

VÝZKUM VZTAHU RESILIENCE A SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ  
U VYCHOVATELŮ VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH  
PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

Kateřina Moravcová  
Jan Tirpák Vlastimil Chytrý Jaroslav Veteška

VÝZKUM VZTAHU RESILIENCE A SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ  
U VYCHOVATELŮ VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON  
ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

*Kateřina Moravcová*

*Jan Tirpák*

*Vlastimil Chytrý*

*Jaroslav Veteška*

**Název:**

Výzkum vztahu resilience a sociálních kompetencí u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy

**Autoři ©:**

Mgr. et Mgr. Kateřina Moravcová  
PaedDr. PhDr. Jan Tirpák, Ph.D., MBA  
doc. PhDr. Vlastimil Chytrý, Ph.D.  
prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

**Jazyková korektura:**

Text byl jazykově revidován autory

**Odborní recenzenti:**

doc. PhDr. Michal Vostrý, Ph.D.  
PhDr. Mgr. Roman Liška, Ph.D.

**Vydavatel ©:**

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem  
První vydání, 2025

Všechna práva vyhrazena. Toto dílo, ani jeho část není možné reprodukovat bez souhlasu majitele práv.

ISBN 978-80-7561-529-9

Vydání této publikace bylo finančně podpořeno Univerzitou J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Grant: 43214 15 2001-43 01

Název grantu: UJEP-SGS-2024-43-007-2 Problematika sebepoškozování u dětí ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy

**UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM**



Motto

*„Učit lze slovy, vychovávat jen příkladem.“*

Jan Amos Komenský

## OBSAH

ÚVOD.....	7
I.PROBLEMATIKA RESILIENCE V PSYCHOLOGICKÉM A SPOLEČENSKÉM KONTEXTU.....	11
II.TEORETICKÁ VÝCHODISKA A KONCEPTUALIZACE POJMU KOMPETENCE.....	20
III.PROBLEMATIKA ÚSTAVNÍ A OHRANNÉ VÝCHOVY .....	35
IV.POSTAVENÍ A VÝZNAM VYCHOVATELE V INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVĚ.....	41
V.DESKRIPCE A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	47
VI.ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT .....	53
VII.INTERPRETACE EMPIRICKÝCH VÝSLEDKŮ A JEJICH DISKUSE.....	80
VIII.ZÁVĚR .....	84
IX.SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	88
X.SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	89

## ÚVOD

Problematika ústavní a ochranné výchovy je v současném společenském a odborném diskurzu nejen aktuální, ale svým rozsahem a závažností stále naléhavější. Důvodem je celosvětově rozšířený fenomén institucionální péče, který je navíc stále více ovlivňován společenskými, ekonomickými a psychosociálními faktory zásadně určujícími podmínky, v nichž děti vyrůstají. Institucionální péče tak i nadále zůstává krajním řešením v případech, kdy rodiče z různých důvodů neumějí, nechtějí nebo nejsou schopni zajistit dětem základní potřeby v oblasti péče a výchovy. Na tomto místě je nutné zmínit, že nejčastějšími příčinami těchto problémů zůstávají chudoba, opuštění, zneužívání, zanedbávání nebo závažné duševní 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 někde 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 nestabilitou či potížemi v sociálních vztazích. (Lee & Thompson, 2007; Melkman, 2015; Tírpák, 2024)

Z těchto důvodů je role vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchově naprosto nezastupitelná. Jejich práce zahrnuje nejen přímou výchovnou činnost, ale i komplexní podporu procesu socializace a případné nutné resocializace dětí, které do systému institucionální péče vstupují s výraznými deficity (Smolík, 2016). V tomto ohledu tudíž nesou neoddiskutovatelnou zodpovědnost nejen za každodenní péči, ale zároveň se stávají důležitými aktéry v prevenci případné další traumatizace a v podpoře procesu začleňování těchto dětí zpět do společnosti.

Na tomto místě je nutné si uvědomit, že role pedagogů (vychovatelů) v ústavní péči je náročná a zahrnuje mnoho různých aspektů. Jejich práce neznamená pouze zvládnutí obtížného chování dětí (případně poruch chování), ale rovněž vyrovnávání se s tlakem administrativní agendy, nedostatkem společenského uznání profese, případně tlakem ze strany biologických rodin a v konečném důsledku i nedůvěra samotné veřejnosti k ústavní výchově či špatné finanční ohodnocení. (Smolík, Svoboda et al., 2012; Pacnerová & Myšková, 2016).

Zmíněná kumulace stresorů zásadním způsobem ovlivňuje profesní pohodu pracovníků, jejich psychickou odolnost i schopnost dlouhodobě a efektivně vykonávat svěřené profesní úkoly. Přesto v důsledku opakovaného nebo chronického působení zmíněných faktorů může docházet nejen ke snížení pracovního výkonu, ale také k narušení vnitřní motivace, ztrátě angažovanosti či syndromu vyhoření. (Gabrhelová & Pasternáková, 2023)

V tomto kontextu je zcela oprávněné klást důraz na význam osobnostní výbavy vychovatelů, zejména na jejich míru resilience a úroveň sociálních kompetencí. Schopnost adaptivně zvládat zátěž (neboli resilience), je nezastupitelným ochranným prvkem, jenž pracovníkům pomáhá udržet stabilitu v náročném profesním prostředí. Podle Americké psychologické asociace (APA, 2024) je resilience dynamický proces, zahrnující jak osobnostní dispozice, tak vnější podpůrné faktory, zejména kvalitu sociálních vztahů.

Rozvoj kvalitního pracovního prostředí, zdravých funkčních mezilidských i profesních vztahů tudíž představuje klíčový faktor ovlivňující pracovní výkon, spokojenost, motivaci i loajalitu zaměstnanců, včetně samotných vychovatelů. Jedním z efektivních nástrojů podpory těchto aspektů je další profesní vzdělávání, zaměřující se především na rozvoj sociálních a transverzálních kompetencí. Vzdělávací programy v tomto směru rovněž reflektují aktuální výzvy praxe, například zvládání hrozeb v profesním prostředí, budování psychologicky bezpečné atmosféry či podporu emoční odolnosti pracovníků. Tyto kompetence jsou podle Vetešky (2016) zásadní pro efektivní komunikaci, týmovou spolupráci, kreativitu, adaptabilitu a schopnost zvládat náročné či zátěžové pracovní situace v měnícím se profesním prostředí.

Resilience se v prostředí ústavní výchovy neprojevuje pouze jako schopnost odolávat tlaku vnějších okolností, ale rovněž jako kapacita aktivního učení se a růstu prostřednictvím zvládání krizových situací. Podle Mastena (2014) představuje resilience proces, díky němuž se jednotlivci nejen vyrovnávají s náročnými životními událostmi, ale zároveň se z nich rozvíjejí a posilují svou odolnost vůči budoucím výzvám. Uvedený formativní charakter resilience je pro vychovatele v systému ústavní péče zcela zásadní, neboť v jejich praxi je konfrontace s emočně náročnými momenty a krizovými situacemi na denním pořádku.

Výzkumy Lefebvra et al. (2020) navíc prokazují, že vysoká míra resilience u pomáhajících profesí zásadním způsobem snižuje riziko syndromu vyhoření. V prostředí náhradní výchovné péče, kde dochází k časté konfrontaci s frustrujícími a psychicky vyčerpávajícími situacemi, se tak resilience vychovatelů stává stěžejní složkou profesní udržitelnosti. S resiliencí úzce souvisí také vnímání osobní účinnosti (self-efficacy), tedy důvěra ve vlastní schopnosti efektivně čelit profesním výzvám a zvládat složité situace.

Thorová (2015) upozorňuje, že silný pocit osobní sebeúčinnosti posiluje motivaci pracovníků a zvyšuje jejich odolnost vůči profesnímu stresu, čímž přispívá k prevenci psychického vyčerpání a podporuje profesní angažovanost. Je však důležité si uvědomit, že resilience není neměnnou a vrozenou vlastností, ale dynamickým procesem utvářející se v interakci mezi osobností jednatelce a jeho okolím. Masten (2014) i Thorová (2015) proto shodně poukazují na význam prostředí a kvalitních sociálních vztahů nezbytných pro samotný rozvoj resilience.

Vedle resilience jsou důležité v profesní výbavě vychovatelů i sociální kompetence. Zahrnují nejen schopnost navazovat a udržovat kvalitní mezilidské vztahy, ale i zvládat konfliktní situace, efektivně komunikovat a vykazovat empatii a asertivitu (Gresham & Elliott, 1990).

Saarni (1999) zdůrazňuje, že sociální kompetence nelze chápat izolovaně, ale jako integrovaný soubor emočních, kognitivních a behaviorálních složek, umožňující adaptivní reakci na sociální výzvy každodenní praxe. Nejenže jsou uvedené složky vzájemně provázané a podmíněné individuálními charakteristikami, ale souvisí i s kontextem sociálního prostředí. Klíčovou roli zde hraje například pracovní tým, organizační kultura či edukační klima, podporující rozvoj dovedností a sebevzdělávání zaměstnanců.

Sociální kompetence jsou nezbytné pro efektivní profesionální fungování v pomáhajících profesích, včetně práce vychovatelů v institucionální péči. (Veteška, 2016)

Jsme přesvědčeni, že porozumění uvedeným oblastem je klíčové pro budoucí vývoj podpůrných systémů a intervencí, které by mohly zlepšit podporu vychovatelů v ústavních zařízeních a nabídnout jim nové možnosti dalšího vzdělávání. Současně je důležité zohlednit širší kontext sledované problematiky. Profese vychovatele je náročná z mnoha hledisek a vyžaduje specifické pracovní i osobnostní předpoklady. Mezi žádoucí vlastnosti patří například odolnost vůči zátěži, senzitivita, motivace k pracovnímu výkonu, svědomitost, schopnost regulovat emoce, sociální dovednosti a sebevědomí. (Sekera, 2009; Tirpák, 2024)

V prostředí ústavní péče jsou zmíněné schopnosti o to významnější, neboť vychovatelé musí denně čelit nejen složitým a náročným interakcím s dětmi, ale zároveň spolupracovat v rámci širšího kolektivu a vytvářet podpůrné pracovní prostředí (Pramling Samuelsson, Wagner & Ødegaard, 2020).

Hamby et al. (2017) upozorňují, že disponuje-li jedinec širokým souborem protektivních faktorů, mezi něž resilience a sociální kompetence nepochybně patří, zvyšuje se jeho schopnost zvládat náročné životní situace.

Ačkoliv zahraniční literatura věnuje institucionální péči značnou pozornost (Knapp, 2006; Chance, Dickson, Bennett & Stone, 2010; Marshall & Burton, 2010; Souverein et al., 2013; Dozier et al., 2014; Melkman, 2015), v českém prostředí dosud chybí systematické a ucelené zpracování diskutované problematiky. Námí vybraná oblast a zvolené téma je v České republice (ČR) výrazně zatížena i 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; Tirpák, 2024)

Systém 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; Tirpák, 2024). 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 pomoci 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; Tirpák, 2024).

Domníváme se, že se jedná o důležitou skutečnost z hlediska našeho celkového uvažování. Výchova v těchto zařízeních je totiž často mnohem komplexnější činností, než se na první pohled může zdát, a to z několika důvodů. Poskytování materiálního minima dítěti, tedy plného přímého zaopatření, není samo o sobě odbornou pedagogickou činností. Skutečný koncept výchovy nespočívá pouze v uspokojování základních lidských potřeb. Efektivní výchova vyžaduje plánovité a cílené ovlivňování prostředí tak, aby umožňovalo optimální rozvoj každého jedince s ohledem

na jeho individuální předpoklady a podporovalo jeho vlastní úsilí stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobou (Pelikán, 1995).

Ve výše uvedeném kontextu se tudíž sociální kompetence a odolnost u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy navzájem doplňují a umožňují pracovníkům nejen udržet profesní stabilitu, ale také poskytovat dětem klíčovou podporu pro jejich rozvoj a případnou resocializaci. Bez těchto osobnostních kvalit by výchovný proces nemohl naplno plnit svou primární funkci. S vědomím toho, že požadavky na realizaci odborného přístupu v pedagogické praxi jsou často spojeny s vysokou mírou stresu a nároky na specifické profesní charakteristiky, chceme se v tomto textu zaměřit především na vybrané okruhy týkající se vztahu resilience a vybraných sociálních kompetencí.

Naše monografie se zaměřuje na oblast, která v českém výzkumném prostředí dosud nebyla systematicky zpracována. Cílem je zaplnit vzniklou mezeru a přinést hlubší teoretické porozumění, které by mohlo být využito při plánování podpůrných systémů, intervencí a dalšího profesního vzdělávání pracovníků v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

V kontextu probíhající transformace systému náhradní výchovy v České republice, která směřuje k deinstitucionalizaci a hledání alternativních modelů péče o ohrožené děti, nabývá význam zkoumání resilience a profesních charakteristik vychovatelů ještě na větší naléhavosti (Dozier et al., 2014; Melkman, 2015; Tirpák, 2024).

# I. PROBLEMATIKA RESILIENCE V PSYCHOLOGICKÉM A SPOLEČENSKÉM KONTEXTU

V úvodní kapitole monografie se budeme podrobněji věnovat teoretickému ukotvení resilience, která se v posledních letech stává stále důležitějším tématem nejen v oblasti psychologického výzkumu a aplikované praxe. Z odborného pohledu má totiž termín resilience více významů a můžeme na něj nahlížet v různých kontextech. Námi uvedená vymezení jsou podložena současnými výzkumy a teoretickými přístupy. Cílem však není poskytnout vyčerpávající přehled, ale spíše nabídnout náhled na klíčové aspekty podporující adaptivní zvládnání zátěže a profesní odolnost vychovatelů.

## OBEČNÁ CHARAKTERISTIKA A VYMEZENÍ POJMU RESILIENCE

Resilienci můžeme chápat jako osobnostní rys (Helus, 2018), umožňující jedinci adaptaci a efektivní překonávání zátěžových situací. Na druhé straně však resilience nesouvisí pouze s vnitřními faktory, ale je v řadě případů ovlivněna faktory vnějšími, jako jsou sociální interakce, životní podmínky a dostupnost podpory.

Pojem resilience lze vnímat i jako výsledek dynamických procesů vzájemného působení mezi jedincem a prostředím, kdy právě uvedené interakce hrají klíčovou roli ve formování naší schopnosti zvládat obtížné životní situace. (Šolcová, 2009)

Windle, Markland a Woods (2008) ve své studii uvádějí, že resilience je komplexním fenoménem zahrnující soubor psychologických zdrojů (například sebevědomí, osobní kompetence a vnímání vlastní kontroly).

Podle Paulíka (2017, s. 156) však „*postrádáme jasnou, široce akceptovatelnou definici resilience, která by poskytovala sjednocující metodologický základ pro výzkum.*“ Tento nedostatek jednotné definice činí problematiku resilience složitou jak pro teoretické uchopení, tak i pro z hlediska empirických výzkumů a aplikací. V další části textu se tudíž zaměříme na námi vybrané definice resilience, které se dle našeho názoru vzájemně doplňují a společně poskytují ucelený pohled na diskutovaný konstrukt.

*„Resilience je operacionálně definována jako dynamický vývojový proces reflektující důkaz pozitivní adaptace navzdory signifikantní životní adverzitě.“* (Luthar, 2003, s. 20)

Šolcová (2009, s. 11) upozorňuje v rámci resilience na všeobecně přijímaný konsensus v tom „*že jde o schopnost zvládnout konfrontaci s výrazně nepříznivými okolnostmi.*“

Americká psychologická asociace (APA, 2024) uvádí ve svém slovníku, že resilience je procesem a výsledkem úspěšné adaptace na obtížné a náročné životní situace. V tomto pojetí představuje pojem adaptace obecně chování vybraného systému, umožňující přizpůsobení se okolním podmínkám a vyrovnání se s případnými nároky a změnami.

Z psychologického hlediska adaptace zahrnuje nejen kognitivní hodnocení stresových situací, ale bezesporu také schopnost využít copingové strategie k jejich zvládnání (Andrushko & Lupei, 2025).

V posledních letech se zvýšená pozornost věnuje vlivu kulturního kontextu na rozvoj resilience. Studie Raghavan & Sandanapitchai (2019) zjistila, že přístup k sociální podpoře a percepce stresových situací se výrazně liší v závislosti na kulturních faktorech.

Punová (2014) proto zastává názor, že se jedná spíše o volbu postupů při zvládnání náročné životní situace, než o statický povahový rys.

Resilienci jako konkrétní proces chápe i Thorová (2015) a definuje ji jako vzájemnou interakci osobnosti člověka a prostředí. Na tomto vzájemném procesu se podílí řada faktorů, které jsou však v řadě případů kumulativní. Hovoříme kupříkladu o vrozených predispozicích jedince, charakteristice jeho vnějšího prostředí a o naučených dovednostech. Konkrétní osobní míra resilience následně určuje, zda náročná životní situace člověka oslabí nebo jej naopak pozitivně ovlivní a posílí.

Resilience je však bezesporu vnímána jako podstatný ochranný faktor v profesích s vysokou mírou emoční zátěže (například ve zdravotnictví nebo sociálních službách). Některé výzkumy v oblasti ošetrovatelství (Cooper et al., 2020; Hassan & Elsayed, 2025) ukazují, že zdravotní sestry s vysokou úrovní resilience vykazují vyšší schopnost adaptace na stres a lepší emoční rovnováhu při práci v krizové péči.

Uvedená mnohovrstevnatost resilience podtrhuje její komplexní povahu a zdůrazňuje nutnost využití interdisciplinárního přístupu při jejím zkoumání. Resilience je totiž ovlivněna nejen individuálními faktory, ale i širším sociálním kontextem (Frankova et al., 2025).

V posledních letech se setkáváme s problematikou kulturní podmíněnosti resilience, což zahrnuje analýzu vlivu sociokulturního prostředí na jedince a jeho adaptaci. V rámci empirického výzkumu je tedy nutné brát zřetel i na aktuální kulturní a sociální kontext. V opačném případě může hrozit zkreslení celé situace a nevhodná reakce na ni. Je nutné si totiž uvědomit skutečnost, že v rámci jedné kultury mohou být její členové na určitý jev citlivější než v kultuře jiné (Masten, 2014). Námi uvedený fenomén potvrzují i novější výzkumy (Hendriks et al., 2020; Chu & Zhu, 2023).

Nejednoznačná není pouze definice resilience, ale také její povaha. Někteří autoři ji chápou jako soubor faktorů podporující její vznik a rozvoj (Ungar, 2006; Ungar et al., 2008), naopak jiní ji spojují s osobnostními rysy predisponujícími jedince k vyšší odolnosti vůči stresu a zátěži (Markstrom, Marshall & Tryon, 2000; Waaktaar & Torgersen, 2010). Další přístupy zdůrazňují její dynamický proces, jenž se postupně utváří v čase a je ovlivňován různými okolnostmi (Luthar, Cicchetti & Backer, 2000; Spreitzer et al., 2005; Luthans, Vogelgesang & Lester, 2006; Zimmerman & Brenner, 2010). Resilience může být rovněž nahlížena jako výsledek úspěšné adaptace na náročnou životní situace (Linsley, 2004; Mancini & Bonnano, 2010; Zheng et al., 2020).

## PROCES RESILIENCE A RIZIKOVÉ FAKTORY

Trendem posledních let je uvažovat o resilienci jako o výsledku procesu. Z toho vyplývá, že mentální zdraví jedince může být udrženo nebo dokonce obnoveno, a to i přes působení významného stresu nebo nepřízně osudu (Kalisch, Müller & Tüscher, 2015).

Námi uvedený posun v chápání resilience zdůrazňuje, že i v nejtěžších chvílích je možné najít cesty, jak se vyrovnat s obtížemi a jak se z nich poučit. (Novotný, 2015) V konečném důsledku však zůstává nezbytným předpokladem rozvoje resilience to, aby byl jedinec vystaven významnému stresu a překážkám nutící ho hledat způsoby adaptace a překonávání těchto výzev (Earvolino-Ramirez, 2007; Masten, 2001).

Listosella et al. (2019) tvrdí, že resilience je silně ovlivněna kontextem, ve kterém se vyvíjí, přičemž kulturní faktory ovlivňují nejen její formování, ale i volbu strategií umožňující zvládnání stresu. Předložený koncept je zvláště důležitý u dětí a dospívajících, kde kulturně přizpůsobené intervence mohou mít zásadní vliv na psychické zdraví a schopnost zvládat obtížné situace.

Z výše zmiňovaného lze učinit závěr, že rizikové faktory sehrávají nezastupitelnou roli v celém procesu resilience, mohou mít různé podoby a ovlivňují jedince na mnoha úrovních (Masten, 2014). V praktické rovině se jedná o široké spektrum environmentálních stresorů, zvyšující pravděpodobnost maladaptace nebo negativních důsledků pro fyzické a mentální zdraví, školní výkon a sociální přizpůsobení (Šolcová, 2009).

Konkrétní faktory nejčastěji zahrnují traumatické životní události, socioekonomické znevýhodnění, rodinné konflikty nebo dlouhodobé vystavení násilí. Významnou roli hraje i raný vývoj jedince, protože formuje jeho schopnosti zvládat stres a adaptovat se. V tomto ohledu děti vyrůstající v nepříznivých životních podmínkách mají zvýšené riziko problémů v oblasti duševního zdraví, závislostního chování nebo školního selhání (Job et al., 2020).

Je důležité si uvědomit, že resilience není statická vlastnost, ale dynamický proces. Ovlivňují ho nejen vnitřní faktory (například genetická predispozice či osobnostní rysy), tak i faktory vnější v podobě sociální vazby či kulturního kontextu (Ungar, 2007; Eshel et al., 2018).

Vybrané výzkumy v oblasti resilience (Rutter, 1987; Schoon & Bynner, 2003) navíc poukážejí, že její vývoj je často podmíněn kumulativním působením rizikových faktorů, přičemž existuje tendence těchto faktorů se řetězit a zesilovat negativní dopady na jedince.

Například u dětí se zkušeností psychického či fyzického týrání, lze často pozorovat zvýšené hladiny stresových hormonů (Jordanova-Peshevska & Tozija, 2018; Job et al., 2020). Na druhé straně jsou však známy případy, kdy děti vyrůstající v nepříznivých životních podmínkách vykazují vysokou míru resilience, což svědčí o komplexnosti empirického zkoumání tohoto fenoménu a důležitosti individuálních rozdílů (Jordanova-Peshevska & Tozija, 2018).

Masten (2014) rozšiřuje pojetí rizikových faktorů o významné události, jako jsou katastrofy. Resilience se v těchto situacích projevuje nejen na individuální, ale i na komunitní úrovni (Eshel et al., 2018). Pokud je totiž jedinec vystaven silným stresorům, může být jeho reakce a míra

resilience do značné míry ovlivněna sociální oporou a kvalitou vztahů v jeho nejbližším okolí (Franks et al., 2023; Job et al., 2020).

Ungar (2007) upozorňuje na to, že mezi rizikové faktory lze zařadit i vážné sociální problémy, představující pro jedince často velkou zátěž a riziko pro jeho další vývoj (například časně těhotenství u mladistvých). Podobně traumatizující jsou i případy dětí týraných, zneužívaných nebo dlouhodobě zanedbávaných. V některých publikovaných výzkumech (Rutter, 1987; Ungar, 20007; Thorová, 2015) vykazují často tyto děti vysoké hladiny stresových hormonů (zejména adrenalinu a kortizolu) a to i v případech, kdy se již ve stresové situaci nenacházejí. Zjištěná fyziologická reakce těla na chronický stres tudíž může mít do značné míry dlouhodobé zdravotní a psychologické důsledky.

Ve výše uvedeném případě mají proto rizikové faktory tendenci se kumulovat a jedinec vystavený jednomu stresoru často čelí dalším, čímž se zvyšuje celková míra zátěže (Schoon & Bynner, 2003; Eshel et al., 2018). Rutter (1987) popisuje zmiňovaný jev jako „*trajektorii rizika*“, kdy se jeden negativní faktor nabaluje na další a posiluje celkovou vulnerabilitu jedince.

Masten (2014) rozšiřuje pojetí a koncept rizikových faktorů o extrémní formy lidských konfliktů (válečné konflikty, genocidy nebo jiné násilné střety) a katastrofy (tsunami, hurikány, zemětřesení, ropné katastrofy, ekologické havárie nebo dokonce teroristické útoky). Uvedené události představují významné stresory, vyvolávající hluboké psychické trauma a vyžadující značnou míru odolnosti k jejich překonání. Některé vybrané studie (Lowe et al., 2015; First, 2024) v tomto ohledu potvrzují, že resilience hraje nezastupitelnou roli při zmírňování negativních důsledků expozice katastrofám, přičemž jednotlivci s vyšší úrovní resilience vykazují nižší úroveň posttraumatického stresu a depresivních symptomů.

Nelze však ignorovat ani další rizikové faktory, jako jsou terorismus, chudoba nebo nezaměstnanost, které mohou mít podobně devastující dopady na psychický a sociální vývoj jednotlivců (Saltzman & Hansel, 2024). Rizikové faktory mají totiž tendenci se řetězit, což znamená, že jedinec vystavený jednomu rizikovému faktoru často čelí i dalším stresorům, což může výrazně zkomplikovat jeho adaptaci na nepříznivé situace. Kumulace rizikových faktorů následně vede k vyššímu riziku negativních důsledků pro psychický a sociální vývoj jedince. (Rutter, 1999; Schoon & Parsons, 2002; Schoon & Bynner, 2003)

V konečném důsledku můžeme rizikové faktory fungující jako spouštěče procesu resilience identifikovat na různých úrovních. První úroveň je jedinec sám, u něhož hrají zásadní roli genetické predispozice a osobnostní rysy. Další je rodina, poskytující nejen ohranné (podpora, láska, bezpečné prostředí), ale i rizikové vlivy (konflikty, zneužívání, závislosti). Následuje komunita, samotná společnost, země či národ, kdy mohou jedinci čelit například politickým nepokojům, ekonomickým krizím nebo přírodním katastrofám. Na nejvyšší úrovni pak stojí globální faktory, představující kupříkladu klimatické změny, mezinárodní konflikty či pandemie.

Rutter (1987) navrhl dva základní mechanismy, jak zmírnit dopad rizikových faktorů a podpořit rozvoj resilience. Prvním je snaha o snížení pravděpodobnosti, že se jedinec ocitne v náročné situaci. Uvedené tvoří celou řadu preventivních opatření, minimalizující vystavení jedince stresujícím nebo traumatizujícím událostem. Druhým mechanismem je celková změna vnímání situace, tedy do určité

míry přerámování smyslu a prožitku z celé události. Zmíněný přístup zahrnuje rozvoj schopností jedince interpretovat náročné situace jako zvládnutelné výzvy, nikoli jako ohrožení.

Šolcová (2009) tvrdí, že protektivní faktory z pohledu resilience fungují jako nárazníky mezi jedincem a jeho rizikovým prostředím a redukují pravděpodobnost negativních důsledků plynoucích z vystavení stresu.

Ochranné (protektivní) vlivy totiž mohou být ve svém důsledku biologické, psychologické či sociální. Je nutné si však uvědomit, že uvedené determinanty nikdy nepůsobí samostatně, ale ve vzájemné součinnosti a jejich vzájemná kombinace vytváří kumulativní efekt podporující rozvoj psychické odolnosti (resilience). (Schaefer et al., 2018)

Dyer a McGuinness (1996) zmiňují protektivní faktory jako základní kompetence nutné pro zahájení samotného procesu resilience. Podle nich musí jedinec disponovat určitou zásobou specifických strategií zaměřených na řešení problémů.

Díky dostupnosti těchto strategií je jedinec schopen pružně se přizpůsobit, reagovat a efektivně zvládat stresové situace. Mezi tyto způsoby patří nejen sociální dovednosti a osobnostní kvality jedince, ale také i jeho kognitivní schopnosti umožňující analyzovat náročné životní situace. Jedinci s vyšší úrovní kognitivní flexibility totiž lépe zvládají stres a vykazují nižší míru úzkostných a depresivních symptomů (Ponce-Garcia et al., 2015; Grych et al., 2020).

Dalším významným protektivním faktorem je sociální opora. Rodinné vztahy, podpora přátel a komunity hrají zásadní roli při zvládání traumatických událostí (Schaefer et al., 2018). Sociální opora může fungovat nejen jako zdroj emocionálního ujištění, ale také jako nástroj pro zvládání stresu prostřednictvím praktické pomoci a společnému sdílení strategií řešení problémů (Madewell & Ponce-Garcia, 2019). V kontextu resilience je obzvláště významná přítomnost pozitivních vzorců chování v rodinném prostředí, pomáhající formovat copingové strategie a emoční regulaci jedince (Sulong et al., 2020).

Protektivní faktory nejsou univerzální a jejich účinnost se může lišit v závislosti na individuálních charakteristikách jedince. Například kombinace optimismu, emoční regulace a smysluplného zapojení do společnosti se ukazuje jako velmi efektivní ochrana proti negativním důsledkům stresu. (Hamby et al., 2017) Z tohoto důvodu je důležité zaměřit se na strategie, posilující nejen individuální resilience, ale také širší sociální a komunitní podporu. Veer et al. (2020) potvrzují, že intervence zaměřené na rozvoj těchto protektivních faktorů mohou vést k dlouhodobému zlepšení duševního zdraví a životní spokojenosti jedinců.

Thorová (2015) definuje jedince s ideální identitou jako osobnost proaktivní ve svém přístupu k životním výzvám, mající hluboké porozumění sebe sama a vnímající odolnost vůči ostatním. Jedná se o jedince flexibilního s pozitivním sebedůvěrou a zdravou sebedůvěrou.

Hoskovcová (2006) poukazuje na to, že důvěra ve vlastní schopnosti přímo souvisí s kvalitou života a schopností zvládat stres. Schopnost být motivován překonat výzvy, udržovat pozitivní postoj a regulovat emoce je zásadní pro úspěšné zvládnutí náročných životních situací.

Rodinné prostředí rovněž hraje důležitou roli v rozvoji resilience. Stabilní a podpůrná rodina poskytuje jedinci pocit jistoty, důvěry a sociální opory, což mu pomáhá lépe zvládat překážky a stresující situace. Křivohlavý (2007) i Paulík (2017) zároveň potvrzují, že takové prostředí zvyšuje celkovou spokojenost v životě, což má přímý dopad například na vnímání životních překážek. Kromě toho do značné míry hrají roli i socioekonomické faktory (vzdělávání rodičů, příjem, sociální a kulturní aspekty).

Celkově lze tedy říci, že protektivní faktory jsou komplexním a mnohvrstevnatým systémem zasahující do různých oblastí života jedince. Uvedené vlivy působí nejen jako ochrana proti negativním dopadům rizikových faktorů. Zároveň fungují jako katalyzátory pro rozvoj resilience a umožňují jedinců lépe zvládat náročné situace, překonávat překážky a přizpůsobovat se měnícím se životním podmínkám.

## KLASIFIKACE ZDROJŮ RESILIENCE A VLIV SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ

Resilienci nelze chápat izolovaně. Jedná se o interaktivní a dynamický fenomén neoddelitelně spjatý s prostředím a konkrétním pozorovaným kontextem. (Rutter, 2013; Masten, 2014)

Dyer a McGuinness (1996) tvrdí, že výchozí podmínkou pro rozvoj procesu resilience je zažití nepříznivé zkušenosti a zároveň přítomnost minimálně jedné pečující osoby během života. Efekt resilience spočívá v tom, že si jedinec uvědomí (či dokonce zvnitřní) náročnou životní situaci a její překonání. Díky tomu bude v budoucnu schopen překonávat další překážky prostřednictvím účinných copingových strategií.

Dalším důležitým předpokladem je schopnost adaptace mezi dostupnými zdroji jedince a stresovými faktory. Jak již bylo tudíž zmíněno, sociální opora, kognitivní schopnosti či pozitivní sebepojetí výrazně přispívají k rozvoji resilience a snižují negativní dopad stresových událostí. (Abate et al., 2024)

Zdroje resilience lze rozdělit na mentální, sociální a fyzické složky (MacLeod et al.; 2016; Aizpurua-Perez a Pérez-Tejada, 2020). Každá z uvedených kategorií má svou specifickou úlohu v procesu resilience. Mentální zdroje zahrnují například schopnost racionálně analyzovat situaci, regulovat emoce nebo udržovat pozitivní postoj. Naprosto tomu sociální zdroje představují podporu blízkých lidí, jako je rodina, přátelé nebo kolegové. V neposlední řadě fyzické zdroje zahrnují tělesné zdraví a odolnost, dostupnost základních potřeb nebo ubytování.

Mezi další zdroje resilience patří osobnostní, demografické, biologické a environmentálně-systémové faktory (Hermann et al., 2010). Osobnostní faktory zahrnují rysy člověka (emocionální stabilita, sebeúcta či vnitřní motivace). Demografické vlivy představují pohlaví, věk, radu nebo etnickou příslušnost. Na tomto místě musíme zmínit skutečnost, že určité skupiny obyvatel mohou být zranitelnější vůči určitým stresorům kvůli svému sociálnímu nebo kulturnímu postavení. Mezi biologické činitele lze zahrnout například vývoj mozku v raném věku, představující kritický faktor pro formování dlouhodobé resilience. Nesmíme opomenout i environmentálně-systémové faktory zahrnující kvalitu vnějšího prostředí, v němž jedinec vyrůstá a žije. Patří sem například kvalita školního vzdělávání, vztahy v rodině a širší komunitě či kvalita bydlení.

Výzkumy ukazují (Kjellstrand & Harper, 2012; Masten, 2013), že jedinci mohou svou resilienci posilovat díky dřívějším úspěchům a zkušenostem s překonáním obtížných životních situací. Nicméně není možné automaticky předpokládat, že každá náročná životní zkušenost u jedince povede k posílení jeho resilience. Samotný proces je totiž mnohem komplexnější a zahrnuje různé dimenze.

Je však nutné si uvědomit důležitou skutečnost, že v každém vývojovém stadiu života se jedinci musí vypořádat s konkrétními vývojovými úkoly, a to včetně nevyřešených konfliktů z minulosti (Henning, 2011).

Podle Ungara et al. (2007) proto existuje sedm hlavních skupin zdrojů napomáhajících budování resilience. Patří sem přístup k materiálním zdrojům, jako je dostupnost financí, vzdělání a zaměstnání. Dále pak lékařská péče a základní potřeby, jako jsou přístřeší, jídlo a oblečení. K dalším zdrojům resilience patří kvalitní mezilidské vztahy v rodině, mezi přáteli nebo v komunitě. Vztahy totiž poskytují jedincům emocionální podporu a pocit sounáležitosti, což jim pomáhá v konečném důsledku lépe zvládat stres. Dalším důležitým aspektem je osobní identita, zahrnující pocit vlastní hodnoty a autonomie. Silné vnímání vlastní identity totiž zvyšuje odolnost vůči tlakům zvenčí a pomáhá udržovat kontrolu nad svým životem. V neposlední řadě důležitou roli v posilování resilience sehrává kultura, sociální spravedlnost a soudržnost komunity, kdy zejména v multikulturních společnostech se lidé musí vyrovnávat s různými sociálními a ekonomickými výzvami.

## RESILIENCE JAKO MULTIDIMENZIONÁLNÍ FENOMÉM

Vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy) je jedním z klíčových mechanismů projevujících se u jedinců s vysokou mírou resilience.

Thorová (2015, s. 37) tento pojem popisuje jako „*subjektivní představu o vlastní schopnosti kontrolovat a řídit svůj život*“ a vyjadřuje přesvědčení, že jedinec je schopen úspěšně čelit výzvám a dosahovat stanovených cílů.

Na tomto místě je nutné si uvědomit, že důvěra ve vlastní schopnosti přímo ovlivňuje kvalitu života a schopnost zvládat stresové situace. (Hoskovcová, 2006) Subjektivní vnímání vlastní životní situace (založené například na pocitu důvěry, jistoty a sociální opory), přispívá k pocitu celkové spokojenosti a odolnosti. (Křivohlavý, 2007; Paulík, 2017)

Sociokulturní prostředí, ve kterém se jedinec nachází, má také výrazný vliv na jeho resilienci. Finanční prostředky na vzdělávání, opatření zaměřená na prevenci sociálně patologických jevů, ochrana před násilím a kvalita životního prostředí (čistota ovzduší, dostupnost zdravotní péče), hrají významnou roli v tom, jak jedinec zvládá stres a jaké má zdroje pro řešení náročných situací (Masten, 2014; Novotný, 2015).

V odborné literatuře je kladen velký důraz na aspekty ovlivňující motivaci, chování a schopnost jedince dosahovat cílů. Jedním z nejvýznamnějších konceptů v této oblasti je self-efficacy, tedy přesvědčení jedince o dovednosti úspěšně dokončit aktivitu potřebnou k dosažení požadovaných výsledků. (Bandura, 1977)

Kebza a Šolcová (2008) zmiňují kromě self-efficacy také pojem ego-resilience. Pojem označuje dynamickou schopnost jedince modifikovat úroveň sebekontroly v závislosti na požadavcích prostředí. Jedinci s vysokou sebekontrolou dokáží potlačovat afekty i tam, kde to není nezbytné. Zatímco osoby s nízkou sebekontrolou projevují impulzivní chování i v situacích, kdy to není vhodné. Ego-resilientní jedinci jsou schopni flexibilně měnit úroveň sebekontroly tak, aby byla jejich reakce adekvátní konkrétnímu situačnímu kontextu.

Velmi významný osobnostní rys představuje i locus of control. Koncept zahrnuje přesvědčení jedince o tom, zda má kontrolu nad svými životními událostmi. Lidé s interním locus of control věří, že jejich úspěchy jsou výsledkem jejich vlastních činů a rozhodnutí. Na druhé jedinci s externím locus of control připisují výsledky vnějším faktorům (Slezáčková, 2012). Uvedené rozlišení má významný vliv na schopnost adaptace a zvládnání stresových situací.

Na tomto místě je vhodné zmínit také pojem globální orientace (sense of coherence), vyjadřující míru vnímání vlastní životní hodnoty. Sense of coherence je definován jako globální orientace jedince, jež představuje, do jaké míry vnímá životní podněty jako strukturované, vysvětlitelné a dosažitelné. Jedinci s vysokou úrovní sense of coherence jsou schopni lépe zvládat obtížné situace (Kebza & Šolcová, 2008).

Resilience je tedy složitý a multidimenzionální fenomén, zahrnující celou řadu faktorů (self-efficacy, ego-resilience, locus of control, sense of coherence). Námi uvedené koncepty se shodují na tom, aby jedinec byl schopen úspěšně zvládat stres a adaptovat se na měnící se podmínky.

Studie o resilienci u dospělých jedinců se dají rozčlenit do několika oblastí. Jedná se o resilienci u lidí se zkušeností z válečného konfliktu (Elliott et al., 2015), s nemocí či postižením (Scheffers et al., 2023), ve vztahu k jiným charakteristikám podporujícím well-being (Howard et al., 2023), resilience dospělých s prožitým traumatem v dětství (Watters et al., 2023; Elrefaay & Elyzal, 2023). Existují i výzkumy zdůrazňující důležitost zkoumání celého životního cyklu a resilience (Gooding et al., 2012).

Na základě dostupných studií lze říci, že nejméně prozkoumaná je resilience v dospělosti u lidí s prožitým traumatem. Co se týká výzkumu resilience v oblasti ochranné a ústavní výchovy, jedná se především o výzkumy zaměřené na dětskou populaci (Kothari et al., 2021). Zkoumání resilience u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy je tudíž z našeho pohledu velmi důležité, neboť práce v těchto zařízeních klade mimořádné nároky na psychickou odolnost a schopnost zvládat stres. Vychovatelé zde pracují s dětmi, které často pocházejí z traumatických nebo sociálně problematických prostředí, což vyžaduje u vychovatelů vysokou míru emocionální stability a adaptability. Resilience umožňuje vychovatelům efektivně čelit každodenním nárokům spojeným s prací v těchto zařízeních, jako je stres, syndrom vyhoření a psychické vyčerpání. Vychovatelé s vysokou mírou resilience jsou schopni v systému náhradní výchovné péče účinně zvládat nároky každodenní práce, což pozitivně ovlivňuje nejen jejich osobní pohodu, ale i kvalitu péče poskytované dětem v těchto ústavních zařízeních.

Důležitost resilience vyplývá také z její role jako ochranného faktoru proti profesnímu vyhoření. Vychovatelé se silnou schopností resilience jsou lépe připraveni čelit stresu a emocionální zátěži,

což zvyšuje jejich odolnost vůči syndromu vyhoření (Lefebvre et al., 2020). Z výše uvedených důvodů je resilience považována za zásadní kompetenci, která by měla být podporována jak v individuálním rozvoji vychovatelů, tak i prostřednictvím organizační a institucionální podpory.

Zatímco před několika lety představovala odborná kvalifikace hlavní kritérium pro profesní postup, hrají dnes stále významnější roli sociální kompetence, motivace k výkonu, odolnost vůči zátěži, sebevědomí, schopnost kontaktů, svědomitost, rozhodnost, orientace na tým, emocionální stabilita ve vztahu ke spokojenosti v konkrétní profesi. Odborná kompetence představuje jen nutný předpoklad pro profesi. Stejně důležité se pro osobní naplnění a úspěch v zaměstnání stávají interpersonální dovednosti. Být schopen změnit styl, metody, postupy práce, přizpůsobit se novým myšlenkám, přístupům a měnícím podmínkám, je v dnešním světě tudíž naprosto klíčová schopnost. (Tirpák, 2022)

## II. TEORETICKÁ VÝCHODISKA A KONCEPTUALIZACE POJMU KOMPETENCE

### TEORETICKÝ RÁMEC A VÝVOJ POJMU KOMPETENCE

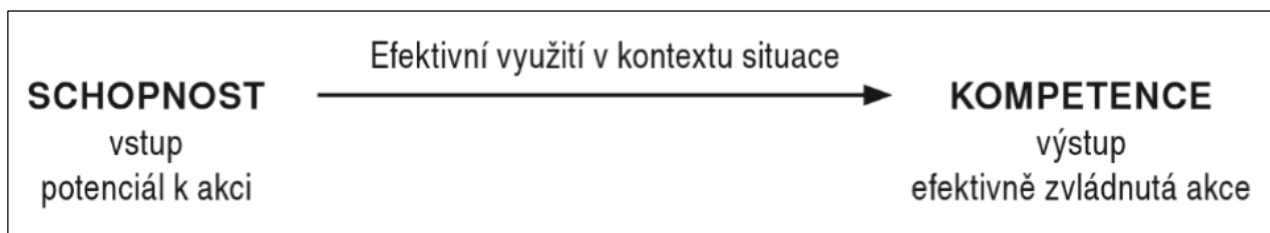
Pojem kompetence je v současné době jedním z diskutovaných a široce používaných pojmů v různých oblastech, a to zejména kvůli rychle se měnícím nárokům moderní společnosti. Dynamika dnešního světa, ovlivněná globalizací, technologickými inovacemi, rychlým rozvojem médií a neustále rostoucí propojeností, klade na jednotlivce nároky, které vyžadují vysokou míru adaptability (Rychen & Salganik, 2003).

Lidé jsou nuceni neustále reagovat na nové výzvy, ať už se jedná o zvládání moderních technologií, učení se novým dovednostem, rozhodování pod tlakem nebo efektivní zpracování stále rostoucího objemu informací.

Smolová (2018, s. 58) kompetence charakterizuje jako „*klíčové chování potřebné pro excelentní výkon v určité roli, do něhož se promítá znalost, dovednost, postoj či osobnost jedince. Spolupůsobí zde rovněž motivy nebo zkušenosti.*“

Z výše uvedeného zároveň vyplývají základní rozdíly mezi pojmy kompetence a schopnost. Schopnost lze ve stručnosti určit jako předpoklad k výkonu. Ovšem mít potřebné schopnosti (a díky nim získávat informace, znalosti či dovednosti) ještě neznamená, že bude člověk úspěšně konat. „*Kompetence je jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“ (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 27).

Při aplikaci systémového přístupu bychom tudíž mohli schopnost označit jako jeden ze vstupů, kompetence je oproti tomu výstupem. Jejich vzájemný vztah pak lze vyjádřit následujícím způsobem (obr. 1).



Obrázek 1: Schéma vzájemného vztahu schopností a kompetencí (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 31)

Z hlediska vymezení a klasifikace kompetencí můžeme využít model rozvrstvení do tří oblastí, a to na kompetence kognitivní, afektivní a konativní. Oblast kognitivních (poznávacích) kompetencí můžeme ohraničit jako porozumění obsahu jednotlivých relevantních pojmů, principů, fenoménů a následné pochopení vztahů mezi nimi. Jedná se o komplexní subjektivně strukturální vědění o určitém tématu. Z hlediska konkrétnějšího vymezení se může jednat o propojování osvojených poznatků z různých oblastí s praxí, ale také schopnost profesní sebereflexe či schopnost operativně se učit z vlastních chyb. Naproti tomu afektivní kompetence se primárně vyznačují emocionálním

rámcem, emocemi, přesvědčením, interiorizovaným hodnotovým systémem, či mírou frustrační tolerance. Afektivní kompetence hrají důležitou roli i v oblasti adekvátní práce s delegovanou mocí, potažmo formální (i neformální) autoritou a užívání odpovídajících mechanismů jejího uplatňování. Poslední kompetence konativní (snahové, intenční) zahrnují například snahu chovat se a pracovat určitým způsobem. (Smolík & Svoboda et al., 2012).

Existují však i jiné způsoby členění kompetencí a jejich ucelená klasifikace není zcela v odborné literatuře zatím sjednocena. Přesto převládá všeobecný konsenzus v dělení na kompetence odborné, metodické a sociální. K odborným kompetencím se vztahují obsahy, předměty a prostředky práce. Sociální (týmové) kompetence deklarují zvládání sociálních interakcí, komunikačních strategií, konfliktů či moderace. Pod metodickými kompetencemi se rozumí schopnost vyhledávat a zpracovat důležité informace. (Beneš, 2014)

Můžeme rovněž tvrdit, že kompetence mají nejen individuální, ale i sociální dimenzi. Vyjadřují totiž jednání člověka v reálných situacích (Veteška a Tureckiová, 2008). Jsou výrazem schopnosti jedince chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně (Belz & Siegrist, 2001). Ovládnout definitivně klíčové kompetence přitom není zcela možné a to z toho důvodu, že proces učení u kompetencí v oblasti metod či sociálních kompetencí nelze nikdy ukončit. Klíčové kompetence tak vybízejí k celoživotnímu učení, k procesům stálých změn a k možnostem dalšího rozvoje osob a společnosti. (Hroník, 2007)

Další důležitým a často používaným pojmem je kvalifikace, kterou lze chápat jako souhrn kompetencí. Můžeme na ni nahlížet i jako na koncept vyjadřující vztah člověka a práce, tedy přístup mezi individuálními předpoklady pracovní síly a organizačními pracovními podmínkami. (Beneš, 2014)

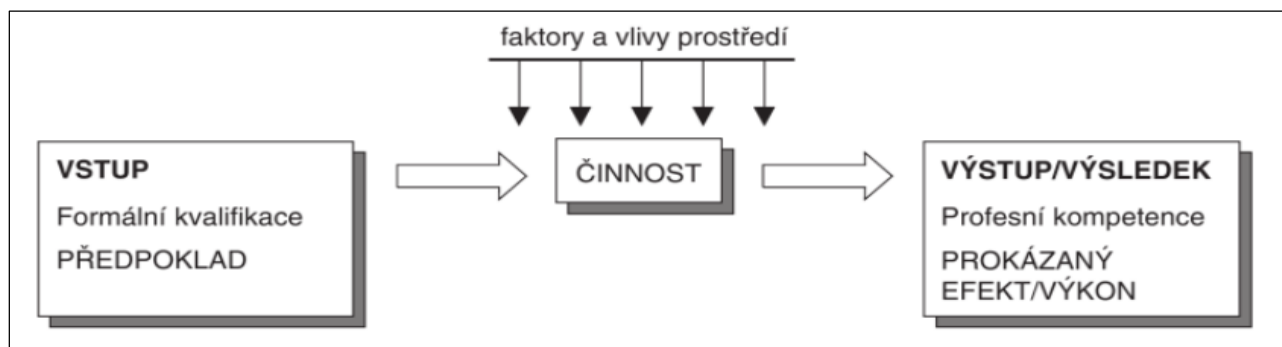
Kvalifikace úzce souvisí s odbornou profesní přípravou a tvoří jedincem osvojenou soustavu schopností, vědomostí, dovedností, postojů a pracovních návyků. Ty jsou následně potřebné k získání způsobilosti k výkonu určité činnosti (povolání, funkce). Kvalifikace má formální (odborné vzdělání a profesní příprava) a neformální složku (zkušenosti získané praxí, například pracovní návyky a osvojené dovednosti). (Průcha & Veteška, 2014)

S pojmem kvalifikace souvisejí i další pojmy, jako jsou pracovní způsobilost, profesní kompetence, profesní rozvoj. Pracovní způsobilost je komplex zdravotní a odborné způsobilosti, jež je vyžadována pro výkon určité pracovní pozice. (Zormanová, 2017)

Naproti tomu výkon náročnějších prací je někdy v odborné literatuře označován jako profesní kompetence, obsahující jednak složku umožňující dosahování očekávaných výsledků práce (obvykle znalosti a dovednosti), tak i žádoucí pracovní chování (naplňování pracovních rolí). (Holá, 2011)

Profesní kompetence tudíž tvoří dynamický celek, jehož jednotlivé části je možné doplňovat, a některé z nich jsou dokonce i mezioborově přenosné. (Tureckiová, 2004). V neposlední řadě profesní rozvoj můžeme vymezit jako osvojování vědomostí, dovedností, návyků, související s kariéřním růstem. (Zormanová, 2017)

Oba výše uvedené termíny (kvalifikace i kompetence), se váží k profesionálnímu výkonu pracovních činností a lze je vymezovat různě. Pojem profesní kompetence je v tomto textu chápán jako „soubor takových schopností, znalostí, dovedností a reflektovaných životních i profesních zkušeností, které se promítají do pracovního jednání a slouží k efektivnímu zvládnutí pracovních funkcí a rolí vyplývajících z pracovní pozice a jež jsou přitom alespoň v určitých svých aspektech (složkách) přenosné mezioborově.“ Z tohoto pohledu je tedy kompetence pojmem nadřazeným, obsahující v určitých svých složkách formální kvalifikaci. Na tento vztah lze proto nahlížet způsobem naznačeným níže na obrázku 4. Z něho je nicméně patrné, že kvalifikaci je možné považovat za statickou nebo strukturální stránku profesních kompetencí. (Tureckiová, 2004, s. 31)



Obrázek 2: Schéma vztahu formální kvalifikace a profesní kompetence (Tureckiová, 2004, s. 31)

Kompetence tudíž zahrnují široké spektrum dovedností a schopností, které jedinci umožňují úspěšně zvládat tyto výzvy (Mulder, 2017).

V daném pojetí jsou kompetence nejen klíčovým faktorem profesního úspěchu, ale také se významně podílejí na celkovém blahobytu jedince (Heckman & Kautz, 2012). Z našeho pohledu proto pojem kompetence představuje klíčový edukační a profesně-manažerský koncept nejen v pracovním prostředí, ale i v oblasti počátečního a dalšího vzdělávání. Zaměřuje se na rozvoj integrovaných způsobilostí, které jsou přenositelné napříč různými životními situacemi a kontexty a umožňují jednotlivci efektivně reagovat na měnící se požadavky osobního, profesního i společenského života (Weinert, 2001; Veteška, 2016).

Zároveň je nutné zmínit, že pojem kompetence není statický, ale dynamický koncept měnící se v závislosti na kontextu a požadavcích společnosti (OECD, 2005). V moderní rychle se měnící době se schopnost jedince přizpůsobit změnám a neustále se učit novým dovednostem stává naprosto nezbytnou (Fischer et al., 2008). Kompetence tak v sobě zahrnují nejen znalosti a dovednosti, ale i schopnost reflektovat své chování a jeho dopady (Boyatzis, 2008). Rozvoj kompetencí nejen zvyšuje profesní úspěšnost, ale přispívá i k lepšímu psychickému zdraví a celkové kvalitě života (De Fruyt et al., 2015).

Pojem kompetence označuje souhrn schopností, dovedností a znalostí, které jedinec musí uplatnit k úspěšnému vyřešení konkrétní situace (Hoskovcová & Vašek, 2017). Kompetence jsou zásadním faktorem nejen ve vzdělávání, ale i v profesním a osobním životě jedince (Le Deist & Winterton, 2005). Kompetence neznamenají pouze technické dovednosti, ale zahrnují také emoční a sociální dimenze, které jsou nezbytné pro efektivní fungování v komplexních situacích (Mulder, 2017).

Široká škála kompetencí (včetně kognitivních, sociálních a emocionálních schopností), je nezbytná pro úspěšné fungování v rychle se měnícím světě (Fadel et al., 2015).

## KOMPETENCE V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ A PROFESNÍHO ROZVOJE

Kompetence pracovníků (ať již profesní, manažerské či transverzální), představují klíčové paradigma v oblasti dalšího profesního vzdělávání a teorie neformálního vzdělávání (Veteška, 2010).

Jarvis (2010) poukazuje na skutečnost, že učení je primárně sociálním fenoménem. Jednotlivci proto nemají vždy možnost volby obsahu vzdělávání, které je jim často určeno i vnějším způsobem. V tomto procesu sehraávají významnou roli sociální kompetence, tedy například schopnost efektivně komunikovat, spolupracovat a orientovat se v mezilidských vztazích. Zmíněné kompetence jsou totiž nezbytné nejen pro úspěšné zapojení do pracovního a společenského života, ale také pro participaci na učení samotném. Rozvoj sociálních kompetencí je proto integrální součástí konceptu celoživotního učení a představuje důležitý prvek profesního i osobního růstu dospělého člověka. (Veteška, 2016)

V daném pojetí chápeme kompetenci jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, umožňující jedinci jednat efektivně v různých situacích (Weinert, 2001). Nejedná se pouze o technické dovednosti, ale zahrnuje i schopnosti interpersonální v podobě sociální interakce či týmové práce (Rychen & Salganik, 2003). Rozmanitost definic a přístupů k pojmu kompetence tak reflektuje nejen komplexnost tohoto fenoménu, ale i jeho význam pro moderní společnost (Binkley et al., 2012).

Podle Havrdové (1999) kompetence zahrnují schopnost přenášet získané znalosti a dovednosti do nových situací, což je klíčové v rámci profesního rozvoje a osobní efektivity. Uvedený proces vyžaduje nejen teoretické znalosti, ale i praktické zkušenosti projevující se při řešení reálných problémů v pracovním prostředí (Eraut, 2004). Kompetence lze tedy chápat jako dynamický a neustále se rozvíjející soubor dovedností, jejichž uplatnění závisí na konkrétním kontextu.

Průcha et al. (2013) zdůrazňují, že kompetence ve vzdělávání představují soubor požadavků, které jsou klíčové pro úspěšné fungování v pracovním i osobním životě. Uvedená definice zahrnuje v běžných situacích aplikovatelné a podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti.

Ve výše uvedeném kontextu jsou kompetence vnímány jako nástroj pro dosažení lepší adaptability a flexibility v rychle se měnícím světě (Brockmann et al., 2009).

Podle Boyatzise (2008) jsou kompetence přímo spojeny s emocionální inteligencí a schopností efektivně řídit vlastní chování a interakce s druhými, což má klíčový význam v pracovním a sociálním prostředí.

Armstrong (2007) uvádí, že společným rysem všech definic kompetencí je jejich vliv na pracovní výkonnost jednotlivce. Kompetence jsou proto v daném pojetí neopomenutelné pro dosažení žádoucího výkonu a úzce souvisí s chováním.

Obecně platí, že motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z potřeby a vyústující ve výsledný žádoucí vnitřní stav (proces) (Nakonečný, 2014).

V našem pojetí chápeme motivaci k práci jako celkový přístup pracovníka k vykonávané pracovní činnosti, tedy k samotným pracovním úkolům, k zastávané pozici a s ní spojené roli. Projevuje se výkonem, zaujetím a vynaloženým úsilím při pracovní činnosti. Následné motivační zaměření či preference představuje dlouhodobou orientaci člověka a je součástí jeho celkového motivačního profilu. (Tirpák, 2019)

Motivační profil představuje syntetickou, individuálně specifickou a v průběhu času relativně stabilní konstantu charakteristiku osobnosti člověka (Bedrnová et al., 1998). Takovou relativní proměnnou může být například potřeba a hodnota práce jako takové (intrinsická motivace). Další může být nutnost sociálního kontaktu, ocenění, tendence prosazovat se, kooperativnost či nezávislost. Je však nutné říci, že všeobecně sdílenou potřebou je vždy tendence dosažení úspěchu, respektive vyhnutí se neúspěchu (Tureckiová, 2004, s. 68-69).

Výkony pracovníků nejsou však pouhou otázkou motivace, ale roli zde hrají i materiální a především osobní zkušenosti. Ani přes vysokou motivaci nemůže zaměstnanec s nedostatečnými schopnostmi (znalosti a dovednosti) dosáhnout v dané oblasti maximálních výkonů. Pracovní výkon je tedy funkcí schopností a motivace. Stejně pracovní výkony tudíž mohou spočívat v různých faktorech a okolnostech (Laufer, 2008).

Obecně lze říci, že výkonnost pracovníků ovlivňuje celá řada činitelů, jež mohou být objektivní či subjektivní povahy. Objektivní stránka je vyjádřena takovými projevy pracovního chování, jako jsou efektivita, kvalita výsledků pracovní činnosti a výkonnost. Subjektivní stránku představuje spokojenost jakožto odraz práce a jejích podmínek. Poznání motivačního profilu člověka umožňuje hlubší porozumění jednotlivým projevům jedince i celému komplexu jeho chování či jednání. Jedná se o základní a nezbytný předpoklad efektivního stimulování, tedy úspěšného ovlivňování motivace daného jedince žádoucím směrem. Přitom na konkrétní podobu tohoto motivačního profilu mají vliv i další osobnostní struktury. Například skladba a úroveň schopností, převažující temperamentové ladění, emoce či charakterové vlastnosti a postoje. (Tirpák, 2019)

Osobnostní kompetence se týkají schopností, jako je emoční inteligence, schopnost komunikace a sebereflexe (Goleman, 1995). Naopak profesní kompetence zahrnují specifické dovednosti potřebné k výkonu určitého povolání a zahrnují efektivní plnění úkolů v konkrétních pracovních podmínkách. Tento přístup ke kompetencím odpovídá i mezinárodním standardům, které stále více uznávají význam měkkých dovedností pro úspěšný výkon v jakékoli profesi (Cheetham & Chivers, 1996).

Možné příčiny problémů s výkony nebo chováním lze rozdělit do čtyř různých kategorií (obr. 3). Konstrukt motivu je založen na postulátu, že většina lidského chování je zaměřena k určitému cíli (Blatný et al., 2010). Motivaci následně chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti člověka (Čáp & Mareš, 2001).



Obrázek 3: Různé příčiny nedostatků ve výkonech a chování (Laufer, 2008, s. 53)

Mulder (2017) rozšiřuje koncept kompetencí o myšlenku celoživotního učení. Kompetence totiž nejsou statické, ale naopak se vyvíjejí v průběhu života na základě zkušeností, vzdělávání a neustálého přizpůsobování se novým výzvám (Kolb, 2014). Uvedený dynamický charakter kompetencí je důležitý pro pochopení jejich významu v současném světě, kde se pracovní podmínky a požadavky rychle mění. Průběžný rozvoj kompetencí je tedy nepostradatelnou součástí pro zachování profesní mobility a konkurenceschopnosti, adaptability, osobního i profesního růstu.

Rozvoj kompetencí však neslouží pouze individuálním cílům, ale významně přispívá i k posilování loajality zaměstnanců, budování jejich vnitřní motivace a vytváření kvalitního pracovního prostředí vyznačující se důvěrou, otevřenou komunikací a vzájemným respektem. Právě takové klima je předpokladem efektivní týmové spolupráce, sdílení znalostí a organizační stability. Kompetenční rozvoj zaměstnanců představuje strategický nástroj řízení organizace, neboť podporuje inovativní potenciál, zvyšuje flexibilitu lidských zdrojů a umožňuje organizaci lépe reagovat na výzvy turbulentního prostředí. Investice do rozvoje kompetencí tak představují nejen prostředek k individuálnímu růstu, ale i klíčový prvek strategického řízení a udržitelného rozvoje celé organizace (Veteška et al., 2017).

Proces celoživotního získávání a rozvíjení kompetencí zároveň přispívá k vytváření bezpečného a podnětného pracovního prostředí, které je nutným předpokladem pro otevřenou komunikaci, sdílení nápadů a rozvoj tvořivosti i inovativního myšlení. V kontextu současných profesních nároků, zejména v oblastech vyžadující vysokou míru sociální interakce, adaptability a emoční odolnosti (například konkrétně ve školství, zdravotnictví či v sociálních službách), se vytváření podnětného pracovního prostředí stává nejen žádoucím, ale fakticky nezbytným trendem. Předkládaný přístup úzce souvisí s podporou well-beingu zaměstnanců, prevencí profesního vyhoření a udržením dlouhodobé pracovní výkonnosti i spokojenosti (Veteška, 2024).

V rámci rozvoje kompetencí je důležité si uvědomit, že kompetence nejsou pouze výsledkem formálního vzdělávání, ale také neformálních zkušeností, interakcí s ostatními a individuálním osobním rozvojem. (Manuti et al., 2015).

V pracovním prostředí se zejména pak sociální kompetence promítají do schopnosti pracovat v týmu, budovat vztahy s kolegy a řídit interakce s klienty či zákazníky (Spencer & Spencer, 1993).

Podle výzkumu OECD (2018) jsou sociální dovednosti klíčové pro budoucí zaměstnatelnost a pracovní úspěch, zejména v době digitalizace a automatizace, kdy roste význam schopnosti efektivní spolupráce a adaptability.

## TAXONOMICKÉ PŘÍSTUPY KE KOMPETENCÍM A POSTAVENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Belz a Siegrist (2015) dělí kompetence do tří hlavních oblastí: kompetence týkající se jedince samotného, sociální kompetence a metodické kompetence. Kompetence zaměřené na vztah k sobě samému pomáhají člověku uvědomit si vlastní hodnotu a úzce souvisejí s jeho sebepojetím i sebevědomím. Sociální kompetence se projevují při interakci s ostatními lidmi a uplatňují se v komunikaci, týmové spolupráci či při řešení konfliktů. Metodické kompetence jsou naopak spojeny se schopností plánovat, analyzovat, tvořivě přemýšlet a využívat kritické myšlení.

V současnosti je v oblasti osobnostního i profesního růstu kladen zvláštní důraz na rozvoj klíčových kompetencí, tedy souboru dovedností, které člověk uplatňuje v různorodých životních situacích. Podle Havlíčkové a Žárské (2012) představují klíčové kompetence soubor schopností, dovedností, postojů, hodnot a dalších osobnostních rysů, které člověku umožňují reagovat přiměřeně a účinně v rozmanitých pracovních i životních situacích.

Můžeme konstatovat, že klíčové kompetence představují uspořádaný soubor znalostí, dovedností a pracovních návyků, které mají zásadní význam pro praktický život. Tvoří základní a nezbytný předpoklad pro rozvoj osobnosti a pro schopnost jednotlivce obstát v každodenních situacích. Díky nim je člověk schopen efektivně řešit různé problémy, s nimiž se v průběhu života setkává. (Průcha et al., 2013)

Určení konkrétních klíčových kompetencí potřebných pro život člověka do značné míry závisí na sociálním kontextu, jelikož jde o vysoce individuální proces (Havlíčková & Žárská, 2012). Podle Belze a Siegrista (2015) lze mezi klíčové kompetence zařadit zejména komunikační a sociální dovednosti, kompetence k myšlení a učení, schopnost řešit problémy, odpovědnost a spolehlivost, samostatnost a výkonnost, a také kompetence k hodnocení a zdůvodňování.

Sociální kompetence tvoří specifickou část souboru klíčových kompetencí. Zahrnují adaptivní chování, sociální dovednosti a schopnost být přijímán vrstevníky. Tento pojem slouží jako měřítko efektivity sociálního chování – tedy úrovně sociální akceptace a asertivity v různých fázích lidského vývoje. (Výrost & Slaměnik, 2008) Z uvedeného pohledu lze sociálně kompetentního jedince chápat jako člověka, který je společensky zdatný, umí reagovat na požadavky společnosti a dokáže se v ní úspěšně orientovat. (Kanning, 2017)

Pojem klíčové kompetence se často objevuje nejen v oblasti vzdělávání, ale i na trhu práce (Heckman & Kautz, 2012). V odborné literatuře jsou klíčové kompetence někdy označovány jako základní dovednosti (basic skills). Uvedené dovednosti zahrnují schopnosti spojené se základní gramotností, konkrétní čtení, psaní a počítání (Rychen & Salganik, 2003). Důraz na tyto dovednosti byl postupně rozšířen i o tzv. životně důležité dovednosti (survival skills), které byly v současné době nahrazeny pojmem kompetence (VÚP, 2007).

V rámci vzdělávacích systémů jsou klíčové kompetence pečlivě vymezeny a definovány. Například v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2023) jsou klíčové kompetence uvedeny jako jeden z hlavních cílů základního vzdělávání. Kompetence se v uvedeném dokumentu rozdělují do několika kategorií, mezi něž patří kompetence komunikativní, sociální, personální, občanské, pracovní, digitální, k učení či řešení problémů. Každá z těchto kategorií zahrnuje dovednosti a vědomosti, které jsou nezbytné pro celkový rozvoj jedince a jeho úspěšné fungování ve společnosti.

Havlíčková a Žárská (2012) rozšiřují definici klíčových kompetencí o aspekty postojů a hodnot, které umožňují jedinci jednat efektivně a adekvátně v různých životních situacích. Klíčové kompetence tak zahrnují široký rozsah schopností, dovedností a znalostí, které jsou nejen nástrojem pro řešení každodenních problémů, ale také prostředkem k rozvoji jedince v osobním i profesním životě. Vymezení klíčových kompetencí se může lišit v závislosti na sociálním a kulturním kontextu jedince (Le Deist & Winterton, 2005). Sociální status, ekonomické zázemí a kulturní prostředí hrají významnou roli při rozvoji a uplatnění těchto kompetencí (Heckman et al., 2006). Kompetence jsou tedy individuálním procesem, který je ovlivněn nejen vnějšími podmínkami, ale i osobními dispozicemi a zkušenostmi.

Klíčové kompetence se rovněž chápou jako dynamický pojem, jehož obsah se vyvíjí v reakci na proměnlivé nároky společnosti. Například schopnost efektivně využívat moderní technologie je v současné době považována za nezbytnou dovednost pro úspěch v pracovním i osobním životě. (Ferrari, 2012) Podle Vuorikariho et al. (2016) digitální kompetence zahrnují nejen schopnost ovládat technologie, ale také kritické myšlení a etickou odpovědnost při používání digitálních nástrojů.

Klíčové kompetence jsou tedy komplexní soubor dovedností a vědomostí nezbytných pro úspěšné fungování jedince ve společnosti. Klíčové kompetence zahrnují nejen základní dovednosti, jako je čtení a psaní. Součástí je i mnohem širší spektrum schopností, mezi něž patří kritické myšlení, kreativita, spolupráce a digitální gramotnost. Takto komplexně pojaté kompetence umožňují jedincům efektivně se přizpůsobit neustále se měnícím požadavkům moderní společnosti. Díky nim jsou lidé schopni úspěšně čelit různým životním výzvám.

Podle Rychen a Salganika (2003) jsou klíčové kompetence nejen prediktorem profesního úspěchu, ale i důležitým faktorem ovlivňujícím sociální soudržnost a kvalitu života.

Vzhledem k zaměření této monografie se nyní budeme zabývat dílčí částí klíčových kompetencí, kterými jsou tzv. sociální kompetence. Ty vychází ze sociálních souvislostí života a definují soubor dovedností, napomáhající lidem fungovat ve společnosti. Začleňování do společnosti je totiž proces, ve kterém se s pomocí sociální inteligence, sociálního učení a vnímání vytváří osobnost jedince s vlastními postoji, obrazy světa a vzorci chování (Nakonečný, 2009).

V rámci socializačního procesu hrají klíčovou roli nejen rodinné vztahy, ale i širší společenské interakce (Rubin et al., 2013; Kříž et al., 2021; Emmerová, 2024).

## SOCIÁLNÍ KOMPETENCE A JEJICH VÝZNAM V TEORII I PRAXI

Snaha odborníků o sjednocení terminologie sociálních kompetencí je důsledkem komplexnosti tohoto pojmu. Na jedné straně existuje široká škála dovedností považovaných za součást sociálních dovedností. Z hlediska druhé strany je však někdy velmi obtížné definovat její jednotlivé složky. (Saarni, 1999).

Námi uvedený fakt vedl k mnoha pokusům o vytvoření jednotné kategorizace, pokrývající všechny relevantní aspekty diskutované problematiky. Všechny současné kategorizační pokusy zpravidla zahrnují, jak individuální aspekty (například seberegulaci a emoční inteligenci), tak i sociální aspekty (například schopnost spolupracovat a budovat vztahy) (Goleman, 1995; Kanning, 2017).

Sociální kompetence, podobně jako resilience, patří mezi pojmy s širokým spektrem různých definic a pojetí. Variabilita je dána především tím, že se jedná o souhrn dovedností představující jak individuální schopnosti, tak i interakci s okolním prostředím (Rose-Krasnor, 1997).

Sociální kompetence tedy zahrnují například schopnost efektivně komunikovat, naslouchat, řešit konflikty, jednat asertivně nebo porozumět sociálním signálům druhých (Gresham & Elliott, 1990).

Dle našeho názoru rozvinuté sociální kompetence přispívají k vyšší pracovní výkonnosti, nižšímu riziku sociální izolace a lepší schopnosti zvládat stresové situace. Jedná se o klíčové schopnosti potřebné pro práci vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy, kde sociální interakce hraje zásadní roli. V tomto textu je pojem sociální kompetence proto chápán spíše jako komplex sociálních způsobilostí, příslušných sociálních vědomostí a zkušeností, stejně tak jako i sociálních vlastností, sociálních motivů a postojů.

Sociální kompetence zahrnují schopnost jedince efektivně komunikovat, kooperovat a budovat kvalitní mezilidské vztahy, což je nezbytné pro úspěšnou interakci v různých sociálních kontextech. V současné době jsou sociální kompetence stále více považovány za významný prvek nejen při osobním rozvoji, ale i při personálním výběru. Empirické studie naznačují, že sociální kompetence jsou významným faktorem pro efektivní řízení pracovních týmů a zvyšují schopnost zaměstnanců přizpůsobit se změnám na trhu práce (Lippman et al., 2015; Hoskovcová & Vašek, 2017; Deming, 2017).

Sociální kompetence představují schopnost úspěšného jednání s lidmi v různých sociálních situacích, vycházející z respektu k lidské důstojnosti a kultury jedince. Obratnost v této oblasti zahrnuje zejména schopnost komunikace, zatímco efektivita se týká dosahování cílů v sociálním prostředí (Smékal, 2009).

Ve vzdělávacím kontextu jsou sociální kompetence považovány za určující faktor úspěchu ve výuce i mimo ni. Beauchamp a Anderson (2010) poukazují na to, že sociální kompetence nejenže pomáhají

jedincům adaptovat se na nové prostředí, ale zlepšují i jejich schopnost efektivně komunikovat a spolupracovat v různorodých skupinách.

Sociální kompetence mají zásadní význam i v oblasti vedení a řízení týmů. Boyatzis (2018) uvádí, že efektivní vedoucí pracovníci jsou schopni vytvářet a udržovat silné vztahy s členy svých týmů, čímž zajišťují vyšší míru angažovanosti a spokojenosti zaměstnanců. Uvedená schopnost je výsledkem dobře rozvinutých sociálních kompetencí, umožňující vedoucím pracovníkům efektivně komunikovat, motivovat a podporovat své podřízené.

Sociální kompetence se neprojevují pouze na profesní úrovni, ale mají zásadní význam i v osobním životě. Lidé s rozvinutými sociálními kompetencemi dokáží lépe orientovat své mezilidské vztahy a budovat pevné a podpůrné sociální sítě. Díky těmto dovednostem jsou rovněž snadněji připraveni čelit výzvám každodenního života ve společnosti. Sociální kompetence tak představují komplexní soubor schopností. Zahrnují nejen efektivní komunikaci, empatii a spolupráci, ale také schopnost sebereflexe a přizpůsobení se neustále se měnícímu sociálnímu prostředí. V moderním globalizovaném a stále se zrychlujícím světě jsou sociální kompetence stěžejním předpokladem úspěchu v pracovním i osobním životě. (Spencer & Spencer, 1993)

## ROLE SOCIÁLNÍ INTERAKCE A SOCIÁLNÍHO UČENÍ PŘI UTVÁŘENÍ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ

Sociální interakce představuje klíčový nástroj pro rozvoj sociálních kompetencí, neboť umožňuje jedinci vytvářet vazby, postoje a učit se adekvátní sociální interakci prostřednictvím zkušeností.

Gillernová a Krejčová (2012) uvádí, že vzájemná interakce s ostatními lidmi přináší nejen zpětnou vazbu o vlastním chování, ale také příležitost pro rozvoj nových dovedností a osvojování si sociálních rolí. Zmíněný proces je důležitý zejména v období dětství a dospívání, kdy se jedinec učí porozumět sociálním normám.

Pozitivní sociální interakce v dětství totiž přispívají k rozvoji empatie a sociálních dovedností nezbytných pro budování zdravých mezilidských vztahů (Vaughn et al., 2009).

V tomto kontextu je důležité porozumět pojmu sociální inteligence. Výrost a Slaměník (2008) ji popisují jako schopnost správně porozumět druhým lidem a efektivně s nimi komunikovat. Sociální inteligence zahrnuje schopnost adaptace v sociálních situacích a zahrnuje interpersonální a intrapersonální dimenze. Z pohledu interpersonální inteligence se jedná o schopnost vnímat druhé, přizpůsobit se jejich potřebám a jednat v souladu s očekáváními sociálního okolí. Naopak intrapersonální složka zahrnuje sebereflexi a uvědomění si vlastních pocitů, myšlenek a emocí.

Emoční inteligence je dalším významným aspektem sociálních kompetencí. Keltner a Haidt (2001) definují emoční inteligenci jako schopnost zvládat vlastní emoce a zároveň porozumět emocím druhých lidí. Emoční inteligence je důležitá pro zvládání stresu a konfliktů, které jsou nedílnou součástí mezilidských vztahů.

Mayer et al. (2016) tvrdí, že vysoká úroveň emoční inteligence přispívá k lepší kvalitě osobních vztahů a vyšší úspěšnosti v pracovním prostředí.

Čáp (1996) zdůrazňuje, že sociální učení je základním mechanismem pro osvojování sociálních rolí, postojů a dovedností. Jedinec se učí sociálně žádoucímu chování, což mu pomáhá orientovat se ve společnosti a přizpůsobit se konkrétním normám a očekáváním.

Sociální kompetence představují klíčový předpoklad pro efektivní sociální chování. Úspěšnost tohoto jednání je úzce spojena s kulturním prostředím a konkrétním kontextem, ve kterém probíhá, protože chování jedince je do značné míry formováno okolním prostředím. Osoba s dobře rozvinutými sociálními kompetencemi dokáže efektivně komunikovat, regulovat své emoce, porozumět sama sobě a jednat v souladu se společenskými normami. Právě na základě těchto kompetencí se vytváří schopnost aktivního sebeprosazení, díky které je jedinec připraven zvládat různé sociální situace (Bednář, 2013).

Bandura (1986) ve své teorii sociálního učení uvádí, že lidé se učí sociálním dovednostem nejen prostřednictvím osobní zkušenosti, ale také skrze pozorování modelového chování ostatních, přičemž významnou roli hraje i proces posilování a zpětné vazby. Sociální kontext hraje v tomto procesu nezastupitelnou roli, protože ovlivňuje, jakým způsobem jedinec vnímá a interpretuje sociální podněty.

Z uvedeného vyplývá, že sociální kompetence hrají prioritní roli v procesu začlenění jedince do sociálních struktur. Barták a Demjamenko (2021) chápou sociální kompetence jako komplexní soubor schopností, znalostí a zkušeností, umožňující jedinci efektivně fungovat v různých sociálních situacích. Jedná se nejen o souhrn teoretických znalostí o sociálním chování, ale také o praktické dovednosti získané prostřednictvím sociálního učení a interakce s ostatními. Rozvoj sociálních kompetencí je tedy dynamickým procesem, který vyžaduje aktivní zapojení jedince a neustálou sebereflexi.

Důležité je si uvědomit, že sociální kompetence nejsou statickým souborem dovedností, ale vyvíjejí se v průběhu celého života. Zmíněný proces je ovlivněn jak vnitřními faktory (osobní motivací, emoční inteligencí), tak i vnějšími faktory (sociálním prostředím, zpětnou vazbou od ostatních lidí).

Caspiho et al. (2005) naznačuje, že i když jsou některé aspekty sociálních kompetencí částečně vrozené, většina z nich se formuje prostřednictvím zkušeností a interakcí s okolním světem.

V kontextu sociálních kompetencí je často diskutováno téma efektivního sociálního chování, odvíjející se od konkrétní situace kulturního prostředí. Různá sociokulturní prostředí totiž kladou důraz na odlišné formy sociálního chování a hodnocení kompetencí. Co je v jedné společnosti považováno za přijatelné či dokonce žádoucí, může být v jiné vnímáno negativně nebo neadekvátně. Přesto však můžeme sociální kompetence obecně chápat jako schopnost jedince zvládat různé sociální situace, efektivně komunikovat a zároveň se přizpůsobit očekáváním svého okolí (Veteška, 2016; Hofstede, 2020).

Sociální kompetence tedy zahrnují nejen dovednost řídit mezilidské interakce směrem k dosažení vlastních cílů, ale také schopnost adekvátně reagovat na měnící se podmínky lišící se v závislosti

na kontextu. Sociálně kompetentní jedinec musí být tudíž schopen přizpůsobit svůj přístup a chování na základě situace. Uvědomit si dané prostředí, ve kterém se nachází, a porozumět tomu, jak jeho sociální dovednosti fungují v různých kontextech. Schopnost přizpůsobit se těmto rozdílům je jedním z klíčových faktorů efektivního sociálního chování (Veteška, 2016; Spencer-Oatey & Franklin, 2018).

Sociální kompetence umožňují jedinci zvládnout interakce s ostatními lidmi, zvolit vhodnou komunikační strategii, řešit konflikty a dosahovat spolupráce, což je klíčové pro úspěšné fungování ve společnosti. Uvedené dovednosti jsou nezbytné pro vytváření a udržování kvalitních vztahů v osobní i profesní rovině. Například schopnost řešit konflikty je jednou z klíčových sociálních dovedností, pomáhající předejít eskalaci problémů a umožňující udržovat pozitivní mezilidské vztahy (Veteška, 2016; Veteška et al., 2017; Thomas & Inkson, 2017).

Výzkum Matta et al. (2023) poukazuje na to, že efektivní využívání sociálních kompetencí v pracovním prostředí souvisí s vyšší úrovní týmové spolupráce, menším počtem konfliktů a větší mírou pracovního uspokojení. Současně se ukazuje, že zaměstnavatelé stále častěji vyhledávají kandidáty s dobře rozvinutými sociálními dovednostmi, protože tyto kompetence podporují lepší organizační komunikaci a zvyšují celkovou efektivitu pracovního prostředí.

Sociálně kompetentní jedinec je schopen nalézt rovnováhu mezi prosazováním svých vlastních zájmů a potřebami společnosti. Schopnost kompromisu je totiž zásadní pro harmonické fungování v sociálních vztazích (Hutyrová & Růžičková, 2017). Sociální kompetence proto nejsou jen o tom, aby si jedinec prosazoval své vlastní cíle, ale také o schopnosti reflektovat a respektovat potřeby a zájmy ostatních. Námi deklarovaný kompromisní přístup je důležitý zejména ve více vrstevnatých sociálních kontextech, jako je rodina, přátelské vztahy nebo pracovní prostředí.

Navíc sociální kompetence poskytují základ pro aktivní prosazování se jedince ve společnosti (Bednář, 2013). Sociálně kompetentní jedinci mají vyšší pravděpodobnost úspěšně navázat a udržet si kvalitní sociální vztahy, což následně ovlivňuje jejich celkový pocit spokojenosti a úspěšnosti. Významnou roli zde hraje také úroveň sociálních dovedností, odrážející se v kvalitě sociálních vztahů, včetně rodinných vazeb, vrstevnických vztahů a zapojení do širší komunity (Smékal, 2009; Cohen & Garcia, 2022). Vztahy na všech těchto úrovních mají přímý vliv na kvalitu života jedince a jeho schopnost efektivně se zapojit do společenského života.

## SOCIÁLNÍ KOMPETENCE VYCHOVATELŮ A JEJICH SPECIFIKA

Vzhledem k tématice předkládané monografie se zaměříme na specifika získávání a rozvíjení sociálních kompetencí u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Tyto kompetence jsou zvláště důležité, protože vychovatelé často zastávají klíčovou roli v životě těchto dětí.

Pokud se podíváme v rámci Národní soustavy povolání (MPSV, 2017) na pracovní pozici vychovatele, nalezneme v dané databázi v kategorii kompetenčních požadavků k výkonu povolání například vysokou úroveň kompetencí ke zvládnání stresu a zátěže, což je nezbytné pro efektivní zvládnání náročných situací, které mohou v těchto zařízeních nastat.

Zkoumání sociálních kompetencí u vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy je zásadní z několika důvodů, které se týkají jak kvality péče o svěřené děti a mládež, tak efektivity samotné práce vychovatelů. Sociální kompetence zahrnují schopnost efektivní komunikace, spolupráce, zvládání konfliktů a emoční inteligenci, což jsou dovednosti nezbytné pro interakci s dětmi a mladými lidmi, kteří často procházejí složitými životními situacemi (Davis et al., 2022). Tato zařízení poskytují péči dětem, které mohou mít problematické rodinné zázemí nebo byly vystaveny traumatickým zkušenostem. Vychovatelé jsou proto určujícími osobami, které mohou přispět k jejich pozitivnímu rozvoji, a kvalita jejich sociálních kompetencí přímo ovlivňuje úspěšnost intervenčních strategií v těchto zařízeních.

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; Tirpák, 2024)

Samozřejmě si uvědomujeme, že pouze případné taxativní legislativní vymezení činnosti vychovatele nemůže adekvátně zohlednit požadovanou míru a rozsah jeho nutných profesních kompetencí. V kontextu tohoto však chápeme pojem kompetence ve smyslu souboru předpokladů a schopností (zejména vědomostí, znalostí, dovedností, postojů, zkušeností) k vykonávání konkrétní pracovní činnosti (Kociánová, 2010; Tirpák, 2024).

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; Tirpák, 2024).

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, ovládnutí vlastních citů a emocí, kooperovat, předcházet stresovým situacím, zvládat zátěžové a konfliktní situace, aktivně předcházet syndromu vyhoření.

Sociální kompetence umožňují vychovatelům nejen efektivně komunikovat s dětmi v rámci náhradní výchovné péče, ale vytvářet i bezpečné a podpůrné prostředí klíčové pro jejich zdravý emoční a sociální vývoj. Děti umístěné v rámci ústavní a ochranné výchovy často vykazují zvýšenou zranitelnost a problémy s důvěrou. V tomto ohledu vychovatelé s rozvinutými sociálními kompetencemi mají schopnost lépe navázat vztah založený na důvěře, což je základní předpoklad pro jakoukoli další práci na osobním rozvoji těchto dětí (Rosanbalm & Murray, 2017).

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 přetíženi 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. (Tirpák, 2024)

Přítomnost stabilních a sociálně kompetentních pečovatелů má totiž pozitivní vliv na behaviorální i emoční regulaci dětí umístěných v institucionální péči (Schuengel et al., 2020).

Důležitost sociálních kompetencí vychovatelů spočívá i v jejich schopnosti zvládat emočně náročné situace, vycházet vstříc specifickým potřebám jednotlivých dětí a vytvářet individualizované strategie pro jejich podporu (Geiger et al., 2022).

Sociální kompetence nejen zlepšují kvalitu interakcí mezi vychovateli a dětmi, ale působí i jako ochranný faktor proti stresu a vyhoření u vychovatelů samotných (Finlay-Jones et al., 2017; Lefebvre et al., 2020). Vzhledem k náročnosti práce ve školských zařízeních pro výkon ústavní

a ochranné výchovy může rozvinutá schopnost sociální interakce a efektivní komunikace významně přispět k udržení psychického zdraví a pracovní spokojenosti (Papazoglou et al., 2021).

Whitehead et al. (2023) naznačuje, že sociální dovednosti vychovatelů nejen snižují jejich vnímání stresu, ale zlepšují pracovní klima a podporují týmovou spolupráci v těchto zařízeních. Pokud jsou vychovatelé schopni zvládat interpersonální konflikty, poskytovat emoční podporu a budovat vztahy založené na respektu, přispívají tím k rozvoji samotných dětí a k vytváření stabilního pracovního prostředí. (Veteška, 2016; Kříž et al., 2021; Barnová et al., 2022)

Další významnou rovinou je přenos sociálních kompetencí těchto zařízeních, neboť kvalitní výchovná práce má významný vliv na schopnost dětí později fungovat ve společnosti. (Berrick et al., 2022).

Sociálně kompetentní vychovatelé mohou dětem poskytovat vzory pozitivního sociálního chování (Bastiaanssen et al., 2021) a tím zvyšovat pravděpodobnost následné sociální adaptace v dospělosti (Juffer et al., 2019). Z tohoto důvodu je rozvoj sociálních kompetencí u vychovatelů zásadní nejen pro jejich každodenní práci, ale i pro dlouhodobý pozitivní vliv na životy dětí, se kterými pracují.

Empirické zkoumání sociálních kompetencí je tedy nezbytné pro pochopení vlivu na kvalitu péče o děti v těchto zařízeních a k prevenci profesního vyhoření u samotných vychovatelů. Sociální kompetence vytvářejí základ pro efektivní, bezpečné a podpůrné prostředí v ústavních zařízeních a tím významně ovlivňují celkovou kvalitu života dětí v péči těchto institucí.

### III. PROBLEMATIKA ÚSTAVNÍ A OHRANNÉ VÝCHOVY RÁMCOVÉ VYMEZENÍ SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANY DĚTÍ

Společnost se v průběhu svého vývoje neustále potýkala s otázkou, jak zajistit péči a výchovu dětem, které nemají možnost vyrůstat v přirozeném a bezpečném rodinném prostředí.

V posledních desetiletích došlo k významným změnám v sociální struktuře a rodinných modelech. Tradiční rodinné uspořádání již přestává být dominantní formou péče o dítě. V důsledku toho nabývají na významu státní instituce a specializované orgány, zajišťující ochranu a podporu ohrožených dětí. Jejich role je dnes klíčová při zajišťování bezpečného a stabilního prostředí pro vývoj dítěte mimo tradiční rodinnou strukturu. (Huntington & Scott, 2020; Sheehan & Tilbury, 2019).

Moderní přístupy k péči o ohrožené děti vycházejí z komplexního rámce, zahrnující legislativní ochranu, multidisciplinární tým odborníků věnující se sociálním, zdravotním a psychologickým aspektům vývoje dítěte. Přesto zůstává primární péče rodiny nejzásadnějším prvkem dětského vývoje, protože poskytuje nezbytnou emocionální podporu, stabilitu a výchovné zázemí. (Morgan, 2021)

Když rodina nemůže plnit svou roli a dítě je ohroženo, do jeho ochrany vstupují sociální a právní opatření. Z pohledu ohroženého dítěte se totiž jeho prostředí či podmínky života odchýlily od normy natolik, že mohou bezprostředně poškozovat jeho zájem, blaho, vývoj a v konečném důsledku i samotné začleňování do společnosti. (Chambers, 2019)

Z hlediska ochrany práv dítěte a rodiny představuje v České republice jeden z klíčových legislativních dokumentů Listina základní práv a svobod. Zároveň zdůrazňuje, že jakékoliv omezení rodičovských práv či oddělení dítěte od rodiny musí být realizováno pouze na základě zákonného rozhodnutí soudu. (zákon č. 2/1993 Sb.)

Podobné principy lze nalézt i v mezinárodních legislativních rámcích, jako je například Úmluva o právech dítěte. Úmluva klade důraz na právo dítěte na ochranu, bezpečí, péči a podporuje jeho zdravý a harmonický vývoj. Obsahuje rovněž zásady, podle kterých mají být rozhodnutí ovlivňující dítě vždy přijímána s ohledem na jeho nejlepší zájem a blaho. (Jamal, 2014)

Další významný právní dokument v České republice představuje zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Zákon stanovuje pravidla a postupy, jejichž cílem je zajistit ochranu práv a zájmů dítěte v situacích, kdy je ohroženo jeho zdraví, bezpečí nebo řádný vývoj. Zákon vymezuje pravomoci a povinnosti orgánů sociálně-právní ochrany.

V případech, kdy není možné zajistit adekvátní péči v biologické rodině, je nutné volit náhradní rodinou či výchovnou péči. Každá z těchto forem má své specifické výhody i omezení, avšak hlavním cílem je poskytnout dítěti stabilní a bezpečné prostředí podporující jeho zdravý vývoj. (De Swart et al., 2012)

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. (Frensch & Cameron, 2002; Van Ijzendoorn et al., 2008; James, 2011)

V rámci odborné diskuse je rovněž v České republice patrná absence jednoznačné definice pojmu ohrožené dítě. Při definování dítěte jako ohroženého však můžeme poukazovat na jeho vyšší zranitelnost nejen ve fyzickém smyslu slova, ale i v jeho potenciálně zhoršeném postavení ve zdravotním nebo sociálním systému, případně v právním prostředí. Přítomnost ohrožení dítěte pak zajišťuje přístup k podpůrným službám nebo opatřením. (Pemová & Ptáček, 2022; Tirpák, 2024)

Pojem ohrožené dítě je v současných koncepčních dokumentech (MŠMT, MPSV) zastřešující označení. V každém případě je však nezbytné, aby posuzování rizikových faktorů probíhalo individuálně, s důrazem na konkrétní okolnosti a potřeby dítěte, přičemž klíčovou roli hraje mezioborová spolupráce odborníků. (Huntington & Scott, 2015)

Stanovení hranice ohroženého dítěte je však složitý proces, jelikož nelze definovat univerzální jednoznačná kritéria určující u dítěte kritickou situaci. Uvedená skutečnost bohužel pouze přispívá k nejednotnosti odborných přístupů. (Geoffroy et al., 2016)

Kvalifikované posouzení podmínek ohroženého dítěte musí zohledňovat široké spektrum faktorů, včetně četnosti a intenzity projevů zanedbávání, kvality bytových a materiálních podmínek, zdravotního stavu dítěte a možností případné náhradní péče. (Tirpák, 2022) Ohrožení dítěte se následně může projevovat v různých dimenzích (fyzické, sociální i právní), přičemž každá z těchto oblastí může mít dlouhodobé důsledky na jeho životní trajektorii. (Pemová & Ptáček, 2022)

Jednou z nejzávažnějších forem týrání dětí je sexuální zneužívání, mající dlouhodobý negativní vliv na psychické zdraví. Výzkumy naznačují (Kendall-Tackett, Williams & Finkelhor, 1993; Guerra & Pereda, 2015), že oběti sexuálního násilí v dětství vykazují vyšší pravděpodobnost rozvoje depresivních stavů, posttraumatické stresové poruchy a dalších psychiatrických poruch v dospělosti.

Dlouhodobé důsledky zneužívání mohou zahrnovat poruchy přizpůsobení, vyšší míru sebedestruktivního chování a problémy se sociální integrací (Murthy, 2014). Kromě toho sexuální zneužívání často zvyšuje riziko, že oběti mohou být v budoucnu znovu vystaveny násilí nebo že samy mohou projevovat násilné chování vůči sobě či druhým v dospělosti. (Read et al., 2018)

Jednou z nejčastějších, avšak zároveň nejméně rozpoznávaných forem dětského týrání je jejich zanedbávání (Matoušek & Pazlarová, 2016). Zahrnuje širokou škálu selhání rodičovské péče, od nedostatečného zajištění základních potřeb dítěte až po úplné opuštění. Výzkumy potvrzují (Murthy, 2014; Geoffroy et al., 2016;), že dlouhodobé vystavení zanedbávání má závažné důsledky pro vývoj mozku, emoční stabilitu a kognitivní schopnosti dítěte. Mohou se objevovat i nižší školní výsledky, opožděný rozvoj řeči a vyšší pravděpodobnost problémového chování (Dodaj, 2020). Navíc zanedbávání není vždy snadno identifikovatelné a často zůstává nepovšimnuto veřejností i odbornými institucemi, což vede k opožděné intervenci a prohlubování negativních dopadů na samotné dítě. (Debowska et al., 2023)

Některé další empirické studie ukazují (Herrenkohl et al., 2013; Bifulco, 2019), že prožité trauma v dětství je spojeno se zvýšeným rizikem výskytu psychických poruch v dospělosti, včetně depresí, úzkostných poruch a posttraumatické stresové poruchy.

Děti vystavené týrání nebo zanedbávání mají vyšší pravděpodobnost zapojení do rizikového chování, jako je užívání návykových látek nebo delikventní jednání (Murthy, 2014). Námi uvedené skutečnosti proto podtrhují důležitost včasné intervence a komplexních opatření zaměřených na prevenci dětského zneužívání a zanedbávání, jakož i na poskytování adekvátní podpory obětem těchto forem násilí. (Read et al., 2018)

Oblast institucionální péče o děti v České republice je realizován v rámci systému náhradní výchovné péče. (zákon č. 109/2002 Sb) Jedná se o systém školských zařízení (diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy), které jsou svou podstatou primárně zaměřeny na výchovu dětí. (Sekera, 2009) Hlavním cílem těchto zařízení je zajistit základní práva dítěte na výchovu a vzdělání, přičemž se klade důraz na úzkou spolupráci s rodinou dítěte a podporu procesu jeho návratu do původního prostředí nebo přesunu do náhradní rodinné péče (Datta, Ganguly & Roy, 2018). 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; Tirpák, 2024)

Diagnostické ústavy představují první fázi institucionální péče, kde se děti umisťují zpravidla na dobu nepřesahující šest až osm týdnů. Primárním cílem těchto zařízení je komplexní posouzení individuálních potřeb dítěte prostřednictvím diagnostických, vzdělávacích, terapeutických a sociálních aktivit. Diagnostické ústavy úzce spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a soudy, kterým poskytují odborná stanoviska k dalšímu postupu (Włodarczyk-Madejska, 2018). Včasná diagnostika a odpovídající intervence mohou výrazně ovlivnit budoucí vývoj dítěte a snížit riziko dlouhodobého umístění v institucionální péči (Almas et al., 2015). V takových situacích může sehrát klíčovou roli také pedagogická diagnostika, poskytující nástroje pro systematické poznávání edukační reality a podporu individualizace pedagogického působení. (Porubčanová & Zapletal, 2022)

Dalším typem institucí jsou dětské domovy se školou. Jedná se o školské zařízení pro děti od šesti let do ukončení povinné školní docházky s diagnostikovanou poruchou chování či duševním onemocněním. (Křístek, 2017) Pokud u dítěte přetrvává závažná porucha chování a není schopno

pokračovat ve vzdělávání nebo vstoupit do pracovního poměru, může být na základě soudního rozhodnutí přeřazeno do výchovného ústavu (Baltag, Hochlová & Myšková, 2017).

Posledním zařízením jsou dětské domovy, představující specifickou formu institucionální výchovy. Na základě nařízené ústavní výchovy jsou zde umístovány děti ve věku od čtyř do osmnácti let s neadekvátním rodinným zázemím. Hlavním posláním těchto zařízení je vytvořit stabilní prostředí, umožňující zdravý psychosociální vývoj dítěte a poskytnout mu podporu v oblasti vzdělávání, emoční stability a základních životních dovedností. (Smolík, Svoboda et al., 2012)

Přesto některé výzkumy poukazují (Berens & Nelson, 2015; Buicá et al., 2015), že dlouhodobá institucionalizace může negativně ovlivnit neurokognitivní vývoj dítěte, což se projevuje zejména ve snížené schopnosti regulovat emoce a přizpůsobit se změnám. Z těchto důvodů odborníci stále častěji zdůrazňují důležitost alternativních forem náhradní rodinné péče (adopci, pěstounskou péči), které se z dlouhodobého hlediska ukazují jako efektivnější podporou zdravého vývoje dítěte.

Dohled nad dodržováním právních předpisů v oblasti nařízené ústavní a uložené ochranné výchovy u dětí je v České republice svěřen několika institucím, mezi které patří Česká školní inspekce (ČŠI), orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), soudy a státní zastupitelství. Role těchto subjektů spočívá v monitorování podmínek v zařízeních, ve kterých jsou děti umístěny a v kontrole zákonnosti rozhodovacích procesů v oblasti institucionální péče. Systém dohledu se vyvíjí v souladu s mezinárodními standardy ochrany dětí a odpovídá trendům implementovaným v dalších evropských zemích (Edwards et al., 2023).

Okresní státní zastupitelství v místě daného zařízení nese odpovědnost za dodržování právních norem při výkonu ústavní a ochranné výchovy (zákon č. 109/2002 Sb). Státní zástupce má pravomoc provádět inspekce, nahlížet do dokumentace, komunikovat s dětmi bez přítomnosti jiných osob, žádat vysvětlení a iniciovat soudní řízení vedoucí k revizi rozhodnutí o ústavní výchově. Současně může vyžadovat nápravu nedostatků, které by mohly mít negativní dopad na kvalitu poskytované péče. (Shireman, 2015) Mezinárodní praxe ukazuje, že efektivita těchto kontrolních mechanismů může být ovlivněna institucionálními kapacitami a kvalitou mezioborové spolupráce mezi jednotlivými orgány (Liston, 2012).

Orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) zahrnují Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV), Úřady práce (ÚP), Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí (UMPOD), krajské a obecní úřady obce s rozšířenou působností, obecní úřady. Každý z těchto subjektů hraje nezastupitelnou roli v zajištění ochrany dětí před ohrožením a v rámci zprostředkování vhodných forem náhradní péče. Efektivita těchto institucí je často omezena administrativními překážkami, zpomalující rozhodovací procesy a snižující dostupnost služeb pro ohrožené děti. (Liston, 2012; Redden, 2020)

Nejrozsáhlejší pravomoce (včetně monitorování rizikových faktorů ovlivňujících život dítěte a přijímání opatření k jejich odstranění) má v oblasti ochrany dětí obecní úřad obce s rozšířenou působností. Jeho činnost zahrnuje nejen pravidelné vyhodnocení situace dítěte a tvorba individuálního plánu ochrany dítěte (IPOD), ale také organizaci případových konferencí, poskytování poradenství a iniciování návrhů na soudní řízení vedoucích k nařízené ústavní výchovy či jiných forem náhradní péče (Tomeš, 2009). Samozřejmostí je však i úzká spolupráce obecních úřadů obce s rozšířenou působností s dalšími subjekty, jako jsou školy, zdravotnická zařízení, Policie ČR, soudy

a Probační a mediační služba České republiky (PMS). Jednou z nejdůležitějších činností obecních úřadů obce s rozšířenou působností je dozor nad podmínkami ústavní a ochranné výchovy. Sociální pracovníci a kurátoři pro mládež mají povinnost pravidelně navštěvovat děti umístěné do ústavní péče a sledovat jejich vývoj. Současně mají právo osobně konzultovat situaci s dítětem bez přítomnosti dalších osob, nahlížet do dokumentace a iniciovat přechod dítěte do pěstounské péče nebo adopce. (zákon č. 359/1999 Sb.)

V tomto ohledu musíme říci, že ústavní péče by měla být vnímána pouze jako krajní řešení v případech, kdy jiné formy podpory selhávají a dítě je vystaveno vážnému ohrožení fyzického, mentálního nebo emocionálního vývoje. Soudní rozhodnutí o umístění dítěte do institucionálního zařízení musí být vždy podloženo vážnými důvody a pečlivým zvažováním alternativ, včetně svěření dítěte do individuální péče (zákon č. 89/2012 Sb.). Některé výzkumy totiž poukazují na negativní vliv dlouhodobého pobytu v institucionálním zařízení na psychický a sociální vývoj dítěte, přičemž negativní dopady mohou být přítomny i v dospělosti. (Bos et al., 2011; Wade et al., 2018)

Hlavním hlediskem při rozhodování o umístění dítěte je jeho nejlepší zájem. Soudy však zároveň posuzují i možnost, zda je vhodný a reálný návrat dítěte do své biologické rodiny. Je nutné zmínit, že materiální nedostatek rodičů nemůže být jediným důvodem k nařízení ústavní výchovy. Chudoba nesmí být považována za formu zanedbání péče. (Padmaja et al., 2014)

Pokud rodiče dočasně nemohou zajistit výchovu dítěte, existuje možnost jeho umístění do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (ZDVOP). I v tomto případě je však důležité usilovat o dlouhodobá a stabilní řešení. Krátkodobá opatření mohou být nezbytná pouze v naléhavých situacích, ale neměla by se stát trvalým řešením. Jako vhodnější forma náhradní péče se často ukazuje například pěstounská péče, poskytující dítěti stabilnější rodinné zázemí. (McCall & Groark, 2015)

V textu naší monografie 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. Má primárně resocializační charakter a jejím cílem je nejen ochrana společnosti, ale také zajištění podpory dětí a mladistvých při jejich integraci do společnosti.

Podle vybraných longitudinálních studií je patrné (Filho et al., 2016; Zeanah & Humphreys, 2020; Liranso & Zewude, 2021), že děti vyrůstající v ústavní péči vykazují horší výsledky v oblasti kognitivního, sociálního a emocionálního rozvoje. Přičemž včasné umístění do pěstounské péče nebo adopce může negativní důsledky částečně zmírnit (Zeanah & Humphreys, 2020). Dlouhodobá institucionální výchova je spojena s vyšší mírou vnitřních (například úzkosti a deprese) a vnějších (například agresivita a poruchy chování) problémů, což podtrhuje nutnost hledání alternativních forem péče, které lépe reflektují individuální potřeby dětí a poskytují stabilnější prostředí (Emmerová, 2023; Pungringa & Huirem, 2024).

Snahy kvantifikovat a popsat celosvětově institucionální péči o děti narážejí na nedostatek kvalitních dat, jelikož mnoho států nesleduje údaje o dětech v ústavní péči systematicky nebo dlouhodobě (Berens & Nelson, 2015). V odborné literatuře panuje nejednotnost ohledně účinnosti a vhodnosti institucionální péče, což odráží rozdílné metodologické přístupy jednotlivých studií (Frensch & Cameron, 2002; Preyde et al., 2009; Preyde et al., 2011). Zatímco longitudinální studie sledující děti v ústavní péči ukazují na významné vývojové zpoždění v kognitivní a emoční oblasti (Dunn, Culhane & Taussig, 2010), jiné výzkumy využívající paralelní design zdůrazňují dynamiku změn v průběhu času (Souverein et al., 2013).

Děti v ústavní péči často trpí sociální a emoční osamělostí, což je považováno za jeden z faktorů přispívajících ke vzniku duševních poruch. Tento fenomén je spojen s opožděným vývojem emočních dovedností a vyšší mírou stresu, který je korelován s narušením kognitivních funkcí a schopností emoční regulace (Ptáček, 2012). Děti v institucionální péči mají častěji tendenci vykazovat zvýšené projevy úzkosti, agresivity a sociální izolace ve srovnání s vrstevníky vyrůstající v rodinném prostředí (Chinn et al., 2021).

Navzdory kritice je však nutné zmínit, že dobře organizované institucionální prostředí může dětem nabídnout základní bezpečí a ochranu před patologickými vlivy. 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; Emmerová, 2024) Krátkodobý pobyt doprovázený kvalitní péčí a psychologickou podporou, může mít v instituci méně negativní dopad a být efektivním přechodným řešením v situacích, kdy není jiná vhodná možnost. (Khoo et al., 2012; Schubert et al., 2012; Van IJzendoorn et al., 2020)

Negativní důsledky institucionální péče jsou však široce zdokumentovány a zahrnují například nižší mentální schopnosti (Van IJzendoorn, Luijk & Juffer, 2008), opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopností (Preedy, 2011) či vyšší riziko vzniku psychických poruch v dospělosti (Bos et al., 2011). V prostředí ústavní péče se u dětí častěji objevují i různé další zdravotní komplikace, včetně zvýšené náchylnosti k obezitě, kardiovaskulárním chorobám a diabetu, což může být důsledkem chronického stresu a životního stylu spojeného s nedostatkem individuální péče. (Dietz et al., 2015; Bhupathiraju & Hu, 2016; Calcaterra et al., 2020; Merino, 2021)

Děti v ústavní péči vykazují do značné míry odlišné neurologické vzorce v reakci na emoční podněty ve srovnání s vrstevníky vyrůstající v rodinném prostředí (Chinn et al., 2021). Jedná se o odlišnou aktivitu v oblasti mozkových struktur odpovědných za rozpoznávání emocí, což může mít dlouhodobý dopad na jejich sociální interakce a emoční stabilitu (Baptista et al., 2019).

Vzhledem k těmto výše popsaným skutečnostem je nutné a zcela zásadní zlepšit podmínky péče v institucionálním prostředí a podporovat alternativní modely péče, kladoucí důraz na individuální interakci a citlivé reagování na potřeby samotných dětí v jejich zájmu a blaha. S ohledem na závažné negativní dopady ústavní výchovy je nezbytné podporovat přechod k modelům rodinné péče, neboť poskytují dětem stabilnější, bezpečnější a podnětější prostředí napomáhající jejich zdravému vývoji. Empirická zjištění podporují potřebu implementace strategií zaměřených na podporu přechodu od ústavní péče k rodinným formám výchovy. (Lynch et al., 2017; van IJzendoorn et al., 2020)

## IV. POSTAVENÍ A VÝZNAM VYCHOVATELE V INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVĚ

### LEGISLATIVNÍ A KVALIFIKAČNÍ POŽADAVKY NA VYCHOVATELE

Předním legislativním dokumentem, upravujícím kvalifikační požadavky kladené na všechny pedagogické pracovníky, je zákon o pedagogických pracovnících. (zákon č. 563/2004 Sb.) Uvedená právní norma řadí vychovatele mezi skupinu pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, které jsou zapsané do rejstříku škol a školských zařízení. Zákon o pedagogických pracovnících blíže upravuje dobu trvání pracovního poměru, předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a v neposlední řadě také kariérní systém. Mezi základní požadavky pro výkon činnosti pedagogického pracovníka patří trestní bezúhonnost, plná způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka a v neposlední řadě také splnění požadované odborné kvalifikace.

Výše uvedené požadavky na pracovní pozici vychovatele odrážejí širší mezinárodní trendy v oblasti kvalifikací pedagogických pracovníků, kdy se klade důraz na spojení odborné kompetence a psychologické připravenosti (Boysen, 2021). Kromě odborné a akademické kvalifikace však hraje zásadní roli také schopnost pedagogických pracovníků zvládat stres a psychickou zátěž. (Rozensky, 2011; Moraes & Groff, 2022) Právě tyto dovednosti jsou klíčové pro udržení duševní pohody a profesní stability. Efektivní práce se stresem představuje jeden z nejdůležitějších faktorů v prevenci syndromu vyhoření. Kromě formální kvalifikace je proto v některých zemích důraz kladen na průběžné vzdělávání a evaluaci psychické způsobilosti pedagogů, což se jeví jako klíčový prvek pro zajištění kvalitního vzdělávacího prostředí (Moraes & Groff, 2022).

Konkrétní požadavky v oblasti odborné kvalifikace jsou dle zmiňovaného zákona č. 563/2004 Sb. následující: „*Vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve středisku výchovné péče, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku, vyšším odborným vzděláním v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku nebo vzděláním stanoveným pro vychovatele a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.*“

Vedle odborné kvalifikace hraje zásadní roli také psychická připravenost vychovatelů, zejména pokud pracují s dětmi s traumatickými zkušenostmi či závažnými poruchami chování. Pedagogičtí pracovníci čelící vysoké emocionální zátěži totiž vyžadují specifický trénink zaměřený na zvládání stresu a krizové intervence (Bawa et al., 2021). Námí uvedený aspekt je dle našeho názoru klíčový zejména v prostředí školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (Uslu & Coşkun-Uslu, 2014).

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 naší monografie.

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. (Tirpák, 2024)

Zastáváme názor, že pracovní pozice vychovatele je povoláním vyžadující nejen formální vzdělávání a požadavky, nýbrž i další osobnostní a sociálně-psychologické kompetence. K výkonu této profese je nezbytná empatie, trpělivost, schopnost sebereflexe a efektivní komunikace s dětmi i dospělými. Z hlediska odolnosti vůči stresu je důležitá i psychická způsobilost. Vybrané výzkumy naznačují (Garbett, 2015; Farwa et al., 2024; Shulzhenko, 2024), že pokud vychovatelé nemají dostatečnou emocionální stabilitu a schopnost zvládat konfliktní situace, může to vést ke snížení kvality výchovného procesu a vyšší fluktuaci pracovníků.

Vzhledem k rostoucímu důrazu na profesionalizaci pedagogické profese je však zásadní, aby vzdělávací instituce poskytovaly nejen teoretické znalosti, ale také praktický výcvik zaměřený na zvládání krizových situací a podporu psychického zdraví pedagogů. Institucionální změny v oblasti kvalifikačních požadavků se tak stávají nezbytným předpokladem pro zajištění efektivní výchovy dětí umístěných v náhradní péči. (Jerabek & Čapošová, 2016)

Sekera (2009) se domnívá, že úspěšným absolvováním potřebného vzdělání se z vychovatele nestane kvalitní pedagog. Důležité je mimo jiné i to, aby člověk tak intenzivně ovlivňující a formující děti byl kvalitní a vyzrálou osobností. Osobnostní rysy vychovatele mají proto klíčový vliv na jeho schopnost efektivně vykonávat všechny úkoly a povinnosti spojené s tímto povoláním. Patří sem schopnost navazovat pozitivní vztahy s dětmi, empatie, trpělivost, sebeovládání a komunikační dovednosti. Uvedené vlastnosti zároveň ovlivňují, jak vychovatel dokáže reagovat na různé situace, podporovat rozvoj osobnosti dětí a řešit konflikty či náročné situace v kolektivu. Silné osobnostní kvality tak zvyšují nejen kvalitu výchovného procesu, ale přispívají i k bezpečnému a podporujícímu prostředí pro děti v zařízeních náhradní výchovné péče.

## AKTUÁLNÍ PROFESNÍ POŽADAVKY A JEJICH REFLEXE

Podle Jánského (2014) jsou na vychovatele v ústavních zařízeních kladeny vyšší nároky než například na učitele ve školách, a to zejména v oblasti psychické odolnosti, schopnosti adekvátně reagovat ve stresových situacích a uplatňovat přirozenou autoritu.

K těmto požadavkům patří rovněž vysoká frustrační tolerance, schopnost rychlého a racionálního rozhodování, efektivní sociální komunikace a citlivé vnímání sociální dynamiky v kolektivu. Zvláště důležité při práci s dětmi je vyšší míra adaptability a psychické odolnosti, což je klíčové zejména při práci u dětí s traumatickými zkušenostmi (Lohani et al., 2024).

Dle Škoviery (2007) jsou někdy na osobnost vychovatele v těchto zařízeních kladeny až příliš vysoké nároky a vytvářejí až nereálný ideální model pedagogického pracovníka. Tento ideální model předpokládá, že vychovatel musí být vždy trpělivý, emočně odolný, vysoce empatický, schopný rychle a správně rozhodovat a současně zvládat náročné sociální situace bez výraznějších obtíží. Takové očekávání může vést k nadměrnému stresu, pocitu nedostatečnosti a dokonce i ke zvýšenému riziku syndromu vyhoření. Navíc nereálné standardy mohou snižovat motivaci pracovníků, kteří se cítí pod tlakem neustále naplňovat tento idealizovaný obraz, místo aby se mohli soustředit na praktické a realistické metody práce s dětmi. Tento problém poukazuje na potřebu realistického nastavení profesních požadavků a podpory psychické odolnosti pedagogů.

Lazarová et al. (2005) uvádějí, že nejdůležitější pro pedagogickou práci není zvolená metoda, ale sociální zralost a osobnost vychovatele. Vychovatel je totiž nejdůležitější činitel v sekundární prevenci. Důležitá je tudíž jeho schopnost sebereflexe, otevřenost ke změnám a profesnímu rozvoji. Mezi základní charakteristiky řadíme úctu k dětem a respekt jejich individuality a schopnost diagnostikovat problémy. Vychovatel by měl přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí a být trpělivý. Důležitá je bezesporu spolupráce s kolegy a jiným odborným personálem. V neposlední řadě vychovatel přispívá k rozvoji a profilaci své profese.

Knorth et al. (2010) uvádí, že osobnost vychovatele je neopomenutelným faktorem při výkonu profese. Lze ji do jisté míry vnímat jako profesní nástroj, na který lze nahlížet z různých perspektiv. Jedná se o soubor osobnostních vlastností, umožňující zvládnout náročnost profese vychovatele. Současně jsou důležité i osobnostní charakteristiky.

Škoviera (2023) doplňuje skutečnost, že mezi důležité osobnostní předpoklady vychovatele patří entuziasmus, empatie a intuice, autentičnost, schopnost spolupráce s dětmi i kolegy, pokora a trpělivost. Zároveň zdůrazňuje vhodnost specifické oblasti zájmu vychovatele, jakou může být například hra na hudební nástroj. Tento aspekt osobního zájmu vychovatele může výrazně přispět k vytváření pozitivních vazeb s dětmi a napomoci jejich sociálnímu a emocionálnímu rozvoji.

Důležitou součástí diskutované problematiky jsou také samotné kompetence vychovatele. Dle Národní soustavy povolání lze z pohledu obecných kompetencí u vychovatelů zmínit a považovat za důležité zejména jazykovou způsobilost a právní vědomí. Mattigly et al. (2010) zdůrazňuje i schopnost práce s legislativou jako jednu z klíčových kompetencí vychovatele. Vychovatel by měl být flexibilní, schopen sebeřízení, spolupráce v týmu a zároveň efektivně a spolehlivě vykonávat individuální práci.

Škoviera (2023) ještě zmiňuje celoživotní vzdělávání. Pro vychovatele školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je totiž podstatné držet krok s vývojem ve specializovaných oblastech odborných znalostí. Další důležitou kompetencí je zvládnání stresu, což zahrnuje nejen ovládání samotných protistresových metod, ale také udržování životního stylu, umožňující adekvátní vypořádání stresových životních situací.

Organizace Social Care Wales (2019) vydala metodický dokument, stanovující základní kompetence vychovatele. Mezi ty základní lze vymezit a vztáhnout oblast dobrých komunikačních schopností a schopnost týmové práce. Dokument klade důraz na verbální i neverbální komunikaci a na přizpůsobení komunikace věku a schopnostem dítěte v dané situaci. Důležité je také brát v úvahu

preferovaný jazyk a komunikační styl dítěte, aktivně naslouchat a reflektovat přijímané informace. Mezi kompetence určené k týmové práci patří schopnost konstruktivně řešit problémy a respektovat dovednosti a přínosy ostatních členů týmu.

Významné je také institucionální prostředí, ve kterém vychovatelé působí. Podle Kokovikhina a Kansafarové (2018) mohou institucionální bariéry ovlivnit tvorbu a implementaci profesních kompetencí, a tím i celkovou efektivitu práce vychovatelů. Studie rovněž zdůrazňuje, že systém řízení odborných kompetencí by měl zahrnovat prvky duálního vzdělávání a profesní mobility, což naopak zvyšuje kvalitu přípravy pedagogických pracovníků a jejich adaptabilitu na nové výzvy v oboru.

Siddiqui a Singh (2021) se zaměřili na vliv institucionálního prostředí a kompetencí na výkonnost v různých vzdělávacích systémech a zdůrazňují, že kompetence vychovatelů v prostředí ústavní péče by měly zahrnovat jak akademickou připravenost, tak schopnost pracovat s dětmi se specifickými potřebami. Studie navíc ukazuje, že institucionální podpora a systematické školení pedagogů může významně ovlivnit jejich profesní růst a schopnost efektivně pracovat s ohroženými dětmi. (Siddiqui & Singh, 2021)

Johari et al. (2022) se ve své studii zabývali vlivem kompetencí vedoucích pracovníků ve vzdělávacích institucích na celkovou výkonnost zaměstnanců. Zjistili, že schopnost vedení a změnového řízení významně ovlivňuje pracovní spokojenost pedagogických pracovníků. Výsledky naznačují, že kompetence v oblasti integrity a spravedlnosti jsou klíčové pro vytváření pozitivního pracovního prostředí. (Johari et al., 2022)

Vzhledem k vývoji digitálních technologií je stále důležitější, aby vychovatelé disponovali i technologickými dovednostmi. Podle studie Castañedy et al. (2023) zaměřené na digitální kompetence pedagogů je klíčové poskytnout vzdělavatelům možnost rozvoje v oblasti digitálního vzdělávání a technologické gramotnosti. Uvedená schopnost nejenže zvyšuje kvalitu vzdělávání, ale podporuje i efektivní práci s dětmi přicházejí v současné společnosti do styku s technologiemi již ve velmi raném věku. (Castañeda et al., 2023)

Celkově lze tedy konstatovat, že kompetence vychovatele zahrnují široké spektrum dovedností, od komunikačních schopností, legislativního povědomí, adaptability a zvládnání stresu, až po technologickou gramotnost a schopnost pracovat s digitálními nástroji. Především v oblasti jednotlivých zářehů ústavní a ochranné výchovy je důležité, aby vychovatelé byli schopni pružně reagovat na potřeby dětí a zároveň efektivně spolupracovat s ostatními odborníky v rámci multidisciplinárního přístupu.

Na tomto místě je však nutné zmínit i odborné kompetence v oblasti profese vychovatele ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Národní soustava povolání rozlišuje odborné kompetence vychovatele na znalosti a dovednosti. Mezi znalosti patří zejména oblasti speciální, sociální a obecné pedagogiky, prevence drogové závislosti a problematika šikany. Vychovatel by měl být rovněž způsobilý řešit výchovné problémy a mít základní znalosti školní a pedagogické psychologie. Důležitá je schopnost aplikovat principy multikulturní výchovy a převádět teoretické znalosti do praktické práce s dětmi. V praxi to zahrnuje tvorbu výchovně-vzdělávacích metod, organizaci her a aktivit, individuální přístup k potřebám každého dítěte,

kompenzaci případných postižení a podporu jeho schopností. Součástí práce vychovatele je také využívání pedagogické diagnostiky a průběžné sledování účinnosti poskytované péče. (MPSV, 2017)

Mezinárodní výzkumy navíc ukazují, že pedagogická kompetence vychovatelů v náhradní výchovné péči nespočívá pouze v tradičních pedagogických přístupech. Je nutné zaměřit se také na rozvoj emoční inteligence, schopnost poskytovat psychologickou podporu a zvládat krizové situace (Sidhu et al., 2022; Nguyen, 2023). Tyto dovednosti umožňují vychovatelům lépe reagovat na emocionální a psychické potřeby dětí a podporovat jejich celkový rozvoj.

Standardy kvality pro výkon ústavní a ochranné výchovy naznačují, že je v praxi nutná jejich znalost a aplikace při hodnocení vlastní práce vychovatele. Standardy totiž stanovují klíčové hodnoty v rámci péče v jednotlivých zařízeních. Z pohledu těchto standardů by měl mít vychovatel odpovídající odbornou přípravu z pohledu samotného přijetí a následné péče o dítě do zařízení a být schopen adekvátně s takovým dítětem komunikovat a navázat důvěrný vztah. Na straně druhé by měly být děti systematicky připravovány na samostatný život s ohledem na jejich individuální potřeby. Vychovatelé by jim měli poskytovat základy výchovy ke zdravému životnímu stylu, sexuální výchovy a výchovy k partnerství a rodičovství. Volný čas dětí by měl být naplánován vyváženě, v souladu se stanovenými pravidly. Standardy rovněž zdůrazňují důležitost podpory ve vzdělávání a aktivní spolupráci se školou (Pacnerová, 2015).

Studie ukazují (Yusupov, 2021; Nguyen, 2023; Akbar, 2024), že kompetence vychovatelů v rámci ústavní péče se významně promítají do schopnosti dětí socializovat se a minimalizovat následné dopady traumatických zkušeností. Kvalitní institucionální podpora a vzdělávací strategie tudíž mohou pozitivně ovlivnit celkovou kvalitu života dětí v ústavní výchově.

V neposlední řadě by měl vychovatel podporovat životní blaho dětí i jejich rodin a hájit jejich práva. Měl by umět ocenit lidskou různorodost a jedinečnost každého jedince. Clough (2006) uvádí několik principů, vedoucích k pozitivním výsledkům náhradní výchovné péče. Mezi tyto principy patří udržování pravidelného kontaktu s biologickou rodinou dítěte, respektování jeho potřeb a názorů, aktivní zapojení dítěte do rozhodování týkajícího se jeho života a zajištění přístupu k dalším službám, podporující jeho rozvoj a pohodu. Důležité je rovněž vytváření stabilního a bezpečného prostředí, kde se dítě cítí chráněné a podporované, a systematické sledování jeho pokroku. Pouze komplexní přístup napomáhá zdravému psychickému a sociálnímu rozvoji dítěte a podporuje budování jeho sebevědomí, samostatnosti a schopnosti navazovat pozitivní vztahy s okolím.

Osobnostní růst vychovatele, jeho pedagogická etika a schopnost sebereflexe významně ovlivňují kvalitu výchovného procesu a schopnost dětí adaptovat se na změny (Bernard, 2015; Templeton, Shafi & Pritchard, 2020).

Výchova je vnímána jako cílevědomý, hodnotově orientovaný proces formování osobnosti, vycházející z pedagogických zásad a širšího společenského a kulturního kontextu (Pasternáková, 2020). Z těchto obecných principů vychází skutečnost, že výchova měla být primárně založena na pozitivní motivaci a individualizace. Vychovatelé v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy by si měli s dětmi budovat důvěrné vztahy a současně respektovat

význam rodinného prostředí a podporovat udržení kontaktu s blízkými. V tomto pojetí musí pedagogové spoluvytvářet podmínky pro práci s biologickou nebo náhradní rodinou, respektovat samostatnost a zodpovědnost dětí a systematicky posilovat zmíněné schopnosti. Bezespору nutnou součástí jejich práce je vhodně oceňovat spolupráci a podporovat děti v plnění svých povinností (Pacnerová, 2015).

## V. DESKRIKCE A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### VÝZKUMNÝ PROBLÉM A STANOVENÍ HYPOTÉZ

Následující kapitoly v obecné rovině vymezují realizované výzkumné empirické šetření, které se zaměřuje na zkoumání vztahu resilience a sociálních kompetencí u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Výzkum se orientuje na identifikaci faktorů ovlivňujících resilience vychovatelů a jejich schopnost efektivně fungovat v náročném prostředí školských institucí. Z pohledu teoretického ukotvení jsou stěžejní výzkumné problémy. V rámci empirického výzkumu jsme je stanovili v následujících bodech:

- 1) Jaké jsou odlišnosti v rámci jednotlivých sociálních kompetencí u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy?
- 2) Jaký vliv má délka praxe na sociální kompetence u zvolené skupiny respondentů?
- 3) Jaký je vztah mezi věkem a sociálními kompetencemi u vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče?
- 4) Jaký je vztah mezi resiliencí a sociálními kompetencemi u vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy?

- i)* První cíl z hlediska empirického šetření je na základě výzkumné činnosti porovnat případné rozdíly v úrovni sociálních kompetencí u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.
- ii)* Druhý cíl se věnuje analýze vlivu délky praxe na rozvoj sociálních kompetencí u vybrané skupiny respondentů.
- iii)* Třetí cíl se zaměřuje na vysledování možného vztahu mezi věkem a úrovní sociálních kompetencí u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.
- iv)* Čtvrtým cílem je zjistit vztah mezi resiliencí a sociálními kompetencemi u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.
- v)* Pátým 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, 2024):

- i)* Podrobná literární rešerše zaměřená na problematiku resilience a sociálních kompetencí u vychovatelů působících ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Tato fáze zahrnovala analýzu dostupné odborné literatury a předchozích výzkumů k dané problematice.
- ii)* Definování výzkumného problému, formulace výzkumných cílů, otázek a hypotéz. Cílem bylo vymezit vztah mezi resiliencí a sociálními kompetencemi a zhodnotit vliv vybraných intervenujících proměnných na tyto charakteristiky.
- iii)* Výběr výzkumného vzorku a specifikace cílové skupiny respondentů. Výzkum byl proveden na vychovatelích působících ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Pro získání dostatečně reprezentativního vzorku byla využita metoda náhodného výběru.

- iv) Zvolení a aplikace vhodných výzkumných nástrojů. K měření zkoumaných proměnných byly použity standardizované dotazníky:
  - a. Inventář sociálních kompetencí (ISK) (Hoskovcová & Vašek, 2017)
  - b. Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Connor & Davidson, 2003)
- v) Navržení a optimalizace metodiky sběru dat. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníkové metody s tištěným distribučním kanálem. Respondenti vyplňovali dotazníky individuálně, bez nutnosti přímé intervence výzkumníka.
- vi) Sběr dat a jejich následné zpracování. Shromážděná data byla přepsána do digitální podoby a analyzována pomocí statistických metod.
- vii) Statistická analýza dat. Data byla vyhodnocena pomocí deskriptivní a induktivní statistiky. K testování hypotéz byly použity metody:
  - a. Studentův t-test
  - b. ANOVA (analýza rozptylu)
  - c. Korelační analýza (Pearsonův korelační koeficient)
- viii) Interpretace výsledků a formulace závěrů. Na základě získaných dat byly provedeny statistické testy, jejichž výsledky byly graficky zpracovány a interpretovány ve vztahu k výzkumným hypotézám. Závěrečná část výzkumu zahrnuje praktická doporučení pro pedagogickou praxi a další směřování výzkumu.

Na podkladě výzkumných problémů byly formulovány věcné a nulové hypotézy. V rámci textu 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 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) Jaké jsou odlišnosti v rámci jednotlivých sociálních kompetencí u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy?

**H<sub>1</sub>:** Sociální kompetence vychovatelů se mezi jednotlivými skupinami liší.

**H<sub>1-0</sub>:** Neexistují žádné rozdíly v úrovni sociálních kompetencí mezi vychovateli ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

2) Jaký vliv má délka praxe na sociální kompetence u zvolené cílové skupiny respondentů?

**H<sub>2</sub>:** Délka praxe ovlivňuje rozvoj sociálních kompetencí u vychovatelů.

**H<sub>2-0</sub>:** Délka praxe nemá žádný vliv na rozvoj sociálních kompetencí u vybraných skupin respondentů výzkumného šetření.

3) Jaký je vztah mezi věkem a sociálními kompetencemi u vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče?

**H<sub>3</sub>:** Věk vychovatelů ovlivňuje úroveň sociálních kompetencí.

**H<sub>3-0</sub>:** Z pohledu věku není rozdíl mezi sociálními kompetencemi u vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy.

4) Jaký je vztah mezi resiliencí a sociálními kompetencemi u vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy?

**H<sub>4</sub>:** Resilience vychovatelů je pozitivně korelována se sociálními kompetencemi.

**H<sub>4-0</sub>:** Neexistuje žádný vztah mezi resiliencí a sociálními kompetencemi u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

5) Jaké intervenující proměnné ovlivňují sociální kompetence a resilienci u vychovatelů pracujících v zařízeních náhradní výchovné péče?

Výzkumný problém je zaměřen také na ucelenou komparaci vybraných intervenujících proměnných a konkrétní vysledování 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 dimenzích sociálních kompetencí a resilience.

**H<sub>4-0</sub>:** Dosažené skóre ve vybraných dimenzích sociálních kompetencí a resilience je mezi muži a ženami shodné.

**H<sub>5</sub>:** Ve výzkumném souboru lze z pohledu dosaženého stupně vzdělání zaznamenat signifikantní rozdíly ve výsledcích v rámci vybraných dimenzí sociálních kompetencí a resilience.

**H<sub>5-0</sub>:** V rámci výzkumného vzorku nebyly zjištěny významné rozdíly při srovnání dosaženého vzdělání vychovatelů ve vztahu k jednotlivým dimenzím sociálních kompetencí a resilience.

**H<sub>6</sub>:** Výzkumné šetření ukazuje, že dosažené standardizované skóre v různých dimenzích sociálních kompetencí a resilience 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 úroveň sociálních kompetencí a resilience u probandů výzkumného šetření.

**H<sub>7</sub>:** Výzkumné šetření ukazuje, že věk vychovatelů ovlivňuje dosažené standardizované skóre v různých dimenzích sociálních kompetencí a resilience.

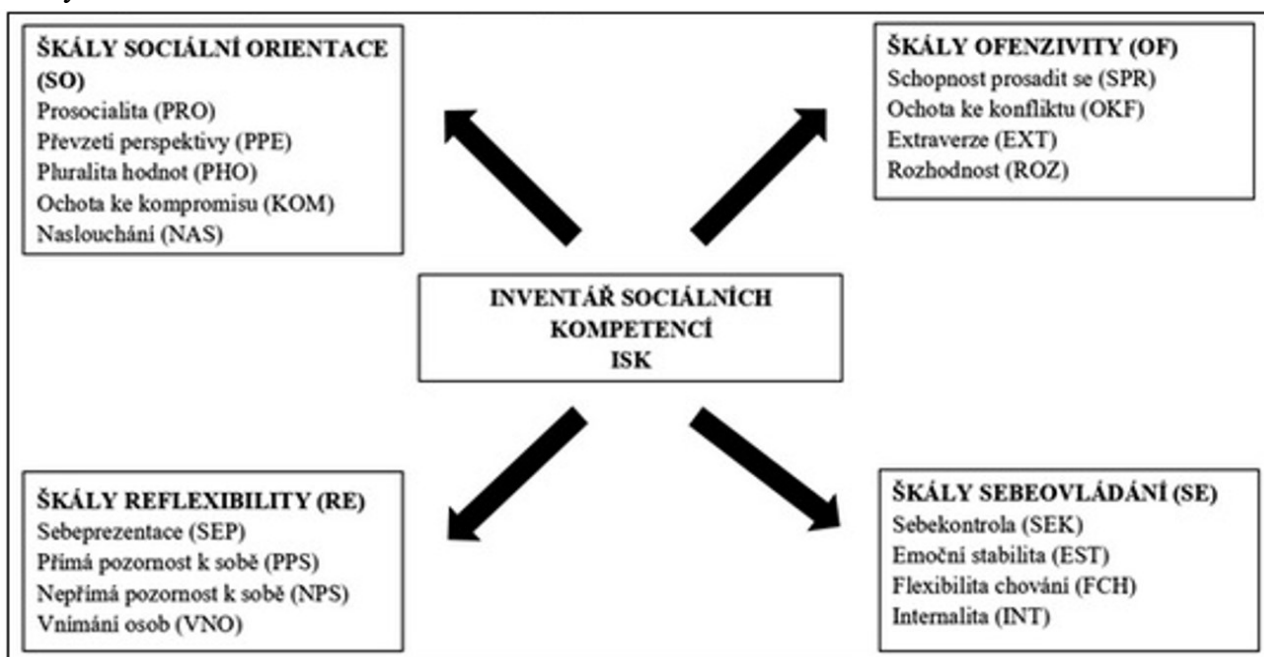
**H<sub>7-0</sub>:** Věk vychovatelů nemá vliv na dosažené standardizované skóre v jednotlivých dimenzích sociálních kompetencí a resilience.

## VÝZKUMNÝ VZOREK A METODY VÝZKUMU

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.

Pro výzkum byly využity standardizované metody: Inventář sociálních kompetencí (ISK) (Hoskovcová & Vašek, 2017) a Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Connor & Davidson, 2003). Pro podrobnější popis námi využitých dotazníků odkážeme čtenáře na již dříve realizované výzkumy, kde je detailnější rozbor těchto nástrojů v mnohem širší rovině (Moravcová, 2024; Šuda, 2022).

V šetření bylo využito plné verze ISK o 108 položkách. Proband čte výroky a vyjadřuje se na čtyřstupňových škálách (od 1 = vůbec nesouhlasí až po 4 = zcela souhlasí), kdy odpovědi odrážejí sebehodnocení zkoumaného. Položky ISK sytí 17 primárních škál, které můžeme spojit do čtyř hlavních sekundárních škál.



Obrázek 4: Inventář sociálních kompetencí-ISK (Hoskovcová, Vašek, 2017)

Sekundární škály jsou sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), sebeovládání (SE), flexibilita (RE). Mezi primární škály standardizované metody patří: prosocialita (PRO, 7 položek), převzetí perspektivy (PPE, 6 položek), pluralita hodnot (PHO, 7 položek), ochota ke kompromisu (KOM, 6 položek), naslouchání (NAS, 6 položek), schopnost prosadit se (SPR, 7 položek), ochota ke konfliktu (OKF, 5 položek), extraverte (EXT, 6 položek), rozhodnost (ROZ, 6 položek), sebekontrola (SEK, 6 položek), emoční stabilita (EST, 6 položek), flexibilita chování (FCH, 6 položek), internalita (INT, 9 položek), sebe prezentace (SEP, 7 položek), přímá pozornost k sobě (PPS, 6 položek), nepřímá pozornost k sobě (NPS, 6 položek), vnímání osob (VNO, 6 položek). Jednotlivé položky jsou v dotazníku řazeny tak, aby mezi sebou položky sytící stejnou škálu měly co největší rozestup. Zhruba polovina položek je skórována negativně (Šuda, 2022).

Dalším standardizovaným dotazníkovým šetřením využitým v tomto šetření je český překlad The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Connor & Davidson, 2003). Námi využitá škála měří oblast resilience a skládá se celkem z 25 tvrzení. Respondenti odpovídají na vybrané výroky pomocí pětibodové škály (0 = vůbec, 1 = zřídka kdy platí, 2 = někdy platí, 3 = často platí, 4 = skoro vždy platí). Stejně jako u ISK se jedná o dotazník založený na principu sebe posouzení a odpovědi tudíž odráží osobní sebehodnocení zkoumané osoby. Po zpracování dotazníku respondentem se položky převádí na hrubé skóre od 0 do 4. Následně se hrubé skóre jednotlivých položek sčítají a výsledné hrubé skóre se pohybuje mezi 0 a 100.

Na tomto místě je nutné zmínit, že v jednotlivých etapách výzkumu byla volena odpovídající deskriptivní a induktivní statistická analýza s cílem co nejpřesněji vyhodnotit získaná data. Zpracování a analýza dat probíhala s využitím statistického softwaru Statistica v13 a Microsoft Excel. Využité statistické metody odpovídají běžně aplikovaným přístupům v empirickém výzkumu (Hendl, 2012) a zahrnují veličiny, jako jsou aritmetický průměr ( $\bar{X}$ ), modus (Mod.), medián (Med.), maximum (Max.), minimum (Min.), počet respondentů ( $N$ ), pozorovaná hladina významnosti ( $p$ ), korelační koeficient ( $r$ ), směrodatná odchylka (SD), testové kritérium Studentova  $t$ -testu ( $t$ ), Cronbachovo alfa ( $\alpha$ ), hrubé skóre (HS), percentilové pořadí (PP), steny (ST) a standardizované T-skór.

Pro vyhodnocení dat byly využity standardizované měřicí nástroje Inventář sociálních kompetencí (ISK) (Hoskovcová & Vašek, 2017) a Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Connor & Davidson, 2003).

V rámci těchto nástrojů byla k dispozici hrubá skóre (HS), percentily (PP), steny (ST) a T-skóre. ISK poskytuje ještě percentilové pořadí a steny, zatímco CD-RISC pracuje s T-skórem. Vzhledem k odlišnostem v metodice obou dotazníků bylo pro meziinstrumentální srovnání zvoleno T-skóre a percentilové pořadí, umožňující standardizované porovnání mezi respondenty a skupinami.

T-skóre je založeno na standardizaci výsledků v populaci, kdy střední hodnota odpovídá 50 bodům a směrodatná odchylka  $\pm 10$  bodům, což umožňuje snadné porovnání výsledků v různých souvislostech a mezi různými výzkumnými skupinami (Chytrý, 2020; Tirpák, 2023).

Naopak percentilové pořadí umožňuje interpretaci výsledků v rámci celé testované populace a vyjadřuje relativní postavení jedince vzhledem k ostatním respondentům. Hrubé skóre (HS)

bylo sice zaznamenáváno, ale neumožňuje přesné meziindividuální srovnání bez odpovídající standardizace.

Před aplikací parametrických statistických metod byla ověřena normalita rozdělení dat pomocí Shapiro-Wilkova testu normality (Shapiro & Wilk, 1965). Pokud data nesplňovala podmínku normality, byly využity neparametrické statistické metody, které jsou robustní vůči odlehlým hodnotám a asymetrii rozložení. Ve výzkumu byly uplatněny následující statistické testy:

- i)* Shapiro-Wilkův test.
- ii)* Studentův t-test
- iii)* Mann-Whitneyho U test
- iv)* Jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA)
- v)* Kruskal-Wallisův test
- vi)* Korelační analýza (Pearsonův korelační koeficient  $r$ )

Vzhledem k metodologickému zaměření výzkumu byly všechny proměnné vyhodnoceny v rámci deskriptivní analýzy a následně testovány induktivními statistickými metodami. Tento přístup umožnil nejen přesné kvantitativní vyhodnocení výsledků, ale také jejich srovnání s jinými výzkumy.

Z důvodu konzistentnosti a co nejširší interpretace dat jsme se při srovnávání výsledků primárně zaměřili na percentilové pořadí a T-skóry, jelikož tyto veličiny umožňují efektivní porovnání mezi různými skupinami respondentů a zároveň poskytují přehlednou interpretaci výsledků. Uvedený přístup nám umožnil objektivní a standardizované vyhodnocení dat v rámci výzkumu zaměřeného na resilienci a sociální kompetence vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

## VI. ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

### EMPIRICKÉ POZNATKY O SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍCH

#### *i) Sociální kompetence (ISK)/všichni respondenti výzkumného šetření*

První oblastí našeho zájmu v rámci výzkumného šetření se stala dimenze sociální orientace (SO), která je jednou ze čtyř sekundárních škál Inventáře sociálních kompetencí (ISK).

Mezi výchozí konstrukty této oblasti zařazujeme pět primárních škál: prosocialitu (PRO), převzetí perspektivy (PPE), pluralitu hodnot (PHO), ochotu ke kompromisu (KOM) a naslouchání (NAS).

Pro komparaci byly využity tři klíčové statistické ukazatele: hrubé skóre (HS), percentilové pořadí (PP) a stenové skóre (ST). Jako intervenující proměnné byly stejně jako v dalších částech výzkumu zohledněny: *i)* pohlaví, *ii)* věk, *iii)* délka praxe respondentů, *iv)* dosažený stupeň vzdělání, *v)* typ školského zařízení, v němž vychovatelé působí.

Pro zpřesnění analýzy byla populace respondentů rozdělena podle délky praxe na dvě hlavní skupiny. První tvoří 191 vychovatelů (51 %) s praxí do 9 let, zatímco druhou skupinu reprezentuje 186 respondentů (49 %) s délkou praxe 10 a více let. Vzhledem k okolnostem pedagogické profese, kde velkou část tvoří ženy (v našem souboru 68 %,  $N = 244$ ), z nichž mnohé absolvují mateřskou dovolenou, považujeme délku praxe za výstižnější proměnnou než samotný chronologický věk (Průcha, 2006).

Z pohledu deskriptivní statistiky byly hodnoty jednotlivých dimenzí sociální orientace analyzovány napříč celým výzkumným souborem a následně porovnávány podle vybraných intervenujících proměnných. Výsledky v některých oblastech vykazují zajímavé rozdíly, které mohou být relevantní pro další profesní rozvoj zaměstnanců školských zařízení.

Získaná data v oblasti sociální orientace (SO) u vychovatelů ve školských zařízeních ukazují na spíše průměrnou až mírně podprůměrnou úroveň sociálních kompetencí. Přestože by vzhledem k charakteru profese bylo možné očekávat vyšší výsledky, zejména v oblastech, jako je naslouchání či schopnost převzít perspektivu druhých, se ukazuje, že právě tyto kompetence vykazují nejslabší dosažený aritmetický průměr percentilu ( $PP_0$ ). O něco lepšího, avšak stále ne nadprůměrného hodnocení dosáhli vychovatelé v dimenzích, které reflektují otevřenost k různorodosti hodnot a ochotu ke kompromisu. Vzhledem k důležitosti těchto oblastí při výkonu profese vychovatele se jedná o alarmující výsledky. Přehled výsledků pro oblast sociálních kompetencí uvádíme v následující tabulce 1.

Námi zjištěné výsledky korespondují s poznatky ze současné odborné literatury, podle níž schopnost převzít perspektivu druhého a aktivně naslouchat výrazně souvisí s mírou vykazovaného prosociálního chování. Wang et al. (2024) poukazuje na fakt, že perspektivní uvažování a empatie působí jako zásadní mediátory mezi vnímanou sociální podporou a konkrétními projevy prosociálního chování. Autoři zároveň zdůrazňují, že tyto schopnosti nejsou pouze osobnostními rysy, ale mohou být rozvíjeny prostřednictvím cílených vzdělávacích intervencí.

Podobně studie Parisse et al. (2023) potvrdila, že kognitivní složka empatie (schopnost vnímat svět očima druhého) je zásadním předpokladem pro vznik prosociálních tendencí, zejména v kontextu

vzdělávacích institucí. Domníváme se, že nízké hodnoty v oblasti naslouchání jsou neadekvátní pro profesi vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy. Velkou část práce totiž tvoří právě naslouchání dětem a práce s jejich příběhy. Nízké hodnoty v oblasti naslouchání přitom nelze interpretovat pouze jako individuální selhání pracovníků. Je pravděpodobné, že se jedná o důsledek kombinace institucionálního tlaku, přetížení a absence systematického rozvoje měkkých dovedností (tzv. soft skills). Tento závěr podporuje i výzkum Ariza Toledano a Ruiz-Olivares (2022), že emoční vyčerpání a osobní distres negativně ovlivňují schopnost empatie a zvyšují riziko vyhoření u pracovníků v pomáhajících profesích.

<b>Sociální orientace (SO)</b> (soubor $N = 377$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Prosocialita (PRO)	HS	20,886	21,000	21,000	2,637	28,000	14,000
	<b>PP</b>	<b>37,366</b>	<b>29,000</b>	<b>29,000</b>	<b>27,731</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,154	4,000	5,000	1,933	9,000	1,000
Převzetí perspektivy (PPE)	HS	17,698	18,000	17,000	2,365	24,000	11,000
	<b>PP</b>	<b>33,963</b>	<b>33,000</b>	<b>33,000</b>	<b>25,846</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	3,926	4,000	3,000	1,677	9,000	1,000
Pluralita hodnot (PHO)	HS	21,042	21,000	21,000	2,626	28,000	14,000
	<b>PP</b>	<b>41,350</b>	<b>40,000</b>	<b>40,000</b>	<b>26,078</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,491	5,000	5,000	1,694	9,000	1,000
Ochota ke kompromisu (KOM)	HS	15,401	15,000	16,000	2,115	23,000	8,000
	<b>PP</b>	<b>38,045</b>	<b>33,000</b>	<b>33,000</b>	<b>21,544</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,324	4,000	4,000	1,361	9,000	1,000
Naslouchání (NAS)	HS	17,241	17,000	18,000	2,513	24,000	9,000
	<b>PP</b>	<b>31,279</b>	<b>23,000</b>	<b>32,000</b>	<b>23,294</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	3,920	4,000	4,000	1,557	9,000	1,000

Tabulka 1: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální orientace (SO)/všichni respondenti výzkumného šetření

Poněkud lepší, přesto však stále pouze průměrné výsledky byly zaznamenány ve škálách pluralita hodnot ( $PP_{\emptyset} = 41,350$ ) a ochota ke kompromisu ( $PP_{\emptyset} = 38,045$ ). Tyto výsledky naznačují, že vychovatelé si v jisté míře uvědomují hodnotovou rozmanitost a jsou schopni konstruktivně vyjednávat v konfliktních situacích. Domníváme se ovšem, že i tyto dovednosti je třeba vnímat jako oblasti s potenciálem pro další rozvoj. Ochotu ke spolupráci a důvěru lze však posilovat prostřednictvím drobných behaviorálních signálů, jako je například forma naslouchání a neverbální projevy zájmu o druhého. Uvedené formy komunikace totiž nejsou samozřejmé a vyžadují cílený trénink. (Micheli, Breil & Böckler, 2023)

V rámci celkové dimenze sociální orientace je zarážející, že žádná ze sledovaných škál výrazně nepřekračuje průměrná populační očekávání. Výsledky tak ukazují na nutnost systémové podpory rozvoje sociálně-komunikačních dovedností, a to nejen ve fázi vstupního vzdělávání, ale zejména jako součást kontinuálního profesního růstu.

Jak potvrzuje i výzkum Sommerlad et al. (2021), schopnost empatie s věkem v některých ohledech stagnuje či klesá, pokud není aktivně podporována. Zjištěná skutečnost podtrhuje význam dlouhodobého a udržitelného rozvoje měkkých dovedností.

V souhrnu lze říci, že přestože vychovatelé čelí vysokým nárokům na mezilidskou interakci a zvládání složitých sociálních situací, jejich aktuální úroveň sociální orientace zcela neodpovídá těmto profesním požadavkům. Domníváme se, že tato disproporce je důležitým impulzem pro koncepční promýšlení obsahu dalšího vzdělávání, podpory duševního zdraví pracovníků a zvyšování organizační kultury založené na důvěře, dialogu a empatii.

Další oblastí našeho zájmu v rámci výzkumného šetření se stala dimenze ofenzivity (OF). Mezi výchozí konstrukty této oblasti zařazujeme čtyři primární škály: schopnost prosadit se (SPR), ochota ke konfliktu (OKF), extraverze (EXT) a rozhodnost (ROZ).

Zjištění v oblasti ofenzivity ukazují na celkově vyrovnaný, avšak ovšem průměrný až podprůměrný profil vychovatelů ve školských zařízeních. Pro přehled uvádíme výsledky v tabulce 2.

Nejvyšších výsledků dosahují respondenti v oblasti ochoty ke konfliktu ( $PP_{\emptyset} = 52,469$ ) a rozhodnosti ( $PP_{\emptyset} = 47,936$ ), což může svědčit o určité míře asertivity a schopnosti čelit náročným situacím. Uvedené oblasti jsou pro práci vychovatelů důležité, neboť v zařízeních se s náročnými situacemi mohou setkávat denně.

Naopak nejnižší hodnoty byly zaznamenány v oblasti extraverze ( $PP_{\emptyset} = 39,249$ ), což naznačuje u části vychovatelů spíše volbu rezervovanějšího komunikačního stylu. Rovněž schopnost prosadit se se pohybuje na úrovni průměru, což může reflektovat vyvážený postoj mezi asertivitou a adaptací na kolektivní prostředí. Celkově lze říci, že ofenzivní složky sociálních kompetencí jsou u vychovatelů přítomny v míře sice funkční, avšak vzhledem k výkonu profese vychovatele se jistě jedná o oblast vhodnou k posílení.

Nejvyšších hodnot bylo dosaženo v oblasti ochoty ke konfliktu ( $PP_{\emptyset} = 52,469$ ) a rozhodnosti ( $PP_{\emptyset} = 47,936$ ), což může poukazovat na určitou míru asertivity, odvahy a schopnosti zvládat náročné nebo konfliktní situace. Zmíněné dovednosti jsou v profesi vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy nepostradatelné. Vychovatelé totiž denně čelí náročným a mnohvrstevnatým interakcím, vyžadující schopnosti nejen ustanovovat hranice, ale i rozhodně reagovat v krizových situacích (Chowdhury et al., 2024). Zastáváme v tomto ohledu názor, že kvalita výchovného procesu v těchto zařízeních je úzce spojena s osobními kompetencemi vychovatelů. Mezi ty preferované musí patřit schopnost plánovat, řídit a metodicky vést výchovné situace. Souhrn těchto kompetencí musí zahrnovat nejen odborné znalosti a dovednosti potřebné k realizaci pedagogických činností, ale také vysokou míru osobnostní zralosti, empatie sebereflexe a schopnosti navazovat a udržovat kvalitní mezilidské vztahy. Vychovatel by měl být schopen vytvářet podnětné a bezpečné prostředí, které napomáhá rozvoji autonomie, sebedůvěry a sociálních dovedností dětí. Zároveň je nezbytné, aby dovedl pružně reagovat na individuální potřeby každého dítěte, pracovat s různými formami chování a využívat vhodné výchovné strategie a metody odpovídající specifikům dané skupiny. Součástí jeho kompetenční výbavy by měla být také schopnost adekvátně spolupracovat s ostatními odborníky a institucemi, komunikovat s rodinami dětí a aktivně se podílet na tvorbě a realizaci individuálních plánů rozvoje. V neposlední řadě by měl být vychovatel

veden profesní etikou, schopností se dále vzdělávat a reflektovat vlastní praxi, aby byl schopen dlouhodobě udržet vysokou úroveň své profesní činnosti a přispívat tak k celkovému zkvalitnění výchovného procesu v institucionálním prostředí.

<b>Ofenzivita (OF)</b> (soubor $N = 377$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Schopnost prosadit se (SPR)	HS	18,666	19,000	19,000	2,642	25,000	11,000
	<b>PP</b>	<b>42,114</b>	<b>34,000</b>	<b>44,000</b>	<b>26,532</b>	<b>98,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,483	4,000	5,000	1,708	9,000	1,000
Ochota ke konfliktu (OKF)	HS	11,735	12,000	11,000	2,276	20,000	5,000
	<b>PP</b>	<b>52,469</b>	<b>50,000</b>	<b>61,000</b>	<b>23,738</b>	<b>100,000</b>	<b>2,000</b>
	ST	5,180	5,000	6,000	1,531	9,000	1,000
Extraverze (EXT)	HS	15,714	16,000	16,000	2,942	24,000	7,000
	<b>PP</b>	<b>39,249</b>	<b>37,000</b>	<b>24,000</b>	<b>23,350</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,316	4,000	4,000	1,565	9,000	1,000
Rozhodnost (ROZ)	HS	16,735	17,000	17,000	2,518	24,000	10,000
	<b>PP</b>	<b>47,936</b>	<b>45,000</b>	<b>45,000</b>	<b>23,986</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,867	5,000	5,000	1,531	9,000	1,000

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

V rámci profese vychovatele, která je charakteristická intenzivní interakcí s dětmi i dospělými, hraje významnou roli osobnostní nastavení pracovníka a jeho schopnost efektivní komunikace. Výchovná práce často přináší náročné a emočně zatěžující situace, ve kterých je nutné zachovat klid, nadhled a umět obhájit své postoje bez agrese či pasivity. Právě v těchto momentech se ukazuje důležitost asertivního přístupu, který umožňuje vychovateli jednat s respektem vůči druhým, a přitom si zachovat vlastní integritu. Zjištění, že vychovatelé vykazují spíše průměrnou míru schopnosti prosadit se, naznačuje, že tento potenciál může být funkční, avšak zároveň zůstává prostor pro další rozvoj prostřednictvím cíleného tréninku komunikačních a sociálních dovedností. Rozvoj asertivity tak představuje důležitou součást profesního růstu vychovatele, neboť posiluje nejen jeho schopnost zvládat konfliktní situace a nastavovat hranice, ale také podporuje pozitivní klima v kolektivu a přispívá k efektivnější výchovné práci. (Blegura, 2023)

Zajímavý kontrast nabízí škála extraverze ( $PP_{\emptyset} = 39,249$ ), dosahující nejnižších hodnot v celé oblasti. Výsledek může signalizovat rezervovanější nebo méně iniciativní komunikační styl části vychovatelů. Přitom výzkumy potvrzují, že extraverze pozitivně koreluje s vyšší sociální angažovaností a pozitivním emočním naladěním (Frisk et al., 2021).

Druhého nejvyššího průměru u respondentů dosahuje rozhodnost ( $PP_{\emptyset} = 47,936$ ), jež může být vnímána jako pozitivní ukazatel schopnosti činit rozhodnutí v náročných podmínkách. Právě rozhodnost v kombinaci s asertivitou může zvyšovat respekt, důvěru kolegů a vést k přirozenému leadershipu v týmu. (Hu et al., 2019) V praxi vychovatele může vyšší rozhodnost zjednodušovat práci při zvládnutí krizových situací nebo při nastavování jasných pravidel, což přispívá ke stabilnímu prostředí pro děti.

Celkově výsledky naznačují, že ofenzivní prvky sociální kompetence jsou u vychovatelů přítomné ve funkční míře, ale nejsou nadprůměrné. Domníváme se, že z pohledu kvality jejich každodenní práce a možnosti profesního růstu je žádoucí zaměřit se především na podporu otevřeného komunikačního stylu, kultivaci schopnosti se rozhodovat a posilování zdravé míry asertivity.

Další oblastí našeho zájmu v rámci výzkumného šetření se stala dimenze flexibility (RE). K základním konstruktům této oblasti řadíme čtyři primární škály: sebeprezentace (SEP), přímá pozornost k sobě (PPS), nepřímá pozornost k sobě (NPS) a vnímání osob (VNO).

Výsledky v oblasti flexibility jsou nevyrovnané, některé primární škály této oblasti dosahují průměrných výsledků, zatímco jiné zůstávají pod průměrem (tabulka 3). Vyšších hodnot bylo dosaženo zejména v oblasti vnímání osob ( $PP_{\emptyset} = 46,393$ ) a sebeprezentace ( $PP_{\emptyset} = 47,499$ ), což může naznačovat schopnost vychovatelů vnímat druhé a aktivně působit na své okolí. Na tomto místě je ovšem důležité zmínit, že výsledky opět nepřekročily populační průměry.

Naopak slabších výsledků bylo dosaženo u škály přímé pozornosti k sobě ( $PP_{\emptyset} = 28,936$ ). Jedná se z našeho pohledu o velmi podprůměrné výsledky naznačující nižší míru sebeuvědomění nebo tendenci vychovatelů upřednostňovat potřeby druhých. Empirická zjištění poukazují na určitou disproporci mezi vnější regulací sociálního chování a vnitřním uvědoměním vlastních projevů, potřeb či emocí u vychovatelů v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

<b>Škála flexibility (RE)</b> (soubor $N = 377$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Sebeprezentace (SEP)	HS	17,769	18,000	19,000	2,804	27,000	9,000
	<b>PP</b>	<b>47,499</b>	<b>47,000</b>	<b>47,000</b>	<b>27,466</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,817	5,000	6,000	1,790	9,000	1,000
Přímá pozornost k sobě (PPS)	HS	15,143	15,000	14,000	2,317	23,000	9,000
	<b>PP</b>	<b>28,936</b>	<b>21,000</b>	<b>12,000</b>	<b>22,267</b>	<b>99,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	3,692	3,000	3,000	1,521	9,000	1,000
Nepřímá pozornost k sobě (NPS)	HS	15,690	16,000	16,000	2,567	24,000	8,000
	<b>PP</b>	<b>40,398</b>	<b>37,000</b>	<b>42,000</b>	<b>25,657</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,411	4,000	3,000	1,660	9,000	1,000
Vnímání osob (VNO)	HS	17,366	18,000	18,000	2,662	24,000	10,000
	<b>PP</b>	<b>46,393</b>	<b>52,000</b>	<b>56,000</b>	<b>27,756</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,698	5,000	5,000	1,884	9,000	1,000

Tabulka 3: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi flexibility (RE)/všichni respondenti výzkumného šetření

Vysoké skóre v oblasti sebeprezentace ( $PP_{\emptyset} = 47,499$ ) může naznačovat, že vychovatelé věnují zvýšenou pozornost tomu, jak působí na své okolí. Uvědomují si, jak jejich chování, komunikace či vystupování ovlivňuje ostatní. Do jisté míry tedy dokážou řídit dojem, který o sobě vytvářejí, a přizpůsobovat své jednání tak, aby bylo v souladu s očekáváními či situací. Zastáváme názor, že se jedná v jistých ohledech pro práci vychovatele o stěžejní oblast.

Podobně i schopnost vnímat ostatní (vysoké skóre PP ve škále vnímání osob) ukazuje na citlivost k neverbálním a emočním signálům druhých osob, což je pro práci ve výchovném kontextu nesmírně důležité. Do značné míry bývá uvedená schopnost často považována za základní součást profesního jednání a dle našeho názoru se jedná o jednu z nepostradatelných kompetencí při výkonu práce vychovatele. Včasné rozvíjení schopnosti vnímat druhé a chápat vlastní vliv na okolí výrazně podporuje úspěšné zapojení do mezioborové spolupráce a reflektivní praxe (Blakemore & Agllias, 2018). Je nutné si totiž uvědomit, že v tomto ohledu se mohou vychovatelé stát vzorem dětí v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Naopak nízké výsledky v oblasti přímé pozornosti k sobě ( $PP_{\emptyset} = 28,936$ ) poukazují na slabší úroveň sebepoznání, schopnosti vnímat své potřeby nebo reflektovat své postoje. Námí zjištěný aspekt je přitom považován za významný pro profesionální rozvoj a prevenci syndromu vyhoření.

Pokud se zaměříme na náročnost profese vychovatelů v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, je zřejmé, že prevence syndromu vyhoření je nepostradatelná. Feize (2020) zmiňuje, že hlubší osobní sebepoznání významně podporuje vznik profesního sebeuvědomění. V daném kontextu se jedná o základní kámen pro efektivní práci v pomáhajících profesích. Pokud totiž vychovatelé nedisponují přímou pozorností k sobě, mohou snadněji přehlížet varovné signály přetížení nebo emočního vyčerpání.

Význam osobní reflexe v profesním kontextu potvrzuje i studie Dishona et al. (2017). Lidé reflektující význam vlastních rozhodnutí, vykazují vyšší míru identifikace s profesní rolí a větší konzistenci mezi hodnotami a jednáním. Z našeho pohledu je tento poznatek důležitý zejména ve výchovném kontextu, kde autenticita a hodnotové ukotvení tvoří základ důvěryhodného působení na děti.

Z hlediska vývoje reflexivity jako dovednosti je důležitý aspekt integrace osobního a profesního já. Marlowe et al. (2015) tvrdí, že schopnost rozpoznat emocionální, kognitivní a tělesné reakce v náročných situacích vede k hlubší kritické uvědomělosti. Pokud se tedy vychovatelé soustředí pouze na vnější očekávání a zanedbávají vlastní potřeby, může být narušena jejich schopnost udržitelně a dlouhodobě fungovat v náročném prostředí školských zařízení.

Rozvoj sebeuvědomění lze aktivně ovlivňovat prostřednictvím vzdělávacích intervencí, zpětné vazby a koučinku. V nízkém skóre PP u primární škály pozornosti k sobě spatřujeme nejen určitý deficit, ale zároveň i příležitost k profesnímu růstu a seberozvoji u vychovatelů v systému náhradní výchovné péče. Zvýšení této oblasti může mít pozitivní dopad nejen na osobní pohodu samotného vychovatele, ale i na kvalitu jeho profesního výkonu. Vědomé zaměření na vlastní potřeby, pocity a hranice umožňuje lépe zvládat stres, snižovat emocionální přetížení a předcházet pocitům frustrace či vyčerpání. Posilování schopnosti reflektovat vlastní prožívání, dopřát si odpočinek a dbát o psychickou hygienu lze proto chápat jako důležité preventivní opatření proti syndromu vyhoření, který představuje jedno z nejvýznamnějších rizik v pomáhajících profesích. Rozvoj pozornosti k sobě tedy není známkou sobectví, ale naopak projevem zralé profesní identity a odpovědného přístupu k výkonu výchovné práce.

Jednou z klíčových oblastí osobnostní struktury vychovatele, která významně ovlivňuje jeho profesní fungování i schopnost zvládat náročné výchovné situace, je sebeovládání.

Dimenze sebeovládání (SE) v rámci ISK zahrnuje klíčové schopnosti jedince v oblasti regulace emocí, chování a vnímání vlastní odpovědnosti za jednání. V našem výzkumném souboru byla analyzována prostřednictvím čtyř primárních škál: Sebekontrola (SEK), Emoční stabilita (EST), Flexibilita chování (FCH) a Internalita (INT). Přehled výsledků uvádíme v tabulce 4.

<b>Sebeovládání (SE)</b> (soubor $N = 377$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Sebekontrola (SEK)	HS	16,833	17,000	17,000	2,536	24,000	9,000
	<b>PP</b>	<b>52,658</b>	<b>51,000</b>	<b>43,000</b>	<b>27,075</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	5,172	5,000	5,000	1,781	9,000	1,000
Emoční stabilita (EST)	HS	17,942	18,000	19,000	2,611	24,000	9,000
	<b>PP</b>	<b>55,106</b>	<b>55,000</b>	<b>50,000</b>	<b>26,097</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	5,355	5,000	5,000	1,652	9,000	1,000
Flexibilita chování (FCH)	HS	16,735	17,000	18,000	2,424	23,000	9,000
	<b>PP</b>	<b>41,324</b>	<b>33,000</b>	<b>63,000</b>	<b>26,502</b>	<b>97,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,496	4,000	4,000	1,725	9,000	1,000
Internality (INT)	HS	26,133	26,000	25,000	3,223	36,000	17,000
	<b>PP</b>	<b>47,215</b>	<b>42,000</b>	<b>42,000</b>	<b>27,751</b>	<b>100,000</b>	<b>1,000</b>
	ST	4,859	5,000	5,000	1,851	9,000	1,000

Tabulka 4: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sebeovládání (SE)/všichni respondenti výzkumného šetření

Sebekontrola ( $PP_{\emptyset} = 52,658$ ) se v našem šetření ukazuje jako jedna z nejsilnějších oblastí, přičemž dosažené výsledky odpovídají průměrné úrovni percentilových skóre. Zjištění poukazuje na schopnost vychovatelů regulovat své impulzy a přizpůsobovat chování aktuálním situacím. Efektivní sebekontrola je v profesi vychovatele naprosto zásadní, neboť vychovatelé čelí každodenním výzvám v podobě konfliktů, emočně vypjatých situací a potřeby udržet stabilitu výchovného prostředí (Friese et al., 2024). Vysoká sebekontrola umožňuje vychovatelům zachovat klid a rozvahu i v případě nepředvídatelných situací, které jsou v ústavní výchově běžné. Bürgler et al. (2020) uvádí, že schopnost flexibilně využívat seberegulační strategie zvyšuje pravděpodobnost úspěšného zvládnutí těchto konfliktů a přispívá k udržení profesionálního přístupu i při vysoké míře zátěže.

Na sebekontrolu úzce navazuje emoční stabilita ( $PP_{\emptyset} = 55,106$ ), kdy v našem výzkumném šetření dosáhla u sledovaných probandů nejvyššího průměrného percentilu. Výsledek by mohl naznačovat relativně vysokou schopnost u vychovatelů zvládat své emoce a udržovat vnitřní rovnováhu. Emoční stabilita je klíčovým předpokladem pro vytváření bezpečného prostředí a podporu pozitivního klimatu ve výchovných a rodinných skupinách. (Chiang et al., 2019; Yakovtysk et al., 2022) Ve vysoce stresujícím prostředí v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy představuje emoční stabilita důležitý ochranný faktor nejen pro vlastní psychickou pohodu vychovatele, ale také pro kvalitu poskytované péče.

Naopak mírně slabší výsledek byl zaznamenán u flexibility chování ( $PP_{\emptyset} = 41,324$ ). Flexibilita je přitom v kontextu ústavní a ochranné výchovy nesmírně důležitá. Pracovníci v institucionální péči musí často operativně přizpůsobovat své přístupy nejen konkrétním situacím, ale také i dětem a jejich aktuálním potřebám. (Bürgler et al., 2020; Friese et al., 2024).

Nižší výsledky v této oblasti mohou naznačovat potřebu zaměřit se na rozvoj adaptability prostřednictvím cíleného vzdělávání a tréninku flexibilních strategií jednání, umožňující vychovatelům lépe reagovat na rychle se měnící podmínky výchovného procesu.

Zajímavou oblastí je rovněž škála internality. V našem výzkumném šetření rovněž dosáhla průměrného percentilu ( $PP_{\emptyset} = 47,215$ ). Přesvědčení jedince o vlastní kontrole nad výsledky svého jednání je klíčová pro profesní autonomii a pocit osobní zodpovědnosti. Vyšší míra internality posiluje aktivní přístup k řešení problémů a podporuje vnitřní motivaci k dosahování pracovních cílů. (Chiang et al., 2019) V kontextu výchovy dětí v ústavní péči musí být kladen důraz na vytváření strukturovaného a podpůrného prostředí, kde hraje internalita významnou roli v posilování odhodlání vychovatelů přebírat odpovědnost za vlastní rozhodování a výchovné intervence.

Souhrnně lze konstatovat, že dimenze sebeovládání u vychovatelů v ústavní a ochranné výchově vykazuje celkově statisticky průměrnou úroveň.

Z pohledu zjištěných hodnot percentilů patří mezi nejsilnější oblasti zejména sebekontrola a emoční stabilita. Zmíněné kompetence tvoří základní pilíře efektivního zvládnání náročných situací, s nimiž se vychovatelé každodenně setkávají.

Relativně nižší výsledky nalzáme ve flexibilitě chování a internalitě, což naznačuje bezesporu potenciál pro další rozvoj, zejména v oblasti adaptivních strategií a posilování vnitřní motivace a odpovědnosti za výchovné procesy. Celkový profil vychovatelů z hlediska sebeovládání tak ukazuje na jejich schopnost udržovat stabilitu a klid v náročném prostředí, přičemž cílené vzdělávání zaměřené na rozvoj flexibility a internality může dále posílit jejich profesní kompetence a přispět k ještě vyšší kvalitě péče poskytované dětem v ústavní výchově.

## ***ii) Sociální kompetence (ISK)/pohlaví***

V následující části monografie se zaměříme na rozdíly mezi pohlavími v oblastech sociálních kompetencí.

Sociální kompetence ovlivňují nejen kvalitu mezilidských vztahů, ale také efektivitu výchovného působení, schopnost řešit konflikty, navazovat spolupráci a vytvářet pozitivní klima v kolektivu.

Analýza dimenze Sociální orientace (SO) odhalila zajímavé genderové rozdíly napříč jednotlivými primárními škálami. Zjištěné rozdíly se projevují například ve schopnosti navazovat a udržovat vztahy, ve vyjadřování empatie či v míře iniciativy při spolupráci s ostatními. Přesto jsou výsledky ve své podstatě konzistentní s poznatky současné vědecké odborné literatury, která dlouhodobě dokumentuje určité odlišnosti v sociálních projevech mužů a žen, přičemž tyto odlišnosti se často pohybují spíše v jemnějších odstínech chování než v extrémních rozdílech.

Podrobné výsledky analýzy jsou uvedeny v tabulce 5–6, kde jsou jednotlivé škály rozděleny podle pohlaví. V konečném důsledku uvedné umožňuje podrobnější porovnání a lepší pochopení dynamiky sociálních kompetencí u vychovatelů z pohledu jejich pohlaví. Interpretace těchto dat poskytuje nejen zajímavý pohled na genderové aspekty profesního působení, ale zároveň naznačuje oblasti vhodné k cílenému rozvíjení sociálních dovedností s ohledem na individuální potřeby a specifika jednotlivých pracovníků.

<b>Sociální orientace (SO)</b> (soubor $N = 133$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Prosocialita (PRO)	HS	20,459	20,000	19,000	14,000	27,000	2,811
	<b>PP</b>	<b>38,895</b>	<b>29,000</b>	<b>17,000</b>	<b>1,000</b>	<b>96,000</b>	<b>28,431</b>
	ST	4,241	4,000	5,000	1,000	9,000	1,943
Převzetí perspektivy (PPE)	HS	17,383	17,000	17,000	11,000	24,000	2,323
	<b>PP</b>	<b>32,617</b>	<b>20,000</b>	<b>20,000</b>	<b>1,000</b>	<b>100,000</b>	<b>25,440</b>
	ST	3,729	3,000	3,000	1,000	9,000	1,595
Pluralita hodnot (PHO)	HS	20,895	21,000	20,000	14,000	27,000	2,721
	<b>PP</b>	<b>38,549</b>	<b>38,000</b>	<b>25,000</b>	<b>1,000</b>	<b>95,000</b>	<b>25,606</b>
	ST	4,301	4,000	4,000	1,000	8,000	1,659
Ochota ke kompromisu (KOM)	HS	15,023	15,000	16,000	8,000	20,000	2,246
	<b>PP</b>	<b>31,677</b>	<b>24,000</b>	<b>37,000</b>	<b>1,000</b>	<b>90,000</b>	<b>21,324</b>
	ST	3,812	4,000	4,000	1,000	8,000	1,410
Naslouchání (NAS)	HS	16,962	17,000	17,000	11,000	24,000	2,568
	<b>PP</b>	<b>29,173</b>	<b>23,000</b>	<b>23,000</b>	<b>1,000</b>	<b>100,000</b>	<b>23,722</b>
	ST	3,699	4,000	4,000	1,000	9,000	1,663

Tabulka 5: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální orientace (SO)/muži

<b>Sociální orientace (SO)</b> (soubor $N = 244$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Prosocialita (PRO)	HS	21,119	21,000	21,000	15,000	28,000	2,507
	<b>PP</b>	<b>36,533</b>	<b>29,000</b>	<b>29,000</b>	<b>1,000</b>	<b>100,000</b>	<b>27,305</b>
	ST	4,107	4,000	6,000	1,000	9,000	1,926
Převzetí perspektivy (PPE)	HS	17,869	18,000	18,000	12,000	24,000	2,371
	<b>PP</b>	<b>34,697</b>	<b>33,000</b>	<b>33,000</b>	<b>1,000</b>	<b>100,000</b>	<b>26,035</b>
	ST	4,033	4,000	3,000	1,000	9,000	1,710
Pluralita hodnot (PHO)	HS	21,123	21,000	21,000	14,000	28,000	2,568
	<b>PP</b>	<b>42,877</b>	<b>40,000</b>	<b>40,000</b>	<b>1,000</b>	<b>100,000</b>	<b>26,206</b>
	ST	4,594	5,000	5,000	1,000	9,000	1,704
Ochota ke kompromisu (KOM)	HS	15,607	15,000	15,000	11,000	23,000	2,0104
	<b>PP</b>	<b>41,516</b>	<b>33,000</b>	<b>33,000</b>	<b>4,000</b>	<b>100,000</b>	<b>20,860</b>
	ST	4,602	4,000	4,000	2,000	9,000	1,249
Naslouchání (NAS)	HS	17,393	17,000	18,000	9,000	23,000	2,470
	<b>PP</b>	<b>32,426</b>	<b>22,000</b>	<b>32,000</b>	<b>1,000</b>	<b>94,000</b>	<b>22,976</b>
	ST	4,0410	4,000	4,000	1,000	8,000	1,482

Tabulka 6: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální orientace (SO)/ženy

Začneme škálou prosocialita (PRO), kde muži dosáhli vyššího průměrného percentilu ( $PP_{\emptyset} = 38,895$ ) ve srovnání se ženami ( $PP_{\emptyset} = 36,533$ ). Zjištěný výsledek může být považován za mírně překvapivý, neboť předchozí empirické studie obecně ukazují spíše na vyšší míru prosociálního chování u žen,

zejména v situacích vyžadujících emocionální angažovanost (Chowdhury et al., 2024). Závěr je obzvláště důležitý v kontextu práce vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy, kde se prosociální chování přímo promítá do schopnosti navazovat důvěryhodné a podpůrné vztahy s dětmi často pocházející z prostředí s nízkou mírou sociální opory a narušenými mezilidskými vztahy. Vyšší míra prosociální orientace u mužů v těchto zařízeních může pomoci vyvažovat emocionální potřeby dětí a zároveň přispívat k vytváření bezpečného, předvídatelného a podpůrného prostředí, což je důležité pro zdravou socializaci dětí v těchto zařízeních. Rovněž je třeba uvážit, že prosociální chování mužů mohou vnímat děti (zejména chlapci), jako pozitivní model maskulinního neagresivního chování, které je podporující a kooperativní.

Ve škále převzetí perspektivy (PPE) ženy dosáhly mírně vyššího skóre ( $PP_{\emptyset} = 34,697$ ) oproti mužům ( $PP_{\emptyset} = 32,617$ ). Výsledek koresponduje s vybranými výzkumy (Sommerlad et al., 2021; Chowdhury et al., 2024), že ženy vykazují větší tendenci k perspektivnímu uvažování podporující jejich citlivost k mezilidským vztahům a lepší schopnosti chápat pohledy druhých. Zmapovaný závěr našeho výzkumného šetření má zásadní význam pro práci vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, jelikož schopnost převzít perspektivu druhého je nepostradatelná při porozumění prožitkům dětí v ústavní péči. Vyšší skóre u žen může naznačovat větší schopnost vnímat dětské potřeby nejen na základě vnějšího chování, ale také s ohledem na vnitřní emoční a psychologické procesy dětí. V konečném důsledku to umožňuje lépe anticipovat možné problémy a citlivěji reagovat na projevy úzkosti nebo frustrace, čímž se posiluje bezpečné a podpůrné prostředí zařízení.

V oblasti plurality hodnot dosáhly ženy opět vyššího percentilu ( $PP_{\emptyset} = 42,877$ ). Zatímco muži zůstali na hodnotě lehce pod čtyřiceti ( $PP_{\emptyset} = 38,549$ ). Rozdíl může odrážet vyšší míru otevřenosti žen vůči různorodosti názorů a hodnotových systémů. V profesi vychovatele je pluralita hodnot kritická, protože děti umístěné do ústavní péče pocházejí z rozličných rodinných, kulturních a sociálních prostředí. Každé dítě přináší své vlastní zkušenosti, zvyklosti, normy a hodnoty, které mohou výrazně ovlivňovat jeho chování, potřeby a způsob komunikace. Schopnost otevřeného a respektujícího přístupu k této rozmanitosti je proto nezbytná; umožňuje vychovatelům nevnímat odlišnosti jako překážky či komplikace, ale naopak je vnímat jako cennou příležitost k obohacení a rozšíření výchovného procesu. V praxi to znamená umět naslouchat, porozumět individuálním potřebám dítěte, přizpůsobovat metody práce jeho specifikům a zároveň zachovat soudržnost kolektivu. Vyšší míra této dovednosti, která se ve výzkumném souboru projevuje u žen, usnadňuje vytváření inkluzivního prostředí. Takové prostředí následně u dětí podporuje jejich sebevědomí, pocit sounáležitosti a motivaci k učení a spolupráci. Rozvoj kompetence plurality hodnot u vychovatelů je proto bezesporu nejen profesionálně přínosné, ale i preventivně působí proti konfliktům a napětí v kolektivu, čímž přispívá k celkové vysoké kvalitě institucionální péče.

Škála ochota ke kompromisu vykazovala podobný trend, kdy ženy dosáhly vyššího percentilu ( $PP_{\emptyset} = 41,516$ ) oproti mužům ( $PP_{\emptyset} = 31,677$ ). V kontextu ústavní a ochranné výchovy je ochota ke kompromisu nesmírně cennou vlastností, protože práce vychovatele vyžaduje neustálé vyvažování mezi požadavky instituce, individuálními potřebami dětí a dynamikou skupiny. V prostředí náhradní výchovné péče jsou děti často konfrontovány s rigidními pravidly a autoritou. Vychovatel s vyšší ochotou ke kompromisu dokáže efektivně zmírnit napětí v kolektivu a aktivně přispět k hledání řešení, která nejen zachovávají potřebnou disciplínu, ale zároveň respektují individuální potřeby a emoce dětí. Schopnost vyjednávat a nacházet kompromisní řešení podporuje

i budování vzájemné důvěry mezi vychovatelem a dětmi. Uvedený přístup přispívá k vytváření pozitivního a bezpečného prostředí, kde se děti cítí respektovány a motivovány ke spolupráci. Současně posiluje autoritu vychovatele založenou na respektu a otevřené komunikaci, což je dlouhodobě efektivnější než prosazování pravidel prostřednictvím striktního nátlaku či trestů. Schopnost kompromisu se tak stává klíčovým nástrojem pro prevenci konfliktů, podporu emočního rozvoje dětí a celkovou kvalitu výchovného procesu.

Poslední sledovanou dimenzí je naslouchání, kdy ženy měly opět relativně vyšší hodnoty ( $PP_{\emptyset} = 32,426$ ) ve srovnání s muži ( $PP_{\emptyset} = 29,173$ ). Aktivní naslouchání je v práci vychovatele klíčovým nástrojem pro vytváření podpůrného prostředí, kde se děti cítí respektované. Z pohledu dětí z ústavní péče je často narušena důvěra k dospělým autoritám a naslouchání tak představuje první krok k obnovení ztracené důvěry. Vyšší skóre u žen může indikovat lepší schopnost vytvářet prostor pro vyjádření dětí a efektivní rozpoznání nevyřčených potřeb a emocí.

Celkově lze konstatovat, že výsledky oblasti sociální orientace (SO) poukazují na existenci určité genderové diferenciaci. Ženy ve výzkumném souboru vykazovaly vyšší úroveň dovedností v oblastech zaměřených na porozumění druhým, otevřenost k hodnotové pluralitě, schopnost hledat kompromisy a aktivní naslouchání. Jedná se o klíčové dovednosti zejména v kontextu práce vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy. Je nutné si totiž uvědomit, že empatie, otevřenost a citlivé vnímání potřeb dětí představují nezbytný předpoklad pro efektivní výchovnou práci a podporu pozitivního vývoje svěřených osob. Výjimku v tomto trendu představuje škála prosociality, v níž muži mírně v konečných výsledcích předčili ženy. Výsledek lze interpretovat v kontextu odlišných forem prosociálního chování z pohledu pohlaví, kdy mužská prosocialita může více odrážet orientaci na aktivní a asertivní přístup k řešení situací. Námi zjištěná diferenciaci podtrhuje význam genderové rozmanitosti v týmech vychovatelů, neboť každé pohlaví může do výchovného procesu přinášet unikátní přístupy a strategie.

Další sledovanou oblastí je oblast ofenzivity (OF). Analýza dat oblasti ofenzivity (tabulka 7–8), zahrnující dimenze schopnosti prosadit se, ochoty ke konfliktu, extravertze a rozhodnosti, odhalila při deskriptivní analýze mezi muži a ženami v našem souboru určité rozdíly. Přestože většina zjištění ukazuje na relativní vyrovnanost, některé dimenze vykazují zajímavé odchylky zasluhující naši pozornost.

V oblasti schopnosti prosadit se (SPR) dosáhly ženy relativně vyššího výsledku ( $PP_{\emptyset} = 42,670$ ) oproti mužům ( $PP_{\emptyset} = 41,045$ ). Z našeho pohledu výsledek reflektuje postupnou proměnu vnitřních strategií žen při uplatňování se v profesních rolích, kde se asertivní chování stává běžnou součástí efektivní komunikace a sebeprosazení (Jaworski et al., 2017). V kontextu práce vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy je schopnost prosadit se mimořádně důležitá, protože vychovatelé musí nejen stanovit jasné hranice, ale zároveň je také důsledně prosazovat v každodenním styku s dětmi. Poměrně vyšší skóre žen v této dimenzi může odrážet schopnost efektivně prosazovat pravidla a očekávání, aniž by docházelo k narušení vztahové roviny interakce s dětmi. Vyváženost mezi prosazením vlastního postoje a udržením respektujícího přístupu je totiž klíčová pro vytvoření stabilního a předvídatelného prostředí, které poskytuje dětem jasné mantinely, a tím přispívá k jejich pocitu bezpečí a jistoty.

<b>Ofenzivita (OF)</b> (soubor $N = 133$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Schopnost prosadit se (SPR)	HS	19,278	19,000	20,000	13,000	25,000	2,570
	<b>PP</b>	<b>41,045</b>	<b>32,000</b>	<b>47,000</b>	<b>1,000</b>	<b>95,000</b>	<b>28,044</b>
	ST	4,421	4,000	3,000	1,000	8,000	1,940
Ochota ke konfliktu (OKF)	HS	12,414	12,000	11,000	7,000	18,000	2,235
	<b>PP</b>	<b>51,820</b>	<b>47,000</b>	<b>33,000</b>	<b>3,000</b>	<b>96,000</b>	<b>25,237</b>
	ST	5,083	5,000	6,000	1,000	8,000	1,542
Extraverze (EXT)	HS	16,030	16,000	16,000	7,000	23,000	2,753
	<b>PP</b>	<b>38,970</b>	<b>37,000</b>	<b>37,000</b>	<b>1,000</b>	<b>96,000</b>	<b>21,719</b>
	ST	4,271	4,000	4,000	1,000	8,000	1,355
Rozhodnost (ROZ)	HS	96,436	97,000	97,000	73,000	117,000	6,961
	<b>PP</b>	<b>17,120</b>	<b>17,000</b>	<b>17,000</b>	<b>10,000</b>	<b>24,000</b>	<b>2,587</b>
	ST	41,376	37,000	37,000	1,000	100,000	24,266

Tabulka 7: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi ofenzivity (OF)/muži

<b>Ofenzivita (OF)</b> (soubor $N = 244$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Schopnost prosadit se (SPR)	HS	18,332	19,000	19,000	11,000	25,000	2,621
	<b>PP</b>	<b>42,670</b>	<b>44,000</b>	<b>44,000</b>	<b>1,000</b>	<b>98,000</b>	<b>25,652</b>
	ST	4,516	5,000	5,000	1,000	9,000	1,567
Ochota ke konfliktu (OKF)	HS	11,365	11,000	12,000	5,000	20,000	2,213
	<b>PP</b>	<b>52,824</b>	<b>50,000</b>	<b>61,000</b>	<b>2,000</b>	<b>100,000</b>	<b>22,872</b>
	ST	5,234	5,000	6,000	1,000	9,000	1,523
Extraverze (EXT)	HS	15,541	15,000	14,000	8,000	24,000	3,026
	<b>PP</b>	<b>39,402</b>	<b>31,000</b>	<b>24,000</b>	<b>1,000</b>	<b>100,000</b>	<b>24,192</b>
	ST	4,340	4,000	4,000	1,000	9,000	1,668
Rozhodnost (ROZ)	HS	16,525	17,000	16,000	10,000	24,000	2,454
	<b>PP</b>	<b>51,512</b>	<b>57,000</b>	<b>45,000</b>	<b>2,000</b>	<b>100,000</b>	<b>23,059</b>
	ST	5,0983	5,000	5,000	1,000	9,000	1,484

Tabulka 8: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi ofenzivity (OF)/ženy

Další zjištěný rozdíl byl patrný i u dimenze ochoty ke konfliktu (OKF), kde ženy dosáhly vyšší hodnoty ( $PP_{\emptyset} = 52,824$ ) než muži ( $PP_{\emptyset} = 51,820$ ). Domníváme se, že výsledek může souviset s narůstající tendencí žen v pomáhajících profesích přijímat strategii konstruktivního řešení konfliktů, včetně aktivního přístupu k vyjednávání a stanovování jasných hranic (Pei et al., 2024). Vyšší hodnota u dimenze ochoty ke konfliktu (OKF) u žen může být interpretována jako projev konstruktivního přístupu k řešení mezilidských situací. Ženy v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy mohou vnímat konflikt nikoli jako hrozbu či projev disaharmonie, ale spíše jako přirozenou součást pracovních vztahů vedoucí k objasnění postojů, zlepšení komunikace a nalezení funkčnějších řešení. Konflikt tak není v konečném důsledku ženami chápán jako konfrontace, nýbrž jako prostor pro otevřený dialog a vyjednávání. Zastáváme názor, že přístup může souviset s vyšší úrovní empatie a komunikační citlivosti, umožňující vstupovat do náročných interakcí bez destruktivních projevů. Ochota žen konfrontovat problém v rané fázi může zároveň přispívat k prevenci eskalace napětí

a k posilování vzájemné důvěry ve vztahu k dětem v institucionální péči. V tomto kontextu lze tedy vyšší hodnotu OKF u žen chápat jako indikátor jejich schopnosti udržení rovnováhy mezi potřebou vymezit hranice a současně nabídnout dětem prostor k učení se zdravým způsobům řešení sporů.

Ve škále extravertze se rozdíly mezi pohlavími prakticky stírají, muži dosáhli výsledku ( $PP_{\emptyset} = 38,970$ ) a ženy ( $PP_{\emptyset} = 39,402$ ). Dle našeho názoru výsledek pouze potvrzuje, že extravertze jako osobnostní dimenze zůstává v rámci vychovatelské profese v rámci pohlaví relativně vyrovnaná. Extravertze nevykazuje výrazné genderové rozdíly, zejména v profesích charakteristických vysokou mírou sociální interakce (Vianello et al., 2013). Domníváme se, že právě samotná povaha práce vychovatelů vyžaduje každodenní intenzivní komunikace a aktivní sociální zapojení. Můžeme tudíž předpokládat, že v prostředí ústavní a ochranné výchovy je schopnost navazovat kontakty, řešit aktivně různé druhy interakcí a udržovat dynamickou komunikaci klíčová pro budování vztahů s dětmi i spolupracovníky. Vyrovnané výsledky našeho empirického výzkumu v oblasti extravertze lze tedy vnímat jako pozitivní z hlediska týmové spolupráce a celkového klimatu výchovného prostředí školských zařízení náhradní výchovné péče.

Zcela nejvýraznější rozdíl mezi muži a ženami byl zaznamenán u dimenze rozhodnosti (ROZ). Ženy dosáhly relativně výrazně vyššího průměrného percentilu ( $PP_{\emptyset} = 51,512$ ), zatímco muži zůstali výrazně níže ( $PP_{\emptyset} = 17,120$ ). Výsledek dle našeho názoru reflektuje širší změny v profesní socializaci žen v pomáhajících profesích. Důraz je zde totiž kladen na samostatnost, schopnost činit rozhodnutí a flexibilně reagovat na měnící se podmínky. Právě rozhodnost (ROZ) představuje v prostředí ústavní a ochranné výchovy jednu z neodmyslitelných kompetencí. Vyšší míra rozhodnosti u žen v našem souboru probandů může odrážet schopnost efektivně se orientovat v zátěžových situacích, stanovovat jasné priority a zároveň nést odpovědnost za následky svých rozhodnutí. Uvedená schopnost je obzvláště cenná v kontextu náhradní výchovné péče, kde se každý den objevuje řada nepředvídatelných situací, vyžadující okamžitě jednání v zájmu a blaha dítěte. (Weller et al., 2018)

Třetí námi sledovanou oblastí v rámci sociálních kompetencí je dimenze flexibility (RE). V rámci jednotlivých škál se projevíly výraznější rozdíly mezi pohlavími, zejména ve škálách sebe prezentace (SEP), přímá pozornost k sobě (PPS), nepřímá pozornost k sobě (NPS) a vnímání osob (VNO). Zjištěné odlišnosti podle našeho názoru nesouvisí pouze s mírou sebereflexe, ale bezesporu i s rozdílnými vzorci sociálního učení a genderové socializace. U žen lze vyšší skóre v uvedených škálách chápat jako důsledek dlouhodobě podporované schopnosti vnímavosti k mezilidským vztahům, empatie a orientace na udržování sociální harmonie. V kontextu profesního působení v oblasti náhradní výchovné péče se zjištěná tendence může pozitivně odrážet v pečlivějším zvažování vlastních postojů, rozhodnutí a komunikačních strategií při práci s dětmi. Naopak u mužů mohou nižší hodnoty vycházet z odlišné socializační zkušenosti, tradičně zdůrazňující sebekontrolu, orientaci na výkon a racionální řešení situací. Neznamená to však automaticky nižší úroveň kompetence, ale spíše jiný způsob sebezpojetí a interpersonálního fungování. Z praktického hlediska lze předpokládat, že vyšší reflexivita žen může přispívat k citlivějšímu rozpoznávání emocionálních projevů dětí, k empatictějšími reakcím a k vyšší míře adaptace v situacích vyžadujících individuální přístup. Zároveň však může být tato zvýšená citlivost spojena s vyšší náročností na sebe samotné a s tendencí k přetížení v případě, kdy reflexe přerůstá v nadměrnou sebekritičnost. Detailní výsledky uvádíme v tabulkách 9 a 10.

<b>Škála reflexibility (RE)</b> (soubor $N = 133$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Sebe prezentace (SEP)	HS	4,113	4,000	5,000	1,000	9,000	1,780
	<b>PP</b>	<b>25,940</b>	<b>26,000</b>	<b>25,000</b>	<b>18,000</b>	<b>36,000</b>	<b>3,324</b>
	ST	52,414	55,000	41,000	1,000	100,000	28,641
Přímá pozornost k sobě (PPS)	HS	5,143	5,000	5,000	1,000	9,000	1,848
	<b>PP</b>	<b>17,692</b>	<b>18,000</b>	<b>19,000</b>	<b>9,000</b>	<b>23,000</b>	<b>2,876</b>
	ST	45,053	47,000	60,000	1,000	94,000	27,829
Nepřímá pozornost k sobě (NPS)	HS	4,692	5,000	6,000	1,000	8,000	1,832
	<b>PP</b>	<b>14,872</b>	<b>15,000</b>	<b>15,000</b>	<b>9,000</b>	<b>20,000</b>	<b>2,035</b>
	ST	32,444	31,000	31,000	1,000	87,000	19,945
Vnímání osob (VNO)	HS	3,940	4,000	3,000	1,000	7,000	1,336
	<b>PP</b>	<b>15,429</b>	<b>15,000</b>	<b>14,000</b>	<b>8,000</b>	<b>23,000</b>	<b>2,573</b>
	ST	36,030	26,000	18,000	1,000	97,000	25,084

Tabulka 9: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi reflexibility (RE)/muži

V dimenzi sebe prezentace (SEP) dosáhly ženy poměrně vyššího průměrného percentilu ( $PP_{\emptyset} = 44,381$ ), zatímco u mužů byla zaznamenána hodnota ( $PP_{\emptyset} = 25,940$ ). Rozdíl poukazuje podle našeho názoru na výraznější tendenci žen vědomě formovat vlastní obraz a kontrolovat způsob, jakým jsou vnímány svým okolím. Domníváme se, že tato tendence souvisí s vyšší mírou citlivosti k sociálním očekáváním a normám, na které ženy reagují prostřednictvím přizpůsobené sebe prezentace. (Isić-Imamović, 2021; Vasyura, 2023) V kontextu práce vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy může být uvedená schopnost výhodou, jelikož umožňuje přizpůsobit způsob komunikace a vystupování podle situace, což v konečném důsledku přispívá ke snazšímu navazování důvěry s dětmi a k udržení pozitivní atmosféry výchovného prostředí.

Podobný trend výsledků se projevuje i v dimenzi přímé pozornosti k sobě (PPS). Ženy zde vykazují vyšší průměrný percentil ( $PP_{\emptyset} = 48,832$ ) než muži, u nichž byla zjištěna nižší hodnota ( $PP_{\emptyset} = 17,692$ ). Dle našeho názoru rozdíl odráží skutečnost, že ženy vykazují přirozeně vyšší míru sebeuvědomělosti. Bývají častěji citlivější k sociálním očekáváním a více reflektují, jak jejich chování působí na okolí. (Antonis, 2020; Kuzyk et al., 2022) V ústavní a ochranné výchově může vyšší míra přímé pozornosti k sobě výrazně napomoci vychovatelkám v jejich každodenní práci. Umožňuje jim vědomě regulovat své vystupování a reakce v různých situacích. Díky tomu mohou vytvářet prostředí, které je pro děti stabilní a důvěryhodné. To je mimořádně důležité, protože děti v těchto zařízeních často reagují na neverbální i vztahové signály dospělých velmi citlivě a intenzivně.

V oblasti nepřímé pozornosti k sobě (NPS) vykazují ženy vyšší průměrný percentil ( $PP_{\emptyset} = 27,025$ ) ve srovnání s muži ( $PP_{\emptyset} = 14,872$ ). Domníváme se, že zjištěný rozdíl může souviset s vyšší mírou citlivosti žen k nepřímým formám sebereflexe, jako jsou náznaky, implicitní hodnocení nebo neverbální zpětná vazba. Dle našeho názoru ženy obecně častěji internalizují podněty z okolí a přemýšlejí nad tím, jak jejich chování působí i mimo verbální komunikaci. Ženy bývají vnímavější k jemnějším sociálním signálům a více reflektují vnitřní dopad těchto podnětů (Sivakumar & George,

2019). V profesi vychovatele může být schopnost nepřímé pozornosti k sobě přínosnou při rozpoznávání latentních problémů v chování dětí, kdy není zpětná vazba explicitně vyjádřena, a přesto je přítomná na úrovni neverbálního či emočního signálu.

<b>Škála reflexibility (RE)</b> (soubor $N = 244$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Sebereprezentace (SEP)	HS	26,238	26,000	26,000	17,000	36,000	3,161
	<b>PP</b>	<b>44,381</b>	<b>42,000</b>	<b>42,000</b>	<b>1,000</b>	<b>100,000</b>	<b>26,833</b>
	ST	4,705	5,000	5,000	1,000	9,000	1,834
Přímá pozornost k sobě (PPS)	HS	17,811	18,000	19,000	10,000	27,000	2,763
	<b>PP</b>	<b>48,832</b>	<b>47,000</b>	<b>63,000</b>	<b>1,000</b>	<b>100,000</b>	<b>27,174</b>
	ST	4,885	5,000	6,000	1,000	9,000	1,763
Nepřímá pozornost k sobě (NPS)	HS	15,291	15,000	14,000	10,000	23,000	2,445
	<b>PP</b>	<b>27,025</b>	<b>19,000</b>	<b>12,000</b>	<b>1,000</b>	<b>99,000</b>	<b>23,214</b>
	ST	3,557	3,000	3,000	1,000	9,000	1,597
Vnímání osob (VNO)	HS	15,832	16,000	16,000	10,000	24,000	2,553
	<b>PP</b>	<b>42,779</b>	<b>42,000</b>	<b>42,000</b>	<b>3,000</b>	<b>100,000</b>	<b>25,653</b>
	ST	4,578	5,000	5,000	1,000	9,000	1,639

Tabulka 10: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi reflexibility (RE)/ženy

V dimenzi vnímání osob (VNO) ženy opět dosahují vyššího průměrného percentilu ( $PP_{\emptyset} = 42,779$ ) ve srovnání s muži ( $PP_{\emptyset} = 15,429$ ). Zjištěný rozdíl může souviset s vyšší schopností žen vcítit se do druhých a vnímat jejich emocionální i neverbální projevy s větší citlivostí. Právě zvýšená sociální vnímavost podle našeho názoru umožňuje ženám lépe rozpoznávat potřeby, nálady a vztahové souvislosti v interpersonálním kontaktu. Námi zjištěný předpoklad navíc podporují i dostupné výzkumy (Gabelko et al., 2012; Herrera Granda et al., 2022). V profesi vychovatele je schopnost vnímání osob mimořádně důležitá, neboť umožňuje včas rozpoznat jemné změny v chování dětí, signalizující případnou nepohodu, stres či zhoršení vztahového klimatu ve skupině. Vyšší úroveň uvedené sociální kompetence napomáhá vytvářet vztah důvěry mezi vychovatelem a dítětem. Zároveň zvyšuje schopnost vychovatele včas rozpoznat možné napětí a vhodně na něj reagovat, čímž může předcházet konfliktům či krizovým situacím. Znepokojivější je skutečnost, že vychovatelé v systému náhradní výchovné péče v reflektované oblasti dosáhli poměrně nízkých hodnot.

Zjištěné rozdíly v oblasti reflexibility lze interpretovat v kontextu genderových studií zabývajících se sebereflexí a sebereprezentací. Vybrané výzkumy jednoznačně potvrzují vyšší míru reflexivity u žen (Arnoldussen et al., 2022; Luttrell, 2019). Do značné míry je tento jev výrazně formován kulturním a sociálními normami, kladoucí na ženy vyšší nároky v oblasti sebereprezentace, společenské přiměřenosti a sociální citlivosti (Magnuson & Dundes, 2008). V profesi vychovatele mohou být reflexivní schopnosti velmi užitečné, neboť umožňují lépe chápat vlastní roli ve vztahu k dětem, vědomě pomáhají regulovat chování a citlivě reagovat na vztahovou dynamiku skupiny. Lze tedy předpokládat, že vyšší míra reflexivity u žen může přispívat ke kvalitnějším interakcím, stabilnějším vztahům a celkovému podpoření psychosociálního klimatu ve výchovném zařízení.

Poslední sledovanou oblastí v rámci sociálních kompetencí je dimenze sebeovládání (SE), tvořící klíčovou součást osobnostní výbavy jedince. Dimenze zahrnuje čtyři základní škály: sebekontrolu (SEK), emoční stabilitu (EST), flexibilitu chování (FCH) a internalitu (INT).

Ve sledovaném výzkumném vzorku byly výše uvedené škály analyzovány s cílem identifikovat případné genderové rozdíly ve schopnosti regulovat chování, emoce a myšlenkové procesy v kontextu nároků prostředí a vnitřních motivací. Dimenze sebeovládání představuje významnou součást osobnostní struktury jednotlivce, determinující jeho schopnost seberegulace. Analýza těchto oblastí odhalila zřetelné genderové odlišnosti, které dle našeho názoru korespondují s dosavadními poznatky odborné literatury.

Výsledky v oblasti sebekontroly (SEK) ukazují, že muži dosáhli výrazně vyššího průměrného percentilu (PP<sub>Ø</sub> = 64,842) než ženy (PP<sub>Ø</sub> = 44,881). Rozdíl interpretujeme ve světle modelu seberegulace jako omezeného zdroje, zdůrazňující schopnost ovládat impulzy a regulovat chování jako vnitřní disciplínou postupného posilování sebekontrolních mechanismů (Baumeister & Vohs, 2016). Relativně vyšší výsledný percentil u mužů reflektuje dispoziční tendenci zaměřenou na přímé a okamžité zvládnutí impulzivních tendencí, což může být v některých sociálních kontextech systematicky posilováno a kulturně očekáváno (Duckworth & Seligman, 2006). Z pohledu práce vychovatelů v systému zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy může být zjištěná schopnost přínosná zejména při zvládnutí náhlých konfliktních situací, vyžadující rychlou a klidnou reakci bez podlehnutí momentálním emocím. Vyšší úroveň sebekontroly umožňuje efektivnější řízení vlastního chování i při vysoké míře zátěže, což přispívá k udržení profesionálního přístupu v náročných výchovných podmínkách.

<b>Sebeovládání (SE)</b> (soubor N = 133)		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Sebekontrola (SEK)	HS	4,444	4,000	4,000	1,000	9,000	1,524
	<b>PP</b>	<b>64,842</b>	<b>64,000</b>	<b>64,000</b>	<b>45,000</b>	<b>82,000</b>	<b>7,039</b>
	ST	39,835	34,000	34,000	1,000	94,000	24,081
Emoční stabilita (EST)	HS	4,376	4,000	4,000	1,000	8,000	1,500
	<b>PP</b>	<b>17,323</b>	<b>17,000</b>	<b>17,000</b>	<b>11,000</b>	<b>23,000</b>	<b>2,402</b>
	ST	53,767	51,000	51,000	1,000	98,000	28,334
Flexibilita chování (FCH)	HS	5,271	5,000	7,000	1,000	9,000	1,896
	<b>PP</b>	<b>18,278</b>	<b>18,000</b>	<b>19,000</b>	<b>11,000</b>	<b>24,000</b>	<b>2,617</b>
	ST	45,714	41,000	55,000	1,000	100,000	25,534
Internalita (INT)	HS	4,782	5,000	5,000	1,000	9,000	1,638
	<b>PP</b>	<b>17,165</b>	<b>17,000</b>	<b>18,000</b>	<b>10,000</b>	<b>23,000</b>	<b>2,444</b>
	ST	36,526	28,000	44,000	1,000	97,000	26,179

Tabulka 11: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sebeovládání (SE)/muži

Oproti tomu v oblasti emoční stability (EST) dosáhly vyššího průměrného percentilu ženy (PP<sub>Ø</sub> = 2,053) než muži (PP<sub>Ø</sub> = 17,323). Výsledek našeho empirického výzkumu může být na první pohled překvapivý. Zejména s ohledem na stereotypní představu, že muži vykazují větší emoční zdrženlivost. Přesto je nutné zmínit skutečnost, že ženy častěji využívají funkční strategie emoční regulace, umožňující efektivně zvládat negativní emoční stavy a udržovat vnitřní rovnováhu

i v náročných situacích (Nolen-Hoeksema, 2012). Schopnost žen adaptivně pracovat s emocemi souvisí nejen s biologickými, ale i socializačními vlivy. Společenské a kulturní vlivy často podporují u dívek rozvoj emoční citlivosti a empatie už od raného věku. Zmíněné vlivy zároveň vedou k tomu, že ženy bývají lépe schopné včas rozpoznat své emoce a také je pojmenovat či verbálně zpracovat. (Diamond, 2013). V profesi vychovatele představuje emoční stabilita nepostradatelnou oporu, neboť pomáhá zvládat vypjaté situace s rozvahou a tím vytvářet stabilní a psychicky bezpečné prostředí pro děti.

<b>Sebeovládání (SE)</b> (soubor $N = 244$ )		<b>Ø</b>	<b>Med.</b>	<b>Mod.</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
Sebekontrola (SEK)	HS	61,762	62,000	62,000	41,000	80,000	6,617
	<b>PP</b>	<b>44,881</b>	<b>43,000</b>	<b>43,000</b>	<b>1,000</b>	<b>96,000</b>	<b>23,100</b>
	ST	4,717	5,000	4,000	1,000	8,000	1,445
Emoční stabilita (EST)	HS	16,566	17,000	16,000	9,000	24,000	2,567
	<b>PP</b>	<b>52,053</b>	<b>57,000</b>	<b>43,000</b>	<b>1,000</b>	<b>100,000</b>	<b>26,344</b>
	ST	5,119	5,000	5,000	1,000	9,000	1,712
Flexibilita chování (FCH)	HS	17,758	18,000	17,000	9,000	24,000	2,590
	<b>PP</b>	<b>60,225</b>	<b>63,000</b>	<b>50,000</b>	<b>1,000</b>	<b>100,000</b>	<b>24,951</b>
	ST	5,668	6,000	6,000	1,000	9,000	1,573
Internalita (INT)	HS	16,500	17,000	18,000	9,000	22,000	2,381
	<b>PP</b>	<b>43,939</b>	<b>47,000</b>	<b>63,000</b>	<b>1,000</b>	<b>97,000</b>	<b>26,311</b>
	ST	4,705	5,000	4,000	1,000	9,000	1,658

Tabulka 12: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sebeovládání (SE)/ženy

Podobný trend se projevil i v oblasti flexibility (FCH) chování, kde ženy dosáhly výrazně vyššího průměrného percentilu ( $PP_{\emptyset} = 60,225$ ) než muži ( $PP_{\emptyset} = 18,278$ ). Rozdíly jsou závažnější a reflektují schopnost žen adaptivně upravovat své reakce a strategie jednání v závislosti na měnících se podmínkách. Flexibilita chování úzce souvisí s vyšší mírou resilience a schopností zvládat stresové situace bez rigidních vzorců jednání (Genet & Siemer, 2011). V podmínkách ústavní a ochranné výchovy se vychovatelé často setkávají s nepředvídatelnými a emočně náročnými situacemi. Dovednost flexibility představuje klíčový nástroj pro účinné pedagogické působení. Vychovatel musí umět zvládat pružně reagovat na aktuální potřeby jednotlivých dětí i na proměnlivou dynamiku skupiny. Velmi nízká průměrná hodnota percentilu u mužů poukazuje na neschopnost k behaviorální adaptaci nebo na odlišné pojetí sebeřízení v náročných situacích.

Závěrečnou analyzovanou oblastí byla internalita (INT), kde ženy rovněž vykazovaly vyšší průměrné percentilové skóre ( $PP_{\emptyset} = 43,939$ ) oproti mužům ( $PP_{\emptyset} = 17,165$ ). Internalita vyjadřuje míru, do jaké jedinec vnímá události ve svém životě jako důsledek vlastního jednání. Vyšší skóre žen v dimenzi internality se pojí s větší tendencí přebírat odpovědnost za vývoj situací a výsledky vlastního jednání (Baumeister & Vohs, 2016). Jedná se o významný prediktor cílevědomého chování a vnitřní motivace u sledovaného vzorku probandů výzkumného šetření. V kontextu školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je právě internalita zásadní pro přijetí odpovědnosti a větší ochotou vstupovat do výchovného procesu s vědomím vlastní kompetence a dopadu jednání na výchovu dětí. Souhrn výsledků naznačuje konzistentní genderovou diferenciaci v oblasti sociálních kompetencí. Ženy dosahovaly vyšších hodnot zejména v oblastech spojených

s porozuměním, empatií, reflexivitou a adaptivní regulací emocí a chování, což odpovídá závěrům výzkumů potvrzujících jejich vyšší citlivost k sociálnímu prostředí a perspektivnímu uvažování (Sommerlad et al., 2021; Isić-Imamović, 2021; Chowdhury et al., 2024). Výrazněji se prosadily i v oblasti rozhodnosti a konstruktivního přístupu ke konfliktům, což lze chápat jako odraz proměn v genderových rolích v profesní sféře (Jaworski et al., 2017; Weller et al., 2018; Pei et al., 2024). Naopak muži mírně dominovali v oblasti sebekontroly a prosociality, kde se uplatňují strategie přímé behaviorální regulace a okamžité reakce na impulzivní podněty (Duckworth & Seligman, 2006; Baumeister & Vohs, 2016; Longobardi et al., 2019). V oblasti sebeovládání ženy vykazovaly vyšší průměrné percentilové skóre v emoční stabilitě a flexibilitě, zatímco muži v rychlé regulaci impulzů.

Pouze pro celkovou precizaci výsledků jsme v rámci výzkumného šetření udělali komplexní analýzu odlišností dílčích sociálních kompetencí na pohlaví, kdy jsme se přiklonili komparovat vždy dosažený standardní věkový skór (SVS) respondentů (tabulka 13).

Primární škály ISK	Ø/M	Ø/Ž	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N1</i> (M)	<i>N2</i> (Ž)	Cohenovo <i>d</i>
Prosocialita (PRO)	96,083	95,586	0,481	0,631	133	244	-0.052
Převzetí perspektivy (PPE)	94,286	94,873	-0,605	0,545	133	244	-0.067
Pluralita hodnot (PHO)	95,955	97,488	-1,577	0,116	133	244	-0.170
Ochota ke kompromisu (KOM)	<b>94,008</b>	<b>97,598</b>	<b>-4,755</b>	<b>&lt;0,001***</b>	<b>133</b>	<b>244</b>	<b>-0,513**</b>
Naslouchání (NAS)	92,992	94,361	-1,594	0,112	133	244	-0.166
Schopnost prosadit se (SPR)	96,782	97,615	-0,849	0,396	133	244	-0.093
Ochota ke konfliktu (OKF)	100,684	100,852	-0,205	0,838	133	244	-0.019
Extraverze (EXT)	96,436	96,553	-0,141	0,888	133	244	-0.014
Rozhodnost (ROZ)	97,481	100,533	-3,767	<b>&lt;0,001***</b>	133	244	0,406*
Sebekontrola (SEK)	101,165	100,910	0,258	0,796	133	244	0.029
Emoční stabilita (EST)	<b>98,677</b>	<b>103,152</b>	<b>-4,909</b>	<b>&lt;0,001***</b>	<b>133</b>	<b>244</b>	<b>-0,529**</b>
Flexibilita chování (FCH)	95,263	98,090	-3,052	0,002***	133	244	0,329*
Internalita (INT)	100,654	98,377	2,240	0,026**	133	244	0,241*
Sebeprezentace (SEP)	98,090	99,082	-0,985	0,325	133	244	-0.108
Přímá pozornost k sobě (PPS)	94,511	92,283	2,650	0,008***	133	244	0,286*
Nepřímá pozornost k sobě (NPS)	95,647	97,787	-2,402	0,017**	133	244	-0,259*
Vnímání osob (VNO)	97,323	99,324	-1,946	0,052	133	244	-0.222*

Poznámka: Síla asociace  $p < 0,1^*$ ,  $p < 0,05^{**}$ ,  $p < 0,01^{***}$

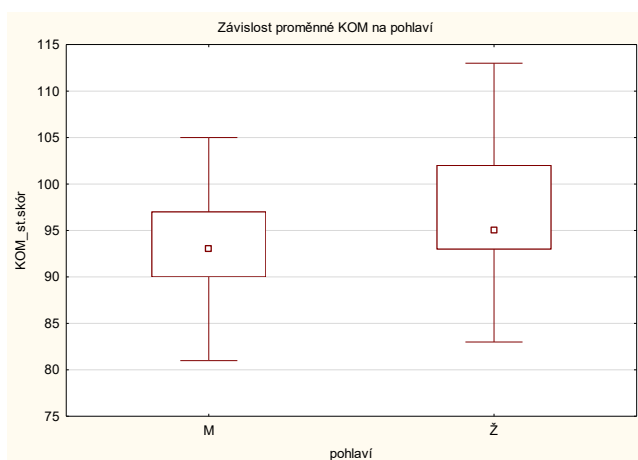
Tabulka 13: Analýza odlišností dílčích sociálních kompetencí u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy/pohlaví

Výsledky výzkumu byly založeny na testování hypotézy, že průměrné hodnoty sociálních kompetencí jsou stejné pro muže a ženy. Hypotézu jsme zamítli v případě několika primárních škál: ochoty ke kompromisu (KOM), rozhodnosti (ROZ), emoční stability (EST), flexibility chování (FCH), internality (INT), přímé pozornosti k sobě (PPS) a nepřímé pozornosti k sobě (NPS).

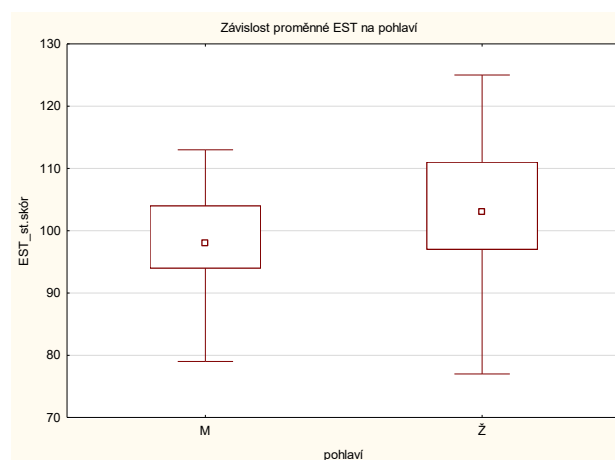
Ačkoliv byly u žen v průměru vyšší hodnoty v těchto oblastech v poměru 5:2, nelze jednoznačně říci, že by jedno pohlaví dominovalo ve vybraných sociálních kompetencích. Z výsledků jsou patrné relativně malé rozdíly mezi průměrnými hodnotami standardního věkového skóre, což naznačuje, že žádné pohlaví nemá výrazně silnější sociální kompetence ve sledovaných oblastech. Zjištěné rozdíly jsme hodnotili s ohledem na věcnou významnost, protože průměrné rozdíly nejsou dostatečně vysoké, aby vyžadovaly zásadní závěry. V tomto případě jsme využili rozčlenění dle Cohena (Soukup, Trahorsch, Chytrý, 2021): 0,2–0,5: malý efekt\*, 0,5–0,8: střední efekt\*\*, 0,8 a více: velký efekt\*\*\*. Ve výzkumu byly střední efekty zaznamenány u položek ochoty ke kompromisu (KOM) a emoční stability (EST). Tento střední efekt naznačuje, že rozdíly mezi pohlavími v těchto oblastech mají určitou významnost, ale nejsou natolik silné, aby měly zásadní dopad na celkové hodnocení sociálních kompetencí.

Podrobné analýzy pomocí kvartilových grafů v rámci obou proměnných znázorňuje obdobný trend ve smyslu širší mezikvartilového rozpětí. Muži vždy mají mezikvartilové rozpětí podstatně užší než ženy, a tak je patrná větší koncentrace kolem střední hodnoty. Obdobně je tomu také v rámci rozložení dat prostřednictvím celé distribuční funkce, kde je mezikvartilové rozpětí dívek položeno výše než u mužů a v podstatě vždy se u nich nachází dolní kvartil na úrovni střední hodnoty mužů. V obou případech dívky také dosahují vyšších hodnot maxima.

U emoční stability (EST), která byla hodnocena na základě 6 položek, jsme také zaznamenali střední efekt. Ženy měly v průměru vyšší hodnoty v této oblasti, což ukazuje na lepší schopnost regulovat své emoce a vyrovnávat se se stresovými situacemi. Emoční stabilita je klíčovou dovedností pro efektivní mezilidskou komunikaci, zvláště v situacích, kdy je třeba zachovat klid a rozvážnost. Zaznamenaný výsledek by mohl být ovlivněn sociokulturními faktory, které podporují ženy ve větší emocionální vyrovnanosti a schopnosti regulovat své reakce na stres.



Obrázek 5: Závislost proměnné Kom na pohlaví



Obrázek 6: Závislost proměnné EST na pohlaví

V rámci výchovné praxe jsou na vychovatele kladeny specifické profesní nároky, které mohou být nímány odlišně podle pohlaví. Muži a ženy čelí různým očekáváním týkajících se jejich role

ve výchově. 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 sebekontrolě. Přehnaná empatie a rodinný přístup mohou někdy vést k nejasnostem ohledně nastavených hranic a pravidel. (Tirpák, Šiška, & Chytrý, 2024)

Rozdíly projevující se u žen v oblasti emoční stability (EST) 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). Pozorovaný 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 empatie, efektivní komunikace a řešení konfliktů. (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 rolmi 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; Tirpák & 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).

## VÝSLEDKY V OBLASTI RESILIENCE U VYCHOVATELŮ

### *i) Resilience (CD-RISC)/všichni respondenti*

Výsledky v oblasti resilience vykazují u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy průměrné skóre  $\bar{X} = 71,674$ , Med. = 72,000, Mod. = 66,000. Hodnoty poukazují na relativně vyrovnanou distribuci výsledků, kdy většina respondentů dosahuje střední až vyšší míry psychické odolnosti. Směrodatná odchylka ve výši 12,193 bodu svědčí o určité variabilitě v rámci souboru, přičemž minimální hodnota Min = 23,000 a Max = 98,000. Při porovnání s referenční normou běžné populace, kde byl průměr CD-RISC stanoven na 80,4 bodu (Connor & Davidson, 2003), vychovatelé vykazují mírně nižší skóre. Nicméně dosažený průměr nadále spadá do uváděného rozmezí běžné populace (60 až 80 bodů) (Davidson, 2018), což lze vzhledem k náročnosti profese vychovatelů považovat za adekvátní míru resilience.

Zajímavé je srovnání s jinými pedagogickými skupinami. Například studie zaměřená na akademické pracovníky uvádí průměrné skóre resilience 66,74 bodu (Daniilidou & Platsidou, 2018), což je výrazně nižší hodnota oproti výsledkům vychovatelů v našem empirickém výzkumu. Zastáváme názor, že vychovatelé pracující denně s dětmi v komplikovaných sociálních a výchovných podmínkách, si v rámci profesního zatížení rozvíjejí specifické copingové mechanismy a strategie zvládání stresu. Díky nim dokážou vychovatelé v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy efektivně reagovat a zvládat každodenní nároky a stresové situace. Výsledkem je vyšší míra resilience, podporující jejich odolnost a schopnost zachovat stabilitu v náročném prostředí náhradní výchovné péče. (Weller et al., 2018; Pei et al., 2024). Námi uvedená fakta podporují předpoklad, že profese vychovatele klade zvýšené nároky na schopnost adaptace a psychickou odolnost a promítá se do dosažených výsledků v rámci našeho měření resilience. Současně je třeba brát v potaz, že rozdíly mezi jednotlivými studii mohou být ovlivněny různorodostí výzkumných vzorků a kontextů, ve kterých byly studie realizovány.

### *ii) Resilience (CD-RISC)/pohlaví*

Analýza výsledků resilience u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy podle pohlaví odhalila pouze mírné rozdíly mezi muži a ženami. Muži dosáhli průměrného skóre  $\bar{X} = 72,496$  bodu, Med. = 72,000, Mod. = 66,000, SD = 12,293, Min = 38,000 a Max = 98,000. U žen bylo průměrné skóre relativně nižší, konkrétně  $\bar{X} = 71,225$ , Med. = 72,000, Mod. = 74,000, což naznačuje častější výskyt vyšších individuálních výsledků v rámci ženské skupiny. Směrodatná odchylka byla u žen nižší (SD = 12,115), Min = 23,000 a Max = 98,000.

Obě skupiny dosáhly výsledků odpovídající normativnímu rozmezí běžné populace mezi 60 a 80 body (Davidson, 2018). Zároveň však naše výsledky poukazují, že muži v našem vzorku vykazují nepatrně vyšší míru resilience oproti ženám, což je v souladu s některými studii zaměřenými na učitele (Chu & Liu, 2022; Barnová et al., 2024) Muži totiž mohou vnímat stresové situace s menší mírou emoční zátěže. Přesto je důležité podotknout, že resilience není statická charakteristika a je výrazně ovlivňována sociálním a profesním kontextem.

Výsledek našeho empirického šetření potvrzuje, že vychovatelé v náročných podmínkách ústavní a ochranné výchovy disponují běžnou úrovní psychické odolnosti, která je nezbytná pro zvládání každodenních nároků jejich profese. Celkově lze tedy uzavřít, že zjištěné hodnoty nejsou z pohledu pohlaví výrazné a vykazují vyrovnanou a obvyklou úroveň resilience.

### iii) Resilience (CD-RISC)/typ zařízení

Výsledky analýzy úrovně resilience mezi vychovateli různých typů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy ukazují spíše mírné odchylky (tabulka 14).

Resilience (CD – RISC)	N	Ø	Med.	Mod.	SD	Max	Min
Diagnostické ústavy (Dgú)	20	70,898	72,000	79,000	11,899	94,000	23,000
Dětské domovy (DD)	<b>186</b>	<b>74,211</b>	<b>75,000</b>	<b>65,000</b>	<b>11,941</b>	<b>98,000</b>	<b>46,000</b>
Dětské domovy se školou (DDŠ)	95	71,500	73,000	74,000	9,288	85,000	54,000
Výchovné ústavy (VÚ)	76	70,447	69,000	66,000	13,649	98,000	38,000

Tabulka 14: Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS) resilience/typ zařízení

Průměrná hodnota resilience v jednotlivých zařízeních se sice pohybuje v rozmezí 70–74 bodů, což je mírně pod standardizovanou průměrnou hodnotou 80,4 bodu běžné populace. (Connor & Davidson, 2003) Zároveň však výsledek spadá vždy do očekávaného rozptylu 60–80 bodů potvrzeného další studií (Davidson, 2018).

Nejvyšší průměr resilience byl zaznamenán u vychovatelů dětských domovů (74,211 bodu), což může odrážet relativně stabilnější a předvídatelnější pracovní podmínky a nižší míru akutního krizového řízení. Naopak nejnižší průměr připadl na vychovatele ve výchovných ústavech (70,447 bodu), kde náročnost práce s dětmi se závažnou poruchou chování a vysokou mírou nepředvídatelnosti může snižovat vnímanou osobní odolnost. Pohled na medián a modus u jednotlivých školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy ukazuje, že u dětských domovů je distribuce výsledků relativně konzistentní, zatímco u vychovatelů ve výchovných ústavech se projevuje širší rozptyl. Výsledky mohou tudíž naznačovat značné individuální rozdíly v míře resilience.

Celkově lze výsledky interpretovat tak, že ačkoli vychovatelé disponují určitou mírou resilience, nejde o výrazně nadprůměrné hodnoty a rozdíly mezi typy zařízení spíše odrážejí specifika pracovního prostředí a náročnost profesní role než zásadní odlišnosti v odolnosti samotných pracovníků. Výsledky tedy poskytují cenné informace pro pochopení vlivů pracovního prostředí na profesní odolnost, ale nelze je považovat za mimořádně významné nebo překvapivé.

## VZTAH MEZI RESILIENCÍ A SOCIÁLNÍMI KOMPETENCEMI

V další části našeho textu monografie se zaměříme na analýzu vzájemného vztahu mezi jednotlivými dimenzemi sociálních kompetencí a úrovní resilience vychovatelů působících ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Významnost tohoto zkoumání spočívá v potřebě hlubšího pochopení, do jaké míry může osobní rezilienční kapacita jednotlivce ovlivňovat efektivitu sociálních interakcí a adaptivní zvládnání náročných situací. Resilience může totiž podle některých výzkumných zjištění významně ovlivňovat míru rozvoje a využívání sociálních kompetencí v profesní sféře (Connor & Davidson, 2003; Genet & Siemer, 2011; Baumeister & Vohs, 2016).

Pro účely této analýzy byla využita Spearmanova korelační analýza, umožňující zohlednit i možné nelineární vztahy mezi proměnnými a je vhodná pro data, která nesplňují předpoklady normality. Analýza byla rozdělena do čtyř klíčových oblastí podle sekundárních škál ISK,

a to na dimenze sociální orientace (SO), ofenzivita (OF), flexibilita (RE) a sebeovládání (SE). Uvedené rozdělení umožnilo maximální přehlednost a systematickosti interpretace výsledků.

### ***i) Korelace mezi jednotlivými dimenzemi sociální orientace (SO) a resiliencí (CD-RISC)***

První zkoumanou oblastí je vztah mezi sociální orientací (SO) a resiliencí (tabulka 15). Analýza vztahu mezi jednotlivými složkami dimenze sociální orientace (SO) a resiliencí vychovatelů přináší cenný pohled na to, jak se sociální dovednosti promítají do schopnosti zvládat náročné a stresující situace. Korelační analýza ukazuje, že všechny sledované oblasti dimenze SO vykazují pozitivní vztah k míře resiliencí, přičemž intenzita těchto vztahů se pohybuje v rozmezí od malé po střední sílu korelace.

Nejvýraznější asociace byla zaznamenána u škály pluralita hodnot (PHO), kde korelační koeficient činí  $r = 0,407$ , což odpovídá středně silné korelaci. Výsledek naznačuje, že vychovatelé otevřenější k různorodosti hodnot a názorů, mají tendenci disponovat i vyšší mírou resiliencí. Prakticky to odráží schopnost flexibilního myšlení, širší pohled na situace a schopnost adaptace na odlišné postoje, což je ve výchovné praxi zvláště cenné, zejména v prostředí s vysokou heterogenitou a různými hodnotovými postoji (Sisto et al., 2019).

<b>Sociální orientace (SO)/resilience</b>	<b>soubor N = 377</b>	<b>Spearman R</b>	<b>p-level</b>	<b>R<sup>2</sup> (%)</b>
Prosocialita (PRO)/resilience	377	0,369**	<0,001	13,6 %
Převzetí perspektivy (PPE)/resilience	377	0,353**	<0,001	12,5 %
Pluralita hodnot (PHO)/resilience	<b>377</b>	<b>0,407**</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>16,6 %</b>
Ochota ke kompromisu (KOM)/resilience	377	0,129*	0,012	1,7 %
Naslouchání (NAS)/resilience	377	0,253*	<0,001	6,4 %

Vysvětlivka: Síla asociace 0,1–0,3 malá\*, 0,3–0,7 střední\*\*, 0,7–1,0 vysoká\*\*\*

Tabulka 15: Korelační analýza oblasti sociální orientace (SO) a resiliencí u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Další středně silné asociace byly pozorovány u prosociálního chování (PRO) s hodnotou  $r = 0,369$  a u převzetí perspektivy druhého (PPE) s hodnotou  $r = 0,353$ . Z výsledků je patrné, že vychovatelé dokážou chápat pohled druhých. Současně jsou schopni aktivně projevovat prosociální chování. Díky tomu mají také tendenci být odolnější vůči stresu a lépe zvládat náročné situace. Ochota pomáhat druhým, spolupracovat v konečném důsledku zvyšuje nejen kohezi v kolektivu, ale i osobní pocit smysluplnosti a stability (Chowdhury et al., 2024). V profesi vychovatele je nutná vysoká míra potřeby pomoci a podpory, kdy právě prosocialita může fungovat jako ochranný faktor proti psychickému vyčerpání. Bezsporu je nutnou schopností i vnímat situace očima druhých, což opět do značné míry přispívá k lepšímu zvládnutí zátěžových situací (Sommerlad et al., 2021). Perspektivní myšlení rozšiřuje možnosti interpretace složitých mezilidských interakcí a tím zvyšuje schopnost efektivní adaptace, která je klíčovým rysem resiliencí.

Celkově zjištěné výsledky potvrzují, že sociální orientace hraje v rozvoji resiliencí vychovatelů významnou roli. Nejvíce se na vzájemném vztahu podílejí komponenty zaměřené na otevřenost a schopnost adaptivního vnímání hodnot a perspektiv.

## ii) Korelace mezi jednotlivými dimenzemi ofenzivity (OF) a resiliencí (CD-RISC)

Druhou zkoumanou oblastí je vztah ofenzivity a resilience (tabulka 16). Dimenze ofenzivity (OF) zahrnuje v kontextu našeho výzkumu čtyři klíčové oblasti: schopnost prosadit se (SPR), ochotu ke konfliktu (OKF), extraverci (EXT), rozhodnost (ROZ).

Ofenzivita (OF)/Resilience	soubor N = 377	Spearman R	p-level	R <sup>2</sup> (%)
Schopnost prosadit se (SPR)/Resilience	377	0,477**	<0,001	22,7 %
Ochota ke konfliktu (OKF)/Resilience	377	0,051	0,320	0,03 %
Extraverze (EXT)/Resilience	377	0,366**	<0,001	13,4 %
Rozhodnost (ROZ)/Resilience	377	0,390**	<0,001	15,2 %

Vysvětlivka: Síla asociace 0,1–0,3 malá\*, 0,3–0,7 střední\*\*, 0,7–10 vysoká\*\*\*

Tabulka 16: Korelační analýza oblasti ofenzivity (OF) a resilience u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Nejvýraznější pozitivní korelace byla zjištěna u schopnosti prosadit se (SPR), kde Spearmanův koeficient dosáhl hodnoty  $r = 0,477$ , což představuje středně silnou asociaci a zároveň nejvyšší hodnotu ze všech sledovaných proměnných v rámci pozorované dimenze. Výsledek podporuje tezi, že vychovatelé schopní asertivního jednání a efektivního prosazování svých názorů a potřeb vykazují vyšší míru resilience. Podle studií Hu et al. (2019) a Jaworski et al. (2017) přispívá asertivita v profesním kontextu nejen ke schopnosti čelit výzvám, ale také k udržení vnitřní rovnováhy v náročných situacích. V praxi se to projevuje lepší schopností stanovit jasné hranice, efektivně komunikovat a předcházet syndromu vyhoření.

Statisticky významná je rovněž korelace s extravercí (EXT), kde byl zjištěn středně silný pozitivní vztah ( $r = 0,366$ ,  $p < 0,001$ ). Vyšší míra extraverce u vychovatelů souvisí s vyšší mírou resilience. Extravertní jedinci jsou obecně otevřenější sociálním kontaktům, což jim umožňuje čerpat větší sociální podporu a lépe zvládat náročné situace (Oehler et al., 2018). Je nutné si uvědomit, že v pedagogickém prostředí je mezilidská interakce každodenní realitou a tudíž se extraverce stává významným ochranným faktorem proti stresu.

Analýza rozhodnosti (ROZ) rovněž ukázala střední pozitivní korelaci s resiliencí ( $r = 0,390$ ,  $p < 0,001$ ). Rozhodnost lze chápat jako schopnost být odhodlaný činit rychlé a cílené volby i v podmínkách nejistoty, což je pro vychovatele nezbytná dovednost (Weller et al., 2018). Vyšší rozhodnost podporuje zvládání krizových situací, které jsou v ústavní a ochranné výchově časté a vyžadují okamžitou reakci vychovatelů.

Naopak nejslabší vztah v rámci dimenze ofenzivity byl zaznamenán u ochoty ke konfliktu (OKF), kde korelační koeficient činil pouze  $r = 0,051$  ( $p = 0,320$ ). Tento výsledek je statisticky nevýznamný a naznačuje, že samotná ochota vstupovat do konfliktních situací pravděpodobně není rozhodujícím faktorem pro rozvoj resilience u vychovatelů. To odpovídá předchozím zjištěním, že konfliktnost bez doprovodných konstruktivních strategií řešení může psychickou odolnost naopak snižovat (Pei et al., 2024).

Shrneme-li výsledky, lze konstatovat, že v dimenzi ofenzivita vykazují nejvýznamnější pozitivní vztah k míře resilience ty proměnné, podporující především aktivní a cílené zvládání zátěžových situací (schopnost prosadit se (SPR), extraverte (EXT) a rozhodnost (ROZ). Naopak samotná ochota vstupovat do konfliktu se jeví jako faktor s minimálním vlivem. Z praktického hlediska to znamená, že rozvoj těchto klíčových dovedností může být efektivní cestou k posilování resilience vychovatelů a tím i k prevenci syndromu vyhoření v profesně exponovaném prostředí školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

### iii) Korelace mezi jednotlivými dimenzemi Reflexibility (RE) a resiliencí (CD-RISC)

Reflexibilita (RE) jako jedna z dimenzí sociálních kompetencí popisuje míru, s jakou je jedinec schopen reflektovat vlastní chování, postoje a seberegulaci v interakcích s druhými. V našem výzkumném souboru byly zkoumány čtyři škály: sebe prezentace (SEP), přímá pozornost k sobě (PPS), nepřímá pozornost k sobě (NPS) a vnímání osob (VNO). Z výsledků korelační analýzy vyplývá, že většina dimenzí v této oblasti nevykazuje statisticky významný vztah s mírou resilience, až na jednu výjimku (tabulka 17).

Škála reflexivity (RE)/ Resilience	soubor N = 377	Spearman R	p-level	R <sup>2</sup> (%)
Sebe prezentace (SEP)/Resilience	377	0,011	0,836	0,01 %
Přímá pozornost k sobě (PPS)/ Resilience	377	-0,023	0,652	0,01 %
Nepřímá pozornost k sobě (NPS)/Resilience	377	0,023	0,656	0,01 %
Vnímání osob (VNO)/Resilience	<b>377</b>	<b>0,279*</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>7,8 %</b>

Vysvětlivka: Síla asociace 0,1–0,3 malá\*, 0,3–0,7 střední\*\*, 0,7–10 vysoká\*\*\*

Tabulka 17: Korelační analýza oblasti Reflexibility (RE) a resilience u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Nejvýraznější asociace byla zjištěna u škály vnímání osob (VNO), kde Spearmanův korelační koeficient dosáhl hodnoty  $r = 0,279$  ( $p < 0,001$ ). Tento vztah spadá do kategorie síly asociace malé, ale statisticky významné korelace, přičemž hodnota determinace ( $R^2$ ) činí 7,8 %. Výsledek poukazuje na to, že schopnost vnímat a interpretovat chování a emoce ostatních osob může v profesním prostředí vychovatelů přispívat k rozvoji jejich resilience. Empatie a citlivost k druhým lidem umožňují lépe reagovat na potřeby klientů a zmírňovat potenciální konfliktní situace (Sommerlad et al., 2021). Nález výzkumného šetření potvrzuje, že vnímání druhých je klíčem k efektivní komunikaci. Zároveň poukazuje, že schopnost porozumět lidem kolem sebe představuje důležitý nástroj pro udržení vnitřní psychické odolnosti. To je obzvláště významné v náročných pracovních podmínkách v rámci jednotlivých školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, kde je empatie a citlivé vnímání druhých často rozhodujícím faktorem pro duševní rovnováhu i profesní úspěch.

Naopak u škály sebe prezentace (SEP) byl zaznamenán pouze velmi nízký, statisticky nevýznamný vztah s resiliencí ( $r = 0,011$ ;  $p = 0,836$ ). Sebe prezentace se v našem výzkumu neukázala jako významný faktor resilience. Tedy jak se jedinec navenek prezentuje, zřejmě nehraje podstatnou roli v jeho schopnosti odolávat zátěži.

Podobný závěr lze vztáhnout i k přímé pozornosti k sobě (PPS) ( $r = -0,023$ ;  $p = 0,652$ ) a nepřímé pozornosti k sobě (NPS) ( $r = 0,023$ ;  $p = 0,656$ ). Obě dimenze orientované na introspektivní zaměření a sebereflexi patrně nemají přímý vliv na schopnost vychovatelů zvládat náročné pracovní výzvy. Pokud se totiž jedinec příliš zaměřuje na vlastní sebereprezentaci a neustálou introspekci, může to mít v konečném důsledku opačný účinek. Nadměrné soustředění na sebe často nevede k posílení psychické odolnosti, ale spíše k nárůstu vnitřního napětí a psychického tlaku. (Antonis, 2020)

Celkově lze shrnout, že z dimenze flexibility vykazuje pouze vnímání osob (VNO) statisticky významnou souvislost s resiliencí. Zatímco ostatní škály se v našem vzorku neprojeví jako relevantní faktory ovlivňující psychickou odolnost vychovatelů. Podle našeho názoru má poznatek praktický význam při plánování rozvojových programů zaměřených na podporu resilience ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Je totiž žádoucí se u vychovatelů především zaměřit na rozvoj jejich schopnosti vnímat druhé, prohlubovat empatii a posilovat sociální percepci. Právě uvedený výčet těchto dovedností představuje účinný prostředek, jak lépe zvládat pracovní stres a zároveň předcházet profesnímu vyčerpání.

#### *iv) Korelace mezi jednotlivými dimenzemi Reflexibility (RE) a resiliencí (CD-RISC)*

Dimenze sebeovládání představuje ve výzkumu osobnostní složku, hrající klíčovou roli v regulaci vnitřních impulzů a zvládnání náročných situací. Zvláště v kontextu školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy se schopnost sebekontroly a emoční regulace jeví jako nezbytná pro efektivní zvládnání zátěžových faktorů spojených s výkonem této profese (Baumeister & Vohs, 2016).

Výsledky korelační analýzy (tabulka 18) jednoznačně potvrzují význam sledované dimenze, jelikož všechny škály vykazují středně silné a statisticky vysoce významné korelace s mírou resilience. Nejvýraznější souvislost byla identifikována u škály flexibility chování (FCH) ( $r = 0,486$ ;  $p < 0,001$ ), přičemž hodnota determinace  $R^2$  činí 23,6 %. Právě schopnost adaptovat své chování v závislosti na měnícím se prostředí výrazně přispívá ke zvýšení osobní odolnosti vychovatelů. Podle Geneta a Siemera (2011) napomáhá flexibilita v regulaci afektivních i neafektivních procesů lepšímu zvládnání náročných životních situací. Zároveň uvedená schopnost snižuje riziko negativních dopadů dlouhodobého stresu.

Sebeovládání (SE)/Resilience	soubor N = 377	Spearman R	p-level	R <sup>2</sup> (%)
Sebekontrola (SEK)/Resilience	377	0,430**	<0,001	18,5 %
Emoční stabilita (EST)/Resilience	377	0,396**	<0,001	15,7 %
Flexibilita chování (FCH)/Resilience	377	0,486**	<0,001	23,6 %
Internalita (INT)/Resilience	377	0,389**	<0,001	15,1 %

Vysvětlivka: Síla asociace 0,1–0,3 malá\*, 0,3–0,7 střední\*\*, 0,7–10 vysoká\*\*\*

Tabulka 18: Korelační analýza oblastí Sebeovládání (SE) a resilience u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti

Významný vztah byl rovněž zaznamenán u sebekontroly (SEK) ( $r = 0,430$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2 = 18,5$  %).

Myslíme si, že výsledek podporuje tezi o úzké provázanosti schopnosti potlačovat impulzivní reakce a celkové odolnosti vůči stresu. (Baumeister & Vohs, 2016). V prostředí institucionální péče se vychovatelé často setkávají s emočně náročnými situacemi, kdy schopnost vědomě řídit své reakce představuje zásadní předpoklad pro zachování profesní stability.

Dalším důležitým faktorem je emoční stabilita (EST) dosahující hodnoty korelace  $r = 0,396$  ( $p < 0,001$ ;  $R^2 = 15,7\%$ ). Výsledky ukazují, že jedinci s vyšší emoční stabilitou dokážou lépe zvládat negativní emoce a vykazují menší náchylnost k emočnímu vyčerpání. Právě emoční stabilita zároveň posiluje odolnost vůči stresu a umožňuje racionálně reagovat i v krizových situacích typických pro práci pedagogických pracovníků v zařízeních institucionální péče. Vyšší emoční stabilita tudíž významně posiluje resilienci u vychovatelů, jejichž práce často vyžaduje rychlé a racionální zvládnutí krizových situací. (Nolen-Hoeksema, 2012)

Poslední, ale neméně významnou škálou je internalita (INT). Proměnná výzkumného šetření vykazovala hodnotu  $r = 0,389$  ( $p < 0,001$ ;  $R^2 = 15,1\%$ ). Vnímání kontroly nad vlastním životem (internalita) je považována za prediktor proaktivního zvládnutí problémů. Jedinci s vyšší mírou internality vnímají, že mohou své životní situace ovlivnit. V konečném důsledku to významně přispívá k jejich rezilienci. (Chiang et al., 2019)

Souhrnně lze konstatovat, že dimenze sebeovládání vykazuje nejvyšší souvislost s resiliencí ve všech námi sledovaných oblastech sociálních kompetencí. Vychovatelé schopní pružně přizpůsobovat své chování, ovládat impulzy, udržovat emoční rovnováhu a uvědomovat si vlastní vliv na průběh událostí vykazují vyšší úroveň psychické odolnosti. Zjištění zároveň zdůrazňuje význam rozvoje sebeovládání jako nedílné součásti vzdělávacích a podpůrných programů pro pracovníky v oblasti institucionální péče.

## VII. INTERPRETACE EMPIRICKÝCH VÝSLEDKŮ A JEJICH DISKUSE

Výsledky výzkumného šetření ukazují na skutečnost, že úroveň sociálních kompetencí vychovatelů působících v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy zůstává v mnoha ohledech na základě zjištěných percentilů pouze na průměrné či mírně podprůměrné úrovni. Ačkoli lze v dané profesní skupině očekávat nadprůměrné dovednosti v oblasti mezilidské komunikace a regulace chování, výsledky jednotlivých dimenzí ukazují na významné rezervy.

Nejvíce problematická je oblast sociální orientace (SO), kde bylo dosaženo nízkých hodnot percentilů především ve škálách naslouchání ( $PP_{\emptyset} = 31,279$ ) a převzetí perspektivy ( $PP_{\emptyset} = 33,963$ ). Jedná se dle našeho názoru o znepokojující závěr, neboť právě uvedené schopnosti tvoří základ kvalitní výchovné práce zaměřené na porozumění potřebám a zkušenostem dětí v ústavní péči.

Částečně lepších výsledků dosahují respondenti z hlediska výsledků percentilů ve škálách pluralita hodnot ( $PP_{\emptyset} = 41,350$ ) a ochota ke kompromisu ( $PP_{\emptyset} = 38,045$ ). Přesto se jedná o hodnoty nepřekračující populační průměr. Výsledky nám mohou signalizovat potřebu systematického rozvoje sociálních a komunikačních dovedností u sledované skupiny respondentů.

V dimenzi ofenzivity (OF) byly naměřeny nejvyšší hodnoty v oblasti ochota ke konfliktu ( $PP_{\emptyset} = 52,469$ ) a rozhodnost ( $PP_{\emptyset} = 47,936$ ), což může naznačovat určitou míru asertivity a schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím. Naopak nízká úroveň byla zjištěna v oblasti extraverze ( $PP_{\emptyset} = 39,249$ ). Celkově lze výsledky hodnotit jako funkční, avšak stále s potenciálem pro další posilování.

Výsledky v oblasti reflexibility (RE) jsou značně rozkolísané. Zatímco ve škálách sebereprezentace ( $PP_{\emptyset} = 47,499$ ) a vnímání osob ( $PP_{\emptyset} = 46,393$ ) bylo dosaženo hodnot percentilů blízkých průměru, výrazně podprůměrný výsledek byl zaznamenán ve škále přímá pozornost k sobě ( $PP_{\emptyset} = 28,936$ ). Jedná se o alarmující záležitost z hlediska schopnosti sebereflexe a vědomé práce se sebou samým. Nízké skóre zde může souviset s přetížením, nedostatečnou supervizní podporou nebo absencí cíleného tréninku v oblasti introspektivních dovedností.

Naopak relativně nejsilnější výkonnostní profil vykazují respondenti v dimenzi sebeovládání (SE). Nejvyššího percentilového průměru bylo dosaženo ve škále emoční stabilita ( $PP_{\emptyset} = 55,106$ ), následované škálou sebekontrola ( $PP_{\emptyset} = 52,658$ ). Jedná se o kompetence zcela klíčové pro výkon profese vychovatele, neboť podmiňují schopnost zvládat krizové situace, zachovat profesionální distanc a poskytovat dětem stabilní oporu. Mírně slabší výsledek byl zaznamenán ve škále flexibilita chování ( $PP_{\emptyset} = 41,324$ ), což poukazuje na potenciál rozvíjet schopnost adaptivního reagování na různé situace. Internalita se pohybuje na průměrné úrovni percentilu ( $PP_{\emptyset} = 47,215$ ), avšak i zde existuje prostor pro posílení vnímání osobní odpovědnosti a profesní autonomie.

Analýza rozdílů mezi pohlavími naznačuje mírné genderové rozdíly. Ženy dosahují vyšších hodnot v oblastech spojených s reflexivitou, empatií a emoční regulací. Zatímco muži vykazují mírně vyšší úroveň v oblasti prosociality (muži  $PP_{\emptyset} = 38,895$ ; ženy  $PP_{\emptyset} = 36,533$ ) a sebekontroly (muži  $PP_{\emptyset} = 64,842$ ; ženy  $PP_{\emptyset} = 44,881$ ). Výrazný rozdíl v rámci aritmetických průměrů percentilů byl zjištěn v oblasti rozhodnosti (muži  $PP_{\emptyset} = 51,512$ ; ženy  $PP_{\emptyset} = 17,120$ ), což může odrážet

posun v genderových rolích a vyšší míru profesní samostatnosti žen ve výchovných rolích v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Zjištěné skutečnosti podtrhují nutnost cíleného a dlouhodobého rozvoje měkkých dovedností jako součásti profesního růstu vychovatelů. Bez systematické podpory v těchto oblastech nelze očekávat zlepšení kvality výchovného procesu ani stabilizaci pracovních týmů v institucionální péči. Z pohledu aplikace výsledků do praxe je klíčové zaměřit se nejen na individuální trénink dovedností, ale také na úpravu organizační kultury, supervizní podporu a důsledné začlenění psychosociálních aspektů do vzdělávacích programů.

Výsledky výzkumu v oblasti resilience ukazují, že vychovatelé působící ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy vykazují v rámci zjištěných percentilů průměrnou míru psychické odolnosti ( $\bar{X} = 71,674$ ; Med = 72,000; Mod = 66,000), spadající do referenčního rozmezí běžné populace (60–80 bodů) (Davidson, 2018). Ve srovnání s referenčním populačním průměrem však dosahuje mírně nižších hodnot (80,4 bodu) (Connor & Davidson, 2003). Směrodatná odchylka 12,193 poukazuje na mírně vyšší variabilitu v rámci našeho souboru respondentů ( $N = 377$ ), přičemž extrémní hodnoty (Min = 23, Max = 98) dokládají existenci jak výrazně oslabené i naopak posílené odolnosti u části probandů. Přestože se jedná o mírně podprůměrné skóre ve vztahu k normě, lze je považovat za relativně adekvátní s ohledem na extrémní nároky profesního prostředí náhradní výchovné péče.

Rozdíly mezi pohlavími se ukázaly být minimální, avšak interpretovatelné. Muži dosáhli relativně vyššího průměrného skóre ( $\bar{X} = 72,496$ ; SD = 12,293) než ženy ( $\bar{X} = 71,225$ ; SD = 12,115), přičemž medián zůstal u obou pohlaví shodný (Med. = 72,000). Modus u žen byl vyšší (Mod = 74,000) oproti mužům (Mod. = 66,000 u mužů). Jedná se o zajímavý výsledek a může svědčit o častějším výskytu vyšší resilience v ženské části souboru výzkumného šetření. Výsledek je však v souladu s odbornou literaturou, poukazující na rozdílné copingové styly. V daném ohledu totiž muži bývají více orientováni na přímé řešení problémů. Naopak ženy častěji volí emocionálně adaptivní strategie (Chu & Liu, 2022; Barnová et al., 2024). Celkově však lze říci, že rozdíl není statisticky významný a obě skupiny vykazují srovnatelnou úroveň resilience.

Výraznější diference byla zaznamenána při srovnání podle typu zařízení. Nejvyšší průměr resilience byl zaznamenán u vychovatelů působících v dětských domovech (DD) ( $PP_{\bar{X}} = 74,211$ ), což může odrážet relativně stabilnější a méně akutní pracovní prostředí. Zde se nachází i nejvyšší medián (Med. = 75,000) a relativně nízká směrodatná odchylka (SD = 11,941), což svědčí o vyšší konzistenci uvnitř skupiny.

Na opačném konci spektra stojí vychovatelé z výchovných ústavů (VÚ), kteří dosáhli nejnižšího průměru resilience ( $PP_{\bar{X}} = 70,447$ ) i nejnižšího mediánu (Med. = 69,000), přičemž rozptyl výsledků (SD = 13,649) naznačuje výrazné rozdíly v individuální schopnosti zvládat pracovní zátěž. Souhrnná data reflektují extrémní náročnost práce s dětmi se závažnou poruchou chování. Vyšší míra nepředvídatelnosti a konfliktů totiž může u části vychovatelů oslabit jejich odolnost, zejména při absenci odpovídající organizační a metodické podpory (Genet & Siemer, 2011).

Diagnostické ústavy (DgÚ) dosahují průměrného skóre ( $PP_{\bar{X}} = 70,898$ ), přičemž modus (Mod. = 79,000) je pozoruhodně vysoký, což může odrážet specifickou kombinaci diagnostické práce

a profesionálního odstupu, jenž pomáhá vychovatelům udržovat psychickou rovnováhu i při vysoké fluktuaci dětí.

Dětské domovy se školou (DDŠ) pak vykazují nejnižší směrodatnou odchylku ( $SD = 9,288$ ), což svědčí o homogenní skupině z hlediska resilience ( $PP_0 = 71,500$ ; Med. = 73,000), pravděpodobně díky stabilnějším podmínkám spojeným s kombinací edukační a výchovné funkce těchto zařízení.

Celkově lze konstatovat, že vychovatelé v ústavní a ochranné výchově disponují adekvátní mírou psychické odolnosti a odpovídající nárokům jejich profese. Přestože nedosahují úrovní referenční normy běžné populace, jejich skóre zůstává v normě. Nejvyšší resilience byla zaznamenána v dětských domovech, zatímco nejnižší ve výchovných ústavech, což potvrzuje význam pracovního kontextu pro individuální zvládání stresu. Genderové rozdíly jsou minimální a potvrzují vyrovnanou míru adaptability napříč pohlavími. Z pohledu aplikace výsledků do praxe je nezbytné dále posilovat institucionální faktory, přispívající k odolnosti u vychovatelů v náhradní výchovné péči. Jedná se zejména o metody supervize, systematického vzdělávání a péče o vhodné pracovní klima v jednotlivých kolektivech.

Výsledky korelační analýzy jednoznačně ukazují, že mezi úrovní resilience vychovatelů a jednotlivými dimenzemi sociálních kompetencí existují statisticky významné vztahy. Přičemž míra těchto vztahů se liší v závislosti na konkrétní sledované dimenzi. Nejvyšší korelace byly zaznamenány u faktorů, které se váží k osobnostní seberegulaci a adaptabilitě. Jednalo se o dimenzi flexibility chování (FCH) ( $r = 0,486$ ;  $R^2 = 23,6\%$ ) a sebekontroly (SEK) ( $r = 0,430$ ;  $R^2 = 18,5\%$ ). Schopnost adaptovat své reakce na měnící se okolnosti a regulovat impulzivní jednání patří k nejvýznamnějším prediktorům resilience. Podobně významné byly výsledky u emoční stability (EST) ( $r = 0,396$ ) a internality (INT) ( $r = 0,389$ ). Uvedené škály společně tvoří psychologický základ schopnosti zvládat emočně náročné situace bez ztráty profesní integrity. Lze tedy konstatovat, že oblast sebeovládání vykazuje nejvyšší stupeň asociace s rezilienční kapacitou ze všech zkoumaných dimenzí.

Dále byly zaznamenány středně silné korelace v rámci dimenze ofenzivita (OF). Především schopnost prosadit se (SPR) ( $r = 0,477$ ) a rozhodnost (ROZ) ( $r = 0,390$ ) vykazují statisticky významný vztah s vyšší mírou resilience. Podobně extraverte (EXT) ( $r = 0,366$ ) naznačuje, že otevřenost sociální interakci může být podpůrným faktorem psychické odolnosti. Naopak ochota ke konfliktu (OKF) nevykázala žádný statisticky významný vztah.

V dimenzi sociální orientace (SO) byly nejvýraznější korelace identifikovány u plurality hodnot (PHO) ( $r = 0,407$ ), prosociality (PRO) ( $r = 0,369$ ) a převzetí perspektivy (PPE) ( $r = 0,353$ ). Zastáváme názor, že otevřenost, empatie a prosociální chování významně přispívají k vyšší odolnosti vůči stresu. Zmíněné škály z našeho pohledu podporují adaptivní mezilidské interakce. Stále statisticky významné vztahy byly zjištěny i u naslouchání (NAS) ( $r = 0,253$ ) a ochoty ke kompromisu (KOM) ( $r = 0,129$ ). Souvislost vidíme spíše v jejich pasivnější orientované povaze vedoucí k menšímu přímému vlivu na aktivní regulaci stresových situací.

Z dimenze reflexivity (RE) se statisticky významná korelace vyskytla pouze u vnímání osob (VNO) ( $r = 0,279$ ). Uvedené deklaruje význam schopnosti citlivě vnímat druhé a porozumět jejich emocím jako ochranného faktoru resilience. Ostatní složky reflexivity (sebe prezentace (SEP), přímá (PPS)

a nepřímá pozornost k sobě (NPS)) nevykázaly žádnou významnou souvislost. Instrospektivní orientace sama o sobě k rozvoji psychické odolnosti nepřispívá.

Výsledky jasně ukazují, že resilience není izolovaným konstruktem. Úzce souvisí s řadou sociálně-psychologických dovedností, zejména v oblasti seberegulace, rozhodnosti, asertivity a otevřenosti vůči druhým. Schopnosti tohoto typu umožňují vychovatelům lépe zvládat emočně náročné situace, předcházet vyhoření a udržovat stabilní profesní výkon i v podmínkách vysoké zátěže. Z hlediska případných implikací pro praxi lze doporučit, aby intervence zaměřené na rozvoj resilience vychovatelů zahrnovaly trénink v oblastech asertivní komunikace, flexibilního chování, emoční regulace a empatie. Právě kombinace těchto kompetencí se jeví jako klíčová pro udržitelný výkon v profesi, která je psychicky vysoce náročná a zároveň společensky nepostradatelná.

## VIII. ZÁVĚR

Monografie zkoumá vztah mezi resiliencí a sociálními kompetencemi vychovatelů v zařízeních náhradní výchovy, což je z našeho pohledu profesně i společensky zásadní téma. Institucionální péče představuje dlouhodobě emočně exponované prostředí a deficit osobních i organizačních zdrojů se rychle promítá do kvality péče i rizika syndromu vyhoření.

Resilience chápána jako dynamická adaptační kapacita opřená o souhru individuálních, interpersonálních a kontextových faktorů se zde propojuje se sociální kompetencí chápanou jako soubor dispozičních a výkonových předpokladů pro efektivní, eticky ukotvenou komunikaci, kooperaci, řešení konfliktů a seberegulaci. Resilience je v tomto pojetí chápána jako dynamická adaptační kapacita, vycházející ze souhry individuálních, interpersonálních a kontextových faktorů. V tomto rámci se následně propojuje se sociální kompetencí, tedy se souborem dispozičních i výkonových předpokladů potřebných pro efektivní a eticky ukotvenou komunikaci, spolupráci, řešení konfliktů a seberegulaci.

V podmínkách diagnostických ústavů, dětských domovů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů se kumuluje náročné chování dětí, případně traumatická zkušenost nebo závažná porucha chování. Uvedené bezesporu zvyšuje nároky na stabilitu, profesionalitu a týmovou koordinaci vychovatelů.

Empirická část našeho výzkumného šetření sledovala několik na sobě navazujících cílů. Nejprve se snažila popsat úroveň a odlišnosti v sociálních kompetencích u vychovatelů a současně zmapovat míru jejich resilience. Jako intervenující proměnné byly stejně jako v dalších částech výzkumu zohledněny: *i)* pohlaví, *ii)* věk, *iii)* délka praxe respondentů, *iv)* dosažený stupeň vzdělání, *v)* typ školského zařízení, v němž vychovatelé působí.

Výzkumný soubor zahrnul všechny typy školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. 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 podle evidence MŠMT v roce 2022. Velikost našeho vzorku byla stanovena na  $N = 334$ . Uvedený počet 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 pro naše potřeby dostatečně reprezentativní. Průměrný věk respondentů dosahoval 42 let a průměrná délka praxe 11 let.

V empirické části jsme realizovali komparativní analýzu výsledků dvou standardizovaných nástrojů zaměřených na oblast sociálních kompetencí a psychické odolnosti. Pro výzkum byly využity standardizované metody: Inventář sociálních kompetencí (ISK) (Hoskocová & Vašek, 2017) a Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Connor & Davidson, 2003).

Volba nástrojů vycházela z jejich ověřené psychometrické kvality a z předpokladu, že nám umožní postihnout jak dispoziční a výkonové složky sociální interakce, tak dynamickou

adaptační kapacitu v zátěži. Pro zajištění srovnatelnosti mezi skupinami jsme hrubá skóre převáděli na T-skóre a percentily a následně je analyzovali v prostředí Statistica v13 a Statgraphics Centurion XV. Ke zkoumání vztahů mezi proměnnými jsme využili Pearsonův korelační koeficient a podle splnění předpokladů normality a homogenity rozptylů jsme aplikovali jednofaktorovou analýzu rozptylu nebo její neparametrickou alternativu v podobě Kruskal-Wallis analýzy. Vliv pohlaví, věk, délku praxe, dosažené vzdělání a typ zařízení jsme hodnotili systematicky, abychom odhalili statisticky významné rozdíly i potenciální trendové odchylky a mohli formulovat věcně podložené závěry.

Syntéza výsledků potvrzuje, že vztah mezi sociálními kompetencemi a resiliencí má konzistentní pozitivní směr a jeho síla se liší podle povahy kompetence. Sociálně orientované dovednosti posilují odolnost zejména tehdy, jsou-li provázány se seberegulací a volní kontrolou. Kombinace perspektivy, prosociálního naladění, rozhodnosti a flexibilní regulace chování tvoří funkční celek, promítající se do stabilnějšího výkonu a menší zranitelnosti vůči chronické zátěži v podmínkách náhradní výchovné péče.

Kombinace sociálních kompetencí a resilience představuje základní předpoklad kvalitní a bezpečné péče i účinné prevence syndromu vyhoření. Vychovatel se pohybuje v prostředí s vysokými nároky, kde se střetává práce s emocemi, hranicemi a konfliktem. V tomto ohledu se nejvýznamnější jeví seberegulace a flexibilita chování, umožňující udržet výkon při zátěži a současně předcházet rigidním reakcím. V sociální oblasti nese klíčový efekt převzetí perspektivy a aktivní naslouchání, snižující konfrontaci a posilující spolupráci s dítětem i odborným týmem v daném zařízení. Asertivní komunikace a rozhodnost pomáhají udržet hranice a zajišťují konzistenci výchovných postupů. Deklarované komponenty jsou však funkční pouze tehdy, když se vzájemně propojují a tvoří soudržný pracovní styl. Na organizační úrovni v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je proto žádoucí řízení zátěže a systematická podpora reflexe. Efektivní je realistické plánování směn a rozložení náročných případů, jasně popsané postupy pro krizové situace a dostupná metodická opora. Pravidelná supervize a týmové případové semináře snižují individuální tlak a přenášejí odpovědnost do sdíleného rámce. Vyplatí se zohlednit rozdíly mezi typy zařízení, protože pracovní režim a míra expozice náročným výchovným situacím se významně liší. Výchovné a diagnostické ústavy potřebují posílený nácvik deeskalace a průběžné řízení rizik. Naopak dětské domovy a dětské domovy se školou těžší z rozvoje plánování, koordinace péče a práce s rodinným systémem. Mentoring pro nově příchozí a jasná pravidla pro deeskalaci situací omezují zbytečnou zátěž a stabilizují výchovný tým.

V personálním rozvoji je vhodný modulární přístup s cíleným tréninkem. Jádro tvoří seberegulace a zvládání zátěže prostřednictvím krátkých nácviků pozornosti a dechu, práce s impulzem a technik pro návrat k cíli. Na uvedené navazuje rozvoj perspektivy a aktivního naslouchání pomocí modelových situací a supervidovaných rolových her. Dle našeho názoru má dále smysl v rámci náhradní výchovné péče systematický trénink asertivní komunikace a rozhodnosti v náročných rozhovorech. Propojení s resiliencí zajišťuje průběžná supervize, peer learning a evaluace účinku vzdělávání. Doporučit lze pravidelné měření sociálních kompetencí a odolnosti a porovnání hodnot před a po intervencích, aby se plán rozvoje přizpůsoboval reálným potřebám konkrétního zařízení i fázi profesní dráhy vychovatele.

Diskuse limitů této studie vychází z povahy designu, měření a analytického rámce. Průřezové uspořádání zachycuje stav v jednom časovém bodě, neumožňuje testovat směrnost vztahů mezi sociálními kompetencemi a resiliencí a je citlivé na aktuální kontext práce účastníků. Oba konstrukty byly zjišťovány sebevypovědí, což zvyšuje riziko společného zdroje variance a žádoucí sebezprezentace. Zároveň omezuje zachycení jemných behaviorálních projevů, které by z našeho pohledu možná lépe odhalily aplikační rovinu kompetencí v reálných interakcích. Dobrovolné zapojení může vytvářet selekční zkreslení, typicky ve prospěch motivovanějších nebo psychicky odolnějších pracovníků, a tím posouvat odhady směrem k příznivějším profilům.

Další omezení je bezesporu míra zastoupení jednotlivých typů zařízení a velikost dílčích podskupin, což může snižovat statistickou sílu porovnání a zvyšuje riziko chyby. Data mají pravděpodobně klastrovou strukturu na úrovni pracovišť, sdílené organizační klima a pracovní režimy mohou vést k vnitroskupinové závislosti, kterou jednofaktorové testy obvykle nezachytí. Distribuční odchylky motivovaly užití neparametrických postupů, tento přístup je konzervativní, avšak méně citlivý a proto je žádoucí interpretovat výsledky s důrazem na velikosti efektů a intervaly spolehlivosti, nikoli pouze na  $p$  hodnoty.

Z uvedených důvodů je vhodné výsledky chápat jako konzervativní odhad vztahů v definované populaci vychovatelů v českých školských zařízeních. Pro budoucí výzkum se nabízí longitudinální sledování s vícezdrojovým hodnocením (například doplnění supervizorských a observačních dat), využití vícestupňových modelů a důsledná práce s korekcemi na vícenásobné porovnávání. Pouze uvedený rozšířený rámec umožní přesněji postihnout dynamiku změn, lépe oddělit individuální a organizační vlivy a zvýšit praktickou využitelnost závěrů pro cílené intervence a vzdělávání v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Za hlavní cíle empirického šetření v rámci naší monografie považujeme precizní konceptualizaci role vychovatele v zařízeních náhradní a ochranné výchovy a její operacionalizaci prostřednictvím měřitelných ukazatelů sociálních kompetencí a resilience. Smyslem je popsat profesní nároky v kontextu současných společenských očekávání a proměn práce s ohroženým dítětem (závažnou poruchou chování) a současně charakterizovat klíčové vývojové etapy profese. Nezbytnou součástí tohoto záměru je profesiografické šetření navázané na reálný výkon role vychovatele a systematický sběr názorů vedoucích pracovníků, vedoucích vychovatelů a vychovatelů na požadavky výchovy a vzdělávání v jednotlivých typech zařízení.

Nad rámec popisu aktuálního stavu je zapotřebí diskutovat i aplikační využití kompetenčního modelu v personálním a manažerském řízení. Domníváme se, že uvedený model by bezesporu mohl sloužit například při výběru a adaptaci nových zaměstnanců, pravidelném hodnocení výkonu, tvorbě individuálních plánů vzdělávání i plánování supervizní podpory a týmových reflexí. Umožnil by srovnání pracovních rolí a pracovních míst napříč jednotlivými typy zařízení a poskytnul by kritéria pro identifikaci osobnostních a dovednostních předpokladů.

Nelze opominout i systémové faktory dlouhodobě zatěžující profesi vychovatele. Náhradní výchovná péče je spjata s vysokými nároky a dlouhodobým emočním zatížením s nedostatečným společenským oceněním výsledků výchovné práce. Finanční podhodnocení a nízká míra uznání mohou oslabovat motivaci, urychlovat vyčerpání a negativně dopadat na stabilitu týmů. Kvalitní sociální a profesní

podpora tvořená dostupnou supervizí, kontinuálním vzděláváním, sdílením případů a jasnou organizační oporou se proto jeví jako základní podmínka dlouhodobě udržitelného výkonu.

Naše práce usiluje o systematické zmapování zásadních témat i o vytvoření rámce propojující individuální kompetence a odolnost s organizačními podmínkami a reálnými pracovními postupy. Vycházíme z přesvědčení, že řízený rozvoj seberegulace, perspektivy, naslouchání a asertivní komunikace v kombinaci s promyšleným řízením zátěže a týmovou kulturou může přinést měřitelný přínos pro kvalitu péče i pro prevenci syndromu vyhoření. Věříme, že závěry naší monografie poskytnou podklad pro odbornou diskusi i pro praktická rozhodnutí vedení zařízení a stanou se východiskem pro cílené intervence podpory sociálních kompetencí a resilience v prostředí institucionální péče.

Závěrem lze konstatovat, že monografie přináší ucelený obraz propojení sociálních kompetencí a resilience u vychovatelů v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Námi identifikované vztahy mají přímou využitelnost pro řízení kvality péče a směřují k diferencovaným intervencím podle typu zařízení, k systematické supervizi, promyšlenému řízení zátěže a cílenému vzdělávání, jehož účinky je vhodné průběžně měřit.

Omezení studie vedou k opatrné interpretaci velikostí efektů a k požadavku na pokračující výzkum s robustnějším designem. Za klíčové považujeme longitudinální ověřování kauzálních vazeb, vícezdrojové hodnocení výkonu a modelování na více úrovních, včetně zohlednění kontextu pracoviště. Pouze zjištění uvedených skutečností umožní přesnější zacílení intervenčních programů a vytvoření kompetenčního modelu vychovatelů v zařízeních ústavní péče.

## IX. SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

<b>Tabulka 1:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální orientace (SO)/všichni respondenti 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 ofenzivity (OF)/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 reflexibility (RE)/všichni respondenti výzkumného šetření.....	57
<b>Tabulka 4:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sebeovládání (SE)/všichni respondenti 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 sociální orientace (SO)/muži .....	61
<b>Tabulka 6:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sociální orientace (SO)/ženy .....	61
<b>Tabulka 7:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi ofenzivity (OF)/muži .....	64
<b>Tabulka 8:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi ofenzivity (OF)/ženy .....	64
<b>Tabulka 9:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi reflexibility (RE)/muži .....	66
<b>Tabulka 10:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi reflexibility (RE)/ženy .....	67
<b>Tabulka 11:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sebeovládání (SE)/muži .....	68
<b>Tabulka 12:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS), percentilů (PP) a stenů (ST) v dimenzi sebeovládání (SE)/ženy.....	69
<b>Tabulka 13:</b> Analýza odlišností dílčích sociálních kompetencí u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy/pohlaví.....	70
<b>Tabulka 14:</b> Průměrné hodnoty vybraných ukazatelů výzkumného šetření v oblasti hrubých skóre (HS) resilience/typ zařízení .....	74
<b>Tabulka 15:</b> Korelační analýza oblasti sociální orientace (SO) a resilience u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti.....	75
<b>Tabulka 16:</b> Korelační analýza oblasti ofenzivity (OF) a resilience u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	76
<b>Tabulka 17:</b> Korelační analýza oblasti Reflexibility (RE) a resilience u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	77
<b>Tabulka 18:</b> Korelační analýza oblasti Sebeovládání (SE) a resilience u vychovatelů výzkumného šetření/všichni respondenti .....	78

## X. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Akbar, M. A. (2024). *Teacher competency development strategies to improve education quality*. Abjadia: International Journal of Education. <https://doi.org/10.18860/abj.v9i2.28041>
2. Almas, A. N., Degnan, K. A., Walker, O. L., Radulescu, A., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2015). The effects of early institutionalization and foster care intervention on children's social behaviors at age 8. *Social Development*, 24(2), 225–239. <https://doi.org/10.1111/SODE.12089>
3. American Psychological Association. (2024). *APA dictionary of psychology*. <https://www.apa.org/topics/resilience>
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. Ariza Toledano, L. B., & Ruiz-Olivares, R. (2022). Prosocial personality as a predictor of burnout in Spanish social workers. *The British Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac134>
6. Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vyd.* (přeložil Josef Koubek). Praha: Grada.
7. Arnoldussen, M., van der Miesen, A. V. D., Elzinga, W. S., Alberse, A., Popma, A., Steensma, T., & de Vries, A. D. (2022). Self-Perception of Transgender Adolescents after Gender-Affirming Treatment. *LGBT health*. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2020.0494>
8. 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: NUV.
9. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
10. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
11. Baptista, J., Belsky, J., Marques, S., Silva, J., Martins, C., & Soares, I. (2019). *Early family adversity, stability and consistency of institutional care*. *Infant Behavior & Development*, 57, 101387. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101387>
12. Barnová, S., Gabrhelová, G., & Veteška, J. (2022). Perceived Organisational Climate in Slovak Vocational Schools. *New Educational Review*, 68, 70–81. <https://doi.org/10.15804/tner.22.68.2.05>
13. Barnová, S., Vochozka, M., Krásna, S., Gabrhelová, G., & Barna, D. (2024). Gender differences and stereotypes in teacher resilience research. *Emerging Science Journal*, 8 (Special Issue), 195–206. <https://doi.org/10.28991/esj-2024-SPER-014>
14. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
15. Barták, J., & Demjanenko, M. (2021). *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Praha: Grada.
16. Basler, J. (2021). Kompetence a profesní kompetence učitele jako základní terminologické pojmy. *Trends in Education/Trendy ve Vzdělávání*, 14(1), 4–12. <https://doi.org/10.5507/tvv.2021.002>

17. Bastiaanssen, I. L. W., Delsing, M. J. M. H., Kroes, G., Engels, R. C. M. E., & Veerman, J. W. (2021). The importance of social competence in residential youth care. *Children and Youth Services Review*, *121*, 105878. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105878>
18. Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2016). Strength model of self-regulation as limited resource: Research, controversies, and future directions. *Advances in Experimental Social Psychology*, *54*, 67–127. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2016.04.001>
19. Bawa, H., Cudmore, K., Ong, L., & Knott, K. (2021). Barriers and improvements to the clinical psychology doctorate selection process. *Clinical Psychology Forum*. Advance online publication. <https://doi.org/10.53841/bpscpf.2021.1.339.16>
20. 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>
21. Bednář, V. (2013). *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. Praha: Grada.
22. Bělík, V., Hoferková, S., & Kraus, B. (2017). *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada.
23. Belz, H., & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
24. 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. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61131-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61131-4).
25. Berens, A., & 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. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61131-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61131-4)
26. Berrick, J. D., Dickens, J., Pösö, T., & Skivenes, M. (2022). *Children's Rights in Residential Care: International Perspectives on Policy, Practice, and Law*. Oxford University Press.
27. Bhupathiraju, S., & Hu, F. (2016). Epidemiology of obesity and diabetes and their cardiovascular complications. *Circulation Research*, *118*(11), 1723–1735. <https://doi.org/10.1161/CIRCRESAHA.115.306825>
28. Bifulco, A. (2019). The long-term effects of childhood neglect or abuse: Implications for child and family services in the UK. *Papers of Social Pedagogy*. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.5890>
29. Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., & Ripley, M. (2012). Defining 21st century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
30. Blakemore, T., & Agllias, K. (2018). Student reflections on vulnerability and self-awareness in a social work skills course. *Australian Social Work*, *72*(1), 21–33. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1516793>
31. Blanke, E., Schmiedek, F., Siebert, S., Richter, D., & Brose, A. (2022). *Perspectives on resilience: Trait resilience, correlates of resilience in daily life, and longer-term change in affective distress*. *Stress and Health*. <https://doi.org/10.1002/smi.3164>
32. Blegur, J., Bil Haq, A. H., & Barida, M. (2023). Assertiveness as a new strategy for physical education students to maintain academic performance. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5659>
33. Bonanno, G. A., & Mancini, A. D. (2011). Toward a lifespan approach to resilience and potential trauma. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 120–34.

34. Bonanno, G. A., Westphal, M., & Mancini, A. D. (2010). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 11–125. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104526>
35. Borkenau, P., & Tandler, N. (2015). Personality, trait models of. *Elsevier Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*, 920–924. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25023-X>
36. Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717–735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
37. Bos, K. J., Zeanah, C., Fox, N., Drury, S., McLaughlin, K., & Nelson, C. (2011). Psychiatric outcomes in young children with a history of institutionalization. *Harvard Review of Psychiatry*, 19(1), 15–24. <https://doi.org/10.3109/10673229.2011.549773>
38. Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
39. Boyatzis, R. E. (2018). The behavioral level of emotional intelligence and its measurement. *Frontiers in Psychology*, 9, 1438.
40. Boysen, G. (2021). Research and teaching qualifications for faculty positions in psychology at 4-Year colleges and universities. *Teaching of Psychology*, 48(1), 41–47. <https://doi.org/10.1177/0098628320959977>
41. Brambilla, I., Bellanca, E., Pistone, C., De Filippo, M., Votto, M., Tondina, E., Licari, A., Guarracino, C., & Marseglia, G. (2022). Pediatric obesity: A mini-review for pediatrician. *Acta Bio Medica: Atenei Parmensis*, 93(S3). <https://doi.org/10.23750/abm.v93iS3.13078>
42. 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>
43. Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2009). Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 787–799. <https://doi.org/10.1108/03090590910993634>
44. Bronfenbrenner, U. (1999). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
45. Bürgler, S., Hoyle, R., & Hennecke, M. (2020). Flexibility in using self-regulatory strategies to manage self-control conflicts: The role of metacognitive knowledge, strategy repertoire, and feedback monitoring. *European Journal of Personality*, 35(6), 861–880. <https://doi.org/10.1177/0890207021992907>
46. Calcaterra, V., Regalbuto, C., Porri, D., Pelizzo, G., Mazzon, E., Vinci, F., Zuccotti, G., Fabiano, V., & Cena, H. (2020). Inflammation in obesity-related complications in children: The protective effect of diet and its potential role as a therapeutic agent. *Biomolecules*, 10. <https://doi.org/10.3390/biom10091324>
47. Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 453–484. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
48. Castañeda, L. J., Viñoles, V., Concannon, F., Pedersen, A., Al-Hmiedat, P., & Lobato, N. (2023). *The CUTE CANVAS: Developing a design tool for planning strategic actions for*

- institutional digital competencies*. *Journal of Decision Systems*, 33(1), 30–52. <https://doi.org/10.1080/12460125.2023.2167274>
49. Clough, R., & Ward, A. (2006). What Works in Residential Child Care: A review of research evidence and the practical considerations.
50. Cohen, G., & Garcia, J. (2022). Social competence and its influence on relationship dynamics. *Journal of Social Psychology*, 41(3), 243–260. <https://doi.org/10.1080/00224545.2022.1968475>
51. Cohen, G., & Garcia, J. (2023). The role of social skills in emotional well-being and stress management. *Journal of Applied Psychology*, 108(5), 877–892. <https://doi.org/10.1037/apl0000492>
52. Connor, K., & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 2003(18), 76–82.
53. Cooper, A. L., Brown, J. A., Rees, C. S., & Leslie, G. D. (2020). Nurse resilience: A concept analysis. *International Journal of Mental Health Nursing*, 29(4), 553–575.
54. Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. ISV.
55. Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15–39. <https://doi.org/10.1037/t32141-000>
56. Darwin, C. (2007). *O vzniku druhů přírodním výběrem*. Academia.
57. Datta, P., Ganguly, S., & Roy, B. (2018). *The prevalence of behavioral disorders among children under parental care and out of parental care: A comparative study in India*. *International Journal of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 5(2), 145–151. <https://doi.org/10.1016/j.ijpam.2018.12.001>
58. David, Y., Rosler, N., & Maoz, I. (2018). Gender-empathic constructions, empathy, and support for compromise in intractable conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 62, 1727–1752. <https://doi.org/10.1177/0022002717701818>
59. Davidson, J. (2018). *Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) Manual*. Retrieved from <http://www.connordavidson-resiliencescale.com/CD-RISC%20Manual%2008-19-18.pdf>
60. Davis, T. S., Salyers, M. P., Gearhart, T., & Whitehead, R. (2022). The impact of social competence on staff effectiveness in residential care settings. *Journal of Child and Family Studies*, 31(2), 250–268. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02194-7>
61. De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276–281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
62. De Swart, J., Van den Broek, H., Stams, G. J., Asscher, J. J., Van der Laan, P., & Holsbrink-Engels, G. A. (2012). *Institutional care versus foster care for children in the child welfare system: A systematic review of outcomes*. *Children and Youth Services Review*, 34(8), 1729–1740. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.007>
63. Debowska, A., Boduszek, D., Fray-Aiken, C., & Sherretts, N. (2023). Child abuse and neglect and associated mental health outcomes: A large, population-based survey among children and adolescents from Jamaica and Uganda. *Mental Health and Social Inclusion*, 27(1), 7–19. <https://doi.org/10.1108/MHSI-08-2023-0089>
64. Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640.

65. Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
66. Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2015). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
67. Devlin, M. B. (2024). Personality traits of creative advertising professionals. *Journal of Advertising Education*, 28, 18–39. <https://doi.org/10.1177/10980482241232434>
68. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
69. Dietz, W., Solomon, L., Pronk, N. P., Ziegenhorn, S., Standish, M., Longjohn, M., Fukuzawa, D. D., Eneli, I., Loy, L., Muth, N., Sanchez, E., Bogard, J., & Bradley, D. (2015). An integrated framework for the prevention and treatment of obesity and its related chronic diseases. *Health Affairs*, 34(9), 1456–1463. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2015.0371>
70. Dishon, N., Oldmeadow, J. A., Critchley, C., & Kaufman, J. (2017). The effect of trait self-awareness, self-reflection, and perceptions of choice meaningfulness on indicators of social identity. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02034>
71. Dodaj, A. (2020). Consequences of Child Abuse and Neglect. *The Central European Journal of Paediatrics*, 16(2), 150–162. <https://doi.org/10.5457/p2005-114.275>
72. Doležalová, E. (2017). *Osobnost vychovatele v dětském domově*. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
73. 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. <https://doi.org/10.1037/ort0000005>
74. Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>
75. Dulewicz, V., & Higgs, M. (2020). Leadership competencies and their impact on organizational performance. *Journal of Business and Psychology*, 35(1), 45–62. <https://doi.org/10.1007/s10869-020-09689-0>
76. 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(10), 1324–1330.
77. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
78. Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(5), 276–282. [https://doi.org/10.1016/S0883-9417\(96\)80036-7](https://doi.org/10.1016/S0883-9417(96)80036-7)
79. Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A Concept Analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 73–82. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2007.00070.x>
80. Edwards, F., Fong, K., Copeland, V., Raz, M., & Dettlaff, A. J. (2023). Administrative burdens in child welfare systems. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 9(5), 214–231. <https://doi.org/10.7758/RSF.2023.9.5.09>
81. Elliott, T. R., Hsiao, Y.-Y., Kimbrel, N. A., Meyer, E. C., DeBeer, B. B., Gulliver, S. B., Kwok, O.-M., & Morissette, S. B. (2015). Resilience, traumatic brain injury, depression, and

- posttraumatic stress among Iraq/Afghanistan war veterans. *Rehabilitation Psychology*, 60(3), 263–276. <https://doi.org/10.1037/rep0000050>
82. Elrefaay, S. M. M., & Elyzal, A. S. (2023). Adverse childhood experiences and depression: The mediating role of resilience and emotional regulation. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 62(1), 45–54. <https://doi.org/10.3928/02793695-20230726-06>
83. Emmerová, I. (2023). *Agresia a kyberagresia žiakov*. Verbum.
84. Emmerová, I. (2024). *Bezpečnosť školského prostredia – výzva pre učiteľov základných a stredných škôl*. Verbum.
85. Emmerová, I. (2024). *Socializácia a jej poruchy u detí a mládeže*. Verbum.
86. Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
87. Eshel, Y., Kimhi, S., Lahad, M., Leykin, D., & Goroshit, M. (2018). Risk factors as major determinants of resilience: A replication study. *Community Mental Health Journal*, 54(8), 1228–1238. <https://doi.org/10.1007/s10597-018-0263-7>
88. European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
89. Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Center for Curriculum Redesign.
90. Farwa, U. E., Li, Q., Ye, J., Khan, M. K., & Zulfiqar, S. (2024). Organizational and psychological factors in teacher educators' professional identity development: An empirical analysis. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4106>
91. Feize, L. (2020). An exploration of social work educators' personal experiences of self-awareness. *Social Work Education*, 39(7), 907–921. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1726315>
92. Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. JRC Scientific and Policy Reports. <https://doi.org/10.2791/82116>
93. Filho, M. S. S., Lima Neto, J. A., Rodrigues, I. R., & Neto, M. L. (2016). Dignifying hidden lives: The institutionalization of any impact child development. *Current Pediatric Research*, 20(1–2), 1–6.
94. Finlay-Jones, A., Kane, R., & Rees, C. (2017). Self-Compassion Online: A Pilot Study of an Internet-Based Self-Compassion Cultivation Program for Psychology Trainees. *Journal of Clinical Psychology*, 73(7), 797–816. <https://doi.org/10.1002/jclp.22375>
95. First, J. M. (2024). Post-traumatic stress and depression following disaster: examining the mediating role of disaster resilience. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1272909>
96. Fischer, G., Lundin, J., & Lindberg, J. (2008). Competence development in a dynamic world. *International Journal of Lifelong Learning*, 27(6), 597–613. <https://doi.org/10.1080/02601370802408390>
97. Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.002>
98. Franks, K. H., Bransby, L., Cribb, L., Buckley, R., Yassi, N., Chong, T. T. J., Saling, M. M., Lim, Y. Y., & Pase, M. (2023). Associations of perceived stress and psychological resilience with cognition and a modifiable dementia risk score in middle-aged adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 78(10), 1992–2000. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbad131>

99. Frensch, K. M., & Cameron, G. (2002). A comparative analysis of wraparound and residential treatment services for children with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(2), 66–77. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020101>
100. Friese, M., Bürgler, S., Hofmann, W., & Hennecke, M. (2024). Self-regulatory flexibility. *Current Opinion in Psychology, 60*, 101878. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2024.101878>
101. Gabelko, N. H., Roth, D. A., & Worrell, F. (2012). Age and Gender Differences in Self-Concepts in Academically Talented Students.
102. Gabrhelová, G., & Pasternáková, L. (2023). *From effective management to effective education* (1st ed.). STS Science Centre.
103. Garbett, C. (2015). Comparing professional and academic qualifications as a route to institutional curriculum change. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice, 4*. <https://doi.org/10.14297/JPAAP.V4I2.199>
104. Geiger, J. M., Piel, M. H., & Julien-Chinn, F. J. (2022). Social competence and resilience in youth care workers: A framework for training and support. *Journal of Child Welfare, 101*(4), 278-294. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02195-6>
105. Genet, J. J., & Siemer, M. (2011). Flexible control in processing affective and non-affective material predicts individual differences in trait resilience. *Cognition & Emotion, 25*(2), 380–388. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.491647>
106. Geoffroy, M., Pinto Pereira, S. P., Li, L., & Power, C. (2016). Child neglect and maltreatment and childhood-to-adulthood cognition and mental health in a prospective birth cohort. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 55*(1), 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.10.012>
107. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
108. Gleason, M., Fox, N., Drury, S., Smyke, A., Nelson, C., & Zeanah, C. (2014). Indiscriminate behaviors in previously institutionalized young children. *Pediatrics, 133*(3), e657–e665. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0212>
109. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
110. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
111. Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
112. Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
113. Gooding, P. A., Hurst, A., Johnson, J., & Tarrier, N. (2012). Psychological resilience in young and older adults. *International Journal of Geriatric Psychiatry, 27*(3), 262–270. <https://doi.org/10.1002/gps.2712>
114. Gottman, J. M., & DeClaire, J. (2020). *Raising an Emotionally Intelligent Child: The Heart of Parenting*. Simon & Schuster.
115. Greca, A. L., Lai, B., Joormann, J., Auslander, B. B., & Short, M. (2013). Children's risk and resilience following a natural disaster: genetic vulnerability, posttraumatic stress, and depression. *Journal of Affective Disorders, 151*(3), 860–7. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.07.024>
116. Greene, R. (2010). A study of Holocaust survivors: Implications for curriculum. *Journal of Social Work Education, 46*(2), 293–303.
117. Greene, R. R. (2013). A study of holocaust survivors: implications for curriculum. *Journal of Social Work Education, 46*(2), 293–303. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200900055>

- 118.Greenfield, P. M. (2019). Social change and human development: Implications for social competence. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 415–441. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011627>
- 119.Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). Social skills deficits as a primary learning disability: Issues in assessment and instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 120–124. <https://doi.org/10.1177/002221949002300207>
- 120.Gudykunst, W. B. (2021). *Intercultural communication competence: Theory, research, and practice*. Routledge.
- 121.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>
- 122.Guralnick, M. J. (2010). *Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective*. *Infants & Young Children*, 23(2), 73–83. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181d22e14>
- 123.Gyamfi, P., Lichtenstein, C., Fluke, J., Xu, Y., Lee, S., & Fisher, S. (2012). The relationship between child welfare involvement and mental health outcomes of young children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 211–225. <https://doi.org/10.1177/1063426610385119>
- 124.Hammer, M. R., Wiseman, R. L., & Nishida, H. (2022). The intercultural adaptation model: A contemporary perspective. *Journal of Intercultural Research*, 19(2), 122–140. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.1948712>
- 125.Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). *Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how*. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241–246. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>
- 126.Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (3., aktualiz. vyd.). Portál.
- 127.Hassan, E. A., & Elsayed, S. M. (2025). *Exploring resilience in critical care nursing: a qualitative inquiry into continuous adaptation, collaborative unity, and emotional balance*. *BMC Nursing*. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-02844-0>
- 128.Havighurstová, J., Smits, J., & van Loon, R. (2022). Social competence and its link to personal happiness: A cross-cultural perspective. *Journal of Social and Personality Research*, 34(4), 567–583. <https://doi.org/10.1016/j.spr.2022.04.003>
- 129.Havlíčková, D., & Žárská, K. (2012). *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.
- 130.Havrdová, Z. (1999). *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Osmium.
- 131.Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- 132.Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Grada.
- 133.Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- 134.Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., Sardjo, W., Graafsma, T., Bohlmeijer, E., & de Jong, J. (2020). Resilience and well-being in the Caribbean: Findings from a randomized controlled trial of a culturally adapted multi-component positive psychology intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 15, 238–253. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1590624>
- 135.Henning, P. B. (2011). Disequilibrium, Development and Resilience Through Adult Life. *Systems Research and Behavioral Science*, 28(5), 443–454. <https://doi.org/10.1002/sres.1108>

136. Herrenkohl, T. I., Hong, S., Klika, J. B., Herrenkohl, R. C., & Russo, M. J. (2013). Developmental impacts of child abuse and neglect related to adult mental health, substance use, and physical health. *Journal of Family Violence*, 28(2), 191–199. <https://doi.org/10.1007/s10896-012-9474-9>
137. Herrera Granda, A., Yepes, S. M., Montes Granada, W. F., & Alvarez Zuluaga, J. (2022). Students' self-perception of social, emotional, and intercultural competences in Colombia. *Journal for Multicultural Education*. <https://doi.org/10.1108/jme-02-2022-0032>
138. Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258–265. <https://doi.org/10.1177/070674371105600504>
139. Hesová, A., Kitzbergerová, L., Kocourková, Š., Koubek, P., Maršák, J., Pastorová, M., & Zelendová, E. (2011). *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
140. Højlund, S. (2011). Home as a model for sociality in Danish children's homes: A question of authenticity. *Social Analysis*, 55(2), 106–120. <https://doi.org/10.3167/sa.2011.550206>
141. Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada.
142. Hoskovcová, S., & Vašek, Z. (2017). *Inventář sociálních kompetencí*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
143. Howard, A. H., Roberts, M., Mitchell, T., & Wilke, N. G. (2023). The Relationship Between Spirituality and Resilience and Well-being: a Study of 529 Care Leavers from 11 Nations. *Adversity and Resilience Science*, 4(2), 177–190. <https://doi.org/10.1007/s42844-023-00088-y>
144. Hu, J., Zhang, Z., Jiang, K., & Chen, W. (2019). Getting ahead, getting along, and getting prosocial: Examining extraversion facets, peer reactions, and leadership emergence. *The Journal of Applied Psychology*, 104(10), 1231–1247. <https://doi.org/10.1037/apl0000413>
145. 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)
146. Huntington, C., & Scott, E. S. (2015). Children's health in a legal framework. *The Future of Children*, 25(1), 177–197. <https://doi.org/10.1353/foc.2015.0008>
147. Huntington, C., & Scott, E. S. (2020). Conceptualizing legal childhood in the twenty-first century. *Michigan Law Review*, 118(7), 1–40. <https://doi.org/10.36644/MLR.118.7.CONCEPTUALIZATION>
148. Chambers, J. A. (2019). Child protection, youth justice and the legal process: Challenges for the Children's Court. *Australian Social Work*, 72(4), 389–391. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1540646>
149. 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>
150. Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20, 20–30.
151. Chen, X., Li, Y., & Wang, Z. (2021). Social competence and its impact on well-being in adulthood: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(3), 465–482. <https://doi.org/10.1037/pspp0000298>

152. Chiang, Y., Fang, W., Kaplan, U., & Ng, E. (2019). Locus of control: The mediation effect between emotional stability and pro-environmental behavior. *Sustainability*, 11(3), 820. <https://doi.org/10.3390/su11030820>
153. Chinn, L. K., Ovchinnikova, I., Sukmanova, A., Davydova, A. O., & Grigorenko, E. (2021). Early institutionalized care disrupts the development of emotion processing in prosody. *Development and Psychopathology*, 33, 421–430. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000080>
154. Chowdhury, S., Naveen, K. G., & Vavachan, R. T. (2024). Empathy, moral sensitivity, and prosocial behavior among medical undergraduates in a South Indian tertiary care teaching institute: An analytical cross-sectional study. *Cureus*, 16. <https://doi.org/10.7759/cureus.70392>
155. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
156. Chu, K., & Zhu, F. (2023). Impact of cultural intelligence on the cross-cultural adaptation of international students in China: The mediating effect of psychological resilience. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077424>
157. Chu, W., & Liu, H. (2022). A mixed-methods study on senior high school EFL teacher resilience in China. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 865599. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865599>
158. Isić-Imamović, A. (2021). Tactics, measurement and determinants of self-presentation. *Zbornik radova* 19. <https://doi.org/10.51728/issn.2637-1480.2021.19.181>
159. Jamal, F. (2014). International protection of children: A legal appraisal. *Global Human Rights Law*, 27(4), 205–221.
160. Janíček, P., & Marek, J. (2013). *Expertní inženýrství v systémovém pojetí*. Grada.
161. Janský, P. (2014). *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Gaudeamus.
162. Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge
163. Jaworski, M., Tomala, A., Panczyk, M., & Adamus, M. (2017). Role of age and extraversion level in shaping the selected social skills in midwifery students. *Journal of Research on Adolescence*.
164. Jerabek, Z., & Čapošová, E. (2016). Institutional changes and qualification requirements of a company. *Polish Journal of Management Studies*, 14(2), 93–103. <https://doi.org/10.17512/PJMS.2016.14.2.09>
165. Job, A. K., Dalkowski, L., Hahlweg, K., Muschalla, B., & Schulz, W. (2020). Resilience: A longitudinal study of children with risk factors. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 69(8), 749–767. <https://doi.org/10.13109/prkk.2020.69.8.749>
166. Johari, J., Shamsudin, F., Zainun, N., Yean, T. F., & Yahya, K. K. (2022). Institutional leadership competencies and job performance: The moderating role of proactive personality. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/ijem-07-2021-0280>
167. Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2017). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
168. Jones, S. M., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015) Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290 <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>

169. Jordanova-Peshevska, D., & Tozija, F. (2018). Are resilient factors increasing the risk for childhood psychological victimization? *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 6(8), 1168–1173. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2018.272>
170. Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van Ijzendoorn, M. H. (2019). The impact of social-emotional training on caregivers in residential care settings. *Child Abuse & Neglect*, 88, 105–117. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.06.002>
171. Kalisch, R., Müller, M. B., & Tüscher, O. (2015). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, 38. <https://doi.org/10.1017/S0140525X1400082X>
172. Kanning, U. P. (2017). *Diagnostika sociálních kompetencí*. Hogrefe.
173. Kanning, U. P. (2017). *Diagnostika sociálních kompetencí*. Hogrefe.
174. Kanning, U. P. (2017). Social competence: The social construction of a concept. *Journal of Nonverbal Behavior*, 41(3), 175–193. <https://doi.org/10.1007/s10919-017-0258-7>
175. Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Syndrom vyhoření – rekapitulace současného stavu poznání a perspektivy do budoucna. *Československá psychologie*, 52(4), 351.
176. Keltner, D., & Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 192–213). Guilford Press.
177. 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.164>
178. 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.chilyouth.2012.01.019>
179. Kjellstrand, E. K., & Harper, M. (2012). Yes, She Can: An Examination of Resiliency Factors in Middle- and Upper-Income Single Mothers. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53(4), 311–327. <https://doi.org/10.1080/10502556.2012.671677>
180. 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)
181. Knorth, E. J., Harder, A. T., Huyghen, A. M. N., Kalverboer, M. E., & Zandberg, T. (2010). Residential youth care and treatment research: Care workers as key factor in outcomes?. *International Journal of Child & Family Welfare*, 13(1-2), 49-67.
182. Kokovikhin, A., & Kansafarova, T. A. (2018). Institutional barriers in the regional system for forming and implementing professional competencies. *Vestnik*, 9(3), 76–81. <https://doi.org/10.29141/2218-5003-2018-9-3-12>
183. Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
184. Kong, F., Ma, X., You, X., & Xiang, Y. (2018). The resilient brain: Psychological resilience mediates the effect of amplitude of low-frequency fluctuations in orbitofrontal cortex on subjective well-being. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 13, 755–763. <https://doi.org/10.1093/scan/nsy045>
185. Kothari, B. H., Godlewski, B., Lipscomb, S. T., & Jaramillo, J. (2021). Educational resilience among youth in foster care. *Psychology in the Schools*, 58(5), 913–934. <https://doi.org/10.1002/pits.22478>
186. Křístek, A. (2017). *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a o preventivně výchovné péči*. Wolters Kluwer.
187. Krivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

188. Kříž, J., Svoboda, Z., Veteška, J., Volfová, K., & Zilcher, L. (2021). *Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji*. Česká andragogická společnost.
189. Kukla, L. et al. (2016). *Současná a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Grada.
190. Kurelová, M., Sekera, O., & Kubičková, H. (2008). *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
191. Kuzyk, O., Gendron, A., López, L. S., & Bukowski, W. (2022). Gender and contextual variations in self-perceived cognitive competence. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.919870>
192. Lazarová, B. (2005). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Paido.
193. Lazzarini, L. (2020). Social protection legislative frameworks in South Asia from a children's rights perspective. *South Asian Law Review*, 5(2), 112–135.
194. Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
195. Lefebvre, J. -I., Montani, F., & Courcy, F. (2020). Self-Compassion and Resilience at Work: A Practice-Oriented Review. *Advances in Developing Human Resources*, 22(4), 437–452. <https://doi.org/10.1177/1523422320949145>
196. Linsley, P. A. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Trauma and Stress*, 17(1), 11–21.
197. Liranso, A., & Zewude, B. (2021). *The situation of institutional care: Reflections and lived experiences of inmates in child care centers of Southern Ethiopia*. <https://doi.org/10.21203/RS.3.RS-318568/V1>
198. Liston, M. (2012). Evolving capacities: The B.C. Representative for Children and Youth as a hybrid model of oversight. *Canadian Journal of Social Work*, 359–387.
199. Llistosella, M., Gutiérrez-Rosado, T., Rodríguez-Rey, R., Liebenberg, L., Bejarano, Á., Gómez-Benito, J., & Limonero, J. T. (2019). Adaptation and psychometric properties of the Spanish version of Child and Youth Resilience Measure (CYRM-32). *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01410>
200. Lohani, S., Singh, R. C., Singh, A. J., & Pandey, A. (2024). Professionalism and personality: A study of teacher educators of Uttarakhand. *Journal of Mountain Research*. <https://doi.org/10.51220/jmr.v19-i2.41>
201. London, M., Sessa, V., & Shelley, L. A. (2022). Developing self-awareness: Learning processes for self- and interpersonal growth. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-044531>
202. Loneland, H., Peters, T., & Zhou, R. (2023). Longitudinal development of social competence and life satisfaction. *Journal of Personality*, 91(1), 78–95. <https://doi.org/10.1016/j.jop.2023.02.008>
203. Longobardi, E., Spataro, P., & Rossi-Arnaud, C. (2019). Direct and indirect associations of empathy, theory of mind, and language with prosocial behavior: Gender differences in primary school children. *The Journal of Genetic Psychology*, 180, 266–279. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1653817>
204. Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2004). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 641–650. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.002>

205. Lopez-Perry, C. (2020). Transformational leadership and the big five personality traits of counselor educators. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 7, 132–146. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2020.1820406>
206. Lowe, S., Sampson, L., Gruebner, O., & Galea, S. (2015). Psychological Resilience after Hurricane Sandy. *PLoS ONE*, 10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0125761>
207. Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resilience. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.
208. Luthar, S. S. (2003). *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge University Press.
209. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
210. Luttrell, W. (2019). Reflexive Qualitative Research. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/ACREFORE/9780190264093.013.553>
211. Lynch, F., Dickerson, J., Pears, K., & Fisher, P. (2017). Cost effectiveness of a school readiness intervention for foster children. *Children and Youth Services Review*, 81, 63–71. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.011>
212. Macleod, S., Musich, S., Hawkins, K., Alsgaard, K., & Wicker, E. R. (2016). The impact of resilience among older adults. *Geriatric Nursing*, 37(4), 266–272. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2016.02.014>
213. Magnuson, M. J., & Dundes, L. (2008). Gender Differences in “Social Portraits” Reflected in MySpace Profiles. *Cyberpsychology & behavior*. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0089>
214. 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>
215. Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2010). Resilience to potential trauma: Toward a lifespan approach. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience*, 258–282). The Guilford Press.
216. Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17.
217. Markstrom, C. A., Marshall, S. K., & Tryon, R. J. (2000). Resiliency, social support and coping in rural low-income Appalachian adolescents from two racial groups. *Journal of Adolescence*, 23, 693–703.
218. Marlowe, J., Appleton, C., Chinnery, S.-A., & Van Stratum, S. (2015). The integration of personal and professional selves: Developing students' critical awareness in social work practice. *Social Work Education*, 34(1), 60–73. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.949230>
219. Marshall, W. L., & Burton, D. L. (2010). The importance of group processes in offender treatment. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 141–149.
220. Martin, P. R., & Bateson, P. P. G. (2009). *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. Portál.
221. Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189–192. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
222. Masten, A. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
223. 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>

224. Matoušek, O. (Ed.). (2020). *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Portál.
225. Matoušek, O., & Matoušková, A. (2011). *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Portál.
226. Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2016). *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí. Dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Karolinum.
227. Matt, C., Hess, T., & Benlian, A. (2023). Social competencies in digital work environments. *Journal of Organizational Behavior*, 44(2), 89–106. <https://doi.org/10.1002/job.2683>
228. Mattingly, M., Stuart, C., & VanderVen, K. (2012). Competencies for professional child and youth work practitioners: An overview. *Journal of Child and Youth Care Work*, 24, 16–24.
229. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
230. Mažulytė, E., Skerytė-Kazlauskienė, M., Eimontas, J., Gailienė, D., Grigutytė, N., & Kazlauskas, E. (2014). Trauma experience, psychological resilience and dispositional optimism: Three adult generations in Lithuania. *Psichologija*, 49, 20–33. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2014.49.3696>
231. McCall, R., & Groark, C. J. (2015). Research on institutionalized children: Implications for international child welfare practitioners and policymakers. *International Perspectives in Psychology*, 4(2), 142–159. <https://doi.org/10.1037/IPP0000033>
232. McCrae, R. (2010). Personality, trait theories of. *Elsevier Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*, 1–3. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.CORPSY0671>
233. 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>
234. Merino, J. (2021). Diabetes and blood pressure mediate the effect of obesity on cardiovascular disease. *International Journal of Obesity*, 45, 1629–1630. <https://doi.org/10.1038/s41366-021-00838-x>
235. Merritt, D. (2021). Lived experiences of racism among child welfare-involved parents. *Race and Social Problems*, 13(1), 63–72. <https://doi.org/10.1007/s12552-021-09316-5>
236. Micheli, L., Breil, C., & Böckler, A. (2023). Golden gazes: Gaze direction and emotional context promote prosocial behavior by increasing attributions of empathy and perspective-taking. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/pspi0000437>
237. Moraes, M. C. de., & Groff, A. R. (2022). Degree in psychology: The educational dimension of professional practice. *Psicologia Escolar e Educacional*. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022233808t>
238. 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.
239. Morgan, P. (2021). Child protection: State support for children. *Family Law Journal*, 39(1), 89–105.
240. MPSV. *Národní soustava povolání*. <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/vychovatel-skolskeho-zari> [online]. 2017 [cit. 2025-02-04]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz>
241. MŠMT (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.npi.cz>

242. Mucharreira, P., Antunes, M., Justino, M. R. T., & Quirós, J. T. (2020). *The role of personality traits of managers on the performance outcomes of higher education institutions*. <https://doi.org/10.21125/inted.2020.0533>
243. Mulder, M. (2017). *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>
244. Mumtaz, R. (2022). Does gender differences matter! Investigating the prejudiced practices and gender-role conflict among female professionals working in male-dominated professions. *International Journal of Business and Society*. <https://doi.org/10.33736/ijbs.4872.2022>
245. Murthy, R. S. (2014). Impact of child neglect and abuse on adult mental health. *Institutionalised Children Explorations and Beyond*, 1(2), 150–162. <https://doi.org/10.1177/2349301120140203>
246. Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Academia.
247. Nešpor, K. (2015). *Duševní pružnost v každodenním životě*. Portál.
248. Nguyen, N. (2023). How to develop four competencies for teacher educators. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1147143>
249. Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 161–187. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143109>
250. 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.pm-ed.1001349>
251. Novotný, J. S. (2015). *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostravská univerzita v Ostravě.
252. O'Dougherty Wright, M., & Masten, A. S. (2005). *Handbook of Resilience in Children*. Springer US.
253. OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
254. OECD. (2021). *Skills outlook 2021: Learning for life*. OECD Publishing.
255. OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
256. Oehler, A., Wendt, S., Wedlich, F., & Horn, M. (2018). Investors' personality influences investment decisions: Experimental evidence on extraversion and neuroticism. *Journal of Behavioral Finance*, 19, 30–48. <https://doi.org/10.1080/15427560.2017.1366495>
257. Olila, R. (2020). Personal characteristics and personality-temperament traits and its implications to effective leadership in organizations. *JPAIR Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.7719/jpair.v40i1.774>
258. Oliveira, P., Fearon, R., Belsky, J., Fachada, I., & Soares, I. (2015). Quality of institutional care and early childhood development. *International Journal of Behavioral Development*, 39(2), 161–170. <https://doi.org/10.1177/0165025414552302>
259. Pacnerová, H. (2015). *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
260. Pacnerová, H., & Kupcová, A. (2012). *Vybraná témata vychovatelské praxe. Inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. NUV.
261. Padmaja, G., Sushma, B., & Agarwal, S. (2014). Psychosocial problems and well-being in institutionalized and non-institutionalized children. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(10), 59–64. <https://doi.org/10.9790/0837-191025964>

262. Papazoglou, K., Blumberg, D. M., & Andersen, J. P. (2021). The role of emotional intelligence in preventing burnout among residential care staff. *Journal of Occupational Health Psychology, 26*(3), 325–341. <https://doi.org/10.1037/ocp0000261>
263. Parisse, C., Theodorou, A., Baldner, C., Marini, M., Prislei, L., Alparone, F., & Livi, S. (2023). Need for cognitive closure and prosocial behavior in high school students: The role of perspective taking and empathic concern. *Personality and Individual Differences. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112396*
264. Pasternáková, L. (2020). *Výchovné a vzdělávací metody ve světě edukace*. Nová Forma.
265. Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Grada.
266. Pávková, J. (2002). *Pedagogika volného času*. Portál.
267. Pei, F., Gao, Y., Yan, A., Zhou, M., & Wu, J. (2024). Conflict elimination based on opinion dynamics in fuzzy group decision-making. *Expert Systems with Applications, 254*, 124–308. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124308>
268. Pemová, T., & Ptáček, R. (2012). *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Grada.
269. Pemová, T., & Ptáček, R. (2022). *Data o dětech: sociálně-právní ochrana dětí v České republice v datech*. Grada.
270. Porubčanová, D., & Zapletal, L. (2022). *Pedagogická diagnostika*. Nová Forma.
271. Preyde, M., Cameron, G., Frensch, K., White, S., & Penny, R. (2009). Long-term outcomes of children and youth accessing residential or intensive home-based treatment: Three-year follow-up. *Child & Youth Care Forum, 38*(2), 87–104. <https://doi.org/10.1007/s10566-008-9067-2>
272. Preyde, M., White, S., Frensch, K., Cameron, G., & Penny, R. (2011). Mental health services outcomes in a large Canadian sample of children and youth receiving residential treatment. *Residential Treatment for Children & Youth, 28*(2), 111–128. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2011.569385>
273. Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Portál.
274. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
275. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
276. Pungringa, P. S., & Huirem, R. (2024). *Institutionalization of children and their overall development*. IOSR Journal of Humanities and Social Science.
277. Punová, M., & Navrátilová, J. (2014). *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience*. Masarykova univerzita.
278. Raab, K. (2014). Mindfulness, self-compassion, and empathy among health care professionals: A review of the literature. *Journal of Health Care Chaplaincy, 20*(3), 95–108.
279. Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., & Ptáček, R. (Eds.). (2015). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Hogrefe Testcentrum.
280. Raghavan, S. S., & Sandanapitchai, P. (2019). Cultural predictors of resilience in a multinational sample of trauma survivors. *Frontiers in Psychology, 10*, 131. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00131>
281. Read, J., Harper, D., Tucker, I., & Kennedy, A. (2018). Do adult mental health services identify child abuse and neglect? A systematic review. *International Journal of Mental Health Nursing, 27*(1), 7–19. <https://doi.org/10.1111/inm.12369>
282. Redden, J. (2020). Predictive analytics and child welfare: Toward data justice. *Canadian Journal of Communication, 45*(1). <https://doi.org/10.22230/cjc.2020v45n1a3479>
283. Rhodewalt, F., & Zone, J. B. (1989). Appraisal of life change, depression, and illness in hardy and nonhardy women. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(1), 81–88.

284. Rosanbalm, K., & Murray, D. W. (2017). *Promoting Self-Regulation in Adolescents and Young Adults: A Practice Brief. OPRE Report 2015-82*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
285. Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
286. Rozensky, R. (2011). The institution of the institutional practice of psychology: Health care reform and psychology's future workforce. *The American Psychologist, 66*(8), 797–808. <https://doi.org/10.1037/a0025074>
287. Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
288. Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy, 21*(2), 119–144.
289. Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(4), 474–487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
290. Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
291. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
292. Saltzman, L., & Hansel, T. (2024). Psychological and social determinants of adaptation. *Frontiers in Psychology, 15*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1245765>
293. Seekamp, S., Ey, L.-A., Wright, S., Herbert, J., & Tsiros, M. D. (2022). Service delivery goals and underlying interprofessional practices: A scoping review to support interprofessional collaboration in the field of child protection. *Children and Youth Services Review, 111*, 106680. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106680>
294. Sekera, O. (2009). *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostravská univerzita v Ostravě.
295. Sekera, O. (2009). *Identifikace profesních aktivity vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Repronis.
296. Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. In *Social Competence in Children* (pp. 1–22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-71366-3>
297. Sheehan, R., & Tilbury, C. (2019). Children and the Law: Contemporary Approaches to Children and Vulnerability. *Australian Social Work, 72*(4), 387–388. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1540645>
298. Shireman, J. (2015). *Critical issues in child welfare*. Columbia University Press.
299. Shulzhenko, O. (2024). Psychological and pedagogical training of special education specialists as a factor of their professional self-consciousness. *Personality and Environmental Issues, 3*(2), 73–79. [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3\(2\)-73-79](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3(2)-73-79)
300. Scheffers, F., van Vugt, E., & Moonen, X. Resilience in the face of adversity: How people with intellectual disabilities deal with challenging times. *Journal of Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/17446295231184504>
301. Schoon, I., & Bynner, J. (2010). Risk and Resilience in the Life Course: Implications for Interventions and Social Policies. *Journal of Youth Studies, 6*(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/1367626032000068145>
302. Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Competence in the face of adversity: The influence of early family environment and long-term consequences. *Children, 16*(4), 260–272.

- 303.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>
- 304.Schuengel, C., Oosterman, M., Sterkenburg, P. S., & van den Hoofdakker, B. J. (2020). Children in Institutional Care: Delayed Development and Resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 85(3), 7–30. <https://doi.org/10.1111/mono.12416>
- 305.Siddiqui, A. A., & Singh, P. (2021). Institutional environment, competencies and firm export performance: A study of the emerging country. *Corporate Ownership & Control*, 18(2), 169–179. <https://doi.org/10.22495/cocv18i2art14>
- 306.Sidhu, N., Allen, K. J., Civil, N., Johnstone, C., Wong, M., Taylor, J. A., Gough, K., & Hennessy, M. (2022). Competency domains of educators in medical, nursing, and health sciences education: An integrative review. *Medical Teacher*, 45, 219–228.
- 307.Sinclair, S., Kondejevski, J., Raffin-Bouchal, S., King-Shier, K. M., & Singh, P. (2017). Can self-compassion promote healthcare provider well-being and compassionate care to others? Results of a systematic review. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(2), 168–206.
- 308.Sisto, A., Cinque, B., Sica, L. S., & Ricci, G. (2019). Resilience and psychological well-being in young adults: The mediating role of self-esteem and coping strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 48–58. <https://doi.org/10.3390/ijerph16244858>
- 309.Sivakumar, P., & George, S. (2019). Self-esteem and perception control among young people. *The International Journal of Indian Psychology*, 7(4). <https://doi.org/10.25215/0704.003>
- 310.Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Grada.
- 311.Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. Barrister & Principal.
- 312.Smith, K., & Flores, M. (2019). Teacher educators as teachers and as researchers. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 429–432. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1648972>
- 313.Smolík, A. (2016). *Vybrané aspekty sociálního formování jedince ve vztahu ke společenským normám a morálnímu jednání*. Univerzita J. E. Purkyně.
- 314.Smolík, A., & Svoboda, Z. (2012). *Etopedické propylaje I: Aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- 315.Soares, I., Belsky, J., Oliveira, P., Silva, J., Marques, S., Baptista, J., & Martins, C. (2014). Does early family risk and current quality of care predict indiscriminate social behavior in institutionalized Portuguese children? *Attachment & Human Development*, 16(2), 137–148. <https://doi.org/10.1080/14616734.2013.869237>
- 316.Social Care Wales. (2019). *The residential child care worker: Practice guidance for residential child care workers registered with Social Care Wales* (2019 ed.). Social Care Wales.
- 317.Sommerlad, A., Huntley, J., Livingston, G., Rankin, K., & Fancourt, D. (2020). Empathy and its associations with sociodemographic and personality characteristics in a large UK population sample. *OSF Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dgnkz>
- 318.Sommerlad, A., Huntley, J., Livingston, G., Rankin, K., & Fancourt, D. (2021). Empathy and its associations with age and sociodemographic characteristics in a large UK population sample. *PLOS ONE*, 16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257557>

- 319.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.chilyouth.2013.09.010>
- 320.Souverein, F. A., Van der Helm, G. H. P., Stams, G. J. J. M., & van der Laan, P. H. (2013). The outcome of institutional youth care compared to non-institutional care: A multilevel meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 2019–2027.
- 321.Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Wiley.
- 322.Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2018). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Palgrave Macmillan.
- 323.Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr – úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. Univerzita Karlova.
- 324.Spousta, V. (1991). Osobnostní specifika vychovatele-etopéda. *Speciální pedagogika*, 2(4), 4–6.
- 325.Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A. M. (2005). A socially embedded model of thriving at work. *Organization Science*, 16(5), 537–549.
- 326.Staats, S., Long, L. A., Manulik, K., & Kelley, P. (2006). Situated empathy: Variations associated with target gender across situations. *Social Behavior and Personality*, 34, 431–442. <https://doi.org/10.2224/SBP.2006.34.4.431>
- 327.Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*. Portál.
- 328.Škoviera, A. (2022). *Vychovatelství a výchova*. Univerzita Pardubice.
- 329.Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Grada.
- 330.Špeciánová, Š. (2007). *Sociálně-právní ochrana dětí*. Agama.
- 331.Šuda P. (2022). *Analýza sociálních kompetencí u učitelů základních škol* [Diplomová práce]. Karlova Univerzita.
- 332.Šuda, P., Tirpák, J., & Hádková, K. (2023). Analýza sociálních kompetencí u učitelů základních škol. *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2023*, Hradec Králové, Magnanimitas.
- 333.Templeton, S., Shafí, A., & Pritchard, R. (2020). Educator conceptualisations of emotional education and the development of resilience. In *Handbook of Emotional Education*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_10)
- 334.Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- 335.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..
- 336.Tirpák, J. (2022). *Zkoumání profesních charakteristik pracovníků sociálně právní ochrany dětí*. [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- 337.Tirpák, J. (2022). *Zkoumání profesních charakteristik pracovníků sociálně právní ochrany dětí*. [Diplomová práce]. Univerzita Karlova v Praze.
- 338.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.
- 339.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.

340. Tirpák, J., & Chytrý, V. (2023). *Vliv kognitivních schopností na rozvoj přírodovědné gramotnosti u žáků prvního stupně základní školy*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
341. Tirpák, J., & Uhrinová, M. (2020). *Analýza kognitivních schopností žáků z odlišného sociokulturního prostředí*. Hradec Králové: Magnanimitas.
342. 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.
343. Tirpák, J., Šiška, J., & Chytrý, V. (2024). *Zkoumání strategií zvládnání stresu ve vztahu k vybraným profesním charakteristikám u vychovatelů v zařízeních náhradní výchovné péče*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
344. Tirpák, J., Škoda, J., & Sirotková, H. (2020). Komparace kognitivních schopností žáků mladšího školního věku z odlišného sociokulturního prostředí. *Speciální pedagogika*, 3(4), 45–64.
345. Tomeš, I. (2009). *Sociální správa: Úvod do teorie a praxe*. Portál.
346. Tottenham, N., Hare, T., Quinn, B., McCarry, T., Nurse, M., Gilhooly, T., Millner, A., Galván, A., Davidson, M., Eigsti, I. M., Thomas, K., Freed, P., Booma, E. S., Gunnar, M., Altemus, M., Aronson, J., & Casey, B. (2010). *Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation*. *Developmental Science*, 13(1), 46–61. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00852.x>
347. Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
348. 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.
349. Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, 42(166), 287–310.
350. Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., Duque, L., & Makhnach, A. (2008). The Study of Youth Resilience Across Cultures: Lessons from a Pilot Study of Measurement Development. *Research in Human Development*, 5(3), 166–180. <https://doi.org/10.1080/15427600802274019>
351. Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.
352. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
353. Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
354. Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M., Duschinsky, R., Fox, N., Goldman, P. S., Gunnar, M., ... & Sonuga-Barke, E. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children: A systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *The Lancet Psychiatry*. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(19\)30399-2](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(19)30399-2)
355. Van IJzendoorn, M. H., Luijk, M. P., & Juffer, F. (2008). IQ of children growing up in children's homes: A meta-analysis on IQ delays in orphanages. *Development and Psychopathology*, 20(1), 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000019>
356. Vaughn, B. E., Santelices, M. P., & Waters, H. S. (2021). Social competence and its development across the lifespan. *Child Development Perspectives*, 15(3), 245–261. <https://doi.org/10.1111/cdep.12321>
357. Vaughn, B. E., Santos, A. J., & Shin, N. (2009). Social competence and personality. *Developmental Psychology*, 45(6), 1500–1515. <https://doi.org/10.1037/a0017366>
358. Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Univerzita Jana Amose Komenského.

359. Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Portál.
360. Veteška, J. (2017). Kompetenční přístup ve formálním a neformálním vzdělávání. In Veteška, J. et al. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Česká andragogická společnost, s. 9–39.
361. Veteška, J. et al. (2017). *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Česká andragogická společnost.
362. Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.
363. Veteška, J., & Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Česká andragogická společnost.
364. Vianello, M., Schnabel, K., Sriram, N., & Nosek, B. A. (2013). Gender differences in implicit and explicit personality traits. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 994–999.
365. Waaktaar, T., & Torgersen, S. (2010). How resilient are resilience scales? The Big Five scales outperform resilience scales in predicting adjustment in adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 157–163.
366. Wade, M., Fox, N., Zeanah, C., & Nelson, C. (2018). Effect of foster care intervention on trajectories of general and specific psychopathology among children with histories of institutional rearing. *JAMA Psychiatry*, 75(11), 1137–1145. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.2556>
367. Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Grada.
368. Wang, Y., Zhang, H., Hu, Z., Ma, Y., Sun, Y., Zhang, J., & He, Y. (2024). Perceived social support and prosocial behavior in medical students: Mediating effect of empathy and moderating role of moral identity. *Acta Psychologica*, 250. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104543>
369. Watters, E. R., Aloe, A. M., & Wojciak, A. S. (2023). Examining the Associations Between Childhood Trauma, Resilience, and Depression: A Multivariate Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(1), 231–244. <https://doi.org/10.1177/15248380211029397>
370. Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber.
371. Weller, J., Ceschi, A., Hirsch, L., Sartori, R., & Costantini, A. (2018). Accounting for individual differences in decision-making competence: Personality and gender differences. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2258. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02258>
372. Whitehead, R., Brown, J. M., & Davis, T. S. (2023). Social skills training for youth care workers: Reducing stress and enhancing workplace relationships. *Social Work in Health Care*, 62(2), 178–193. <https://doi.org/10.1080/00981389.2023.1930217>
373. Włodarczyk-Madejska, J. (2018). Cooperation of juvenile courts with supporting institutions in Poland. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 576(11), 35–47. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.2249>
374. Yakovyt'sk, L., Lych, O., Horskyy, O., & Khokhlina, O. (2022). Psychological features of emotional stability as a safety factor of air traffic specialists. *Transportation Research Procedia*. <https://doi.org/10.1016/j.trpro.2022.06.016>
375. Yusupov, R. (2021). Development of basic professional competencies of future teachers in the process of project activities. *Theoretical & Applied Science*, 12(104), 7. <https://doi.org/10.15863/tas.2021.12.104.7>

376. 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, ve znění pozdějších předpisů
377. Zákon č. 2/1993 Sb., Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky.
378. 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).
379. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.
380. Zákon č. 372/2011 Sb. o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách)
381. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů
382. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník.
383. Zaritskaya, V. V., & Falko, N. M. (2019). Self-control and self-regulation of emotions in the structure of emotional intelligence. In T. V. Vasylieva (Ed.), *The innovative potential of psychology in the development of the modern man* (pp. 92–111). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-133-9/92-111>
384. Zeanah, C., & Humphreys, K. (2020). Global prevalence of institutional care for children: A call for change. *The Lancet Child & Adolescent Health*. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30055-9](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30055-9)
385. Zheng, P., Gray, M. J., Duan, W., Ho, S., Xia, M., & Clapp, J. D. (2020). Cultural variations in resilience capacity and posttraumatic stress: A tri-cultural comparison. *Cross-Cultural Research*, 54, 273–295. <https://doi.org/10.1177/1069397119887669>
386. Zhou, R., Van der Boom, P., & Peters, J. (2023). Social adaptability and its predictors in young adulthood. *Developmental Science*, 26(1), 102–117. <https://doi.org/10.1111/desc.13109>
387. Zhu, R., Liu, Z., Zhao, G., Huang, Z., & Yu, Q. (2023). The impact of institutional management on teacher entrepreneurship competency: The mediating role of entrepreneurial behaviour. *The International Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100794>
388. Zimmerman, M. A., & Brenner, A. B. (2010). Resilience in adolescence: Overcoming neighborhood disadvantage. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.). *Handbook of adult resilience* (pp. 283–308). The Guilford Press.
389. Zvírotský, M. (2020). *Sebevýchova: teorie a praxe pedagogického ovlivňování sebe sama*. Grada.

## **ANOTACE**

Předmětem publikace (monografie) je výzkum vztahu mezi mírou resilience a úrovní sociálních kompetencí u vychovatelů působících ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Teoretická část se zaměřuje na vymezení pojmu resilience v psychologickém a společenském kontextu, na konceptualizaci sociálních kompetencí a jejich význam pro profesní činnost vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Dále se věnuje v obecné rovině problematice institucionálního prostředí a profesním nárokům kladeným na vychovatele v systému náhradní výchovné péče.

Výzkumná část je založena na empirickém šetření realizovaném u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy pomocí standardizovaných metod ISK – Inventáře sociálních kompetencí (Hoskocová & Vašek, 2017) a CD-RISC - Connor-Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003). Cílem je zjistit a porovnat odlišnosti ve vztahu resilience a sociálních kompetencí u vychovatelů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Pozornost je věnována i vzájemným souvislostem těchto proměnných a jejich vztahu k vybraným demografickým a profesním charakteristikám, jako je délka praxe, dosažené vzdělání či typ školského zařízení.

Získaná data ukazují, že resilience i sociální kompetence představují klíčové determinanty profesní stability vychovatelů a mají významný vliv na jejich schopnost zvládat každodenní náročné situace v institucionálním prostředí. Výsledky mohou přispět k lepšímu pochopení profesní role vychovatelů a sloužit jako podklad pro tvorbu podpůrných a vzdělávacích programů, jejichž cílem je posílit profesní odolnost a kompetence pracovníků v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

### **Klíčová slova**

resilience, sociální kompetence, vychovatel, ústavní a ochranná výchova

## **ABSTRACT**

The subject of this publication (monograph) is the examination of the relationship between the level of resilience and the degree of social competences among educators working in educational institutions for institutional and protective care.

The theoretical part focuses on defining the concept of resilience in a psychological and social context, on the conceptualization of social competences, and on their importance for the professional activities of educators in institutional and protective care facilities. It also generally addresses issues related to the institutional environment and the professional demands placed on educators within the substitute care system.

The research part is based on an empirical survey conducted among educators in institutional and protective care facilities using standardized methods: ISK – Inventory of Social Competences (Hoskovcová & Vašek, 2017) and CD-RISC – Connor-Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003). The aim is to identify and compare differences in the relationship between resilience and social competences among educators in these institutions. Attention is also paid to the interrelations of these variables and their associations with selected demographic and professional characteristics, such as length of practice, level of education, or type of facility.

The data obtained show that both resilience and social competences represent key determinants of educators' professional stability and have a significant impact on their ability to cope with everyday challenges in the institutional environment. The results may contribute to a deeper understanding of the professional role of educators and serve as a basis for the development of support and training programs aimed at strengthening professional resilience and competences of staff in institutional and protective care facilities.

### **Key words**

resilience, social competences, educator, institutional and protective care

## **Mgr. et Mgr. Kateřina Moravcová**

Speciální a sociální pedagog působící jako školní speciální pedagog na Gymnáziu v Roudnici nad Labem a zároveň jako koordinátorka projektu Desegregace dětí a žáků se sociálním znevýhodněním na Ministerstvu pro místní rozvoj. Má zkušenosti s přímou pedagogickou, poradenskou i lektorskou činností v neziskovém i školském prostředí. Působila v rámci své dosavadní praxe například v adiktologické ambulanci pro děti a dorost a jako lektorka programů primární prevence. Dlouhodobě se věnuje vedení volnočasových aktivit pro ohrožené děti. V současné době se v doktorském studiu na Masarykově univerzitě v Brně soustředí na výzkum žáků se sociálním znevýhodněním.

## **PaedDr. PhDr. Jan Tirpák, Ph.D., MBA**

Akademický pracovník Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. V rámci své pracovní činnosti se věnuje problematice etopedie a poruch chování. Již při svém studiu na univerzitě se stal lektorem kurzů Finanční gramotnosti a Učebních programů pro mladistvé, které jsou zaměřené na mladistvé s poruchami chování. Dále pracoval jako vedoucí oddělení turistiky v Domě dětí a na Městském úřadu v Roudnici nad Labem na pozici Kurátor pro děti a mládež. S uvedenou problematikou souvisí i jeho publikační činnost se zaměřením na sociálně právní ochranu dětí a mladistvých s poruchami chování. Působí jako odborný asistent na Katedře speciální a sociální pedagogiky UJEP v Ústí nad Labem a zároveň na Katedře speciální pedagogiky Univerzity Karlovy v Praze. Mezi vyučované předměty patří především problematika speciální pedagogiky se zaměřením na etopedii.

## **doc. PhDr. Vlastimil Chytrý, Ph.D.**

Akademický pracovník Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, kde se věnuje přípravě budoucích učitelů. Kromě problematiky matematického a logického myšlení žáků základních a středních škol se také zajímá o matematické a logické hry potažmo výukové metody, s čímž je také velice úzce propojena jeho publikační činnost ve formě článků a monografií. Dále se profiluje v oboru statistiky. Je autorem studijních materiálů, pracovních sešitů a skript zaměřených na výukové metody ve vyučování matematice a na didaktiku geometrie. Spolupracuje na významných projektech, mezi které je možné zařadit: EMPAS – Engaging Migrants Parents and Children – Raising achievement in Children’s Centres and Schools z programu Evropské komise PROGRESS, Otevřená univerzita, otevřená věda; To je věda, seznamte se – podpora systematické práce s žáky a studenty v oblasti vědy, výzkumu a vývoje; Nadání je třeba rozvíjet. Dlouhodobě spolupracuje s Fakultou přírodních věd Univerzity Konstantína Filozofa v Nitře. V současné době působí na pozici prorektora pro rozvoj a digitalizaci Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

## **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA**

Akademický pracovník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, kde působí jako vedoucí Katedry andragogiky a managementu vzdělávání. Ve své dlouhodobé odborné a výzkumné činnosti se věnuje zejména teorii vzdělávání dospělých, konceptu celoživotního učení a kompetenčnímu paradigmatu v rámci edukačních věd. Výzkumně se specializuje na rozvoj kognitivních dovedností dospělých a seniorů, inovativní metody učení a vzdělávání, včetně témat coteachingu, mentoringu a profesního rozvoje pedagogických pracovníků v různých fázích jejich kariéry. Jeho zájem se soustředí na psychologické aspekty vzdělávání, zejména na vztah mezi učním, motivací a well-beingem,

otázky resilience a psychické odolnosti ve vzdělávacím procesu a možnosti podpory duševního zdraví prostřednictvím cílených edukačních intervencí. Je předsedou České andragogické společnosti.

ISBN 978-80-7561-529-9



9 788075 615299