobyt, pozitivní skupinové klima, služby následné péče a minimalizace nestability během umístění jsou zásadní aspekty spojené s lepšími výsledky náhradní výchovné péče. Pokud je tedy péče omezena na nezbytně nutnou dobu a poskytována ve stabilním prostředí s dostatečnou mírou podpory, může mít pozitivní dopad na individuální rozvoj a socializaci konkrétního dítěte do společnosti. (Hoagwood & Cunningham, 1993; Khoo et al., 2012; Schubert et al., 2012)

Absence některých analýz, které by poukazovaly na pozitivní výsledky a efekt ústavní výchovy, je často způsobena malým výzkumným vzorkem a neexistencí kontrolní skupiny (Leichtman et al., 2001; Bean, White, & Lake, 2005; Preyde et al., 2009). Z těchto důvodů je nutné si uvědomit, že malé vzorky mohou omezit zobecnění zjištěných závěrů a nepřítomnost kontrolních skupin činí zase obtížným jednoznačně přisoudit jakákoliv zlepšení institucionální péči ve vztahu k samotnému dítěti. Výsledky mohou být rovněž zkresleny různými faktory, jako jsou specifické charakteristiky dětí zařazených do studie nebo odlišné přístupy k náhradní výchovné péči v jednotlivých zemích a zařízeních (Solhkhah et al., 2007; Lee & Thompson, 2007).

Existují však důkazy, že samotný život v ústavním zařízení může mít sám o sobě negativní dopad na vývoj dětí (Preyde et al., 2009; Melkman, 2015), zvláště v důsledku odloučení dětí od biologických rodičů se mohou vyvinout různé internalizující (deprese, úzkost, somatické stížnosti, obsedantně kompulzivní syndrom, sociální izolace, nekomunikativnost) a externalizující (problémy s pozorností, delikventní chování, agresivní chování) problémy v chování (White & King, 2011; Van der Helm, Stams, & Van der Laan, 2011) či případně duševní problémy (Johnson, Browne, & Hamilton-Giachritsis, 2006).

Kromě toho některé případové studie naznačují skutečnost, že závažné poruchy chování mohou být spojovány s abnormálním vývojem mozku v důsledku zanedbávání a traumatizace (Fairchild et al., 2013; Raine, 2013). Tyto poznatky nás nutí k zamyšlení nad tím, jaký vliv má prostředí a podmínky institucionální výchovy na rozvoj a chování dětí umístěných v těchto zařízeních.

Často se zmiňují škodlivé interakce s vrstevníky (Whitehead et al., 2007; Aguilar-Vafaie et al., 2011), kdy děti v institucionální péči vykazují agresivnější chování (Souverein et al., 2013), mají častěji diagnostikovanou poruchu opozičního vzdoru nebo poruchu chování (Handwerk, Field, & Friman, 2001; Lee & Thompson, 2007).

Z pohledu těchto názorů je jednou z hlavních příčin negativního vlivu institucionální péče především její nemožnost v dlouhodobém horizontu zajistit stabilní a podporující prostředí potřebné pro zdravý psychický a sociální vývoj dětí. Přičemž kritici poukazují především na neschopnost adekvátně naplnit zejména komplexní výchovné potřeby dětí (French & Cameron, 2002; Dregan & Gulliford, 2012).

Vybrané metaanalýzy dále uvádějí u dětí v náhradní výchovné péči významné deficity v oblastech fyzického růstu (Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Juffer, 2007), včetně nižší hmotnosti, menší výšky a obvodu hlavy (Preedy, 2011). Dále lze vysledovat u těchto dětí menší skóre inteligenčního kvocientu (IQ) (Van Ijzendoorn, Luijk & Juffer, 2008), s opožděným rozvojem řeči v oblasti kognitivního vývoje. Ve srovnání s pěstounskou péčí vykazují děti v ústavní péči méně příznivý vývoj. Jako možné vysvětlení lze hledat v tom, že péče v pěstounské rodině nabízí pozitivnější zkušenosti, stabilnější prostředí s časným přijetím do péče a s omezeným počtem vychovatelů. (Dregan & Gulliford, 2012)

Klinické studie zjistily také zvýšený výskyt nemocí, jako je diabetes, obezita a srdeční onemocnění u dětí v náhradní výchovné péči (Berens & Nelson, 2015). Uvedené zdravotní komplikace mohou vzniknout jako důsledek dlouhodobého stresu (Metzler et al., 2017). Chronický stres a trauma způsobené obtížnými životními podmínkami oslabují imunitní systém a zvyšují náchylnost ke kardiovaskulárním nemocem (McEwen & Stellar, 1993; Miller & Blackwell, 2006; Thoits, 2010; Souverein et al., 2013).

Výzkum v oblasti dopadů institucionální výchovy na děti je na mezinárodní úrovni stále rozvíjejícím se odborným tématem a jsou nutné další studie k lepšímu porozumění a pochopení tohoto komplexního fenoménu. Institucionální péče je velmi nákladná (French & Cameron, 2002; James, 2011). Proto pokládáme za nezbytné a důležité prozkoumat výsledky ústavní péče ve srovnání s různými dalšími alternativami (James, 2011; Ziviani, Feeney, Cuskelly, Meredith & Hunt, 2012) a pomocí těchto metaanalytických přehledů (a to nejen z důvodů ekonomických) a na základě zjištěných výsledků implementovat vhodné intervence v rámci jednotlivých politik tak, aby zlepšily podmínky a minimalizovaly v celé šíři negativní dopady a rizika související s umístěním dětí v daných zařízeních.

### **2.3 Profesionální charakteristiky osobnosti vychovatele**

Kvalitní a účinná výchova by měla od samého počátku směřovat k minimalizaci vnějších intervencí a podporovat proces cesty k sebevýchově. Jedná se o systematický a cílený přístup

formování osobnosti prostřednictvím stanovení jasných cílů a úmyslného úsilí směřujícího k dosažení žádoucích mravních a charakterových vlastností. (Zvírotecký, 2020)

Výchova spočívá zejména v rozvoji a pochopení různých vztahů jedince se světem a se sebou samým. Pro fungování celého výchovného systému je nepostradatelná role a vztah vychovatele a vychovávaného. Tito aktéři vstupují aktivně do výchovného procesu a podílejí se na jeho formování. (Šafránková, 2019)

Vychovatel, vychovávaný a to, o co ve výchově jde, jsou triády, určující výchovný proces. Jak však zajistit zdárný výsledek výchovy, když působení jednoho a téhož vychovatele přináší často velmi rozdílné výsledky. (Palouš, 2020)

Problém nevzniká při samotném vyučování, které vyžaduje odborné znalosti, metodické dovednosti a není absolutně zatíženo morálními a hodnotovými požadavky. Zcela jinak je tomu ve chvíli, pokud jde o formování názorů a vnímání životních hodnot. Každý dobrý vychovatel se musí dříve či později zamyslet nad tím, zda má vůbec právo vnucovat a prosazovat své pojetí života a hodnot někomu jinému. Základem je jistě vždy jeho dobrá vůle, čisté svědomí a profesionální schopnosti. Avšak to nejsou samy o sobě odpovědi na položenou otázku, nýbrž spíše jejím předpokladem. (Pelcová, 2010)

Specifičnost vztahů subjektu a objektu výchovy pramení ze skutečnosti, že se jedná výhradně o interakce mezilidské (interpersonální). V této perspektivě je výchovný proces velmi citlivý na kvalitu (osobnostní, odbornou) účastníků interakce. Nicméně způsob výchovy je do značné míry determinován především osobnostními vlastnostmi vychovatele (Šafránková, 2019).

Profesní charakteristiky představují souhrn dispozic člověka k určitému chování v profesním kontextu. Představují komplex osobnostních i sociálních aspektů relevantních pro úspěch v konkrétním povolání (Hossiep & Paschen, 2011). Jedná se o neustále se vyvíjející systém profesních kvalit, zahrnující všechny hlediska dané profese, včetně schopností, znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů. (Vašutová, 2004)

V daném pojetí označujeme jako osobnost konkrétního člověka se všemi jeho psychickými (duševními) a fyzickými vlastnostmi, který je nositelem předmětné činnosti a současně i společenských vztahů. Mezi psychické vlastnosti řadíme: schopnosti, dovednosti a znalosti, vlastnosti, potřeby, motivy, postoje, hodnoty (Cejthamr & Dědina, 2010).

Schopnost pojmáme jako kapacitu a předpoklad jedince vykonávat specifickou činnost. Vzniká z vlohy a rozvíjí se prostřednictvím osvojování znalostí a dovedností. Schopnosti lze rozdělit na rozumové (kognitivní, intelektuální), mechanické (zahrnují porozumění vztahům mezi předměty), psychomotorické (motorické a manipulační). (Cejthamr & Dědina, 2010)

Mezi psychické vlastnosti patří i znalosti, umožňující člověku účinně využívat své vzdělání, zkušenosti, hodnoty a odbornost jako rámec pro vyhodnocení dat, informací a zkušeností k výběru odpovědi na danou situaci. Znalost je výsledkem aktivního učení na základě vlastního poznání a zkušeností, ale někdy i výsledkem pasivního učení. Jedná se o variabilní systém se vzájemnou interakcí zkušeností, faktů, vztahů, hodnot, myšlenkových procesů či významů. (Truneček, 2004)

Je však nutné podotknout, že pojem psychická vlastnost osobnosti není z pohledu různých odborných přístupů k jejich zkoumání nahlížena jednotně (Blatný, Hřebíčková, Millová et al., 2010; Hřebíčková, 2011).

Vlastnosti osobnosti (osobnostní charakteristiky) mohou vyjadřovat zobecnění pozorovaných projevů člověka v relativně stálých způsobech chování. (Cejthamr & Dědina, 2010) Vlastnosti jsou však také pojímány jako vnitřní determinanty (dispozice) projevů osobnosti. Jako synonymum k pojmu dispozice se užívá termín osobnostní rys, tedy vrozená nebo získaná připravenost chovat se, jednat nebo prožívat situace určitým způsobem. (Hřebíčková, 2011)

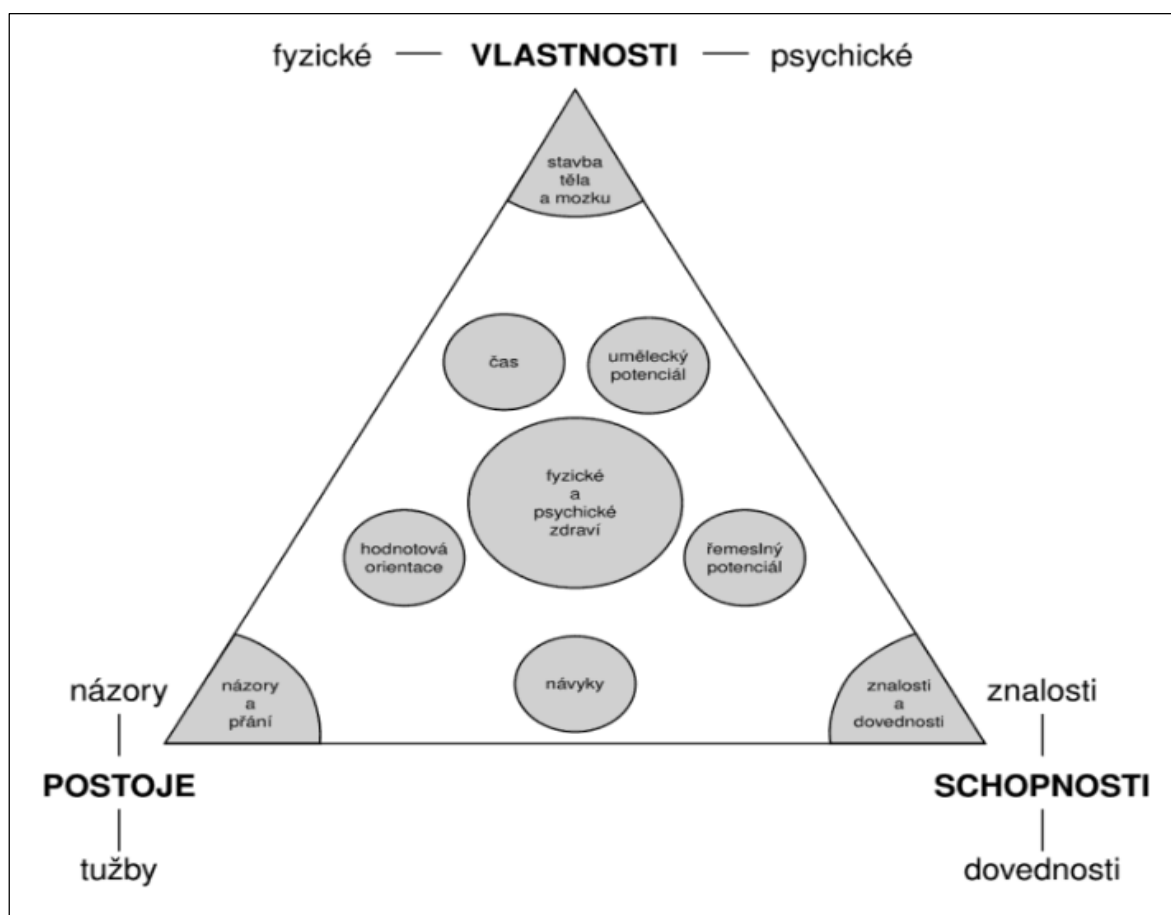
Předpokládá se, že každý jedinec má několik základních rysů, na jejichž základě lze vysvětlit způsoby jeho chování a čím se jedna osoba liší od druhé. Jedná se o široké dispozice chovat se určitým způsobem. (Blatný, Hřebíčková, Millová et al., 2010) Například vlastnosti osobnosti představující její motivační strukturu zahrnují subsystém zvnitřněných zdrojů aktivit (zaměřenost, obsah, směr interakcí jedince, jeho postoje, soustavu vztahů k objektivní realitě, včetně vztahů k sobě samému, potřeby, zájmy jedince), které vystupují jako hybná síla, tendence či zdroj konkrétních aktivit v reálných životních situacích jedince. (Šnýdřová, 2008)

Pojmy motiv nebo potřeba slouží k vysvětlení důvodů, které vedou lidi k určitému chování a jednání. Motiv jako pohnutka, příčina či důvod formující naše lidské chování či prožívání. S motivem těsně souvisí i cíl, neboť naše chování často vyplývá z touhy po jeho dosažení. Na druhou stranu potřeba vyjadřuje člověkem subjektivně prožívaný nedostatek něčeho



významného. Oba tyto pojmy jsou úzce propojené a často se reálně i značně překrývají. Potřeba často vyvolává motivaci k jejímu uspokojení. Porozumění těmto konceptům je však důležité například v oblasti managementu, marketingu a osobního rozvoje, kde se využívají k motivaci lidí a ovlivňování jejich chování. Znalost potřeb a motivů umožňuje efektivněji dosahovat požadovaných výsledků. (Cejthamr & Dědina, 2010)

Důležitou součástí psychických vlastností jsou postoje, poskytující člověku možnost přizpůsobení se na prostředí a vyjádřit případně hodnotící vztah k různým sociálním objektům v daném prostředí. (Výrost, Slaměník & Sollárová, 2019) Postoje souvisejí se snahou, ochotou, loajalitou a pozitivní motivací člověka k výkonu. Obrázek 1 ilustruje příklady vlastností, schopností a postojů významných při vedení a řízení lidí (případně v rámci sebepoznání a sebeřízení). Z uvedeného nákresu si můžeme udělat jednoduchou představu o tom, jaké konkrétní zdroje do jednotlivých skupin patří. Důležitou skutečností je i fakt, které lidské zdroje patří mezi neobnovitelné (čas), obnovitelné (motivy), používáním vyčerpatelné (energie) či naopak rozvíjející (dovednosti) nebo vytvářející (návyky). (Plamínek, 2018)



Obrázek 1: Příklady v trojúhelníku lidských zdrojů (Plamínek, 2018, s. 57)

Z hlediska managementu je zásadní chápat a ovlivňovat postoje zaměstnanců k sobě samému a vlastní práci, spolupracovníkům, nadřízeným a organizaci. Postoje vůči organizaci totiž ovlivňují loajalitu a míru angažovanosti zaměstnanců, což má přímý dopad na efektivitu, produktivitu a udržení talentů. Naopak vztahy se spolupracovníky a nadřízenými formují pracovní atmosféru (ve svém důsledku může být buď podporující, nebo konfliktní), což se samozřejmě promítá do celkového výkonu týmu. Naopak postoje k vlastní práci ovlivňují nejen to, jak zaměstnanci plní své úkoly, ale i jejich celkovou motivaci k dosahování cílů. V neposlední řadě následné sebehodnocení pracovníků ovlivňuje sebedůvěru a schopnost zvládat stres a výzvy. Kvalitní vedení si je vědomo těchto postojů, neboť jsou klíčem k vytváření efektivního a harmonického pracovního prostředí. (Cejthamr & Dědina, 2010)

Poslední námi diskutovanou psychickou vlastností je hodnota. Představuje uznávanou a podstatnou vlastnost, kterou lidé přisuzují objektům, jevům, procesům, událostem a společnosti. Vyjadřuje kvalitu nebo důležitost těchto věcí, které jsou předávány generacemi lidí během procesu socializace. Obzvláště důležité jsou hodnoty spojené s rodinnou, vzděláním, výchovou a prací. Uvedené hodnoty formují naše názory, chování, přístup k životu a hrají klíčovou roli v utváření společnosti a mezilidských vztahů. (Průcha & Veteška, 2014) Hodnotné je tedy to, co danému subjektu přináší uspokojení a každý jedinec si vytváří svou určitou hierarchii hodnot. Základní úlohu ve formování hodnot má bezesporu rodina, neboť utváří základní principy psychické odolnosti (nebo naopak neuroticismu). (Hubinková, Bakić-Tomić & Surynek, 2008).

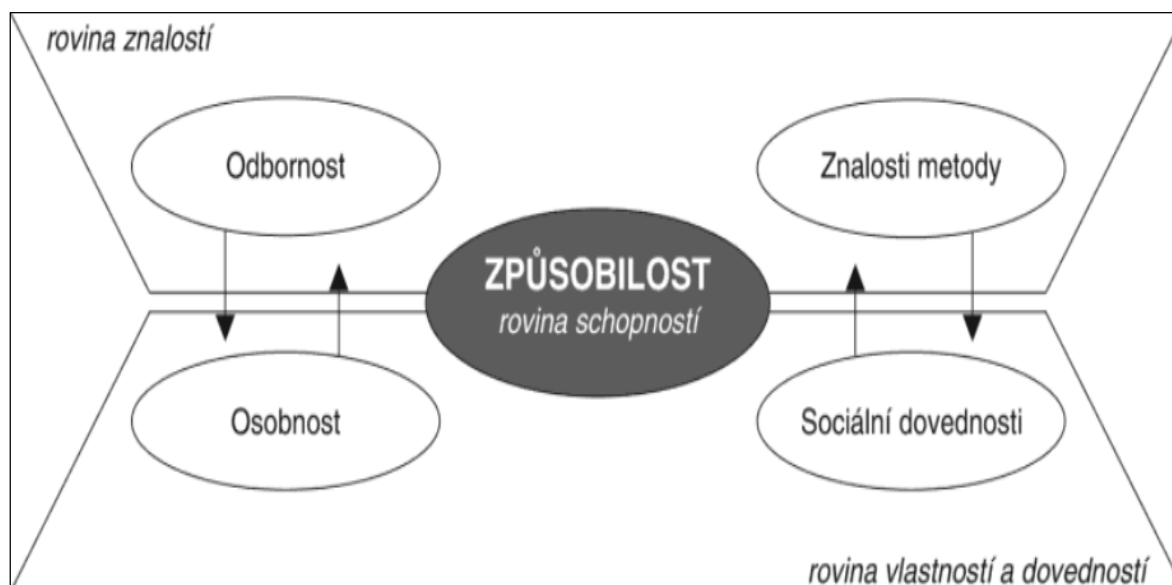
V profesním zaměření lze hodnoty členit do šesti skupin (Cejthamr & Dědina, 2010): teoretické hodnoty (odhalení pravdy, získávání znalostí), ekonomické hodnoty (výroba a získávání zboží, peníze), estetické hodnoty (harmonie, vzhled), sociální hodnoty (přátelství, kolegiální, pomoc), politické hodnoty (moc, vliv, uznání), náboženské hodnoty (morální principy).

V současné době se v odborné literatuře uvádí místo pojmu profesní charakteristiky spíše označení profesní kompetence (Kantorová, Grecmanová, Holoušová et al., 2008). V rámci řízení lidských zdrojů je uvedené označení jasně preferováno před jakýmkoliv jiným termínem (dovednost, způsobilost, schopnost). Důvodem je jeho shoda s mezinárodními standardy a to, že jako jediný ze zavedených konceptů zahrnuje nejen znalosti, dovednosti a schopnosti, ale také postoje a hodnoty. (Průcha & Veteška,

2014) Kompetence můžeme vnímat jako schopnost jedince efektivně jednat a rozvíjet svůj potenciál prostřednictvím integrovaného souboru osobních zdrojů. Jedná se o souhrn dovedností, projevující se v různých úkolech, činnostech a životních situacích. (Veteška & Tureckiová, 2008)

Profesní kompetence se nejefektivněji rozvíjí v souladu s konkrétní pracovní pozicí, rolemi a očekávaným vzorem chování a jednání. Existuje však i řada kompetencí, které jsou přenositelné do jakékoliv profese nebo pracovní pozice. Jedná se o souhrn univerzální dovedností, zahrnující schopnost jednat s lidmi a zvládat sociální interakce, osobnostní charakteristiky, řízení času, řešení problémů či adaptace na změny. Kompetence současně vyjadřují schopnost aplikovat naučené znalosti, dovednosti a chování v nových situacích, do kterých se člověka dostává v práci nebo v osobním životě. Nejedná se však pouze o předpoklad pro konkrétní úspěšný výkon, ale také o normy a požadavky na jeho pracovní činnost jako takovou. V tomto kontextu představují klíčové atributy, formující způsoby fungování jedince ve společnosti. (Mužík, 2012)

Když přemýšlíme o tom, jaké dovednosti jsou potřebné pro plnohodnotný život, uvědomíme si důležitost odborných, sociálních a osobnostních kompetencí. (Barták & Demjanenko, 2021) Pro odbornou kompetenci je příznačná znalost pracovních postupů a procesů v organizaci. Naproti tomu sociální kompetence spočívají ve schopnosti konstruktivně navazovat a dlouhodobě rozvíjet vztahy s ostatními. V neposlední řadě osobní kompetence představují schopnost reflexe a sebereflexe, včetně adekvátního sebehodnocení a sebpřijetí. (Tureckiová, 2004)



Obrázek 2: Model složek profesní kompetence (Tureckiová, 2004, s. 48)

Zastáváme názor, že pracovní pozice vychovatele je povoláním vyžadující rozsáhlé formální vzdělání a požadavky, které ho odlišují od jiných především svou odborností a složitostí samotné práce. Základem kvalitní výchovné (popřípadě resocializační) činnosti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy je bezesporu dobrá kvalifikační úroveň zaměstnanců. Především v zařízeních náhradní výchovné péče je naprosto stěžejní potřeba široké základny adekvátních profesních a osobnostních kompetencí. (Večerka et al., 2000)

Pojem profese můžeme charakterizovat jako okruh pracovních činností, k jejichž výkonu je vyžadována profesní příprava a obsahují stránku technickou, ekonomickou, právní, psychologickou (osobnostní vlastnosti pracovníka) a sociologickou (Svobodová, 2015). V textu disertační práce nám jde především o osobnostní požadavky na výkon profese.

Samozřejmě si uvědomujeme, že pouze případné taxativní legislativní vymezení činnosti vychovatele nemůže adekvátně zohlednit požadovanou míru a rozsah jeho nutných profesních kompetencí. V kontextu disertační práce však chápeme pojem kompetence ve smyslu souboru předpokladů a schopností (zejména vědomostí, znalostí, dovedností, postojů, zkušeností) k vykonávání konkrétní pracovní činnosti (Kociánová, 2010).

Domníváme se, že právě definování vhodných pracovních a osobnostních kompetencí, by se mělo stát nutným základem a stěžejním kritériem při požadavcích na výběr nových pracovníků (vychovatelů) v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Kompetence vychovatele lze vnímat jako specifické dovednosti, odrážející základní fenomény pedagogické praxe ve výchovných zařízeních (Smolík, Svoboda et al., 2012).

Z pedagogického hlediska jde o soubor požadavků na vzdělávání (vědomosti, dovednosti a schopnosti), které jsou univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích (Veteška, 2010). Kompetence lze vnímat také jako rozšířený koncept klíčových kvalifikací, neboť v odborné literatuře není mezi těmito pojmy výrazný a jednoznačný rozdíl. Obecně jsou kompetence v kontextu pracovních situací a úkolů vyjádřeny znalostmi, schopnostmi, povahovými rysy, postoji, dovednostmi a zkušenostmi konkrétního pracovníka. Naopak kvalifikace označuje soubor schopností potřebných k výkonu určité specifické činnosti a může odpovídat nebo neodpovídat požadavkům konkrétního pracovního místa. Kvalifikaci proto nelze redukovat pouze na dosažený stupeň vzdělání,

protože skutečná kvalifikovanost pracovníka se rozvíjí s pracovní praxí a postupným získáváním pracovních zkušeností. (Veteška & Tureckiová, 2008)

Z čehož vyplývá nutnost jasně deklarovat (nejen po legislativní stránce) a vymezit profil pracovní funkce vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče. Specifikace pracovního místa je dle našeho názoru stěžejní k tomu, aby vychovatelé mohli efektivně vykonávat svou činnost, zodpovídat za optimální proces výchovy a vzdělávání, zaměřovat se a věnovat pozornost potřebám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnotit svůj výkon a adekvátně volit oblasti svého dalšího profesního rozvoje. Na druhé straně je však důležité, aby pedagog (vychovatel) v systému institucionální péče rozuměl svým rolím, činnostem a kompetencím nezbytným pro jejich vykonávání. Samotná identifikace skutečných profesních činností vychovatelů je totiž nezbytný krok k následnému vytvoření seznamu vhodných kompetencí vychovatele. (Tirpák, 2022)

Sekera (2009) konkretizuje následující soubor požadavků pro práci vychovatele, kdy předpokládá dobrou kvalifikační úroveň zaměstnanců, schopnost realizovat proces resocializace v kontextu všech jeho elementů (péče, terapie, korekce), dostatečné znalosti (v oblasti obecné pedagogiky, řešení výchovných problémů, protidrogové prevence, multikulturní výchovy, speciální pedagogiky, defektologie, obecné didaktiky, sociální pedagogiky, školní a pedagogické psychologie, legislativy). Z pohledu nutných schopností vychovatele pracujícího s dítětem se závažnou socializační odchylkou (poruchou chování) lze v příslušných školských zařízeních (dětský domov se školou, výchovný ústav) ještě akcentovat schopnost samostatného rozhodování, naslouchání, empatie, motivace, efektivní komunikace, ovládání vlastních citů a emocí, kooperovat, předcházet stresovým situacím, zvládat zátěžové a konfliktní situace, aktivně předcházet syndromu vyhoření.

V konečném důsledku pracovní místo vnímáme jako souhrn činností, které vychovatel vykonává v rámci organizační struktury konkrétního školského zařízení náhradní výchovné péče (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav). Nástin a obsah profesní činnosti proto budou ovlivňovat vždy cíle a struktura organizace, specifické požadavky, technologie či vnější prostředí. (Průcha & Veteška, 2014)

Pokud má vychovatel školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy vykonávat svou činnost efektivně, odpovídat za optimální proces výchovy (vzdělávání) a to s ohledem na specifické potřeby dětí v těchto zařízeních, správně volit oblasti svého profesního rozvoje na základě hodnocení výkonu, musí být jeho pozice jasně definována pro všechny

zúčastněné strany. Pracovník musí vědět, jaké role plní, rozsah jeho činností a nezbytné kompetence (dovednosti, vědomosti, znalosti). Dle našeho názoru je však zcela elementární a nutné jasné definování pracovního profilu vychovatel, který by měl obsahovat především reálnou a jasnou pracovní náplň a popis požadovaných kompetencí. Současné kodifikované zákonné normy totiž adekvátně nezohledňují rozsah pracovních činností a úkolů samotných vychovatelů.

Podle Sekery (2009) vychovatelé nejčastěji vykonávají aktivity související s rozvíjením osobnosti dětí, následuje dohled (dozor) a technické činnosti vesměs zabezpečující chod zařízení a výchovně-vzdělávací proces. Poměrně málo nebo dokonce vůbec se v době přímé pedagogické práce vychovatelé nevěnují žádné formě seberozvoje, specializovaným činnostem a soukromé komunikaci. V některých sledovaných zařízeních nelze vysledovat činnosti terapeutického charakteru, posilování soudržnosti a rozvoj socializace, kam spadá například udržování kontaktů s nejbližším okolím dítěte. Uvedené téma by zasluhovalo hlubší výzkumnou analýzu.

Jsme přesvědčeni, že současný systém profesních i osobnostních požadavků na vychovatele neodpovídá náročnosti a významu této pedagogické práce. Jedná se o několik zásadních omezení, která považujeme za nutné zmínit v textu disertační práce.

První se dotýká přijímání (v praxi realizované pouze na základě splnění kvalifikačních kritérií a formálního psychologického vyšetření) nebo následné eliminace potencionálně nevhodných pedagogů (vychovatelů). Tento přístup postrádá kritéria pro strukturovanější výběr kandidátů. Pokud je na pozici vychovatele v zařízeních náhradní výchovné péče akceptovatelné středoškolské vzdělání (často doplňované pouze kurzem speciální pedagogiky a vychovatelství v rámci kurzů celoživotního vzdělávání), nelze očekávat odbornou připravenost a kvalifikovanost takového pracovníka. Přesto právě vychovatelé v těchto zařízeních by měli mít široké teoretické a praktické znalosti a dovednosti potřebné ke kvalitní práci s dětmi se závažnými socializačními problémy.

Z našeho pohledu by měli pracovníci absolvovat pravidelný a kontinuální profesní rozvoj, který by zahrnoval školení zaměřená na nové přístupy a metody práce. Z těchto důvodů by bylo vhodné zavést komplexnější systém výběru a přípravy vychovatelů formou souhrnných zkoušek odborné způsobilosti. Kromě toho by měl být kladen důraz na osobnostní rysy, jako je empatie, trpělivost, odolnost vůči stresu a schopnost pracovat v týmu. Domníváme se, že důležitý je i přístup k pravidelné supervizi a podpoře ze strany

zkušených odborníků. To by umožnilo vychovatelům neustále zlepšovat své dovednosti a přizpůsobovat své přístupy individuálním potřebám dětí.

V neposlední řadě je třeba zlepšit podmínky práce vychovatelů, aby měli dostatečný prostor pro svůj profesní rozvoj a nebyli přetížení administrativními a jinými nepedagogickými úkoly. To zahrnuje například snížení počtu dětí na vychovatele (především v systému školských zařízení pro děti se závažnými poruchami chování), zajištění adekvátního materiálního vybavení a vytvoření podpůrného pracovního prostředí.

Celkově lze říci, že zlepšení kvalifikačních kritérií a kompetencí vychovatelů je nezbytné pro dosažení vyšší efektivity systému náhradní výchovné péče. Tím by se zvýšila kvalita péče o děti se závažnými socializačními odchylkami a podpořil jejich rozvoj v souladu s komplexními cíli výchovného procesu.

Odborný rozvoj zaměstnanců přitom předpokládá zejména zaškolení a zaučení, prohlubování a zvyšování kvalifikace. V daném pojetí má organizace ideálně uplatňovat systematické vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, které má probíhat jako neustále se opakující proces identifikace potřeb, plánování a realizace hodnocení výsledků. Cílem je soustavné rozšiřování, posilování, zdokonalování a schopností pracovníků (znalostí, dovedností a osobních vlastností) a vytvářet předpoklady pro neustálé zlepšování jejich výkonnosti a připravenosti na změny podmínek a požadavků organizace. (Vyskočil, Dvořáček, Vlček et al., 2010)

## **2.4 Strategie zvládání stresu**

Problematika stresu je úzce spojena s prací pedagogů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, neboť zahrnuje řadu faktorů významně přispívající k jeho možnému vzniku.

Stres je pojímán jako určitý psychický a somatický stav, kdy vědomé způsoby a postupy jedince sloužící k jeho varování a zpracování označujeme jako strategie zvládání stresu. (Janke & Erdmannová, 2003) Přesto je k pojmu stres v odborné literatuře přistupováno různými způsoby (Lazarus & Folkman, 1984; Melchior et al., 2007; Gazzaniga, Heatherton, & Halpern, 2010; Kalliath & Kalliath, 2014).

Na jedné straně mluvíme o stavu organismu, který vzniká jako reakce na zátěž způsobenou určitým podnětem (stresorem) z okolí (Lin & Huang, 2012). V takovém pohledu a přístupu je možno stres chápat jako specifický případ obecněji pojaté zátěže, přesahující únosnou

hranici z hlediska adaptačních možností organismu, což narušuje fyzickou nebo duševní rovnováhu jedince (Urbanovská, 2009). Pro vyvolání stresové reakce musí jedinec situaci vyhodnotit jako stresující, tedy nároky na jeho zdroje převyšují osobní schopnosti (Lazarus & Folkman, 1984; Glanz, Rimer & Lewis, 2002).

Sociologický pohled se věnuje a zaměřuje u stresu na tři základní pojmy: stresový proces (příčiny stresu, stresory), zdroje zvládnání a jeho výsledek (Pearlin, 1989). Pro personální řízení jsou důležité výzkumy, jež se zabývají odolností vůči stresu (resiliencí) a zvládnáním stresových situací. (De Kloet, Joëls & Holsboer, 2005; Ungar, 2006; Waaktaar & Torgersen, 2009; Šolcová, 2009; Průcha & Veteška, 2014; Hollon et al., 2015; Paulík, 2017). Bavíme se zde o nepříjemném stavu aktivace organismu, který se vyskytuje v událostech ohrožující naši schopnost úspěšně zvládnout a vypořádat se s danou situací. (Colligan & Higgins, 2005; Kassin, 2007)

Určitá míra odolnosti k zátěžovým situacím bývá označována i jako frustrační tolerance (hardiness). V obecné rovině jde o komplex protektivních faktorů, napomáhající jednotlivci efektivně zvládnout a vyrovnávat se s nepříznivými událostmi bez vyvolání nepřiměřených či maladaptivních reakcí. Je proto důležité z pohledu každého člověka, jak takové situace hodnotí a interpretuje jejich význam. Je-li v konečném důsledku schopen udržet kontrolu nad danou situací a ovládat s ní spojené emocionální projevy. V tom všem však hraje důležitou a nezastupitelnou roli i flexibilita a schopnost zotavení se po zkušenosti a zbytečné neulpívání na způsobech reagování (Masten, 2001; Ong, Bergeman & Boker, 2009), kdy regulátorem umožňující odolávat zátěžím jsou chápány především osobnostní vlastnosti (Vágnerová, 2007; Masten & Obradović, 2008; Overton, 2013)

Přesto se jedná ve vztahu k diskutované oblasti spíše o komplexní fenomén, vyplývající z faktorů osobnosti a interpersonálních proměnných (podpůrné vztahy, typ, závažnost a trvání stresoru) (Luthar & Cicchetti, 2000; McNally, Bryant, & Ehlers, 2003; Mancini & Bonanno, 2006).

Člověk prožívá, utváří se a formuje v běžném životě. Interakce s ostatními lidmi jsou tudíž naprosto klíčové pro jeho vývoj. Nicméně život přináší i situace mimořádné, napjaté a vyhrocené. Jejich význam pro vývoj a formování osobnosti je obzvláště důležitý, protože prověřují naši odolnost, empatii a schopnost reagovat. Mohou nás podněcovat k růstu a proměně, nebo naopak neúměrně zatěžovat. Pro označení uvedených závažných životních událostí se používají různé termíny, mezi kterými se mnohdy zřetelně nerozlišuje.



Všechny mají společné znaky, a proto je vhodné je souhrnně označit jako náročné (stresové) životní situace. (Sawicki, Wedlichová & Fleischmann, 2008; Paulík, 2017) Odolnost vůči stresu je typický lidský zdroj s převažující povahou schopnosti, měnící se v čase a v závislosti na řadě proměnných. (Plamínek, 2013)

Stres tedy nelze pojímat pouze jako nějaký či konkrétní vnější podnět, který na nás přímo působí. Místo toho je to spíše naše specifická odezva na určité situace. Zvládání stresu je nezbytné nejen pro vyrovnaný a spokojený život, ale také pro úspěšnou pracovní kariéru. (Mikulaščík, 2015)

Stres je totiž běžnou součástí lidské existence, projevující se v situacích, kdy lidé pociťují a vnímají ohrožení své fyzické nebo psychické pohody. Uvedené události jsou označovány jako stresory a reakce lidí na ně se nazývají stresové reakce (Yang et al., 2015).

Stres může být chápán jako obtížná situace, okolnost nebo nepříznivý faktor, působící na člověka a ovlivňující jeho celkový stav. Existuje nepřehledné množství událostí a situací, které většina lidí prožívá jako stresové. Mezi ně patří ztráta blízké osoby, pracovní tlak, finanční problémy, zdravotní potíže nebo významné změny v životě. Námi uvedené však mají schopnost vyvolávat silné emocionální a fyziologické reakce a ovlivňovat zvládání každodenních úkolů. Stresory lze tedy definovat jako podněty, které narušují fyzickou nebo emocionální rovnováhu jedince (Quinn-Lee et al., 2014), kdy příčiny mohou být environmentální, sociální, biologické nebo psychologické (Gazzaniga, Heatherton & Halpern, 2010). Environmentální a sociální faktory zahrnují kupříkladu prostředí pracoviště a vztahy s ostatními. Biologické a psychologické faktory představují emocionální pohodu a celkové zdraví jednotlivce. Emocionální pohoda v daném kontextu hraje zásadní roli, neboť dlouhodobý stres negativně ovlivňuje pracovní výkon a celkovou kvalitu života (Melchior et al., 2007).

Stresory mohou být různého charakteru a intenzity. Mohou být akutní (nehoda, náhlá změna situace) nebo až chronické (trvalé finanční problémy, dlouhodobé zdravotní obtíže). Reakce na stresory se liší v závislosti na individuálních rozdílech, jako jsou osobnostní rysy, minulé zkušenost či sociální opora. (Sawicki, Wedlichová & Fleischmann, 2008)

Pokud však jedinec disponuje dostatečnou zásobou strategií zaměřených na řešení problémů, výsledkem bude adaptivní a flexibilní reakce zahrnující sociální, osobnostní a kognitivní oblasti. (Cicchetti & Garmezy, 1993)

Každý fyzický i psychický faktor může být za určitých okolností stresorem. V profesním kontextu se může jednat o nevhodné pracovní podmínky, hluk, chlad, nadměrné horko, nedostatek světla. Jako stresor může působit i to, když nejsou uspokojovány naše psychické a fyzické potřeby. Důležité je si uvědomit, že každý jedinec může vnímat a reagovat na stres různými způsoby. (Mikulaščík, 2015)

Některé z širokého okruhu tělesných (fyzických) reakcí jsou těžkosti se spaním a poruchy spánku, nízká sebekontrola, obtížná koncentrace, svalová ztuhlost, zvýšené pocení, požívání alkoholu pro uklidnění, pocity únavy, přepracování, zvýšená podrážděnost, obavy, deprese, výkyvy nálad, nechutenství nebo naopak nadměrná konzumace jídla, bolesti hlavy, žaludeční problémy, zvýšená závislost na sedativech. (Thomson, 2006; Sandmark & Renstig, 2010)

Mezi psychické signály můžeme zařadit nesoustředěnost (respektive soustředěnost pouze na stres), roztržitost a zapomnětlivost, poruchy pozornosti, zostřené vnímání, dopouštění se chyb ve vnímání i myšlení, oslabení kognitivních funkcí, snížení sebekontroly, snížené vnímání bolesti, nepřiměřené a zkratkovité reakce, zvýšená podrážděnost a nervozita, ztráta smyslu pro humor, potlačovaný vztek, neschopnost vyrovnat se s rutinními problémy, emoční nevyrovnanost, afektivní reakce, pláč, apatie, ztráta identity, váhavost při rozhodování, neschopnost projevit své city, podezřívavost, nedůvěra k lidem, strach ze samoty, nesoustředěnost, apatie, automatismus v činnosti, přehánění, potíže i s těmi nejjednoduššími administrativními problémy. (Mikulaščík, 2015)

Následná kumulace těchto příznaků může vést k sociální izolaci (Hobson & Delunas, 2001; Dillenburger, 2004) či dokonce k syndromu vyhoření (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Maslach & Leiter, 2008; Leiter, Bakker & Maslach, 2014; Crowder & Sears, 2017). Jednou z hlavních překážek k porozumění syndromu vyhoření je však skutečnost, že neexistuje jediná všeobecně přijímaná definice (Gomez-Garcia, Alonso-Sangregorio & Llamazares-Sanchez, 2019)

Přesto na odborné úrovni nalezneme shodu, že se objevuje jako reakce na chronický pracovní stres a vyznačuje se pocitem vyčerpání, neklidu, nezájmu o práci, emocionální únavou, depersonalizací, fyzickým vyčerpáním a sníženými pocity osobního úspěchu. (Maslach & Jackson, 1981; Salloum, Kondrat, Johnco, & Olson, 2015) Za základní složky syndromu vyhoření jsou považovány emoční vyčerpání a depersonalizace (Salanova, Peiro, & Schaufeli, 2005; Maslach & Leiter, 2008).

Je nezbytné si uvědomit důležitost prevence tohoto typu psychosociálního rizika a to zejména i ve vztahu k pracovníkům ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, neboť právě vychovatelé jsou vystaveni a čelí náročným stresovým situacím prakticky každý den. Jejich efektivní řešení pomáhá zlepšit zdraví a kvalitu života, snížit vysoké náklady na případné časté fluktuace či pracovní neschopnost zaměstnanců (Gomez-Garcia, Alonso-Sangregorio & Llamazares-Sanchez, 2019).

Mnoho psychických onemocnění (zejména deprese) má svůj původ ve vystavení se stresovým zážitkům (Levine, 2005). Dlouhodobé vystavení stresu narušuje chemickou rovnováhu v mozku vedoucí k symptomům deprese a úzkosti (Meaney, 2010; Beer et al., 2020). Výzkumy ukazují, že opakovaný a intenzivní stres mění fungování neuronů a může snižovat hladiny neurotransmiterů (jako je serotonin), což opět do značné míry ovlivňuje náladu a emoční stabilitu (McEwen, 2003).

Kromě toho stres ovlivňuje i fyziologické procesy, které mohou přispívat k rozvoji úzkosti, vyčerpání a dalších psychických obtíží (Quinn-Lee et al., 2014; McFadden, Campbell, & Taylor, 2015; Medic et al., 2017). Na druhou stranu, pokud by člověk nikdy neprocházel náročnými situacemi, nemohl by rozvíjet svoji schopnost resilience (Antoni et al., 2009).

Právě skrze překonávání stresových a zvládání těžkých životních zážitků člověk nachází způsoby, jak efektivně stres zvládat. (Bonanno & Kaltman, 1999; Masten, 2001; Mancini & Bonanno, 2006; Bonano, Westphal & Mancini, 2010) Každý jedinec má však specifické schopnosti a způsoby, jak zvládat stresové situace. (Rutter, 2006)

V tomto světle však může být problematické aplikovat námi uvedená zjištění na chronický stres. Například v kontextu situací spojených s celoživotním socioekonomickým znevýhodněním, které nemají jasně definovaný začátek ani konec. (Gottlieb, 1997; Hammen, 2005) Chronický stres se zde chápe jako dlouhodobé a neustálé zatížení, představující hrozbu překročení individuálních zdrojů člověka v různých oblastech života. Zmiňované okruhy zahrnují rodinu, manželství, rodičovství, práci, zdraví, bydlení a finanční situaci. Tento typ stresu má komplexní dopad na jednotlivce a vyžaduje dlouhodobou podporu a strategie pro jeho zvládání, aby se minimalizoval jeho negativní vliv na kvalitu života. (Kiecolt-Glaser & Newton, 2001; Cohen, Doyle & Baum, 2006; Chen et al., 2006; Evans & Kim, 2010; Matthews & Gallo, 2011)

Z pohledu kvalitativního působení stresu na člověka se rozlišuje eustres a distres. Negativně působící stres (distres) je spojen s nepříjemnými pocity a může vést k úzkosti,

vyčerpání a zdravotním problémům. Z dlouhodobého hlediska oslabuje imunitní systém, způsobuje nespavost a přispívá k rozvoji duševních poruch. Naopak pozitivně působící stres (eustres) je spojený s příjemnými pocity a motivací. Jeho důsledkem je v řadě případů u jedince jeho povzbuzení k lepším výkonům a osobnímu růstu. Námí diskutované rozlišování mezi distresem a eustresem je důležité pro pochopení toho, jak různé stresory ovlivňují naši pohodu a jakým způsobem můžeme lépe zvládat stres v každodenním životě. Kontrola či opakované překonávání stresu zahrnuje rozpoznání konkrétních stresorů, porozumění jejich dopadům na náš organismus a použití efektivních strategií jeho zvládnání. (Sawicki, Wedlichová & Fleischmann, 2008; Thorová, 2015)

Stres může být v pracovním kontextu vyvolán nespočetným množstvím událostí (Robins & Rutter, 1990; Schoon, & Parsons, 2002; Sawicki, Wedlichová & Fleischmann, 2008). Určitě lze zmínit nereálné pracovní zatížení (McFadden et al., 2015), časový stres, neúměrně velká odpovědnost, nevyjasnění pravomocí nebo vysilující snaha o kariéru (Choi, 2017).

V další části textu disertační práce se pokusíme v hrubých rysech roztrždit činitele, které při pracovní činnosti lidí představují za určitých okolností významné stresory. První oblastí je bezesporu samotný typ práce, pracovní úkoly, jejich proces a provádění. Při podrobnějším popisu pracovních požadavků lze odlišit činnosti spojené s velkými nároky na pozornost, rutinní, s dlouhými nepravidelnými přestávkami, biorytmicky nevhodnou směnností, nepravidelným a častým střídáním směn, práci s vysokým či nízkým energetickým výdajem, statickou či dynamickou svalovou námahou. Z pohledu fyzikálního a biologického charakteru ovlivňují pracovní činnost a výkon pracovní úrazy, nemoc z povolání či jiných nepříznivých a zdravotně závadných vlivů (chemické či biologické látky, fyzikální vlivy). Z nejčastěji se vyskytujících faktorů pracovního prostředí se bavíme především o hluku (jeho intenzitě, frekvenci, časovém průběhu), nedostatečném osvětlení (intenzitě, barvě), mikroklimatických podmínkách (teplu, vlhkosti, proudění vzduchu). Všechny tyto podmínky mohou z hlediska vnímání subjektu působit v negativní formě a rušivě (brzdí a znesnadňují pracovní činnost a výkon). Poslední námí reflektovanou oblastí jsou sociálně psychologické podmínky práce, vyplývající z jednotlivých interakcí mezi lidmi (McFadden, Campbell & Taylor, 2015). Zahrnují a obsahují situace spojené se zvýšenou odpovědností sociální či hmotnou, práci v izolovaných podmínkách (myšleno s nedostatkem sociální interakce nebo naopak s vysokou intenzitou), častý výskyt frustračních situací vznikajících na základě nevhodného rozložení pravomocí

a odpovědnosti, nevhodný či nedostatečný způsob hodnocení výsledků práce, vedoucí k oslabování motivace a sebeuspokojení, ztrátě pracovních perspektiv. (Štikar, Rymeš, Riegel & Hoskovec, 2003)

Úspěch v pracovní činnosti je nutným předpokladem pocitu spokojenosti (Kohoutek, 2002, Lambert et al., 2006; Kalliath et al., 2012). V teorii organizace hraje pojem pracovní spokojenost významnou roli, ačkoliv uvedený termín není doposud v odborné literatuře chápán jednotně. V širším smyslu zahrnuje rysy osobnosti pracovníka, vztahující se k pracovním podmínkám. V užším pojetí se jedná o konkrétní nároky na plnění pracovních úkolů, odměnu za vykonanou práci a její prestiž. Empiricky byl zjištěn statisticky významný vztah mezi pracovní a životní spokojeností (Nakonečný, 2005).

Spokojenost s prací je reakcí člověka na subjektivně vnímané a prožívané souvislosti jeho pracovního působení (Webb & Carpenter, 2012). Úzce se odráží v hodnocení podmínek a okolností práce a souvisí s osobnostní charakteristikou člověka, jeho individuální preferencí. V konečném důsledku má vliv na utváření pracovních postojů a ovlivňuje i konkrétní pracovní činnost zaměstnance (obsah a charakter práce, podmínky), řízení organizace, odměňování, uznání a ocenění práce, možnost profesního rozvoje a pracovního postupu, samotná péče o pracovníky, styl vedení lidí, vlivy na straně pracovní skupiny, mezilidské vztahy, bezpečnost práce. Samozřejmě musíme zmínit i individuální charakteristiky, zahrnující věk, pohlaví, rodinný stav, vzdělání, pracovní praxe, kulturní specifika. V neposlední řadě sem patří i konkrétní osobnostní charakteristiky zaměstnance, jako je jeho sebehodnocení, volní vlastnosti (vytrvalost, odpovědnost, svědomitost, sebekontrola), potřeby, motivace, postoje, hodnoty, zájmy, aspirace, schopnosti, míra identifikace s prací jako profesí. (Kumpfer & Hopkins, 1993; Kocianová, 2010)

Jak zvládat stres je do značné míry spíše otázkou vyhýbání se těmto situacím. Z pracovního hlediska je nejdůležitějším faktorem povaha samotné organizace v zabezpečování otevřeného a dynamického prostředí. Existuje však také množství konkrétních způsobů (Thomson, 2006). Mezi ně patří soustavné vyhodnocování motivace lidí a přiměřený rozsah požadavků. Dále vhodné zařazování lidí na pracovní místa odpovídající jejich schopnostem, individuálně nastavené a podle potřeby realizované konzultace se zaměstnanci o jejich problémech formou mentoringu, supervizí či s personálním útvarem.

Efektivita zvládání zátěží může být posilována například svědomitostí, systematickostí, vnitřní kontrolou, ochotou přijmout novou zkušenosti, flexibilitou, otevřeností ke světu, emoční stabilitou (Martin, 2007; Carver, Scheier & Segerstrom, 2010).

Zvládání zátěžových situací podporuje i pozitivní sebepojetí a dostatečná sebedůvěra. Protektivní faktory zahrnují i dostupnou sociální oporu. Přesto způsoby vyrovnávání zátěžových situací lze spíše diferencovat podle toho, zda jsou vědomé nebo neuvědomované. Mezi obrané reakce plně neuvědomované můžeme zahrnout popření, potlačení a vytěsnění, racionalizaci, sublimaci, regresi, identifikaci, substituci, projekci, rezignaci. Naproti tomu vědomou volbou určité strategie je zvládání (coping). (Vágnerová, 2007) Jedná se o vědomé a aktivní zmírňování účinků stresorů (Dijkstra & Homan, 2016). Subjektivní povaha stresu je vždy zvládnutelná vztahem mezi hodnocením jednotlivých situací a přijatými copingovými strategiemi. (Skinner et al., 2003)

Prevenici (předcházení stresu) lze pojímat jako záměrnou činnost, jejímž cílem je omezit výskyt nebo intenzitu hrozícího stresu. Jako často reflektované se uvádí dostatečný spánek, pohyb, zdravá strava, relaxace a celkově dobrá psychická i fyzická kondice. (Plamínek, 2004; Dienstbier & Zillig, 2009; Seery, Holman & Silver, 2010; Zautra, Arewasikporn & Davis, 2010)

### 3 Empirická část

Následující kapitoly v obecné rovině vymezují realizované výzkumné šetření disertační práce.

#### 3.1 Obecný design projektu výzkumu

Realizované empirické šetření disertační práce zkoumá problematiku strategií zvládnání stresu ve vztahu k vybraným profesním charakteristikám u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Z pohledu teoretického ukotvení jsou stěžejní výzkumné problémy, které jsme stanovili v následujících bodech:

- 1) Jak se liší profesní charakteristiky vychovatelů pracujících ve školských zařízeních zaměřených na výkon ústavní a ochranné výchovy?
- 2) Jaké strategie pro zvládnání stresu preferují účastníci výzkumného šetření?
- 3) Jaký mají vztah vybrané strategie zvládnání stresu s profesními charakteristikami u sledované skupiny respondentů výzkumného šetření?
- 4) Jaké intervenující proměnné ovlivňují strategie zvládnání stresu a profesní charakteristiky u vychovatelů pracujících v zařízeních náhradní výchovné péče?

- i)* První cíl z hlediska empirického šetření je na základě výzkumné činnosti porovnat případné rozdíly v profesních charakteristikách u vychovatelů v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.
- ii)* Druhý cíl se věnuje preferovaným strategiím zvládnání stresu u probandů výzkumného šetření.
- iii)* Třetí cíl se zaměřuje na vysledování možného vztahu mezi strategiemi zvládnání stresu a profesními charakteristikami u vybrané skupiny vychovatelů.
- iv)* Čtvrtým cílem je zjistit vliv vybraných intervenujících proměnných: *i)* pohlaví, *ii)* věk, *iii)* délka praxe, *iv)* dosažený stupeň vzdělání.

Fáze našeho výzkumu jsou následující (Škoda, 2008; Chytrý, 2020; Tirpák, 2023):

- i)* Důkladná literární rešeršní činnost studované problematiky s ohledem na oblast náhradní výchovné péče.

- ii)* Formulace výzkumného problému, výzkumných cílů, otázek a hypotéz vztahujících se k odborné komparaci strategií zvládnání stresu ve vztahu k vybraným profesním charakteristikám u vychovatelů ve školských zařízeních náhradní výchovné péče.
- iii)* Specifikace a výběr cílových skupin probandů a konkrétních školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, na kterých bude realizována kvantitativně orientovaná studie.
- iv)* Volba a implementace vhodných výzkumných nástrojů. Pro výzkum disertační práce jsou využity standardizované dotazníky BIP Bochumský osobnostní dotazník (Hossiep & Paschen, 2011) a SVF 78 Strategie zvládnání stresu (Janke & Erdmannová, 2003). Vybrané výše uvedené výzkumné nástroje vycházejí z uvažovaných typů měření a z možností použití konkrétních výzkumných metod a technik.
- v)* Navržení, optimalizace a precizace podrobné metodiky, jež umožní optimalizovaný sběr výzkumných dat.
- vi)* Vlastní realizace výzkumné studie u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.
- vii)* Následný přepis, digitalizace a vyhodnocení získaných dat pomocí deskriptivních a induktivních metod statistické analýzy dat. Zpracování a analýza dat pomocí statistického softwaru Statistika v13, Statgraphics Centurion XV.
- viii)* Grafické zpracování výsledků a statistických analýz. Formulace závěrů a doporučení pro praxi speciální pedagogiky.
- ix)* Sepsání a odevzdání disertační práce.

### **3.2 Výzkumné hypotézy a jejich obecná formulace**

Na podkladě výzkumných problémů (kapitola 3.1) byly formulovány věcné a nulové hypotézy. V rámci disertační práce jsou následně v příslušných kapitolách vymezeny uvedené hypotézy jako věcné (alternativní) a nulové. Alternativní hypotézy ( $H_A$ ) k formulovaným hypotézám nulovým byly testovány ve výzkumu disertační práce jako oboustranné, neboť byla předpokládána odlišnost porovnávaných parametrů. Nulová hypotéza byla vždy verifikována skrze deskriptivní, ale především pomocí metod induktivní statistiky (statistická indukce) prováděna pro každou hodnocenou položku jednotlivě. Naším cílem je všeobecné zobecnění zjištěných skutečností z náhodného výběru (s jistým stupněm spolehlivosti) u vychovatelů ze školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.



1) Jak se liší profesní charakteristiky vychovatelů pracujících ve školských zařízeních zaměřených na výkon ústavní a ochranné výchovy?

**H<sub>1</sub>:** Profesní charakteristiky u vychovatelů se z pohledu jednotlivých sledovaných oblastí liší.

**H<sub>1-0</sub>:** Neexistují odlišnosti ve sledovaných dimenzích profesních charakteristik u pracovníků v zařízeních náhradní výchovné péče.

2) Jaké strategie pro zvládání stresu preferují účastníci výzkumného šetření?

**H<sub>2</sub>:** Respondenti výzkumného šetření se liší v preferovaných strategiích zvládání stresu.

**H<sub>2-0</sub>:** Z pohledu upřednostňování konkrétních strategií zvládání stresu se vybraný výzkumný vzorek neliší.

3) Jaký mají vztah vybrané strategie zvládání stresu s profesními charakteristikami u sledované skupiny respondentů výzkumného šetření?

**H<sub>3</sub>:** Strategie zvládání stresu mají úzký vztah s profesními charakteristikami u vybrané skupiny vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

**H<sub>3-0</sub>:** Korelační koeficient mezi preferovanými strategiemi zvládání stresu a profesními charakteristikami u vychovatelů v systému institucionální výchovy se rovná nule.

4) Jaké intervenující proměnné ovlivňují strategie zvládání stresu a profesní charakteristiky u vychovatelů pracujících v zařízeních náhradní výchovné péče?

Výzkumný problém disertační práce je zaměřen také na ucelenou komparaci vybraných intervenujících proměnných a konkrétní výsledování jejich vlivu s popisovanou problematikou. Na tomto místě je tedy nutné jeho zpřesnění řadou dílčích hypotéz.

**H<sub>4</sub>:** Výzkumné šetření ukazuje rozdíly mezi muži a ženami v dosažených standardizovaných skórech v různých oblastech profesních předpokladů a zvládání stresu.

**H<sub>4-0</sub>:** Dosažené skóre ve vybraných dimenzích profesních charakteristik a oblastech zvládání stresu je mezi muži a ženami shodné.

**H<sub>5</sub>:** Ve výzkumném souboru lze z pohledu dosaženého stupně vzdělání u pedagogů zaznamenat signifikantní rozdíly ve výsledcích v rámci vybraných dimenzí profesních charakteristik a preferovaných strategií zvládnání stresu.

**H<sub>5.0</sub>:** V rámci výzkumného vzorku nebyly zjištěny významné rozdíly při srovnání dosaženého vzdělání vychovatelů ve vztahu k vybraným dimenzím profesních charakteristik a upřednostňovaných strategií zvládnání stresu.

**H<sub>6</sub>:** Výzkumné šetření ukazuje, že dosažené standardizované skóre v různých oblastech profesních předpokladů a zvládnání stresu se u vychovatelů liší v závislosti na typu školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

**H<sub>6.0</sub>:** Typ školského zařízení náhradní výchovné péče nemá vliv na volbu strategií zvládnání stresu a profesní charakteristiky u probandů výzkumného šetření.

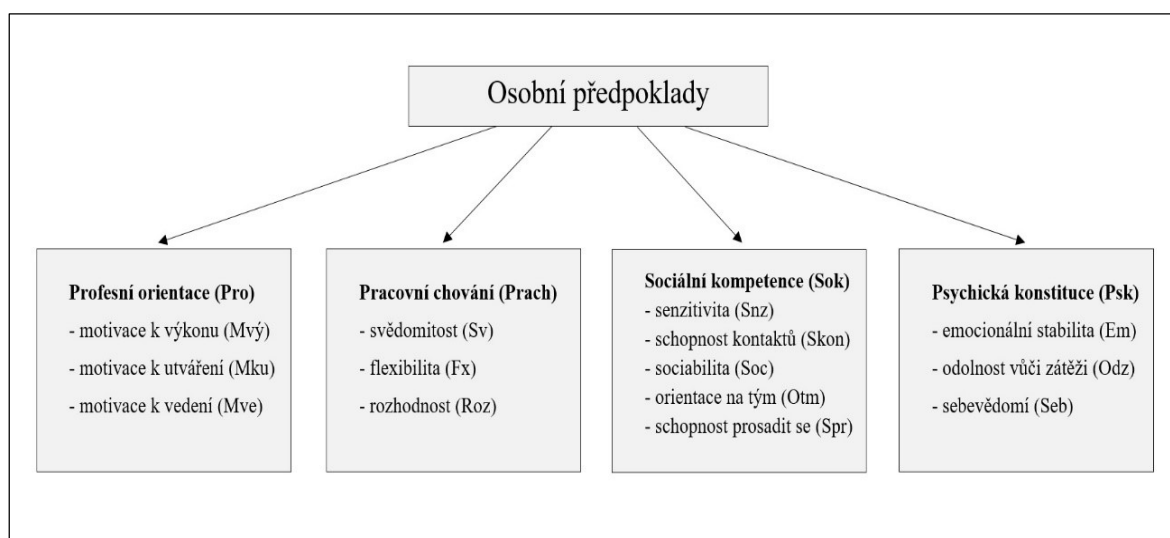
### **3.3 Popis základního výzkumného souboru**

Pro rozsah výběru výzkumného vzorku jsme použili tzv. kalkulátor minimálního vzorku s úrovní spolehlivosti 95 % a s rozpětím chyby 5 % (podíl populace 50 %) se základním souborem  $N = 2\,539$  při striktně náhodném výběru. Data jsou převzata z evidence MŠMT z roku 2022 a týkají se celkového počtu vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Zjištěná velikost našeho vzorku je  $N = 334$ , což představuje základní soubor měření, aby hladina spolehlivosti byla 95 % a skutečná hodnota v rozmezí  $\pm 5$  % naměřené hodnoty. Celkový počet náhodně oslovených vychovatelů ze školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy byl 377, kdy z tohoto počtu bylo 133 mužů (35 %) a 244 žen (65 %). Můžeme tudíž učinit závěr, že získaný vzorek vychovatelů je v daném ohledu dostačující. Průměrný věk všech respondentů byl 42 let a s délkou praxe 11 let.

### **3.4 Použité výzkumné nástroje ke sběru dat**

Pro výzkum disertační práce je využit standardizovaný Bochumský osobnostní dotazník (BIP) (Hossiep & Paschen, 2011) a Strategie zvládnání stresu (SVF 78) (Janke & Erdmannová, 2003). Pro podrobnější popis námi využitých dotazníků odkážeme čtenáře na již dříve realizované výzkumy, kde je detailnější rozbor těchto nástrojů v mnohem širší rovině (Vanšurová, 2008; Urbanovská, 2009; Kuchaříková, 2011; Milatová, 2020; Mikolajková, 2023, Tirpák, 2023).

Bochumský osobnostní dotazník (Hossiep & Paschen, 2011) je nástrojem, který umožňuje probandovi posoudit své schopnosti, jež jsou klíčové pro úspěch v profesním kontextu. Tento dotazník identifikuje 14 různých dimenzí zařazených do čtyř oblastí profesních dispozic (obrázek 1). V našem výzkumu jsme využili konkrétní verzi dotazníku obsahující 210 otázek, což umožnilo důkladnější a mnohem hlubší exploraci v rámci zkoumání osobnostních profilů u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.



Obrázek 3: Schéma zachycení osobních profesních předpokladů v Bochumském osobnostním dotazníku (Hossiep & Paschen, 2011, s. 17)

Dotazník SVF 78 (Janke & Erdmannová, 2003) představuje vícedimenzionální sebezpozorovací nástroj, který se zaměřuje na individuální tendence v reakci na stresové situace. Tento inventář obsahuje třináct měřených škál sestávající se z šesti položek (dohromady celkem 78 otázek). Mezi základní subtesty patří: (1) podhodnocení, (2) odmítání viny, (3) odklon, (4) náhradní uspokojení, (5) kontrola situace, (6) kontrola reakcí, (7) pozitivní sebeinstrukce, (8) potřeba sociální opory, (9) vyhýbání se, (10) úniková tendence, (11) perseverace, (12) rezignace, (13) sebeovlivňování.

Dotazník umožňuje získat ucelený obraz o tom, jakým způsobem jedinec reaguje na stres a jaké preferované strategie přitom používá. V rámci SVF 78 lze také zjistit celkovou pozitivní strategii (POZ) vedoucí k redukci stresu a negativní strategii (NEG) představující naopak jeho zesílení.

### 3.5 Využité metody statistické analýzy dat

V rámci jednotlivých etap výzkumu jsme se ve všech případech snažili o výběr vhodných deskriptivních a induktivních metod statistické analýzy pro vyhodnocení získaných dat. Zpracování a analýza dat byla provedena za pomoci statistického softwaru Statistika v13, Statgraphics Centurion XV.

Využité statistické veličiny u deskriptivní a induktivní části disertační práce jsou ve shodě s odbornou literaturou (Hendl, 2012). Jedná se o následující značení (Chytrý, 2020; Tirpák, 2023):  $\bar{O}$  = aritmetický průměr, Mod. = modus, Med. = medián, Max. = maximum, Min. = minimum,  $N$  = počet respondentů,  $p$  = pozorovaná hladina významnosti ( $p$ -level),  $r$  = korelační koeficient, SD = směrodatná odchylka,  $t$  = testové kritérium příslušného Studentova  $t$ -testu,  $\alpha$  = Cronbachovo alfa, HS = hrubé skóre, PP = percentilové pořadí, ST = steny, M = muži výzkumného šetření, Ž = ženy výzkumného šetření, DgÚ = diagnostické ústavy, DD = dětské domovy, DDŠ = dětské domovy se školou, VÚ = výchovné ústavy, SŠ = středoškolské vzdělání, DiS. = vzdělání diplomovaný specialista, Bc. = bakalářské vzdělání, Mgr. = magisterské vzdělání.

Z pohledu testovaných standardizovaných nástrojů bylo k dispozici: *i*) hrubé skóre, *ii*) percentily (PP), *iii*) steny (ST) a *iv*) T-skór.

Ačkoliv u všech naměřených hodnot (BIP i SVF) jsou dostupná hrubá skóre, pouze jeden z nástrojů (BIP) poskytuje percentily (PP) a steny (ST), zatímco druhý nástroj (SVF) nabízí T-skóre. Při porovnání těchto nástrojů mezi sebou se proto jeví jako vhodné využít hrubé skóre, které však udává pouze absolutní výsledek testu bez jakékoliv normalizace. Hrubé skóre neposkytuje srovnání s ostatními respondenty a je třeba vzít v úvahu rozdíly mezi nástroji při interpretaci výsledků.

Oproti tomu T-skóre je založeno na standardizaci dat pomocí průměru a směrodatné odchylky populace. Typicky je nastaven tak, aby dosahoval průměru 50 a standardní odchylky  $\pm 10$ , což umožňuje snadné porovnání výsledků mezi různými testy a odlišnými skupinami lidí. T-skóre navíc poskytuje kontext a umožňuje porovnání výsledků v různých souvislostech a přes různé populace. V neposlední řadě T-skóre umožňuje lepší interpretaci výsledků a identifikaci výjimečných výsledků ve srovnání s populací, což se projevuje zejména v psychometrických testech, kde je potřeba porovnávat výsledky jednotlivců a skupin.

STEN (*Standard Ten*) je nejčastěji preferovanou metodou generování skóre mezi normovanými referenčními rámci (například percentilové pořadí, STANINE). T-skóre a standard ten (stény) jsou dvě různé metody normalizace dat používané v oblasti psychometrie, zejména při vyhodnocování výsledků testů. Oba tyto ukazatele často jsou využívány ke standardizaci výsledků na základě určitého referenčního souboru dat.

Percentily (PP) a normální rozdělení dat jsou spojeny prostřednictvím způsobu, jakými jsou staniny vypočítány. Jsou-li data normálně rozdělena, můžeme použít normální distribuci k určení percentilů. Percentily v normálním rozdělení mohou být interpretovány jako určitá stanovená procenta dat v rozdělení. Každý jeden percentil vyjadřuje jednu setinu frekvence výskytu v rámci celé populace.

Z důvodu maximálního možného srovnání jsme ve výzkumu disertační práce využili měř o největších intervalech (tedy T-skóre a percentilu). Před využitím parametrických statistických metod bylo však důležité ověřit, zda data splňují předpoklady těchto metod. V mnoha případech v našem výzkumu podmínka normality dat splněna nebyla a data vykazovala značné zešíkmení, což bylo ověřeno pomocí Shapiro-Wilkova testu normality (Shapiro & Wilk, 1965).

Z tohoto důvodu a za uvědomění si možné částečné ztráty informací využijeme neparametrických statistických metod robustních vůči odlehlým hodnotám a „nenormalitě“ dat doplněných o míry věcné významnosti. V rámci deskriptivní analýzy budeme pracovat se všemi proměnnými, a to z důvodu možného srovnání s jinými výzkumy. V případě induktivní analýzy se omezíme primárně na percentily (PP) a T-skóre.

Vzhledem k rozsahu testování a množství hypotéz poskytujeme pro přehlednost zjednodušené schéma popisující pořadí jednotlivých zkoumaných oblastí. Tento námi zvolený postup umožňuje systematicky a efektivně zpracovat všechny relevantní aspekty výzkumu (viz tabulka 1).

4.1 Analýza profesních charakteristik vychovatelů
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>i)</i> Profesní orientace (Pro)/všichni respondenti výzkumného šetření (s. 55)</li> <li><i>ii)</i> Profesní orientace (Pro)/pohlaví (s. 59)</li> <li><i>iii)</i> Profesní orientace (Pro)/délka praxe (s. 61)</li> <li><i>iv)</i> Pracovní chování (Prach)/všichni respondenti výzkumného šetření (s. 63)</li> <li><i>v)</i> Pracovní chování (Prach)/pohlaví (s. 67)</li> <li><i>vi)</i> Pracovní chování (Prach)/délka praxe (s. 68)</li> <li><i>vii)</i> Sociální kompetence (Sok)/všichni respondenti výzkumného šetření (s. 70)</li> <li><i>viii)</i> Sociální kompetence (Sok)/pohlaví (s. 72)</li> <li><i>ix)</i> Sociální kompetence (Sok)/délka praxe (s. 74)</li> <li><i>x)</i> Psychická konstituce (Psk)/všichni respondenti výzkumného šetření (s. 78)</li> <li><i>xi)</i> Psychická konstituce (Psk)/pohlaví (s. 81)</li> <li><i>xii)</i> Psychická konstituce (Psk)/délka praxe (s. 83)</li> </ul>
4.2 Výsledky v oblasti strategií zvládnání stresu u vychovatelů
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>xiii)</i> Výsledky v oblasti strategií zvládnání stresu u vychovatelů/všichni respondenti výzkumného šetření (s. 84)</li> <li><i>xiv)</i> Výsledky v oblasti strategií zvládnání stresu u vychovatelů/pohlaví (s. 87)</li> <li><i>xv)</i> Výsledky v oblasti strategií zvládnání stresu u vychovatelů/délka praxe (s. 88)</li> <li><i>xvi)</i> Interkorelace jednotlivých strategií zvládnání stresu (s. 91)</li> </ul>
4.3 Vztah mezi profesními charakteristikami a strategiemi zvládnání stresu
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>xvii)</i> Korelace mezi profesní orientací (Pro) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu (s. 94)</li> <li><i>xviii)</i> Korelace mezi pracovním chováním (Prach) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu (s. 99)</li> <li><i>xix)</i> Korelace mezi sociálními kompetencemi (Sok) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu (s. 102)</li> <li><i>xx)</i> Korelace mezi psychickou konstitucí (Psk) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu (s. 105)</li> </ul>
4.4 Intervenující proměnné z hlediska strategií zvládnání stresu a profesních charakteristik u vychovatelů
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>xxi)</i> Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 na grupovací proměnné pohlaví (s. 109)</li> <li><i>xxii)</i> Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 a grupovací proměnné vzdělání (s. 111)</li> <li><i>xxiii)</i> Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 a grupovací proměnné typ školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (s. 112)</li> </ul>

Tabulka 1: Sekvence jednotlivých sledovaných oblastí výzkumného šetření

## 4 Výsledky výzkumu

### 4.1 Analýza profesních charakteristik vychovatelů

#### 4.1.1 Oblast profesní orientace (Pro)

##### *i) Profesní orientace (Pro)/všichni respondenti výzkumného šetření*

První oblastí našeho zájmu v dotazníku BIP se stala dimenze profesní orientace (Pro). Mezi výchozí konstrukty v dané oblasti můžeme zařadit motivaci k výkonu (Mv<sub>y</sub>), motivaci k utváření (Mku), motivaci k vedení (Mve). Pro komparaci bylo využito hrubé skóre (HS), percentily (PP) a steny (ST). Jako nezávisle proměnné jsou uvažovány především *i)* pohlaví *ii)* věk, *iii)* délka praxe probandů výzkumného šetření, *iii)* dosažený stupeň vzdělání, *iv)* příslušný typ školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Pro upřesnění výše uvedeného byl výzkumných soubor z hlediska délky praxe rozdělen do dvou skupin vychovatelů. První skupinu tvořilo 191 (51 %) pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy s praxí do 9 let. Druhou představovalo 186 (49 %) zaměstnanců s délkou praxe 10 a více let.

Zastáváme totiž názor, že délka praxe je mnohem podstatnější charakteristikou vybraného vzorku než samotný věk. Při tomto tvrzení vycházíme jednak s genderového rozložení oslovených probandů empirického zkoumání, kdy v celkovém počtu převažují ženy. Dále pak ze skutečnosti, že převážná část vychovatelů v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou ženy, z nichž většina tráví kratší či delší dobu na mateřské dovolené, tedy délka jejich pedagogické praxe se tím zkracuje. Proto je ve výzkumných šetření vhodnější operovat s délkou praxe než s věkem (Průcha, 2006). Pouze pro dokreslení situace byl evidenční počet všech zaměstnanců ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy k 31. 12. 2022 celkem 5603 osob a z toho 3 821 žen (68 %). (MŠMT, 2022) Rozdělení na tyto dvě skupiny nám umožnilo podrobněji analyzovat, jak délka praxe ovlivňuje profesní charakteristiky i následně preferované strategie zvládnání stresu.

Z pohledu konečné precizace výsledků porovnáváme z hlediska deskriptivní analýzy i jednotlivé respondenty podle dosaženého vzdělání a typu školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Je nutné však upozornit, že výsledky v některých částech výzkumného šetření svým rozsahem představují velmi podrobné údaje a tudíž jsou čtenáři v případě potřeby a zájmu k dispozici pouze jako příloha disertační práce.

Výsledky v oblasti profesní orientace (Pro) u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy nás překvapují a přinášejí nečekané zjištění, neboť poukazují na velmi nízký dosažený aritmetický průměr percentilu (PP) ve všech třech klíčových sledovaných oblastech (značeny tučně hvězdičkou v tabulce 2). Nejnižších průměrných hodnot aritmetického průměru percentilů dosahuje motivace k výkonu (Mv<sub>y</sub>), což je alarmující vzhledem k důležitosti této oblasti pro kvalitu práce vychovatelů.

<b>Profesní orientace (Pro)</b> (soubor $N = 377$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Motivace k výkonu (Mv <sub>y</sub> )	HS	46,032	46,000	44,000	8,222	66,000	21,000
	PP	<b>19,629*</b>	13,000	-----	19,560	82,000	0,000
	ST	3,003	3,000	2,000	1,592	8,000	1,000
Motivace k utváření (Mku)	HS	41,793	42,000	38,000	6,097	59,000	26,000
	PP	<b>26,204*</b>	21,000	9,000	21,727	93,000	0,000
	ST	3,544	3,000	3,000	1,756	9,000	1,000
Motivace k vedení (Mve)	HS	47,159	47,000	45,000	8,732	73,000	21,000
	PP	<b>32,756*</b>	27,000	20,000	25,368	98,000	0,000
	ST	3,942	4,000	4,000	1,988	10,000	1,000

Tabulka 2: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi profesní orientace (Pro)/všichni respondenti výzkumného šetření

Podle Hossiep a Paschen (2011) lidem s nízkými hodnotami ve škále motivace k výkonu (Mv<sub>y</sub>) nejde přednostně o podání nejvyššího výkonu. Sami si uvědomují, že by některé úkoly v principu zvládli lépe, nemají však ctižádost k jejich dosahování. Při těžko splnitelných a dlouhodobých cílech se spíše z hlediska strategie chování přeorientují nebo změní priority. Osoby s málo výraznou motivací k výkonu (Mv<sub>y</sub>) lze jen těžko podněcovat k náročným úkolům.

Zastáváme názor, že motivace k výkonu (Mv<sub>y</sub>) je klíčovým aspektem ovlivňující efektivitu a kvalitu práce vychovatelů. Nižší průměrné hodnoty percentilů (PP) v této oblasti naznačují, že pedagogové ve školských zařízeních náhradní výchovné péče mohou postrádat dostatečnou vnitřní motivaci k dosahování vysokých pracovních standardů.

Námi zjištěné markantní profily v oblasti motivace k výkonu (Mv<sub>y</sub>), motivace k utváření (Mku) a motivace k vedení (Mve) jsou zarážející a poukazují na nízké hodnoty profesní orientace u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Tyto výsledky v obecném pojetí naznačují, že vychovatelé v systému náhradní výchovné



péče mohou postrádat dostatečnou vnitřní motivaci potřebnou k efektivnímu plnění svých pracovních povinností. Nízká úroveň motivace k výkonu se může projevat nedostatkem iniciativy a proaktivity, což může negativně ovlivnit kvalitu poskytované péče.

Motivace k utváření (Mku) je druhou oblastí profesní orientace (Pro), kde vychovatelé školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy dosahují nejnižších aritmetických průměrů hodnot percentilů (PP). Slabá motivace k utváření ukazuje na omezenou schopnost vychovatelů inovovat a přizpůsobovat se novým výzvám, což je klíčové pro úspěšné zvládnání náročných situací v prostředí ústavní a ochranné výchovy.

Osoby s málo výrazným motivem k utváření (Mku) se nechtějí angažovat či měnit své okolí, nepociťují k tomu ani žádné pohnutky. Snaží se spíše udržet kontinuitu stávající situace a ovlivnit jakkoliv procesy své činnosti pro ně nepředstavují významný motivující faktor. Rychle se začlení do existujících struktur, pracují v rámci předepsaných hranic a s profesní spokojeností vykonávají činnosti poskytující pouze málo prostoru pro změnu. (Hossiep & Paschen, 2011)

Nízké výsledky z pohledu aritmetických průměrů dosažených percentilů (PP) nalzáme i v oblasti motivace k vedení (Mve), jenž signalizuje problémy v oblasti řízení a koordinace týmové práce. V praxi to znamená, že vychovatelé nejsou dostatečně motivováni převzít vedoucí roli nebo odpovědnost za organizaci a směřování aktivit, což může vést k chaotickému a neefektivnímu fungování týmu (v našem případě rodinné či výchovné skupiny). Podporujeme tvrzení, že ovlivňování dítěte v daném systému probíhá hlavně prostřednictvím osobní intervence vychovatelů s individuálně nastavenými výchovnými cíli. Kvalita této intervence tudíž závisí na schopnostech pedagoga, který ji plánuje, volí vhodné metody k dosažení těchto cílů a vytváří potřebné podmínky pro jejich realizaci.

Nedostatek motivace k vedení proto může ovlivnit schopnost řešit konflikty a přijímat rozhodnutí v krizových situacích, což je nezbytné především pro udržení stability a bezpečnosti dětí v náročném prostředí ústavní a ochranné výchovy. V důsledku toho může docházet ke kulminaci řady náročných pedagogických situací a nezřídka nutnosti řešit konflikty mezi vychovatelem a samotným dítětem. Uvedené narušuje oboustrannou důvěru a respekt a vede k celkovému snížení kvality výchovné péče poskytované dětem v těchto zařízeních. Celkově tyto zjištěné poznatky podtrhují potřebu a nutnost zaměřit se na zvyšování profesní orientace u vychovatelů prostřednictvím vhodných školení, mentorství či pravidelných supervizí a dalších profesních podpůrných programů.

Cílem BIP je standardizované zjištění profesních charakteristik osobnosti a výsledky tedy mohou představovat základ hlubší explorační práce pracovního chování u vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče. Kromě kognitivních schopností lze totiž považovat za signifikantní obecný znak nebo skupinu znaků mající význam pro profesní úspěch obecně pojatou motivaci k výkonu (Tirpák, 2019).

Jenže pokud má vychovatel v systému náhradní výchovné péče vykonávat svou činnost v požadované míře, být zodpovědný za optimální proces výchovy a vzdělávání u dětí v daných zařízeních a prostřednictvím svého výkonu i schopný adekvátním způsobem volit vhodné oblasti svého případného profesního rozvoje, musí být k těmto činnostem motivován.

Motivace představuje sílu aktivizující, směřující a udržující určité chování člověka. Lidé jsou motivováni za předpokladu, že jejich jednání povede k dosažení nějakého cíle. Přičemž samotní lidé mění své chování dle situace tak, aby daného cíle dosáhli. Motivaci je však nutné reflektovat vždy i v jejím sociálním rámci, podle kterého je práce instrumentální aktivitou vyžadující energii a úsilí. Každý člověk potřebuje ke své práci nějaký druh motivace. (Depoo et al., 2021) Motivace k pracovní činnosti je vyjádřením přístupu a ochoty jednotlivce k práci a jejím vnitřním osobním zdrojem je pohnutka (motiv) (Tureckiová, 2004).

V našem pojetí chápeme motivaci jako celkový přístup pracovníka k vykonávané pracovní činnosti. Projevuje se výkonem, zaujetím a vynaloženým úsilím při činnostech souvisejících s pracovní pozicí (Tirpák, 2019). Pro vychovatele ve školských zařízeních náhradní výchovné péče je dle našeho názoru nezbytné dosahování dlouhodobého a konzistentního pracovního výkonu. Jaké skutečnosti tedy vedou k utváření výsledné podoby profesní orientace u vychovatelů? Jak zjištěnou míru motivace k výkonu, utváření a vedení ovlivňovat? Námi zjištěné rozdíly ve sledovaných aspektech profesní orientace mohou být v první řadě chápány jako možné otázky pro zpětnou vazbu ve výběrovém vzorku vychovatelů. Jako zajímavá by byla v rámci možného dalšího výzkumu longitudinální studie, která by zachytila a prozkoumala změny vybraných profesních charakteristik u zaměstnanců v systému ústavní péče v určitém časovém horizontu.

## ***ii) Profesní orientace (Pro)/pohlaví***

Další námi uvažovanou nezávisle proměnnou se stalo pohlaví. Z výsledků dosažených průměrů percentilů (PP) je relativně patrné (značeno tučně hvězdičkou v tabulce 3–4),

že vybraná konstanta nemá výraznější vliv na změnu výsledků v oblasti profesní orientace. Jediný poměrně významný rozdíl nalzáme ve vyšších hodnotách aritmetických průměrů percentilů (PP) u mužů v oblasti motivace k vedení (Mve). Z toho můžeme učinit závěr, že muži vychovatelé mají oproti ženám výraznější motiv k vedení.

<b>Profesní orientace (Pro)</b> (soubor $N = 133$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Motivace k výkonu (Mvý)	HS	47,564	47,000	45,000	7,908	66,000	29,000
	PP	<b>22,594*</b>	15,000	11,000	20,770	82,000	0,000
	ST	3,338	3,000	3,000	1,637	8,000	1,000
Motivace k utváření (Mku)	HS	42,647	43,000	44,000	5,487	59,000	29,000
	PP	<b>28,038*</b>	26,000	30,000	20,675	93,000	1,000
	ST	3,744	4,000	3,000	1,603	9,000	1,000
Motivace k vedení (Mve)	HS	50,947	52,000	52,000	8,217	73,000	30,000
	PP	<b>43,669*</b>	47,000	47,000	25,929	98,000	1,000
	ST	4,805	5,000	4,000	1,998	10,000	1,000

Tabulka 3: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi profesní orientace (Pro)/muži výzkumného šetření

<b>Profesní orientace (Pro)</b> (soubor $N = 244$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Motivace k výkonu (Mvý)	HS	45,197	44,000	44,000	8,286	65,000	21,000
	PP	<b>18,012*</b>	9,000	9,000	18,715	79,000	0,000
	ST	2,820	2,000	2,000	1,540	7,000	1,000
Motivace k utváření (Mku)	HS	41,328	41,000	38,000	6,367	58,000	26,000
	PP	<b>25,205*</b>	18,000	9,000	22,258	91,000	0,000
	ST	3,434	3,000	3,000	1,828	8,000	1,000
Motivace k vedení (Mve)	HS	45,094	45,000	45,000	8,317	72,000	21,000
	PP	<b>26,807*</b>	20,000	20,000	23,018	98,000	0,000
	ST	3,471	3,000	4,000	1,822	9,000	1,000

Tabulka 4: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi profesní orientace (Pro)/ženy výzkumného šetření

Pokud se podíváme na vychovatele jako na vzor ovlivňující děti ve výchově, je jejich role nezastupitelná. Působí jako primární modely chování, od kterých se děti učí sociální dovednosti, morální hodnoty, strategie zvládání stresu či konkrétní způsoby řešení problémů. Jejich přístup k výchově, interakce s dětmi a způsob, jakým zvládají různé

situace, významně formují postoje a chování dětí. Navíc poskytují potřebu bezpečí a jistoty, sounáležitosti a uznání, které je nezbytné pro zdravý psychický vývoj dítěte.

Je rovněž důležité zdůraznit, že vychovatelé jsou klíčovými osobami při identifikaci a řešení problémů, se kterými se děti potýkají. Jejich schopnost rozpoznat individuální požadavky každého dítěte a přizpůsobit výchovné strategie konkrétním potřebám může významně ovlivnit úspěch výchovného procesu.

Při vnímání těchto a dalších profesních charakteristik vyvstává otázka o nutnosti výrazného motivu k vedení (Mve) u pracovníků v zařízeních institucionální péče. Což je však spojené především s vysokými nároky na jejího nositele z hlediska odborné připravenosti a to nejen k určité funkční specializaci (kvalifikaci nebo odborné způsobilosti), ale především ve vztahu ke znalostem a dovednostem v oblasti metod a technik řízení. (Tureckiová, 2004)

Zastáváme názor, že profese vychovatele je založena na vysoké úrovni mezioborových znalostí. Kromě pedagogických dovedností a znalostí vývojové psychologie musí vychovatel rozumět sociologii, aby dokázal efektivně pracovat s dětmi z různých sociálních prostředí a chápal dynamiku jejich interakcí. Nezbytné jsou znalosti z oblasti speciální pedagogiky a to zejména při práci s dětmi se závažnými poruchami chování. Vychovatelé musí mít základní znalosti z psychologie a poradenství, aby mohli poskytovat krizovou intervenci a efektivně tím reagovali na okamžité problémy s rizikem konfliktu. Dalším důležitým aspektem jsou komunikační dovednosti, zahrnující nejen účinnou komunikaci s dětmi, ale také s jejich rodiči, kolegy a dalšími odborníky.

Kromě toho je pro vychovatele důležité mít základní právní povědomí, zejména v oblastech týkajících se sociálně právní ochrany dětí, rodinného práva, trestního práva, soudnictví ve věcech mládeže či dalších relevantních zákonů a předpisů. Uvedená znalost práva je klíčová nejen pro vlastní ochranu vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, ale především pro zajištění bezpečí dětí. Znalost uvedených oblastí totiž umožňuje vychovatelům lépe se orientovat v různých situacích, které mohou nastat v jejich profesní praxi a správně na ně i reagovat.

Pokud je cílem BIP standardizované zjištění sebeobrazu vychovatele s přihlédnutím k nárokům profese, představují nám výsledky velmi nízkou profesní orientaci u této skupiny pedagogických pracovníků.

**iii) Profesní orientace (Pro)/délka praxe**

Jestli se uvedená oblast mění výrazně i v průběhu narůstající délky praxe, reprezentují výsledky aritmetických průměrů zjištěných standardizovaných skóre (hrubých skóre (HS), percentilů (PP), stenů (ST)) v tabulkách 5–6.

<b>Profesní orientace (Pro)</b> (soubor $N = 191$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Motivace k výkonu (Mvý)	HS	46,717	46,000	44,000	7,968	66,000	26,000
	PP	<b>20,895*</b>	13,000	9,000	19,755	82,000	0,000
	ST	3,115	3,000	2,000	1,605	8,000	1,000
Motivace k utváření (Mku)	HS	41,503	41,000	38,000	5,953	58,000	28,000
	PP	<b>24,979*</b>	18,000	9,000	21,653	91,000	0,000
	ST	3,440	3,000	3,000	1,734	8,000	1,000
Motivace k vedení (Mve)	HS	46,770	46,000	45,000	8,628	73,000	25,000
	PP	<b>31,644*</b>	24,000	20,000	25,282	98,000	0,000
	ST	3,885	4,000	4,000	1,965	10,000	1,000

Tabulka 5: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi profesní orientace (Pro)/vychovatel s praxí do 9 let

<b>Profesní orientace (Pro)</b> (soubor $N = 186$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Motivace k výkonu (Mvý)	HS	45,328	45,000	42,000	8,439	65,000	21,000
	PP	<b>18,328*</b>	11,000	11,000	19,326	79,000	0,000
	ST	2,887	3,000	2,000	1,575	7,000	1,000
Motivace k utváření (Mku)	HS	42,091	42,000	40,000	6,243	59,000	26,000
	PP	<b>27,462*</b>	21,000	15,000	21,789	93,000	0,000
	ST	3,651	3,000	3,000	1,777	9,000	1,000
Motivace k vedení (Mve)	HS	47,559	48,000	53,000	8,844	73,000	21,000
	PP	<b>33,898*</b>	31,000	51,000	25,473	98,000	0,000
	ST	4,000	4,000	4,000	2,016	10,000	1,000

Tabulka 6: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi profesní orientace (Pro)/vychovatel s praxí 10 a více let

Délka praxe nemá výrazný vliv na změny v oblasti profesní orientace. Z výsledků je patrné pouze relativní zvyšování skóre v aritmetickém průměru percentilů (PP) v rámci motivace k utváření (Mku) a vedení (Mve) a to z pohledu vychovatelů s praxí 10 a více let.

Obecně platí, že motivace je intrapsychicky probíhající proces, podněcený endogenně či exogenně (Nakonečný, 2014). Lidské jednání iniciuje vnitřní pohnutka (psychický důvod či vnitřní příčina jednání) vytvářející motiv (Říčan, 2007). Potřeby, zájmy, hodnoty, postoje jsou motivy podněcující našeho chování (Kohoutek, 2002). Motivы determinují, způsobují stav určitého napětí a motivují lidskou činnost. Pojmy motivace a motiv proto vysvětlují zaměřenost a charakter chování.

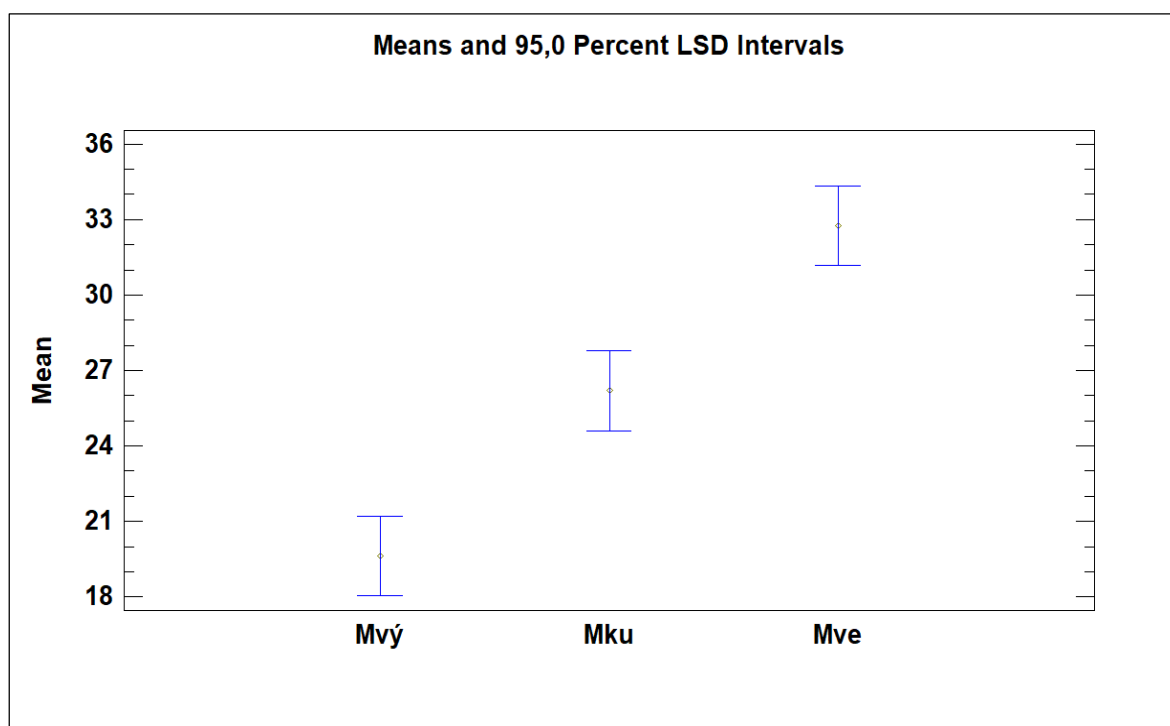
V konceptu disertační práce nahlížíme na motivaci k práci jako na celostní přístup pracovníka k vykonávaným činnostem a projevující se výkonem, zaujetím a vynaloženým úsilím při pracovní činnosti (Tirpák, 2019).

Pro oblast profesní orientace (Pro) bylo nadále analyzováno (stejně je tomu také pro ostatní profesní dimenze dotazníku BIP), zda jsou signifikantní statistické rozdíly při komparaci aritmetických průměrů dosažených percentilů (PP) u respondentů výzkumného šetření v oblasti motivace k výkonu (Mvý), motivace k utváření (Mku) a motivace k vedení (Mve). V tomto případě jsme využili neparametrickou jednofaktorovou ANOVA pro závislá měření (Friedmanův test). Zjištěné hodnoty jsou v tomto případě F - ANOVA ( $N = 377$ ,  $df = 2$ ) = 95,812;  $p < 0,001$ . Rozdíly v průměrných hodnotách dosažených percentilů (PP) v oblastech profesní orientace (Pro) jsou statisticky významné. V rámci následné post-hoc analýzy byla tato statistická významnost potvrzena ve srovnání s každou sledovanou dimenzí profesní orientace (Pro). Tyto závěr jsou evidentní z grafu 1.

Zjištěné závěry pouze potvrzují významné rozdíly v oblasti profesní orientace (Pro) u vybraného vzorku vychovatelů, kde nejnižších dosažených hodnot aritmetických průměrů percentilů (PP) dosahuje motivace k výkonu (Mvý). Je důležité zdůraznit, že tyto statisticky významné rozdíly jsou do značné míry ovlivněny velikostí našeho výzkumného vzorku, který zahrnoval 377 vychovatelů. Při hodnocení a aplikaci těchto zjištění v kontextu reálné praxe je tedy důležité vzít v úvahu i velikost skupiny probandů.

Hledat však příčiny velmi nízkých výsledků v oblasti profesní orientace (Pro) považujeme v dalších případných výzkumech za zcela elementární. Nízká motivace k výkonu (Mvý) může mít několik příčin. Dle našeho názoru je jedním z hlavních důvodů nízké finanční ohodnocení. Platové podmínky vychovatelů často neodpovídají náročnosti a odpovědnosti jejich práce. Výchovná práce v těchto zařízeních vyžaduje vysokou míru emočního nasazení, trpělivosti a odolnosti vůči zátěži, což by mělo být adekvátně ohodnoceno.

Významným faktorem je i vysoká míra stresu a emočního vyčerpání. Vychovatelé často čelí náročným situacím z důvodu práce s dětmi, které mají různé sociální, výchovné problémy či dokonce závažné poruchy chování. Z těchto příčin se mohou u vychovatelů objevovat příznaky syndromu vyhoření, což výrazně snižuje jejich motivaci k výkonu. Vyhoření je důsledkem dlouhodobého stresu, emočního vyčerpání, depersonalizace a pocitu nedocnění (Praško & Pešek, 2016). Nízké finanční ohodnocení a vysoká míra stresu situaci pouze zhoršují



Graf 1: Zjištěné hodnoty aritmetických průměrů percentilů (PP) v dimenzi profesní orientace (Pro)/všichni respondenti výzkumného šetření/motivace k výkonu (Mv ý), motivace k utváření (Mku), motivace k vedení (Mve)

#### 4.1.2 Oblast pracovního chování (Prach)

##### *iv) Pracovní chování (Prach)/všichni respondenti výzkumného šetření*

Profesní výkony pracovníků nejsou však otázkou pouhé motivace a spočívají v různých faktorech a okolnostech (Laufer, 2008). Významnou roli hrají především jednotlivé charakteristiky jedinců, jejich osobnostní rysy chování, komunikační styl, konkrétní schopnosti, výkonnost, identifikace s organizací a vykonávanou prací. Do uvedeného výčtu můžeme zařadit i pracovní chování (Kociánová, 2010).

Druhý námi sledovaný okruh profesních předpokladů se proto stalo pracovní chování (Prach), zahrnující svědomitost (Sv), flexibilitu (Fx) a rozhodnost (Roz).

Pokud srovnáme výsledky zjištěných aritmetických průměrů percentilů (PP) u vychovatelů v systému náhradní výchovné péče (tabulka 7), tak je zřetelná u sledované skupiny respondentů vyšší míra svědomitosti (Sv). Výsledkově a již s relativně nižším skóre následuje rozhodnost (Roz) a poslední je flexibilita (Fx).

<b>Pracovní chování (Prach)</b> (soubor $N = 377$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Svědomitost (Sv)	HS	52,361	52,000	56,000	6,519	69,000	33,000
	PP	<b>47,907*</b>	46,000	60,000	20,209	92,000	4,000
	ST	5,093	5,000	4,000	1,423	9,000	2,000
Flexibilita (Fx)	HS	43,509	44,000	-----	7,719	65,000	15,000
	PP	<b>28,493*</b>	26,000	-----	18,305	87,000	0,000
	ST	3,947	4,000	4,000	1,456	8,000	1,000
Rozhodnost (Roz)	HS	53,196	53,000	53,000	9,038	79,000	24,000
	PP	<b>38,663*</b>	34,000	34,000	27,034	99,000	0,000
	ST	4,512	4,000	4,000	2,012	10,000	1,000

Tabulka 7: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi pracovní chování (Prach)/všichni respondenti výzkumného šetření

Osobnostní vlastnosti jsou nezávislým prediktorem, který bereme do úvahy jednak v rámci odhadu v oblasti pracovního uplatnění, ale také při předpovědi pracovní výkonnosti. Svědomitost je osobnostní rys projevující se mimo jiné disciplinovaností a spolehlivostí v práci a velmi zodpovědným přístupem k plnění nejrůznějších úkolů. Výrazně svědomité osoby se pokoušejí splnit každý úkol tak, jak je to jen možné. (Hossiep & Paschen, 2011)

Svědomitost (Sv) je klíčový profesní aspekt osobnosti. Představuje kvalitu projevující se v disciplinovanosti, spolehlivosti a pečlivosti při plnění pracovních úkolů. Tento charakterový rys je spojen s velmi zodpovědným přístupem k práci. Jedinci s vysokou mírou svědomitosti se vyznačují tím, že se snaží splnit každý úkol s maximální precizností a důkladností, a to bez ohledu na jeho složitost či náročnost. Svědomité osoby projevují systematický přístup k práci a často vynakládají větší úsilí než ostatní, aby dosáhly požadovaných výsledků. Jsou pečliví při plánování a organizaci svého času a úkolů, což jim umožňuje efektivně řídit své povinnosti a dosahovat stanovených cílů. Tento rys osobnosti je klíčovým faktorem nejen při práci, ale i v rámci osobního života, protože odráží schopnost jedince být spolehlivým a důvěryhodným. Svědomitost je často spojována s dlouhodobými úspěchy v pracovním prostředí, protože jedinci s touto vlastností



mají tendenci vytrvale pracovat na dosahování svých cílů a hledat dlouhodobá řešení problémů (Dědina & Cejthamr, 2010).

Jsou schopni překonávat překážky a vytrvat i v obtížných situacích, což jim umožňuje dosahovat vysokých výkonů a významných pracovních úspěchů. V pracovním kontextu je svědomitost často spojována s vyšší mírou produktivity a kvality práce. Jedinci s touto vlastností mají tendenci být pečlivější a důslednější při plnění svých pracovních povinností. (Veteška, 2010) Z výše uvedené je naprosto jasné, že svědomitost (Sv) hraje klíčovou roli v práci vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Námi zjištěné vyšší výsledky v dané dimenzi by mohly být důsledkem specifických požadavků a samotné dynamiky práce v zařízeních náhradní výchovné péče.

Naopak ve výzkumném vzorku vychovatelů je již zřetelně vidět nižší úroveň dosažených výsledků aritmetických průměrů percentilů (PP) pro rozhodnost (tabulka 7). Rozhodnost (Roz) patří mezi schopnosti, která umožňuje jednotlivci rychle a efektivně realizovat konkrétní rozhodnutí prostřednictvím cílené aktivity. Osoby s vysokými hodnotami v této škále jsou schopni zaměřit svou pozornost na relevantní aspekty svého jednání, aniž by se nechali rozptýlit nebo ochromit jinými záležitostmi. Jejich schopnost soustředit se na klíčové a důležité úkoly jim umožňuje efektivně řešit problémy a dosahovat výsledků v krátkém čase.

Přestože má vysoká rozhodnost v pracovním kontextu mnoho výhod, není automaticky zárukou nadprůměrné kvality pracovních výsledků. Umožňuje sice rychlé zahájení práce a efektivní řízení činností, ale samotná kvalita je závislá také na dalších faktorech, jako jsou odborné znalosti, zkušenosti, schopnost analyzovat situace a přijímat informovaná rozhodnutí. Rozhodnost může být výhodná při rutinních úkolech nebo v situacích, kde je potřeba rychle reagovat. Naopak v komplexních a strategických úkolech, vyžadující pečlivou analýzu a zvážení různých možností, může přílišná rychlost a rozhodnost vést k unáhleným rozhodnutím a chybám. Proto je důležité, aby jedinci s vysokou rozhodností byli schopni přizpůsobit svůj přístup podle konkrétní situace a zvážit, kdy je potřeba rychle jednat a kdy naopak je lepší věnovat více času analýze a plánování.

Vedle toho osoby s nízkými hodnotami ve škále rozhodnosti (Roz) popisují samy sebe jako často nejisté vzhledem k optimálnímu postupu při zvládání svých úkolů. Tito jedinci mají tendenci váhat a odsouvat zpracování nepříjemných úkolů, což může vést při jejich řešení k jejich následnému zdržení a hromadění. Nejistota a váhání mohou

způsobovat stres a frustraci, což dále snižuje jejich efektivitu a schopnost dosahovat stanovených cílů. (Hossiep & Paschen, 2011)

Výchovná činnost ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy je ve vztahu k umístěným dětem náročná a komplexní oblastí, vyžadující od pedagogů specifické schopnosti. Dle našeho názoru je právě rozhodnost jednou z těchto klíčových vlastností. Práce v takovém prostředí je vysoce náročná a vyžaduje rychlé a efektivní rozhodování v situacích, které mohou být často nepředvídatelné a krizové. Vychovatelé musí být schopni okamžitě reagovat na různé problémy, jako jsou konflikty mezi dětmi, porušování pravidel nebo potřeba poskytnout okamžitou pomoc a intervenci.

Nejnižších naměřených hodnot aritmetických průměrů v dosažených percentilech (tabulka 7) v oblasti pracovního chování dosahuje flexibilita (Fx). Výsledky výzkumného šetření disertační práce nás opět překvapují, neboť v kontextu pracovního chování hraje flexibilita (Fx) klíčovou roli. Je to schopnost přizpůsobit se novým, měnícím se nebo nepředvídatelným okolnostem (Cheng, 2003; Fresco, Williams & Nugent, 2006; Dvořáková et al., 2007).

Podle Hossiep a Paschen (2011) odráží dimenze flexibility (Fx) ochotu tolerovat nejistotu. Vysoké hodnoty flexibility v dotazníku BIP charakterizují pracovníky, kteří se rychle adaptují na nové podmínky a metody, projevují velkou ochotu ke změnám a uvítají nové výzvy i neznámé problémy. Naproti tomu u osob s nízkými hodnotami lze předpokládat obtížnější přizpůsobování měnícím se profesním podmínkám. Preferují stabilní a jasně strukturované prostředí, kde mají definované úkoly bez výrazné míry nejednoznačnosti. Schopnost těchto zaměstnanců udržovat stabilní a předvídatelné pracovní prostředí může být výhodná pro pozice, kde jsou zásadní konzistence a přesnost.

Role vychovatele (respektive pedagogického pracovníka) je klíčová ve výchovné činnosti v systému zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Výchova v těchto zařízeních je často vnímána jako komplexnější než pouhé vzdělávání. Jejich primární pedagogická intervence se odehrává mimo tradiční vyučovací hodiny a zahrnuje široké spektrum činnosti. V tomto pojetí výchovy se jedná o záměrné, cílevědomé vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého dítěte v souladu s jeho dispozicemi. To zahrnuje poskytování emocionální podpory, řešení konfliktů, rozvoj sociálních dovedností a podporu osobnostního růstu.

Flexibilita (Fx) je potenciál neustále se rozvíjet a přizpůsobovat se měnícím se okolnostem a požadavkům prostředí (Koubek, 2011). Vzhledem k dynamice práce v zařízeních

pro výkon ústavní a ochranné výchovy se vychovatelé často setkávají s nečekanými situacemi a novými výzvami. Jejich schopnost pružně reagovat na tyto změny a přijímat nové výzvy je zcela rozhodující pro úspěch v jejich práci.

#### **v) Pracovní chování (Prach)/pohlaví**

Ve výzkumu disertační práce je námi vybranou nezávisle proměnnou i pohlaví. Z výsledků (tabulka 8–9) je zřejmý nevýrazný vliv pohlaví na oblast pracovního chování (Prach). Určitý relativní rozdíl lze pozorovat pouze v nižších hodnotách aritmetických průměrů percentilů (PP) u žen v oblasti flexibility (Fx).

<b>Pracovní chování (Prach)</b> (soubor $N = 133$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Svědomitost (Sv)	HS	52,699	52,000	49,000	6,639	69,000	34,000
	PP	<b>48,820*</b>	46,000	36,000	20,585	92,000	4,000
	ST	5,150	5,000	4,000	1,485	9,000	2,000
Flexibilita (Fx)	HS	45,737	46,000	47,000	7,462	65,000	15,000
	PP	<b>33,985*</b>	32,000	35,000	18,436	87,000	0,000
	ST	4,398	4,000	4,000	1,414	8,000	1,000
Rozhodnost (Roz)	HS	54,068	53,000	49,000	8,564	75,000	30,000
	PP	<b>40,624*</b>	34,000	20,000	26,507	97,000	0,000
	ST	4,669	4,000	4,000	1,965	10,000	1,000

Tabulka 8: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi pracovní chování (Prach)/muži výzkumného šetření

<b>Pracovní chování (Prach)</b> (soubor $N = 244$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Svědomitost (Sv)	HS	52,176	52,000	52,000	6,459	69,000	33,000
	PP	<b>47,410*</b>	46,000	46,000	20,027	92,000	4,000
	ST	5,061	5,000	5,000	1,391	9,000	2,000
Flexibilita (Fx)	HS	42,295	42,000	44,000	7,600	64,000	19,000
	PP	<b>25,500*</b>	21,000	26,000	17,560	85,000	0,000
	ST	3,701	4,000	4,000	1,422	8,000	1,000
Rozhodnost (Roz)	HS	52,721	53,000	53,000	9,269	79,000	24,000
	PP	<b>37,594*</b>	34,000	34,000	27,312	99,000	0,000
	ST	4,426	4,000	4,000	2,036	10,000	1,000

Tabulka 9: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi pracovní chování (Prach)/ženy výzkumného šetření

**vi) Pracovní chování (Prach)/délka praxe**

Pokud se zaměříme na délku praxe (tabulka 10–11) v oblasti pracovního chování, zjišťujeme z výsledků pouze relativní zvyšování skóre v aritmetickém průměru percentilů (PP) v dimenzi rozhodnosti (Roz) u vychovatelů s praxí 10 a více let. Délka praxe tedy ovlivňuje schopnost vychovatelů rychle a efektivně činit rozhodnutí. Domníváme se, že souvislost je možné hledat v získání potřebných zkušeností vychovateli, které jim umožňují lépe a rychleji reagovat na různé situace v prostředí institucionální výchovy a zvyšují jejich sebevědomí v rozhodovacím procesu.

<b>Pracovní chování (Prach)</b> (soubor $N = 191$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Svědomitost (Sv)	HS	52,115	52,000	55,000	6,650	69,000	33,000
	PP	<b>47,136*</b>	46,000	57,000	20,673	92,000	4,000
	ST	5,047	5,000	4,000	1,415	9,000	2,000
Flexibilita (Fx)	HS	43,372	44,000	41,000	7,992	65,000	22,000
	PP	<b>28,325*</b>	26,000	19,000	19,066	87,000	1,000
	ST	3,906	4,000	4,000	1,533	8,000	1,000
Rozhodnost (Roz)	HS	52,005	53,000	48,000	8,922	79,000	24,000
	PP	<b>35,063*</b>	34,000	18,000	25,324	99,000	0,000
	ST	4,246	4,000	4,000	1,932	10,000	1,000

Tabulka 10: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi pracovní chování (Prach)/vychovatelé s praxí do 9 let

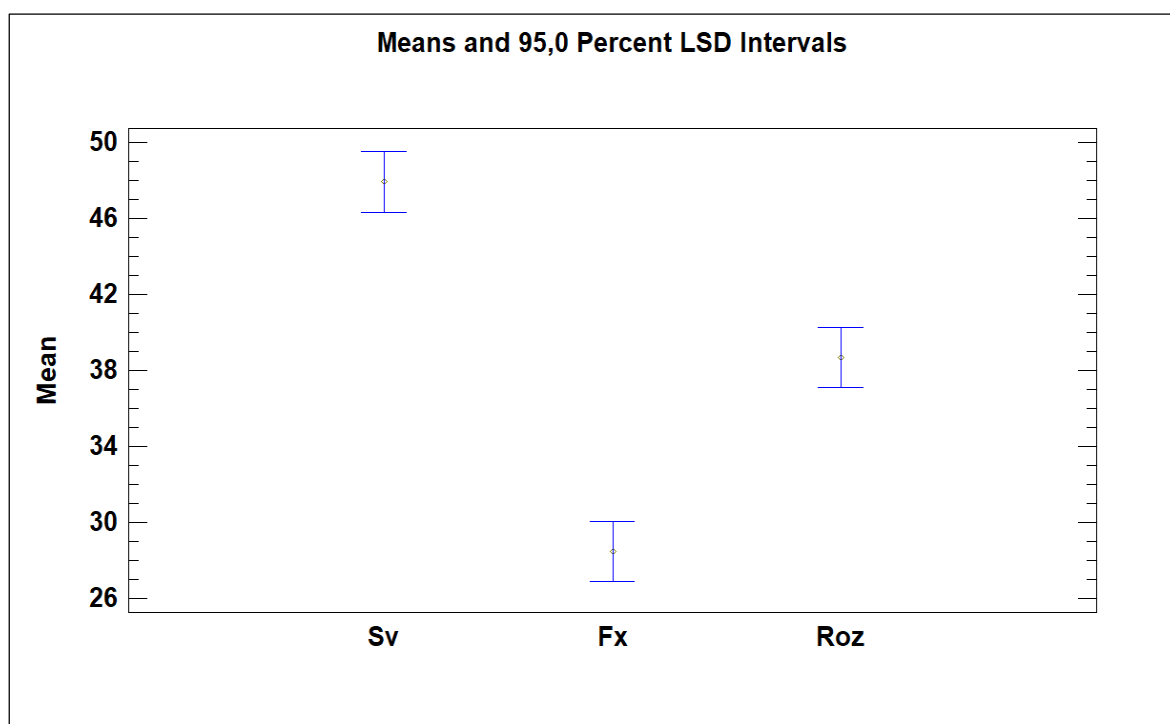
<b>Pracovní chování (Prach)</b> (soubor $N = 186$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Svědomitost (Sv)	HS	52,613	53,000	56,000	6,390	69,000	34,000
	PP	<b>48,699*</b>	50,000	60,000	19,746	92,000	4,000
	ST	5,140	5,000	4,000	1,434	9,000	2,000
Flexibilita (Fx)	HS	43,651	44,000	47,000	7,447	65,000	15,000
	PP	<b>28,667*</b>	26,000	35,000	17,539	87,000	0,000
	ST	3,989	4,000	4,000	1,375	8,000	1,000
Rozhodnost (Roz)	HS	54,419	53,000	53,000	9,016	75,000	30,000
	PP	<b>42,360*</b>	34,000	34,000	28,278	97,000	0,000
	ST	4,785	4,000	4,000	2,060	10,000	1,000

Tabulka 11: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi pracovní chování (Prach)/vychovatelé s praxí 10 a více let

V rámci výzkumného šetření jsme v oblasti pracovního chování (Prach) zjišťovali i případný výskyt významných rozdílů při vzájemné komparaci aritmetických průměrů dosažených percentilů (PP) v dimenzích svědomitost (Sv), flexibilita (Fx), rozhodnost (Roz) u vychovatelů ze školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. V tomto případě jsme opět využili neparametrickou jednofaktorovou ANOVA pro závislá měření.

Zjištěné hodnoty jsou F - ANOVA ( $N = 377$ ,  $df = 2$ ) = 105,6983;  $p < 0,000$ , kdy následná post-hoc analýza nám ukázala, že statisticky významné rozdíly jsou mezi všemi proměnnými v oblasti pracovního chování (Prach). Pro celkovou ilustraci situace přikládáme intervalový graf 2 s výsledky hodnot dosažených percentilů (PP) respondentů výzkumného šetření. Zajímavé jsou dle našeho názoru především výsledky v oblasti flexibility (Fx).

Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy by proto měla klást důraz především na kontinuální profesní rozvoj a podporu vychovatelů v oblasti flexibility (Fx). Musíme v tomto ohledu zdůraznit skutečnost, že flexibilita zahrnuje také schopnost zvládat stres a adaptovat se na vysokou pracovní zátěž (Urbancová, 2021), což je v prostředí zařízení náhradní výchovné péče nezbytné. Podpora této dovednosti může pomoci předcházet syndromu vyhoření a zajistit, že vychovatelé budou schopni dlouhodobě vykonávat svou práci efektivně a s nasazením (Koubek, 2011).



Graf 2: Zjištěné hodnoty aritmetických průměrů percentilů (PP) v dimenzi pracovního chování (Prach)/všichni respondenti výzkumného šetření/svědomitost (Sv), flexibilita (Fx), rozhodnost (Roz)

#### 4.1.3 Oblast sociálních kompetencí (Sok)

##### *vii) Sociální kompetence (Sok)/všichni respondenti výzkumného šetření*

Oblast sociálních kompetencí (Sok) je charakterizována v dotazníku BIP konceptem senzitivity (Snz), schopností kontaktů (Skon), sociabilitou (Soc), orientací na tým (Otm), schopností prosadit se (Spr). Při celkovém zhodnocení (tabulka 12) aritmetických průměrů dosažených percentilů (PP) se ukazuje, že nejnižších hodnot dosahuje schopnost kontaktů (Skon). Na druhé straně se s významným rozdílem ve výsledcích nachází senzitivita (Snz).

Závěry šetření jsou podle našeho názoru překvapující, neboť schopnost sociálního kontaktu (Skon) je charakterizována jako vyhraněná tendence k interakci s lidmi s cílem navázat a udržet sociální vztahy. Jedinci s vysokými hodnotami v oblasti Skon projevují výraznou důvěru a otevřenost ve svém jednání s ostatními. Naopak lidi s nižšími hodnotami vystihuje spíše rezervovanost, nejistota či nespěšnost v sociálních situacích. (Hossiep & Paschen, 2011).

Schopnost navazovat a udržovat kontakty představuje zásadní profesní kompetenci, ovlivňující významným způsobem vliv na celkovou sebedůvěru a úspěch jednotlivce v pracovním prostředí. Je nutné si však uvědomit, že se nejedná pouze o schopnost navázat konkrétní dialog, ale zahrnuje i předpoklad následně budovat a udržovat hlubší a trvalejší vztahy s ostatními lidmi. Schopnost navazovat kontakty zahrnuje tedy nejen efektivní komunikaci, ale jako základní kámen pro rozvoj a udržování produktivních pracovních vztahů i budování důvěry. Jedná se o klíčovou kompetenci zejména v prostředí, kde je spolupráce a týmová práce nezbytná pro dosažení společných cílů. (Ros, 2012)

Důležitým aspektem schopnosti navazovat a udržovat kontakty je umění konstruktivně jednat a řešit problémy, což je podmíněno pozitivním vztahem k sobě samému a druhým lidem. Deklarovaná profesní kompetence zahrnuje cílené ovlivňování a regulaci interpersonálních vztahů, úspěšné organizování a řízení lidí, schopnost naslouchat, porozumět a reagovat na potřeby a pocity ostatních. Umožňuje jedinci konstruktivní přístup k řešení problémů a tím vytvářet atmosféru důvěry a respektu. Účinná koordinace činností a vedení týmu jsou nezbytné pro uskutečňování společných cílů a úspěch v jakékoli profesní oblasti. (Výrost, Slaměník & Sollárová, 2019)

Vedle toho nejvyšších hodnot výsledků percentilů (PP) dosahuje dimenze senzitivity (Snz), reflektující schopnost citlivě vnímat a interpretovat signály v širším kontextu sociálních vztahů a situací. Zahrnuje potenciál člověka vnímat problémy, rozpoznat je a předvídat

jejich možné důsledky. Důležitost senzitivity v sociálním kontextu zdůrazňuje i Paulík (2017), který poukazuje na její vliv na kvalitu mezilidských vztahů a schopnost efektivní komunikace.

Schopnost senzitivity (Snz) je podstatou pro úspěšné zvládnání sociálních situací a budování kvalitních mezilidských vztahů. Osoby s vysokými hodnotami senzitivity mají tendenci být empatické a lépe rozumět emocím a potřebám ostatních, což jim umožňuje efektivnější komunikaci a snadnější navazování vztahů. Nízké hodnoty mohou charakterizovat jedince, kteří mnohem častěji čelí výzvam v porozumění a reakci na sociální podněty. (Hossiep & Paschen, 2011).

<b>Sociální kompetence (Sok)</b> (soubor $N = 377$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Senzitivita (Snz)	HS	48,881	50,000	51,000	6,482	69,000	26,000
	PP	<b>46,812*</b>	51,000	55,000	22,094	98,000	1,000
	ST	5,005	5,000	5,000	1,542	10,000	1,000
Schopnost kontaktů (Skon)	HS	48,926	50,000	51,000	6,562	69,000	26,000
	PP	<b>19,515*</b>	19,000	21,000	11,946	69,000	0,000
	ST	3,263	3,000	3,000	0,880	6,000	1,000
Sociabilita (Soc)	HS	54,865	55,000	57,000	8,181	79,000	23,000
	PP	<b>38,989*</b>	36,000	44,000	25,039	99,000	0,000
	ST	4,438	4,000	4,000	1,777	10,000	1,000
Orientace na tým (Otm)	HS	45,865	47,000	48,000	7,963	67,000	21,000
	PP	<b>43,180*</b>	45,000	49,000	21,975	95,000	1,000
	ST	4,780	5,000	4,000	1,517	9,000	1,000
Schopnost prosadit se (Spr)	HS	43,098	43,000	48,000	8,491	70,000	12,000
	PP	<b>37,729*</b>	33,000	54,000	25,696	99,000	0,000
	ST	4,369	4,000	3,000	1,906	10,000	1,000

Tabulka 12: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální kompetence (Sok)/všichni respondenti výzkumného šetření

Konstrukť senzitivity (Sen) lze pojímat jako potenciál vnímat a interpretovat chování druhých lidí (Paulík, 2017) Je však nutné uvědomit si možnou diskrepanci mezi sebeobrazem člověka a hodnocením druhými lidmi. Přesto senzitivita zahrnuje schopnost citlivě a včas rozpoznávat potenciální problémy i příležitosti, rozlišovat důležité

od toho méně podstatného, identifikovat hlavní stránky a odlišovat je od detailů a dílčích problémů. (Barták, 2021)

### *viii) Sociální kompetence (Sok)/pohlaví*

Pokud se podíváme na sociální kompetence (Sok) z hlediska pohlaví, zaznamenáváme relativně vyšší rozdíly v oblasti sociability (Soc) u žen výzkumného šetření. Další oblastí je schopnost prosadit se (Spr), kde však dosahují muži výraznějších hodnot z pohledu empirických dat disertační práce. Menší rozdíly lze u pohlaví spatřovat i v oblasti orientace na tým (Otm). Zájem a ochota vzdát se vlastní pozice ve prospěch spolupráce v týmu (Otm) je větší u mužů ve vybraném vzorku vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Zjištění naznačují existenci specifických rozdílů mezi muži a ženami v těchto oblastech a poukazují na potřebu zohledňovat genderové rozdíly například při plánování a realizaci vzdělávacích a profesních programů zaměřených na rozvoj specifických sociálních kompetencí, které jsou klíčové pro práci v těchto zařízeních.

<b>Sociální kompetence (Sok)</b> (soubor $N = 133$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Senzitivita (Snz)	HS	48,331	49,000	49,000	6,368	65,000	26,000
	PP	<b>44,639*</b>	46,000	46,000	21,669	94,000	1,000
	ST	4,880	5,000	5,000	1,552	9,000	1,000
Schopnost kontaktů (Skon)	HS	48,331	49,000	49,000	6,368	65,000	26,000
	PP	<b>18,301*</b>	17,000	17,000	11,536	58,000	0,000
	ST	3,180	3,000	3,000	0,842	5,000	1,000
Sociabilita (Soc)	HS	53,128	52,000	52,000	8,233	71,000	28,000
	PP	<b>33,639*</b>	25,000	25,000	24,375	91,000	0,000
	ST	4,090	4,000	3,000	1,716	9,000	1,000
Orientace na tým (Otm)	HS	46,226	47,000	47,000	7,679	66,000	23,000
	PP	<b>44,113*</b>	45,000	45,000	21,556	94,000	1,000
	ST	4,812	5,000	4,000	1,483	9,000	1,000
Schopnost prosadit se (Spr)	HS	45,977	46,000	48,000	7,848	70,000	26,000
	PP	<b>45,759*</b>	46,000	54,000	25,820	99,000	1,000
	ST	4,985	5,000	3,000	1,915	10,000	1,000

Tabulka 13: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální kompetence (Sok)/muži výzkumného šetření



<b>Sociální kompetence (Sok)</b> (soubor $N = 244$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Senzitivita (Snz)	HS	49,180	50,000	51,000	6,536	69,000	28,000
	PP	<b>47,996*</b>	51,000	55,000	22,278	98,000	1,000
	ST	5,074	5,000	5,000	1,535	10,000	1,000
Schopnost kontaktů (Skon)	HS	49,250	50,000	51,000	6,656	69,000	28,000
	PP	<b>20,176*</b>	19,000	21,000	12,136	69,000	1,000
	ST	3,307	3,000	4,000	0,898	6,000	1,000
Sociabilita (Soc)	HS	55,811	57,000	58,000	8,012	79,000	23,000
	PP	<b>41,906*</b>	44,000	48,000	24,963	99,000	0,000
	ST	4,627	5,000	5,000	1,784	10,000	1,000
Orientace na tým (Otm)	HS	45,668	47,000	44,000	8,122	67,000	21,000
	PP	<b>42,672*</b>	45,000	35,000	22,228	95,000	1,000
	ST	4,762	5,000	4,000	1,537	9,000	1,000
Schopnost prosadit se (Spr)	HS	41,529	41,500	40,000	8,431	62,000	12,000
	PP	<b>33,352*</b>	27,500	23,000	24,596	95,000	0,000
	ST	4,033	4,000	3,000	1,819	9,000	1,000

Tabulka 14: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální kompetence (Sok)/ženy výzkumného šetření

Rozdíly projevující se u žen v oblasti sociability (Soc) dle našeho názoru výrazně formuje jejich stereotypní chování. Ženy častěji vykazují zvýšenou míru empatie, komunikativnost a schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Tento vyšší stupeň sociability může být jak výsledkem biologických faktorů (například vyšší hladiny oxytocinu), tak i sociálních faktorů (společenská očekávání a výchova). Ženy jsou od dětství často vedeny k pečujícím a spolupracujícím rolím, což dále posiluje jejich schopnost efektivně komunikovat a řešit konflikty. Uvedený soubor dovedností jim umožňuje snadněji budovat harmonické vztahy a úspěšně fungovat v týmovém prostředí. (Novák & Kudláčková, 2008) Moderní teorie sociálních rolí identifikují rozdílné přidělování úkolů ženám a mužům jako základní faktor pohlavně diferencovaného sociálního chování. (Výrost, Slaměnik & Sollárová, 2019) Uvedená perspektiva zdůrazňuje, že společnost častěji přisuzuje odlišné role a očekávání ženám a mužům, což značně ovlivňuje jejich chování a interakce. Tímto se formuje genderová identita a sociální role, které determinují chování jedince a způsob vnímání sebe sama a ostatních. Genderové role vznikají díky aktivitám, které vykonávají jednotlivci

podle svého pohlaví v typických pracovních a rodinných rolích. Společenská očekávání spojená s genderovými rolemi fungují jako normativní tlaky, které posilují chování odpovídající pracovním rolím typických pro dané pohlaví prostřednictvím procesů potvrzení a seberegulace. Genderové role tak mohou vést k rozdílům v chování mezi muži a ženami. (Francis, 1999; Hillman & Rothman, 2003) V odborné literatuře je zdůrazňována důležitost dětského věku pro genderovou socializaci (Fergusson & Horwood, 1997; Weaver-Hightower, 2003; Thorová, 2015; Výrost, Slaměnik & Sollárová, 2019). Výzkumy ukazují, že rodiče často podporují stereotypní genderové chování, ať už vědomě nebo nevědomě, prostřednictvím svého jednání a očekávání. Přesto rozdíly v chování, dovednostech a kognitivních schopnostech jsou spíše ovlivněny biologickými faktory, jako jsou struktura mozku, hormony či genetika. (Sax, 2005; Cahill, 2006; Tírpák & Chytrý, 2023) Přesto se odborníci shodují, že mezi muži a ženami neexistují obecné rozdíly v inteligenci (Gardner, 1999; Hyde & Linn, 2006; Halpern, 2007), Odlišnosti lze spíše pozorovat v rozvoji intelektuálních dovedností (v provádění vnitřně osvojených úkonů a operací). Ve své podstatě zahrnují intelektuální dovednosti vnější činnost související s řešením konkrétního úkolu nebo situace a umožňují postupně interiorizovat proces operací, provádět jednotlivé úkony a kontrolovat či opravit jejich průběh (Navrátil & Mattioli, 2011).

#### ***ix) Sociální kompetence (Sok)/délka praxe***

Pokud se podíváme na výsledná data v tabulce 15–16, které se zaměřují na délku praxe v oblasti sociálních kompetencí (Sok), tak nám výsledky naznačují pouze mírné zvýšení skóre v aritmetickém průměru percentilu (PP) v dimenzi senzitivity (Szn), schopnosti kontaktů (Skon) a sociability (Soc) u vychovatelů s praxí do 9 let. Zvolená proměnná má tedy vliv pouze na určité aspekty v oblasti sociálních kompetencí (Sok), zejména pokud jde o senzitivitu, schopnost navazovat a udržovat sociální kontakty. Nicméně zvýšení skóre u vychovatelů s praxí do 9 let není nijak dramatické, ačkoliv naznačuje určitý pozitivní trend. Vychovatelé s nižšími roky praxe mohou prokazovat lepší senzitivitu vůči potřebám dětí a schopnost navazovat a udržovat sociální vztahy. Je důležité brát v úvahu, že délka praxe může být pouze jedním z mnoha faktorů ovlivňujících sociální kompetence vychovatelů. Například vzdělání, osobní zkušenosti, vhodná školení nebo pracovní prostředí jsou důležitou proměnnou a mohou hrát klíčovou roli při formování a zdokonalování sociálních dovedností. Sociální kompetence představují způsoby chování a přístupy k různým situacím a lidem (Brenner & Brenner, 2008). Školská zařízení pro výkon ústavní

a ochranné výchovy jsou ve své podstatě sociálním prostředím, kde se pedagogové setkávají s dětmi s různými znalostmi a zkušenostmi. Klíčové z našeho pohledu je pro vychovatele především porozumět myšlení dětí a formulovat případné argumenty v rámci jejich výchovy tak, aby byly srozumitelné všem. To může být výzva, neboť každé z těchto dětí má svůj jedinečný pohled na problémy a situace. Avšak u dětí získají uznání a respekt jako autority pouze ti vychovatelé, kteří jsou schopni přijmout a uznávají názory ostatních. Námi uvedené se neobejde bez úzké spolupráce s kolegy, jejich vhodné motivace a vytváření příznivé a pozitivní pracovní atmosféry. Na druhé straně může pracovní prostředí působit i rušivě a to z nejrůznějších důvodů (Barták & Demjanenko, 2021). Nedostatek spolupráce a nedůvěra mezi zaměstnanci narušují pracovní atmosféru a snižují efektivitu práce. Absence podpory pro osobnostní a kvalifikační rozvoj může způsobit frustraci a demotivaci. Neochota k přijímání změn brání inovacím a adaptaci na nové podmínky, což je v rychle se měnícím světě práce zásadní problém. Tyto faktory společně mohou vést k neuspokojivému a stresujícímu pracovnímu prostředí.

<b>Sociální kompetence (Sok)</b> (soubor $N = 191$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Senzitivita (Snz)	HS	49,550	50,000	52,000	6,381	69,000	29,000
	PP	<b>49,215*</b>	51,000	59,000	21,955	98,000	2,000
	ST	5,173	5,000	5,000	1,551	10,000	1,000
Schopnost kontaktů (Skon)	HS	49,639	50,000	52,000	6,533	69,000	29,000
	PP	<b>20,780*</b>	19,000	23,000	12,259	69,000	1,000
	ST	3,356	3,000	4,000	0,894	6,000	1,000
Sociabilita (Soc)	HS	55,220	56,000	58,000	8,809	76,000	23,000
	PP	<b>40,738*</b>	40,000	48,000	26,044	97,000	0,000
	ST	4,565	4,000	4,000	1,871	10,000	1,000
Orientace na tým (Otm)	HS	45,827	47,000	48,000	8,148	67,000	23,000
	PP	<b>43,084*</b>	45,000	49,000	22,291	95,000	1,000
	ST	4,791	5,000	4,000	1,559	9,000	1,000
Schopnost prosadit se (Spr)	HS	42,937	43,000	48,000	8,554	70,000	12,000
	PP	<b>37,476*</b>	33,000	54,000	25,596	99,000	0,000
	ST	4,351	4,000	3,000	1,880	10,000	1,000

Tabulka 15: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální kompetence (Sok)/vychovatelé s praxí do 9 let

<b>Sociální kompetence (Sok)</b> (soubor $N = 186$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Senzitivita (Snz)	HS	48,194	49,000	50,000	6,529	65,000	26,000
	PP	<b>44,344*</b>	46,000	51,000	22,023	94,000	1,000
	ST	4,833	5,000	5,000	1,517	9,000	1,000
Schopnost kontaktů (Skon)	HS	48,194	49,000	50,000	6,529	65,000	26,000
	PP	<b>18,215*</b>	17,000	19,000	11,504	58,000	0,000
	ST	3,167	3,000	3,000	0,857	5,000	1,000
Sociabilita (Soc)	HS	54,500	55,000	57,000	7,487	79,000	29,000
	PP	<b>37,194*</b>	36,000	44,000	23,900	99,000	0,000
	ST	4,306	4,000	3,000	1,669	10,000	1,000
Orientace na tým (Otm)	HS	45,903	46,000	44,000	7,789	66,000	21,000
	PP	<b>43,280*</b>	42,000	35,000	21,706	94,000	1,000
	ST	4,769	5,000	4,000	1,476	9,000	1,000
Schopnost prosadit se (Spr)	HS	43,263	44,000	44,000	8,446	69,000	22,000
	PP	<b>37,989*</b>	37,000	37,000	25,865	99,000	0,000
	ST	4,387	4,000	3,000	1,937	10,000	1,000

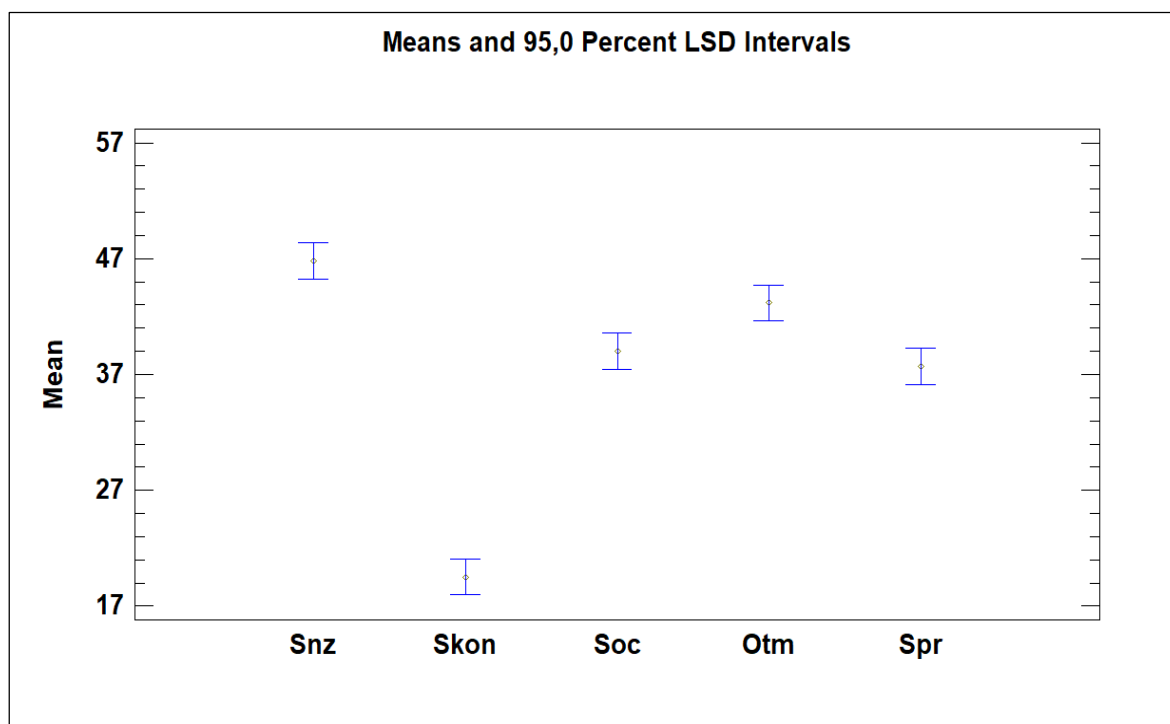
Tabulka 16: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální kompetence (Sok)/vychovatelů s praxí 10 a více let

V našem šetření nás zajímala oblast sociálních kompetencí (Sok) a přítomnost eventuálních významných odchylek v aritmetických průměrech dosažených percentilů (PP) u vychovatelů v zařízeních náhradní péče v okruhu senzitivity (Snz), schopnosti kontaktů (Skon), sociability (Soc), orientace na tým (Otm), schopnosti prosadit se (Otm).

Zjištěné hodnoty F-ANOVA ( $N = 377$ ,  $df = 4$ ) = 400,4667;  $p < 0,000$ . Pro konkretizaci statisticky významných rozdílů mezi jednotlivými skupinami v oblasti sociálních kompetencí (Sok) byla využita post-hoc analýza. Z hlediska zjištěných závěrů můžeme konstatovat (graf 3), že rozdíly nenalzáme pouze mezi senzitivitou (Snz) a orientací na tým (Otm). Dále pak nejsou signifikantní statistické odchylky aritmetických průměrů percentilů (PP) mezi sociabilitou (Soc) a orientací na tým (Otm). Tyto poznatky nám poskytují hlubší porozumění sociálním dovednostem a dynamice týmové práce v našem zkoumaném vzorku probandů.

Musíme opětovně upozornit na nízké výsledky dosažených percentilů (PP) u vychovatelů především v oblasti schopnosti kontaktů (Skon). Interpersonální komunikace spočívá

ve vzájemném sdělování informací o společném vztahu, které se přeměňují ve sdílené pocity a postoje. (Nakonečný, 2005) Velká část našeho profesního života se týká mezilidských vztahů. V případě vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou mezilidské vztahy bezesporu naprosto stěžejní. Obecně vzato sociální dovednosti souvisí s efektivitou, s níž komunikujeme významy, rady či záměry směrem k ostatním, a tím ovlivňujeme jejich chování (Kumpfer & Hopkins, 1993; Fontana, 2017).



Graf 3: Zjištěné hodnoty aritmetických průměrů percentilů (PP) v dimenzi sociálních kompetencí (Sok)/všichni respondenti výzkumného šetření/senzitivita (Snz), schopnost kontaktů (Skon), sociabilita (Soc), orientace na tým (Otm), schopnost prosadit se (Spr)

Vychovatelé školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy vstupují ve svém zaměstnání do nejrůznějších sociálních rolí (často velmi odlišných) a jejich úspěšnost závisí na schopnosti vytvářet dobré, pozitivní, vstřícné vztahy k druhým. Aniž bychom si to mnohdy dostatečně uvědomovali, náš úspěch v životě (nejen v tom pracovním) úzce souvisí s tím, jak jsme senzitivní, schopni kontaktů či se prosadit. Potřebujeme tedy rozvíjet naši sociální způsobilost (Barták, 2021). Základy sociálních způsobilostí si osvojujeme nejprve v rodině, později ve škole, v zaměstnání, v každodenních profesních a různých sociálních aktivitách. V našem pojetí chápeme sociální způsobilost jako schopnost komunikovat s lidmi, vyměňovat si poznatky a zkušenosti, lépe poznávat a chápat se i druhé, navazovat sociální kontakty, bránit se sociální izolaci, získávat druhé pro své názory, adekvátně reagovat, umět se ovládat, rozumět svým pocitům i emocím, vhodně se adaptovat

na prostředí a situace. Snaha dobře spolupracovat s druhými je základním projevem socializace.

Z pohledu zjištěných závěrů ve výzkumu disertační práce nás zjištěné nízké aritmetické průměry percentilů (PP) u schopnosti kontaktů (Skon) velmi překvapují. Domníváme se proto, že lze našich výsledků využít pro hlubší analýzu vybraných sociálních kompetencí (především se zaměřením na komunikační dovednosti) u vychovatelů v systému náhradní výchovné péče. Prostředky komunikace ve společenském životě se totiž nemusí podstatně lišit od metod používaných v profesních vztazích.

#### ***x) Psychická konstituce (Psk)/všichni respondenti výzkumného šetření***

Determinace lidského chování je tvořena souhrou vnitřních (osobnostních) a vnějších (situačních) činitelů. Vlastnosti a projevy osobnosti vesměs modelují lidská situace a zkušenost. Totéž platí pro emoce, jejich aktivace a specifický projev, které zásadně ovlivňují sociální interakce a učení (Cakirpaloglu, 2012). Mezi kategorie psychických vlastností osobnosti můžeme zařadit: schopnosti, temperament, emocionalitu, volní vlastnosti a charakter. (Nakonečný, 2005)

Poslední sledovanou oblastí profesních charakteristik u vychovatelů v náhradní výchovné péči se stala v rámci BIP psychická konstituce (Psk) s dimenzemi emocionální stability (Em), odolností vůči zátěži (Odz), sebevědomím (Seb). Z pohledu zjištěných aritmetických průměrů percentilů (PP) lze učinit závěr (tabulka 17), že nejvyšších hodnot dosahuje oblast emocionální stability (Em), následuje sebevědomí (Seb) a odolnost vůči zátěži (Odz).

Emoce jako schopnost reagovat na různé podněty, což často doprovází fyziologické reakce a viditelné projevy patří bezpochyby vedle myšlení a intuice mezi hlavní psychické orientační funkce. Úkolem emočního systému je neustále posuzovat závažnost situace nebo události a tím ovlivňovat naše chování (čemu se vyhýbat, co preferovat). Mezi hlavní charakteristiky emocí patří (Barták, 2021), že jde o komplexní v čase a prostoru proměnlivé komplexní jevy. Jsou subjektivní povahy a projevují se spontánně. Jejich ovlivňování rozumem je problematické, závisejí též na emoční odolnosti a stabilitě jedince. Každý jedinec má nastavenou jinou emoční citlivost, která je závislá na osobních a situačních okolnostech a jejich proměnách na základě subjektivního posouzení. Provázejí veškeré naše činnosti (duševní i fyzické). Fungují v polaritách (radost nebo smutek) a projevují se afektivně prostřednictvím emocí (hněv, zloba, hádka, euforie, radost). Manifestují se tělesnými změnami (pocení, zrychlený srdeční tep, zrychlené

dýchání), nonverbální komunikací (mimka, gestikulace, posturologie), spontánností (bezděčný výraz emocí), sociální modifikací, maskováním (skrývání emocí), modulací či stimulací. Čím hlouběji porozumíme svým emocím, tím efektivněji budeme schopni zvládat jejich projevy. Lidské emoce mají hodnotící, komunikační a adaptační význam. Vývoj, funkce a specifický projev emocí určují vnitřní a vnější činitele (Kumpfer & Hopkins, 1993; Cakirpaloglu, 2012).

Schopnost diferencovat vlastní emoce souvisí s otevřeností k sebepoznání. Jde zejména o schopnost uvědomovat si vnitřní aspekty vlastní osobnosti, neboť regulace zahrnuje především procesy zaměřené na monitorování, hodnocení a ovládání intenzity a délky trvání emočních prožitků. Vhodná emoční regulace může ovlivnit míru prožívaného stresu či přiměřenost náhledu na danou situaci. Z pohledu strategií zvládnání se bavíme o kontrole na úrovni hodnocení a prožívání (tedy tendenci se raději takovým situacím předem vyhýbat) nebo regulaci zaměřenou na kontrolu chování (například volbou náhradního odreagování). Běžnou korektivní technikou je i přehodnocení a interpretace. Emoční prožívání různých situací je stejně důležité jako jejich rozumové hodnocení. (Fresco, Williams & Nugent, 2006; Vágnerová, 2010)

Druhou oblastí již s relativně nižším skóre percentilů (PP) je sebevědomí (Seb), které hraje důležitou roli v posuzování a hodnocení sebe sama z různých hledisek. (Říčan, 2010) Je odvozováno z interakce s druhými lidmi při dosahování cílů a z respektu, srovnání a uznání druhými. Zahrnuje součást individuality každého z nás, ale je současně i jevem sociální povahy. Formování sebevědomí je pomalý a složitý proces, probíhající u každého člověka jinak a především v závislosti na jeho typologii, tělesném i duševním zdraví, sociálním a domácím prostředí i samotné výchově. (Sedláčková, 2009)

Zastáváme názor, že nižší hodnoty sebevědomí u vychovatelů mohou být způsobeny z několika důvodů. Práce v institucionálních zařízeních náhradní výchovné péče je extrémně náročná, často zahrnuje práci s dětmi s komplikovanými sociálními a emočními problémy. Tudíž pedagogové denně řeší náročné výchovné situace, které mohou vést k pocitu vyhoření. Příčiny lze z pohledu vychovatelů hledat i ve vysokých nárocích a častých stresových situacích, aniž by šlo vidět okamžité a pozitivní výsledky svého úsilí a snažení. Menší sebevědomí oproti průměru pramení i z nedostatečného uznání a podpory od vedení nebo kolegů. Výchovná činnosti pedagogů je často nedocenená, což může vést k pocitům zklamání a ovlivnit jejich sebedůvěru a pocit vlastní hodnoty. Dalším faktorem je srovnávání

se s kolegy nebo s ideálními představami o tom, jak by měla výchova probíhat. Vychovatelé se mohou cítit nedostatečně, pokud jejich výsledky neodpovídají těmto pomyslným představám, což opět vede k negativnímu sebevědomí. V neposlední řadě lze důvody hledat z pohledu omezených možností profesního rozvoje a kariérního růstu, což pouze přispívá k pocitu stagnace a nízkému sebevědomí. Pokud vychovatelé nevidí možnost osobního a profesionálního růstu, mohou začít pochybovat o svých schopnostech a hodnotě.

Poslední námi zjištěnou oblastí s nejnižšími skóry aritmetických průměrů percentilů (PP) je u vychovatelů v systému náhradní výchovné péče odolnost vůči zátěži (Odz), kterou chápeme jako trvalejší vlastnost osobnosti odolávat nepříznivým vlivům v krizových situacích v pracovním a jiném prostředí (Průcha & Veteška, 2014; Helus, 2018). Je třeba si uvědomit, že odolnost (resilience, nezdolnost) je částečně založena na vrozených vlastnostech, jako jsou zdravé sebepojetí a optimismus, a zčásti na životních zkušenostech a vyrovnávání se s překážkami. (Dunkel Schetter, 2010)

Vysoká míra resilience a schopnost zvládnutí zátěže je důležitým předpokladem pro výkon pracovní pozice vychovatele. Důvodem je skutečnost, že samotná výchovná činnost v těchto zařízeních je náročná nejen po emocionální, ale také psychické stránce. Vychovatelé pracují s cílem aktivně formovat, socializovat, případně resocializovat osobnost dítěte. Z pohledu pedagogů uvedené vyžaduje vysokou míru trpělivosti, empatie a odolnosti vůči stresu.

Resilience umožňuje vychovatelům efektivně čelit těmto výzvám a udržovat si pozitivní přístup, což je nezbytné pro vytváření podpůrného a stabilního prostředí pro děti. Schopnost zvládat zátěž také pomáhá vychovatelům lépe se vyrovnávat s neočekávanými situacemi a krizemi, které mohou nastat, aniž by to negativně ovlivnilo jejich pracovní výkon nebo psychické zdraví. Navíc vychovatelé s vysokou mírou zvládnutí zátěže, mohou sloužit jako vzor pro děti, které často potřebují příklady pozitivního zvládnutí stresu a obtíží. Pokud vychovatelé sami vykazují vyšší míru odolnosti a efektivní zvládnutí stresu, mohou uvedené dovednosti předávat dětem a aplikovat je ve svém vlastním životě. Celkově vzato, vysoká míra resilience a schopnost zvládnutí zátěže jsou nezbytné pro úspěšné a dlouhodobé působení na pozici vychovatele, což přispívá k lepšímu rozvoji dětí a kvalitě poskytované péče.

Bohužel výsledky ukazují na nižší míru dosaženého aritmetického průměru percentilů (PP) v oblasti odolnost vůči zátěži (Odz). Z pohledu námi zjištěných výsledků se proto domníváme, že je nutné u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné



výchovy jejich odolnost rozvíjet. Existuje nepřehledné množství přístupů, kdy za efektivní můžeme považovat například otevřený horizont budoucnosti. Dále například kritický, analytický, reflektující pohled na příčiny nezdaru a vyvozování nosných poučení. Vzájemnost a vytváření pevných, posilujících vztahů souznění a opory. V neposlední řadě evidování a upevňování zkušenosti s tím, co se podařilo. (Helus, 2018)

<b>Psychická konstituce (Psk)</b> (soubor $N = 377$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Emocionální stabilita (Em)	HS	54,830	56,000	58,000	10,507	86,000	26,000
	PP	<b>52,411*</b>	57,000	64,000	28,166	100,000	0,000
	ST	5,422	5,000	4,000	2,194	10,000	1,000
Odolnost vůči zátěži (Odz)	HS	45,329	46,000	52,000	8,131	66,000	20,000
	PP	<b>33,114*</b>	30,000	54,000	23,295	94,000	0,000
	ST	4,027	4,000	4,000	1,704	9,000	1,000
Sebevědomí (Seb)	HS	56,841	57,000	60,000	11,357	87,000	24,000
	PP	<b>37,899*</b>	33,000	44,000	28,454	99,000	0,000
	ST	4,340	4,000	5,000	2,138	10,000	1,000

Tabulka 17: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/všichni respondenti výzkumného šetření

### ***xi) Psychická konstituce (Psk)/pohlaví***

Srovnání výsledků v oblasti psychické konstituce (Psk) z hlediska pohlaví odhaluje zajímavé rozdíly mezi muži a ženami. Poměrně vyšších aritmetických průměrů percentilů (PP) dosahují muži oproti ženám ve všech třech sledovaných oblastech, kdy velmi markantní rozdíly výsledků jsou v oblasti emocionální stability (Em). Stejně je to však i v oblasti sebevědomí (Seb) a odolnosti vůči zátěži (Odz). Jedním z důvodů, proč muži vykazují vyšší emocionální stabilitu, může být rozdílný způsob, jakým jsou sociálně a kulturně vychováni. Muži jsou často vedeni k tomu, aby své emoce potlačovali nebo neprojevovali, což může vést k vyššímu hodnocení emocionální stability. Na druhé straně ženy mohou být více otevřené ohledně svých emocí a jejich projevů, což může být v testech vnímáno jako nižší emocionální stabilita.

V oblasti sebevědomí mohou hrát roli také sociální očekávání a stereotypy. Muži jsou často společností povzbuzováni k tomu, aby byli sebejistí a asertivní, zatímco ženy mohou čelit většímu tlaku k tomu, aby byly skromné a méně se prosazovaly. Tento rozdíl v sociální výchově může vést k tomu, že muži mají vyšší sebevědomí.

Odolnost vůči zátěži je další oblastí, kde muži dosahují vyšších výsledků. Celkově vyšší výsledky mužů v těchto oblastech mohou být důsledkem kombinace sociálních, kulturních a biologických faktorů, které ovlivňují, jak muži a ženy vnímají a zvládají různé aspekty psychické konstituce. Muži mohou být fyzicky i psychicky trénováni k tomu, aby zvládali stresové situace efektivněji, což se odráží v jejich hodnocení odolnosti vůči zátěži. Zatímco biologické predispozice mohou poskytovat určitou základní úroveň odolnosti, sociální a kulturní vlivy formují a posilují schopnosti mužů zvládat stres.

<b>Psychická konstituce (Psk)</b> (soubor $N = 133$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Emocionální stabilita (Em)	HS	59,406	60,000	58,000	9,049	82,000	31,000
	PP	<b>65,075*</b>	71,000	64,000	23,769	100,000	2,000
	ST	6,429	7,000	7,000	2,001	10,000	1,000
Odolnost vůči zátěži (Odz)	HS	48,519	49,000	49,000	7,308	66,000	30,000
	PP	<b>42,316*</b>	42,000	42,000	23,466	94,000	2,000
	ST	4,707	5,000	4,000	1,687	9,000	1,000
Sebevědomí (Seb)	HS	62,068	62,000	63,000	10,140	87,000	33,000
	PP	<b>50,692*</b>	51,000	54,000	27,161	99,000	0,000
	ST	5,278	5,000	5,000	2,090	10,000	1,000

Tabulka 18: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/muži výzkumného šetření

<b>Psychická konstituce (Psk)</b> (soubor $N = 244$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Emocionální stabilita (Em)	HS	52,336	53,000	-----	10,423	86,000	26,000
	PP	<b>45,508*</b>	46,000	-----	28,017	100,000	0,000
	ST	4,873	5,000	4,000	2,101	10,000	1,000
Odolnost vůči zátěži (Odz)	HS	43,590	44,000	42,000	8,042	66,000	20,000
	PP	<b>28,098*</b>	23,000	18,000	21,656	94,000	0,000
	ST	3,656	4,000	3,000	1,599	9,000	1,000
Sebevědomí (Seb)	HS	53,992	53,000	50,000	10,983	85,000	24,000
	PP	<b>30,926*</b>	21,000	14,000	26,714	98,000	0,000
	ST	3,828	3,000	2,000	1,988	10,000	1,000

Tabulka 19: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/ženy výzkumného šetření

**xii) Psychická konstituce (Psk)/délka praxe**

Jednou z proměnných empirického šetření v disertační práci byla i délka praxe, kdy výsledky nenaznačují výrazné rozdíly ani jedné z oblastí psychické konstituce (Psk) u vychovatelů ve školských zařízeních (tabulka 20–21)

<b>Psychická konstituce (Psk)</b> (soubor $N = 191$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Emocionální stabilita (Em)	HS	54,932	56,000	58,000	10,781	86,000	26,000
	PP	<b>52,031*</b>	57,000	64,000	28,190	100,000	0,000
	ST	5,414	5,000	6,000	2,234	10,000	1,000
Odolnost vůči zátěži (Odz)	HS	44,979	45,000	45,000	8,258	66,000	23,000
	PP	<b>32,063*</b>	27,000	27,000	23,600	94,000	0,000
	ST	3,974	4,000	4,000	1,748	9,000	1,000
Sebevědomí (Seb)	HS	56,607	57,000	60,000	11,277	86,000	24,000
	PP	<b>37,387*</b>	33,000	44,000	28,391	99,000	0,000
	ST	4,314	4,000	2,000	2,129	10,000	1,000

Tabulka 20: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/vychovatelé s praxí do 9 let

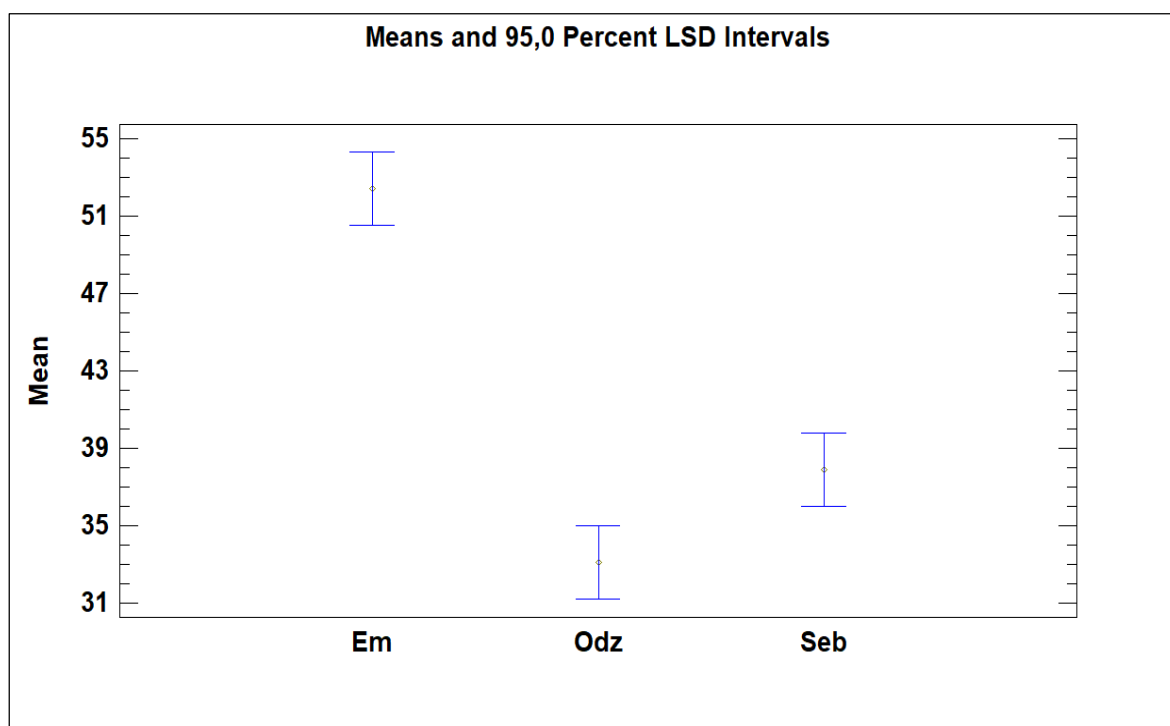
<b>Psychická konstituce (Psk)</b> (soubor $N = 186$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Emocionální stabilita (Em)	HS	54,726	56,000	55,000	10,246	81,000	26,000
	PP	<b>52,801*</b>	57,000	53,000	28,211	99,000	0,000
	ST	5,430	5,000	7,000	2,158	10,000	1,000
Odolnost vůči zátěži (Odz)	HS	45,688	46,000	52,000	8,004	62,000	20,000
	PP	<b>34,194*</b>	30,000	54,000	22,992	87,000	0,000
	ST	4,081	4,000	4,000	1,660	8,000	1,000
Sebevědomí (Seb)	HS	57,081	58,000	50,000	11,464	87,000	29,000
	PP	<b>38,425*</b>	37,000	14,000	28,586	99,000	0,000
	ST	4,366	4,000	5,000	2,152	10,000	1,000

Tabulka 21: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/vychovatelé s praxí 10 a více let

Snažili jsme se také přijít na statisticky významné rozdíly u vychovatelů ze školských zařízení pro náhradní výchovnou péči v oblasti jejich psychické konstituce (Psk). Z výsledků analýzy rozptylu (F-ANOVA) s ukazatelem statistické významnosti ( $N = 377$ ,  $df = 2$ ) = 188,601;  $p < 0,001$  a následné post-hoc analýzy vyplývá, že existují statisticky

významné rozdíly mezi emocionální stabilitou (Em), odolností vůči zátěži (Odz) i sebevědomím (Seb).

Tato zjištění jsou dále vizualizována na grafu 4. Důvodem pro tyto rozdíly může být komplexní kombinace individuálních faktorů, pracovního prostředí a náročnosti profesních rolí, které vychovatelé z této specifické oblasti čelí. Zastáváme názor, že práce s dětmi v náhradní výchovné péči přináší výzvy, které mohou ovlivnit emoční stabilitu, odolnost vůči stresu a sebevědomí vychovatelů. Tato zjištění mohou být důležitá pro následná plánování a podporu profesního rozvoje v této oblasti.



Graf 4: Zjištěné hodnoty aritmetických průměrů percentilů (PP) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/všichni respondenti výzkumného šetření/ emocionální stabilita (Em), odolnost vůči zátěži (Odz), sebevědomí (Seb)

#### 4.2 Výsledky v oblasti strategií zvládnání stresu u vychovatelů

##### *xiii) Výsledky v oblasti strategií zvládnání stresu u vychovatelů/všichni respondenti výzkumného šetření*

Mají-li být posouzeny jednotlivé skóry z pohledu komparace celého výzkumného souboru v oblasti zjištěných strategií zvládnání stresu u vychovatelů, pak je k tomuto účelu užitečné využít konkrétních standardních hodnot profilů T-skórů v dotazníku SVF 78.

Dle našeho názoru je tento postup vhodný pro porovnávání konkrétních skupin a proměnných. Následnou interpretaci lze totiž zaměřit například na speciální či jednotlivé způsoby a aspekty zpracování stresu či na vícedimenzionální, konfigurační nebo celostní

posuzování. Z pohledu celkových výsledků všech respondentů výzkumného šetření jsou zajímavé relativně kontinuální výsledky jednotlivých testových oblastí SVF 78. Největší rozdíly ve zjištěných aritmetických průměrech T-skórů jsou označeny tučně s hvězdičkou v tabulce 22. Vzhledem k rozsahu tabulky je u jednotlivých oblastí strategií zvládání stresu využito pouze jejich číselné označení: 1 = podhodnocení, 2 = odmítání viny, 3 = odklon, 4 = náhradní uspokojení, 5 = kontrola situace, 6 = kontrola reakcí, 7 = pozitivní sebeinstrukce, 8 = potřeba sociální opory, 9 = vyhýbání se, 10 = úniková tendence, 11 = perseverace, 12 = rezignace, 13 = sebeobviňování.

(soubor N = 377)			Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
POZ 1	1	HS	11,690	11,000	11,000	0,000	24,000	4,142
		T-skór	<b>54,531*</b>	55,000	54,000	0,000	77,000	9,379
	2	HS	11,618	12,000	12,000	0,000	24,000	3,542
		T-skór	52,796	54,000	61,000	0,000	73,000	10,926
POZ 2	3	HS	13,347	13,000	14,000	2,000	24,000	3,470
		T-skór	51,029	51,000	47,000	23,000	77,000	8,269
	4	HS	11,674	12,000	9,000	0,000	24,000	4,737
		T-skór	52,631	54,000	54,000	0,000	75,000	10,030
POZ 3	5	HS	16,679	17,000	18,000	3,000	24,000	3,719
		T-skór	50,053	51,000	48,000	0,000	75,000	10,103
	6	HS	15,772	16,000	17,000	0,000	24,000	3,443
		T-skór	49,899	50,000	53,000	0,000	75,000	8,856
	7	HS	16,040	16,000	18,000	0,000	24,000	3,955
		T-skór	47,077	47,000	43,000	0,000	75,000	11,192
8	HS	14,183	14,000	-----	1,000	24,000	4,737	
	T-skór	51,308	52,000	50,000	27,000	72,000	9,363	
NEG	9	HS	15,541	16,000	-----	0,000	24,000	4,195
		T-skór	<b>55,281*</b>	55,000	59,000	0,000	73,000	8,266
	10	HS	9,414	9,000	-----	0,000	22,000	3,988
		T-skór	51,812	51,000	51,000	0,000	75,000	10,364
	11	HS	13,151	13,000	15,000	0,000	24,000	5,550
		T-skór	<b>46,316*</b>	47,000	49,000	0,000	72,000	11,417
	12	HS	7,698	7,000	7,000	0,000	24,000	4,242
		T-skór	48,830	50,000	58,000	0,000	75,000	11,671
	13	HS	9,485	9,000	10,000	0,000	24,000	4,513
		T-skór	<b>44,721*</b>	44,000	41,000	0,000	75,000	12,470
Pozitivní strategie (POZ)		HS	13,851	14,000	15,000	15,000	20,000	2,456
		T-skór	53,284	53,000	58,000	58,000	77,000	9,795
Negativní strategie (NEG)		HS	10,064	10,000	10,000	10,000	24,000	3,830
		T-skór	48,928	51,000	49,000	49,000	75,000	11,524

Tabulka 22: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78/všichni respondenti výzkumného šetření

O strategiích zvládání stresu je možno říci, že jsou specifitějšími způsoby přístupu ke zvládání stresu (Sawicki, Wedlichová & Fleischmann, 2008). Jak náš výzkum naznačuje, u výzkumného vzorku jsou nejvyšší aritmetické průměry T-skóre v subtestech vyhýbání se (9) a podhodnocení (1). Naopak nejnižších hodnot dosahuje oblast subtestů perseverace (11) a sebeobviňování (13).

Subtest vyhýbání se (9) zachycuje tendence vyvarovat se a uniknout zátěži a zahrnuje záměr a snahu člověka zamezit další konfrontaci s podobnou situací. Musíme však podotknout, že podle druhu zátěžové situace a v závislosti na jiných způsobech zpracování může tendence vyhýbání se vést (krátkodobě nebo dlouhodobě) ke kladným nebo záporným důsledkům stresu.

Subtest podhodnocení (1) zachycuje podcenění či nedocenění vlastních reakcí ve srovnání s jinými osobami nebo nemožnost jejich příznivějšího hodnocení. Položky tohoto subtestu charakterizují srovnatelně jednoznačnou kognitivní devalvační strategii přehodnotit či v řadě případů snižovat závažnost stresoru, prožívání stresu nebo stresové reakce.

Subtest (11) perseverace ve smyslu prodlouženého přemítání interpretuje a naznačuje neschopnost jedince se myšlenkově odpoutat od prožívaných zátěží. Perseverace jako taková však prodlužuje zátěžovou situaci a s ní spojené rozrušení. Je to dáno především skutečností, že negativní představy a myšlenky o zátěžové situaci se neustále vnucují a tím ztěžují jedinci obnovení výchozího stavu a efektivní řešení zvládání stresových situací.

Subtest (13) sebeobviňování vyjadřuje svými otázkami vcelku sklon ke sklíčenosti a přisuzování chyb vlastního jednání v souvislosti s konkrétními zátěžemi.

Domníváme se, že výsledky mohou být interpretovány jako indikace vyššího sklonu probandů výzkumného šetření k obranným mechanismům, jako je vyhýbání se, podhodnocení nebo minimalizace vlastních problémů. Tato tendence může být spojena s psychologickým mechanismem snahy vyhnout se nepříjemným situacím nebo nepřijatelným emocím. Naopak nejnižší hodnoty jsou zaznamenány v oblasti subtestů (11) perseverace a (13) sebeobviňování. Tato skutečnost může naznačovat nižší tendenci účastníků k opakování chyb nebo náchylnost k iracionálnímu sebeobviňování za negativní události. Možná účastníci projevují větší schopnost se adaptovat na nové situace a překonávat překážky, aniž by upadli do pastí negativních myšlenkových vzorců. Tyto výsledky mohou být významné pro porozumění psychickým mechanismům

vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a poskytnout cenné informace pro další případné výzkumné aktivity v této oblasti.

*xiv) Výsledky v oblasti strategií zvládnání stresu u vychovatelů/pohlaví*

Relativně totožné výsledky nám poskytují průměrné hodnoty a směrodatné odchylky dosaženého hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u mužů, kdy konkrétní odlišnosti jsou opět naznačeny tučně s hvězdičkou v tabulce 23. Nejvyšší aritmetické průměry T-skóre se nachází v oblastech (13) sebeobviňování a (11) perseverace. Naopak nejnižších výsledků dosahují muži vychovatelé v (1) podhodnocení a (9) vyhýbání se.

(soubor N = 133)			Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD	
POZ 1	1	HS	13,218	13,000	11,000	0,000	24,000	3,955	
		T-skór	<b>54,820*</b>	55,000	51,000	0,000	77,000	9,081	
	2	HS	12,053	12,000	13,000	0,000	24,000	3,581	
		T-skór	52,421	54,000	57,000	0,000	73,000	12,409	
POZ 2	3	HS	12,526	13,000	14,000	2,000	21,000	3,619	
		T-skór	50,098	51,000	53,000	27,000	69,000	8,802	
	4	HS	10,293	11,000	9,000	0,000	23,000	4,542	
		T-skór	51,526	54,000	49,000	23,000	72,000	10,115	
POZ 3	5	HS	16,895	18,000	18,000	3,000	24,000	4,198	
		T-skór	50,549	53,000	53,000	0,000	72,000	10,877	
	6	HS	15,872	16,000	17,000	0,000	24,000	3,913	
		T-skór	50,180	50,000	52,000	0,000	75,000	10,356	
	7	HS	16,421	17,000	18,000	0,000	24,000	4,271	
		T-skór	48,203	49,000	51,000	0,000	69,000	11,021	
8	HS	12,632	12,000	12,000	1,000	22,000	4,463		
	T-skór	53,241	52,000	52,000	28,000	72,000	9,383		
NEG	9	HS	14,970	15,000	-----	0,000	24,000	4,754	
		T-skór	<b>54,556*</b>	54,000	-----	0,000	73,000	9,939	
	10	HS	8,338	8,000	8,000	0,000	19,000	4,019	
		T-skór	50,391	51,000	51,000	0,000	73,000	13,216	
	11	HS	11,150	11,000	10,000	0,000	24,000	5,428	
		T-skór	<b>46,023*</b>	47,000	45,000	0,000	72,000	11,499	
	12	HS	6,226	6,000	7,000	0,000	19,000	3,868	
		T-skór	47,511	48,000	51,000	28,000	75,000	10,532	
	13	HS	8,105	8,000	8,000	0,000	22,000	4,486	
		T-skór	<b>40,789*</b>	41,000	41,000	0,000	75,000	15,355	
	Pozitivní strategie (POZ)		HS	13,940	14,000	14,000	2,000	20,000	2,705
			T-skór	52,647	53,000	53,000	0,000	77,000	11,224
Negativní strategie (NEG)		HS	8,579	8,000	-----	1,000	19,000	3,754	
		T-skór	46,985	47,000	-----	0,000	75,000	13,279	

Tabulka 23: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78/muži výzkumného šetření

Naproti tomu u žen ve výzkumném šetření se objevuje nejnižší aritmetický průměr hodnot T-skórů jednotlivých respondentů u subtestu (7) pozitivní sebeinstrukce (tabulka 24). Tento subtest odráží skutečnost, v jaké míře a rozsahu mají jedinci sklon přisuzovat kompetenci sobě a dodávat si odvalu v zátěžových situacích.

(soubor N = 244)			Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
POZ 1	1	HS	10,857	11,000	11,000	0,000	24,000	4,009
		T-skór	<b>54,373*</b>	56,000	56,000	0,000	77,000	9,551
	2	HS	11,381	12,000	12,000	0,000	20,000	3,505
		T-skór	53,000	55,000	55,000	0,000	73,000	10,048
POZ 2	3	HS	13,795	14,000	14,000	3,000	24,000	3,308
		T-skór	51,537	52,000	52,000	23,000	77,000	7,936
	4	HS	12,426	12,000	14,000	0,000	24,000	4,680
		T-skór	53,234	54,000	58,000	0,000	75,000	9,952
POZ 3	5	HS	16,561	17,000	-----	7,000	24,000	3,433
		T-skór	49,783	51,000	-----	25,000	75,000	9,668
	6	HS	15,717	16,000	17,000	8,000	24,000	3,166
		T-skór	49,746	50,000	53,000	34,000	75,000	7,938
	7	HS	15,832	16,000	18,000	1,000	24,000	3,765
		T-skór	<b>46,463*</b>	47,000	53,000	0,000	75,000	11,260
8	HS	15,029	15,000	15,000	1,000	24,000	4,677	
	T-skór	50,254	50,000	50,000	27,000	71,000	9,202	
NEG	9	HS	15,852	16,000	18,000	3,000	24,000	3,831
		T-skór	<b>55,676*</b>	55,000	59,000	31,000	73,000	7,185
	10	HS	10,000	10,000	9,000	1,000	22,000	3,855
		T-skór	52,586	54,000	51,000	28,000	75,000	8,344
	11	HS	14,242	15,000	15,000	2,000	24,000	5,317
		T-skór	<b>46,475*</b>	49,000	49,000	0,000	68,000	11,393
	12	HS	8,500	8,000	-----	0,000	24,000	4,230
		T-skór	49,549	50,000	-----	0,000	73,000	12,208
	13	HS	10,238	10,000	10,000	0,000	24,000	4,356
		T-skór	46,865	46,000	46,000	0,000	68,000	9,973
Pozitivní strategie (POZ)		HS	13,803	14,000	15,000	6,000	19,000	2,313
		T-skór	53,631	55,000	58,000	25,000	70,000	8,926
Negativní strategie (NEG)		HS	10,873	11,000	10,000	2,000	24,000	3,629
		T-skór	49,988	52,000	49,000	0,000	75,000	10,321

Tabulka 24: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78/ženy výzkumného šetření

#### xv) Výsledky v oblasti strategií zvládnání stresu u vychovatelů/délka praxe

Vzájemná komparace bude provedena i z hlediska zjištěných aritmetických průměrů výsledků T-skórů u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy dle jejich délky praxe. Z hlediska vybrané proměnné je výzkumný soubor rozdělen na dvě skupiny. První tvoří vychovatelé s délkou praxí do 9 let v počtu 191 (51 %) pracovníků. Druhou představuje 186 (49 %) zaměstnanců s délkou praxe 10 a více let. Ve vztahu



k aritmetickým průměrům T-skóru se nejnižší hodnoty u vychovatelů do 9 let praxe objevují v subtestech (13) sebeobviňování a (11) perseverace, nejvyšší hodnoty nalézáme u subtestu (9) vyhýbání se a (1) podhodnocení (tabulka 25).

(soubor N = 191)		Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD	
POZ 1	1	HS	11,487	11,000	10,000	0,000	24,000	4,383
		T-skór	<b>54,178*</b>	55,000	54,000	0,000	77,000	10,662
	2	HS	11,424	12,000	13,000	0,000	24,000	3,744
		T-skór	52,283	55,000	61,000	0,000	73,000	11,754
POZ 2	3	HS	13,586	14,000	14,000	2,000	24,000	3,681
		T-skór	51,476	52,000	47,000	23,000	77,000	8,782
	4	HS	12,089	12,000	11,000	0,000	24,000	4,987
		T-skór	53,183	54,000	54,000	0,000	75,000	10,337
POZ 3	5	HS	16,487	16,000	16,000	8,000	24,000	3,627
		T-skór	49,592	48,000	48,000	25,000	75,000	9,784
	6	HS	15,874	16,000	15,000	6,000	24,000	3,549
		T-skór	50,230	50,000	53,000	27,000	75,000	8,930
	7	HS	15,958	16,000	18,000	1,000	24,000	4,033
		T-skór	46,911	47,000	53,000	0,000	75,000	11,845
8	HS	14,592	15,000	15,000	1,000	24,000	4,902	
	T-skór	51,628	52,000	50,000	27,000	72,000	9,733	
NEG	9	HS	15,681	16,000	13,000	3,000	24,000	4,185
		T-skór	<b>55,602*</b>	55,000	59,000	28,000	73,000	7,952
	10	HS	9,775	10,000	11,000	0,000	22,000	4,137
		T-skór	52,665	54,000	51,000	0,000	75,000	10,182
	11	HS	13,565	14,000	15,000	2,000	24,000	5,800
		T-skór	<b>46,843*</b>	49,000	49,000	0,000	72,000	11,731
	12	HS	8,058	8,000	7,000	0,000	24,000	4,443
		T-skór	49,162	50,000	58,000	0,000	75,000	12,393
	13	HS	9,953	10,000	-----	0,000	24,000	4,742
		T-skór	<b>45,482*</b>	46,000	44,000	0,000	75,000	12,830
Pozitivní strategie (POZ)		HS	13,796	14,000	13,000	5,000	19,000	2,476
		T-skór	53,136	53,000	58,000	0,000	73,000	10,019
Negativní strategie (NEG)		HS	10,382	10,000	10,000	1,000	24,000	3,909
		T-skór	49,204	51,000	49,000	0,000	75,000	11,808

Tabulka 25: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78/vychovatelé s praxí do 9 let

Prakticky totožné výsledky nám poskytuje tabulka 26, kde jsou znázorněny hodnoty pro vychovatele pracující v zařízeních náhradní výchovné péče 10 a více let. Nízké hodnoty T-skóru můžeme nalézt ve dvou konkrétních oblastech, a to (13) sebeobviňování a (11) perseverace. Naopak vyšších výsledků aritmetických průměrů T-skóru vykazují subtesty (9) vyhýbání se a (1) podhodnocení (tabulka 26).

Naše studie odhaluje zajímavé poznatky týkající se vlivu pohlaví a délky praxe na způsoby, jakými vychovatelé reagují na stresové situace. Zjišťujeme, že tyto faktory relativně

nepodstatně ovlivňují individuální tendence. Pohlaví a délka praxe se zdají mít minimální vliv na to, jak vychovatelé zvládají zátěžové situace a jaké strategie reakce preferují.

Výsledek může naznačovat, že schopnost zvládat stres a vyrovnávat se s náročnými situacemi není přímo závislá na biologických či profesních faktorech. Místo toho se zdá, že individuální tendence ke zvládnání stresu jsou spíše formovány osobními zkušenostmi, osobnostními charakteristikami a naučenými copingovými strategiemi. Potvrzuje se závěr, že úspěšné řešení stresových situací může být spíše výsledkem individuálního rozvoje a adaptace než jen biologických či profesních faktorů. (Říčan, 2010)

(soubor N = 186)		Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD	
POZ 1	1	HS	11,898	12,000	-----	21,000	3,000	24,000
		T-skór	<b>54,892*</b>	55,000	58,000	22,000	30,000	77,000
	2	HS	11,817	12,000	12,000	31,000	3,000	22,000
		T-skór	53,323	54,000	55,000	19,000	0,000	73,000
POZ 2	3	HS	13,102	13,000	12,000	31,000	2,000	21,000
		T-skór	50,570	51,000	47,000	24,000	27,000	68,000
	4	HS	11,247	11,000	9,000	20,000	0,000	24,000
		T-skór	52,065	54,000	-----	18,000	0,000	75,000
POZ 3	5	HS	16,876	17,500	18,000	29,000	3,000	24,000
		T-skór	50,527	52,000	-----	17,000	0,000	75,000
	6	HS	15,667	16,000	17,000	36,000	0,000	24,000
		T-skór	49,559	50,000	50,000	25,000	0,000	75,000
	7	HS	16,124	16,500	17,000	23,000	0,000	24,000
		T-skór	47,247	48,000	47,000	20,000	0,000	69,000
8	HS	13,763	14,000	12,000	20,000	1,000	24,000	
	T-skór	50,978	52,000	52,000	21,000	28,000	71,000	
NEG	9	HS	15,398	16,000	18,000	20,000	0,000	24,000
		T-skór	<b>54,952*</b>	55,000	59,000	19,000	0,000	73,000
	10	HS	9,043	9,000	8,000	26,000	0,000	19,000
		T-skór	50,935	51,000	51,000	27,000	0,000	73,000
	11	HS	12,726	13,000	12,000	16,000	0,000	24,000
		T-skór	<b>45,774*</b>	47,000	49,000	22,000	0,000	69,000
	12	HS	7,328	7,000	6,000	25,000	0,000	24,000
		T-skór	48,489	49,000	43,000	15,000	0,000	72,000
	13	HS	9,005	9,000	-----	21,000	0,000	22,000
		T-skór	<b>43,941*</b>	44,000	41,000	19,000	0,000	75,000
Pozitivní strategie (POZ)	HS	13,909	14,000	15,000	2,000	20,000	2,440	
	T-skór	53,435	55,000	58,000	0,000	77,000	9,584	
Negativní strategie (NEG)	HS	9,737	10,000	11,000	1,000	20,000	3,729	
	T-skór	48,645	51,000	54,000	0,000	75,000	11,250	

Tabulka 26: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78/vychovatelé s praxí 10 a více let

Tato naše zjištění mají praktický význam pro vzdělávací programy a podporu vychovatelů. Namísto zaměření se pouze na pohlaví a délku praxe by měly tyto programy zdůrazňovat rozvoj individuálních dovedností pro zvládnání stresu a poskytovat prostředky pro rozvoj efektivních copingových strategií. Takový přístup by mohl vést k posílení profesního výkonu a zlepšení celkového blaha vychovatelů.

***xvi) Interkorelace jednotlivých strategií zvládnání stresu SVF 78 pro datový soubor jako celek***

Vzhledem ke skutečnosti, že daný test SVF 78 není vyhodnocován jako test BIP na dílčí subkategorie popsané výše, byla spočtena interkorelace jednotlivých proměnných pro datový soubor jako celek, aby bylo možné sledovat, nakolik se tyto proměnné vzájemně ovlivňují.

V rámci tabulky 27 je vyznačeno 10 % nejvyšších hodnot, kdy vlastní interpretace zjištěných dat je provedena dle Hendla (2012) a to podle níže uvedených intervalů hodnot síly asociace (Chytrý, 2020, Tirpák, 2023).

Stejnou tabulku je možné čistě z důvodu hlubší analýzy udělat s rozšířením o hodnotu *p*-level a koeficient determinace. Vzhledem k jejímu rozsahu jsme ji však umístili pro zájemce pouze jako přílohu disertační práce (příloha číslo 17).

---	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	-----	0,306	0,133	0,211	0,249	0,315	0,342	-0,121	0,070	-0,081	-0,319	-0,194	-0,250
2	0,306	-----	0,125	0,123	0,170	0,234	0,241	0,094	0,102	0,159	0,061	0,109	-0,075
3	0,133	0,125	-----	0,399	0,173	0,348	0,234	0,113	0,361	0,271	0,003	0,084	0,060
4	0,211	0,123	0,399	-----	0,039	0,174	0,117	0,168	0,190	0,305	0,119	0,239	0,182
5	0,249	0,170	0,173	0,039	-----	<b>0,589</b> **	<b>0,648</b> **	0,344	0,440	-0,082	0,115	-0,242	-0,078
6	0,315	0,234	0,348	0,174	<b>0,589</b> **	-----	<b>0,644</b> **	0,254	0,438	0,079	0,061	-0,130	-0,006
7	0,342	0,241	0,234	0,117	<b>0,648</b> **	<b>0,644</b> **	-----	0,234	0,298	-0,162	-0,033	-0,338	-0,154
8	-0,121	0,094	0,113	0,168	0,344	0,254	0,234	-----	0,307	0,225	0,346	0,146	0,206
9	0,070	0,102	0,361	0,190	0,440	0,438	0,298	0,307	-----	0,351	0,203	0,085	0,181
10	-0,081	0,159	0,271	0,305	-0,082	0,079	-0,162	0,225	0,351	-----	0,355	<b>0,557</b> **	<b>0,456</b> **
11	-0,319	0,061	0,003	0,119	0,115	0,061	-0,033	0,346	0,203	0,355	-----	<b>0,445</b> **	<b>0,533</b> **
12	-0,194	0,109	0,084	0,239	-0,242	-0,130	-0,338	0,146	0,085	<b>0,557</b> **	<b>0,445</b> **	-----	<b>0,614</b> **
13	-0,250	-0,075	0,060	0,182	-0,078	-0,006	-0,154	0,206	0,181	<b>0,456</b> **	<b>0,533</b> **	<b>0,614</b> **	-----

Vysvětlivky: \* Nulová až velmi nízká síla asociace; \*\* Malá, nízká síla asociace; \*\*\* Střední síla asociace; \*\*\*\* Velká, vysoká síla asociace (Hendl, 2012)

Tabulka 27: Interkorelace všech subtestů SVF 78

Z pohledu lepší orientace v konečných výsledcích jsou v následující tabulce 28 výsledky rozšířeny právě o hodnotu  $p$ -level a koeficient determinace. Vzhledem k rozsahu dat je očekávatelné, že všechny námi zjištěné korelace jsou signifikantní na jednocentní hladině významnosti ( $p < 0,001$ ). Lze předpokládat, že výsledek je úzce závislý na rozsahu našeho výzkumného souboru. Je tedy naprosto relevantní se zaměřit především na věcnou významnost a to jak ve smyslu síly korelace ( $r$ ), tak i ve významu koeficientu determinace ( $r^2$ ). Koeficient determinace totiž vymezuje, z kolika procent se vybrané proměnné ovlivňují a kolik procent můžeme přiřadit ostatním vlivům. Z námi zjištěných 10 % nejvyšších hodnot je však zřejmé, že se jedná vždy o středně silnou korelaci s koeficientem determinace v intervalu od 19,80 % do 41,94 %.

<b>Interkorelace vybraných subtestů SVF 78</b>	<b><math>N</math></b>	<b><math>r</math></b>	<b><math>t(N-2)</math></b>	<b><math>p</math>-level</b>	<b><math>r^2</math></b>
12 rezignace/10 úniková tendence	377	0,557	12,992	0,000	31,040 %
13 sebeobviňování/10 úniková tendence	377	0,456	9,911	0,000	20,755 %
12 rezignace/11 perseverace	377	0,445	9,623	0,000	19,803 %
13 sebeobviňování/11 perseverace	377	0,533	12,190	0,000	28,381 %
13 sebeobviňování/12 rezignace	377	0,614	15,058	0,000	37,683 %
6 kontrola reakcí/5 kontrola situace	377	0,589	14,098	0,000	34,642 %
7 pozitivní sebeinstrukce/5 kontrola situace	377	0,648	16,458	0,000	41,939 %
7 pozitivní sebeinstrukce/6 kontrola reakcí	377	0,644	16,288	0,000	41,434 %

Tabulka 28: Interkorelace vybraných subtestů SVF 78

Jedná se o neočekávaný závěr, jelikož bychom předpokládali ve vztahu k individuálním tendencím pro nasazení určitých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích, že dané korelace budou podstatně silnější až lineární. Nejsilnější interkorelace představují subtesty: (7) pozitivní sebeinstrukce/(5) kontrola situace; (7) pozitivní sebeinstrukce/(6) kontrola reakcí.

Subtest (7) pozitivní sebeinstrukce zobrazuje sklon přisuzovat kompetenci sobě a dodávat si odvalu v zátěžových situacích. Subtest (5) kontrola situace vyjadřuje individuální sklon jedince získat kontrolu nad zátěžovými situacemi, které jsou tvořeny třemi komponentami. První je analýza aktuální situace a jejího vzniku. Druhou součástí je plánování opatření ke zlepšení situace/stavu. Poslední strategií v oblasti kontroly situace je aktivní zásah do situace. Uvedené strategie zvládání stresu se všeobecně považují za zvlášť konstruktivní. Subtest (6) kontrolu reakcí zachycují dva aspekty. Jednak nedovolit, aby došlo ke vzrušení, případně je nedát na sobě znát (například zachovat klid a nedát se přivést z míry) (Janke & Erdmann, 2003)

Korelace mezi různými strategiemi poskytuje důležité poznatky o způsobu, jakým jednotlivci (vychovatelé) zvládají stres a řeší náročné situace. Analyzujeme-li korelace mezi uvedenými oblastmi, můžeme lépe porozumět mechanismům emocionálního a behaviorálního reagování a identifikovat potenciální oblasti pro intervenci a podporu.

Začněme rozborem korelací mezi rezignací (12), únikovou tendencí (10) a sebeobviňováním (13). Rezignace je často chápána jako pasivní přijetí nebo kapitulace před obtížemi. Může být spojena s únikovou tendencí, představující snahu vyhnout se nepříjemným situacím. Tato tendence může být posílena sebeobviňováním, kdy jedinec internalizuje negativní události a přisuzuje si za ně vinu. Tento cyklus negativního myšlení a chování může vést k hlubšímu pocitu bezmoci a neschopnosti se s problémy vyrovnat.

Další vyšší vztah nalézáme mezi sebeobviňováním (13) a perseverací (11), což je tendence trvat na určitém postoji, i když situace již nevyžaduje jeho udržení. Tento jev může být spojen s opakovaným sebeobviňováním, kdy vychovatelé stále hledají chybu u sebe a odmítají se od tohoto postoje distancovat. Perseverace (11) může být vnímána jako snaha jedince překonat pocit viny nebo selhání, což může dále posílit sebeobviňování (13) a snahu o vyhnutí se novým zkušenostem.

Kromě toho relace mezi kontrolou reakcí (6) a kontrolou situace (5) ukazuje vztah mezi schopností jedince ovládat své vlastní reakce a vnímání kontroly nad okolními událostmi. Pokud má jedinec vysokou míru kontroly nad svými reakcemi, pravděpodobně také vnímá, že má kontrolu nad situací jako celkem. Pozitivní sebeinstrukce (7) může posilovat tuto schopnost tím, že jedince povzbuzuje k pozitivnímu a konstruktivnímu způsobu myšlení a jednání v obtížných situacích. Když jedinec má kontrolu nad svými reakcemi a situací, může se lépe vyrovnávat se stresovými situacemi a snadněji se vyhýbat pasivním strategiím, jako je rezignace nebo sebeobviňování.

Celkově tyto korelace ukazují na složitou interakci mezi různými aspekty psychického fungování ve vztahu k jednotlivým strategiím zvládání stresu v náročných situacích. Porozumění těmto vztahům může pomoci lépe porozumět jedinečným potřebám a výzvám, se kterými se jednotlivci potýkají, a poskytnout jim vhodnou podporu a intervenci.

### 4.3 Vztah mezi profesními charakteristikami a strategiemi zvládnání stresu

Korelační analýzy byly provedeny napříč použitými testy BIP a SVF 78. Vzhledem k rozsahu jsou výsledky nadále uvedeny a komentovány postupně vzhledem k dílčím zjištěním z dotazníku BIP (dosažený percentil) a SVF 78 (T-skóre).

#### *xvii) Korelace mezi profesní orientací (Pro) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu*

Překvapivý závěr poskytuje korelace mezi motivací k výkonu (Mv ý) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu SVF 78 pro datový soubor jako celek. Nebyl zjištěn statisticky významný vztah ani v jedné námi sledované oblasti (tabulka 29). Motivace k výkonu obvykle ovlivňuje způsob, jakým jedinec zvládá stresové situace. Očekávali bychom tudíž jejich úzkou (lineární) spojitost, což se nám v rámci našeho výzkumu nepotvrdilo.

<b>Profesní orientace (Pro)/Motivace k výkonu (Mv ý) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
Motivace k výkonu (Mv ý)/1 Podhodnocení	377	-0,016	-0,318	0,751	0,030 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/2 Odmítání viny	377	-0,005	-0,097	0,923	0,000 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/3 Odklon	377	0,078	1,510	0,132	0,600 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/4 Náhradní uspokojení	377	-0,008	-0,150	0,880	0,010 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/5 Kontrola situace	377	0,068	1,320	0,188	0,460 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/6 Kontrola reakcí	377	0,029	0,555	0,579	0,080 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/7 Pozitivní sebeinstrukce	377	0,069	1,349	0,178	0,480 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/8 Potřeba sociální opory	377	0,092	1,787	0,075	0,840 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/9 Vyhýbání se	377	0,041	0,794	0,428	0,170 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/10 Úniková tendence	377	-0,066	-1,273	0,204	0,430 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/11 Perseverace	377	-0,042	-0,821	0,412	0,180 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/12 Rezignace	377	-0,032	-0,626	0,532	0,100 %
Motivace k výkonu (Mv ý)/13 Sebeobviňování	377	-0,075	-1,450	0,148	0,560 %

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 29: Korelační analýza oblasti motivace k výkonu (Mv ý) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Uvedená absence jakéhokoliv vztahu může naznačovat, že motivace k výkonu a strategie zvládnání stresu jsou ovlivňovány jinými faktory, než je přímočará (lineární) vazba mezi nimi. Například osobnostní charakteristiky, zkušenosti, prostředí nebo kontext mohou hrát významnou roli v tom, jak jedinec motivaci vnímá a jaké strategie zvládnání stresu používá. Tento výsledek může také poukazovat na složitost interakcí mezi různými aspekty psychického fungování a na potřebu komplexního přístupu k porozumění jedinečným potřebám a reakcím jednotlivců. Další možností je, že pro datový soubor

jako celek mohou být relevantnější jiné proměnné než motivace k výkonu při určování strategií zvládnání stresu. Jako vhodné považujeme další podrobnější zkoumáním faktorů, které ovlivňují způsoby reagování na stresové situace u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Celkově tento překvapivý závěr naznačuje potřebu dalšího výzkumu a hlubšího porozumění interakcí mezi motivací k výkonu a strategiemi zvládnání stresu u vychovatelů tak, aby bylo možné lépe porozumět tomu, jakým způsobem jedinci efektivněji řeší náročné situace a dosahují svých cílů a potřeb.

Pokud se podíváme na výsledky motivace k utváření (Mku), tak ta statisticky významně koreluje u výzkumného vzorku pouze s (4) náhradním uspokojením (tabulka 30).

<b>Profesní orientace (Pro)/Motivace k utváření (Mku) a SVF 78</b>	soubor N = 377	Spearman R	t(N-2)	p-level	Rkvadrát
Motivace k utváření (Mku)/1 Podhodnocení	377	0,048	0,940	0,348	0,235 %
Motivace k utváření (Mku)/2 Odmítání viny	377	0,052	1,007	0,315	0,270 %
Motivace k utváření (Mku)/3 Odklon	377	0,032	0,612	0,541	0,100 %
<b>Motivace k utváření (Mku)/4 Náhradní uspokojení</b>	<b>377</b>	<b>0,117</b>	<b>2,288</b>	<b>0,023**</b>	<b>1,377 %</b>
Motivace k utváření (Mku)/5 Kontrola situace	377	0,016	0,305	0,760	0,025 %
Motivace k utváření (Mku)/6 Kontrola reakcí	377	0,029	0,561	0,575	0,084 %
Motivace k utváření (Mku)/7 Pozitivní sebeinstrukce	377	0,071	1,377	0,169	0,503 %
Motivace k utváření (Mku)/8 Potřeba sociální opory	377	0,017	0,322	0,748	0,028 %
Motivace k utváření (Mku)/9 Vyhýbání se	377	0,034	0,655	0,513	0,114 %
Motivace k utváření (Mku)/10 Úniková tendence	377	0,093	1,818	0,070	0,874 %
Motivace k utváření (Mku)/11 Perseverace	377	0,046	0,895	0,371	0,213 %
Motivace k utváření (Mku)/12 Rezignace	377	0,058	1,117	0,265	0,331 %
Motivace k utváření (Mku)/13 Sebeobviňování	377	0,050	0,976	0,330	0,253 %

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 30: Korelační analýza oblasti motivace k utváření (Mku) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Náhradní uspokojení (4) může být interpretováno jako proces, ve kterém jedinec hledá alternativní zdroje uspokojení, když není dostupný primární zdroj. V případě vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy by to mohlo znamenat, že pokud není možné dosáhnout určitého cíle nebo potřeby v pracovním prostředí, mohou hledat jiné zdroje uspokojení. Tento proces by mohl být důležitým mechanismem pro udržení motivace v práci, zejména v takto náročném prostředí. Přesto nám výsledky ukazují pravý opak a motivace k výkonu je u našeho vzorku velmi nízká.

Důvod možné korelace motivace k utváření (Mku) s náhradním uspokojením je spojen s povahou práce pedagoga v zařízení náhradní výchovné péče. Práce v této oblasti

často vyžaduje kreativitu, flexibilitu a schopnost adaptace na různé situace a potřeby dětí. Vychovatelé mohou být motivováni touhou najít nové a inovativní způsoby, jak pomáhat dětem v jejich vývoji a vytvářet pro ně podporující prostředí. Když jsou primární cesty k dosažení těchto cílů omezeny nebo obtížně dosažitelné, mohou hledat alternativní zdroje inspirace a uspokojení, aby udrželi svou motivaci a angažovanost. Je také možné, že motivace k utváření koreluje s náhradním uspokojením kvůli osobnostním charakteristikám vychovatelů. Jedinci s vyšší mírou motivace k utváření (Mku) pravděpodobně mají tendenci být otevřenější novým zkušenostem a hledání alternativních zdrojů uspokojení, což může vést k vyšší korelaci s náhradním uspokojením. Celkově tyto výsledky podtrhují důležitost porozumění motivace v pracovním prostředí u vychovatelů a ukazují, že hledání náhradních zdrojů uspokojení by mohlo být důležitým faktorem pro zvyšování případné motivace a angažovanosti u respondentů výzkumného šetření.

Přesto je nutné upozornit, že hodnota  $R = 0,117$  ve vztahu mezi motivací k utváření (Mku) a náhradnímu uspokojení (4) značí nízkou korelaci a obě proměnné se ovlivňují pouze přibližně z jednoho procenta. Vycházet ze statistické významnosti takovéto korelace by bylo v tomto případě zavádějící a výsledky jsou dány zejména rozsahem našeho souboru.

Poslední sledovanou oblastí v profesní orientaci (Pro) se stala motivace k vedení a její vztah k jednotlivým strategiím zvládnání stresu (tabulka 31). Ze zjištěných závěrů můžeme konstatovat, že motivace k vedení (Mve) statisticky významně koreluje s podhodnocením (1), pozitivní sebeinstrukcí (7), perseverací (11) a sebeobviňováním (13). Uvedené korelace poskytují hluboký vhled do toho, jak různé aspekty psychického fungování a strategie zvládnání stresu ovlivňují schopnost a motivaci jedince vést.

Podhodnocení (1) je strategie, při které jedinec snižuje závažnost nebo důležitost stresových situací. Korelace mezi motivací k vedení a podhodnocením naznačuje, že jedinci s vysokou motivací k vedení mají tendenci bagatelizovat překážky a problémy, které by mohly ohrozit jejich schopnost efektivně vést. Tato tendence může být prospěšná, protože snižuje úzkost a stres spojený s vedením, umožňuje vychovatelům zůstat klidní a soustředění na své cíle a to i v náročných situacích. Pokud pedagogové v zařízeních náhradní výchovné péče jsou schopni zvládat podhodnocovat stresové situace, mohou lépe kooperovat s dětmi v rámci jednotlivých výchovných situací a pozitivně je ovlivnit.



Pozitivní sebeinstrukce (7) zahrnuje používání pozitivních a povzbuzujících vnitřních dialogů k podpoře sebevědomí a efektivního zvládnání stresu. Korelace mezi motivací k vedení a pozitivní sebeinstrukcí ukazuje, že jedinci s vysokou motivací k vedení pravděpodobně používají pozitivní sebeinstrukce k udržení svého zaměření a motivace. Tato strategie může posílit jejich schopnost inspirovat a vést ostatní, protože pozitivní myšlení může zvyšovat sebevědomí a rozhodnost. Pozitivní sebeinstrukce může také pomoci vychovatelům překonávat negativní myšlenky a soustředit se na dosažení cílů, což je klíčové pro úspěšné vedení dětí v rámci samotné výchovy.

Perseverace (11) je tendence pokračovat v úsilí i přes překážky nebo neúspěchy. Korelace mezi motivací k vedení a perseverací naznačuje, že pedagogové s vysokou motivací k vedení mají silnou vůli a odhodlání překonávat obtíže a dosahovat svých cílů. Tato vlastnost je klíčová pro úspěšné vedení, protože vychovatelé často čelí výzvám a musí prokázat vytrvalost u dětí v institucionální péči, aby dosáhli úspěchu. Perseverace umožňuje pracovníkům v těchto zařízeních nepřestávat pracovat na svých cílech ani v obtížných podmínkách, což může vést k dlouhodobým úspěchům a pozitivním výsledkům pro tým nebo organizaci.

Sebeobviňování (13) je proces, při kterém jedinec přebírá vinu za negativní události nebo neúspěchy. Námi zjištěných vztah by mohl být interpretován jako indikace, že jedinci s vysokou motivací k vedení jsou sebekritičtí a mají tendenci přebírat zodpovědnost za výsledky výchovy u dětí. I když může být sebeobviňování škodlivé (pokud je přehnané), odráží i vysokou míru odpovědnosti a závazku, což je pro efektivní vedení dětí ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy důležité. Pouze vychovatelé schopni reflektovat své chyby a učit se z nich, mohou zlepšit své dovednosti a přístupy.

Celkově tyto korelace ukazují na komplexní povahu motivace k vedení, která zahrnuje jak pozitivní strategie zvládnání stresu, jako je pozitivní sebeinstrukce a perseverace, tak i potenciálně náročné aspekty, jako je sebeobviňování. Podhodnocení jako strategie může také hrát klíčovou roli v tom, jak vychovatelé zvládají stres a udržují svou motivaci. Tyto poznatky zdůrazňují, že efektivní výchovné vedení pedagogů v systému náhradní výchovné péče vyžaduje nejen specifické dovednosti a vlastnosti, ale také schopnost účinně zvládat stres a neustále se adaptovat na nové výzvy. Výzkum těchto korelací může poskytnout užitečné informace pro vývoj tréninkových a podpůrných programů zaměřených na rozvoj vedoucích schopností a zlepšení zvládnání stresu u vychovatelů.

<b>Profesní orientace (Pro)/Motivace k vedení (Mve) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
<b>Motivace k vedení (Mve)/1 Podhodnocení</b>	<b>377</b>	<b>0,210</b>	<b>4,152</b>	<b>0,000***</b>	<b>4,396 %</b>
Motivace k vedení (Mve)/2 Odmitání viny	377	0,096	1,869	0,062	0,923 %
Motivace k vedení (Mve)/3 Odklon	377	0,024	0,466	0,642	0,058 %
Motivace k vedení (Mve)/4 Náhradní uspokojení	377	0,065	1,270	0,205	0,428 %
Motivace k vedení (Mve)/5 Kontrola situace	377	0,036	0,688	0,492	0,126 %
Motivace k vedení (Mve)/6 Kontrola reakcí	377	0,090	1,757	0,080	0,816 %
<b>Motivace k vedení (Mve)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	<b>377</b>	<b>0,103</b>	<b>2,001</b>	<b>0,046**</b>	<b>1,057 %</b>
Motivace k vedení (Mve)/8 Potřeba sociální opory	377	-0,051	-0,982	0,327	0,256 %
Motivace k vedení (Mve)/9 Vyhýbání se	377	-0,074	-1,434	0,152	0,545 %
Motivace k vedení (Mve)/10 Úniková tendence	377	-0,049	-0,946	0,345	0,238 %
<b>Motivace k vedení (Mve)/11 Perseverace</b>	<b>377</b>	<b>-0,118</b>	<b>-2,291</b>	<b>0,022**</b>	<b>1,381 %</b>
Motivace k vedení (Mve)/12 Rezignace	377	-0,079	-1,526	0,128	0,617 %
<b>Motivace k vedení (Mve)/13 Sebeobviňování</b>	<b>377</b>	<b>-0,167</b>	<b>-3,290</b>	<b>0,001***</b>	<b>2,806 %</b>

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 31: Korelační analýza oblastí motivace k vedení (Mve) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Dle našeho názoru by další podobně orientovaný výzkum mohl zkoumat podrobněji samotnou oblast motivace a faktory pro výběr strategií zvládnání stresu u vychovatelů. Pro zájemce o uvedenou problematiku doporučujeme využít případně již námi dříve publikované závěry související s popisovanou problematikou. (Tirpák 2019; Uhrinová & Tirpák, 2020) Ve výzkumu jsme se již dříve zaměřovali na komparaci motivace k výkonu v profesním kontextu u učitelů prvního stupně základní školy na Slovensku a v České republice. Empirická část našeho výzkumu byla realizována Dotazníkem motivace k výkonu-LMI (Schuler & Prochaska, 2011). Mezi významné dílčí výsledky patří závěr o velmi podobné (téměř shodné) motivační struktuře výkonu v profesním kontextu u učitelů na Slovensku a v České republice. Zastáváme základní premisu, že motivační profil představuje v průběhu času relativně stabilní charakteristiku osobnosti člověka, která obsahuje dominantní motivační orientace (tendence) a jejich skladu. Naše publikované výsledky tedy odrážejí motivační profil struktury výkonu v profesním kontextu u učitelů v těchto vybraných zemích. Uvědomujeme si, že se jedná o tvrzení dosti odvážné a usilující o určitou generalizaci. Přesto při aplikaci a zjišťování použitelnosti tohoto přístupu při usměrňování motivace pracovníků by bylo vhodné zjistit motivační profily i u jiných profesí. Teprve po jejich vzájemném porovnání bychom mohli určit, zda je možné zjištěné charakteristiky využít na obecnější úrovni. Námi deklarované téma otevírá možnosti

pro další podobné výzkumné aktivity, ve kterých navrhujeme využít námi ověřený nástroj a zjistit motivační profil u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Domníváme se totiž, že již dříve námi sledované dimenze motivačních profilů v dotazníku LMI (vytrvalost, kompenzační úsilí, dominance, hrdost, angažovanost, ochota učit se, důvěra v úspěch, preference obtížnosti, flexibilita, samostatnost, flow, sebekontrola, nebojácnost, orientace na status, internalita, soutěživost, cílevědomost) jsou obecně platné příklady. Zastáváme názor a z námi uvedeného vyplývá, že každého člověka (potažmo jednotlivé profese) lze charakterizovat prostřednictvím motivačních profilů. Pokud by dané potvrdilo, umožňovalo by to hlubší porozumění jednotlivým projevům jedince (skupiny) a celému komplexu jeho chování v profesním kontextu. (Tirpák 2019)

#### ***xviii) Korelace mezi pracovním chováním (Prach) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu SVF 78***

První sledovanou oblastí v kontextu hledání souvislostí mezi strategiemi zvládnání stresu a pracovním chováním (Prach) se stala svědomitost (Sv). Závěry poukazují na skutečnosti, že svědomitost má významný vztah s podhodnocením (1), kontrolou situace (5), kontrolou reakcí (6) a pozitivní sebeinstrukcí (7).

Svědomití jedinci mají tendenci využívat strategie zvládnání stresu, které jim umožňují efektivně řídit své pracovní prostředí, regulovat své reakce a udržovat vysokou míru pečlivosti, zodpovědnosti a přesnosti v pracovním přístupu.

Zjištěná souvislost svědomitosti (Sv) a podhodnocení (1) poukazuje na určitou tendenci vychovatelů využívat tuto strategii k efektivnímu zvládnání náročných situací a to bez zbytečného zatížení úzkostí. Podhodnocení jim pomáhá rozpoznat, kdy je situace skutečně kritická a kdy ji lze řešit s menším stresem, což zvyšuje jejich efektivitu a produktivitu.

Kontrola situace (5) je další strategií, která vykazuje významný vztah se svědomitostí. Svědomití jedinci mají silnou tendenci kontrolovat situace, ve kterých se nacházejí, aby minimalizovali nejistotu a stres. Umožňuje jim to připravit se na potenciální problémy a mít přehled o průběhu událostí, což vede k lepšímu rozhodování a efektivnímu řešení problémů.

Kontrola reakcí (6) se týká schopnosti jedince regulovat své emocionální a fyziologické reakce na stresové podněty. Svědomití jedinci vykazují vyšší úroveň této schopnosti,

protože jsou schopni lépe zvládat své emoce a udržovat klid i v obtížných situacích. Tato schopnost je klíčová pro udržení profesního chování a zamezení konfliktům na pracovišti a ve vztahu k dětem. Díky lepší kontrole reakcí jsou svědomití jedinci schopni zůstat produktivní a efektivní, i když čelí náročným úkolům nebo nepříjemným pedagogickým situacím.

Pozitivní sebeinstrukce (7) je strategie, při které jedinci používají pozitivní a podpůrné vnitřní dialogy k posílení své motivace a zvládnání stresu. Svědomití jedinci mají tendenci využívat tuto strategii, což jim pomáhá udržet vysokou úroveň motivace a sebevědomí. Pozitivní sebeinstrukce podporuje jejich schopnost vytrvat v úkolech a překonávat překážky, což je nezbytné pro dosažení jejich pracovních cílů. V pracovním prostředí to znamená, že svědomití pracovníci jsou odhodlaní, motivovaní a optimističtí, což pozitivně ovlivňuje jejich výkon a schopnost zvládat stres.

Opět však je nutné deklarovat skutečnost, že hodnota R v jednotlivých vztazích mezi svědomitostí (Sv) a diskutovanými strategiemi zvládnání stresu se ovlivňují pouze přibližně v rozsahu od jedné do pěti procent.

<b>Pracovní chování (Prach)/Svědomitost (Sv) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
<b>Svědomitost (Sv)/1 Podhodnocení</b>	377	<b>0,103</b>	<b>2,012</b>	<b>0,045**</b>	<b>1,068 %</b>
Svědomitost (Sv)/2 Odmítání viny	377	0,067	1,302	0,194	0,450 %
Svědomitost (Sv)/3 Odklon	377	-0,010	-0,199	0,842	0,011 %
Svědomitost (Sv)/4 Náhradní uspokojení	377	0,064	1,244	0,214	0,411 %
<b>Svědomitost (Sv)/5 Kontrola situace</b>	<b>377</b>	<b>0,228</b>	<b>4,526</b>	<b>0,000***</b>	<b>5,179 %</b>
<b>Svědomitost (Sv)/6 Kontrola reakcí</b>	<b>377</b>	<b>0,122</b>	<b>2,389</b>	<b>0,017**</b>	<b>1,499 %</b>
<b>Svědomitost (Sv)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	<b>377</b>	<b>0,126</b>	<b>2,451</b>	<b>0,015**</b>	<b>1,576 %</b>
Svědomitost (Sv)/8 Potřeba sociální opory	377	0,037	0,708	0,479	0,134 %
Svědomitost (Sv)/9 Vyhýbání se	377	0,098	1,902	0,058	0,955 %
Svědomitost (Sv)/10 Úniková tendence	377	-0,001	-0,023	0,982	0,000 %
Svědomitost (Sv)/11 Perseverace	377	-0,006	-0,112	0,911	0,003 %
Svědomitost (Sv)/12 Rezignace	377	-0,070	-1,366	0,173	0,495 %
Svědomitost (Sv)/13 Sebeobviňování	377	-0,047	-0,917	0,360	0,224 %

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 32: Korelační analýza oblasti svědomitosti (Sv) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Dalšímu rozboru situace mezi strategiemi zvládnání stresu a pracovním chováním (Prach) jsme podrobili oblast flexibility (Fx). Výsledky jasně znázorňují vztah flexibility (Fx)

s kontrolou situace (5), kontrolou reakcí (6), potřebou sociální opory (8), vyhýbáním se (9), únikovou tendencí (10), perseverací (11), rezignací (12), sebeobviňováním (13).

Zdůrazňujeme závěr, že hodnota R v jednotlivých vztazích mezi flexibilitou (Fx) a strategiemi zvládnání stresu se pohybuje v rozmezí jednoho až čtyř procent. Spoléhat se na statistickou významnost uvedeného vztahu by v tomto případě bylo zavádějící, protože výsledky jsou převážně ovlivněny velikostí našeho vzorku.

<b>Pracovní chování (Prach)/Flexibilita (Sv) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
Flexibilita (Fx)/1 Podhodnocení	377	0,060	1,163	0,245	0,360 %
Flexibilita (Fx)/2 Odmítání viny	377	-0,054	-1,048	0,295	0,292 %
Flexibilita (Fx)/3 Odklon	377	-0,038	-0,733	0,464	0,143 %
Flexibilita (Fx)/4 Náhradní uspokojení	377	0,004	0,076	0,940	0,002 %
<b>Flexibilita (Fx)/5 Kontrola situace</b>	<b>377</b>	<b>-0,116</b>	<b>-2,265</b>	<b>0,024**</b>	<b>1,350 %</b>
<b>Flexibilita (Fx)/6 Kontrola reakcí</b>	<b>377</b>	<b>-0,102</b>	<b>-1,978</b>	<b>0,049**</b>	<b>1,032 %</b>
Flexibilita (Fx)/7 Pozitivní sebeinstrukce	377	0,002	0,047	0,962	0,001 %
<b>Flexibilita (Fx)/8 Potřeba sociální opory</b>	<b>377</b>	<b>-0,110</b>	<b>-2,141</b>	<b>0,033**</b>	<b>1,207 %</b>
<b>Flexibilita (Fx)/9 Vyhýbání se</b>	<b>377</b>	<b>-0,199</b>	<b>-3,935</b>	<b>0,000***</b>	<b>3,965 %</b>
<b>Flexibilita (Fx)/10 Úniková tendence</b>	<b>377</b>	<b>-0,129</b>	<b>-2,519</b>	<b>0,012**</b>	<b>1,664 %</b>
<b>Flexibilita (Fx)/11 Perseverace</b>	<b>377</b>	<b>-0,201</b>	<b>-3,983</b>	<b>0,000***</b>	<b>4,059 %</b>
<b>Flexibilita (Fx)/12 Rezignace</b>	<b>377</b>	<b>-0,143</b>	<b>-2,791</b>	<b>0,006***</b>	<b>2,035 %</b>
<b>Flexibilita (Fx)/13 Sebeobviňování</b>	<b>377</b>	<b>-0,141</b>	<b>-2,767</b>	<b>0,006***</b>	<b>2,001 %</b>

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 33: Korelační analýza oblasti flexibility (Fx) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Poslední oblastí pracovního chování (Prach) byla rozhodnost a pokusili jsme se zjistit její vztah k jednotlivým strategiím zvládnání stresu.

Výsledky jasně znázorňují vztah rozhodnosti (Roz) a podhodnocení (1), kontroly situace (5), pozitivní sebeinstrukce (7), únikové tendence (10), perseverace (11), rezignace (12), sebeobviňování (13). Za zmínku v tomto kontextu stojí vztah profesní charakteristiky rozhodnosti (Roz) a rezignace (12).

Dle našeho názoru je rozhodnost u vychovatelů klíčovou profesní charakteristikou, ovlivňující jejich schopnost efektivně řídit výchovné situace a rozhodovat se v náročných situacích. Vychovatelé musí být schopni rychle reagovat na problémy, poskytovat adekvátní podporu dětem a řešit vzniklé konflikty. Na druhou stranu je rezignace negativním jevem, který může v konečném důsledku ovlivnit pracovní výkon pedagogů. Pokud vychovatelé

totiž začnou pociťovat rezignaci, mohou ztratit svou motivaci a nadšení pro svou práci. Uvedené může vést k nedostatečnému nasazení, snížené kvalitě výchovné péče a zvýšenému riziku syndromu vyhoření. Vztah mezi rozhodností a rezignací je tedy důležitý, protože rozhodnost může sloužit jako ochranný mechanismus proti rezignaci. Vychovatelé projevující vyšší míru rozhodnosti, pravděpodobně budou i lépe zvládat stresové situace a úspěšněji se vyrovnají s náročnými situacemi.

Zároveň však může výskyt vztahu rezignace s pracovním chováním signalizovat nedostatek rozhodnosti nebo nedostatečné schopnosti vychovatelů efektivně zvládat pracovní nároky a stresové situace. Tento nedostatek rozhodnosti může být důsledkem nedostatečného sebevědomí, nedostatku podpory nebo nízkého odhodlání řešit náročné výchovné situace. Zastáváme názor, že sledování tématu v navazujícím výzkumu by mohlo přinést cenné poznatky a přispět k hlubšímu porozumění diskutované problematice.

<b>Pracovní chování (Prach)/Rozhodnost (Roz) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
<b>Rozhodnost (Roz)/1 Podhodnocení</b>	<b>377</b>	<b>0,173</b>	<b>3,408</b>	<b>0,001***</b>	<b>3,005 %</b>
Rozhodnost (Roz)/2 Odmítání viny	377	0,035	0,687	0,493	0,126 %
Rozhodnost (Roz)/3 Odklon	377	0,030	0,577	0,564	0,089 %
Rozhodnost (Roz)/4 Náhradní uspokojení	377	-0,047	-0,917	0,360	0,224 %
<b>Rozhodnost (Roz)/5 Kontrola situace</b>	<b>377</b>	<b>0,131</b>	<b>2,567</b>	<b>0,011**</b>	<b>1,727 %</b>
Rozhodnost (Roz)/6 Kontrola reakcí	377	0,075	1,462	0,145	0,567 %
<b>Rozhodnost (Roz)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	<b>377</b>	<b>0,184</b>	<b>3,626</b>	<b>0,000***</b>	<b>3,387 %</b>
Rozhodnost (Roz)/8 Potřeba sociální opory	377	-0,097	-1,896	0,059	0,949 %
Rozhodnost (Roz)/9 Vyhýbání se	377	-0,001	-0,016	0,988	0,000 %
<b>Rozhodnost (Roz)/10 Úniková tendence</b>	<b>377</b>	<b>-0,169</b>	<b>-3,311</b>	<b>0,001***</b>	<b>2,840 %</b>
<b>Rozhodnost (Roz)/11 Perseverace</b>	<b>377</b>	<b>-0,191</b>	<b>-3,761</b>	<b>0,000***</b>	<b>3,634 %</b>
<b>Rozhodnost (Roz)/12 Rezignace</b>	<b>377</b>	<b>-0,323</b>	<b>-6,607</b>	<b>0,000***</b>	<b>10,426 %</b>
<b>Rozhodnost (Roz)/13 Sebeobviňování</b>	<b>377</b>	<b>-0,213</b>	<b>-4,215</b>	<b>0,000***</b>	<b>4,523 %</b>

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 34: Korelační analýza oblasti flexibility (Fx) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

#### ***xix) Korelace mezi sociálními kompetencemi (Sok) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu***

Pokud se podíváme v souhrnu na výsledky konkrétních dimenzí sociálních kompetencí (Sok) a strategií zvládnání stresu v dotazníku SVF 78, tak hodnoty R v jednotlivých vztazích se opět pohybují přibližně v rozmezí jednoho až pěti procent. Spoléhat se na statistickou významnost těchto vztahů by bylo zavádějící a spíše souvisí s velikostí našeho vzorku

vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (viz tabulka 35–38).

<b>Sociální kompetence (Sok)/Senzitivita (Snz) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
<b>Senzitivita (Snz)/1 Podhodnocení</b>	377	<b>0,158</b>	<b>3,103</b>	<b>0,002***</b>	<b>2,503 %</b>
Senzitivita (Snz)/2 Odmítání viny	377	0,008	0,153	0,879	0,006 %
Senzitivita (Snz)/3 Odklon	377	0,039	0,750	0,454	0,150 %
<b>Senzitivita (Snz)/4 Náhradní uspokojení</b>	377	<b>0,113</b>	<b>2,210</b>	<b>0,028**</b>	<b>1,285 %</b>
<b>Senzitivita (Snz)/5 Kontrola situace</b>	377	<b>0,216</b>	<b>4,285</b>	<b>0,000***</b>	<b>4,667 %</b>
<b>Senzitivita (Snz)/6 Kontrola reakcí</b>	377	<b>0,150</b>	<b>2,937</b>	<b>0,004***</b>	<b>2,248 %</b>
<b>Senzitivita (Snz)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	377	<b>0,179</b>	<b>3,531</b>	<b>0,000***</b>	<b>3,217 %</b>
Senzitivita (Snz)/8 Potřeba sociální opory	377	0,021	0,408	0,683	0,044 %
<b>Senzitivita (Snz)/9 Vyhýbání se</b>	377	<b>0,122</b>	<b>2,375</b>	<b>0,018**</b>	<b>1,482 %</b>
Senzitivita (Snz)/10 Úniková tendence	377	-0,016	-0,303	0,762	0,024 %
Senzitivita (Snz)/11 Perseverace	377	-0,029	-0,558	0,577	0,083 %
<b>Senzitivita (Snz)/12 Rezignace</b>	377	<b>-0,144</b>	<b>-2,821</b>	<b>0,005***</b>	<b>2,079 %</b>
Senzitivita (Snz)/13 Sebeobviňování	377	-0,012	-0,233	0,816	0,014 %

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 35: Korelační analýza oblasti senzitivity (Snz) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

<b>Sociální kompetence (Sok)/Schopnost kontaktů (Skon) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
<b>Schopnost kontaktů (Skon)/1 Podhodnocení</b>	377	<b>0,156</b>	<b>3,066</b>	<b>0,002***</b>	<b>2,446 %</b>
Schopnost kontaktů (Skon)/2 Odmítání viny	377	0,007	0,145	0,885	0,006 %
Schopnost kontaktů (Skon)/3 Odklon	377	0,039	0,756	0,450	0,152 %
<b>Schopnost kontaktů (Skon)/4 Náhradní uspokojení</b>	377	<b>0,118</b>	<b>2,302</b>	<b>0,022**</b>	<b>1,393 %</b>
<b>Schopnost kontaktů (Skon)/5 Kontrola situace</b>	377	<b>0,221</b>	<b>4,380</b>	<b>0,000***</b>	<b>4,867 %</b>
<b>Schopnost kontaktů (Skon)/6 Kontrola reakcí</b>	377	<b>0,154</b>	<b>3,020</b>	<b>0,003***</b>	<b>2,374 %</b>
<b>Schopnost kontaktů (Skon)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	377	<b>0,183</b>	<b>3,606</b>	<b>0,000***</b>	<b>3,351 %</b>
Schopnost kontaktů (Skon)/8 Potřeba sociální opory	377	0,025	0,478	0,633	0,061 %
<b>Schopnost kontaktů (Skon)/9 Vyhýbání se</b>	377	<b>0,126</b>	<b>2,466</b>	<b>0,014**</b>	<b>1,596 %</b>
Schopnost kontaktů (Skon)/10 Úniková tendence	377	-0,016	-0,307	0,759	0,025 %
Schopnost kontaktů (Skon)/11 Perseverace	377	-0,025	-0,491	0,624	0,064 %
<b>Schopnost kontaktů (Skon)/12 Rezignace</b>	377	<b>-0,144</b>	<b>-2,810</b>	<b>0,005***</b>	<b>2,062 %</b>
Schopnost kontaktů (Skon)/13 Sebeobviňování	377	-0,008	-0,155	0,877	0,006 %

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 36: Korelační analýza oblasti schopnosti kontaktů (Skon) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

<b>Sociální kompetence (Sok)/Sociabilita (Soc) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
Sociabilita (Soc)/1 Podhodnocení	377	0,017	0,328	0,743	0,029 %
Sociabilita (Soc)/2 Odmítání viny	377	-0,088	-1,712	0,088	0,776 %
Sociabilita (Soc)/3 Odklon	377	0,075	1,465	0,144	0,569 %
Sociabilita (Soc)/4 Náhradní uspokojení	377	0,012	0,223	0,824	0,013 %
<b>Sociabilita (Soc)/5 Kontrola situace</b>	<b>377</b>	<b>0,175</b>	<b>3,451</b>	<b>0,001***</b>	<b>3,077 %</b>
Sociabilita (Soc)/6 Kontrola reakcí	377	0,056	1,092	0,276	0,317 %
<b>Sociabilita (Soc)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	<b>377</b>	<b>0,129</b>	<b>2,525</b>	<b>0,012**</b>	<b>1,672 %</b>
Sociabilita (Soc)/8 Potřeba sociální opory	377	0,042	0,817	0,415	0,178 %
<b>Sociabilita (Soc)/9 Vyhýbání se</b>	<b>377</b>	<b>0,111</b>	<b>2,166</b>	<b>0,031**</b>	<b>1,235 %</b>
Sociabilita (Soc)/10 Úniková tendence	377	-0,011	-0,204	0,839	0,011 %
Sociabilita (Soc)/11 Perseverace	377	-0,070	-1,365	0,173	0,494 %
<b>Sociabilita (Soc)/12 Rezignace</b>	<b>377</b>	<b>-0,110</b>	<b>-2,142</b>	<b>0,033**</b>	<b>1,208 %</b>
Sociabilita (Soc)/13 Sebeobviňování	377	-0,072	-1,396	0,163	0,517 %

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 37: Korelační analýza oblasti sociability (Soc) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

<b>Sociální kompetence (Sok)/Orientace na tým (Otm) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
Orientace na tým (Otm)/1 Podhodnocení	377	0,007	0,129	0,897	0,004 %
Orientace na tým (Otm)/2 Odmítání viny	377	-0,026	-0,510	0,610	0,069 %
Orientace na tým (Otm)/3 Odklon	377	0,086	1,662	0,097	0,732 %
Orientace na tým (Otm)/4 Náhradní uspokojení	377	-0,004	-0,070	0,944	0,001 %
<b>Orientace na tým (Otm)/5 Kontrola situace</b>	<b>377</b>	<b>0,114</b>	<b>2,229</b>	<b>0,026**</b>	<b>1,308 %</b>
Orientace na tým (Otm)/6 Kontrola reakcí	377	0,097	1,881	0,061	0,934 %
<b>Orientace na tým (Otm)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	<b>377</b>	<b>0,147</b>	<b>2,876</b>	<b>0,004***</b>	<b>2,159 %</b>
<b>Orientace na tým (Otm)/8 Potřeba sociální opory</b>	<b>377</b>	<b>0,150</b>	<b>2,938</b>	<b>0,004***</b>	<b>2,249 %</b>
Orientace na tým (Otm)/9 Vyhýbání se	377	0,060	1,165	0,245	0,360 %
Orientace na tým (Otm)/10 Úniková tendence	377	-0,059	-1,150	0,251	0,352 %
<b>Orientace na tým (Otm)/11 Perseverace</b>	<b>377</b>	<b>-0,134</b>	<b>-2,627</b>	<b>0,009***</b>	<b>1,807 %</b>
Orientace na tým (Otm)/12 Rezignace	377	-0,093	-1,801	0,072	0,858 %
Orientace na tým (Otm)/13 Sebeobviňování	377	-0,078	-1,514	0,131	0,607 %

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 38: Korelační analýza oblasti orientace na tým (Otm) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Výraznější hodnoty určitého vztahu poskytuje v oblasti sociálních kompetencí (Sok) celkové srovnání schopnosti prosadit se (Spr) a strategie zvládnání stresu související s pozitivní sebeinstrukcí (7). Zastáváme k těmto výsledkům názor, že schopnost prosadit se (Spr) a pozitivní sebeinstrukce jsou často spojeny se sebejistotou a sebedůvěrou. Když člověk věří



ve své schopnosti a má pozitivní postoj k sobě samému, je pravděpodobněji využívání účinnějších strategií zvládnání stresu. Sebejistota vychovatelům umožňuje lépe se vyrovnávat se stresovými situacemi a hledat konstruktivní řešení. Úzký vztah můžeme hledat i s kontrolou situace (5) a kontrolou reakcí (6). Schopnost prosadit se a pozitivní sebeinstrukce jsou často spojeny s orientací na řešení problémů. Lidé schopni prosadit se jsou obvykle i aktivnější v hledání řešení a nalézání cest z obtížných situací. Používání pozitivních sebeinstrukcí jim může pomáhat udržet pozitivní postoj a motivaci i v náročných situacích, což jim umožňuje efektivněji řešit případný výskyt stresu. Zajímavý je i určitý vztah schopnosti prosadit se (Spr) a podhodnocení (1), což může u vychovatelů souviset s nedocenením vlastních schopností, dovedností a úspěchů. Avšak výsledky mohou značit tendence podhodnocovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami nebo je hodnotit příznivěji (tabulka 39).

<b>Sociální kompetence (Sok)/Schopnost prosadit se (Spr) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
<b>Schopnost prosadit se (Spr)/1 Podhodnocení</b>	377	<b>0,197</b>	<b>3,881</b>	<b>0,000***</b>	<b>3,861 %</b>
<b>Schopnost prosadit se (Spr)/2 Odmítání viny</b>	377	<b>0,112</b>	<b>2,176</b>	<b>0,030**</b>	<b>1,247 %</b>
Schopnost prosadit se (Spr)/3 Odklon	377	0,075	1,450	0,148	0,557 %
Schopnost prosadit se (Spr)/4 Náhradní uspokojení	377	0,012	0,227	0,821	0,014 %
<b>Schopnost prosadit se (Spr)/5 Kontrola situace</b>	377	<b>0,130</b>	<b>2,536</b>	<b>0,012**</b>	<b>1,686 %</b>
<b>Schopnost prosadit se (Spr)/6 Kontrola reakcí</b>	377	<b>0,165</b>	<b>3,243</b>	<b>0,001***</b>	<b>2,729 %</b>
<b>Schopnost prosadit se (Spr)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	377	<b>0,225</b>	<b>4,467</b>	<b>0,000***</b>	<b>5,052 %</b>
Schopnost prosadit se (Spr)/8 Potřeba sociální opory	377	0,017	0,337	0,736	0,030 %
Schopnost prosadit se (Spr)/9 Vyhýbání se	377	0,009	0,178	0,859	0,008 %
Schopnost prosadit se (Spr)/10 Úniková tendence	377	-0,025	-0,477	0,634	0,061 %
Schopnost prosadit se (Spr)/11 Perseverace	377	-0,053	-1,028	0,304	0,281 %
<b>Schopnost prosadit se (Spr)/12 Rezignace</b>	377	<b>-0,122</b>	<b>-2,378</b>	<b>0,018**</b>	<b>1,485 %</b>
Schopnost prosadit se (Spr)/13 Sebeobviňování	377	-0,086	-1,672	0,095	0,740 %

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 39: Korelační analýza oblastí schopnosti prosadit se (Spr) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

#### ***xx) Korelace mezi psychickou konstitucí (Psk) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu***

Nejzajímavější výsledky poskytuje však srovnání vztahu mezi psychickou konstitucí a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu (tabulka 40–43). Emočně stabilní jedinci mají obvykle tendenci lépe kontrolovat své emocionální projevy a reakce na stresové situace, což může vést k preferenci konkrétních strategií zvládnání.

Dimenze emocionální stability (Em) se úzce pojí v našem výzkumném vzorku vychovatelů především s perseverací (11), sebeobviňováním (13), rezignací (12) a podhodnocením (1). Perseverace (11), sebeobviňování (13), rezignace (12) jsou strategie, které mohou být spojeny s nižší emocionální stabilitou (tabulka 40). Neboť se jedná spíše o tendence a strategie zvládnání stresu u vychovatelů související s jejich negativním myšlením nebo chováním (perseverace), obviňováním sama sebe za stresové situace (sebeobviňování), pocitem rezignace vůči jejich řešení (rezignace).

<b>Psychická konstituce (Psk)/Emocionální stabilita (Em) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
<b>Emocionální stabilita (Em)/1 Podhodnocení</b>	<b>377</b>	<b>0,278</b>	<b>5,605</b>	<b>0,000***</b>	<b>7,729 %</b>
Emocionální stabilita (Em)/2 Odmítání viny	377	-0,004	-0,073	0,942	0,001 %
Emocionální stabilita (Em)/3 Odklon	377	0,057	1,103	0,271	0,323 %
Emocionální stabilita (Em)/4 Náhradní uspokojení	377	-0,031	-0,597	0,551	0,095 %
Emocionální stabilita (Em)/5 Kontrola situace	377	0,035	0,670	0,503	0,120 %
Emocionální stabilita (Em)/6 Kontrola reakcí	377	0,056	1,092	0,276	0,317 %
<b>Emocionální stabilita (Em)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	<b>377</b>	<b>0,115</b>	<b>2,234</b>	<b>0,026**</b>	<b>1,313 %</b>
<b>Emocionální stabilita (Em)/8 Potřeba sociální opory</b>	<b>377</b>	<b>-0,153</b>	<b>-3,001</b>	<b>0,003***</b>	<b>2,345 %</b>
<b>Emocionální stabilita (Em)/9 Vyhýbání se</b>	<b>377</b>	<b>-0,136</b>	<b>-2,663</b>	<b>0,008***</b>	<b>1,856 %</b>
<b>Emocionální stabilita (Em)/10 Úniková tendence</b>	<b>377</b>	<b>-0,191</b>	<b>-3,764</b>	<b>0,000***</b>	<b>3,641 %</b>
<b>Emocionální stabilita (Em)/11 Perseverace</b>	<b>377</b>	<b>-0,353</b>	<b>-7,300</b>	<b>0,000***</b>	<b>12,442 %</b>
<b>Emocionální stabilita (Em)/12 Rezignace</b>	<b>377</b>	<b>-0,292</b>	<b>-5,905</b>	<b>0,000***</b>	<b>8,507 %</b>
<b>Emocionální stabilita (Em)/13 Sebeobviňování</b>	<b>377</b>	<b>-0,293</b>	<b>-5,935</b>	<b>0,000***</b>	<b>8,587 %</b>

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 40: Korelační analýza oblasti emocionální stability (Em) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Sledovanou oblastí se stala i odolnost vůči zátěži. Zde musíme poukázat opět spíše na vyšší vztah především s negativními strategiemi zvládnání stresu. Nejvyšších hodnot R dosahuje vztah mezi odolností vůči zátěži (Odz) a rezignací (13). Uvedené naznačuje, že tyto dva koncepty jsou úzce propojeny. Studium odolnosti vůči zátěži představuje dle našeho názoru důležitou oblast zkoumání, která by se měla především u vychovatelů v náhradní výchovné péči zaměřit na schopnosti jednotlivých pracovníků vyrovnávat se s obtížnými a stresovými výchovnými situacemi ve vztahu k samotným dětem. Existuje několik důvodů, proč může být vztah mezi odolností vůči zátěži a rezignací tak výrazný. Jedním z nich je skutečnost, že rezignace je často spojena s pasivním přístupem k problémům a nedostatkem motivace k jejich řešení. Jedinci, kteří jsou méně odolní vůči zátěži, mohou mít tendenci přijímat rezignaci jako způsob úniku před nepříjemnými situacemi nebo problémy, což následně

negativně ovlivňuje jejich psychickou pohodu a schopnost efektivně se vyrovnávat se stresovými situacemi. Dále je zde možnost, že jedinci s nižší odolností vůči zátěži mají tendenci vnímat stresové situace jako nepřekonatelné nebo mimo jejich kontrolu, což vede k pocitu rezignace a bezmoci. Tento pocit bezmoci dále zvyšuje jejich tendenci k rezignaci a brání jim v hledání aktivních způsobů řešení problémů. Nelze však opomenout ani možný obrácený vztah mezi odolností vůči zátěži a rezignací. Výsledky mohou totiž poukazovat na skutečnost, že rezignovaní či bezmocní jedinci (vychovatelé) cítí tendenci mít nižší míru odolnosti vůči zátěži.

<b>Sociální kompetence (Sok)/Odolnost vůči zátěži (Odz) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)/1 Podhodnocení</b>	377	<b>0,192</b>	<b>3,782</b>	<b>0,000***</b>	<b>3,674 %</b>
Odolnost vůči zátěži (Odz)/2 Odmítání viny	377	-0,095	-1,845	0,066	0,899 %
Odolnost vůči zátěži (Odz)/3 Odklon	377	-0,013	-0,259	0,796	0,018 %
Odolnost vůči zátěži (Odz)/4 Náhradní uspokojení	377	-0,080	-1,550	0,122	0,637 %
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)/5 Kontrola situace</b>	377	<b>0,106</b>	<b>2,058</b>	<b>0,040**</b>	<b>1,116 %</b>
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)/6 Kontrola reakcí</b>	377	<b>0,103</b>	<b>2,000</b>	<b>0,046**</b>	<b>1,056 %</b>
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	377	<b>0,210</b>	<b>4,151</b>	<b>0,000***</b>	<b>4,393 %</b>
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)/8 Potřeba sociální opory</b>	377	<b>-0,141</b>	<b>-2,759</b>	<b>0,006***</b>	<b>1,990 %</b>
Odolnost vůči zátěži (Odz)/9 Vyhýbání se	377	-0,073	-1,410	0,159	0,527 %
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)/10 Úniková tendence</b>	377	<b>-0,258</b>	<b>-5,175</b>	<b>0,000***</b>	<b>6,665 %</b>
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)/11 Perseverace</b>	377	<b>-0,214</b>	<b>-4,243</b>	<b>0,000***</b>	<b>4,581 %</b>
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)/12 Rezignace</b>	377	<b>-0,363</b>	<b>-7,542</b>	<b>0,000***</b>	<b>13,172 %</b>
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)/13 Sebeobviňování</b>	377	<b>-0,245</b>	<b>-4,891</b>	<b>0,000***</b>	<b>5,997 %</b>

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 41: Korelační analýza oblastí odolnosti vůči zátěži (Odz) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Poslední sledovanou oblastí v dimenzi psychické konstituce (Psk) se stala oblast sebevědomí a jejího vztahu s vybranými koncepty strategií zvládnání stresu. Zajímavá je dle našeho názoru skutečnost opět zjištěné vyšší korelace sebevědomí (Seb) s koncepty rezignace (12), sebeobviňování (13), podhodnocení (1), perseverace (11). Sebevědomí (Seb) jako profesní charakteristika hraje zásadní roli v individuálním a kolektivním výkonu, a jeho úzký vztah s koncepty rezignace (12), sebeobviňování (13), podhodnocení (1), perseverace (11) lze analyzovat z několika úhlů. Začneme sebevědomím samotným, které je definováno jako víra ve vlastní schopnosti a dovednosti. Sebevědomí má přímý vliv na způsob, jakým jedince přistupuje k úkolům a výzvám v profesním prostředí. Vysoké sebevědomí často vede k proaktivnímu a optimistickému přístupu, naopak nízké vede k úzkosti, strachu

z neúspěchu a nerozhodnosti. Je tudíž nutné připustit fakt, že dimenze rezignace (12), sebeobviňování (13), podhodnocení (1) a perseverace (11) často pramení z nedostatku sebevědomí. Pokud totiž člověk nevěří ve své schopnosti, je pravděpodobnější rezignace na jakékoliv řešení životních překážek. Rezignace je tedy přímým důsledkem pochybností o vlastní kompetentnosti. Sebevědomí však úzce souvisí i se sebeobviňováním, kdy její nižší míra vyvolá u jedince tendenci přičítat své neúspěchy osobním nedostatkům a chybám, což opět vede pouze k negativnímu myšlení a sebeobviňování.

Tento jev je obzvláště škodlivý v profesním kontextu, kde neustálé sebeobviňování narušuje pracovní motivaci, snižuje výkon a zvyšuje riziko syndromu vyhoření. Opět na tomto místě musíme zmínit námi zjištěné velmi nízké percentily hodnot v oblasti profesního chování u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (tabulka 2). Podhodnocení vlastních schopností je tendencí podceňovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami nebo je hodnotit příznivěji, což může být v jistém ohledu pro profesi vychovatele i pozitivní strategií zvládnání stresu. Zajímavý je i vztah sebevědomí (Seb) a perseverace, neboť vytrvalost při plnění úkolů i přes obtíže je často spojována s vysokým sebevědomím. Pokud totiž jedinec věří ve své schopnosti, tak jeho ochota čelit výzvám a vytrvat i navzdory neúspěchům je mnohem vyšší.

<b>Psychická konstituce (Psk)/Sebevědomí (Seb) a SVF 78</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>t(N-2)</b>	<b>p-level</b>	<b>Rkvadrát</b>
<b>Sebevědomí (Seb)/1 Podhodnocení</b>	<b>377</b>	<b>0,250</b>	<b>4,991</b>	<b>0,000***</b>	<b>6,228 %</b>
Sebevědomí (Seb)/2 Odmitání viny	377	0,002	0,030	0,976	0,000 %
Sebevědomí (Seb)/3 Odklon	377	0,038	0,740	0,459	0,146 %
Sebevědomí (Seb)/4 Náhradní uspokojení	377	-0,013	-0,259	0,796	0,018 %
Sebevědomí (Seb)/5 Kontrola situace	377	0,041	0,801	0,424	0,171 %
Sebevědomí (Seb)/6 Kontrola reakcí	377	0,051	0,995	0,321	0,263 %
<b>Sebevědomí (Seb)/7 Pozitivní sebeinstrukce</b>	<b>377</b>	<b>0,134</b>	<b>2,617</b>	<b>0,009***</b>	<b>1,794 %</b>
<b>Sebevědomí (Seb)/8 Potřeba sociální opory</b>	<b>377</b>	<b>-0,115</b>	<b>-2,245</b>	<b>0,025**</b>	<b>1,326 %</b>
<b>Sebevědomí (Seb)/9 Vyhýbání se</b>	<b>377</b>	<b>-0,145</b>	<b>-2,829</b>	<b>0,005***</b>	<b>2,089 %</b>
<b>Sebevědomí (Seb)/10 Úniková tendence</b>	<b>377</b>	<b>-0,172</b>	<b>-3,391</b>	<b>0,001***</b>	<b>2,975 %</b>
<b>Sebevědomí (Seb)/11 Perseverace</b>	<b>377</b>	<b>-0,246</b>	<b>-4,912</b>	<b>0,000***</b>	<b>6,045 %</b>
<b>Sebevědomí (Seb)/12 Rezignace</b>	<b>377</b>	<b>-0,293</b>	<b>-5,941</b>	<b>0,000***</b>	<b>8,602 %</b>
<b>Sebevědomí (Seb)/13 Sebeobviňování</b>	<b>377</b>	<b>-0,285</b>	<b>-5,769</b>	<b>0,000***</b>	<b>8,150 %</b>

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 42: Korelační analýza oblasti sebevědomí (Seb) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Celkové výsledky našeho výzkumu poukazují na skutečnost, že profesní charakteristiky vychovatelů v systému školských zařízení náhradní výchovné péče nejsou izolovaným jevem, kdy s nimi těsně souvisí i jednotlivé strategie zvládání stresu. Rezignace, sebeobviňování, podhodnocení a perseverace jsou pouze příklady toho, jak v tomto našem kontextu tyto tendence negativních strategií úzce souvisí s dimenzí psychické konstituce (Psk) a sociálních kompetencí (Sok). Další výzkum uvedené oblasti by mohl poskytnout hlubší vhled do toho, jak by mohly být konkrétní strategie zvládání stresu podporovány v rámci profesního rozvoje u vychovatelů.

#### **4.4 Intervenující proměnné z hlediska strategií zvládání stresu a profesních charakteristik u vychovatelů**

Poslední analyzovanou oblastí je určení závislosti sledovaných proměnných v rámci obou testů na grupovacích proměnných, jako je *i)* pohlaví, *ii)* vzdělání a *iii)* typ zařízení.

##### ***xxi) Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 na grupovací proměnné pohlaví***

V případě pohlaví bylo využito Mann-Whitney U testu, kdy testujeme proti nulové hypotéze, že mediány hodnot pro obě pohlaví jsou si rovny. U dalších dvou grupovacích proměnných (vzdělání a typ zařízení) bylo vzhledem k počtu kategorií využito Kruskal-Wallisovy ANOVY a opět porovnááme mediány v rámci dílčích kategorií. Vzhledem k rozsahu souboru a zavádějícím hodnotám statistické významnosti, která je tímto rozsahem silně ovlivněna, bude dopočítána hodnota věcné významnosti Cohenovo  $d$  ( $d_{\text{cohen}}$ ). Věcná významnost Cohenovo  $d$  ( $d_{\text{cohen}}$ ) udává, zda výsledek nemůže být příčinou náhodných odchylek v datech. Ale ne každý významný výsledek odkazuje na efekt s vysokým dopadem. Statistická významnost závisí především na velikosti vzorku, kvalitě dat a síle statistických postupů. Aby bylo možné popsat, zda mají zjištěné výsledky relevantní velikost, jsou k popisu síly jevu použity velikosti účinku. Jedním z těchto měřítek velikosti efektu je jistě Cohenovo  $d$ . Pro interpretaci korelačního koeficientu existují intervaly hodnot, které udávají jejich doporučenou interpretaci a ukazují míru významnosti daných koeficientů. Pro hodnoty koeficientu determinace (Cohenovo  $d$ ,  $d_{\text{cohen}}$ ) byly stanoveny intervaly hodnot (Cohen, 1988): do 0,3: malý efekt; 0,3–0,5: střední efekt; 0,5 a více: velký efekt. Velmi jednoduchým ukazatelem věcné významnosti u více než dvou skupin je také ukazatel čtverce eta ( $\eta^2$ ), též označován jako Fisherova eta. Výsledek se pohybuje v intervalu  $\langle 0;1 \rangle$ , přičemž po vynásobení hodnoty stem tento ukazatel interpretujeme jako podíl

(procento vysvětleného rozptylu za pomoci rozdělení do skupin. (Soukup, Trahorsch & Chytrý, 2021) Z pohledu testovaných standardizovaných nástrojů bylo u BIP využito pro srovnání percentilů (PP), u SVF 78 T-skórů, kdy celkové výsledky z hlediska pohlaví znázorňuje tabulka 43.

	U	Z	p-level	Soubor ženy N = 244	Soubor muži N = 133	d <sub>cohen</sub>	Eta squared ( $\eta^2$ )
<b>Motivace k výkonu (Mvý)</b>	<b>9877,000</b>	<b>-6,279</b>	<b>0,000</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,684</b>	<b>0,105</b>
<b>Motivace k utváření (Mku)</b>	<b>14172,500</b>	<b>-2,031</b>	<b>0,042</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,210</b>	<b>0,011</b>
<b>Motivace k vedení (Mve)</b>	<b>13569,500</b>	<b>-2,627</b>	<b>0,009</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,273</b>	<b>0,018</b>
Svědomitost (Sv)	15781,000	-0,440	0,660	244	133	0,045	0,001
<b>Flexibilita (Fx)</b>	<b>11621,500</b>	<b>-4,554</b>	<b>0,000</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,483</b>	<b>0,055</b>
Rozhodnost (Roz)	14987,000	-1,225	0,221	244	133	0,126	0,004
Senzitivita (Snz)	14614,000	1,594	0,111	244	133	0,165	0,007
Schopnost kontaktů (Skon)	14551,000	1,656	0,098	244	133	0,171	0,007
<b>Sociabilita (Soc)</b>	<b>12992,000</b>	<b>3,198</b>	<b>0,001</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,334</b>	<b>0,027</b>
Orientace na tým (Otm)	15685,000	-0,535	0,593	244	133	0,055	0,001
<b>Schopnost prosadit se (Spr)</b>	<b>11693,000</b>	<b>-4,483</b>	<b>0,000</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,475</b>	<b>0,053</b>
<b>Emocionální stabilita (Em)</b>	<b>9760,500</b>	<b>-6,394</b>	<b>0,000</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,698</b>	<b>0,108</b>
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)</b>	<b>10579,500</b>	<b>-5,584</b>	<b>0,000</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,601</b>	<b>0,083</b>
<b>Sebevědomí (Seb)</b>	<b>9588,000</b>	<b>-6,565</b>	<b>0,000</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,719</b>	<b>0,144</b>
1 Podhodnocení	16202,000	0,023	0,981	244	133	0,002	0,000
2 Odmítání viny	16080,000	-0,144	0,886	244	133	0,015	0,000
3 Odklon	14457,500	1,749	0,080	244	133	0,181	0,008
<b>4 Náhradní uspokojení</b>	<b>14113,500</b>	<b>2,089</b>	<b>0,037</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,216</b>	<b>0,012</b>
5 Kontrola situace	15378,500	-0,838	0,402	244	133	0,086	0,002
6 Kontrola reakcí	15177,500	-1,037	0,300	244	133	0,107	0,003
7 Pozitivní sebeinstrukce	14301,500	-1,903	0,057	244	133	0,197	0,010
<b>8 Potřeba sociální opory</b>	<b>13007,000</b>	<b>-3,183</b>	<b>0,001</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,332</b>	<b>0,027</b>
9 Vyhýbání se	15256,500	0,958	0,338	244	133	0,099	0,002
10 Úniková tendence	15220,000	0,995	0,320	244	133	0,103	0,003
11 Perseverace	15716,500	0,503	0,615	244	133	0,052	0,001
<b>12 Rezignace</b>	<b>14168,500</b>	<b>2,035</b>	<b>0,042</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,211</b>	<b>0,011</b>
<b>13 Sebeobviňování</b>	<b>11750,000</b>	<b>4,427</b>	<b>0,000</b>	<b>244</b>	<b>133</b>	<b>0,468</b>	<b>0,052</b>

Vysvětlivky: Cohenovo d: do 0,3: malý efekt; 0,3–0,5: střední efekt; 0,5 a více: velký efekt

Tabulka 43: Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 na grupovací proměnné pohlaví/ženy a muži výzkumného souboru

Velký efekt koeficientu determinace (Cohenovo d, d<sub>cohen</sub>) lze pozorovat chronologicky v oblasti sebevědomí (Seb), emocionální stability (Em), motivace k výkonu (Mvý) a odolnosti vůči zátěži (Odz). Další výsledky vykazují již střední či malý efekt.

Zajímavým zjištěním je skutečnost, že ve všech námi uvedených oblastech jsou výrazně vyšší hodnoty u mužů výzkumného šetření. Sebevědomí (Seb)  $M_{\emptyset} = 50,692$ , Med. = 51,000;  $\check{Z}_{\emptyset} = 30,926$ , Med. = 21,000; emocionální stability (Em)  $M_{\emptyset} = 62,075$ , Med. = 71,000;  $\check{Z}_{\emptyset} = 45,508$ , Med. = 46,000; motivace k výkonu (Mv $\check{y}$ )  $M_{\emptyset} = 22,594$ , Med. = 15,000;  $\check{Z}_{\emptyset} = 18,012$ , Med. = 9,000; odolnost vůči zátěži (Odz)  $M_{\emptyset} = 42,316$ , Med. = 42,000;  $\check{Z}_{\emptyset} = 28,098$ , Med. = 23,000.

### ***xxii) Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 a grupovací proměnné vzdělání***

Závislost sledovaných proměnných na vzdělání ukazuje tabulka 44. Tam, kde se rozdíly ukazují, byla dodělána také post-hoc analýza. Ukazuje, že statisticky významné rozdíly se projevují pouze v některých oblastech a to ještě tak, že není zřejmé, že by některé ze vzdělání vybočovalo. Neplatí tak například, že by se ukazoval vždy největší rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším vzděláním. Docházíme tedy k závěru, že se neprojevují konzistentní a výrazné rozdíly v našem výzkumném vzorku vychovatelů ze školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Vzdělání samo o sobě není jediným určujícím faktorem ovlivňující profesní charakteristiky vychovatelů a strategie zvládnání stresu. Nejspíše existuje celá řada dalších proměnných, jako jsou osobnostní rysy, pracovní zkušenosti či sociální zázemí, které rovněž významně mohou ovlivňovat výsledky v těchto oblastech. Tento poznatek podtrhuje složitost vztahu mezi vzděláním, profesními charakteristikami a strategiemi zvládnání stresu.

Avšak v případě profesních charakteristik osobnosti v dotazníku BIP se významné statistické rozdíly objevují pouze v motivaci k výkonu mezi respondenty se středoškolským vzděláním ( $S\check{S}_{\emptyset} = 16,950$ , Med. = 9,000) a respondenty s magisterským vzděláním ( $M_{gr.\emptyset} = 26,530$ , Med. = 21,000) Stejně rozdíly z pohledu vzdělání nacházíme v motivaci k utváření ( $S\check{S}_{\emptyset} = 23,560$ , Med. = 18,000;  $M_{gr.\emptyset} = 31,800$ , Med. = 28,000); motivaci k vedení ( $S\check{S}_{\emptyset} = 29,560$ , Med. = 20,000;  $M_{gr.\emptyset} = 41,620$ , Med. = 38,000). V neposlední řadě ve svědomitosti mezi respondenty se středoškolským vzděláním ( $S\check{S}_{\emptyset} = 45,030$ , Med. = 46,000) a vyšším odborném vzdělání ( $DiS_{.\emptyset} = 53,950$ , Med. = 53,000).

Z pohledu dotazníku SVF 78 a strategií zvládnání stresu jsou statisticky významné rozdíly pouze v dimenzi vyhýbání se (9) a to u respondentů s vyšším odborným vzděláním ( $DiS_{.\emptyset} = 57,230$ , Med. = 59,000) a probandů výzkumného šetření s magisterským vzděláním ( $M_{gr.\emptyset} = 53,020$ , Med. = 53,000).

Testovaná proměnná	Kruskal-Wallis test	$d_{\text{cohen}}$	Eta squared ( $\eta^2$ )
<b>Motivace k výkonu (Mvý)</b>	<b>H (3, N = 377) = 12,11925; p = ,0070***</b>	<b>0,334</b>	<b>0,027</b>
Post-hoc analýza	SŠ-Mgr.		
<b>Motivace k utváření (Mku)</b>	<b>H (3, N = 377) = 11,29271; p = ,0102**</b>	<b>0,319</b>	<b>0,025</b>
Post-hoc analýza	SŠ-Mgr.		
<b>Motivace k vedení (Mve)</b>	<b>H (3, N = 377) = 10,41997; p = ,0153**</b>	<b>0,304</b>	<b>0,023</b>
Post-hoc analýza	SŠ-Mgr.		
<b>Svědomitost (Sv)</b>	<b>H (3, N = 377) = 7,845784; p = ,0493**</b>	<b>0,252</b>	<b>0,016</b>
Post-hoc analýza	SŠ-DiS.		
Flexibilita (Fx)	H (3, N = 377) = 5,006154; p = ,1713	0,180	0,008
Rozhodnost (Roz)	H (3, N = 377) = 1,281293; p = ,7336	0,088	0,002
Senzitivita (Snz)	H (3, N = 377) = ,9434160; p = ,8149	0,106	0,003
Schopnost kontaktů (Skon)	H (3, N = 377) = ,9690289; p = ,8087	0,105	0,003
Sociabilita (Soc)	H (3, N = 377) = 4,276005; p = ,2332	0,156	0,006
Orientace na tým (Otm)	H (3, N = 377) = 2,986371; p = ,3937	0,103	0,003
Schopnost prosadit se (Spr)	H (3, N = 377) = 4,006642; p = ,2607	0,147	0,005
Emocionální stabilita (Em)	H (3, N = 377) = 1,092467; p = ,7789	0,099	0,002
Odolnost vůči zátěži (Odz)	H (3, N = 377) = 1,641248; p = ,6501	0,062	0,001
Sebevědomí (Seb)	H (3, N = 377) = 4,784037; p = ,1883	0,173	0,007
1. Podhodnocení	H (3, N = 377) = 1,197810; p = ,7535	0,093	0,002
2. Odmítání viny	H (3, N = 377) = 2,318621; p = ,5090	0,058	0,001
3. Odklon	H (3, N = 377) = 2,475201; p = ,4798	0,071	0,001
4. Náhradní uspokojení	H (3, N = 377) = 1,312636; p = ,7261	0,086	0,002
5. Kontrola situace	H (3, N = 377) = ,9657694; p = ,8095	0,105	0,003
6. Kontrola reakcí	H (3, N = 377) = ,7047886; p = ,8721	0,118	0,003
7. Pozitivní sebeinstrukce	H (3, N = 377) = 1,241621; p = ,7430	0,090	0,002
8. Potřeba sociální opory	H (3, N = 377) = 4,326524; p = ,2283	0,158	0,006
<b>9. Vyhýbání se</b>	<b>H (3, N = 377) = 8,848308; p = ,0314**</b>	<b>0,273</b>	<b>0,018</b>
Post-hoc analýza	DiS.-Mgr.		
10. Únik	H (3, N = 377) = 3,296383; p = ,3481	0,118	0,003
11. Přemítání	H (3, N = 377) = 1,194939; p = ,7542	0,093	0,002
12. Rezignace	H (3, N = 377) = 4,381949; p = ,2231	0,160	0,006
13. Sebeobviňování	H (3, N = 377) = 2,227991; p = ,5265	0,049	0,001

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 44: Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 a grupovací proměnné vzdělání/SŠ = středoškolské vzdělání, DiS. = vzdělání diplomovaný specialista, Bc. = bakalářské vzdělání, Mgr. = magisterské vzdělání

### *xxiii) Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 a grupovací proměnné typ školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy*

Poslední ze sledovaných oblastí bylo zjištění závislosti sledovaných proměnných na konkrétním typu školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Jak již bylo řečeno, vzhledem k rozsahu souboru a zavádějícím hodnotám statistické významnosti byla dopočítána hodnota věcné významnosti Coheno  $d$  ( $d_{\text{cohen}}$ ). Typ školského zařízení



náhradní výchovné péče má pouze malý efekt věcné významnosti na vybrané strategie zvládání stresu a profesní charakteristiky u probandů výzkumného šetření (tabulka 45)

Testovaná proměnná	Kruskal-Wallis test	$d_{\text{cohen}}$	Eta squared ( $\eta^2$ )
Motivace k výkonu (Mv $\acute{y}$ )	H (3, N = 377) = 4,353648; $p = ,2257$	0,159	0,006
Motivace k utváření (Mku)	H (3, N = 377) = 4,366520; $p = ,2245$	0,160	0,006
<b>Motivace k vedení (Mve)</b>	<b>H (3, N = 377) = 17,37567; <math>p = ,0006^{***}</math></b>	<b>0,414</b>	<b>0,041</b>
Post-hoc	VÚ-DD		
Svědomitost (Sv)	H (3, N = 377) = 5,804243; $p = ,1215$	0,203	0,010
<b>Flexibilita (Fx)</b>	<b>H (3, N = 377) = 11,92760; <math>p = ,0076^{***}</math></b>	<b>0,330</b>	<b>0,027</b>
Post-hoc	VÚ-DD		
<b>Rozhodnost (Roz)</b>	<b>H (3, N = 377) = 13,27635; <math>p = ,0041^{***}</math></b>	<b>0,353</b>	<b>0,030</b>
Post-hoc	DD-DDŠ; DD-VÚ		
Senzitivita (Snz)	H (3, N = 377) = 3,768314; $p = ,2876$	0,138	0,005
Schopnost kontaktů (Skon)	H (3, N = 377) = 3,857908; $p = ,2772$	0,141	0,005
<b>Sociabilita (Soc)</b>	<b>H (3, N = 377) = 19,37736; <math>p = ,0002^{***}</math></b>	<b>0,441</b>	<b>0,046</b>
Post-hoc	VÚ-DDŠ; VÚ-DD		
Orientace na tým (Otm)	H (3, N = 377) = 3,526116; $p = ,3174$	0,128	0,004
Schopnost prosadit se (Spr)	H (3, N = 377) = 7,265334; $p = ,0639$	0,239	0,014
<b>Emocionální stabilita (Em)</b>	<b>H (3, N = 377) = 23,24692; <math>p = ,0000^{***}</math></b>	<b>0,491</b>	<b>0,057</b>
Post-hoc	VÚ-DgÚ; VÚ-DD		
<b>Odolnost vůči zátěži (Odz)</b>	<b>H (3, N = 377) = 16,00194; <math>p = ,0011^{***}</math></b>	<b>0,394</b>	<b>0,037</b>
Post-hoc	VÚ-DgÚ; VÚ-DD		
<b>Sebevědomí (Seb)</b>	<b>H (3, N = 377) = 28,38147; <math>p = ,0000^{***}</math></b>	<b>0,551</b>	<b>0,071</b>
Post-hoc	VÚ-DgÚ; VÚ-DD		
1. Podhodnocení	H (3, N = 377) = 4,987058; $p = ,1727$	0,179	0,008
2. Odmítání viny	H (3, N = 377) = 2,141972; $p = ,5435$	0,039	0,000
<b>3. Odklon</b>	<b>H (3, N = 377) = 8,984808; <math>p = ,0295^{**}</math></b>	<b>0,276</b>	<b>0,019</b>
Post - hoc	DgÚ-VÚ		
4. Náhradní uspokojení	H (3, N = 377) = 6,861066; $p = ,0765^*$	0,230	0,013
5. Kontrola situace	H (3, N = 377) = 6,710854; $p = ,0817^*$	0,226	0,013
6. Kontrola reakcí	H (3, N = 377) = ,3507803; $p = ,9502$	0,133	0,004
7. Pozitivní sebeinstrukce	H (3, N = 377) = 2,822503; $p = ,4198$	0,094	0,002
8. Potřeba sociální opory	H (3, N = 377) = 1,752832; $p = ,6253$	0,051	0,001
9. Vyhýbání se	H (3, N = 377) = ,9500365; $p = ,8133$	0,106	0,003
<b>10. Únik</b>	<b>H (3, N = 377) = 22,49386; <math>p = ,0001^{***}</math></b>	<b>0,482</b>	<b>0,055</b>
Post-hoc	DDŠ-DgÚ; DgÚ-DD; DgÚ-VÚ; DD-VÚ		
11. Přemítání	H (3, N = 377) = 6,880395; $p = ,0758$	0,230	0,013
12. Rezignace	H (3, N = 377) = 6,607564; $p = ,0855$	0,223	0,012
<b>13. Sebeobviňování</b>	<b>H (3, N = 377) = 14,61335; <math>p = ,0022^{**}</math></b>	<b>0,374</b>	<b>0,034</b>
Post-hoc	VÚ-DgÚ; VÚ-DD		

Vysvětlivka: \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$

Tabulka 45: Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 a grupovací proměnné typ školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy/DgÚ = diagnostické ústavy, DD = dětské domovy, DDŠ = dětské domovy se školou, VÚ = výchovné ústavy

Statistické rozdíly z pohledu dosažených percentiů (PP) se přesto projevují v případě profesních charakteristik osobnosti v dotazníku BIP v motivaci k vedení (Mve) mezi respondenty z výchovného ústavu ( $VÚ_{\emptyset} = 42,922$ , Med. = 47,000) a dětského domova ( $DD_{\emptyset} = 28,306$ , Med. = 22,000). Stejně výsledky poskytuje srovnání u oblasti flexibility ( $VÚ_{\emptyset} = 33,247$ , Med. = 35,000;  $DD_{\emptyset} = 26,457$ , Med. = 24,000).

Naopak u rozhodnosti (Roz) zjišťujeme odlišnosti mezi dětským domovem ( $DD_{\emptyset} = 35,812$ , Med. = 34,000) a dětským domovem se školou ( $DDŠ_{\emptyset} = 47,277$ , Med. = 44,000). Další jsou v udedené dimenzi Roz u vychovatelů z dětských domovů ( $DD_{\emptyset} = 35,812$ , Med. = 34,000) a výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 38,260$ , Med. = 34,000).

Signifikantní závěry ve výsledcích poskytuje i srovnání oblasti sociability (Soc), kdy nalézáme diference mezi výchovnými ústavu ( $VÚ_{\emptyset} = 28,948$ , Med. = 22,000) a dětskými domovy se školou ( $DDŠ_{\emptyset} = 41,713$ , Med. = 44,000). Významné rozdíly spatřujeme i v rámci výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 28,948$ , Med. = 22,000) a dětských domovů ( $DD_{\emptyset} = 41,866$ , Med. = 44,000).

Rozdíly se objevují i v dimenzi emocionální stability (Em) mezi pracovníky výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 64,688$ , Med. = 71,000) a diagnostických ústavů ( $DgÚ_{\emptyset} = 46,400$ , Med. = 42,000). Druhou námi vysledovanou skupinou jsou vychovatelé z výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 64,688$ , Med. = 71,000) a dětských domovů ( $DD_{\emptyset} = 47,059$ , Med. = 53,000).

Odolnost vůči zátěži (Odz) v oblasti profesní orientace v BIP vykazuje nestejně statistické závěry u pedagogů z výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 40,091$ , Med. = 38,000) a diagnostických ústavů ( $DgÚ_{\emptyset} = 23,150$ , Med. = 16,500). V neposlední řadě i u pracovníků výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 40,091$ , Med. = 38,000) a dětských domovů ( $DD_{\emptyset} = 29,758$ , Med. = 23,000).

Poslední oblastí je sebevědomí (Seb), kde lze detekovat rozdíly v profesních orientacích u zaměstnanců školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, které se objevují u výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 52,195$ , Med. = 51,000) a diagnostických ústavů ( $DgÚ_{\emptyset} = 30,350$ , Med. = 20,000). Rozpor je také u zaměstnanců výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 52,195$ , Med. = 51,000) a dětských domovů ( $DD_{\emptyset} = 31,892$ , Med. = 25,500).

Z pohledu dotazníku SVF 78 a strategií zvládání stresu jsou statisticky významné rozdíly pouze v dimenzích odklon (3), únik (10) a sebeobviňování (13).

Odklon (3) je z pohledu preferovaných strategií zvládnání stresu jiný z pohledu dosaženého T-skóre u diagnostických ústavů ( $Dg\dot{U}_\emptyset = 55,150$ , Med. = 55,000) a výchovných ústavů ( $V\dot{U}_\emptyset = 49,117$ , Med. = 49,000).

Dimenze únik (10) v rámci šetření je statisticky nesourodá v porovnání u: dětského domova se školou ( $DD\check{S}_\emptyset = 51,287$ , Med. = 51,000) a diagnostického ústavu ( $Dg\dot{U}_\emptyset = 59,250$ , Med. = 59,000); diagnostického ústavu ( $Dg\dot{U}_\emptyset = 59,250$ , Med. = 59,000) a dětského domova ( $DD_\emptyset = 52,737$ , Med. = 54,000); diagnostického ústavu ( $Dg\dot{U}_\emptyset = 59,250$ , Med. = 59,000) a výchovného ústavu ( $V\dot{U}_\emptyset = 48,286$ , Med. = 48,000); dětského domova ( $DD_\emptyset = 52,737$ , Med. = 54,000) a ( $V\dot{U}_\emptyset = 48,286$ , Med. = 48,000).

Kontrast ve vzorku respondentů výzkumného šetření nalézáme u sebeobviňování (13) z pohledu: výchovných ústavů ( $V\dot{U}_\emptyset = 41,506$ , Med. = 41,000) a diagnostických ústavů ( $Dg\dot{U}_\emptyset = 50,600$ , Med. = 49,000); výchovných ústavů ( $V\dot{U}_\emptyset = 41,506$ , Med. = 41,000) a dětských domovů ( $DD_\emptyset = 46,505$ , Med. = 46,000).

Námi nalezené rozdíly mezi školskými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy (diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy pro děti, výchovné ústavy), mohou být vysvětleny různými způsoby, které ovlivňují profesní charakteristiky a preferované strategie zvládnání stresu u vychovatelů v těchto typech zařízení. Statisticky významné rozdíly z pohledu dosažených percentilů (PP) v dotazníku BIP a získané T-skóre v SVF 78 ukazují, že pracovní prostředí a specifické nároky jednotlivých typů zařízení mohou vést k rozdílným výsledkům v oblasti motivace k vedení (Mve), flexibility (Fx), rozhodnosti (Roz), sociability (Soc), emocionální stability (Em), odolnosti vůči zátěži (Odz), sebevědomí (Seb), odklonu (3), úniku (10) a sebeobviňování (13).

## 5 Diskuse a interpretace dat

Diskuse a interpretace dat je provedena ve vztahu k jednotlivým nulovým hypotézám výzkumného šetření. Vzhledem k rozsahu textu disertační práce a následné jednodušší orientaci v textu, budou čtenáři zmíněny i některé závěry z dílčích kapitol.

**H<sub>1-0</sub>:** Neexistují odlišnosti ve sledovaných dimenzích profesních charakteristik u pracovníků v zařízeních náhradní výchovné péče

Zamítáme nulovou hypotézu  $H_{1-0}$  s tím, že mezi sledovanými dimenzemi profesních charakteristik v oblastech profesní orientace (Pro), pracovního chování (Prach), sociálních kompetencí (Sok), psychické konstituce (Psk) se u vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče aritmetické průměry ve sledovaných standardních skóre (hrubé skóre, percentily, steny) liší. Závěr vychází z analýzy zjištěných dat, kdy existují dílčí signifikantní rozdíly ve sledovaných profilech, což naznačuje diverzitu a specifickou profesních charakteristik u pracovníků v zařízeních náhradní výchovné péče.

Nečekané poznatky přinášejí výsledky pro oblast profesní orientace (Pro). Poukazují na výrazně nízký aritmetický průměr percentilů (PP) ve všech třech sledovaných oblastech (tabulka 2). Z pohledu další precizace výsledků jsme proto využili neparametrickou jednofaktorovou ANOVA pro závislá měření (Friedmanův test). Zjištěné hodnoty jsou v tomto případě  $F - ANOVA (N = 377, df = 2) = 95,812; p < 0,001$ . Výsledek poukazuje na statisticky významné rozdíly v průměrných hodnotách dosažených percentilů (PP), kdy v rámci následné post-hoc analýzy byla výrazná odlišnost potvrzena ve všech sledovaných dimenzích profesní orientace (Pro).

Nejnižších hodnot dosahuje motivace k výkonu ( $M_{výø} = 19,629$ , Med. = 13,000), což je znepokojující vzhledem k významu dané oblasti pro efektivitu práce vychovatelů. Zastáváme názor, že chybějící možnosti profesního růstu a náročné pracovní prostředí mohou vyvolat u pedagogů v těchto zařízeních pocit stagnace a frustrace.

Motivace zaměstnanců totiž posiluje jejich pracovní nasazení, chování, odpovědnost a iniciativu (Urban, 2017). Kultura a pracovní prostředí v zařízeních také hrají svou roli. Negativní pracovní atmosféra, nedostatečná podpora ze strany vedení a špatná komunikace mohou být příčinou snížené motivace k výkonu u zaměstnanců. Správné používání motivačních nástrojů je proto jedním z nejdůležitějších úkolů managementu konkrétní

organizace. Zlepšení pracovních podmínek, zajištění adekvátní finanční odměny, poskytnutí podpory a nabídka profesního rozvoje jsou jen některé z účinných prostředků motivace. (Steers et al., 2004; Latham & Ernst, 2006; Kanfer, Frese & Johnson, 2017)

Motivace je vnitřní stav člověka a chápeme ji jako řetězec návazných reakcí (Mládková, Jedinák, Minařík et al., 2009). Z pohledu managementu lidských zdrojů je důležité se zaměřit především na motivy a stimuly v práci vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Motivem totiž rozumíme vnitřní pohnutky podněcující jednání člověka a navenek se projevující jako příčina jeho jednání. Vedle toho stimuly jsou vnější podněty (pobídky), mající určitým způsobem usměrňovat jednání pracovníků a působit na jejich motivaci. Uvedené je v praxi velmi náročné, neboť lidé jsou motivováni různými faktory a způsob jejich reakce závisí vždy na individuálních dispozicích (osobnosti, životní situaci, zájmech, talentu a schopnostech), typu konkrétní práce (například i na jejich pozici, formální či neformální autoritě), na zvyklostech organizace (vnitřních pravidlech, kultuře, stylu řízení a odměňování). (Ryan & Deci, 2000; Sempane, Rieger & Roodt, 2002)

Námi zjištěné nižší průměrné hodnoty percentilů (PP) v oblasti profesní orientace (Pro) však naznačují, že pedagogové ve školských zařízeních náhradní výchovné péče mohou postrádat dostatečnou motivaci k dosahování vysokých pracovních standardů.

Je obecně známé, že nedostatečně motivovaní lidé mají nižší pracovní výkony, které však netvoří pouze množství a kvalita vykonané práce (Clark, 2003). Mezi důležité konstanty lze uvést i ochotu a přístup k práci, pracovní chování a vztahy, frekvenci a závažnost pracovních úrazů, absenci, pozdní docházku. Mezi příznaky nedostatečné motivace lze zařadit snížený výkon pracovníka, konflikty na pracovišti, svalování viny na druhé, pozdní příchody, zanedbávání pokynů a v neposlední řadě odmítavý přístup ke změnám (nižší flexibilitu). (Mitchell & Daniels, 2003; Steve & Thomas, 2008; Mládková, Jedinák, Minařík et al., 2009)

Z našeho pohledu by proto managementu školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy mohlo pomoci zavádění metod řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců (Armstrong, 2007; Vyskočil, Dvořáček, Vlček et al., 2010). Cílem těchto procesů je dosažení a neustálé zlepšování očekávané úrovně výkonnosti (schopností a motivace k práci) a výkonu (výsledků práce a chování) zaměstnanců. Proces řízení pracovního výkonu obvykle začíná definováním jasné role zaměstnance (obsah práce, výsledky práce, chování) a vymezením potřeb (schopnosti, motivace a prostředky k vykonávání práce).

Definování role zaměstnance vede k uzavření dohody o pracovním výkonu, která obsahuje obvykle pracovní a rozvojové cíle, normy, měřítka a ukazatele pracovního výkonu a chování, požadované schopnosti, základní hodnoty a požadavky organizace. Uvedená smlouva je následně realizována v průběhu řízení pracovního výkonu, kdy vedoucí pomáhá zaměstnanci dosáhnout cílů cestou vzájemné spolupráce, komunikace a partnerství při vykonávání každodenní práce, soustavném vzdělávání a rozvoji, průběžném posuzování výsledků práce, chováním a motivací.

Pokud srovnáme výsledky zjištěných aritmetických průměrů percentilů (PP) u vychovatelů v systému náhradní výchovné péče (tabulka 7) v oblasti pracovního chování (Prach), nalézáme u sledované skupiny respondentů zřetelně vyšší míru svědomitosti (Sv). Naopak výsledkově již s relativně nižším skóre následuje rozhodnost (Roz) a poslední je flexibilita (Fx). Získané hodnoty F - ANOVA ( $N = 377$ ,  $df = 2$ ) = 105,6983;  $p < 0,000$ , a provedená post-hoc analýza ukázaly, že ve všech dimenzích týkajících se pracovního chování (Prach) existují statisticky významné rozdíly. Důraz by měl být proto kladen na kontinuální profesní růst a podporu vychovatelů především v oblasti flexibility (Fx).

Flexibilitu jednotlivce v rámci organizace (i samostatně) chápeme jako přizpůsobení se stále měnícím se požadavkům (Nový & Surynek, 2006). Zastáváme názor, že se jedná o jednu z důležitých profesních charakteristik osobnosti vychovatele ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Zajištění kvalitní výchovy vyžaduje od zaměstnanců neustálé úsilí a inovace, aby odpovídajícím způsobem reagovali na specifické potřeby každého dítěte. Rozsah těchto činností je velmi široký a to od sportovních, pracovních a zájmových činností, až po aktivní sociální učení (Sekera, 2009).

V této souvislosti je klíčovým faktorem úspěchu takto široce pojaté výchovy především kontinuální profesní rozvoj a podpora vychovatelů. Umožňuje totiž vychovatelům neustále zlepšovat své dovednosti, znalosti a postupy. Kontinuální profesní rozvoj je dynamický proces reflektující nové poznatky, trendy a potřeby daného oboru (Tureckiová, 2004). Absence či neuspokojivé možnosti v oblasti rozvoje kariéry vedou zaměstnance k nespokojenosti a často až k odchodu z organizace. (Mani, 2002; Ali & Ahmed, 2009; Depoo, Urbancová & Šnýdrová, 2021)

Flexibilita (Fx) je schopnost snadno se přizpůsobit měnícím se podmínkám a nepředvídatelným změnám (Hossiep & Paschen, 2011). Z našeho pohledu je zásadní

pro úspěšné fungování v různorodých prostředích, jako jsou právě školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Neexistuje žádná standardní a všeobecně přijímaná definice flexibility práce (Almer & Kaplan, 2002; Hill et al., 2008). Přesto schopnost být flexibilní a adaptabilní je nezbytná. Pedagogové se totiž často setkávají s komplexními a nevyzpytatelnými výchovnými situacemi, s nutností jejich rychlého řešení, přizpůsobení a vhodné reakce. Pracovníci s vysokou mírou flexibility mohou mnohem pružněji reagovat na vzniklé situace a poskytovat tak adekvátní výchovu dětem v těchto zařízeních.

Třetí oblastí profesních charakteristik jsou sociální kompetence (Sok), které vymezuje v dotazníku BIP konstrukt senzitivity (Snz), schopnost kontaktů (Skon), sociabilita (Soc), orientace na tým (Otm), schopnost prosadit se (Spr). Při celkovém zhodnocení (tabulka 12) aritmetických průměrů dosažených percentilů (PP) se ukazuje nejnižší hodnota v dimenzi schopnost kontaktů ( $Skon_{\emptyset} = 19,515$ , Med. = 19,000). Na druhé straně se již s významným rozdílem ve výsledcích nachází senzitivita ( $Snz_{\emptyset} = 46,812$ , Med. = 51,000). Pro přesnější deskripci uvádíme i hodnoty F-ANOVA ( $N = 377$ ,  $df = 4$ ) = 400,4667;  $p < 0,000$ , kdy post-hoc analýza nezjistila signifikantní statistické odchylky aritmetických průměrů percentilů (PP) pouze mezi sociabilitou (Soc) a orientací na tým (Otm).

Je nutné upozornit a zamyslet se především nad velmi nízkými hodnotami dosažených percentilů (PP) u vychovatelů v oblasti schopnosti kontaktů (Skon). Mezilidské vztahy hrají v našem profesním životě klíčovou roli, ovlivňují naše interakce s kolegy, nadřízenými a dalšími osobami ve všech sférách konkrétních pracovních vztahů. (Cacioppo, 2002; Urbancová & Vrabcová, 2023) Narušení sociálních dovedností může vést k úzkosti, sociální izolaci a sníženému sebevědomí, což výrazně ovlivňuje kvalitu života (Beauchamp & Anderson, 2010)

Pro pedagogy v zařízeních náhradní výchovné péče jsou tyto vztahy zvláště důležité. Mají vliv na schopnost komunikace, sociabilitu, senzitivitu a v konečném důsledku i efektivitu výchovné práce s dětmi. Zjištění nízkých hodnot percentilů (PP) v oblasti schopnosti kontaktů (Skon) u vychovatelů je znepokojivé a může naznačovat problémy v navazování a udržování vztahů s dětmi a kolegy. Důležité je přistoupit k této situaci s pochopením a vytvářet v pracovním prostředí podporující atmosféru, která bude založena na otevřenosti, důvěře a respektu mezi vychovateli, dětmi a dalšími členy kolektivu v daném zařízení. Pravidelná setkání, vzájemná zpětná vazba a prostor pro sdílení zkušeností v rámci supervizí mohou pomoci posílit mezilidské vztahy a vytvořit pozitivní pracovní klima.

Nízké hodnoty mohou být důsledkem různých skutečností, jako jsou stres, pracovní zatížení nebo nedostatek odborné podpory. Bylo by vhodné provést v rámci navazujícího výzkumu důkladnou analýzu těchto faktorů a identifikovat možné zdroje problémů.

Čtvrtou a poslední sledovanou oblastí profesních charakteristik u vychovatelů v náhradní výchovné péči se stala v rámci BIP psychická konstituce (Psk) s dimenzemi emocionální stabilita (Em), odolností vůči zátěži (Odz), sebevědomím (Seb). Z analýzy aritmetických průměrů percentilu (PP) vyplývá, že nejvyšších hodnot dosahuje oblast emocionální stability (Em), následuje sebevědomí (Seb) a odolnost vůči zátěži (Odz). Z výsledků analýzy rozptylu (F-ANOVA) s ukazatelem statistické významnosti ( $N = 377$ ,  $df = 2$ ) = 188,601;  $p < 0,001$  a následné post-hoc analýzy vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly mezi emocionální stabilitou (Em), odolností vůči zátěži (Odz) i sebevědomím (Seb).

Důvodem pro tyto rozdíly může být komplexní kombinace individuálních faktorů, pracovního prostředí a náročnosti profesních rolí (Judge & Ilies, 2002; Lubinski, 2004; Schmidt & Hunter, 2004).

Náplň práce odborného vychovatele je velmi široká a zahrnuje dle Sekery (2009): vstupní pohovory, zabezpečení výchovného činnosti ve skupině, průběžné hodnocení dětí, participuje na práci s rodinou, připravuje akce spojené s chodem zařízení, vykonává své povinnosti na základě rozpisu služeb, udržuje kontakt se sociálním prostředím dětí, spolupracuje se zúčastněnými institucemi, participuje na poradách, seminářích, školeních, pracuje na svém dalším profesním růstu, vede dokumentaci k jednotlivým dětem, organizuje dovoz, přípravu a výdej stravy, zodpovídá za čistotu přidělených prostor, reaguje na případné útěky dětí, řádně přebírá a předává službu, zpracovává a předkládá vedení návrhy na materiální vybavení pracoviště, zodpovídá za plnění a dodržování vnitřního řádu zařízení. Rozdíly v náplni práce však můžeme vnímat i mezi jednotlivými výchovnými pracovníky a konkrétními zařízeními v rámci systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy).

**H<sub>2-0</sub>:** Z pohledu upřednostňování konkrétních strategií zvládnání stresu se vybraný výzkumný vzorek neliší

Z pohledu zjištěných výsledků zamítáme nulovou hypotézu H<sub>2-0</sub>. Náš výzkum naznačuje rozdílné výsledky aritmetických průměrů T-skóre z hlediska preferencí konkrétních strategií



zvládnání stresu (tabulka 22). Nejvyšší aritmetické průměry T-skóre jsou pozorovány v subtestech vyhýbání se (9) a podhodnocení (1). Naopak nejnižších dosahuje perseverace (11) a sebeobviňování (13).

Zajímavé závěry empirického šetření však představuje u vychovatelů srovnání výsledků preferovaných strategií zvládnání stresu ve vztahu k pohlaví (tabulka 23–24) a délky praxe (tabulka 25–26). Uvedené proměnné totiž nemají relativně výrazný vliv na individuální tendence nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích.

Pohlaví bylo jedním z faktorů, které jsme zkoumali jako důležitou proměnnou. Výsledky poukazují na fakt, že muži i ženy vychovatelé ragují na stres podobným způsobem. To naznačuje skutečnost, že strategie zvládnání stresu nejsou ovlivněny biologickými nebo sociálně konstruovanými rozdíly mezi pohlavím. Jedná se o zajímavý výsledek, neboť bychom mohli předpokládat i z některých jiných realizovaných výzkumů u pracujících žen výskyt vyššího úrovně stresu a proto případně i jiné strategie jeho zvládnání (Kline & Snow, 1994; Noor, 1999; Snow et al., 2003; Nair, 2011). Pokud jde například o syndrom vyhoření, existují argumenty pro vyšší výskyt u žen (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) Neexistují však jasná empirická tvrzení pro uvedenou skutečnost a spíše se jedná ve vztahu k popisované genderové problematice o více ovlivňujících proměnných (vzdělání, povolání, kulturně specifické sociální role a očekávání) (Sulsky & Smith, 2005; Maslach & Leiter, 2008)

Empirická šetření naznačují, že společnost častěji předpokládá u žen oproti mužům vyšší sklon ke stresu a tedy i k syndromu vyhoření (Franke, Crown & Spake, 1997; Matlin, 2004; Baltes, Zhdanova & Clark, 2011; George, Helson & John, 2011; Broussard, Joseph & Thompson, 2012).

Problém však nastává ve chvíli, kdy jsou zaměstnankyně vnímány jako méně odolné. Uvedené totiž může vést k ignorování žen v souvislosti s náročnými úkoly a možností pracovního postupu (Wilcox, 1992; Sprock & Yoder, 1997; Eagly & Carli, 2007). Deklarovaný nesoulad mezi požadavky ženské práce a genderových rolí může vést ke zvýšenému konfliktu rolí (tj. většímu stresu) pro ženy v povoláních mužského typu (Gersick, Bartunek, & Dutton, 2000).

Ženy častěji balancují mezi několika náročnými rolemi, jako je role matky, zaměstnankyně, manželky nebo partnerky. Uvedený tlak v každé z těchto rolí může vést k vyššímu stresu, protože všechny vyžadují značné množství času, energie a emocionálních zdrojů.

Role matky například obnáší péči o děti, zajišťování jejich potřeb, podporu ve vzdělávání. Zároveň role zaměstnankyně obnáší profesionální výkon, plnění pracovních povinností, dodržování termínů a spolupráci s kolegy. Role manželky nebo partnerky zase zahrnuje udržování zdravých partnerských vztahů, podporu partnera a sdílení odpovědnosti za domácnost. Jednotlivé úlohy žen často nejsou izolované a výše uvedené požadavky se mohou prolínat, což může vést k časovému stresu, vyčerpání a pocitům selhání. Sociální očekávání a normy mohou tento stres ještě zvýšit. (Bynum, Smith, & Brody, 2005; Kushnir & Melamed, 2006; Klainin, 2009; Sandmark & Renstig, 2010) Je nutné ještě poznamenat, že mezi jedinečné a specifické pracovní stresory u žen lze zahrnout sexuální obtěžování, nižší šance na kariérní postup, hůře placená či nižší mzda ve srovnání s muži (Street, Gradus, Stafford & Kelly, 2007).

Podle našich výsledků výzkumného šetření disertační práce jsou tedy u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy jejich strategie zvládání stresu ovlivněny zřejmě jinými proměnnými. Nabízí se interpretace ve vztahu k emočně náročné povahy práce, nedostatečné odborné připravenosti k řešení náročných pedagogických situací s dětmi (především se závažnými poruchami chování) či neúměrnými požadavky na profesní činnosti, na které nemají pedagogové dostatečné znalosti, dovednosti a schopnosti. Z výsledků hodnot percentilů (tabulka 23–26) je patrná převaha strategií vyhýbání se (9) a podhodnocení (1). Zastáváme názor, že práce s dětmi s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou často přináší složité a náročné výchovné situace. V reakci na uvedené skutečnosti a okolnosti přijímají vychovatelé i různé strategie zvládání stresu, jako je strategie vyhýbání se (9) nebo podhodnocení (1). Bohužel projevující se snaha vyhnout se nebo minimalizovat stresové situace (strategie vyhýbání se) není z našeho pohledu dlouhodobý a účinný postup a to především z pohledu dětí se závažnou socializační odchylkou. Naproti tomu strategie podhodnocení (1) charakterizuje snahu vychovatelů podceňovat své vlastní reakce na stresové situace. V dlouhodobém horizontu obě metody spíše vedou ke ztrátě schopnosti efektivně řešit problémy, zvyšují riziko vyhoření a ignorují péči o vlastní pohodu a emocionální zdraví.

Studie Daysa a Livingstona (2001) poukazuje, že zdroje pracovního stresu související s pracovním přetížením, pracovní nejistotou, mezilidskými vztahy v pracovním prostředí, konflikty rolí či stresem z dojíždění hrají klíčovou roli ve zdraví zaměstnanců. Přesto

můžeme tvrdit, že do jisté míry mají podobný dopad na muže i ženy a ovlivňují jejich celkový pracovní výkon a pohodu.

Námi zjištěné výsledky mohou být konkrétně ovlivněny i individuálními charakteristikami jednotlivých probandů empirického šetření, jako je typ osobnosti, životní zkušenosti či specifické pracovní podmínky. Navrhujeme zaměřit případnou výzkumnou činnost u vychovatelů především na jejich osobnostní rysy, jako je odolnost, optimismus či schopnosti přizpůsobit se. V konečném důsledku se může jednat o faktory, které by mohly mít významný vliv na efektivní reakce a výběr strategií zvládnání stresu (Baltes, Zhdanova & Clark, 2011; George, Helson & John, 2011).

Resilience (odolnost) a schopnost rychleji se zotavit z nepříjemných situací, je z našeho pohledu význačné téma zasahující do pracovních činností zaměstnanců v náhradní výchovné péči. Obecně lze zdroje odolnosti definovat jako predizpozice nebo charakteristiky jednotlivce, sociálního prostředí nebo komunity, podporující schopnost udržet si fungování a vyrovnávat se s opakujícími se a dlouhodobými nároky (Dunkel Schetter, 2010).

Vzhledem k odbornému důrazu na odolnost jako soubor procesů, začínající individuálními kapacitami nebo schopnostmi jedince, by jejich případná podrobná konceptualizace ve výzkumu byla nejen teoreticky zajímavá, ale i prakticky významná. Mohla by poskytnout nové pohledy na to, jak jednotlivci (vychovatelé) zvládají stres a jaké faktory přispívají k jejich schopnosti se s ním vypořádat. Zdroje odolnosti mohou zahrnovat široké spektrum faktorů, od psychologických a sociálních, až po biologické a environmentální.

Domníváme se, že zajímavé by bylo především zjištění vztahu působení stresu a vybraných psychologických faktorů (zahrnující sebedůvěru, optimismus a schopnost efektivně řešit problémy) a sociální faktory (podporu od rodiny a přátel, silné sociální sítě a přístup ke komunitním zdrojům). Koncept takto empiricky orientovaného šetření by mohl zahrnovat zkoumání, jak různé zdroje odolnosti přispívají k adaptaci na stresové situace a fungování ochranných faktorů proti negativním účinkům stresu na zdraví. Mezi chronické stresory v pracovní oblasti patří zaměstnání s náročnou fyzickou a psychickou zátěží, což představuje bezesporu i práci vychovatele v náhradní výchovné péči. Vychovatelé se musí denně vyrovnávat s náročnými pedagogickými situacemi, které zahrnují i zvládnání krizových situací a poskytování emoční podpory dětem. Dlouhodobý stres a nedostatek adekvátní podpory mohou vést k rozvoji, podpoře a preferenci námi zjištěných strategií zvládnání stresu (vyhýbání se, podhodnocení).

Dalšími důvody našich zjištění může být nízká odborná připravenost vychovatelů, kteří často vstupují do systému institucionální péče s pouhým středoškolským vzděláváním a kurzem celoživotního vzdělávání. Tento nedostatečný odborný základ způsobuje, že pracovníci následně čelí ve vyšší míře tlaku na vlastní nedostačivost.

Vychovatelé v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy často přicházejí i z jiných než pedagogických profesních sfér, což může způsobit nedostatek odborných dovedností potřebných pro efektivní zvládnání výchovných situací. Velmi složitá je i případná autoevaluace jejich práce, protože není jasně definovaný výchovný cíl a kritéria úspěšnosti v těchto zařízeních. Vymezení jasných parametrů vede k tomu, že není možné objektivně hodnotit a měřit osobnostní změny u dětí (prožívání, chování, morální usuzování, altruismus). Tento nedostatek zpětné vazby a stanovení konkrétních parametrů úspěšnosti přispívá k pocitu nejistoty a frustrace.

Musíme zmínit i nízkou prestiž pracovní pozice pedagogů v náhradní výchovné péči, což dále pouze prohlubuje a komplikuje jejich pozici vůči dětem, rodině či veřejnosti. V dětských domovech často chybí klíčový odborníci, tedy etoped, speciální pedagog, psycholog. Případná často nutná návazná vyšetření dětí se proto provádí v naprosté většině v Pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) nebo Speciálně pedagogických centrech (SPC). Návazným problémem těchto školských poradenských zařízení je však dlouhá čekací lhůta a opět velmi častá absence etopeda. Uvedený nedostatek odborné podpory a komplexní metodiky výchovné práce může vést k neefektivnímu zvládnání stresových situací.

V důsledku těchto skutečností se u vychovatelů vyvíjejí strategie zvládnání stresu založené na vyhýbání se (9) a podhodnocení (1). Tendence vyhýbat se zátěžovým situacím a snaha zabránit konfrontaci s podobnými situacemi může být v dětském domově méně výrazně problematická. Avšak v dětských domovech se školou a výchovných ústavech se deklarované tendence strategií zvládnání stresu mohou stát závažnou komplikací. Vychovatelé zde totiž musí řešit mnohem častěji vyhocené pedagogické situace s dětmi se závažnými poruchami chování. Pokud nejsou schopni tyto situace zvládat na odborné rovině, jejich přirozená autorita je nesporně ohrožena. V konečném důsledku to vede pouze k dalším negativním výchovným situacím, které nemají vhodné pedagogické a výchovné řešení. Vychovatelé se tak mohou cítit ohroženi ve své pracovní pozici a využívat ve větší míře negativní strategie zvládnání stresu, jako je úniková tendence, rezignace a sebeobviňování. Uvedené strategie pouze zhoršují jejich schopnost efektivně

řešit výchovné situace a přispívají k nárůstu stresu. Tento bludný kruh vede k navyšování negativních výchovných situací a k dalšímu prohlubování závažných poruch u dětí.

Z našeho pohledu je proto nezbytné, aby se zvýšila odborná připravenost vychovatelů prostřednictvím lepšího vzdělávání a kontinuálního profesního rozvoje. Zavedení jasných kritérií úspěšnosti výchovy a poskytnutí adekvátní a dostupné odborné podpory v podobě etopedů, speciálních pedagogů, psychologů a psychiatrů, by mohlo výrazně zlepšit pracovní podmínky a tím i kvalitu poskytované výchovy dětem. Vytvoření podpůrného prostředí, kde zaměstnanci mají k dispozici potřebné zdroje a odborníky, by mohlo přispět i k efektivnějšímu zvládnání stresu a ke zvýšení prestiže pracovní pozice vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Ve svém výzkumu jsme se zaměřili i na délku praxe a její vliv na strategie zvládnání stresu. Překvapivě se ukázalo, že ani délka praxe výrazně neovlivňuje způsoby, jakými vychovatelé zvládají stres. To může být způsobeno tím, že stresové situace ve výchovné činnosti v institucionální péči jsou často natolik rozmanité a nepředvídatelné, že zkušenost sama o sobě nezaručuje upřednostňování konkrétních strategií zvládnání stresu ve vybraném výzkumném vzorku. Navíc se vychovatelé mohou během své pracovní kariéry setkávat s tak odlišnými situacemi, že ani větší délka praxe nepřináší výrazné zvýšení efektivity zvládnání stresu.

Dalším naším vysvětlením může být fakt, že vychovatelé během své kariéry neustále čelí novým a nečekaným výzvám, které vyžadují flexibilní a přizpůsobivé přístupy ke zvládnání stresu. V tomto kontextu může být proto zajímavé zjištění, jaké konkrétní metody jednotlivci využívají a jak jsou schopni je přizpůsobit stále novým výchovným situacím. Na straně druhé však představují výsledky určitý charakter značné rigidity v preferovaných strategiích zvládnání stresu u vychovatelů. To znamená, že vychovatelé mají tendence držet se osvědčených metod zvládnání stresu a nejsou příliš ochotni nebo schopni tyto strategie měnit nebo přizpůsobovat novým podmínkám.

Námi uvedená neměnnost může být výsledkem nedostatečného školení v oblasti možností řešení stresových situací, omezeného přístupu k novým technikám a strategiím, nebo jednoduše komfortu a zvyku. Deklarované však může mít vážné důsledky pro samotné vychovatele a kvalitu poskytované výchovné péče. Pokud totiž nejsou pedagogové v těchto zařízeních schopni přizpůsobit své strategie zvládnání stresu novým a měnícím se situacím, mohou se častěji setkávat se syndromem vyhoření a únavou. Výsledky výzkumu disertační

práce totiž zcela kontinuálně deklarují i výrazně nízké percentily v profesní orientaci (Pro) v dimenzích motivace k výkonu (Mv<sub>y</sub>), motivace k utváření (Mku), motivace k vedení (Mve). Navíc možný rigidní přístup ke zvládnání stresu může omezit schopnosti vychovatelů učit se a růst ve své profesi, což může vést opět pouze ke stagnaci a snížené motivaci.

Tyto poznatky mají dle našeho názoru významné důsledky pro vývoj a implementaci programů na podporu duševního zdraví vychovatelů. Pro řešení tohoto problému je důležité, aby daná školská zařízení poskytovala pravidelná školení na podporu v oblasti zvládnání stresu. To může zahrnovat workshopy zaměřené na rozvoj flexibilních a adaptivních strategií zvládnání stresu, přístup k odborníkům na duševní zdraví a možnosti pro sdílení zkušeností a osvědčených postupů mezi vychovateli například formou supervizí.

Celkově vzato výsledky šetření poukazují na nutnost individuálního přístupu ke zvládnání stresu a přemýšlení o specifických pracovních podmínkách konkrétního školského zařízení. Diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy se v náplni činnosti a ve vztahu ke konkrétním dětem liší. Podpora flexibilních a adaptivních strategií zvládnání stresu může přispět k lepší psychické pohodě vychovatelů a zlepšení kvality výchovné péče v těchto školských zařízeních.

**H<sub>3-0</sub>:** Korelační koeficient mezi preferovanými strategiemi zvládnání stresu a profesními charakteristikami u vychovatelů v systému institucionální výchovy se rovná nule

Korelační analýzy byla provedena napříč použitými testy BIP a SVF 78. Ze závěrů těchto souhrnných analýz je jasně patrné, že můžeme zamítnout nulovou hypotézu H<sub>3-0</sub>. Vzhledem k rozsahu našeho zkoumání jsou v této diskusi zohledněny a vybrány pouze excelentní výsledky a ty dále postupně komentovány.

Domníváme se, že překvapivým zjištěním je absence jakéhokoliv statisticky významného vztahu mezi motivací k výkonu (Mv<sub>y</sub>) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu (tabulka 29), což naznačuje vliv jiných proměnných. Tento výsledek poukazuje na složitost interakcí v psychickém fungování a nutnost komplexního přístupu k porozumění uvedeného fenoménu motivace a zvládnání stresu.

Bezesporu zajímavé jsou i výsledky srovnání vztahu mezi psychickou konstitucí (Psk) a jednotlivými strategiemi zvládnání stresu. Emočně stabilní jedinci obvykle vykazují lepší

kontrolu svých emocionálních projevů a reakcí na stresové situace, což může vést k preferenci konkrétních strategií zvládnání stresu. (Janke & Erdmannová, 2003)

V našem výzkumném vzorku vychovatelů jsme zjistili, že dimenze emocionální stability (Em) úzce souvisí spíše s negativními strategiemi zvládnání stresu (tabulka 40), konkrétně s perseverací (11), sebeobviňováním (13), rezignací (12) a podhodnocením (1). Jedná se o tendence k nasazení nepříznivých a spíše stres zesilujících způsobů zpracování zátěžové situace. Jak ukazují výsledky je emocionální stabilita u vychovatelů v náhradní výchovné péči často spojena s neschopností se myšlenkově odpoutat od prožívaných zatěží. Myšlenkové ulpívání (perseverace) je však výraznou maladaptivní strategií zvládnání stresu a prodlužuje návrat do původního klidového stavu. Další významnou oblastí z pohledu vysoké korelace s emocionální stabilitou je u vychovatelů oblast rezignace. V našem výzkumném vzorku z pohledu emocionální stability dochází u pedagogů k tomu, že se často vzdávají dalších pokusů o překonání obtížných situací a pociťují bezmoc a beznaděj ve vztahu k vlastním schopnostem zvládnout zátěžové situace. Sebevycítání je poslední negativní strategií v SVF 78 s vysokou mírou vztahu s emocionální stabilitou. Vyjadřuje sklon vychovatelů ke sklíčenosti a pšisuzování chyb vlastnímu jednání v souvislosti se zátěžemi, což může vést k nízkému sebevědomí a dalšímu prohlubování stresu.

Uvedená zjištění jsou obzvláště znepokojivé a problematické ve vztahu k našemu výzkumnému vzorku probandů. Především práce s dětmi se závažnou socializační odchylkou (poruchou chování) vyžaduje vysokou úroveň emocionální stability, rozvážnost a klid při řešení vypjatých situací. Nutná zvýšená schopnost u vychovatelů zvládat psychickou zátěž pramení zejména z častých interakcí s dětmi, rodinami, spolupracovníky a neustálé kontroly vlastního chování a projevů. Z těchto důvodů by měl pracovník v institucionální péči preferovat spíše pozitivní strategie zvládnání stresu, jako jsou podle SVF 78 kontrola situací, kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce, odklon.

Kontrola situací a reakcí umožňuje vychovatelům aktivně ovlivňovat průběh stresových situací a reagovat na ně konstruktivním způsobem. Pozitivní sebeinstrukce, tedy ujišťování sebe sama o vlastních schopnostech a pozitivním výsledku situace, mohou posílit sebevědomí a zlepšit psychickou odolnost. Odklon od negativních myšlenek pomáhá snižovat jejich vliv na psychický stav jedince a podporuje rychlejší obnovu po zátěžových situacích. (Janke & Erdmannová, 2003)

Bohužel náš výzkum ukazuje, že tyto pozitivní strategie nejsou mezi vychovateli dostatečně využívány. Vztah emocionální stability (Em) a převážně negativních strategií zvládnání stresu (perseverance, sebeobviňování a rezignace) nejenže příčiny stresu neřeší, ale často je spíše zesilují. Vychovatelé tak setrvávají v cyklu negativního myšlení, které prodlužuje trvání stresových situací a zamezuje jejich zvládnání. Je tedy nezbytné, aby byly do vzdělávání a profesního rozvoje vychovatelů zahrnuty programy zaměřené na rozvoj pozitivních strategií zvládnání stresu. Zároveň je důležité zajistit, aby pracovníci ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy měli přístup k odborné podpoře prostřednictvím pravidelných supervizí a konzultací s psychologem či etopedem. Uvedená podpora je zásadní pro jejich schopnost efektivně vykonávat svou práci a poskytovat dětem kvalitní výchovnou péči.

Je nutné si uvědomit, že efektivní zvládnání stresu a emocionální stabilita jsou základními předpoklady pro úspěšné řešení náročných výchovných situací a pro poskytování stabilního podpůrného prostředí především dětem s vážnými socializačními odchylkami (poruchami chování).

Sledovanou oblastí se stala i odolnost vůči zátěži (Odz). Zde musíme poukázat opět na vyšší vztah především s negativními strategiemi zvládnání stresu. Nejvyšších hodnot (Rkvadrát) dosahuje vztah odolnosti vůči zátěži (Odz) a rezignace (13). Uvedené naznačuje úzkou propojenost mezi těmito koncepty (tabulka 41). Zastáváme názor, že studium odolnosti vůči zátěži se jeví jako důležitá oblast zkoumání a to zejména ve vztahu k vychovatelům v náhradní výchovné péči.

Existuje z našeho pohledu několik důvodů, proč může být vztah mezi odolností vůči zátěži a rezignací tak výrazný. Povolání vychovatele v ústavních zařízeních vyžaduje nejen odbornost a profesionální přístup, ale také schopnost flexibilně reagovat na různé výchovné výzvy. Avšak naše studie naznačuje, že v praxi mnozí vychovatelé preferují z pohledu odolnosti vůči zátěži preferovat strategii zvládnání stresu dotýkající se rezignace.

Výsledky mohou poukazovat opět na nedostatek podpory, nejistotu ohledně výsledků jejich práce a vysoké psychické napětí spojené s danou profesí. Zastáváme však názor, že povolání vychovatele nelze zaměňovat se službou u dětí. Vychovatelé jsou klíčovými osobami v životě dětí v daných ústavních zařízeních a jejich práce proto vyžaduje nejen systematický přístup, ale také osobní angažovanost, kreativitu a schopnost přispívat k neustálému zlepšování výchovných výsledků. Bohužel výsledky spíše pouze poukazují



na rezignační tendence ve smyslu zátěžových situací a využívání podstatně více negativních strategií v rámci oblastí v SVF 78.

Dle našeho názoru je naprosto stěžejní, aby sami vychovatelé byli přesvědčeni o smyslu své práce a možnosti změny k lepšímu v životě konkrétního dítěte. Naše pohnutka vychází z často diskutovaného a deklarovaného problému specialistů na výchovu v zařízeních ústavní péče, že pedagogické působení a možnost reedukace dětí v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je značně omezené (Sekera, 2009).

Avšak právě vychovatelů musí mít pevnou víru ve význam své práce a ve své schopnosti přispět k pozitivním změnám v životech konkrétních dětí. Uvedené vnitřní přesvědčení může poskytnout nezbytnou motivaci pro překonávání obtíží a vyrovnávání se s neustálými výzvami a náročností jejich povolání. Diskuze o problémech pracovníků v zařízeních ústavní výchovy často zdůrazňuje pocit ohrožení, nejistotu a psychické napětí, což bývá důvodem k rezignaci. Je-li personální nekvalifikovaný, nevybavený potřebnými dovednostmi, rezignovaný, může to mít za následek neuspokojivé výchovné výsledky a negativní dopad na děti. Je třeba zdůraznit, že školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy potřebují vychovatele, kteří jsou nejen odborně kvalifikovaní, ale také motivovaní a angažovaní ve své práci. Pouze tímto způsobem můžeme dosáhnout skutečných pozitivních změn v životech dětí, které přichází do institucionální péče s rozličnými výchovnými potřebami a výzvami.

Poslední sledovanou oblastí v dimenzi psychické konstituce (Psk) se stala oblast sebevědomí (Seb) a jejího vztahu s vybranými koncepty strategií zvládnání stresu (tabulka 41). Zajímavá je dle našeho názoru skutečnost opět zjištěné vyšší korelace sebevědomí (Seb) s koncepty rezignace (12), sebeobviňování (13), podhodnocení (1), perseverace (11).

**H<sub>4-0</sub>:** Dosažené skóre ve vybraných dimenzích profesních charakteristik a oblastech zvládnání stresu je mezi muži a ženami shodné

V případě pohlaví bylo využito Mann-Whitney U testu, kdy testujeme proti nulové hypotéze, že mediány hodnot pro obě pohlaví jsou si rovny.

Velký efekt koeficientu determinace (Cohenovo d) lze pozorovat chronologicky v oblasti sebevědomí (Seb), emocionální stability (Em), motivace k výkonu (Mv<sub>y</sub>) a odolnosti vůči zátěži (Odz). Další výsledky vykazují již střední či malý efekt. Zajímavým zjištěním

je skutečnost, že ve všech námi uvedených oblastech jsou výrazně vyšší hodnoty u mužů výzkumného šetření (tabulka 43).

Rozdíly mezi muži a ženami v oblastech sebevědomí, emocionální stability, motivace k výkonu a odolnosti vůči zátěži v kontextu role vychovatele v náhradní výchovné péči jsou z našeho pohledu zajímavým a důležitým tématem, odrážející širší sociální, biologické a dynamické profesní charakteristiky. Problematika není pouze akademicky zajímavá, ale má i praktický přesah a důsledky pro efektivitu pracovních týmů a kvalitu péče poskytované dětem.

Zjištěné výsledky mohou souviset s povahou profesních činností vychovatelů a specifickými jejich práce. Vychovatel je často vnímán jako obyčejný člověk s neobyčejnou mocí (Jedlička & Kořa, 1998). Aktivity realizované v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy vycházejí z tzv. týdenních programů výchovné činnosti. Mezi hlavní činnosti v těchto zařízeních patří výchova (případně vzdělávání, reedukace) a resocializace. Kromě těchto klíčových aktivit je třeba zmínit také činnosti spojené s běžným denním režimem, jako je například dohled nad dětmi.

Je důležité si uvědomit, že existují i rozdíly mezi jednotlivými typy zařízení (diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy). Institucionální činnost může mít rozsah od výchovné péče až po zasahující (intervenující) procesy.

Zaměříme-li se na jednotlivá zařízení (Sekera, 2009), ve výchovných ústavech dominují (podle četnosti od nejvíce po nejméně frekventované) sportovní a pracovní činnosti, zájmové aktivity, psychoterapie, vzdělávací aktivity, profesní příprava, výtvarné činnosti, estetická výchova, turistika, tělesná výchova, komunitní sezení, rozumová výchova, výchova k manželství a rodičovství, dramatická výchova, polytechnická činnosti, branná výchova a aktivní sociální učení. Zastoupení činností v závislosti na čase v dětských domovech převažuje (Škoviera, 2007): příprava na školu a vyučování, sebeobslužné a rozvíjející činnosti a aktivity, relaxační a zábavné aktivity, příprava stravy, dohled nad dětmi a administrativní práce.

Z uvedeného je patrné, že rozsah působnosti vychovatelů a činností vykonávaných v této profesi je prakticky neomezený. Tyto aspekty mohou vysvětlit velkou část výsledků rozdílů mezi muži a ženami v oblastech sebevědomí, emocionální stability, motivace k výkonu a odolnosti vůči zátěži. V rámci výchovné praxe jsou na vychovatele kladeny specifické profesní nároky, které mohou být vnímány odlišně podle pohlaví. Muži a ženy

čelí různým očekáváním týkajících se jejich role ve výchově. Například sportovní a pracovní činnosti, zájmové aktivity, profesní příprava, turistika, tělesná výchova, polytechnická činnosti a branná výchova mohou být vnímány jako oblasti, kde muži mají přirozené předpoklady excelovat. Výsledkem mohou být statisticky významné rozdíly v oblastech sebevědomí, emocionální stability, motivace k výkonu a odolnosti vůči zátěži ve srovnání u mužů a žen výzkumného šetření.

Dalším faktorem může být sociální očekávání a stereotypy, ovlivňující vnímání žen a mužů ve svých profesních rolích. Muži mohou být vnímáni jako autoritativnější a rozhodnější, což zvyšuje jejich sebevědomí a schopnost čelit více stresovým situacím. Naopak u žen se předpokládá jejich empatický a spíše přátelský (rodinný) přístup. Zastáváme názor, že uvedený přístup je založen na silném smyslu pro empatii a přirozený pečovatelský vztah.

Je nezpochybnitelné, že deklarovaný výchovný styl může být velmi efektivní v mnoha situacích, přesto děti se závažnými socializačními odchylkami často vyžadují a potřebují strukturovanější a konzistentnější přístup zaměřený na dodržování jasně deklarovaných a dodržovaných pravidel a očekávání. Tento přístup musí být pevný a spravedlivý, aby děti mohly vidět důsledky svých činů a naučily se zodpovědnosti a sebekontrolé. Přehnaná empatie a rodinný přístup mohou někdy vést k nejasnostem ohledně nastavených hranic a pravidel. Ženy často čelí v těchto situacích výzvám, kdy se jejich přirozený pečovatelský instinkt dostává do konfliktu s potřebou udržet disciplínu a strukturu. Jejich případná selhání vedou ke statisticky významně nižším výsledkům v oblastech sebevědomí, emocionální stability, motivace k výkonu a odolnosti vůči zátěži.

**H5-0:** V rámci výzkumného vzorku nebyly zjištěny významné rozdíly při srovnání dosaženého vzdělání vychovatelů ve vztahu k vybraným dimenzím profesních charakteristik a upřednostňovaných strategií zvládnání stresu

V rámci grupovací proměnné vzdělání bylo využito Kruskal-Wallisovy ANOVY a porovnány mediány (percentilů a T-skóre) v rámci dílčích kategorií (středoškolské vzdělání, vzdělání diplomovaný specialista, bakalářské vzdělání, magisterské vzdělání).

Závislost sledovaných proměnných na vzdělání ukazuje tabulka 44. Z výsledků je patrné, že statisticky významné rozdíly se objevují pouze v některých oblastech, a to bez jasné tendence převahy určitého typu vzdělání. Není tedy pravdou při srovnání dosaženého

vzdělání vychovatelů, že by největší rozdíly byly vždy mezi nejvyšším a nejnižším stupněm vzdělání.

Zjištěné dílčí rozdíly lze spatřovat především v oblasti profesní orientace (Pro), kdy významné statistické rozdíly se objevují pouze v motivaci k výkonu (Mv) mezi respondenty se středoškolským (SŠ) a magisterským vzděláním (Mgr.). Vyšší motivace k výkonu u magistersky vzdělaných vychovatelů je zřejmá a souvisí dle našeho názoru s teoretickou přípravou na vysoké škole. Magisterské vzdělání obvykle zahrnuje delší a hlubší studium, kdy zároveň vyžaduje a rozvíjí vyšší míru motivace k dosažení cílů. Tito jedinci jsou často vystaveni náročnějším akademickým a profesním výzvám, což může vést k posílení jejich vnitřní motivace a sebedůvěry ve své schopnosti. Stejně rozdíly totiž pohledu vzdělání nacházíme i v motivaci k utváření (Mku) a vedení (Mve). Zjištěné výsledky lze opět vysvětlovat povahou a strukturou magisterského vzdělání, které často zahrnuje intenzivní akademické a praktické zkušenosti zaměřené na rozvoj vůdčích schopností a schopnosti strategického myšlení. V tomto ohledu vyšší vzdělání významně podněcuje oblast profesní orientace, přičemž vysokoškolské vzdělání hraje významnou roli v jejím rozvoji. Nemusíme zde dlouze diskutovat o tom, že směr a zaměření profesní kariéry jednotlivce je často významně ovlivněno úrovní vzdělání.

Vysokoškolské studium poskytuje nejen odborné znalosti a dovednosti potřebné pro konkrétní profesi, ale rozvíjí do značné míry i kritické myšlení, schopnost řešení problémů a strategické plánování. Studenti jsou během svého studia vystaveni celé široké škále akademických a praktických zkušeností, které jim umožňují hlouběji porozumět svému oboru a lépe se orientovat v profesních možnostech. Navíc vysokoškolské studium často zahrnuje praktické stáže, projekty, spolupráci s odborníky v dané oblasti a z praxe. Výše uvedené studentům poskytuje reálné pracovní zkušenosti a příležitosti k navázání profesních kontaktů a nepřímo zvyšuje jejich sebevědomí a motivaci k výkonu, protože vidí přímé aplikace osvojených znalostí a jasnou představu o své budoucí kariéře.

Vysokoškolské prostředí často podporuje autonomii a iniciativu, což jsou klíčové vlastnosti pro úspěšnou profesní orientaci. Studenti jsou vedeni k samostatnému řešení úkolů, stanovování cílů a hledání vlastních cest k jejich dosažení. V konečném důsledku se tímto přístupem rozvíjí silná profesní identita a jasné kariérní cíle. Vysokoškolské vzdělání tedy podněcuje profesní orientaci prostřednictvím komplexního rozvoje odborných, praktických a osobnostních dovedností. Kromě toho rozdíly v oblastech profesní orientace

(Pro) mohou mít významné dopady na pracovní výkon a celkovou efektivitu jednotlivých činností vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče. Jedinci s vyšší motivací k výkonu, utváření a vedení jsou ve větší míře více angažovaní, produktivní a vedou k lepším výsledkům. Tento fenomén zdůrazňuje důležitost investic do vzdělávání a profesního rozvoje zaměstnanců.

Z pohledu dotazníku SVF 78 a strategií zvládání stresu se objevují statisticky významné rozdíly v dimenzi vyhýbání se (9) mezi respondenty s vyšším odborným (DiS.) a magisterským vzděláním (Mgr.). Respondenti s vyšším odborným vzděláním mají statisticky významně vyšší hodnoty v dimenzi vyhýbání se. Existuje z našeho pohledu několik důvodů, které by mohly vysvětlit uvedené rozdíly a tendenci častěji využívat strategii vyhýbání se při zvládání stresu. Vyšší odborné vzdělání je často zaměřeno na praktické dovednosti a rychlejší vstup na trh práce. Absolventi vyššího odborného vzdělání mohou být rychleji vystaveni stresovým situacím v reálném pracovním prostředí, aniž by měli dostatek teoretických nástrojů a hlubšího porozumění k efektivnímu zvládání stresu a tudíž častějšímu používání vyhýbavých strategií. Naopak magisterské vzdělání představuje vždy delší dobu studia, během níž se studenti mohou lépe seznámit s různými metodami a technikami zvládání stresu. Mají více příležitosti k rozvoji kritického myšlení a reflexe, což jim může pomoci lépe se vyrovnávat se stresovými situacemi z pohledu využívání jiných strategií.

Sociální a kulturní faktory mohou také hrát svou roli, kdy jedinci s vyšším odborným vzděláním mohou pociťovat větší tlak na svoji nedostačivost a rychlejší snahu po dosažení pracovního úspěchu. V konečném důsledku to nepřímou zvyšuje jejich stresové zatížení. Následné vyhýbání se stresovým situacím lze považovat v krátkodobém horizontu za účinnou strategii, i když z dlouhodobého hlediska se jedná spíše o méně efektivní. Navíc individuální rozdíly ve vnímání a zvládání stresu hrají bezesporu také významnou roli. Osobnostní rysy jako je odolnost vůči stresu, emoční stabilita či sebevědomí ovlivňují u jednotlivců reakci na stresové situace. Respondenti s vyšším odborným vzděláním mohou mít určité osobnostní charakteristiky, vedoucí k preferenci vyhýbavých strategií.

Vzdělávací instituce a programy by měly vzít v úvahu tyto rozdíly a zaměřit se na rozvoj efektivních strategií zvládání stresu u studentů již během jejich studia. Integrace kurzů a předmětů zaměřených na zvládání stresu, rozvoj emoční inteligence a sebevědomění může studentům pomoci lépe se vyrovnávat se stresovými situacemi v jejich budoucí

kariéře. Celkově lze říci, že statisticky významné rozdíly mezi respondenty mohou být ovlivněny kombinací vzdělávacích, profesních, sociálních či individuálních faktorů. Identifikace a porozumění v rámci navazujícího výzkumu by proto bylo přínosem.

Z výsledků je celkově patrné, že dosažený stupeň vzdělání není sám o sobě jediným faktorem ovlivňující profesní charakteristiky vychovatelů a jejich strategie zvládnání stresu. Pravděpodobně existuje mnoho dalších proměnných, jako jsou osobnostní rysy či pracovní kompetence. Tento poznatek zdůrazňuje složitost vztahu mezi vzděláním, profesními charakteristikami a strategiemi zvládnání stresu.

**H6-0:** Typ školského zařízení náhradní výchovné péče nemá vliv na volbu strategií zvládnání stresu a profesní charakteristiky u probandů výzkumného šetření.

Z pohledu grupovací proměnné typ zařízení bylo vzhledem k počtu kategorií využito Kruskal-Wallisovy ANOVY a proběhla komparace zjištěných mediánů v rámci jednotlivých dílčích kategorií (diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy). Typ školského zařízení náhradní výchovné péče má pouze malý efekt věcné významnosti na volbu strategií zvládnání stresu a profesní charakteristiky u probandů výzkumného šetření.

První oblastí s nalezenými rozdíly je motivace k vedení (Mve) a flexibilita (Fx). Respondenti z výchovných ústavů vykazují vyšší motivaci k vedení ( $V\dot{U}_0 = 42,922$ , Med. = 47,000) ve srovnání s probandy výzkumného šetření pracujícími v dětských domovech ( $DD_0 = 28,306$ , Med. = 22,000). Tento rozdíl může být způsoben tím, že pracovníci ve výchovných ústavech často čelí složitějším a náročnějším pedagogickým situacím, které vyžadují přímý vliv na sociální pochody a schopnost vyšší míry flexibility. Výchovné ústavy se zaměřují na práci s dětmi se závažnou socializační odchylkou (poruchou chování), což klade vysoké nároky na schopnost vedení a adaptace pracovníků.

Rozdíly v rozhodnosti (Roz) lze spatřovat mezi pracovníky dětských domovů ( $DD_0 = 35,812$ , Med. = 34,000), dětských domovů se školou ( $DD\check{S}_0 = 47,277$ , Med. = 44,000) a výchovných ústavů ( $V\dot{U}_0 = 38,260$ , Med. = 34,000). Z našeho pohledu možnou spojitost s výsledky spatřujeme v tom, že dětské domovy se školou integrují ve své činnosti výchovu a vzdělávání, což může vyžadovat rychlé a efektivní rozhodování v situacích zahrnující jak výchovné, tak i vzdělávací aspekty.

Signifikantní rozdíly byly také nalezeny v oblasti sociability (Soc) mezi pracovníky výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 28,948$ , Med. = 22,000), dětských domovů se školou ( $DD\check{S}_{\emptyset} = 41,713$ , Med. = 44,000) i dětských domovů ( $DD_{\emptyset} = 41,866$ , Med. = 44,000). Z našeho pohledu jsou zajímavé především výsledky z výchovných ústavů, kde vychovatelé pracují s dětmi se závažnými poruchami chování. Zastáváme názor, že sociabilita (Soc) je zde nižší kvůli nutnosti udržovat přísnější hranice a autoritu. Naopak v dětských domovech se školou (potažmo i v dětském domově se školou) může být kladen větší důraz na spolupráci a sociální interakce, což zvyšuje samotnou sociabilitu pracovníků.

Rozdíly v emocionální stabilitě (Em) mezi pracovníky výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 64,688$ , Med. = 71,000), diagnostických ústavů ( $DgÚ_{\emptyset} = 46,400$ , Med. = 42,000) a dětských domovů ( $DD_{\emptyset} = 47,059$ , Med. = 53,000) detekují rozdílné požadavky a nároky na emocionální odolnost v rámci jednotlivých zařízení náhradní výchovné péče. Pracovníci výchovných ústavů opět čelí náročnějším a stres vyvolávajícím situacím s nutným akcentem na vyšší úroveň emocionální stability. Vedle toho diagnostické ústavy se zaměřují spíše na krátkodobé intervence, což může v konečném důsledku znamenat i menší stresové zatížení jednotlivých vychovatelů.

Odolnost vůči zátěži (Odz) vykazuje rozdíly u pedagogů z výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 40,091$ , Med. = 38,000), diagnostických ústavů ( $DgÚ_{\emptyset} = 23,150$ , Med. = 16,500) a dětských domovů ( $DD_{\emptyset} = 29,758$ , Med. = 23,000). Vyšší odolnost vůči zátěži u pracovníků výchovných ústavů může být opět výsledkem častého vystavení náročným situacím, vyžadující rychlou a efektivní reakci. Naopak dětské domovy nepracují s dětmi se závažnou socializační odchylkou, což může znamenat menší nároky na dlouhodobou odolnost vůči zátěži.

Rozdíly v sebevědomí (Seb) mezi pracovníky výchovných ústavů ( $VÚ_{\emptyset} = 52,195$ , Med. = 51,000), diagnostických ústavů ( $DgÚ_{\emptyset} = 30,350$ , Med. = 20,000) a dětských domovů ( $DD_{\emptyset} = 31,892$ , Med. = 25,500). Práce ve výchovných ústavech může vyžadovat vyšší míru sebevědomí (Seb) kvůli nutnosti čelit náročným a konfliktním pedagogickým situacím.

Statisticky významné rozdíly ve strategiích zvládnání stresu, jako je odklon (3), únik (10) a sebeobviňování (13), mezi pracovníky různých typů zařízení mohou být vysvětleny rozdílnými pracovními podmínkami a nároky. Například dimenze únik (10) vykazuje statisticky významné rozdíly mezi dětskými domovy se školou ( $DD\check{S}_{\emptyset} = 51,287$ , Med. = 51,000) a diagnostickými ústavami ( $DgÚ_{\emptyset} = 59,250$ , Med. = 59,000). Vyšší preference

únikové strategie v diagnostických ústavech lze přičítat a hledat souvislost v krátkodobé a značně intenzivní práci s dětmi v rámci pobytu. S tím souvisí i vyšší stres a potřeba úniku. Naopak v dětských domovech se školou může být práce více zaměřena na dlouhodobé vztahy a stabilní prostředí, snižující potřebu únikových strategií u vychovatelů v tomto typu zařízení.

Odlišnosti mezi školskými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou výsledkem kombinace různých faktorů, včetně specifických pracovních podmínek, nároků na jednotlivé profesní charakteristiky, rozdílné výchovné (popřípadě vzdělávací) přístupy a v neposlední řadě individuální osobnostní schopnosti.

Porozumění námi zjištěných rozdílů je však klíčové pro implementaci podpůrných intervencí, která by mohla zlepšit profesní a osobnostní předpoklady jednotlivých pracovníků v daných typech školských zařízení.

Případné další výzkumy podobného typu by si měly klást otázku, jaké konkrétní faktory umožňují vychovatelům v jednotlivých školských zařízeních náhradní výchovné péče zvládat odolávat dlouhodobé a relativně vysoké hladině stresu. Z našeho pohledu je jedním z potencionálně zajímavých témat vysledování především vztahu psychické konstituce a strategií zvládnání stresu. Z našeho výzkumu byl jasně prokázán vztah mezi emocionální stabilitou (Em), odolností vůči zátěži (Odz), sebevědomím (Seb) a převážně negativními strategiemi zvládnání stresu (perseverace, sebeobviňování a rezignace) u vychovatelů ve výzkumném vzorku. V daném kontextu se jedná o osobnostní charakteristiky podporující schopnost dobře se vypořádat a fungovat i navzdory náročným pedagogickým situacím, pozitivně interpretovat náročné situace a zvládat opakující se a dlouhotrvající požadavky na vysoký pracovní výkon.

Případný výzkum by bylo tedy vhodné zaměřit na zkoumání různých zdrojů odolnosti (individuální, mezilidské a skupinové). Řada výzkumů se zaměřuje spíše na jednotlivce zažívajícího stres (Mullings & Wali, 2001; Reich, Zautra a Hall, 2010), kdy je v odborné rovině již méně vysledovaný vztah například silného manželství, přátelství nebo komunity. (Friedkin, 2004; Proulx, Helms & Buehler, 2007) Zdroje odolnosti se mohou také změnit v průběhu času (Segerstrom, 2007; Bonanno, Westphal & Mancini, 2010), tedy přínosem by byla i longitudinální studie u vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče.



## Závěr

Disertační práce se zabývala výzkumem strategií zvládnání stresu v kontextu vybraných profesních charakteristik u vychovatelů působících ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Jedná se z našeho pohledu o důležitou a aktuální problematiku vzhledem k náročnosti práce pedagogů v těchto institucích a potřebě porozumět faktorům ovlivňujícím jejich psychickou pohodu a profesní výkon.

Teoretická část se v obecném diskurzu snaží o porozumění výchovy jako teoretického problému. Celkově má tato část za cíl poskytnout komplexní teoretický rámec pro pochopení výchovy a hledat odpovědi na témata dotýkající se profesních charakteristik a strategií zvládnání stresu u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Snahou byla důkladná rešeršní činnost s ohledem na oblast náhradní výchovné péče.

V empirické části naší práce jsme prováděli komparaci zjištěných výsledků dvou standardizovaných testových baterií BIP (Hossiep & Paschen, 2011) a SVF 78 (Janke & Erdmannová, 2003) na vzorku 377 probandů. Výběr výzkumných nástrojů byl pečlivě promyšlen a založen na přehledu dostupných typů měření a jejich schopnost poskytnout nám potřebné informace a umožnit provést důkladnou analýzu našich dat. Pro dosažení maximálního srovnání jsme v disertační práci využili měr o největších intervalech v podobě T-skóre a percentilu (PP). Data byla zpracována a analyzována pomocí statistických softwarů Statistika v13 a Statgraphics Centurion XV. V rámci naší analýzy jsme se spoléhali na neparametrickou jednofaktorovou ANOVA pro závislá měření, Kruskal-Wallisovu ANOVU a Personův korelační koeficient. Tyto metody nám umožnily důkladně zkoumat vztahy mezi různými proměnnými (pohlaví, věk, délka praxe, dosažený stupeň vzdělání) a identifikovat potenciaální trendy nebo odchylky měření. V rámci těchto induktivních statistických metod jsme byli schopni učinit závěrečná hodnocení a zhodnotit konkrétní okolnosti, které ovlivňují naše zjištění, případně formulovat odpovídající závěry.

Pro určení rozsahu výzkumného vzorku jsme využili kalkulátor minimálního vzorku s úrovní spolehlivosti 95 % a s rozpětím chyby 5 %, kdy základní soubor  $N = 2\,539$  je počet všech vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice (data převzata z evidence MŠMT v roce 2022). Velikost našeho vzorku

byla stanovena na  $N = 334$ . Uvedené nám zajišťuje, že hladina spolehlivosti bude dosahovat 95 % a skutečná hodnota se bude pohybovat v rozmezí  $\pm 5$  % od naměřené hodnoty. Celkový počet oslovených vychovatelů (reálně ochotných zapojit se do výzkumného šetření) činil 377, z toho 133 mužů (35 %) a 244 žen (65 %). Na základě tohoto zjištění můžeme prohlásit, že získaný vzorek vychovatelů splňuje výše uvedené požadavky a je v tomto ohledu pro naše potřeby dostatečně reprezentativní. Ve výzkumu jsme oslovili všechny typy školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy) především z Ústeckého, Karlovarského a Středočeského kraje. Průměrný věk všech respondentů dosahoval 42 let, přičemž průměrná délka praxe byla 11 let.

Na tomto místě musíme zmínit i limity našeho výzkumu. Uvědomujeme si, že diskutovaná a zkoumaná problematika má mnohem širší kontext a řadu dílčích aspektů, které by mohly být případně předmětem budoucího bádání. Jedním z potenciálně zajímavých témat je vysledování vztahu resilience a strategií zvládání stresu.

Resilience jako schopnost jedince odolávat stresovým situacím a rychle se z nich zotavit (Výrost, Slaměník & Sollárová, 2019), může být zajímavým aspektem zkoumání v rámci vychovatelské praxe ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Strategie zvládání stresu, jako jsou aktivní hledání problémů, vyhledávání sociální opory, únikové tendence, rezignace, sebeobviňování, odmítání viny, mohou mít významný dopad na úroveň resilience jedince. V našem výzkumu jsme se sice dotkli některých aspektů těchto strategií, avšak podrobnější analýza tohoto vztahu by mohla přinést cenné poznatky a doplnit některou odbornou literaturu. (Cicchetti & Garnezy, 1993; Masten, 2001; Hobfoll, 2002; Taylor & Stanton, 2007; Pakenham & Cox, 2009)

Další omezení našeho výzkumu spatřujeme v metodologických přístupech a použitých nástrojích BIP a SVF 78. Jedná se o sebeposuzovací inventáře mapující u jedince jeho vlastní náhled na vybraná hlediska. Tyto testy se ve svém principu zaměřují na subjektivní vnímání osobnosti a chování probandů, čímž umožňují zjištění jejich sebeobrazu. Přesto je nutné si nicméně připustit existenci určitého rizika zkreslení. Důvodem je bezesporu vliv různých faktorů, jako jsou osobní předsudky nebo přání prezentovat sebe v pozitivním světle. Vybraní jedinci (probandi) výzkumného šetření nemusí být také vždy schopni objektivně posoudit své vlastní chování a motivace, zejména pokud se jedná o složité nebo emocionálně náročné situace. Snaží se být ve svých odpovědích konformní, i když tyto obrazy

neodpovídají jejich skutečnému chování nebo osobnostnímu nastavení. To může vést k rozporu mezi tím, jak jedinec vidí sám sebe a jak jsou vnímáni ostatními lidmi nebo jaký je jejich skutečný projev v různých situacích. Rozdíl mezi sebeobrazem a skutečnou realitou ovlivňuje i nedostatek introspekce nebo psychologické obranné mechanismy, bránící v přijímání nebo uvědomování si nepříjemných skutečností o sobě samém. Lidé mohou mít tendenci potlačovat nepříjemné myšlenky nebo pocity, což může vést k idealizaci svého sebeobrazu a odmítání nebo minimalizaci negativních aspektů své osobnosti. Kombinace těchto testů s dalšími metodami posuzování profesních charakteristik a strategií zvládání stresu by poskytlo mnohem komplexnější o vyváženější obraz z hlediska popisované problematiky.

Přesto věříme, že jsme našim výzkumem udělali první nezbytný krok k pochopení velmi složitého vztahu strategií zvládání stresu a vybraných profesních charakteristik u vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče. Výsledky mohou posloužit pro podobně tematicky zaměřený výzkum, který by rozšířil speciálně pedagogickou teorii o soubor profesních aktivit a nároků, které jsou nezbytné k výkonu profese vychovatele. Zastáváme názor, že si téma zaslouhuje hlubší analýzu se zaměřením na konkrétní vymezení profesního standardu kvality pedagoga v těchto zařízeních. Z výše uvedeného vyplývá důležitá skutečnost, že zkoumání kompetentnosti pracovníka by bylo možné realizovat formou profesiografických šetření ve více školských zařízeních zaměřených na audit profesního profilu, respektive požadavků na pracovní funkci. Z těchto výsledků následně stanovit kompetenční model a především model vzdělávání, tedy standardizované požadavky na jejich vzdělávání a kvalifikovanost. V konečném důsledku by takový koncept kompetenčního modelu měl definovat a vymežit, které úkoly má daný pracovník vykonávat a specifikovat okruh a úroveň potřebných dovedností, znalostí a postojů. Vzniklý model by měl být schopen standardizovat manažerské procesy, jako je přijímání nových zaměstnanců, jejich školení, hodnocení, motivaci a plánování rozvoje. Domníváme se, že kompetenční modely mají svou oprávněnost a využitelnost i ve speciálně pedagogické oblasti, neboť pracovní výkon zaměstnance je zde vázán na jeho jednání. Těmito kroky by mohla být docílena segmentace pracovní pozice vychovatele, popsána jeho role, činnosti a optimální kompetence k těmto činnostem a jejich následné hodnocení. Takto sestavený model by umožňoval například praktické využití v rámci uceleného vzdělávání pracovníků ve vztahu k jejich profesním charakteristikám (případně i z pohledu strategií zvládání stresu). Vzhledem k tomu, že v současné praxi neexistuje ucelený kompetenční model

vychovatelů, mohl by být případně námi navržený záměr stanovit takový model přínosem pro další usměrnění odpovídajících požadavků na výkon této profese a jeho profesního a vzdělanostního profilu v kontextu dalšího, nejlépe celoživotního vzdělávání.

Za hlavní cíle takového záměru empirického šetření považujeme především, konceptualizovat roli vychovatele v zařízeních náhradní výchovné péče a operacionalizovat související pojmy v kontextu nároků současné společnosti. Charakterizovat klíčové vývojové etapy a proměny práce vychovatele v zařízeních náhradní výchovné péče. Nutnou součástí takového záměru musí být i profesiografické šetření v závislosti na profilu pracovní funkce vychovatele v zařízeních náhradní výchovné péče a realizace šetření mezi vedoucími pracovníky, vedoucími vychovateli a samotnými vychovateli o jejich požadavcích na výchovu a vzdělávání dětí ve školských zařízeních náhradní výchovné péče. V konečném důsledku následně diskutovat o roli takového kompetenčního modelu v manažerském a personálním řízení (například z hlediska výběrového řízení, adaptačního procesu nového pracovníka, hodnocení zaměstnance či tvorby individuálního vzdělávacího plánu). Výzkum podobného zaměření by nám v konečném důsledku umožnil srovnání více pracovních rolí a míst. Dále kvalitativní srovnání profesních, fyzických i duševních schopností pracovníka a stanovit obecná kritéria osobnosti, která ovlivňují úspěch jedince v těchto pozicích.

Je nutné říci, že vychovatelé ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy často čelí náročným pracovním podmínkám, včetně fyzické i emocionální zátěže, nízkým platům a nedostatku uznání. Společností je výchovná práce těchto pedagogů někdy vnímána jako méně důležitá, než práce v jiných například učitelských profesích. V řadě případů to vede k podhodnocování jejich úsilí a schopností.

Avšak je nutné si uvědomit složitost a náročnost takové výchovy především u takto zranitelné skupiny dětí. Oblastí nutnou ke všeobecné diskusi je i běžné finanční podhodnocení. Nízké platy v kombinaci s vysokými nároky mohou vést k vyhoření a snížení kvality vykonávané práce. Vychovatelé, kteří nedostávají odpovídající finanční odměnu a to i přesto, že mají vysoký výkon a pracují svědomitě a s nasazením, mohou být časem demotivováni a vykazovat snížené pracovní chování.

Naprosto zásadní je z našeho pohledu kvalitní sociální a profesionální podpora, kterou mohou vychovatelé získávat od svých kolegů, vedení a dalších odborníků. Pravidelné supervize, profesní rozvoj a možnosti sdílení zkušeností významně přispívají

ke schopnosti odolnosti vůči stresu. V neposlední řadě by měl být zohledněn i pracovní kontext, tedy například organizační struktura a pracovní podmínky.

Zastáváme názor, že disertační práce obsáhla všechny klíčové oblasti zkoumané problematiky. V průběhu výzkumu jsme se zaměřili na identifikaci hlavních témat a otázek, které považujeme za zásadní pro komplexní pochopení tématu. K tomuto účelu jsme využili různé metodologické přístupy k zajištění hloubky a šířky našeho zkoumání.

Na základě získaných dat a jejich interpretace jsme přesvědčeni, že jsme se věnovali všem relevantním oblastem. Přejeme si, aby naše závěry přispěly k dalšímu porozumění a diskusi. Neboť zkoumání strategií zvládnutí stresu ve vztahu k vybraným profesním charakteristikám u vychovatelů je klíčové pro kvalitu poskytované výchovné péče v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

## Seznam použitých informačních zdrojů

1. Aguilar-Vafaie, M. E., Roshani, M., Hassanabadi, H., Masoudian, Z., & Afruz, G. A. (2011). Risk and protective factors for residential foster care adolescents. *Children and Youth Services Review*, 33, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.08.005>
2. Ali, R., & Ahmed, M. S. (2009). The Impact of Reward and Recognition Programs on Employee's Motivation and Satisfaction: An Empirical Study. *International Review of Business Research Papers*, 5(4), 270–279.
3. Almer, E. D., & Kaplan, S. (2002). The effects of flexible work arrangements on stressors, burnout and behavioral job outcomes in public accounting. *Behavioral Research in Accounting*, 14(1), 1–34.
4. Anda, R., Felitti, V., Bremner, J. D., Walker, J., Whitfield, C., Perry, B., Dube, S., & Giles, W. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256, 174–186. <https://doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4>
5. Andrews, D. A., & Bonta, J. (2010). Rehabilitating criminal justice policy and practice. *Psychology, Public Policy, and Law*, 16, 39–55. <https://doi.org/10.1037/a0018362>
6. Antoni, M. H., Lechner, S., Diaz, A., Vargas, S., Holley, H., Phillips, K. et al. (2009). Cognitive behavioral stress management effects on psychosocial and physiological adaptation in women undergoing treatment for breast cancer. *Brain, Behavior, and Immunity*, 23(5), 580–591.
7. Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada.
8. Aslund, O., & Gronqvist, H. (2010). Family size and child outcomes: Is there really no trade-off? *Labour Economics*, 17(1), 130–139.
9. Baltag, T., Hochlová, N., & Myšková, L. (2017). *Porovnání systémů péče o delikventní děti a mládež v České republice, Německu, Velké Británii, Francii a Chorvatsku*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání v Praze.
10. Baltes, B., Zhdanova, L., & Clark, M. (2011). Examining the relationships between personality, coping strategies, and work-family conflict. *Journal of Business & Psychology*, 26(4), 517–530. <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-010-9207-0>
11. Barber, J. G., & Delfabbro, P. H. (2003). Placement stability and the psychosocial well-being of children in foster care. *Research on Social Work Practice*, 13, 415–431. <http://dx.doi.org/10.1177/1049731503013004001>
12. Barták, J. (2021). *Osobnostní management*. Praha: Grada.
13. Barták, J., & Demjanenko, M. (2021). *Sociální andragogika*. Praha: Grada.
14. Bean, P., White, L., & Lake, P. (2005). A prototype residential model for adolescents with substance abuse and mental health disorders. *Journal of Addictive Diseases*, 24, 132–132.
15. Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39–64. <https://doi.org/10.1037/a0017768>
16. Bedrnová, E., & Nový, I. (1998). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
17. Beer, O. W. J., Phillips, R., Quinn, C. R., & Stepney, L. (2020). The feasibility of mindfulness training to reduce stress among social workers: A conceptual paper. *British Journal of Social Work*, 50(1), 243–263.

18. Bělík, V., Hoferková, S., & Kraus, B. (2017). *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada.
19. Bendl, S., Blažková, V., Linková, M. et al. (2015). *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada.
20. Berens, A. E., & Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*, 386(9991), 388–398.
21. Blaisdell, K. N., Imhof, A. M., & Fisher, P. A. (2019). Early adversity, child neglect, and stress neurobiology: From observations of impact to empirical evaluations of mechanisms. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 78, 139–146.
22. Blatný, M.; Hřebíčková, M.; Millová, K. et al., (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
23. Bonanno, G. A., & Kaltman, S. (2001). The varieties of grief experience. *Clinical Psychology Review*, 21(5), 705–734. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(00\)00062-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(00)00062-3)
24. Bonanno, G. A., Westphal, M., & Mancini, A. D. (2010). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 11–125.
25. Booth A. E., Shavlik M., & Haden C. A. (2020). Parents' causal talk: Links to children's causal stance and emerging scientific literacy. *Developmental Psychology*, 56(11), 2055–2064. <https://doi.org/10.1037/dev0001108>
26. Bornstein, M. C., & Bradley, R. H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
27. Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399.
28. Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 223–243.
29. Brenner, D., & Brenner, F. (2008). *Poznejte své silné a slabé stránky. Základ úspěšného stanovení cílů a plánů v kariéře*. Praha: Grada.
30. Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
31. Brockie, T. N., Dana-Sacco, G., Wallen, G. R., Wilcox, H. C., & Campbell, J. C. (2015). The relationship of adverse childhood experiences to PTSD, depression, poly-drug use and suicide attempt in reservation-based Native American adolescents and young adults. *American Journal of Community Psychology*, 55(3–4), 411–421. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9721-3>
32. Broussard, C. A., Joseph, A. L., & Thompson, M. (2012). Stressors and coping strategies used by single mothers living in poverty. *Affilia*, 27(2), 190–204. <http://dx.doi.org/10.1177/0886109912443884>
33. Bullock, M., Sodian, B., & Koerber, S. (2009). Doing experiments and understanding science: development of scientific reasoning from childhood to adulthood. In W. Schneider, & M. Bullock (Eds.), *Human development from early childhood to early adulthood. Findings from the Munich longitudinal study* (pp. 173–197). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
34. Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: the case of young people not in education, employment or training (NEET). *Journal of Vocational Behaviour*, 60, 289–309.
35. Bynum, M. S., & Brody, G. H. (2005). Coping behaviors, parenting, and perceptions of children's internalizing and externalizing problems in rural

- African American mothers. *Family Relations*, 54, 58–71. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0197-6664.2005.00006.x>
36. Cacioppo, J. T. (2002). Social neuroscience: Understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa. *American Psychologist*, 57, 819 – 831.
  37. Cahill, L. (2006). Why sex matters for neuroscience. *Nature Reviews: Neuroscience*, 7(6), 477–484.
  38. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
  39. Carlsson, M., Dahl, G. B., Öckert, B., & Rooth, D. O. (2015). The effect of schooling on cognitive skills. *The Review of Economics and Statistics*, 97(1), 533–547.
  40. Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879–889.
  41. Cejthamr, V., & Dědina, J. (2010). *Management a organizační chování*. Praha: Grada.
  42. Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 497–502. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006118>
  43. Clark, R. E., 2003. Fostering the Work Motivation of Individuals and Teams. *Performance Improvement*, 42(3), 21–29.
  44. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
  45. Cohen, S., Doyle, W. J., & Baum, A. (2006). Socioeconomic status is associated with stress hormones. *Psychosomatic Medicine*, 68, 414–420.
  46. Colligan, T. W., & Higgins, E. M. (2005). Workplace stress: etiology and consequences, *Journal of Workplace Behavioral Health*, 21(2), 89–97.
  47. Connell, C. M., & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177–193.
  48. Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
  49. Crowder, R., & Sears, A. (2017). Building resilience in social workers: An exploratory study on the impacts of a mindfulness-based intervention. *Australian Social Work*, 70(1), 17–29.
  50. Cutler, D. M., & Lleras-Muney, A. (2008). Education and health: Evaluating theories and evidence. In J. House, R. Schoeni, G. Kaplan, & H. Pollack (Eds.), *Making Americans healthier: Social and economic policy as health policy*. New York: Russell Sage Foundation.
  51. Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
  52. Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
  53. De Kloet, E. R, Joëls, M., & Holsboer, F. (2005). Stress and the brain: from adaptation to disease. *Nat Rev Neurosci*, 6(6), 463–75.
  54. De Swart, J. J. W., Van den Broek, H., Stams, G. J. J. M., Asscher, J. J., Van der Laan, P. H., Holsbrink-Engels, G. A., et al. (2012). The effectiveness of institutional youth care over the past three decades: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 34, 1818–1824.



55. Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13–21.
56. Depoo, L., Šnýdrová, M., Šnýdrová, I., Ježková, G. P., & Urbancová, H. (2021). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu.
57. Dienstbier, R., & Zillig, L. (2009). *Toughness Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
58. Dijkstra, M. T. M., & Homan, A. C. (2016). Engaging in rather than disengaging from stress: Effective coping and perceived control. *Frontiers in Psychology*, 7, 1415–1447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01415>
59. Dillenburger, K. (2004). Causes and alleviation of occupational stress in child care work. *Child Care in Practice*, 10(3), 213–224.
60. Dozier, M., Kaufman, J., Kobak, R., O'Connor, T. G., Sagi-Schwartz, A., Scott, S., & Zeanah, C. H. (2014). Consensus statement on group care for children and adolescents: A statement of policy of the American orthopsychiatric association. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84, 219–225.
61. Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., & Shauffer, C. (2012). Institutional care for young children: Review of literature and policy implications. *The Society for the Psychological Study of Social Issues*, 6, 1–20.
62. Dregan, A., & Gulliford, M. C. (2012). Foster care, residential care and public care placement patterns are associated with adult life trajectories: Population-based cohort study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47, 1517–1526. <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-011-0458-5>
63. Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2011). *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*. Russell Sage Foundation.
64. Dunkel Schetter, C. (2010). Psychological science on pregnancy: Stress processes, biopsychosocial models, and emerging research issues. *Annual Review of Psychology*, 62, 531–558.
65. Dunn, D. M., Culhane, S. E., & Taussig, H. N. (2010). Children's appraisals of their experiences in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 32, 1324–1330. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.001>
66. Dvořák, D., & Straková, J. (2016). Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. *Pedagogika*, 66(2), 206–229.
67. Dvořáková, Z. et al. (2007). *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck.
68. Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
69. Evans, G., & Kim, P. (2010). Multiple risk exposure as a potential explanatory mechanism for the socioeconomic status-health gradient. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1186, 174–189.
70. Fairchild, G., Hagan, C. C., Walsh, N. D., Passamonti, L., Calder, A. J., & Goodyer, I. M. (2013). Brain structure abnormalities in adolescent girls with conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 86–95. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02617.x>
71. Fan, F. A. (2012). Teacher: Students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching*, 18(4), 483–490.
72. Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70(1), 73–97.

73. Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (1997). Gender differences in educational achievement in a New Zealand birth cohort. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32(1) 83–96.
74. Fontana, D. (2017). *Sociální dovednosti v praxi*. Praha: Portál.
75. Francis, B. (1999). Lads, lasses and (new) labour: 14–16-year-old students' responses to the laddish behaviour and boys underachievement debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 355–371.
76. Franke, G. R., Crown, D. F., & Spake, D. F. (1997). Gender differences in ethical perceptions of business practices: A social role theory perspective. *The Journal of Applied Psychology*, 82, 920–934.
77. Frensch, K., & Cameron, G. (2002). Treatment of choice or a last resort? A review of residential mental health placements for children and youth. *Child & Youth Care Forum*, 31, 307–339. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016826627406>
78. Fresco, D. M., Williams, N. L., & Nugent, N. R. (2006). Flexibility and negative affect: Examining the associations of explanatory flexibility and coping flexibility to each other and to depression and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 30(2), 201–210.
79. Friedkin, N. E. (2004). Social cohesion. *Annual Review of Sociology*, 30, 409–425.
80. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
81. Gazzaniga, M. S., Heatherton, T. F., & Halpern, D. F. (2010). *Psychological Science*. New York: W. W. Norton & Company.
82. George, L. G., Helson, R., & John, O. P. (2011). The "CEO" of women's work lives: How big five conscientiousness, extraversion, and openness predict 50 years of work experiences in a changing sociocultural context. *Journal of Personality & Social Psychology*, 10(4), 812–830. <http://dx.doi.org/10.1037/a0024290>
83. Gersick, C. J. G., Bartunek, J. M., & Dutton, J. E. (2000). Learning from academia: The importance of relationships in professional life. *Academy of Management Journal*, 43, 1028–1044.
84. Gillernová, I. (2000). *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna.
85. Glanz, K., Rimer, B. K., & Lewis, F. M. (2002). *Health behavior and health education: Theory, research and practice*. San Francisco: Wiley & Sons.
86. Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374.
87. Gomez-Garcia, R., Alonso-Sangregorio, M., & Llamazares-Sanchez, M. L. (2019). Burnout in social workers and socio-demo-graphic factors. *Journal of Social Work*, 20(6), 1–20.
88. Gottlieb, B. (1997). *Coping with Chronic Stress*. New York: Plenum Press.
89. Guerra, C., & Pereda, N. (2015). Research with adolescent victims of child sexual abuse: Evaluation of emotional impact on participants, *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(8), 943–958. <http://dx.doi.org/10.1080/10538712.2015.1092006>
90. Guerra, C., Farkas, C., & Moncada, L. (2018). Depression, anxiety and PTSD in sexually abused adolescents: Association with self-efficacy, coping, and family support, *Child Abuse & Neglect*, 76, 310–320.
91. Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA Pediatrics*, 169(9), 822–829.

92. Halpern, D. F. (2007). Science, sex, and good sense: why women are underrepresented in some areas of science and math. In: S. J. Ceci (Ed.), *Why aren't more women in science?: Top researchers debate the evidence*. Washington: American Psychological Association.
93. Hammen, C. (2005). Stress and depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 293–319.
94. Handwerk, M. L., Field, C. E., & Friman, P. C. (2001). The iatrogenic effects of group intervention for antisocial youth: Premature extrapolations? *Journal of Behavioral Education*, 10, 223–238. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1012299716053>
95. Heimer, K. (1997). Socioeconomic status, subcultural definitions, and violent delinquency. *Social Forces*, 75(3), 795–833.
96. Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
97. Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.
98. Henriksen, J. O., & Vetlesen, A. J. (2000). *Blízke a vzdálené. Etické teorie a principy práce s lidmi*. Brno: Albert.
99. Hill, E. J., Grzywacz, J. G., Allen, S., Blanchard, V. L., Matz-Costa, C., Shulkin, S., & Pitt-Catsouphes, M. (2008). Defining and conceptualizing workplace flexibility. *Community Work Fam*, 11, 149–163.
100. Hillman, K., & Rothman, S. (2003). *Gender differences in educational and labour market outcomes*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
101. Hoagwood, K., & Cunningham, M. (1993). Outcomes of children with emotional disturbance in residential treatment for educational purposes. *Journal of Child and Family Studies*, 1, 129–140. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01321281>
102. Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324.
103. Hobson, C. J., & Delunas, L. (2001). National norms and life-event frequencies for the Revised Social Readjustment Rating Scale. *International Journal of Stress Management*, 8(4), 299–314.
104. Højlund, S. (2011). Home as a Model for Sociality in Danish Children's Homes: A Question of Authenticity. *Social Analysis*. 55(2), 106–120
105. Hollon, N. G., Burgeno, L. M., & Phillips, P. E. M. (2015). Stress effects on the neural substrates of motivated behavior. *Nature Neuroscience*, 18(10), 1405–1412. <https://doi.org/10.1038/nn.4114>
106. Hossiep, R., & Paschen, M. (2011). *BIP-Bochumský osobnostní dotazník (inventář profesních charakteristik osobnosti)*. Praha: Testcentrum.
107. Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti. Přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada.
108. Hubinková, Z., Bakić-Tomić, L., & Surynek, A. (2008). *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha: Grada.
109. Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), 356–366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
110. Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2006). Diversity. Gender similarities in mathematics and science. *Science*, 314(5799), 599–600.
111. Chance, S., Dickson, D., Bennett, P. M., & Stone, S. (2010). How fundamental changes in residential care can improve the ways we help children and families. *Residential Treatment for Children & Youth*, 27, 127–148. <https://doi.org/10.1080/08865711003738522>

112. Chen, E., Hanson, M. D., Paterson, L. Q., Griffin, M. J., Walker, H. A., & Miller, G. A. (2006). Socioeconomic status and inflammatory processes in childhood asthma: The role of psychological stress. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 117, 1014–1020.
113. Cheng, C. (2003). Cognitive and motivational processes underlying coping flexibility: A dual-process model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 425–438.
114. Choi, G. (2017). Secondary traumatic stress and empowerment among social workers working with family violence or sexual assault survivors. *Journal of Social Work*, 17(3), 358–378. <https://doi.org/10.1177/1468017316640194>
115. Chor, K. H. B., McClelland, G. M., Weiner, D. A., Jordan, N., & Lyons, J. S. (2012). Predicting outcomes of children in residential treatment: A comparison of a decision support algorithm and a multidisciplinary team decision model. *Children and Youth Services Review*, 34, 2345–2352.
116. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
117. Chytrý, V. (2020). *Srovnání preferovaných strategií řízení učebních činností v hodinách matematiky na I. stupni ZŠ z hlediska úspěšnosti v didaktických testech a úrovně dosažených metakognitivních znalostí žáků*. [Habilitation work]. Univerzita Karlova v Praze.
118. Jakobsen, T. B. (2013). Anti-social youth? Disruptions in care and the role of behavioral problems. *Children and Youth Services Review*, 35, 1455–1462. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.05.012>
119. James, S. (2011). What works in group care? A structured review of treatment models for group homes and residential care. *Children and Youth Services Review*, 33, 308–321. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.09.014>
120. Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládání stresu-SVF 78*. Praha: Testcentrum.
121. Jedlička, R., & Kořa, J. (1998). *Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum.
122. Jedlička, R., Kasper, T., Kořa, J. et al. (2014). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.
123. Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
124. Johnson, R., Browne, K. D., & Hamilton-Giachritsis, C. E. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence & Abuse*, 7(1), 34–60. <https://doi.org/10.1177/1524838005283696>
125. Jones, G., & Schneider, W. J. (2006). Intelligence, Human Capital, and a Bayesian Averaging of Classical Estimates (BACE) Approach. *Journal of Economic Growth*, 11, 71–93.
126. Judge, T. A., & Ilies, R. 2002. Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 797– 807.
127. Kalliath, T., & Kalliath, P. (2012). Changing work environment and employee wellbeing. *International Journal of Manpower*, 33(7), 1–8.
128. Kanfer, R., Frese, M., & Johnson, R. E. (2017). Motivation related to work: A century of progress. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 338–355. <https://doi.org/10.1037/apl0000133>
129. Kantorová, J., Grecmanová, H., Holoušová, D. et al. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex.

130. Kassin, S. (2007). *Psychologie*. Brno: Computer Press.
131. Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies, *Psychological Bulletin*, 113(1), 164–180. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.113.1.164>
132. Khoo, E., Skoog, V., & Dalin, R. (2012). In and out of care. A profile and analysis of children in the out-of-home care system in Sweden. *Children and Youth Services Review*, 34, 900–907. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.019>
133. Kiecolt-Glaser, J. K., & Newton, T. L. (2001). Marriage and health: His and hers. *Psychological Bulletin*, 27(4), 472–503.
134. Klainin, P. (2009). Stress and health outcomes: The mediating role of negative affectivity in female health care workers. *International Journal of Stress Management*, 16(1), 45–64. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013693>
135. Kline, M., & Snow, D. (1994). Effects of a worksite coping skills intervention on the stress, social support, and health outcomes of working mothers. *Journal of Primary Prevention*, 15(2), 105–121. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02197142>
136. Knapp, M. (2006). The economics of group care practice. *Children and Youth Services*, 28, 259–284. [https://doi.org/10.1300/J024v28n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J024v28n01_05)
137. Kociánová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada.
138. Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: Cerm.
139. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
140. Korbel, V., & Paulus, M. (2017). *Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills? Prague: CERGE-EI*.
141. Koubek, J. (2011). *Personální práce v malých a středních firmách*. Praha: Grada.
142. Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
143. Krejčí, V. (1991). *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita.
144. Křístek, A. (2017). *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a o preventivně výchovné péči*. Praha: Wolters Kluwer.
145. Kuchaříková, Š. (2011). *Vliv strategií na zvládnutí zátěžových situací a vybraných osobnostních charakteristik na kariéru finančního poradce*. [Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita.
146. Kukla, L. et al. (2016). *Současná a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada.
147. Kumpfer, K. L., & Hopkins, R. (1993). Recent advances in addictive disorders. Prevention. Current research and trends. *Psychiatric Clinics of North America*, 16(1), 11–20.
148. Kushnir, T., & Melamed, S. (2006). Domestic stress and well-being of employed women: Interplay between demands and decision control at home. *Sex Roles: A Journal of Research*, 54(9-10), 687–694. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-006-9040-0>
149. Lambert, E., Pasupuleti, S., Cluse-Tolar, T., Jennings, M., & Baker, D. (2006). The impact of work-family conflict on social work and human service worker job satisfaction and organizational commitment: an exploratory study, *Administration in Social Work*, 30(3), 55–74.
150. Latham, G. P., & Ernst, C. T., (2006). Keys to motivating tomorrow's workforce. *Human Resource Management Review*, 16, 181–198.
151. Laufer, H. (2008). *99 tipů pro úspěšné vedení lidí*. Praha: Grada.

152. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York, NY: Springer.
153. Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D. et al. (2022). *Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce.
154. Lee, B. R., & Thompson, R. (2007). Comparing outcomes for youth in treatment foster care and family-style group care. *Children and Youth Services Review*, 30, 746–757. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.12.002>
155. Leichtman, M., Leichtman, M. L., Barber, C., & Neese, D. T. (2001). Effectiveness of intensive short-term treatment with severely disturbed adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(2), 227–235.
156. Leiter, M. P., Bakker, A. B., & Maslach, C. (2014). *Burnout at work: A psychological perspective*. New York: Psychology Press.
157. Levine, S. (2005). Developmental determinants of sensitivity and resistance to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 30, 939–946.
158. Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231–243. <https://doi.org/10.1177/1469787412452983>
159. Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000) The construct of resilience: Implications for interventions and social policies, *Development and Psychopathology*, 12, 857–885.
160. Mall, S., Mortier, P., Taljaard, L., Roos, J., Stein, D. J., & Lochner, C. (2018). The relationship between childhood adversity, recent stressors, and depression in college students attending a South African university, *BMC Psychiatry*, 18, 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1583-9>
161. Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2006). Resilience in the face of potential trauma: clinical practices and illustrations. *Journal of Clinical Psychology*. 62(8), 971–985. <https://doi.org/10.1002/jclp.20283>
162. Mani, B. G. (2002). Performance Appraisal Systems, Productivity, and Motivation: A Case Study. *Public Personnel Management*, 31(2), 141–159.
163. Marjoribanks, K. (2003). Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: a follow-up study. *Educational Studies*, 29(2), 233–242.
164. Marshall, W. L., & Burton, D. L. (2010). The importance of group processes in offender treatment. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 141–149.
165. Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
166. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
167. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *The Journal of Applied Psychology*, 93, 498–512.
168. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
169. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
170. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(1), 227–238.

171. Masten, A. S., & Obradović, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1), 9. <https://doi.org/10.5751/ES-02282-130109>
172. Matlin, M. W. (2004). *The psychology of women*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
173. Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon.
174. Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2016). *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí. Dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Karolinum.
175. Matthews, K., & Gallo, L. (2011). Psychological perspectives on pathways linking socioeconomic status and physical health. *Annual Review of Psychology*, 62, 501–530.
176. Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Bixler, E. O., & Zimmerman, D. N. (2009). IQ and neuropsychological predictors of academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 238–241.
177. McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 471–490.
178. McDermott, P. A., & Spencer, M. B. (1997). Racial and social class prevalence of psychopathology among school-age youth in the United States. *Youth & Society*, 28(4), 387–414. <https://doi.org/10.1177/0044118X97028004001>.
179. McEwen, B. S. (2003). Mood disorders and medical illness: Mood disorders and allostatic load. *Biological Psychiatry*, 54(3), 200–207. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(03\)00177-X](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(03)00177-X)
180. McEwen, B., & Stellar, E. (1993). Stress and the individual: Mechanisms leading to disease. *Archives of Internal Medicine*, 153(18), 2093–2101.
181. McFadden, P., Campbell, A., & Taylor, B. (2015). Resilience and burnout in child protection social work: Individual and organisational themes from a systematic literature review. *British Journal of Social Work*, 45(5), 1546–1563. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct210>
182. McNally, R. J., Bryant, R. A., & Ehlers, A. (2003). Does early psychological intervention promote recovery from posttraumatic stress? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 45–79.
183. Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the Biological Definition of Gene x Environment Interactions. *Child Development*, 81, 41–79.
184. Medic, G., Wille, M., & Hemels, M. E. (2017). Short- and long-term health consequences of sleep disruption. *Nature and Science of Sleep*, 9, 151–161. <https://doi.org/10.2147/NSS.S134864>
185. Melcher, J. (2023). *Osobnostní a profesní kompetence vychovatele ve školských zařízeních náhradní výchovné péče*. [Diplomová práce]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
186. Melchior, M., Caspi, A., Milne, B. J., Danese, A., Poulton, R., & Moffitt, T. E. (2007). Work stress precipitates depression and anxiety in young, working women and men. *Psychological Medicine*, 37(8), 1119–1129. <http://dx.doi.org/10.1017/S0033291707000414>
187. Melkman, E. (2015). Risk and protective factors for problem behaviors among youth in residential care. *Children and Youth Services Review*, 51, 117–124. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.02.004>

188. Metzler, M., Merrick, M. T., Klevens, J., Ports, K. A., & Ford, D. C. (2017). Adverse childhood experiences and life opportunities: Shifting the narrative. *Children and Youth Services Review*, 72, 141–149.
189. Mikolajková, A. (2023). *Dušení zdraví a copingové strategie rodičů samoživitelů*. [Bakalářská práce]. Brno: Masarykova Univerzita.
190. Mikulaščík, M. (2015). *Manažerská psychologie*. Praha: Grada.
191. Milatová, H. (2020). *Zvládání stresu v kontextu praktické výuky studentů oboru Praktická sestra ve zdravotnických zařízeních*. [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
192. Miller, G. E., & Blackwell, E. (2006). Turning up the heat: Inflammation as a mechanism linking chronic stress, depression, and heart Disease. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 269–272.
193. Mitchell, T. R., & Daniels, D. (2003). Observations and Commentary on Recent Research in Work Motivation. *Motivation and Work Behavior*, 7, 225–254.
194. Mládková, L., Jedinák, P., Minařík, B. et al. (2009). *Management*. Plzeň: Aleš Čeněk.
195. Moravcová, K. (2024). *Zkoumání vztahu resilience a sociálních kompetencí u vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. [Diplomová práce]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
196. Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2016). Science achievement gaps begin very early, persist, and are largely explained by modifiable factors. *Educational Researcher*, 45(1), 18–35.
197. Mullings, L., & Wali, A. (2001). *Stress and Resilience: The Social Context of Reproduction in Central Harlem*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
198. Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer.
199. Nair, E. (2011). Urban career women and stress in Southeast Asia. *Journal of Adult Development*, 18(2), 62–65. <http://dx.doi.org/10.1007/s10804-010-9115-6>
200. Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada.
201. Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.
202. Navrátil, S., & Mattioli, J. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada.
203. Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Oakland, CA: University of California Press.
204. Noor, N. (1999). Roles and women's well-being: Some preliminary findings from Malaysia. *Sex Roles*, 41(3–4), 123–145.
205. Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 9(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349>
206. Novák, T., & Kudláčková, Y. (2008). *Asertivní žena*. Praha: Grada.
207. Nový, I., & Surynek, A. (2006). *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada.
208. Ong, A. D., Bergeman, C. S., Boker, S. M. Resilience comes of age: defining features in later adulthood. *Journal of Personalized Medicine*, 7(6), 1777–1804. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00600.x>
209. Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational-developmental systems. *Applied Developmental Science*, 17, 94–107. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.778717>



210. Pacnerová, H., & Myšková, L. (2016). *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. Praha: NUV v Praze.
211. Pacnerová, H., & Zelenda Kupcová, A. (2012). *Vybraná témata výchovatelské praxe. Inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Praha: NUV v Praze.
212. Pakenham, K. I., & Cox, S. (2009). The dimensional structure of benefit finding in multiple sclerosis and relations with positive and negative adjustment: A longitudinal study. *Psychology & Health*, 24(4), 373–393.
213. Palouš, R. (2009). *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum.
214. Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
215. Pearlin, L. I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30(3), 241–256.
216. Pelcová, N. (2010). *Vzorce lidství: Filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál.
217. Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
218. Pemová, T., & Ptáček, R. (2012). *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Praha: Grada.
219. Perry, L. B., & McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record Volume*, 112(4), 1137–1162.
220. Pešek, R., & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření - Jak se prací a pomáháním druhým nezničit. Pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Libčice nad Vltavou: Pasparta.
221. Petrowski, N., Cappa, C., & Gross, P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: Challenges and results. *Child Abuse and Neglect*, 70, 388–398. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.026>
222. Plamínek, J. (2004). *Sebeřízení. Praktický atlas managementu cílů, času a stresu*. Praha: Grada.
223. Plamínek, J. (2013). *Sebezpoznání, sebeřízení a stres. Praktický atlas sebezvládní*. Praha: Grada.
224. Plamínek, J. (2018). *Vedení lidí, týmů a firem. Praktický atlas managementu*. Praha: Grada.
225. Pramling Samuelsson, I., J. Wagner, & Ødegaard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 129–144.
226. Preedy, R. V. (2011). *Handbook of growth and growth monitoring in health and disease*. New York: Springer.
227. Preyde, M., Adams, G., Cameron, G., & Frensch, K. (2009). Outcomes of children participating in mental health residential and intensive family services: Preliminary findings. *Residential Treatment for Children & Youth*, 26(1), 1–20. <http://dx.doi.org/10.1080/08865710802689555>
228. Preyde, M., Frensch, K., Cameron, G., White, S., Penny, R., & Lazure, K. (2011). Long-term outcomes of children and youth accessing residential or intensive home-based treatment: Three year follow up. *Journal of Child and Family Studies*, 20(5), 660–668. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9442-z>
229. Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 69, 576–593

230. Průcha, J. (2002). *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. Brno: Masarykova univerzita.
231. Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
232. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
233. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
234. Quinn-Lee, L., Olson-McBride, L., & Unterberger, A. (2014). Burnout and death anxiety in hospice social workers. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 10(3), 219–239. <https://doi.org/10.1080/15524256.2014.938891>
235. Raine, A. (2013). *The anatomy of violence: The biological roots of crime*. New York: Vintage Books.
236. Reich, J., Zautra, A., & Hall, J. (2010). *Handbook of Adult Resilience*. New York, NY: Guilford Press.
237. Robins, L. N., & Rutter, M. (1990). *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press
238. Ros, T. (2012). *Sebedůvěra v práci. Jak ji získat a posilovat*. Praha: Grada.
239. Rose, J. (2014). *Working with young people in secure accommodation*. New York: Routledge.
240. Rudolph J. L., & Horibe, S. (2016). What do we mean by science education for civic engagement? *Journal of Research in Science Teaching*, 53(6), 805–820.
241. Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1–12.
242. Ryan, J. P., & Testa, M. F. (2005). Child maltreatment and juvenile delinquency: Investigating the role of placement and placement instability. *Children and Youth Services Review*, 27, 227–249. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.05.007>.
243. Ryan, R. M., & Deci, E. L., (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
244. Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. Praha: Grada.
245. Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
246. Salanova, M., Peiro, J. M., & Schaufeli, W. B. (2005). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 1–25.
247. Salloum, A., Kondrat, D. C., Johnco, C., & Olson, K. R. (2015). The role of self-care on compassion satisfaction, burnout and secondary trauma among child welfare workers. *Children and Youth Services Review*, 49, 54–61. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.12.023>
248. Sandmark, H., & Renstig, M. (2010). Understanding long-term sick leave in female white-collar workers with burnout and stress-related diagnoses: A qualitative study. *BMC Public Health*, 10(1), 1–12. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-10-210>
249. Sawicki, S.; Wedlichová, I., & Fleischmann, O. (2008). *Osobnost jedince a náročná životní situace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
250. Sax, L. (2005). *Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences*. New York: Doubleday.
251. Scourfield, J., Dicks, B., Drakeford, M., & Davies, A. (2006). *Children, place and identity: nation and locality in middle childhood*. London: Routledge.
252. Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.

253. Seery, M. D., Holman, E. A., & Silver, R. C. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(6), 1025–1041.
254. Segerstrom, S. C., & Miller, G. E. (2004). Psychological stress and the human immune system: A meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychological Bulletin*, 130(4), 601–630.
255. Sekera, J. (2008). *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty: Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. Ostrava: Ostravská univerzita.
256. Sekera, O. (2009). *Identifikace profesních aktivity vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Repronis.
257. Sempane, M., Rieger, H., & Roodt, G., (2002). Job Satisfaction in Relation To Organizational Culture. *Journal of Industry Psychology*, 28(2), 23–30.
258. Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3–4), 591–611. <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>
259. Schmidt, F. L., & Hunter, J. 2004. General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 162–173.
260. Schoon, I., & Parsons, S. (2002) Competence in the face of adversity: the influence of early family environment and long-term consequences, *Children & Society*, 16, 260–272.
261. Schoon, I., Bynner, J., Joshi, H., Parsons, S., Wiggins, R. D., & Sacker, A. (2002). The influence of context, timing and duration of risk experiences for the passage from childhood to early adulthood. *Child Development*, 73, 1486–1504. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00485>
262. Schubert, C. A., Mulvey, E. P., Loughran, T. A., & Losoya, S. H. (2012). Perceptions of institutional experience and community outcomes for serious adolescent offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 39, 71–94. <http://dx.doi.org/10.1177/0093854811426710>
263. Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
264. Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
265. Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada.
266. Smolík, A. (2016). *Vybrané aspekty sociálního formování jedince ve vztahu ke společenským normám a morálnímu jednání*. Ústí nad Labem: PF Univerzity J. E. Purkyně.
267. Smolík, A. (2016). *Vybrané aspekty sociálního formování jedince ve vztahu ke společenským normám a morálnímu jednání*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
268. Smolík, A., Svoboda, Z. et al. (2012). *Etopedické propylaje I. Aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
269. Snow, D. L., Swan, S. C., Raghavan, C., Connell, C. M., & Klein, I. (2003). The relationship of work stressors, coping and social support to psychological

- symptoms among female secretarial employees. *Work & Stress*, 17(3), 241–263. <http://dx.doi.org/10.1080/02678370310001625630>
270. Solhkhah, R., Passman, C. L., Lavezzi, G., Zoffness, R., & Silva, R. R. (2007). Effectiveness of a children's home and community based services waiver program. *The Psychiatric Quarterly*, 78(3), 211–218.
271. Soukup, P., Trahorsch, P., & Chytrý, V. (2021). Míry věcné významnosti s intervaly spolehlivosti a ukázky jejich využití v pedagogické praxi. *Studia paedagogica*, 26(3), 131–165. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-6>
272. Souverein, F. A., Van der Helm, G. H. P., & Stams, G. J. J. M. (2013). Nothing works in secure residential youth care? *Children and Youth Services Review*, 35, 1941–1945. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.010>
273. Sprock, J., & Yoder, C. Y. (1997). Women and depression: An update on the report of the APA Task Force. *Sex Roles*, 36, 269–303.
274. Steers, R. M., Mowday, R. T., Shapiro, D. L., (2004). Introduction to special topic forum. The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379–387.
275. Steve, M. J., & Thomas W. B., (2008). *Organizational psychology: A scientist-Practitioner approach*. New Jersey: John Wiley & Sons.
276. Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Karolinum.
277. Street, A. E., Gradus, A. L., Stafford, J., & Kelly, K. (2007). Gender differences in experiences of sexual harassment: Data from a male-dominated environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(3), 464–474. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.75.3.464>
278. Stronks, K. (1997). The interrelationship between income, health and employment. *International Journal of Epidemiology*, 26(3), 592–600.
279. Sulsky, L., & Smith, C. (2005). *Work stress*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
280. Svoboda, Z., & Morvayová, P. (2010). *Schola excludus*. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem.
281. Svoboda, Z., Smolík, A., Tirpák, J., & Sirotková, H. (2020). Komparace sebepojetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově. *Speciální pedagogika*, 30(3–4), 177–192.
282. Svoboda, Z., Smolík, A., Tirpák, J., & Uhrinová, M. (2020). Sebepojetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově. *Grant journal*, 2020, 9(2), 79–83.
283. Svobodová, D. (2015). *Profesní poradenství*. Praha: Grada.
284. Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Praha: Grada.
285. Škoda, J. (2008). *Výzkum dětských pojetí vybraných interdisciplinárních fenoménů z oblasti přírodovědného vzdělávání na základní škole*. Habilitační práce. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa v Nitře, PdF.
286. Škoviera, A. (2007). *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus.
287. Škoviera, A. (2018). *Resocializační pedagogika-kontexty a trendy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
288. Šnýdrová, I. (2008). *Psychodiagnostika*. Praha: Grada.
289. Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.
290. Špeciánová, Š. (2007). *Sociálně-právní ochrana dětí*. Praha: Agama.
291. Štikar, J.; Rymeš, M.; Riegel, K., & Hoskovec, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
292. Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 3377–3401.

293. Thoits, P. (2010). Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(1), 41–53.
294. Thomson, R. (2006). *Managing People*. England: Elsevier.
295. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
296. Tirpák, J. (2019). *Komparácia motivácie k výkonu v profesijnom kontexte u učiteľov prvého stupňa základnej školy na Slovensku a v Českej republike*. [Rigorózní práce]. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberoku.
297. Tirpák, J. (2022). *Zkoumání profesních charakteristik pracovníků sociálně právní ochrany dětí*. [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
298. Tirpák, J. (2023). *Vliv kognitivních schopností na rozvoj přírodovědné gramotnosti u žáků prvního stupně základní školy*. [Disertační práce]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
299. Tirpák, J., & Chytrý, V. (2023). *Vliv kognitivních schopností na rozvoj přírodovědné gramotnosti u žáků prvního stupně základní školy*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
300. Tirpák, J., & Uhrinová, M. (2020). *Analýza kognitivních schopností žáků z odlišného sociokulturního prostředí*. Hradec Králové: Magnanimitas.
301. Tirpák, J., & Uhrinová, M. (2021). Comparison of Self-Concept and Self-Perceived School Success of Children with Foster Home or Family Upbringing. *Journal of Education, Technology and Computer Science*, 2(32), 51–60.
302. Tirpák, J., Škoda, J., & Sirotková, H. (2020). Komparace kognitivních schopností žáků mladšího školního věku z odlišného sociokulturního prostředí. *Speciální pedagogika*, 3(4), 45–64.
303. Tomeš, I. (2009). *Sociální správa: Úvod do teorie a praxe*. Praha: Portál.
304. Tomlinson, S. (2013). *Ignorant Jobs? Low attainers in a global knowledge economy*. London: Routledge.
305. Truneček, J. (2004). *Management znalostí*. Praha: C. H. Beck.
306. Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
307. Uhrinová, M., & Tirpák, J. (2020). Teacher's Personality with Regard to Performance Motivation in a Professional Context. *In The New Educational Review*, 59(1), 47–58. <https://doi.org/10.15804/tner.2020.59.1.04>
308. Ungar, M. (2006). Nurturing Hidden Resilience in At-Risk Youth in Different Cultures. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(2), 53–58.
309. Urban, J. (2017). *Motivace a odměňování pracovníků. Co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Praha: Grada.
310. Urbancová, H. (2021). *Age management*. Praha: VŠEM.
311. Urbancová, H., & Vrabcová, P. (2023). *Strategická management lidských zdrojů: Moderní trendy v HR*. Praha: Grada.
312. Urbanovská, E. (2009). Strategie zvládnání stresu u středoškolské mládeže. *Škola a zdraví*, 21, 75–87.
313. Vágnerová, M. (2007). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
314. Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
315. Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
316. Van der Helm, G. H. P., Stams, G. J. J. M., Van Genabeek, M., & Van der Laan, P. H. (2012). Group climate, personality, and self-reported aggression

- in incarcerated male youth. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 23(1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/14789949.2011.633615>
317. Van Ijzendoorn, M. H, Bakermans-Kranenburg, M. J., & Juffer F. (2007). Plasticity of growth in height, weight, and head circumference: meta-analytic evidence of massive catch-up after international adoption. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28, 334–343.
318. Van Ijzendoorn, M. H, Luijk, M. P. C. M, & Juffer, F. (2008). IQ of children growing up in children's homes: a meta-analysis on IQ delays in orphanages. *Merrill-Palmer Q 2008*; 54, 341–366.
319. Vanšurová, J. (2008). *Zvládání zátěžových situací u osob se změněnou pracovní schopností*. [Diplomová práce]. Brno: Masarykova Univerzita.
320. Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.
321. Večerka, K., Holas, J., Štěchová, M. (2000). *Problémové děti ve školských výchovných zařízeních*. Praha: KNOK.
322. Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.
323. Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
324. Von Salisch, M., Haenel, M., & Freund, P. A. (2013). Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*, 26(1), 15–19.
325. Výrost, J., & Slaměnik, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
326. Vyskočil, V. K., Dvořáček, J., Vlček, R. et al. (2010). *Management podpůrných procesů. Facility management*. Příbram: PBtisk.
327. Waaktaar, T., & Torgersen, S. (2009). How resilient are resilience scales? The Big Five scales outperform resilience scales in predicting adjustment in adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 157–163.
328. Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(1), 610–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
329. Weaver-Hightower, M. (2003). The 'boy turn' in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498.
330. Webb, C. M., & Carpenter, J. (2012). What can be done to promote the retention of social workers? A systematic review of interventions. *The British Journal of Social Work*, 42(7), 1235–1255. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr144>
331. Wedlichová, I. (2008). *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
332. White, C. P., & King, K. (2011). Is maternal fatigue mediating the relationship between maternal depression and child outcomes? *Journal of Child and Family Studies*, 20, 844–853. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9452-5>
333. Whitehead, K., Keshet, M., Lombrowski, B., Domenico, A., & Green, D. (2007). Definition and accountability: A youth perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77, 348–349. <http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.77.3.34>
334. Wilcox, V. L. (1992). Effects of patients' age, gender, and depression on medical students' beliefs, attitudes, intentions, and behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 1093–1110.
335. Yang, L., Zhao, Y., Wang, Y., Liu, L., Zhang, X., Li, B., & Cui, R. (2015). The effects of psychological stress on depression. *Current Neuropharmacology*, 13(4), 494–504. <https://doi.org/10.2174/1570159X1304150831150507>

336. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.
337. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.
338. Zákon č. 2/1993 Sb., Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení Listiny základní práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky.
339. Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže)
340. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.
341. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
342. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník
343. Zautra, A. J., Arewasikporn, A., & Davis, M. C. (2010). Resilience: Promoting well-being through recovery, sustainability, and growth. *Research in Human Development, 7*(3), 1–119.
344. Ziviani, J., Feeney, R., Cuskelly, M., Meredith, P., & Hunt, K. (2012). Effectiveness of support services for children and young people with challenging behaviours related to or secondary to disability, who are in out-of-home care: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 34*, 758–770. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.002>
345. Zvírotský, M. (2020). *Sebevýchova. Teorie a praxe pedagogického ovlivňování sebe sama*. Praha: Grada.

## Seznam příloh

<b>Příloha 1:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/středoškolské vzdělání (SŠ) .....	161
<b>Příloha 2:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/diplomovaný specialista (DiS.) .....	162
<b>Příloha 3:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/bakalářské vzdělání (Bc.) .....	163
<b>Příloha 4:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/magisterské vzdělání (Mgr.) .....	164
<b>Příloha 5:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/středoškolské vzdělání (SŠ) .....	165
<b>Příloha 6:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/diplomovaný specialista (DiS.) .....	166
<b>Příloha 7:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/bakalářské vzdělání (Bc.) .....	167
<b>Příloha 8:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/magisterské vzdělání (Mgr.) .....	168
<b>Příloha 9:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/diagnostické ústavy (DgÚ) .....	169
<b>Příloha 10:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/dětské domovy (DD) .....	170
<b>Příloha 11:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/dětské domovy se školou (DDŠ) .....	171
<b>Příloha 12:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/výchovné ústavy (VÚ) .....	172
<b>Příloha 13:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/diagnostické ústavy (DgÚ) .....	173
<b>Příloha 14:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/dětské domovy (DD) .....	174
<b>Příloha 15:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/dětské domovy se školou (DDŠ) .....	175
<b>Příloha 16:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/výchovné ústavy (VÚ) .....	176
<b>Příloha 17:</b> Interkorelace sledovaných subtestů SVF 78 .....	177



Příloha 1: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/středoškolské vzdělání (SŠ)

Oblasti BIP (soubor N = 183)	Vzdělání		Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
Motivace k výkonu (Mvý)	SŠ	HS	44,790	44,000	48,000	24,000	64,000	8,100
	SŠ	PP	16,950	9,000	2,000	0,000	76,000	17,790
	SŠ	ST	2,760	2,000	2,000	1,000	7,000	1,520
Motivace k utváření (Mku)	SŠ	HS	41,000	41,000	40,000	26,000	59,000	6,140
	SŠ	PP	23,560	18,000	15,000	0,000	93,000	20,920
	SŠ	ST	3,310	3,000	3,000	1,000	9,000	1,730
Motivace k vedení (Mve)	SŠ	HS	45,970	45,000	45,000	21,000	70,000	8,900
	SŠ	PP	29,560	20,000	20,000	0,000	96,000	24,990
	SŠ	ST	3,690	3,000	3,000	1,000	9,000	1,990
Svědomitost (Sv)	SŠ	HS	51,420	52,000	52,000	34,000	67,000	6,560
	SŠ	PP	45,030	46,000	46,000	4,000	89,000	20,300
	SŠ	ST	4,880	5,000	4,000	2,000	8,000	1,410
Flexibilita (Fx)	SŠ	HS	43,270	43,000	41,000	15,000	64,000	7,580
	SŠ	PP	27,800	24,000	19,000	0,000	85,000	17,710
	SŠ	ST	3,900	4,000	4,000	1,000	8,000	1,440
Rozhodnost (Roz)	SŠ	HS	53,050	53,000	-----	24,000	75,000	8,930
	SŠ	PP	38,740	34,000	-----	0,000	97,000	26,030
	SŠ	ST	4,500	4,000	4,000	1,000	10,000	1,940
Senzitivita (Snz)	SŠ	HS	48,790	50,000	50,000	26,000	65,000	6,730
	SŠ	PP	46,690	51,000	51,000	1,000	94,000	22,750
	SŠ	ST	4,970	5,000	5,000	1,000	9,000	1,600
Schopnost kontaktů (Skon)	SŠ	HS	48,880	50,000	50,000	26,000	69,000	6,890
	SŠ	PP	19,600	19,000	19,000	0,000	69,000	12,390
	SŠ	ST	3,240	3,000	4,000	1,000	6,000	0,910
Sociabilita (Soc)	SŠ	HS	55,290	56,000	-----	23,000	72,000	8,420
	SŠ	PP	40,790	40,000	-----	0,000	92,000	25,620
	SŠ	ST	4,600	4,000	4,000	1,000	9,000	1,790
Orientace na tým (Otm)	SŠ	HS	46,280	47,000	48,000	23,000	65,000	7,960
	SŠ	PP	44,490	45,000	49,000	1,000	92,000	22,340
	SŠ	ST	4,860	5,000	4,000	1,000	9,000	1,530
Schopnost prosadit se (Spr)	SŠ	HS	42,810	43,000	48,000	12,000	69,000	8,600
	SŠ	PP	37,070	33,000	54,000	0,000	99,000	25,630
	SŠ	ST	4,300	4,000	3,000	1,000	10,000	1,900
Emocionální stabilita (Em)	SŠ	HS	55,060	56,000	-----	26,000	82,000	11,130
	SŠ	PP	53,180	57,000	-----	0,000	100,000	29,100
	SŠ	ST	5,490	5,000	4,000	1,000	10,000	2,290
Odolnost vůči zátěži (Odz)	SŠ	HS	45,340	46,000	48,000	20,000	66,000	8,160
	SŠ	PP	33,320	30,000	38,000	0,000	94,000	22,560
	SŠ	ST	4,040	4,000	4,000	1,000	9,000	1,670
Sebevědomí (Seb)	SŠ	HS	57,190	58,000	60,000	30,000	87,000	11,500
	SŠ	PP	38,740	37,000	44,000	0,000	99,000	29,040
	SŠ	ST	4,410	4,000	5,000	1,000	10,000	2,200

Příloha 2: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stěn (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/diplomovaný specialista (DiS.)

Oblasti BIP (soubor N = 39)	Vzdělání		Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
Motivace k výkonu (Mv ý)	DiS.	HS	46,590	46,000	-----	30,000	64,000	7,990
	DiS.	PP	20,360	13,000	-----	0,000	76,000	20,560
	DiS.	ST	3,100	3,000	2,000	1,000	7,000	1,600
Motivace k utváření (Mku)	DiS.	HS	43,870	44,000	-----	31,000	58,000	6,340
	DiS.	PP	33,950	30,000	-----	1,000	91,000	24,990
	DiS.	ST	4,230	4,000	5,000	1,000	8,000	1,910
Motivace k vedení (Mve)	DiS.	HS	47,690	48,000	46,000	30,000	62,000	8,150
	DiS.	PP	34,260	31,000	24,000	1,000	83,000	25,570
	DiS.	ST	4,130	4,000	4,000	1,000	8,000	1,940
Svědomitost (Sv)	DiS.	HS	54,380	54,000	-----	44,000	67,000	6,130
	DiS.	PP	53,950	53,000	-----	21,000	89,000	19,520
	DiS.	ST	5,490	5,000	5,000	3,000	8,000	1,390
Flexibilita (Fx)	DiS.	HS	42,380	43,000	44,000	24,000	65,000	8,310
	DiS.	PP	26,030	24,000	26,000	1,000	87,000	19,550
	DiS.	ST	3,740	4,000	4,000	1,000	8,000	1,550
Rozhodnost (Roz)	DiS.	HS	54,690	54,000	-----	37,000	75,000	9,460
	DiS.	PP	43,330	38,000	-----	2,000	97,000	30,070
	DiS.	ST	4,900	4,000	3,000	1,000	10,000	2,260
Senzitivita (Snz)	DiS.	HS	49,460	50,000	51,000	37,000	61,000	5,890
	DiS.	PP	48,740	51,000	55,000	9,000	88,000	21,340
	DiS.	ST	5,150	5,000	5,000	2,000	8,000	1,480
Schopnost kontaktů (Skon)	DiS.	HS	49,460	50,000	51,000	37,000	61,000	5,890
	DiS.	PP	20,130	19,000	21,000	4,000	47,000	11,040
	DiS.	ST	3,360	3,000	4,000	2,000	5,000	0,840
Sociabilita (Soc)	DiS.	HS	56,380	55,000	-----	45,000	74,000	6,550
	DiS.	PP	41,970	36,000	-----	8,000	95,000	23,010
	DiS.	ST	4,620	4,000	4,000	2,000	9,000	1,580
Orientace na tým (Otm)	DiS.	HS	45,820	48,000	49,000	25,000	67,000	9,440
	DiS.	PP	44,030	49,000	52,000	2,000	95,000	24,750
	DiS.	ST	4,790	5,000	6,000	1,000	9,000	1,720
Schopnost prosadit se (Spr)	DiS.	HS	42,690	43,000	-----	25,000	64,000	8,790
	DiS.	PP	36,790	33,000	-----	1,000	97,000	27,060
	DiS.	ST	4,330	4,000	3,000	1,000	9,000	1,950
Emocionální stabilita (Em)	DiS.	HS	53,460	56,000	58,000	31,000	74,000	8,840
	DiS.	PP	48,670	57,000	64,000	2,000	97,000	25,310
	DiS.	ST	5,130	5,000	6,000	1,000	10,000	1,910
Odolnost vůči zátěži (Odz)	DiS.	HS	44,510	43,000	-----	29,000	62,000	7,120
	DiS.	PP	29,230	20,000	-----	1,000	87,000	22,170
	DiS.	ST	3,770	3,000	3,000	1,000	8,000	1,600
Sebevědomí (Seb)	DiS.	HS	53,770	52,000	-----	33,000	83,000	10,730
	DiS.	PP	29,440	19,000	-----	0,000	97,000	26,050
	DiS.	ST	3,670	3,000	2,000	1,000	10,000	1,960

Příloha 3: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stěn (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/bakalářské vzdělání (Bc.)

Oblasti BIP (soubor N = 95)	Vzdělání		Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
Motivace k výkonu (Mvý)	Bc.	HS	46,260	46,000	46,000	21,000	66,000	8,440
	Bc.	PP	20,130	13,000	13,000	0,000	82,000	20,330
	Bc.	ST	3,060	3,000	3,000	1,000	8,000	1,620
Motivace k utváření (Mku)	Bc.	HS	41,430	41,000	38,000	26,000	55,000	5,700
	Bc.	PP	24,590	18,000	9,000	0,000	83,000	19,760
	Bc.	ST	3,430	3,000	3,000	1,000	8,000	1,630
Motivace k vedení (Mve)	Bc.	HS	47,250	48,000	-----	29,000	73,000	8,000
	Bc.	PP	32,710	31,000	-----	1,000	98,000	23,620
	Bc.	ST	3,930	4,000	-----	1,000	10,000	1,840
Svědomitost (Sv)	Bc.	HS	52,820	52,000	-----	38,000	69,000	5,780
	Bc.	PP	49,210	46,000	-----	9,000	92,000	18,310
	Bc.	ST	5,170	5,000	4,000	2,000	9,000	1,330
Flexibilita (Fx)	Bc.	HS	43,160	44,000	-----	19,000	59,000	7,830
	Bc.	PP	28,000	26,000	-----	0,000	73,000	17,950
	Bc.	ST	3,870	4,000	4,000	1,000	7,000	1,420
Rozhodnost (Roz)	Bc.	HS	53,140	52,000	48,000	33,000	79,000	9,080
	Bc.	PP	37,490	30,000	18,000	1,000	99,000	27,340
	Bc.	ST	4,450	4,000	4,000	1,000	10,000	2,040
Senzitivita (Snz)	Bc.	HS	49,050	49,000	48,000	35,000	63,000	5,720
	Bc.	PP	47,330	46,000	42,000	6,000	91,000	20,270
	Bc.	ST	5,030	5,000	5,000	2,000	9,000	1,370
Schopnost kontaktů (Skon)	Bc.	HS	49,050	49,000	48,000	35,000	63,000	5,720
	Bc.	PP	19,260	17,000	16,000	3,000	52,000	10,280
	Bc.	ST	3,290	3,000	3,000	1,000	5,000	0,770
Sociabilita (Soc)	Bc.	HS	54,330	55,000	57,000	30,000	79,000	8,340
	Bc.	PP	37,210	36,000	44,000	0,000	99,000	24,880
	Bc.	ST	4,280	4,000	-----	1,000	10,000	1,810
Orientace na tým (Otm)	Bc.	HS	45,910	46,000	-----	21,000	66,000	7,330
	Bc.	PP	42,780	42,000	-----	1,000	94,000	20,320
	Bc.	ST	4,760	5,000	4,000	1,000	9,000	1,410
Schopnost prosadit se (Spr)	Bc.	HS	42,430	43,000	40,000	17,000	70,000	8,670
	Bc.	PP	35,750	33,000	23,000	0,000	99,000	25,180
	Bc.	ST	4,230	4,000	3,000	1,000	10,000	1,900
Emocionální stabilita (Em)	Bc.	HS	54,610	56,000	62,000	27,000	76,000	10,740
	Bc.	PP	52,610	57,000	77,000	1,000	98,000	29,010
	Bc.	ST	5,410	5,000	7,000	1,000	10,000	2,280
Odolnost vůči zátěži (Odz)	Bc.	HS	44,910	45,000	43,000	23,000	63,000	8,650
	Bc.	PP	32,730	27,000	20,000	0,000	89,000	24,250
	Bc.	ST	3,960	4,000	-----	1,000	8,000	1,760
Sebevědomí (Seb)	Bc.	HS	56,490	58,000	-----	24,000	87,000	12,040
	Bc.	PP	37,740	37,000	-----	0,000	99,000	28,740
	Bc.	ST	4,340	4,000	5,000	1,000	10,000	2,140

Příloha 4: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stěn (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/magisterské vzdělání (Mgr.)

Oblasti BIP (soubor N = 60)	Vzdělání		Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
Motivace k výkonu (Mvý)	Mgr.	HS	49,100	49,000	-----	34,000	65,000	7,700
	Mgr.	PP	26,530	21,000	-----	1,000	79,000	21,440
	Mgr.	ST	3,580	3,500	4,000	1,000	7,000	1,630
Motivace k utváření (Mku)	Mgr.	HS	43,430	43,500	-----	31,000	58,000	5,920
	Mgr.	PP	31,800	28,000	-----	1,000	91,000	23,160
	Mgr.	ST	3,980	4,000	5,000	1,000	8,000	1,770
Motivace k vedení (Mve)	Mgr.	HS	50,280	50,000	47,000	32,000	73,000	9,070
	Mgr.	PP	41,620	38,000	27,000	1,000	98,000	27,420
	Mgr.	ST	4,600	4,000	4,000	1,000	10,000	2,120
Svědomitost (Sv)	Mgr.	HS	53,200	55,000	56,000	33,000	69,000	7,350
	Mgr.	PP	50,700	57,000	60,000	4,000	92,000	22,160
	Mgr.	ST	5,370	6,000	6,000	2,000	9,000	1,540
Flexibilita (Fx)	Mgr.	HS	45,530	46,000	47,000	30,000	65,000	7,410
	Mgr.	PP	32,980	32,000	35,000	4,000	87,000	19,540
	Mgr.	ST	4,350	4,000	5,000	1,000	8,000	1,470
Rozhodnost (Roz)	Mgr.	HS	52,770	53,000	53,000	35,000	75,000	9,160
	Mgr.	PP	37,230	34,000	34,000	1,000	97,000	27,850
	Mgr.	ST	4,400	4,000	4,000	1,000	10,000	2,050
Senzitivita (Snz)	Mgr.	HS	48,520	48,500	-----	28,000	69,000	7,300
	Mgr.	PP	45,100	44,000	-----	1,000	98,000	23,680
	Mgr.	ST	4,980	5,000	5,000	1,000	10,000	1,670
Schopnost kontaktů (Skon)	Mgr.	HS	48,520	48,500	-----	28,000	69,000	7,300
	Mgr.	PP	19,270	16,500	-----	1,000	69,000	13,740
	Mgr.	ST	3,220	3,000	3,000	1,000	6,000	0,980
Sociabilita (Soc)	Mgr.	HS	53,430	53,000	50,000	35,000	72,000	8,030
	Mgr.	PP	34,380	28,000	19,000	1,000	92,000	24,510
	Mgr.	ST	4,080	4,000	3,000	1,000	9,000	1,770
Orientace na tým (Otm)	Mgr.	HS	44,550	45,000	-----	24,000	66,000	7,950
	Mgr.	PP	39,270	38,000	-----	2,000	94,000	21,540
	Mgr.	ST	4,570	4,000	4,000	1,000	9,000	1,500
Schopnost prosadit se (Spr)	Mgr.	HS	45,300	44,500	-----	32,000	65,000	7,470
	Mgr.	PP	43,500	39,000	-----	5,000	97,000	25,630
	Mgr.	ST	4,820	4,500	3,000	2,000	10,000	1,880
Emocionální stabilita (Em)	Mgr.	HS	55,370	56,000	58,000	40,000	86,000	9,260
	Mgr.	PP	52,180	57,000	64,000	9,000	100,000	26,070
	Mgr.	ST	5,430	5,000	4,000	3,000	10,000	1,930
Odolnost vůči zátěži (Odz)	Mgr.	HS	46,480	46,000	44,000	31,000	66,000	7,880
	Mgr.	PP	35,620	30,000	23,000	2,000	94,000	24,850
	Mgr.	ST	4,270	4,000	5,000	1,000	9,000	1,810
Sebevědomí (Seb)	Mgr.	HS	58,330	58,500	56,000	38,000	82,000	9,980
	Mgr.	PP	41,100	38,500	30,000	1,000	97,000	27,310
	Mgr.	ST	4,570	4,000	-----	1,000	10,000	2,010

Příloha 5: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/středoškolské vzdělání (SŠ)

(soubor N = 183)				Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
POZ 1	1	SŠ	HS	11,610	12,000	13,000	0,000	24,000	4,140
		SŠ	T-skór	54,250	55,000	58,000	0,000	77,000	10,000
	2	SŠ	HS	11,530	12,000	12,000	1,000	24,000	3,630
		SŠ	T-skór	52,070	54,000	55,000	0,000	73,000	11,350
POZ 2	3	SŠ	HS	13,090	13,000	12,000	2,000	24,000	3,540
		SŠ	T-skór	50,400	50,000	47,000	23,000	77,000	8,410
	4	SŠ	HS	11,300	11,000	9,000	0,000	23,000	4,470
		SŠ	T-skór	52,380	54,000	58,000	23,000	72,000	8,900
POZ 3	5	SŠ	HS	16,670	17,000	18,000	3,000	24,000	3,780
		SŠ	T-skór	50,040	51,000	-----	0,000	75,000	10,350
	6	SŠ	HS	15,690	16,000	17,000	0,000	24,000	3,570
		SŠ	T-skór	49,670	50,000	-----	0,000	75,000	9,330
	7	SŠ	HS	15,980	17,000	18,000	0,000	24,000	4,000
		SŠ	T-skór	47,010	49,000	-----	0,000	75,000	10,930
8	SŠ	HS	14,370	15,000	18,000	1,000	23,000	4,540	
	SŠ	T-skór	51,670	52,000	50,000	28,000	72,000	8,870	
NEG	9	SŠ	HS	15,490	16,000	16,000	0,000	24,000	4,190
		SŠ	T-skór	55,130	55,000	59,000	0,000	73,000	8,520
	10	SŠ	HS	9,210	9,000	-----	0,000	22,000	4,290
		SŠ	T-skór	51,000	51,000	51,000	0,000	75,000	11,180
	11	SŠ	HS	13,030	13,000	12,000	0,000	24,000	5,630
		SŠ	T-skór	46,300	47,000	49,000	0,000	72,000	10,900
	12	SŠ	HS	7,480	7,000	6,000	0,000	24,000	4,320
		SŠ	T-skór	48,250	48,000	58,000	0,000	75,000	11,900
	13	SŠ	HS	9,400	9,000	10,000	0,000	23,000	4,690
		SŠ	T-skór	44,100	44,000	58,000	0,000	75,000	13,660
Pozitivní strategie (POZ)	SŠ	HS	13,660	14,000	14,000	2,000	19,000	2,520	
	SŠ	T-skór	52,560	53,000	58,000	0,000	73,000	10,030	
Negativní strategie (NEG)	SŠ	HS	9,740	10,000	11,000	1,000	24,000	3,940	
	SŠ	T-skór	47,830	49,000	52,000	0,000	75,000	12,040	

Příloha 6: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/diplomovaný specialista (DiS.)

(soubor N = 39)				Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
POZ 1	1	DiS.	HS	11,100	11,000	10,000	5,000	24,000	3,490
		DiS.	T-skór	54,540	54,000	54,000	38,000	77,000	7,280
	2	DiS.	HS	11,510	11,000	12,000	4,000	20,000	3,390
		DiS.	T-skór	53,130	52,000	-----	33,000	73,000	9,300
POZ 2	3	DiS.	HS	13,720	14,000	-----	6,000	21,000	3,610
		DiS.	T-skór	51,670	53,000	47,000	32,000	68,000	8,780
	4	DiS.	HS	12,280	12,000	12,000	0,000	24,000	5,360
		DiS.	T-skór	52,180	54,000	54,000	0,000	75,000	13,750
POZ 3	5	DiS.	HS	16,950	18,000	19,000	10,000	24,000	3,560
		DiS.	T-skór	50,900	53,000	-----	31,000	75,000	9,910
	6	DiS.	HS	16,100	16,000	17,000	8,000	23,000	3,020
		DiS.	T-skór	50,670	50,000	53,000	34,000	68,000	7,310
	7	DiS.	HS	15,690	15,000	-----	10,000	24,000	3,430
		DiS.	T-skór	46,030	43,000	43,000	31,000	75,000	10,450
	8	DiS.	HS	15,590	15,000	22,000	3,000	24,000	5,390
		DiS.	T-skór	53,330	55,000	55,000	30,000	72,000	10,720
NEG	9	DiS.	HS	16,590	17,000	-----	5,000	24,000	4,300
		DiS.	T-skór	57,230	59,000	59,000	33,000	73,000	8,380
	10	DiS.	HS	10,360	10,000	-----	2,000	18,000	3,520
		DiS.	T-skór	52,560	54,000	51,000	0,000	73,000	11,540
	11	DiS.	HS	13,380	14,000	-----	2,000	24,000	5,930
		DiS.	T-skór	45,790	47,000	49,000	0,000	68,000	12,970
	12	DiS.	HS	8,770	9,000	11,000	2,000	16,000	3,620
		DiS.	T-skór	52,510	53,000	59,000	35,000	70,000	9,750
13	DiS.	HS	10,280	11,000	-----	1,000	22,000	4,010	
	DiS.	T-skór	47,210	49,000	52,000	0,000	75,000	11,790	
Pozitivní strategie (POZ)	DiS.	HS	13,870	14,000	-----	9,000	20,000	2,610	
	DiS.	T-skór	53,670	53,000	-----	33,000	77,000	10,180	
Negativní strategie (NEG)	DiS.	HS	11,280	11,000	10,000	3,000	20,000	3,770	
	DiS.	T-skór	52,310	52,000	-----	27,000	75,000	10,580	

Příloha 7: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/bakalářské vzdělání (Bc.)

(soubor N = 95)				Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
POZ 1	1	Bc.	HS	11,800	12,000	11,000	1,000	22,000	4,450
		Bc.	T-skór	54,440	56,000	-----	25,000	73,000	9,740
	2	Bc.	HS	11,800	12,000	13,000	0,000	20,000	3,760
		Bc.	T-skór	53,540	55,000	61,000	0,000	73,000	12,020
POZ 2	3	Bc.	HS	13,550	14,000	14,000	2,000	21,000	3,370
		Bc.	T-skór	51,550	52,000	52,000	27,000	69,000	7,970
	4	Bc.	HS	12,150	12,000	12,000	2,000	24,000	4,510
		Bc.	T-skór	53,170	56,000	56,000	0,000	70,000	9,860
POZ 3	5	Bc.	HS	16,770	17,000	18,000	7,000	24,000	3,500
		Bc.	T-skór	50,190	51,000	-----	25,000	72,000	9,310
	6	Bc.	HS	15,890	16,000	17,000	6,000	24,000	3,350
		Bc.	T-skór	50,270	50,000	50,000	27,000	75,000	8,520
	7	Bc.	HS	16,150	16,000	18,000	1,000	24,000	3,980
		Bc.	T-skór	47,340	47,000	47,000	0,000	75,000	11,270
8	Bc.	HS	13,890	13,000	12,000	3,000	24,000	4,630	
	Bc.	T-skór	50,970	50,000	48,000	30,000	71,000	9,490	
NEG	9	Bc.	HS	16,000	16,000	-----	6,000	24,000	3,880
		Bc.	T-skór	56,210	56,000	59,000	37,000	73,000	7,250
	10	Bc.	HS	9,590	9,000	9,000	0,000	22,000	3,620
		Bc.	T-skór	52,930	53,000	51,000	23,000	75,000	8,420
	11	Bc.	HS	12,920	13,000	18,000	2,000	24,000	5,480
		Bc.	T-skór	45,840	47,000	-----	0,000	68,000	12,080
	12	Bc.	HS	7,680	7,000	7,000	0,000	24,000	4,300
		Bc.	T-skór	48,730	48,000	46,000	0,000	70,000	11,610
	13	Bc.	HS	9,540	9,000	10,000	0,000	24,000	4,600
		Bc.	T-skór	44,830	44,000	41,000	0,000	69,000	11,580
Pozitivní strategie (POZ)		Bc.	HS	14,080	14,000	15,000	5,000	19,000	2,300
		Bc.	T-skór	54,020	55,000	58,000	0,000	73,000	9,670
Negativní strategie (NEG)		Bc.	HS	9,990	10,000	-----	1,000	23,000	3,790
		Bc.	T-skór	48,520	51,000	59,000	0,000	71,000	11,800

Příloha 8: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle vzdělání/magisterské vzdělání (Mgr.)

(soubor $N = 60$ )				<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SD</b>
POZ 1	1	Mgr.	HS	12,150	12,000	12,000	4,000	21,000	4,080
		Mgr.	T-skór	55,520	55,500	-----	34,000	71,000	8,120
	2	Mgr.	HS	11,670	12,000	13,000	5,000	18,000	3,020
		Mgr.	T-skór	53,630	54,500	-----	35,000	70,000	8,630
POZ 2	3	Mgr.	HS	13,580	14,000	12,000	4,000	21,000	3,340
		Mgr.	T-skór	51,700	52,000	-----	29,000	68,000	8,030
	4	Mgr.	HS	11,680	11,000	10,000	0,000	23,000	5,420
		Mgr.	T-skór	52,830	53,000	50,000	23,000	75,000	10,930
POZ 3	5	Mgr.	HS	16,400	16,000	16,000	8,000	24,000	4,040
		Mgr.	T-skór	49,320	48,000	48,000	25,000	72,000	10,840
	6	Mgr.	HS	15,620	16,000	-----	8,000	24,000	3,510
		Mgr.	T-skór	49,520	50,000	-----	30,000	75,000	8,960
	7	Mgr.	HS	16,280	17,000	-----	5,000	24,000	4,160
		Mgr.	T-skór	47,550	49,000	56,000	0,000	75,000	12,500
	8	Mgr.	HS	13,170	14,000	15,000	1,000	24,000	4,900
		Mgr.	T-skór	49,430	50,000	50,000	27,000	71,000	9,560
NEG	9	Mgr.	HS	14,280	14,000	13,000	3,000	24,000	4,410
		Mgr.	T-skór	53,020	53,000	51,000	28,000	73,000	8,580
	10	Mgr.	HS	9,130	9,000	11,000	0,000	19,000	3,850
		Mgr.	T-skór	52,030	51,000	51,000	23,000	72,000	9,790
	11	Mgr.	HS	13,750	15,000	11,000	3,000	24,000	5,250
		Mgr.	T-skór	47,470	49,000	49,000	0,000	72,000	11,020
	12	Mgr.	HS	7,700	7,000	-----	0,000	24,000	4,300
		Mgr.	T-skór	48,380	49,000	58,000	0,000	67,000	12,030
	13	Mgr.	HS	9,130	9,000	8,000	0,000	18,000	4,180
		Mgr.	T-skór	44,830	44,000	-----	23,000	67,000	10,320
Pozitivní strategie (POZ)	Mgr.	HS	14,070	14,000	15,000	7,000	19,000	2,390	
	Mgr.	T-skór	54,070	55,000	58,000	25,000	73,000	9,080	
Negativní strategie (NEG)	Mgr.	HS	10,370	10,000	10,000	3,000	20,000	3,500	
	Mgr.	T-skór	50,730	51,000	49,000	30,000	75,000	9,500	



Příloha 9: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenu (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/diagnostické ústavy (DgÚ)

Oblasti BIP (soubor N = 20)	Typ zařízení		Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
Motivace k výkonu (Mv ý)	DgÚ	HS	42,350	43,000	43,000	21,000	57,000	8,804
	DgÚ	PP	12,800	8,000	8,000	0,000	50,000	15,453
	DgÚ	ST	2,350	2,000	2,000	1,000	5,000	1,226
Motivace k utváření (Mku)	DgÚ	HS	42,900	45,000	45,000	26,000	51,000	6,843
	DgÚ	PP	32,200	35,000	35,000	0,000	66,000	21,934
	DgÚ	ST	4,000	4,000	4,000	1,000	7,000	1,835
Motivace k vedení (Mve)	DgÚ	HS	45,600	44,500	-----	32,000	61,000	8,666
	DgÚ	PP	28,500	19,000	-----	1,000	81,000	26,311
	DgÚ	ST	3,650	3,000	2,000	1,000	7,000	1,954
Svědomitost (Sv)	DgÚ	HS	50,450	50,500	-----	39,000	65,000	7,067
	DgÚ	PP	42,000	41,000	-----	10,000	86,000	21,962
	DgÚ	ST	4,800	4,500	-----	3,000	8,000	1,542
Flexibilita (Fx)	DgÚ	HS	41,100	42,000	-----	22,000	50,000	6,905
	DgÚ	PP	22,450	21,500	-----	1,000	45,000	12,792
	DgÚ	ST	3,450	3,500	-----	1,000	5,000	1,146
Rozhodnost (Roz)	DgÚ	HS	49,650	51,500	44,000	37,000	57,000	5,985
	DgÚ	PP	26,250	28,500	9,000	2,000	50,000	16,518
	DgÚ	ST	3,750	4,000	-----	1,000	5,000	1,118
Senzitivita (Snz)	DgÚ	HS	48,550	48,500	46,000	36,000	57,000	5,633
	DgÚ	PP	45,800	44,000	34,000	7,000	77,000	19,885
	DgÚ	ST	4,850	5,000	5,000	2,000	7,000	1,424
Schopnost kontaktů (Skon)	DgÚ	HS	48,550	48,500	46,000	36,000	57,000	5,633
	DgÚ	PP	18,150	16,500	12,000	3,000	36,000	9,109
	DgÚ	ST	3,250	3,000	3,000	2,000	4,000	0,716
Sociabilita (Soc)	DgÚ	HS	54,300	53,500	-----	37,000	72,000	10,157
	DgÚ	PP	38,100	30,000	-----	1,000	92,000	30,582
	DgÚ	ST	4,400	4,000	4,000	1,000	9,000	2,280
Orientace na tým (Otm)	DgÚ	HS	48,300	49,500	51,000	33,000	58,000	6,079
	DgÚ	PP	50,150	53,500	59,000	9,000	80,000	18,468
	DgÚ	ST	5,300	5,500	6,000	3,000	7,000	1,218
Schopnost prosadit se (Spr)	DgÚ	HS	41,750	41,000	40,000	22,000	58,000	9,267
	DgÚ	PP	35,100	26,000	23,000	0,000	88,000	26,661
	DgÚ	ST	4,050	4,000	3,000	1,000	8,000	2,038
Emocionální stabilita (Em)	DgÚ	HS	53,100	52,000	49,000	37,000	70,000	9,318
	DgÚ	PP	46,400	42,000	31,000	5,000	93,000	27,837
	DgÚ	ST	5,050	4,500	4,000	2,000	9,000	2,064
Odolnost vůči zátěži (Odz)	DgÚ	HS	42,950	41,500	41,000	35,000	59,000	5,808
	DgÚ	PP	23,150	16,500	15,000	5,000	79,000	18,114
	DgÚ	ST	3,450	3,000	3,000	2,000	7,000	1,234
Sebevědomí (Seb)	DgÚ	HS	54,400	52,500	-----	38,000	72,000	9,714
	DgÚ	PP	30,350	20,000	-----	1,000	83,000	26,623
	DgÚ	ST	3,800	3,000	3,000	1,000	8,000	1,936

Příloha 10: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenu (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/dětské domovy (DD)

Oblasti BIP (soubor N = 186)	Typ zařízení		Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
Motivace k výkonu (Mvý)	DD	HS	45,731	46,000	44,000	24,000	64,000	7,807
	DD	PP	18,511	13,000	9,000	0,000	76,000	17,649
	DD	ST	2,930	3,000	2,000	1,000	7,000	1,471
Motivace k utváření (Mku)	DD	HS	41,446	41,000	38,000	27,000	58,000	6,057
	DD	PP	24,935	18,000	9,000	0,000	91,000	21,850
	DD	ST	3,419	3,000	3,000	1,000	8,000	1,748
Motivace k vedení (Mve)	DD	HS	45,672	45,500	50,000	21,000	72,000	8,443
	DD	PP	28,306	22,000	38,000	0,000	98,000	23,458
	DD	ST	3,591	3,500	4,000	1,000	9,000	1,838
Svědomitost (Sv)	DD	HS	52,097	52,000	56,000	37,000	69,000	6,289
	DD	PP	47,065	46,000	60,000	8,000	92,000	19,721
	DD	ST	5,038	5,000	4,000	2,000	9,000	1,389
Flexibilita (Fx)	DD	HS	42,688	43,000	47,000	19,000	64,000	7,693
	DD	PP	26,457	24,000	35,000	0,000	85,000	18,208
	DD	ST	3,796	4,000	-----	1,000	8,000	1,460
Rozhodnost (Roz)	DD	HS	52,231	53,000	-----	24,000	75,000	8,586
	DD	PP	35,812	34,000	-----	0,000	97,000	25,423
	DD	ST	4,306	4,000	4,000	1,000	10,000	1,894
Senzitivita (Snz)	DD	HS	49,392	50,000	-----	28,000	65,000	6,609
	DD	PP	48,581	51,000	-----	1,000	94,000	22,567
	DD	ST	5,145	5,000	5,000	1,000	9,000	1,579
Schopnost kontaktů (Skon)	DD	HS	49,392	50,000	-----	28,000	65,000	6,609
	DD	PP	20,435	19,000	-----	1,000	58,000	12,212
	DD	ST	3,312	3,000	4,000	1,000	5,000	0,882
Sociabilita (Soc)	DD	HS	55,909	57,000	57,000	23,000	79,000	7,483
	DD	PP	41,866	44,000	44,000	0,000	99,000	23,565
	DD	ST	4,624	5,000	5,000	1,000	10,000	1,676
Orientace na tým (Otm)	DD	HS	45,247	46,000	48,000	23,000	66,000	8,135
	DD	PP	41,656	42,000	49,000	1,000	94,000	22,110
	DD	ST	4,667	5,000	4,000	1,000	9,000	1,527
Schopnost prosadit se (Spr)	DD	HS	42,054	43,000	48,000	12,000	62,000	8,483
	DD	PP	34,962	33,000	54,000	0,000	95,000	24,766
	DD	ST	4,151	4,000	3,000	1,000	9,000	1,824
Emocionální stabilita (Em)	DD	HS	52,753	55,000	55,000	26,000	81,000	10,599
	DD	PP	47,059	53,000	53,000	0,000	99,000	28,099
	DD	ST	4,995	5,000	5,000	1,000	10,000	2,112
Odolnost vůči zátěži (Odz)	DD	HS	43,871	44,000	52,000	20,000	66,000	8,596
	DD	PP	29,758	23,000	54,000	0,000	94,000	22,510
	DD	ST	3,747	4,000	4,000	1,000	9,000	1,675
Sebevědomí (Seb)	DD	HS	54,306	54,500	50,000	24,000	85,000	11,381
	DD	PP	31,892	25,500	14,000	0,000	98,000	27,062
	DD	ST	3,871	4,000	2,000	1,000	10,000	2,020

Příloha 11: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenu (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/dětské domovy se školou (DDŠ)

Oblasti BIP (soubor N = 94)	Typ zařízení		Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
Motivace k výkonu (Mv ý)	DDŠ	HS	46,553	45,500	-----	28,000	64,000	8,424
	DDŠ	PP	21,138	12,000	-----	0,000	76,000	21,227
	DDŠ	ST	3,128	3,000	2,000	1,000	7,000	1,693
Motivace k utváření (Mku)	DDŠ	HS	41,585	41,500	-----	26,000	58,000	6,029
	DDŠ	PP	25,489	19,500	-----	0,000	91,000	21,105
	DDŠ	ST	3,521	3,000	3,000	1,000	8,000	1,764
Motivace k vedení (Mve)	DDŠ	HS	47,872	48,000	45,000	28,000	70,000	7,889
	DDŠ	PP	34,138	31,000	20,000	0,000	96,000	24,360
	DDŠ	ST	4,064	4,000	4,000	1,000	9,000	1,894
Svědomitost (Sv)	DDŠ	HS	53,691	53,000	-----	33,000	69,000	6,698
	DDŠ	PP	52,064	50,000	-----	4,000	92,000	20,470
	DDŠ	ST	5,394	5,000	4,000	2,000	9,000	1,468
Flexibilita (Fx)	DDŠ	HS	44,319	44,000	44,000	25,000	65,000	7,257
	DDŠ	PP	29,915	26,000	26,000	1,000	87,000	18,400
	DDŠ	ST	4,053	4,000	4,000	1,000	8,000	1,394
Rozhodnost (Roz)	DDŠ	HS	56,032	55,500	60,000	35,000	75,000	9,235
	DDŠ	PP	47,277	44,000	63,000	1,000	97,000	29,101
	DDŠ	ST	5,149	5,000	4,000	1,000	10,000	2,160
Senzitivita (Snz)	DDŠ	HS	48,894	50,000	52,000	34,000	61,000	5,570
	DDŠ	PP	46,777	51,000	59,000	5,000	88,000	20,030
	DDŠ	ST	5,011	5,000	5,000	2,000	8,000	1,291
Schopnost kontaktů (Skon)	DDŠ	HS	49,074	50,000	-----	34,000	69,000	5,936
	DDŠ	PP	19,362	19,000	-----	2,000	69,000	11,175
	DDŠ	ST	3,309	3,000	3,000	1,000	6,000	0,843
Sociabilita (Soc)	DDŠ	HS	55,915	57,000	57,000	35,000	74,000	7,484
	DDŠ	PP	41,713	44,000	44,000	1,000	95,000	24,589
	DDŠ	ST	4,628	5,000	5,000	1,000	9,000	1,741
Orientace na tým (Otm)	DDŠ	HS	46,511	46,500	-----	21,000	67,000	7,993
	DDŠ	PP	44,745	43,500	-----	1,000	95,000	21,989
	DDŠ	ST	4,894	5,000	4,000	1,000	9,000	1,541
Schopnost prosadit se (Spr)	DDŠ	HS	43,415	43,500	-----	25,000	64,000	7,582
	DDŠ	PP	37,979	35,000	-----	1,000	97,000	24,891
	DDŠ	ST	4,394	4,000	3,000	1,000	9,000	1,767
Emocionální stabilita (Em)	DDŠ	HS	55,606	56,000	-----	30,000	82,000	9,914
	DDŠ	PP	54,223	57,000	-----	1,000	100,000	27,154
	DDŠ	ST	5,553	5,000	4,000	1,000	10,000	2,173
Odolnost vůči zátěži (Odz)	DDŠ	HS	46,691	47,000	-----	28,000	66,000	7,418
	DDŠ	PP	36,160	34,000	-----	1,000	94,000	23,483
	DDŠ	ST	4,277	4,000	4,000	1,000	9,000	1,713
Sebevědomí (Seb)	DDŠ	HS	57,798	60,000	60,000	34,000	83,000	10,003
	DDŠ	PP	39,681	44,000	44,000	1,000	97,000	27,000
	DDŠ	ST	4,479	5,000	5,000	1,000	10,000	1,999

Příloha 12: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stěn (ST) v jednotlivých oblastech BIP-Bochumského osobnostního dotazníku u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/výchovné ústavy (VÚ)

Oblasti BIP (soubor N = 77)	Typ zařízení		Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
Motivace k výkonu (Mvý)	VÚ	HS	47,078	47,000	-----	29,000	66,000	8,642
	VÚ	PP	22,260	15,000	2,000	0,000	82,000	22,327
	VÚ	ST	3,195	3,000	3,000	1,000	8,000	1,792
Motivace k utváření (Mku)	VÚ	HS	42,597	43,000	45,000	28,000	59,000	6,088
	VÚ	PP	28,584	26,000	35,000	0,000	93,000	22,097
	VÚ	ST	3,753	4,000	3,000	1,000	9,000	1,741
Motivace k vedení (Mve)	VÚ	HS	50,286	52,000	52,000	25,000	73,000	9,604
	VÚ	PP	42,922	47,000	47,000	0,000	98,000	28,013
	VÚ	ST	4,714	5,000	5,000	1,000	10,000	2,247
Svědomitost (Sv)	VÚ	HS	51,870	51,000	51,000	34,000	66,000	6,560
	VÚ	PP	46,403	43,000	43,000	4,000	88,000	20,149
	VÚ	ST	4,935	5,000	4,000	2,000	8,000	1,389
Flexibilita (Fx)	VÚ	HS	45,130	47,000	48,000	15,000	64,000	8,229
	VÚ	PP	33,247	35,000	38,000	0,000	85,000	18,718
	VÚ	ST	4,312	5,000	5,000	1,000	8,000	1,524
Rozhodnost (Roz)	VÚ	HS	52,987	53,000	53,000	30,000	79,000	9,785
	VÚ	PP	38,260	34,000	34,000	0,000	99,000	28,029
	VÚ	ST	4,429	4,000	3,000	1,000	10,000	2,124
Senzitivita (Snz)	VÚ	HS	47,714	48,000	-----	26,000	69,000	7,321
	VÚ	PP	42,844	42,000	-----	1,000	98,000	23,702
	VÚ	ST	4,701	5,000	5,000	1,000	10,000	1,733
Schopnost kontaktů (Skon)	VÚ	HS	47,714	48,000	-----	26,000	69,000	7,321
	VÚ	PP	17,831	16,000	-----	0,000	69,000	12,806
	VÚ	ST	3,091	3,000	3,000	1,000	6,000	0,948
Sociabilita (Soc)	VÚ	HS	51,208	51,000	52,000	28,000	72,000	9,099
	VÚ	PP	28,948	22,000	25,000	0,000	92,000	25,388
	VÚ	ST	3,766	3,000	3,000	1,000	9,000	1,784
Orientace na tým (Otm)	VÚ	HS	45,935	46,000	48,000	23,000	65,000	7,885
	VÚ	PP	43,143	42,000	49,000	1,000	92,000	22,376
	VÚ	ST	4,779	5,000	4,000	1,000	9,000	1,519
Schopnost prosadit se (Spr)	VÚ	HS	45,584	46,000	52,000	25,000	70,000	8,954
	VÚ	PP	44,792	46,000	70,000	1,000	99,000	27,687
	VÚ	ST	4,948	5,000	3,000	1,000	10,000	2,127
Emocionální stabilita (Em)	VÚ	HS	59,351	60,000	60,000	31,000	86,000	9,897
	VÚ	PP	64,688	71,000	71,000	2,000	100,000	25,892
	VÚ	ST	6,390	7,000	7,000	1,000	10,000	2,159
Odolnost vůči zátěži (Odz)	VÚ	HS	47,805	48,000	-----	30,000	63,000	7,499
	VÚ	PP	40,091	38,000	-----	2,000	89,000	24,085
	VÚ	ST	4,545	4,000	4,000	1,000	8,000	1,713
Sebevědomí (Seb)	VÚ	HS	62,429	62,000	62,000	33,000	87,000	11,258
	VÚ	PP	52,195	51,000	51,000	0,000	99,000	28,971
	VÚ	ST	5,442	5,000	4,000	1,000	10,000	2,233

Příloha 13: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/diagnostické ústavy (DgÚ)

(soubor $N = 20$ )				$\bar{O}$	Med.	Mod.	Min	Max	SD
POZ 1	1	DgÚ	HS	9,550	9,000	6,000	1,000	19,000	4,478
		DgÚ	T-skór	50,600	52,000	42,000	25,000	68,000	10,743
	2	DgÚ	HS	11,000	11,000	11,000	5,000	16,000	2,575
		DgÚ	T-skór	52,050	52,000	52,000	35,000	66,000	7,302
POZ 2	3	DgÚ	HS	15,200	15,000	15,000	10,000	23,000	3,679
		DgÚ	T-skór	55,150	55,000	-----	43,000	75,000	8,616
	4	DgÚ	HS	13,350	15,000	15,000	1,000	20,000	5,441
		DgÚ	T-skór	55,350	59,000	59,000	28,000	69,000	11,165
POZ 3	5	DgÚ	HS	15,150	15,000	13,000	10,000	20,000	2,943
		DgÚ	T-skór	45,900	46,000	-----	31,000	59,000	8,032
	6	DgÚ	HS	15,800	15,000	15,000	9,000	21,000	3,071
		DgÚ	T-skór	49,750	47,500	47,000	35,000	64,000	7,725
	7	DgÚ	HS	15,250	14,500	13,000	9,000	23,000	3,492
		DgÚ	T-skór	44,400	41,500	40,000	30,000	65,000	9,981
8	DgÚ	HS	16,450	15,500	-----	10,000	24,000	4,084	
	DgÚ	T-skór	53,850	52,000	-----	40,000	71,000	8,324	
NEG	9	DgÚ	HS	15,850	15,500	15,000	11,000	23,000	2,581
		DgÚ	T-skór	55,550	54,500	54,000	48,000	70,000	4,594
	10	DgÚ	HS	12,850	12,500	15,000	6,000	19,000	3,360
		DgÚ	T-skór	59,250	59,000	63,000	44,000	72,000	6,727
	11	DgÚ	HS	14,850	15,000	-----	5,000	24,000	5,914
		DgÚ	T-skór	48,650	49,000	-----	30,000	68,000	11,695
	12	DgÚ	HS	10,400	10,000	-----	4,000	24,000	4,684
		DgÚ	T-skór	51,800	58,000	-----	0,000	73,000	15,258
	13	DgÚ	HS	11,750	11,000	6,000	6,000	20,000	4,655
		DgÚ	T-skór	50,600	49,000	39,000	38,000	68,000	10,117
Pozitivní strategie (POZ)	DgÚ	HS	13,650	13,000	13,000	10,000	18,000	2,700	
	DgÚ	T-skór	52,800	51,000	51,000	38,000	69,000	10,466	
Negativní strategie (NEG)	DgÚ	HS	12,900	12,000	10,000	7,000	20,000	4,217	
	DgÚ	T-skór	56,250	55,000	49,000	39,000	75,000	11,163	

Příloha 14: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/dětské domovy (DD)

(soubor N = 186)				Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
POZ 1	1	DD	HS	11,263	11,000	12,000	0,000	23,000	4,046
		DD	T-skór	54,263	56,000	54,000	0,000	75,000	9,590
	2	DD	HS	11,376	12,000	12,000	0,000	20,000	3,636
		DD	T-skór	52,608	54,000	55,000	0,000	73,000	10,997
POZ 2	3	DD	HS	13,608	14,000	14,000	2,000	21,000	3,265
		DD	T-skór	51,419	52,000	47,000	23,000	68,000	7,826
	4	DD	HS	12,151	12,000	14,000	0,000	24,000	4,750
		DD	T-skór	52,844	54,000	58,000	0,000	75,000	10,441
POZ 3	5	DD	HS	16,672	17,000	16,000	7,000	24,000	3,344
		DD	T-skór	50,022	51,000	48,000	25,000	72,000	8,966
	6	DD	HS	15,753	16,000	17,000	6,000	24,000	3,101
		DD	T-skór	49,796	50,000	53,000	27,000	75,000	7,882
	7	DD	HS	15,946	16,500	18,000	1,000	24,000	3,750
		DD	T-skór	46,833	48,000	-----	0,000	75,000	10,671
8	DD	HS	14,855	15,000	12,000	1,000	24,000	4,822	
	DD	T-skór	51,452	52,000	55,000	27,000	72,000	9,823	
NEG	9	DD	HS	15,634	16,000	18,000	3,000	24,000	3,849
		DD	T-skór	55,398	55,000	59,000	31,000	73,000	7,135
	10	DD	HS	9,898	10,000	9,000	0,000	22,000	3,787
		DD	T-skór	52,737	54,000	51,000	0,000	75,000	9,465
	11	DD	HS	14,172	15,000	11,000	2,000	24,000	5,097
		DD	T-skór	47,344	49,000	49,000	0,000	68,000	10,862
	12	DD	HS	8,054	8,000	7,000	0,000	24,000	3,948
		DD	T-skór	49,484	50,000	58,000	0,000	73,000	11,239
	13	DD	HS	10,102	10,000	10,000	0,000	24,000	4,205
		DD	T-skór	46,505	46,000	46,000	0,000	69,000	10,365
Pozitivní strategie (POZ)	DD	HS	13,849	14,000	15,000	5,000	19,000	2,218	
	DD	T-skór	53,505	55,000	58,000	0,000	70,000	9,026	
Negativní strategie (NEG)	DD	HS	10,833	11,000	10,000	1,000	24,000	3,520	
	DD	T-skór	50,371	52,000	49,000	0,000	69,000	10,689	

Příloha 15: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/dětské domovy se školou (DDŠ)

(soubor $N = 94$ )				<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SD</b>
POZ 1	1	DDŠ	HS	12,213	12,000	-----	4,000	24,000	3,921
		DDŠ	T-skór	55,989	56,000	58,000	31,000	77,000	7,842
	2	DDŠ	HS	12,138	12,000	12,000	3,000	24,000	3,291
		DDŠ	T-skór	54,043	55,000	61,000	0,000	70,000	10,233
POZ 2	3	DDŠ	HS	13,309	13,000	13,000	4,000	21,000	3,289
		DDŠ	T-skór	50,947	51,000	47,000	29,000	69,000	7,833
	4	DDŠ	HS	11,543	11,000	11,000	2,000	23,000	4,320
		DDŠ	T-skór	52,989	54,000	54,000	31,000	72,000	8,402
POZ 3	5	DDŠ	HS	17,191	18,000	-----	8,000	24,000	4,036
		DDŠ	T-skór	51,479	53,000	-----	30,000	75,000	11,038
	6	DDŠ	HS	15,904	16,000	16,000	8,000	24,000	3,495
		DDŠ	T-skór	50,351	50,000	50,000	30,000	75,000	8,817
	7	DDŠ	HS	16,553	17,000	18,000	5,000	24,000	3,953
		DDŠ	T-skór	48,362	49,500	47,000	0,000	75,000	11,995
8	DDŠ	HS	14,053	15,000	15,000	3,000	23,000	4,291	
	DDŠ	T-skór	51,234	52,000	50,000	30,000	69,000	8,633	
NEG	9	DDŠ	HS	15,830	16,000	-----	3,000	24,000	4,637
		DDŠ	T-skór	55,936	55,500	49,000	28,000	73,000	8,993
	10	DDŠ	HS	8,872	8,500	9,000	0,000	19,000	3,788
		DDŠ	T-skór	51,287	51,000	51,000	23,000	73,000	9,432
	11	DDŠ	HS	12,489	12,000	10,000	2,000	24,000	5,138
		DDŠ	T-skór	45,426	45,000	49,000	0,000	72,000	10,662
	12	DDŠ	HS	7,511	7,000	-----	0,000	24,000	4,111
		DDŠ	T-skór	48,415	49,000	53,000	0,000	72,000	11,220
13	DDŠ	HS	8,511	9,000	-----	0,000	19,000	4,053	
	DDŠ	T-skór	42,574	44,000	44,000	0,000	66,000	11,519	
Pozitivní strategie (POZ)	DDŠ	HS	14,074	14,000	13,000	7,000	20,000	2,511	
	DDŠ	T-skór	54,213	54,000	-----	25,000	77,000	9,602	
Negativní strategie (NEG)	DDŠ	HS	9,330	10,000	11,000	2,000	19,000	3,303	
	DDŠ	T-skór	47,787	49,000	52,000	23,000	71,000	9,425	

Příloha 16: Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78 u vychovatelů/rozdělení dle typu zařízení/výchovné ústavy (VÚ)

(soubor $N = 94$ )				Ø	Med.	Mod.	Min	Max	SD
POZ 1	1	VÚ	HS	12,636	12,000	10,000	0,000	24,000	4,279
		VÚ	T-skór	54,416	54,000	54,000	0,000	77,000	10,015
	2	VÚ	HS	11,727	12,000	15,000	3,000	22,000	3,793
		VÚ	T-skór	51,922	54,000	63,000	0,000	73,000	12,322
POZ 2	3	VÚ	HS	12,286	12,000	-----	2,000	24,000	3,845
		VÚ	T-skór	49,117	49,000	49,000	27,000	77,000	9,326
	4	VÚ	HS	10,247	11,000	9,000	0,000	20,000	4,741
		VÚ	T-skór	50,974	52,000	49,000	23,000	70,000	10,477
POZ 3	5	VÚ	HS	16,468	17,000	18,000	3,000	24,000	4,257
		VÚ	T-skór	49,468	50,000	53,000	0,000	75,000	11,692
	6	VÚ	HS	15,649	16,000	17,000	0,000	24,000	4,233
		VÚ	T-skór	49,636	50,000	-----	0,000	75,000	11,241
	7	VÚ	HS	15,844	16,000	16,000	0,000	24,000	4,522
		VÚ	T-skór	46,792	47,000	47,000	0,000	69,000	11,723
8	VÚ	HS	12,130	12,000	11,000	1,000	22,000	4,581	
	VÚ	T-skór	50,390	50,000	50,000	28,000	69,000	9,366	
NEG	9	VÚ	HS	14,883	15,000	-----	0,000	23,000	4,738
		VÚ	T-skór	54,130	54,000	59,000	0,000	70,000	10,390
	10	VÚ	HS	8,013	8,000	8,000	0,000	19,000	4,169
		VÚ	T-skór	48,286	48,000	51,000	0,000	73,000	12,791
	11	VÚ	HS	11,052	9,000	5,000	0,000	24,000	6,308
		VÚ	T-skór	44,312	43,000	33,000	0,000	69,000	13,240
	12	VÚ	HS	6,364	6,000	6,000	0,000	19,000	4,568
		VÚ	T-skór	46,987	48,000	48,000	25,000	75,000	12,131
	13	VÚ	HS	8,597	8,000	4,000	0,000	22,000	5,287
		VÚ	T-skór	41,506	41,000	30,000	0,000	75,000	16,936
Pozitivní strategie (POZ)	VÚ	HS	13,636	14,000	14,000	2,000	19,000	2,865	
	VÚ	T-skór	51,740	53,000	53,000	0,000	73,000	11,511	
Negativní strategie (NEG)	VÚ	HS	8,364	8,000	8,000	1,000	19,000	4,177	
	VÚ	T-skór	44,935	47,000	-----	0,000	75,000	14,216	



Příloha 17: Interkorelace sledovaných subtestů SVF 78

<b>Interkorelace sledovaných subtestů SVF 78</b>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>t(N-2)</i>	<i>p-level</i>	<i>r</i> <sup>2</sup>
13 sebeobviňování/12 rezignace	377	0,614	15,058	0,000	37,683 %
13 sebeobviňování/11 perseverace	377	0,533	12,190	0,000	28,381 %
13 sebeobviňování/10 úniková tendence	377	0,456	9,911	0,000	20,755 %
13 sebeobviňování/9 vyhýbání se	377	0,181	3,571	0,000	3,288 %
13 sebeobviňování/8 potřeba sociální opory	377	0,206	4,069	0,000	4,228 %
13 sebeobviňování/7 pozitivní sebeinstrukce	377	-0,154	-3,020	0,003	2,375 %
13 sebeobviňování/6 kontrola reakcí	377	-0,006	-0,116	0,908	0,004 %
13 sebeobviňování/5 kontrola situace	377	-0,078	-1,513	0,131	0,606 %
13 sebeobviňování/4 náhradní uspokojení	377	0,182	3,594	0,000	3,330 %
13 sebeobviňování/3 odklon	377	0,060	1,161	0,246	0,358 %
13 sebeobviňování/2 odmítání viny	377	-0,075	-1,455	0,147	0,561 %
13 sebeobviňování/1 podhodnocení	377	-0,250	-5,000	0,000	6,251 %
12 rezignace/13 sebeobviňování	377	0,614	15,058	0,000	37,683 %
12 rezignace/11 perseverace	377	0,445	9,623	0,000	19,803 %
12 rezignace/10 úniková tendence	377	0,557	12,992	0,000	31,040 %
12 rezignace/9 vyhýbání se	377	0,085	1,661	0,098	0,730 %
12 rezignace/8 potřeba sociální opory	377	0,146	2,865	0,004	2,143 %
12 rezignace/7 pozitivní sebeinstrukce	377	-0,338	-6,954	0,000	11,422 %
12 rezignace/6 kontrola reakcí	377	-0,130	-2,535	0,012	1,685 %
12 rezignace/5 kontrola situace	377	-0,242	-4,839	0,000	5,878 %
12 rezignace/4 náhradní uspokojení	377	0,239	4,771	0,000	5,722 %
12 rezignace/3 odklon	377	0,084	1,641	0,102	0,713 %
12 rezignace/2 odmítání viny	377	0,109	2,126	0,034	1,191 %
12 rezignace/1 podhodnocení	377	-0,194	-3,830	0,000	3,765 %
11 perseverace/13 sebeobviňování	377	0,533	12,190	0,000	28,381 %
11 perseverace/12 rezignace	377	0,445	9,623	0,000	19,803 %
11 perseverace/10 úniková tendence	377	0,355	7,355	0,000	12,606 %
11 perseverace/9 vyhýbání se	377	0,203	4,007	0,000	4,106 %
11 perseverace/8 potřeba sociální opory	377	0,346	7,149	0,000	11,994 %
11 perseverace/7 pozitivní sebeinstrukce	377	-0,033	-0,632	0,528	0,107 %
11 perseverace/6 kontrola reakcí	377	0,061	1,185	0,237	0,373 %
11 perseverace/5 kontrola situace	377	0,115	2,234	0,026	1,314 %
11 perseverace/4 náhradní uspokojení	377	0,119	2,316	0,021	1,410 %
11 perseverace/3 odklon	377	0,003	0,066	0,948	0,001 %
11 perseverace/2 odmítání viny	377	0,061	1,192	0,234	0,377 %
11 perseverace/1 podhodnocení	377	-0,319	-6,517	0,000	10,174 %
10 úniková tendence/13 sebeobviňování	377	0,456	9,911	0,000	20,755 %
10 úniková tendence/12 rezignace	377	0,557	12,992	0,000	31,040 %
10 úniková tendence/11 perseverace	377	0,355	7,355	0,000	12,606 %
10 úniková tendence/9 vyhýbání se	377	0,351	7,269	0,000	12,351 %
10 úniková tendence/8 potřeba sociální opory	377	0,225	4,482	0,000	5,084 %
10 úniková tendence/7 pozitivní sebeinstrukce	377	-0,162	-3,179	0,002	2,624 %
10 úniková tendence/6 kontrola reakcí	377	0,079	1,539	0,125	0,627 %

10 úniková tendence/5 kontrola situace	377	-0,082	-1,591	0,112	0,670 %
10 úniková tendence/4 náhradní uspokojení	377	0,305	6,206	0,000	9,314 %
10 úniková tendence/3 odklon	377	0,271	5,450	0,000	7,340 %
10 úniková tendence/2 odmítání viny	377	0,159	3,116	0,002	2,524 %
10 úniková tendence/1 podhodnocení	377	-0,081	-1,566	0,118	0,649 %
9 vyhýbání se/13 sebeobviňování	377	0,181	3,571	0,000	3,288 %
9 vyhýbání se/12 rezignace	377	0,085	1,661	0,098	0,730 %
9 vyhýbání se/11 perseverace	377	0,203	4,007	0,000	4,106 %
9 vyhýbání se/10 úniková tendence	377	0,351	7,269	0,000	12,351 %
9 vyhýbání se/8 potřeba sociální opory	377	0,307	6,255	0,000	9,448 %
9 vyhýbání se/7 pozitivní sebeinstrukce	377	0,298	6,053	0,000	8,900 %
9 vyhýbání se/6 kontrola reakcí	377	0,438	9,425	0,000	19,150 %
9 vyhýbání se/5 kontrola situace	377	0,440	9,480	0,000	19,333 %
9 vyhýbání se/4 náhradní uspokojení	377	0,190	3,745	0,000	3,605 %
9 vyhýbání se/3 odklon	377	0,361	7,508	0,000	13,068 %
9 vyhýbání se/2 odmítání viny	377	0,102	1,992	0,047	1,047 %
9 vyhýbání se/1 podhodnocení	377	0,070	1,354	0,176	0,487 %
8 potřeba sociální opory/13 sebeobviňování	377	0,206	4,069	0,000	4,228 %
8 potřeba sociální opory/12 rezignace	377	0,146	2,865	0,004	2,143 %
8 potřeba sociální opory/11 perseverace	377	0,346	7,149	0,000	11,994 %
8 potřeba sociální opory/10 úniková tendence	377	0,225	4,482	0,000	5,084 %
8 potřeba sociální opory/9 vyhýbání se	377	0,307	6,255	0,000	9,448 %
8 potřeba sociální opory/7 pozitivní sebeinstrukce	377	0,234	4,658	0,000	5,470 %
8 potřeba sociální opory/6 kontrola reakcí	377	0,254	5,088	0,000	6,458 %
8 potřeba sociální opory/5 kontrola situace	377	0,344	7,101	0,000	11,853 %
8 potřeba sociální opory/4 náhradní uspokojení	377	0,168	3,293	0,001	2,810 %
8 potřeba sociální opory/3 odklon	377	0,113	2,206	0,028	1,282 %
8 potřeba sociální opory/2 odmítání viny	377	0,094	1,834	0,067	0,889 %
8 potřeba sociální opory/1 podhodnocení	377	-0,121	-2,367	0,018	1,472 %
7 pozitivní sebeinstrukce/13 sebeobviňování	377	-0,154	-3,020	0,003	2,375 %
7 pozitivní sebeinstrukce/12 rezignace	377	-0,338	-6,954	0,000	11,422 %
7 pozitivní sebeinstrukce/11 perseverace	377	-0,033	-0,632	0,528	0,107 %
7 pozitivní sebeinstrukce/10 úniková tendence	377	-0,162	-3,179	0,002	2,624 %
7 pozitivní sebeinstrukce/9 vyhýbání se	377	0,298	6,053	0,000	8,900 %
7 pozitivní sebeinstrukce/8 potřeba sociální opory	377	0,234	4,658	0,000	5,470 %
7 pozitivní sebeinstrukce/6 kontrola reakcí	377	0,644	16,288	0,000	41,434 %
7 pozitivní sebeinstrukce/5 kontrola situace	377	0,648	16,458	0,000	41,939 %
7 pozitivní sebeinstrukce/4 náhradní uspokojení	377	0,117	2,278	0,023	1,365 %
7 pozitivní sebeinstrukce/3 odklon	377	0,234	4,658	0,000	5,469 %
7 pozitivní sebeinstrukce/2 odmítání viny	377	0,241	4,808	0,000	5,807 %
7 pozitivní sebeinstrukce/1 podhodnocení	377	0,342	7,054	0,000	11,714 %
6 kontrola reakcí/13 sebeobviňování	377	-0,006	-0,116	0,908	0,004 %
6 kontrola reakcí/12 rezignace	377	-0,130	-2,535	0,012	1,685 %
6 kontrola reakcí/11 perseverace	377	0,061	1,185	0,237	0,373 %
6 kontrola reakcí/10 úniková tendence	377	0,079	1,539	0,125	0,627 %
6 kontrola reakcí/9 vyhýbání se	377	0,438	9,425	0,000	19,150 %

6 kontrola reakcí/8 potřeba sociální opory	377	0,254	5,088	0,000	6,458 %
6 kontrola reakcí/7 pozitivní sebeinstrukce	377	0,644	16,288	0,000	41,434 %
6 kontrola reakcí/5 kontrola situace	377	0,589	14,098	0,000	34,642 %
6 kontrola reakcí/4 náhradní uspokojení	377	0,174	3,422	0,001	3,027 %
6 kontrola reakcí/3 odklon	377	0,348	7,186	0,000	12,105 %
6 kontrola reakcí/2 odmítání viny	377	0,234	4,670	0,000	5,497 %
6 kontrola reakcí/1 podhodnocení	377	0,315	6,435	0,000	9,943 %
5 kontrola situace/13 sebeobviňování	377	-0,078	-1,513	0,131	0,606 %
5 kontrola situace/12 rezignace	377	-0,242	-4,839	0,000	5,878 %
5 kontrola situace/11 perseverace	377	0,115	2,234	0,026	1,314 %
5 kontrola situace/10 úniková tendence	377	-0,082	-1,591	0,112	0,670 %
5 kontrola situace/9 vyhýbání se	377	0,440	9,480	0,000	19,333 %
5 kontrola situace/8 potřeba sociální opory	377	0,344	7,101	0,000	11,853 %
5 kontrola situace/7 pozitivní sebeinstrukce	377	0,648	16,458	0,000	41,939 %
5 kontrola situace/6 kontrola reakcí	377	0,589	14,098	0,000	34,642 %
5 kontrola situace/4 náhradní uspokojení	377	0,039	0,752	0,453	0,150 %
5 kontrola situace/3 odklon	377	0,173	3,403	0,001	2,995 %
5 kontrola situace/2 odmítání viny	377	0,170	3,339	0,001	2,887 %
5 kontrola situace/1 podhodnocení	377	0,249	4,987	0,000	6,220 %
4 náhradní uspokojení/13 Sebeobviňování	377	0,182	3,594	0,000	3,330 %
4 náhradní uspokojení/12 rezignace	377	0,239	4,771	0,000	5,722 %
4 náhradní uspokojení/11 perseverace	377	0,119	2,316	0,021	1,410 %
4 náhradní uspokojení/10 úniková tendence	377	0,305	6,206	0,000	9,314 %
4 náhradní uspokojení/9 vyhýbání se	377	0,190	3,745	0,000	3,605 %
4 náhradní uspokojení/8 potřeba sociální opory	377	0,168	3,293	0,001	2,810 %
4 náhradní uspokojení/7 pozitivní sebeinstrukce	377	0,117	2,278	0,023	1,365 %
4 náhradní uspokojení/6 kontrola reakcí	377	0,174	3,422	0,001	3,027 %
4 náhradní uspokojení/5 kontrola situace	377	0,039	0,752	0,453	0,150 %
4 náhradní uspokojení/3 odklon	377	0,399	8,433	0,000	15,942 %
4 náhradní uspokojení/2 odmítání viny	377	0,123	2,391	0,017	1,502 %
4 náhradní uspokojení/1 podhodnocení	377	0,211	4,170	0,000	4,432 %
3 odklon/13 sebeobviňování	377	0,060	1,161	0,246	0,358 %
3 odklon/12 rezignace	377	0,084	1,641	0,102	0,713 %
3 odklon/11 perseverace	377	0,003	0,066	0,948	0,001 %
3 odklon/10 úniková tendence	377	0,271	5,450	0,000	7,340 %
3 odklon/9 vyhýbání se	377	0,361	7,508	0,000	13,068 %
3 odklon/8 potřeba sociální opory	377	0,113	2,206	0,028	1,282 %
3 odklon/7 pozitivní sebeinstrukce	377	0,234	4,658	0,000	5,469 %
3 odklon/6 kontrola reakcí	377	0,348	7,186	0,000	12,105 %
3 odklon/5 kontrola situace	377	0,173	3,403	0,001	2,995 %
3 odklon/4 náhradní uspokojení	377	0,399	8,433	0,000	15,942 %
3 odklon/2 odmítání viny	377	0,125	2,443	0,015	1,567 %
3 odklon/1 podhodnocení	377	0,133	2,608	0,009	1,781 %
2 odmítání viny/13 sebeobviňování	377	-0,075	-1,455	0,147	0,561 %
2 odmítání viny/12 rezignace	377	0,109	2,126	0,034	1,191 %
2 odmítání viny/11 perseverace	377	0,061	1,192	0,234	0,377 %

2 odmítání viny/10 úniková tendence	377	0,159	3,116	0,002	2,524 %
2 odmítání viny/9 vyhýbání se	377	0,102	1,992	0,047	1,047 %
2 odmítání viny/8 potřeba sociální opory	377	0,094	1,834	0,067	0,889 %
2 odmítání viny/7 pozitivní sebeinstrukce	377	0,241	4,808	0,000	5,807 %
2 odmítání viny/6 kontrola reakcí	377	0,234	4,670	0,000	5,497 %
2 odmítání viny/5 kontrola situace	377	0,170	3,339	0,001	2,887 %
2 odmítání viny/4 náhradní uspokojení	377	0,123	2,391	0,017	1,502 %
2 odmítání viny/3 odklon	377	0,125	2,443	0,015	1,567 %
2 odmítání viny/1 podhodnocení	377	0,306	6,222	0,000	9,359 %
1 podhodnocení/13 sebeobviňování	377	-0,250	-5,000	0,000	6,251 %
1 podhodnocení/12 rezignace	377	-0,194	-3,830	0,000	3,765 %
1 podhodnocení/11 perseverace	377	-0,319	-6,517	0,000	10,174 %
1 podhodnocení/10 úniková tendence	377	-0,081	-1,566	0,118	0,649 %
1 podhodnocení/9 vyhýbání se	377	0,070	1,354	0,176	0,487 %
1 podhodnocení/8 potřeba sociální opory	377	-0,121	-2,367	0,018	1,472 %
1 podhodnocení/7 pozitivní sebeinstrukce	377	0,342	7,054	0,000	11,714 %
1 podhodnocení/6 kontrola reakcí	377	0,315	6,435	0,000	9,943 %
1 podhodnocení/5 kontrola situace	377	0,249	4,987	0,000	6,220 %
1 podhodnocení/4 náhradní uspokojení	377	0,211	4,170	0,000	4,432 %
1 podhodnocení/3 odklon	377	0,133	2,608	0,009	1,781 %
1 podhodnocení/2 odmítání viny	377	0,306	6,222	0,000	9,359 %

## Seznam obrázků

<b>Obrázek 1:</b> Příklady v trojúhelníku lidských zdrojů (Plamínek, 2018, s. 57).....	33
<b>Obrázek 2:</b> Model složek profesní kompetence (Tureckiová, 2004, s. 48).....	35
<b>Obrázek 3:</b> Schéma zachycení osobních profesních předpokladů v Bochumském osobnostním dotazníku (Hossiep & Paschen, 2011, s. 17).....	51

## Seznam tabulek

<b>Tabulka 1:</b> Sekvence jednotlivých sledovaných oblastí výzkumného šetření.....	54
<b>Tabulka 2:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi profesní orientace (Pro)/všichni respondenti výzkumného šetření ...	56
<b>Tabulka 3:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi profesní orientace (Pro)/muži výzkumného šetření .....	59
<b>Tabulka 4:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi profesní orientace (Pro)/ženy výzkumného šetření.....	59
<b>Tabulka 5:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi profesní orientace (Pro)/vychovatelé s praxí do 9 let.....	61
<b>Tabulka 6:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi profesní orientace (Pro)/vychovatelé s praxí 10 a více let.....	61
<b>Tabulka 7:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi pracovní chování (Prach)/všichni respondenti výzkumného šetření .	64
<b>Tabulka 8:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi pracovní chování (Prach)/muži výzkumného šetření .....	67
<b>Tabulka 9:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi pracovní chování (Prach)/ženy výzkumného šetření.....	67
<b>Tabulka 10:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi pracovní chování (Prach)/vychovatelé s praxí do 9 let.....	68
<b>Tabulka 11:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi pracovní chování (Prach)/vychovatelé s praxí 10 a více let.....	68
<b>Tabulka 12:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální kompetence (Sok)/všichni respondenti výzkumného šetření.....	71
<b>Tabulka 13:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální kompetence (Sok)/muži výzkumného šetření .....	72
<b>Tabulka 14:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální kompetence (Sok)/ženy výzkumného šetření.....	73
<b>Tabulka 15:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální kompetence (Sok)/vychovatelé s praxí do 9 let.....	75
<b>Tabulka 16:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální kompetence (Sok)/vychovatelé s praxí 10 a více let.....	76
<b>Tabulka 17:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/všichni respondenti výzkumného šetření .....	81
<b>Tabulka 18:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/muži výzkumného šetření .....	82
<b>Tabulka 19:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/ženy výzkumného šetření.....	82
<b>Tabulka 20:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/vychovatelé s praxí do 9 let.....	83

<b>Tabulka 21:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/vychovatelé s praxí 10 a více let.....	83
<b>Tabulka 22:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78/všichni respondenti výzkumného šetření.....	85
<b>Tabulka 23:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78/muži výzkumného šetření.....	87
<b>Tabulka 24:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78/ženy výzkumného šetření.....	88
<b>Tabulka 25:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78/vychovatelé s praxí do 9 let .....	89
<b>Tabulka 26:</b> Průměrné hodnoty hrubého skóre a T-skóre testových oblastí SVF 78/vychovatelé s praxí 10 a více let .....	90
<b>Tabulka 27:</b> Interkorelace všech subtestů SVF 78 .....	91
<b>Tabulka 28:</b> Interkorelace vybraných subtestů SVF 78 .....	92
<b>Tabulka 29:</b> Korelační analýza oblasti motivace k výkonu (Mvý) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	94
<b>Tabulka 30:</b> Korelační analýza oblasti motivace k utváření (Mku) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	95
<b>Tabulka 31:</b> Korelační analýza oblasti motivace k vedení (Mve) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	98
<b>Tabulka 32:</b> Korelační analýza oblasti svědomitosti (Sv) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	100
<b>Tabulka 33:</b> Korelační analýza oblasti flexibility (Fx) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti.....	101
<b>Tabulka 34:</b> Korelační analýza oblasti flexibility (Fx) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti.....	102
<b>Tabulka 35:</b> Korelační analýza oblasti senzitivity (Snz) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	103
<b>Tabulka 36:</b> Korelační analýza oblasti schopnosti kontaktů (Skon) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	103
<b>Tabulka 37:</b> Korelační analýza oblasti sociability (Soc) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	104
<b>Tabulka 38:</b> Korelační analýza oblasti orientace na tým (Otm) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	104
<b>Tabulka 39:</b> Korelační analýza oblasti schopnosti prosadit se (Spr) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	105
<b>Tabulka 40:</b> Korelační analýza oblasti emocionální stability (Em) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	106
<b>Tabulka 41:</b> Korelační analýza oblasti odolnosti vůči zátěži (Odz) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	107
<b>Tabulka 42:</b> Korelační analýza oblasti sebevědomí (Seb) a jednotlivých strategií zvládnání stresu u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	108
<b>Tabulka 43:</b> Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 na grupovací proměnné pohlaví/ženy a muži výzkumného souboru.....	110
<b>Tabulka 44:</b> Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 a grupovací proměnné vzdělání/SŠ = středoškolské vzdělání, DiS. = vzdělání diplomovaný specialista, Bc. = bakalářské vzdělání, Mgr. = magisterské vzdělání .....	112
<b>Tabulka 45:</b> Závislost sledované proměnné v rámci testů BIP a SVF 78 a grupovací proměnné typ školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy/DgÚ = diagnostické ústavy, DD = dětské domovy, DDŠ = dětské domovy se školou, VÚ = výchovné ústavy .....	113

## Seznam grafů

<b>Graf 1:</b> Zjištěné hodnoty aritmetických průměrů percentilů (PP) v dimenzi profesní orientace (Pro)/všichni respondenti výzkumného šetření/motivace k výkonu (Mvý), motivace k utváření (Mku), motivace k vedení (Mve).....	63
<b>Graf 2:</b> Zjištěné hodnoty aritmetických průměrů percentilů (PP) v dimenzi pracovního chování (Prach)/všichni respondenti výzkumného šetření/svědomitost (Sv), flexibilita (Fx), rozhodnost (Roz) .....	69
<b>Graf 3:</b> Zjištěné hodnoty aritmetických průměrů percentilů (PP) v dimenzi sociálních kompetencí (Sok)/všichni respondenti výzkumného šetření/senzitivita (Snz), schopnost kontaktů (Skon), sociabilita (Soc), orientace na tým (Otm), schopnost prosadit se (Spr) .....	77
<b>Graf 4:</b> Zjištěné hodnoty aritmetických průměrů percentilů (PP) v dimenzi psychická konstituce (Psk)/všichni respondenti výzkumného šetření/ emocionální stabilita (Em), odolnost vůči zátěži (Odz), sebevědomí (Seb) .....	84