

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výzkum emoční inteligence vychovatelů školských zařízení
pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou

Research of emotional intelligence of educators of school facilities working with a child
with a severe social deviation

Karolína Horníková

Vedoucí práce: PaedDr. Ing. Jan Tirpák

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Praha, 2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Výzkum emoční inteligence vychovatelů školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 07. 2021

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Ing. Janu Tirpákovi za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá oblastí emoční inteligence u vychovatelů školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou. Cílem práce je porovnat emoční inteligenci u vybraných skupin respondentů.

Teoretická část diskutuje problematiku emoční inteligence, ústavní a ochrannou výchovu ve školských zařízeních. V neposlední řadě se tato část bakalářské práce věnuje také pracovníkům školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Poslední kapitola charakterizuje standardizovaný Test emoční inteligence – MSCEIT.

Praktickou část tvoří výsledky modifikovaného standardizovaného šetření pomocí Testu emoční inteligence (Mayer a kol., 2012). Realizované výzkumné šetření probíhalo na výzkumném vzorku, který byl tvořen 30 vychovateli z institucionální výchovy pracující s dítětem se závažnou socializační odchylkou. Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v emoční inteligenci u vybrané skupiny respondentů. Na základě výzkumu jsou formulovány závěry a doporučení.

KLÍČOVÁ SLOVA

emoční inteligence, vychovatel, ústavní a ochranná výchova, test emoční inteligence, standardizovaný test

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the area of emotional intelligence in educators of school facilities working with a child with a severe social deviation. The aim of the work is to compare emotional intelligence in selected groups of respondents.

The theoretical part discusses the issue of emotional intelligence, constitutional about protective education in school facilities. Last but not least, this part of the bachelor's thesis also deals with the staff of school facilities for institutional and protective education. The last chapter characterizes the standardized Emotional Intelligence Test - MSCEIT.

The practical part consists of the results of a modified standardized survey using the Emotional Intelligence Test (Mayer et al., 2012). The research was carried out on a research sample, which consisted of 30 educators from institutional education working with a child with a severe social deviation. The aim of the research is to find out, find and compare differences in emotional intelligence in a selected group of respondents. Based on the research, conclusions and recommendations are formulated.

KEYWORDS

emotional intelligence, educator, institutional and protective education, emotional intelligence test, standardized test

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická část	8
1.1 Obecná charakteristika základních pojmů	8
1.2 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	14
1.3 Pozice vychovatele ve školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou	20
1.4 Test emoční inteligence – standardizovaná verze	25
2 Empirická část	29
2.1 Základní formulace výzkumného problému	29
2.2 Obecná charakteristika vymezení a formulace cílů výzkumu	29
2.3 Využití techniky statistické analýzy dat	29
2.4 Charakteristika výzkumného vzorku	30
3 Zjištěné výsledky a jejich diskuse	32
3.1 Komparace složky vnímání emocí	32
Diskuse výzkumného šetření a závěr	42
Seznam použitých informačních zdrojů	46
Přílohy	50

Úvod

V poslední době je čím dál zřejmější, že rozumová inteligence není jediný klíč k úspěchu v dnešní společnosti. Velký podíl na našem úspěchu a spokojenosti života ve společnosti může mít i emoční inteligence. Tento termín má v současné době celou škálu významů, což je způsobeno historickým vývojem tohoto pojmu. V zásadě však můžeme emoční inteligenci chápat jako soubor sociálních dovedností, které nám zajišťují větší spokojenost se sebou i ostatními ve společnosti. Už vzhledem k tomuto názvu je jasné, že klíčové jsou v tomto ohledu emoce a tyto dovednosti s nimi budou úzce souviset.

Je však důležité na tomto místě pochopit, že emoční inteligence není opakem inteligence – je to unikátní kombinace obou (Hasson, 2015, s. 27). Jedná se o schopnost adekvátně vnímat emoce, využívat emoce k podpoře myšlení a kreativity a efektivnějšímu řešení problémů. Dále pak porozumět emocím a schopnost řídit emoce ve prospěch osobního růstu (Mayer a kol., 2012, s. 7). Zjednodušeně řečeno, rozpoznat emoci znamená být schopen ji pojmenovat a popsat. Pochopení emocí vyjadřuje dát emocím smysl a význam. Použití emocí zahrnuje schopnost čerpat z nich informace a zdroje pro myšlení, uvažování a řešení problémů. V neposlední řadě zvládání emocí obsahuje zacházení s emocemi s jistou mírou obratnosti a flexibility. Zvládání emocí vyžaduje schopnost být otevřený pocitům, zahrnuje zacházení s emocemi s jistou mírou obratnosti a flexibility. Znamená vědět, kdy a kde projevit emoce, kdy je zapojit a kdy se od nich odpoutat.

Bakalářská práce se věnuje výzkumu emoční inteligence vychovatelů školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou. Domníváme se totiž, že se jedná o téma v dnešní době velice aktuální. Na vychovatele těchto zařízení je totiž v současné společnosti vyvíjen velký tlak, neboť jejich prací je zajistit správnou výchovu a vedení dětí a mladistvých v ústavní či ochranné výchově. A aby dokázali správně reagovat v různých situacích a uměli pracovat s každým dítětem podle jeho individuálních potřeb, je velice důležitá emoční inteligence. Děti a mladiství v této péči jsou totiž často psychicky deprivované nebo za sebou mají nelehkou minulost a lidé (rodiče) se k nim nechovali, jak by měli. Tyto děti si ale zaslouží, aby jim někdo dopomohl utřídit hodnotový systém, pohled na společnost a jejich místo v ní. Vysoká emoční inteligence je tedy základní dovedností či schopností, jakou by měl vychovatel disponovat. Díky ní se totiž dokáže vcítit,

dokáže odhadnout, jaký přístup bude ten pravý. Také umí zvládat své vlastní emoce a pracovat s nimi, tak aby mu byly k užitku. Profesionální role vychovatele je, stejně jako jiná sociální role, souborem očekávaného chování od osoby zastávající určitou sociální pozici. Kromě požadavků na kvalifikaci vyvstává ve společnosti proto řada nároků na osobnost vychovatele a ty jsou velmi vysoké. Na tomto místě je však nutné poznamenat, že existuje mnoho alternativ ke koncepci emoční inteligence jakožto souboru schopností. V odborné literatuře je v některých případech identifikována emoční inteligence s dobrým charakterem, sociálními dovednostmi či motivačními charakteristikami. Při vymezení tohoto pojmu se však přikláníme k chápání emoční inteligence jako ke schopnosti, což dle našeho názoru přispívá k přesnosti tohoto vymezení a praktické nemožnosti předstírání schopnosti a operacionální definování pojmu.

Samotná předložená bakalářská práce, na téma emoční inteligence vychovatelů školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou, se člení na čtyři teoretické kapitoly. Ty se zabývají emoční inteligencí, ochrannou a ústavní výchovou, pozicí vychovatele ve školských zařízeních a představením standardizovaného testu emoční inteligence MSCEIT.

Praktickou část tvoří výsledky modifikovaného standardizovaného šetření pomocí Testu emoční inteligence (Mayer a kol., 2012). Realizované výzkumné šetření probíhalo na výzkumném vzorku, který byl tvořen 30 vychovateli z institucionální výchovy pracující s dítětem se závažnou socializační odchylkou. Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v emoční inteligenci u vybrané skupiny respondentů. Na základě výzkumu jsou formulovány závěry.

1 Teoretická část

V další části textu bakalářské práce uvedeme a shrneme základní východiska a souvislosti týkající zvoleného tématu.

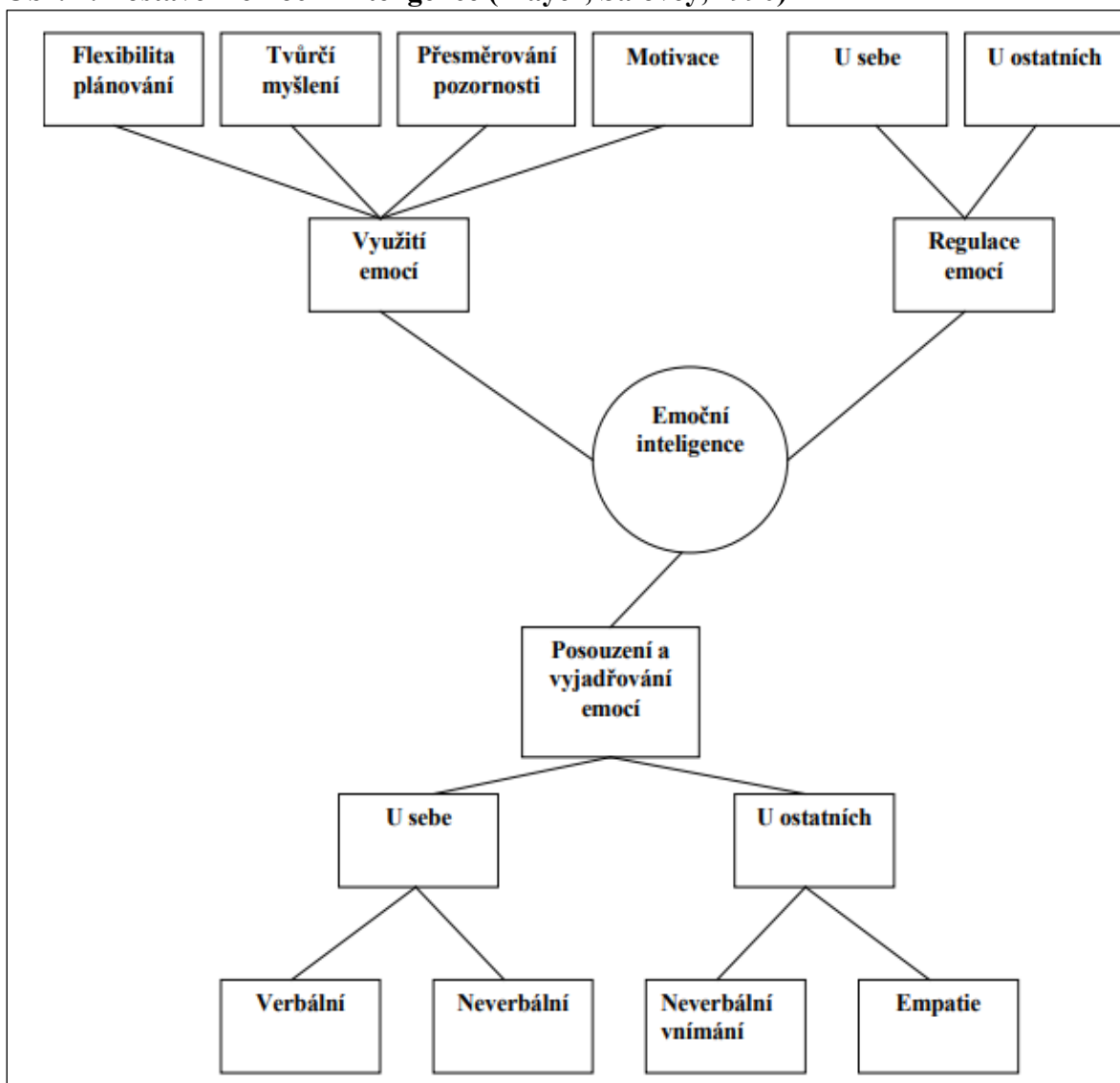
1.1 Obecná charakteristika základních pojmů

Emoční inteligence se do souboru psychologických konstruktů zařadila poměrně nedávno (Schulze, 2007, s. 17). Emoční inteligenci nelze jednoduše definovat a to především kvůli nejednotné terminologii. Můžeme však tvrdit, že je to schopnost uvědomovat si své emoce a pocity, vlastní i druhých, dokázat je rozlišovat a využít je při myšlení a konání. Můžeme jí formulovat, jako soubor emočních a sociálních schopností a dovedností, pomáhající zvládat každodenní zátěž v osobním a společenském životě (Koukolík, 2005, s. 160-161). Emoční inteligence je tudíž schopnost, kterou lze dále zlepšovat a závisí na ní spokojenost a úspěch života. Rozumová inteligence je vrozená, ale emoční inteligence je získaná a velice ovlivňována výchovou a rodinou. Dle Huberta (2005) se emoční inteligence vyčlenila z termínu sociální inteligence a měl znázorňovat schopnost člověka vycházet s ostatními (Hubert, 2005, s. 28). Pojem emoční inteligence byl následně použit poprvé v roce 1960.

Je nutné si proto uvědomit, že pro emoční inteligenci jsou klíčové samotné emoce jako takové. Ty jsou základem pro subjektivní prožívání. Díky nim můžeme zaujmout různé postoje k situacím a také je následně vyhodnotit. Emoce jsou považovány za nejstarší aspekt limbického systému (Plháková, 2005). Můžeme je vnímat jako střed života, neboť díky emocím dostáváme podněty ke změnám v našem životě. Ač jsou emoce negativní či pozitivní, není možné je zcela potlačit. Jsou klíčové pro naše fungování v sociálním životě a můžeme je rozdělit na základní a vyšší. Odborná literatura a potažmo každý autor řadí tyto emoce trochu jinak, ale většinou panuje shoda na tom, že mezi ty základní patří radost, strach, smutek, úzkost, hněv, překvapení a odpor. Jako vyšší emoce si můžeme uvést například přátelství, lásku či pocit viny. U vyšších emocí se má za to, že jsou kulturně ovlivnitelné (Plháková, 2005). Ačkoli mohou být emoce neuvědomované, provází naše veškeré chování a mají tyto čtyři komponenty emočního systému: podnětové situace, vědomí prožitek emoce, aktivace nervového systému a chování, které je emocí vyvoláno. Pokud budeme chtít emocím porozumět, je důležité umět tyto veškeré komponenty vyhodnocovat. Podle Slaměníka (2011, s. 9-12) můžeme emoce dále rozdělovat na afekty,

nálady a vyšší emoce. Afekty se vztahují k nějakému subjektu a často se vyznačují jako výbušné a silné emoce. Nálady jsou naopak dlouhotrvající stav, který může ovlivňovat emoce, a ty naopak mohou ovlivňovat nálady. Jako vyšší emoce chápeme ty, které může mít jen člověk a vztahují se na jeho sociální potřeby, normy a hodnoty.

Obr. 1: Postavení emoční inteligence (Mayer, Salovey, 1990)



K pochopení emoční inteligence nám poslouží rozdělení dané oblasti na čtyři schopnosti: sebeuvědomění, sebeřízení, sociální uvědomění, řízení vztahů (Bariso, 2019, s. 27-42).

Sebeuvědomění je schopnost vlastní emoce rozpoznat a pochopit, jak ovlivňují naše myšlení a jednání. Můžeme sem zařadit i dovednosti umožňující rozlišit své silné a slabé stránky

či schopnosti nestranně nahlédnout do vlastního nitra (Goleman, 2011, s. 51-54). Lidé však přistupují ke sledování svých citů následovně. Pokud jsou sebeuvědomění, tak si jsou plně vědomi svých citů a jejich dobrá znalost emocí jim pomáhá ve vyrovnaném životě. Naopak na druhé straně jsou lidé sebezapláceni, jež si své emoce často vůbec neuvědomují a jednají pouze pod jejich nátlakem. Poslední skupinu tvoří lidé, kteří akceptují většinou své emoce, ale nemají motivaci s nimi dále pracovat.

Naproti tomu sebeřízení je schopnost své emoce zvládat a pomocí nich dosáhnout chtěného cíle. Jako lidé nedokážeme ovlivnit to, co cítíme, ale můžeme ovlivnit naše reakce. Sebeřízení můžeme dále rozdělit na usměrňování citů a jejich projevů, usměrňování situací a problémů, usměrňování sebe sama a usměrňování interakce. Tyto oblasti se společně prolínají a na sobě závisí (Hubert, 2005, s. 60-64). Samotným řešením však není tlumit špatné nebo nechtěné emoce, jde o jejich plné uvědomění a práci s nimi. Je v pořádku dovolit si i negativní emoce, ale neměli by nás ovládat, pokud si jich nejsme vědomi. Emoce jsou souvislý tok různých nálad. Všim, co děláme, se totiž snažíme jen ovlivnit naši náladu. Sílu a druh emoce nejsme schopni ovládnout, ale můžeme se pokusit ovlivnit jejich trvání a dopad na nás (Goleman, 2011, s. 60-63).

Další je sociální uvědomění, jež je schopnost poznat pocity druhých a následně pochopit, jak ovlivňují jejich chování. Tuto schopnost můžeme také nazvat empatií. Pomocí této schopnosti se snažíme v podstatě vstoupit do mysli a osobnosti druhého. Pokud jsme v tomto úspěšní, dokážeme si představit jeho prožívání a emoce. Tuto schopnost můžeme využívat na úrovni jednotlivců či skupin. Většinu signálů lidé vydávají neverbálně, a pokud se na tyto signály dokážeme zaměřit, tak díky smyslům získáme velké množství informací. Empatii si můžeme rozdělit do klíčových oblastí, jako je citlivost a porozumění druhým, zohledňování potřeb druhých, podpora rozvoje druhých či sociálně-politická orientace (Wood, 2003, s. 73-80). Musíme si uvědomit, že při poznávání emocí a názorů ostatních lidí bychom tyto lidi nikdy neměli soudit, ale pouze se jim snažit porozumět. Z pojmu empatie vychází pojem sympatie. Ta označuje souznění a projevy sympatie s emocemi a osobností druhého (Slaměnik, 2011, s. 139-142).

Řízení vztahů však spočívá především ve využívání sociálních interakcí. Jde o schopnost působit na druhé a jejich chování. K řízení vztahů využíváme jak sebeuvědomění, sebeřízení,

tak i empatii. Ovlivňovat druhé můžeme záměrně i skrytě. Snažíme se tedy o záměrné a pozitivní působení na druhé. Chceme totiž v ostatních probouzet to nejlepší a dovolit jim to stejné (Bariso, 2019, s. 289-342). Důležitou schopností je i budování a udržování vztahů. Pro budování vztahů je zásadní oboustranná spolehlivost, důvěra a umění komunikace. V každém vztahu by měl být společný cíl nebo společné zájmy. Pokud chceme mít vztahy dlouhodobé, je třeba se jim věnovat a udržovat kontakt (Pletzer, 2009, s. 126-138).

Dle Golemana (2011, s. 107-112) je důležitou součástí emoční inteligence citový projev jedince. Emoce lze například maskovat či zvýraznit, čehož využívají především děti k získání pozornosti a kýžených cílů. Také se můžeme snažit nahradit jeden pocit jiným, takovéto strategie projevů se učíme už velice brzy a je to dáno hlavně kulturními podmínkami a společenskými normami, ve kterých vyrůstáme.

Všechny kompetence, patřící do emoční inteligence, si můžeme v obecném pojetí vyložit i jako kompetence potřebné k výkonu profese vychovatele. Vychovatel by si totiž měl vždy dobře uvědomovat své silné a slabé stránky. Je dále nutné, aby dokázal využívat sebereflexi své práce. Sebeřízení je pro vychovatele neméně důležité, protože ačkoliv může být z některých situací naštvaný či frustrovaný, musí pomocí řízení emocí umět zachovat klidnou mysl a chovat se podle nastavených pravidel a norem. Samozřejmě sebeřízení je důležité i ve vztahu ke kolegům či nadřízeným, nejen vůči svým svěřencům. Pokud si přeneseme do ústavní a ochranné výchovy řízení vztahů, tak je jasné, že i zde má toto své důležité místo. Je naprosto nezbytné, aby vychovatel uměl pomoci svěřenci v nelehkém období jeho života. Vychovatel by měl být citlivý, důsledný, dát dítěti pocit vřelosti a pomoci, dát mu jasné hranice a vytvořit si s ním vztah. K jakékoli další práci se svěřenci je klíčový jejich vztah založený na důvěře. A zde bychom se chtěli v našem uvažování zmínit o empatii jako klíčové schopnosti dětí. Dle Camerona (2012, s. 81-84) může být rozvoj empatie brán jako prevence proti násilí dětí i dospělých. Pokud se dítě bude umět vcítit do role druhého člověka, nemůže být přece schopný mu ubližovat. Pro rozvoj empatie dětí je důležitá bezpečná citová vazba dítěte k mateřské osobě. Pokud tuto osobu dítě postrádá nebo se osoba chová k dítěti odmítavě či krutě, tato vazba je vážně porušena. Takové dítě má předpoklad pro rizikové chování. Většinou tedy k újmě dítěte dojde již před

umístěním do ústavní výchovy. Pokud se tudíž dítě dostane v ústavní výchově do rukou emočně inteligentního vychovatele, rizika se pro dítě snižují.

Giessen (2009, s. 42) klasifikuje čtyři druhy emocí, které ovlivňují učení. V první řadě jsou to pozitivně aktivující emoce (radost, naděje, pýcha). V druhé řadě se jedná o pozitivně deaktivující emoce (úleva). Mezi třetí náleží negativně aktivující emoce (strach, vztek, ostych). Poslední představují negativně deaktivující emoce (nuda, beznaděj). Emoce mají vliv také například na kvalitu učebního procesu a na jeho výsledky. Ovlivňují vztah žáka a učitele a komunikaci mezi žáky.

Dle Panju (2008, s. 8-17) emoční inteligence ovlivňuje především tyto oblasti: vliv na studijní prospěch, vliv na chování, vliv na vztahy, vliv na zdraví. Emoce jsou nedílnou součástí učení, protože žák se bez nich nemůže účastnit výuky. Naše emoce dokážou velmi dobře ovlivňovat myšlení a zapamatování.

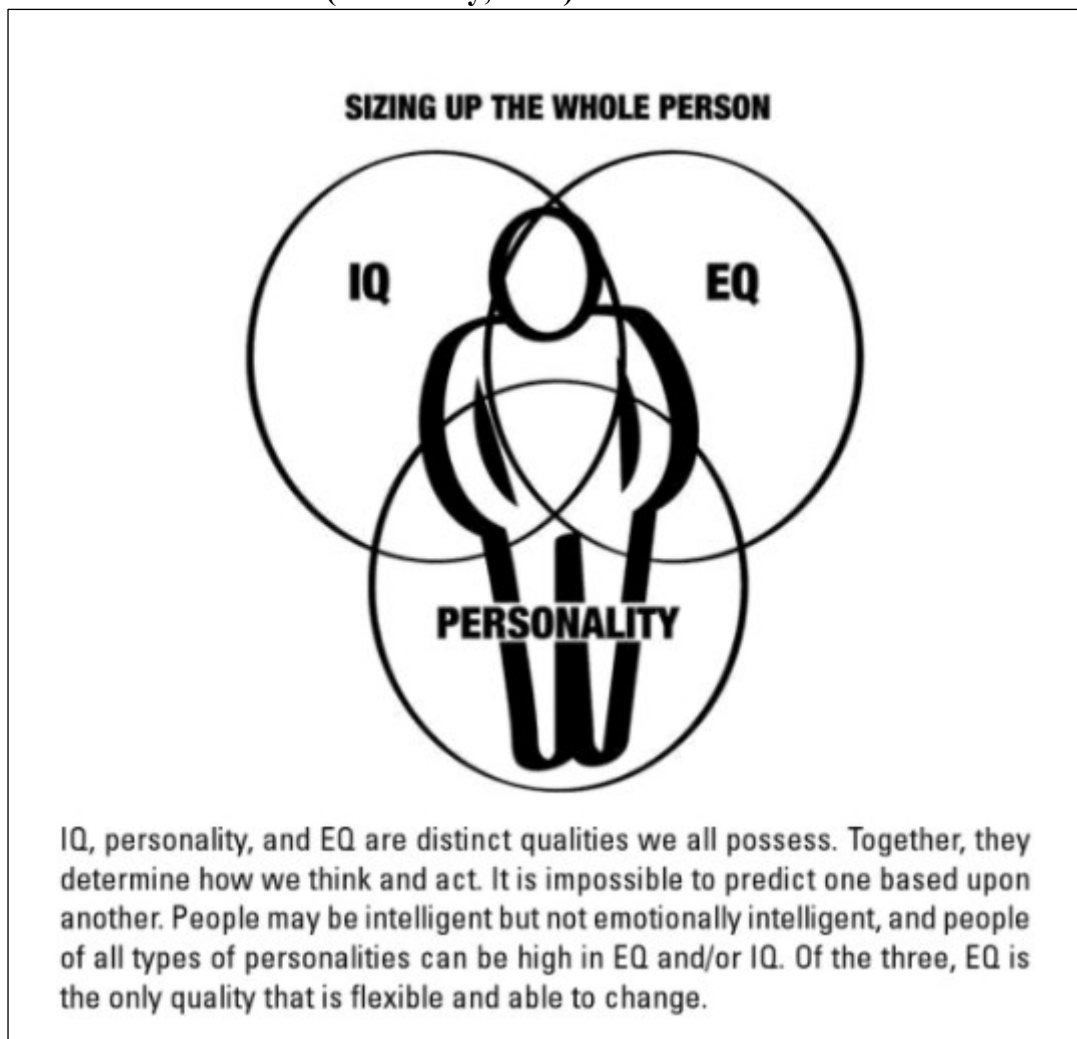
Následné emoční reakce na probírané učení vyvolávají mnohem silnější vazbu, a tedy i delší zapamatování učiva. Emoce podporují a motivují studenta ke studiu a dalšímu vzdělávání (Stuchlíková, 2009, s. 17). Na druhé straně negativní emoce mohou mít na děti velmi špatný dopad a celý proces učení tím ovlivnit.

Emoční inteligence je tudíž soubor emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Patří k nim následující: vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost, úcta. Jedná se o součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání. Emoční dovednosti nejsou protikladem inteligenčních nebo rozumových schopností, spíše se vzájemně dynamicky doplňují na pojmové úrovni i ve skutečném světě. V ideálním případě tedy může člověk vynikat v rozumových schopnostech i v sociálních a emočních dovednostech. Emoční inteligence je však mnohem méně geneticky zatíženo, což poskytuje příležitost pro její rozvoj (Shapiro, 2009, s. 14-15).

Jak vidíme na obrázku níže, emoční inteligence nikdy nestojí sama. Celistvého člověka tvoří rozumová inteligence spolu s emoční inteligencí a osobností jedince. Tyto tři determinanty spolu úzce souvisí a určují, co si myslíme a jak jednáme. Můžeme mít vysokou rozumovou

inteligenci, ale to ještě nebude nutně znamenat a predikovat vysokou emoční inteligenci. Dle Bradbarryho (2009, s. 19-22) je emoční inteligence klíčová pro profesní úspěch. Naštěstí je emoční inteligence spíše dovednost a je možné se jí tudíž učit a zlepšovat se v ní.

Obr 2: Dimenze osobnosti (Bradbarry, 2009)



1.2 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

V této kapitole si stručně představíme ústavní a ochrannou výchovu a důvody umístění dětí do těchto zařízení. Dále si konkrétněji popíšeme některá úskalí ústavní výchovy.

Ústavní výchova je forma náhradní péče uskutečňována ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Jejím účelem je na základě soudního rozhodnutí poskytovat vzdělání a výchovu dětem, a to zpravidla ve věku od 3 do 18 let, za předpokladu soustavné přípravy na výkon povolání (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Podle Zákona č. 89/2012 Sb., soud v rozhodnutí, kterým nařizuje ústavní výchovu, označí také zařízení, do kterého má být dítě umístěno. Přitom přihlédne k zájmům dítěte a k vyjádření orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Soud dbá na umístění dítěte co nejbližší bydlišti rodičů nebo jiných osob dítěti blízkých. To platí i tehdy, rozhoduje-li soud o přemístění dítěte do jiného zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Ústavní výchovu lze nařídit nejdéle na dobu tří let. Ústavní výchovu lze před uplynutím tří let od jejího nařízení prodloužit, jestliže důvody pro nařízení ústavní výchovy stále trvají. Trvání ústavní výchovy lze prodloužit opakovaně, vždy však nejdéle na dobu tří let. Po dobu, než soud rozhodne o zrušení nebo o prodloužení ústavní výchovy, dítě zůstává v ústavní výchově, i když už uběhla doba dříve rozhodnutím soudu stanovená. Pominou-li důvody, pro které byla ústavní výchova nařízena, nebo je-li možné zajistit dítěti jinou než ústavní péči, soud neprodleně ústavní výchovu zruší a zároveň rozhodne podle okolností o tom, komu bude napříště dítě svěřeno do péče.

Ústavní výchova je krajní výchovné opatření a vzhledem k tomu, že by měla sloužit pouze jako přechodný institut, tak by v ní dítě nemělo pobývat dlouhou dobu. Má za úkol zajistit krizovou péči dítěti po odebrání z jeho rodiny, dokud se nebude moci vrátit zpět, nebo do jiné náhradní výchovy. Dítě do ústavní výchovy přichází ve chvíli, kdy rodina naprosto selhává v péči, z různých důvodů a dítě není možno dát k osvojení nebo do pěstounské péče (Průcha, 2003, s. 266). Nejčastější kritéria pro návrh ústavní výchovy jsou: protiprávní jednání, úteky z domova, zahálčivý způsob života, sexuální promiskuita, začínající závislost na alkoholu, drogách, automatech, nerespektování rodičů a množství výchovných opatření využitých před návrhem ústavní výchovy (Tesařová in Matoušek, 1998, s. 159).

Naproti tomu ochranná výchova je druh ochranného opatření, které ukládá soud na základě zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže. Soud pro mládež může mladistvému uložit ochrannou výchovu, pokud o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije. Dále pak dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána, nebo prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy, a nepostačuje uložení výchovných opatření. Ochranná výchova potrvá, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dovršení osmnáctého roku věku mladistvého. Vyžaduje-li to zájem mladistvého, může soud pro mládež ochrannou výchovu prodloužit do dovršení jeho devatenáctého roku. Není-li možné ochrannou výchovu ihned vykonat, nařídí soud pro mládež do doby jejího zahájení dohled probačního úředníka. Od výkonu ochranné výchovy soud pro mládež upustí, pominou-li před jejím započatím důvody, pro něž byla uložena. Dle Lazarové (2008, s. 38-41) je důvod pro uložení náhradní výchovy nefunkční rodina, poškozující rodina nebo rizikové chování dítěte.

Nefunkční rodina je taková, která neplní jednu nebo více funkcí. Funkce rodiny je biologická, ekonomická, sociální či psychologická. Neplnění funkcí je rizikové pro vývoj dětí a může dát podklad pro vznik poruch chování. Nefunkční rodina je neschopná zajistit potřeby a výchovu dítěte. V takové rodině jsou napjaté vztahy a nepříznivé sociální klima (Fischer, 2009, s. 142). Příčinou nefunkční rodiny může být úmrtí v rodině, krize nebo třeba ztráta sociálních jistot. Těchto důvodů je však reálně velmi mnoho, ale pokud rodina ve své roli selhává a soud shledá rodinu nedostačující a rizikovou, může dítě či mladistvého poslat do ústavní nebo ochranné výchovy.

Druhým důvodem pro uložení ochranné či ústavní výchovy je poškozující rodina. Sem řadíme tělesné týrání, sexuální zneužívání, psychické týrání nebo zanedbávání dítěte. Tělesné týrání zahrnuje veškeré fyzické násilí proti dítěti. Dítě nese známky tělesného poranění. Fyzické ubližování je pro děti nepřirozenou součástí a velkou psychickou zátěží, protože rodiče by měli své děti naopak chránit. Tělesné týrání může mít formu krátkodobou či dlouhodobou, jeho příčinou je většinou nezvládnutá agrese rodičů. Do zanedbání péče můžeme řadit nedostatečnou výživu, ošacení či lékařskou péči. Psychické týrání dětí je velice závažné, a navíc se dá jen těžce dokázat. Rodiče, kteří dítě takto týrají, si to často

ani nemusí uvědomovat. Děti se mohou stát agresivními a úzkostnými, časté jsou i poruchy chování a psychosomatické potíže. V neposlední řada je zde sexuální zneužívání, jež mívá tyto formy: sexuální útok, znásilnění, incest, exhibicionismus, obtěžování, skupinové zneužívání. Mezi více ohrožené děti patří zejména mentálně retardované, deprivované, opomíjené, zanedbávané. Tělesné i sexuální týrání dětí může mít za následek dokonce i usmrcení dítěte (Dunovský, 1995, s. 40-79).

Mezi rizikové chování dětí řadíme krádeže, útěky, záškoláctví, agresivní chování, užívání návykových látek a suicidální jednání. Toto chování se nejvíce objevuje v adolescenci. Můžeme si ho vysvětlit jako chování, které způsobuje zvýšení psychologických, sociálních, zdravotních a fyziologických rizik pro jedince i okolí. Děti a mladiství své jednání zaměřují podle svých potřeb, jako je třeba získání uznání, vzdálení se rodině, zmírnění úzkosti, zvýšení sebedůvěry. V období adolescence jsou mladiství více impulsivní, což může vést ke vzniku agresivity (Štefková, 2016, s. 17-26).

Pokud se však zaměříme na systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, tak mezi tyto zařízení patří: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.

Diagnostický ústav se dělí na dětský diagnostický ústav pro děti od 3 do 15 let a diagnostický ústav pro mládež ve věku 15 až 18 let. Pobyt je zpravidla dlouhý 6-8 týdnů, jeho hlavní náplní je komplexní diagnostika dětí a rozhodnutí o umístění do dětského domova, dětského domova se školou nebo výchovného ústavu (Slomek, 2010, s. 87-88). V diagnostickém ústavu se o dítě či mladistvého starají vychovatelé, psycholog, etoped, učitelé. Součástí diagnostického ústavu je i škola, kterou děti při pobytu navštěvují. Diagnostický ústav plní úkoly, naplňující potřeby dítěte. Úkoly jsou diagnostické (jsou plněny pedagogickou a psychologickou činností), vzdělávací (prohlubující znalosti a dovednosti dětí, jsou individuálně přizpůsobeny potřebám dětí), terapeutické (mající za úkol reedukovat dítě tam, kde selhává, za pomoci různých pedagogických a psychologických technik), výchovné a sociální úkoly (vztahující se k osobnosti dítěte, jeho rodinné situaci a sociálně-právní ochraně). Nezbytná je zde spolupráce diagnostického ústavu a orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Ten pomáhá s přípravou návrhu na předběžné opatření a vyjádření, kam bude dále dítě umístěno (Baltag, 2017, s. 19).

Dětský domov je školské zařízení, poskytující plnění ústavní výchovy. Je určeno dětem bez závažných poruch chování, zpravidla od 3 do 18 let, pobyt je možný prodloužit až do 26, pokud se mladiství připravuje soustavně na výkon povolání. Základní škola není dětským domovem zřizována a děti dochází do základní školy v blízkém okolí. Dětský domov zajišťuje výchovnou, vzdělávací a sociální péči o děti. V dětském domově děti žijí v rodinných skupinách. V rodinných skupinách se klade důraz na zachování sourozeneckých vztahů a snaží se plnit funkce běžné rodiny.

Naproti tomu do dětského domova se školou jsou umístováni děti s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Účelem dětského domova se školou je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, mají-li závažné poruchy chování, nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči, nebo s uloženou ochrannou výchovou. Do dětského domova se školou mohou být umístováni děti zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Pokud v průběhu povinné školní docházky pominuly důvody pro zařazení dítěte do školy zřízené při dětském domově, je dítě na základě žádosti ředitele dětského domova se školou zařazeno do školy, která není součástí dětského domova se školou.

Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, které jsou nezletilými matkami, a pro jejich děti, nebo které vyžadují výchovně léčebnou péči, popřípadě se ve výchovném ústavu pro tyto děti zřizují oddělené výchovné skupiny. Výchovný ústav stejně jako ostatní instituce plní funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Součástí areálu bývá střední škola a cvičné byty. Organizační jednotka se ve výchovném ústavu nazývá výchovná skupina. Výchovné ústavy mohou mít specifické zaměření či oddělení (Zákon č. 109/2002 Sb).

V další části textu bakalářské práce bychom se chtěli zaměřit i na proces adaptace dětí na ústavní výchovu. Adaptaci si můžeme vysvětlit jako aktivní proces přizpůsobování se člověka životním podmínkám nebo jejich změnám. Toto přizpůsobování se týká

konkrétního životního prostředí, ve kterém se osoba nachází. Nové podmínky se snaží přizpůsobit svým zájmům, potřebám, hodnotám a cílům (Surynek, 2006, s. 151-153).

Důležitým faktorem v adaptaci dítěte na ústavní výchovu je věk dítěte a s tím spojená osobnost dítěte a specifika jeho chování. Vychovatele a pedagogický pracovníci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy se tedy musí při diagnostice řídit těmito zmíněnými skutečnostmi. Dalším faktorem je sociální prostředí, ze kterého dítě přichází a s tím spojené vztahy v rodině, hlavně s rodiči. Důležitá je také školní úspěšnost a škola obecně. Dítě se totiž bude muset adaptovat i na novou školu a nový kolektiv v ní, což může u dítěte vyvolat určitá psychická zatížení a zpomalení adaptačního procesu. Je nutné si uvědomit, že význam školy, její kvalita či případné problémy ve školním výkonu a následné selhávání v učení mohou být významným etiologickým faktorem dalších životních neúspěchů těchto dětí. V obecném pojetí jsou přesto školní neúspěšnost a její příčiny u těchto dětí různorodé. Lze je predikovat sníženým nadáním, narušením dílčích schopností a kognitivních funkcí, temperamentovým či osobnostním znevýhodněním. Samozřejmě vliv mohou mít i lehčí smyslová postižení či důsledky citové deprivace a celkového zanedbání. Nejdůležitější podmínkou z hlediska správného přístupu k dítěti a jeho rozvoje je proto nutnost zjištění příčiny, proč dítě neprospívá, v čem je jeho hlavní problém a co lze učinit pro zlepšení situace (Vágnerová, 2012). Problémem dětí, které jsou umístěné do náhradní výchovné péče, je téměř vždy určitá míra citové deprivace. Citová deprivace je způsobena nedostatkem specifických podnětů, absencí stabilního a spolehlivého vztahu s mateřskou osobou a z toho vyplývající nedostatek jistoty a bezpečí. Rozumové schopnosti citově deprivovaných dětí nemusejí být závažněji postiženy, ale je pro ně typická nižší využitelnost. Adekvátní školní adaptaci takového dítěte ovlivňuje často i narušený vztah k vlastnímu výkonu (Svoboda a kol, 2020, s. 178-179).

Naopak samotný odchod dítěte z institucionální výchovy je jiný než z rodiny. V rodině proces osamostatňování probíhá nezáměrně, latentně a postupně. V institucionální výchově je na přípravu dítěte na odchod ze zařízení třeba myslet a usilovat o ní cíleně. Tato příprava by se měla týkat dětí všech věkových kategorií. Při nich se cílí na vyrovnání emočních, sociálních a intelektových deficitů. A také v rámci nácviku praktických dovedností, zejména sebeobslužných. U mladistvých od 15 let je proces více zacílen a obsahuje programy

pro osvojování praktických dovedností a znalostí, které jsou důležité pro samostatný život. Proces můžeme rozdělit na tři fáze a to: zahájení, průběh a návrat. První fáze nastává při příchodu dítěte do zařízení. V tuto chvíli je vytvořen plán podpory dítěte, plán rozvoje osobnosti a plán sanace rodiny. Dítě je s těmito plány seznámeno a mělo by jim rozumět a stejně tak jeho rodina. V druhé fázi procesu by každému dítěti měla být přidělena osoba, která by měla usnadnit jeho odchod ze zařízení. V našem prostředí mluvíme o klíčovém pracovníkovi, který je přidělen dítěti, pokud je to možné. Tento pracovník zodpovídá za sociálně rehabilitační proces a zároveň se stará o naplňování individuálních potřeb, zájmů a cílů dítěte. V druhé fázi je důležité udržovat kontakt s rodinou. Patří sem také trénování dovedností pro samostatný život, kariérní poradenství, zvyšování motivace a informovanosti v oblasti přípravy na profesi. To má mladistvému pomoci k dosažení finanční nezávislosti po odchodu do samostatného života. Nejméně šest měsíců před odchodem mladistvého je nezbytné uspořádat případovou konferenci, kde jsou diskutovány oblasti samostatného života dítěte. Jedná se především o bydlení, práci, partnerské vztahy a vztahy s rodinou. Třetí fáze nastává po opuštění zařízení. Zde je hlavně důležitý kontakt s klíčovým pracovníkem či kurátorem pro dospělé. Mladiství může mít pocity nejistoty, a proto je pomoc tohoto pracovníka důležitá. Zhruba tři měsíce po odchodu ze zařízení potřebují mladí zletilí intenzivní podporu, která by měla přejít v pomoc poradenskou (Běhounková, 2012, s. 151-159).

1.3 Pozice vychovatele ve školských zařízeních pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou

V této kapitole si vysvětlíme, kdo je vychovatel ve školských zařízeních, jaké jsou na něj kladeny nároky a nutné kompetence či jaké je legislativní ukotvení této profese. Také si přiblížíme pojem dítěte se závažnou socializační odchylkou.

Samotný statut pedagogického pracovníka vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady: je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý, prokázal znalost českého jazyka. Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání. Přímou pedagogickou činnost vykonává vychovatel.

Osobnost vychovatele, je tedy klíčová pro tuto profesi. Zde je příklad osobnostních rysů, které by měl mít vychovatel. Měl by mít rád děti, být sympatický, chápající, silný, veselý, důsledný, klidný, moudrý, shovívavý a sportovní typ (Stankowski, 2004, s. 63-65).

Dle Slomka (2010) si můžeme osobnost vychovatele, jeho zkušenosti, postoj a odbornost rozdělit na autoritativní přístup pedagoga, vyžadující přesné dodržování pravidel a norem. Tento typ pedagoga má však často problém s navazováním kontaktů s dětmi. Dalším je nejistý typ pedagoga, jenž považuje za nežádoucí odchylky od norem a spontánní projevy. Bývá tolerantnější k úzkostným projevům dětí, takovým dětem umí pomoci. Naproti tomu liberální pedagog mívá problémy s dodržováním řádu, nestanoví přesná pravidla pro děti. Většinou bývá mezi dětmi oblíbený, ale problémem je panující nekázeň. Aktivní a temperamentní typ pedagoga raději pracuje se živými a neklidnými dětmi, takže naopak s klidnějšími dětmi nemá dost trpělivosti. Klidný a pomalý pedagog je zdatný v řešení problémů, ale může představovat problém pro děti rychlejší, kteří mohou být z jeho tempa frustrováni. Nezkušený a začínající pedagog je většinou otevřen k experimentování, je otevřený k dětem a ochoten jim plně naslouchat. Někdy může být až moc kamarádský a poté postrádat autoritu. V neposlední řadě rutinér je typ, který až moc spoléhá na svou zkušenost, nerad mění svůj přístup. Mezi pozitivní vlastnosti vychovatele můžeme v tomto

ohledu zařadit samostatnost, originalitu, citlivost, asertivitu, umění práce s odměnou i trestem, přirozenou autorita, spontánnost nebo nekonvenčnost (Slomek, 2010, s. 77-79).

Jaká je však pracovní náplň vychovatelů? Základem je péče vychovatele a zajišťování základních potřeb dětí, které má vychovatel svěřené. Dvě asi nejvíce zastoupené činnosti jsou příprava na školu a zajišťování stravy. Vychovatelé mohou mít sami pocit, že tato péče je snižování jejich profesionality, protože dětem vaří, žehlí i uklízí. Avšak je důležité zmínit i hledisko toho, že i v těchto základních sebeobslužných potřebách a činnostech mohou své svěřence spoustu naučit. Další náplní práce vychovatelů je zajišťování bezpečí. Vychovatel je povinný zajistit dětem bezpečí, v případech nemoci či úrazu, okamžitě volat záchrannou službu či převzít dítě k lékaři. Samozřejmě dětem v ústavní péči hrozí i jiná nebezpečí, jako je rizikové chování a s ním spojená nebezpečí. Zařízení institucionální výchovy by mělo mít tudíž připraveny a zpracovány krizové plány, které vzniku těchto nebezpečí budou předcházet. Rizikové situace by měly být vyhledávány vychovateli, kteří by si měli všimnout atmosféry mezi svěřenci. Důležitým faktorem je i spolupráce pracovníků těchto zařízení, vzájemná komunikace situací a problémů, pokud nastane nějaký problém, měli by se všichni domluvit na společném postupu řešení. K pracovním povinnostem vychovatelů patří také administrativa. Jedná se spíše o neoblíbenou činnost, avšak vedení administrativy je velice důležitá součást této profese. Týká se to především vedení dokumentace o svěřených dětech, kam vychovatelé zaznamenávají chování a projevy dětí, vypracovávají hodnocení či návrhy na další postup. Nedílnou součástí této profese je i rozvíjení vlastní profesionality a celoživotní vzdělávání. Vychovatel by měl být totiž schopen sám hodnotit, ve kterých oblastech chce dosáhnout zlepšení a je potřeba se dále vzdělávat. Do této pracovní náplně patří také supervize vychovatelů. A nakonec sem patří i vlastní výchovná činnost s dětmi. Vychovatel tvoří přípravu na činnost s dětmi. Formy uskutečňování výchovné činnosti jsou: volnočasové, sportovní, zájmové, terapeutické, reedukační, vzdělávací a tréninkové aktivity. Při naplňování výchovné činnosti by se měl vychovatel držet těchto principů: respektuje individualitu dítěte, zaměřuje se na rozvoj dítěte, snaží se o zapojení a motivování dětí a dbá na přiměřenost činností (Dosoudil, 2012, s. 25-30).

Je však nutné si uvědomit, že každé dítě přicházející do těchto zařízení je jasnou individualitou, má svůj vlastní vnitřní svět, autoregulaci, temperament a každé má za sebou jinou minulost. Když nové dítě do zařízení přichází, je třeba se chovat se zvýšenou citlivostí. U těchto dětí totiž můžeme často mluvit o nenaplnění jejich potřeb a z toho vycházejících rizicích. Ale i naopak, některé potřeby jsou v ústavní výchově přeceňovány a dochází v některých případech i k jejich přesycování (Skasková, 2012, s. 39-41).

A jaké jsou tedy potřeby těchto dětí? Dle Matějčka (2008) je základem potřeba dobrého startu. To znamená se narodit zdravé, chtěné a vítané. Můžeme tvrdit, že tato potřeba je často pro děti z ústavní výchovy nenaplněná. Děti v ústavní výchově jsou často biologickou rodinou odmítány a prožívají veliké zmatky nejen od samotné rodiny, ale i okolí. Často jsou označovány za problémové, nechtěné a zlobivé, jejich sebepojetí a identita tímto jistě velmi trpí. Tyto děti poté jen těžce navazují další vztahy. U dítěte s nenaplněnou potřebou dobrého startu je tudíž opět velice důležitá role vychovatele, který dítě přivítá a je tu pro něj za každé situace. Dle našeho názoru je další důležitou potřebou dostatečné množství podnětů v přiměřené míře a variabilitě. Děti totiž potřebují ke správnému vývoji to, aby byly stimulovány a podněcovány. V tomto směru je důležité příjemné prostředí, dostatek různých hraček a hlavně lidí, kteří se s dětmi mazlí, hrají a usmívají se na ně. Při nedostatku takovýchto podnětů, nastává u dítěte narušený vývoj. Další potřebou je stálé a věcné sociální prostředí. Pokud bude dítě přesouváno z jednotlivých ústavů do jiných, může být v daném ohledu těmito přesuny traumatizováno. Jeho vývoj se může vrátit o krok zpět, anebo se může i zpomalit. Tato potřeba platí až do dospělosti. Děti mají taktéž potřebu prvotních emocionálních a sociálních vztahů. Většinu těchto vztahů musí dítě v ústavní péči nalézt, aby jeho vývoj byl v pořádku. V neposlední řadě, je třeba zajistit potřebu vědomí vlastní identity neboli vlastního já. Dítě si své já vytváří podle toho, jak ho přijímá okolí a jak ho hodnotí a oceňují. Vlastní já se odráží v dalším sociálním životě, v navazování vztahů a utváření sociálních postojů. Tato potřeba úzce souvisí s potřebou dobrého startu. Poslední námi uvedenou potřebou je otevřená budoucnost, která nás motivuje k aktivitě. Pokud dítě cítí uzavřenost této budoucnosti, nutí ho to k zoufalství, beznaději a apatii. Dítě v ústavní výchově musíme podněcovat k zamýšlení se nad budoucností a bavit se s ním o ní. Dítě ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy se totiž může někdy cítit, jako že nemá nad svým životem kontrolu a nad vším rozhodují ostatní.

Proto může docházet následně k rizikovému chování nebo pasivitě (Matějček, 2008, s. 37-40).

Je však nutné si uvědomit, že ne všechny nenaplněné potřeby mohou mít fatální následky. Každé dítě se však s absencí potřeb vyrovnává úplně jinak. Také je nasnadě říct, že ačkoliv se děti nějak projevují, nemusí to nutně korespondovat s jejich vnitřním prožíváním. Proto je potřeba zvýšená citlivost k těmto dětem (Skasková, 2012, s. 39-44).

Jak často se vychovatel ve své praxi setkává s rizikovým chováním či jeho projevy? Můžeme říci, že dosti pravidelně. Je to neodmyslitelná součást práce s dětmi v ústavní a ochranné výchově. Proto je tedy tak důležité, aby byl vychovatel v této oblasti zorientován a vzdělán. Vychovatel musí umět pracovat se skupinou a se vztahy v ní a také se sociálním klimatem a s emočním nastavením dětí. Důležité je při diagnostice projevy rizikového chování popsat, nikoliv určovat konečnou diagnózu. Konkrétní projevy rizikového chování mohou být: šikana, násilí, agresivní chování, užívání alkoholických nebo omamných látek, záškoláctví, syndrom CAN, poruchy příjmu potravy, rasismus, předčasný sexuálně aktivní život a další. Tento krátký výčet představuje rizikové chování, které je bráno současnou společností a odbornou veřejností za nejzávažnější. Velice časté je totiž prolínání a akumulování projevů rizikového chování. Úkolem vychovatele je proto především nalézt příčinu tohoto chování. Tedy úkolem samotného vychovatele je provést diagnostiku, zjistit proč se dítě tak chová, co ho k tomu může vést a jaké z tohoto chování těží benefity. Pokud vychovatel najde to, co dítěti samotného chování přináší, může mu následně nabídnout alternativu pomocí nerizikového chování. Vychovatel si ve výchovně-vzdělávacím procesu musí udržet důvěru a vztah s dítětem. Tyto zisky z chování mohou být například potřeba patřit do sociální skupiny a vytvořit si v ní určité postavení. Naopak u návykových látek může jít o uvolnění či přísun energie, u agresivního chování to může být moc, může jít o pocit ovládnutí, vyhnutí se nepříjemným situacím nebo může jít třeba jen o více pozornosti.

Nyní si rizikové chování představíme jako důvod přijetí do ústavní výchovy. Většina dětí z ústavní výchovy vykazuje rizikové chování či poruchy chování. Ačkoli přijme ústav několik dětí se stejnou diagnózou, každé z těchto dětí bude mít dost pravděpodobně úplně jinou příčinu vzniku tohoto chování. Systém je tedy často nastaven na léčbu symptomů,

ačkoli by se měl spíše zaměřovat na hledání, léčbu a nápravu příčin rizikového chování. Pokud ale rizikové chování a jeho projevy dítě ohrožují na zdraví či životě, je samozřejmě jasné, že se musíme hned zaměřit na odstranění symptomů tohoto chování. Nebo pokud se jedná o dítě závislé na užívání návykové látky, je potřeba nejdřív odstranit dané symptomy, abychom se mohli posunout k terapii. Další překážkou pro vychovatele může být nálepkování, které je ve společnosti velmi zažité. Dítě může být pomocí této nálepky označeno například za agresora a okolí už ví, kam si dítě zařadit, jak se asi projevuje a chová, co má od něj očekávat. Pokud chceme ale dítěti pomoci, je potřeba, aby se tomuto vychovatel vyvaroval a tyto stereotypní nálepky nepoužíval. Vychovatel se na dítě musí vždy dívat jako na individualitu, která má k chování jiné důvody a musí si zachovat odborný přístup. Odborný a individuální přístup může odhalit i to, zda dítě pouze s rizikovým chováním neexperimentuje a nesouvisí třeba jen s vývojovou fází, ve které se nyní nachází. Tedy mezi nejdůležitější kompetence vychovatele patří individuální přístup a flexibilita ve výběru intervence. Rozvoj rizikového chování je totiž jasně podmíněné prostředím, a právě to v ústavní výchově může určité typy tohoto chování podporovat. Na dítě má veliký vliv obzvláště vrstevnická skupina a vliv této skupiny v institucionálních zařízeních ještě nabývá na významu. V těchto skupinách dochází často k sociálnímu tlaku na jedince a tím je podporován vznik rizikového chování.

Umístění do náhradní péče znamená značný zásah do života dítěte, který výrazně ovlivňuje jeho vývoj i budoucí život. Děti umístěné do náhradní výchovné péče navíc mají ve většině případů nepříznivou minulost (nedostatečná péče, zanedbávání, týrání), a ačkoli jsou často z nepříznivého sociálního prostředí přemístěny do nového a bezpečnějšího, představuje to pro ně v řadě případů jen další stresovou situaci (Svoboda a kol., 2020, s. 180).

1.4 Test emoční inteligence – standardizovaná verze

Z našeho pohledu pokládáme za velmi důležité zmínit na tomto místě několik informací o použitém standardizovaném nástroji empirické části bakalářské práce - Testu emoční inteligence (Mayer a kol., 2012).

Tento test je navrhnut jako výkonový test pro měření emoční inteligence. V testu nejde pouze o odpovídání na otázky, ale o řešení úkolů a problému na poli emoční inteligence. Výsledkem je tedy to, jakou má respondent osvojenou schopnost řešit emoční problémy. Tento test byl navržen, tak aby pojmul všechny čtyři základní složky emoční inteligence – vnímání emocí, využití emocí, porozumění emocí a řízení emocí. Test emoční inteligence je vhodné využívat pro osoby starších 16 let.

Test je tedy koncipován na čtyř-složkovém modelu emoční inteligence. První složku tvoří vnímání emocí, tedy schopnost vnímat emoce u sebe i jiných lidí, ale také v objektech, umění, příbězích, hudbě či u dalších podnětů. Druhou složkou je využití emocí, jež představuje schopnost vzbuzovat, využívat a pociťovat emoce dle potřeby při sdělování pocitů nebo je využívat u dalších kognitivních procesů. Třetí je porozumění emocím, tedy schopnost porozumět emoční informaci, jak se emoce spojují a vyvíjejí během vztahových změn, a dokázat tuto informaci zhodnotit. Poslední složkový model je řízení emocí. Jedná se o schopnost být otevřen pocitům a modulovat je u sebe i druhých tak, aby sloužily k podpoře osobního porozumění a růstu (Mayer, 2012, s. 13).

Standardizovaný Test MSCEIT je rozdělen na oblast emoční inteligence založené na oblast zkušenostní a strategickou. Musíme si uvědomit, že emoční inteligence je schopnost, ve které je možné se zlepšovat a učit se jí. Emoční inteligence je schopnost emoce vnímat a využívat. Test MSCEIT, který využíváme v této bakalářské práci, rozdělí výsledky do 15 hlavních skóků. Dostaneme následně celkový skór, který ukazuje na obecnou schopnost emoční inteligence. Poté jsou zde oblastní skóky, které se dělí na skór emoční inteligence založené na zkušenosti – u této oblasti jde především o vnímání emocí a jejich vztažení na jiné typy prožitků. Dále pak na skór strategické emoční inteligence, u které jde o vyhodnocení emočních informací a jejich strategické využití.

Tabulka I: Ukázka samotné struktury a úrovně zpětné vazby v Testu emoční inteligence MSCEIT (Mayer a kol., 2012, s. 13)

Celková (souhrnná) škála	Dvě oblasti MSCEIT	Čtyři složky MSCEIT	Subtesty	
Emoční inteligence (EQ)	Emoční inteligence založená na zkušenosti	Vnímání emocí	Obličeje	Část A
			Obrázky	Část E
		Využití emocí	Podpora	Část B
			Smyslové dojmy	Část F
	Strategická emoční inteligence	Porozumění emocím	Změny	Část C
			Komplexní emoce	Část G
		Řízení emocí	Řízení emocí	Část D
			Řízení emocí ve vztazích	Část H

Následně se v těchto kategoriích vyskytují ještě další pomocné skóre v osmi oddělených subtestech. Z hlediska našeho výzkumu bakalářské práce jsme se zaměřili pouze na oblast emoční inteligence založené na zkušenosti a na vnímání emocí (tab. I). Domníváme se totiž, že se jedná z hlediska vychovatelů školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou za oblast naprosto klíčovou. Zkušenostní oblast EQ totiž znázorňuje schopnost respondenta vnímat a zpracovávat emoční informace a reagovat na ně, i když by jim plně neporozuměl. Přestavuje respondentův odhad a vyjádření emocí, a umění porovnat emoční inteligenci s jinými smyslovými prožitky. Výsledky výzkumu ze zkušenostní oblasti Testu MSCEIT mohou odhalit, jak respondent funguje pod vlivem různých emocí. Zkušenostní oblast emoční inteligence v Testu MSCEIT obsahuje složkové skóre vnímání a využití emocí. Skór vnímání emocí (na který jsme se zaměřili) prezentuje určitou stránku empatie, jak se cítí lidé kolem nás a člověk sám. Tato složka je vytvořená na základě subtestů v podobě obličejů a obrázků. Respondent má posuzovat emoce u druhých lidí, a rozpoznat emoce působící na člověka na základě obrazců. Tato část subtestů MSCEIT zobrazí schopnosti jedince vnímat své vlastní emoce. Principem empatie je vlastní pochopení emocí, díky kterému můžeme chápat pocity druhých (Morongová, 2021, s. 29). Názorně si zde ukážeme dva příklady ze standardizovaného testu - MSCEIT. V subtestu obličeje,

spadající pod složku vnímání emocí se nachází fotky obličejů a respondent u každého hodnotí, na kolik vyjadřuje uvedenou emoci. Emoce jsou: radost, smutek, strach, hněv a odpor. Na škále od 1 (minimálně) do 5 (maximálně) emoce zvlášť zhodnotí.

Obr 3: Vnímání emocí na testové baterii obličejů (Test emoční inteligence, Mayer a kol., 2012)



Pod vnímání emocí spadá také subtest obrázky, kdy je opět úkolem respondenta vybrat ze škály 1 (minimálně) až 5 (maximálně) z emocí, které v něm fotografie vyvolává: smutek, strach, hněv, překvapení a odpor.

Obr. 4: Vnímání emocí na testové baterii obrazců (Test emoční inteligence, Mayer a kol., 2012)



2 Empirická část

Na začátku empirické části je nutné charakterizovat výzkumné šetření z hlediska formulace výzkumného problému, vymezení cílů výzkumu, výzkumného vzorku a jeho výběru a popisu použitých technik statistické analýzy dat.

2.1 Základní formulace výzkumného problému

Pro naše výzkumné šetření byl zvolen výzkumný problém popisný (deskriptivní).

Výzkumné problémy, jež se staly východiskem pro empirickou část bakalářské práce, jsme formulovali v následujících bodech:

- Jaké jsou rozdíly v oblasti emoční inteligence založené na zkušenosti u skupin respondentů výzkumného šetření?
- Jaké jsou odlišnosti ve schopnosti vnímání emocí u vychovatelů školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou?

2.2 Obecná charakteristika vymezení a formulace cílů výzkumu

Bakalářská práce se zabývá oblastí emoční inteligence u vychovatelů školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou. Cílem práce je porovnat emoční inteligenci u vybraných skupin respondentů. Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v emoční inteligenci u vybrané skupiny respondentů. Konkrétně se zaměříme na schopnost vnímat emoce u vybraného vzorku respondentů.

2.3 Využité techniky statistické analýzy dat

Standardizovaný Test emoční inteligence (Mayer a kol., 2012) byl využit pro získání celkový dat výzkumného šetření. Vícenásobná komparace dat v rámci analýzy rozptylu ANOVA byla provedena pomocí softwaru Statgraphics Centurion XVIII na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. výpočtů ANOVA-testu nás zajímala především hodnota testového kritéria F a jemu příslušející hodnota pozorované hladiny významnosti P. V případě, že P hodnota byla menší než 0,05, podrobili jsme data post-hoc analýze. Pro samotný výpočet byl použit t-test neboli Studentův test. Bylo však vždy nutné zjistit, zda základní soubor splňoval požadavek normálního rozdělení a homogenitu rozptylu. Pokud toto v našem šetření nebylo zjištěno, byl pro další výpočet využit neparametrický test. V tomto ohledu se jednalo o U-test Man-Whitneyho.

2.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem empirické části bakalářské práce jsou vychovatelé (respondenti) školských zařízení pracující s dítětem se závažnou socializační odchylkou. 45 minut byla přibližně průměrná doba zpracovávání celého výkonového standardizovaného testu. Celkový počet respondentů byl 30 a to ze školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy z celé České republiky. Z důvodu krizového stavu byla data dotazníkového šetření sbírána online.

Tento výzkumný vzorek byl vybrán zcela záměrně, neboť emoční inteligence je dle našeho názoru pro vychovatele ve školských zařízeních pro ochrannou a ústavní výchovu naprosto klíčová. Problematika ústavní a ochranné výchovy je však velmi široká a jsme si vědomi samotných limitů této bakalářské práce. Jedná se například o velmi malý konečný počet respondentů a věkovou a genderovou nevyváženost. K výsledkům je nutné tudíž přistupovat velice obezřetně. MSCEIT je však využitelná u populace v organizačním, školním, zdravotnickém, psychiatrickém, nápravném i výzkumném prostředí. V podstatě je možno test administrovat komukoli a splňuje kritéria týkající se věku a gramotnosti. Verze použitého testu byla totiž normalizována pro osoby obou pohlaví starší 16 let. Průměrný věk sledovaného souboru v bakalářské práci byl 43 let.

Test MSCEIT je standardizovaný a uplatitelný na obecné úrovni. Respondenti měli na test neomezený čas, ale je třeba, aby pracovali plynule a od testu neodcházeli. Ve výjimečném případě je možné test vypracovat ve dvou oddělených sezeních. Doba, kterou respondenti test zpracovávají, může být brána v úvahu u vyhodnocování. Pokud respondent klesne s časem pod 30 minut, je možné, že testu nevěnoval potřebné úsilí a jeho výsledek tak nebude relevantní. Respondenti by neměli být při testování ve velkém stresu či napětí.

Pro tuto bakalářskou práci jsme využili výsledky ze zkušenostní emoční inteligence, konkrétně ve složce vnímání emocí. Vnímání emocí je testováno pomocí subtestu obličejů a obrázky. Respondenti udávali jak moc obličej či obrázek vzbuzuje danou emoci. Vnímání emocí je schopnost, díky níž dokážeme porozumět tomu, jak se sami cítíme a jak se cítí lidé v našem okolí. Vychovatelé školských zařízení by v tomto subtestu měli být schopni přesně rozluštit emoce ve výrazech obličejů a umělecké expresi. Základ pro tuto dovednost je ve věnování pozornosti emočním výrazům, které pozorujeme u druhých lidí. Správné

odhadnutí emocí u druhých má základ ve správném poznání emoce u sebe samého (Mayer a kol., 2012).

3 Zjištěné výsledky a jejich diskuse

Námi zjištěné aritmetické průměry byly vypočítány z celkového skóre odpovědí respondentů v jednotlivých částech výzkumného šetření zaměřeného na vnímání emocí, kde **RA** = pocit radost, **ST** = pocit strach, **PŘ** = pocit překvapení, **OD** = pocit odpor, **ZA** = pocit zaujetí, **SM** = pocit smutek, **HN** = pocit hněv, **SD** = směrodatná odchylka, **V** = vychovatelé školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou, **F** = testové kritérium Fisher-Snedecorova testu (F-test) pro komparaci rozptylů dvou nezávislých výběrů dat, **P_F** = pozorovaná hladina významnosti testového kritéria Fisher-Snedecorova testu.

3.1 Komparace složky vnímání emocí

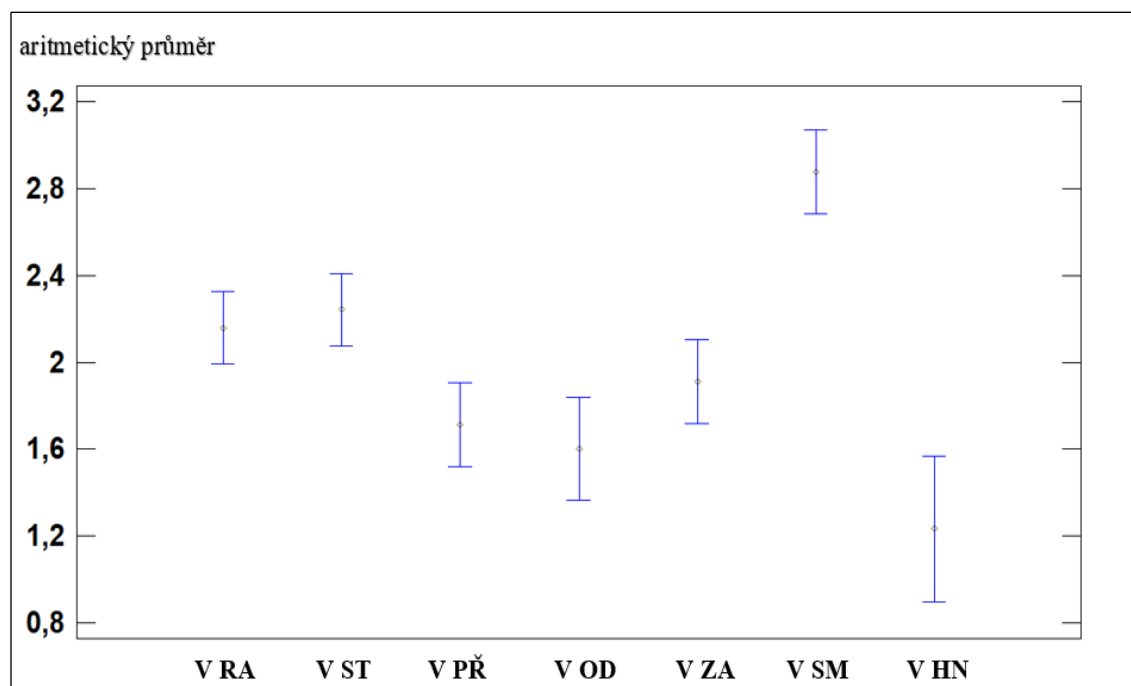
Výsledky ze složek vnímání, na které jsme se ve vyhodnocování zaměřovali, poskytují informace o schopnosti respondenta rozeznávat své emoce i emoce druhých lidí. Takové schopnosti se mohou označovat, jako soubor sociálně-emočních dovedností nebo koncepce emoční inteligence. Skór složky vnímání emocí prezentuje úroveň schopnosti respondenta rozeznávat citové prožívání své i ostatních lidí. V testu respondent odhaduje emoční signály z výrazů obličeje (fotografie člověka), uměleckých a přírodních obrázků. Subtesty obličeje a obrázky (součástí přílohy bakalářské práce) poskytují informace o schopnosti respondenta vnímat své vlastní emoce (Morongová, 2021, s. 39). Tímto konceptem emoční inteligence jsme se tudíž při našem výzkumném šetření řídili. Výsledky výzkumného šetření pomocí MSCEIT totiž přesně určují schopnosti respondenta v oblastech vnímání, využití, porozumění a řízení emocí. Náš výzkum se zaměřoval však jen na jednu z těchto oblastí (vnímání emocí).

Oblast výzkumného šetření - nakolik obličej na fotografii vyjadřuje uvedené pocity

V subtestu obličeje respondenti odhadují podle výrazu obličeje člověka na fotografii, jakou emoci osoba prožívá. V rámci měření analýzy rozptylu ANOVA jsme zjistili v závislosti na celkovém aritmetickém průměru v jednotlivých sledovaných škálách u vychovatelů dvě základní hodnoty ve vnímání emocí - obličeje. F hodnotu jsme zjistili 10,65 a hodnota P 0,00, což je menší než 0,05. Komparované soubory proto nejsou v jejich rozptylech shodné. Demonstraci celé situace prezentuje i intervalový graf 1, kdy $V_{RA} = 2,158$, $SD_{V_{RA}} = 1,556$, $V_{ST} = 2,242$, $SD_{V_{ST}} = 1,328$, $V_{PŘ} = 1,711$, $SD_{V_{PŘ}} = 0,927$, $V_{OD} = 1,600$, $SD_{V_{OD}}$

OD = 1,012, V ZA = 1,911, SD_{V ZA} = 1,269, V SM = 2,878, SD_{V SM} = 1,641, V HN = 1,233, SD_{V HN} = 0,728, TOT = 2,077, SD_{TOT} = 1,383.

Graf 1: Graf intervalových výsledků v kontextu celkového hrubého skóre v jednotlivých sledových složkách vnímání emocí/deskripce vychovatelé/obličeje (V RA = radost, V ST = strach, V PŘ = překvapení, V OD = odpor, V ZA = zaujetí, V SM = smutek, V HN = hněv)



Tab. I: Komparované hodnoty post hoc analýzy v kontextu celkového hrubého skóre v jednotlivých sledových složkách vnímání emocí/deskripce vychovatelé/obličeje (V RA = radost, V ST = strach, V PŘ = překvapení, V OD = odpor, V ZA = zaujetí, V SM = smutek, V HN = hněv)

-----	V RA	V ST	V PŘ	V OD	V ZA	V SM	V HN
V RA	-----	p = 0,22	p = 0,32	p = 0,08	p = 0,04	p = 0,00	p = 0,00
V ST		-----	p = 0,01	p = 0,00	p = 0,05	p = 0,01	p = 0,00
V PŘ			-----	p = 0,25	p = 0,65	p = 0,00	p = 0,00
V OD				-----	p = 0,15	p = 0,00	p = 0,02
V ZA					-----	p = 0,00	p = 0,00
V SM						-----	p = 0,00
V HN							-----

Zdroj: vlastní zpracování

Tučně zvýrazněná čísla v tabulce výše konkrétně určují, mezi kterými testovými oblastmi, existují statisticky významné rozdíly na pětiprocentní hladině významnosti. Výsledky jsou dle našeho názoru překvapující, kdy statisticky významné rozdíly, shledáváme především

ve škále smutek, jež je významně více v komparaci s ostatními složkami vnímání emoce hodnocena k hodnotě maximálně. Naproti tomu hněv je významně více ve srovnání hodnocen u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy k hodnotě minimálně. Výsledky nás překvapují a mohou souviset s obtížemi ve vnímání emocí v těchto dvou složkách u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

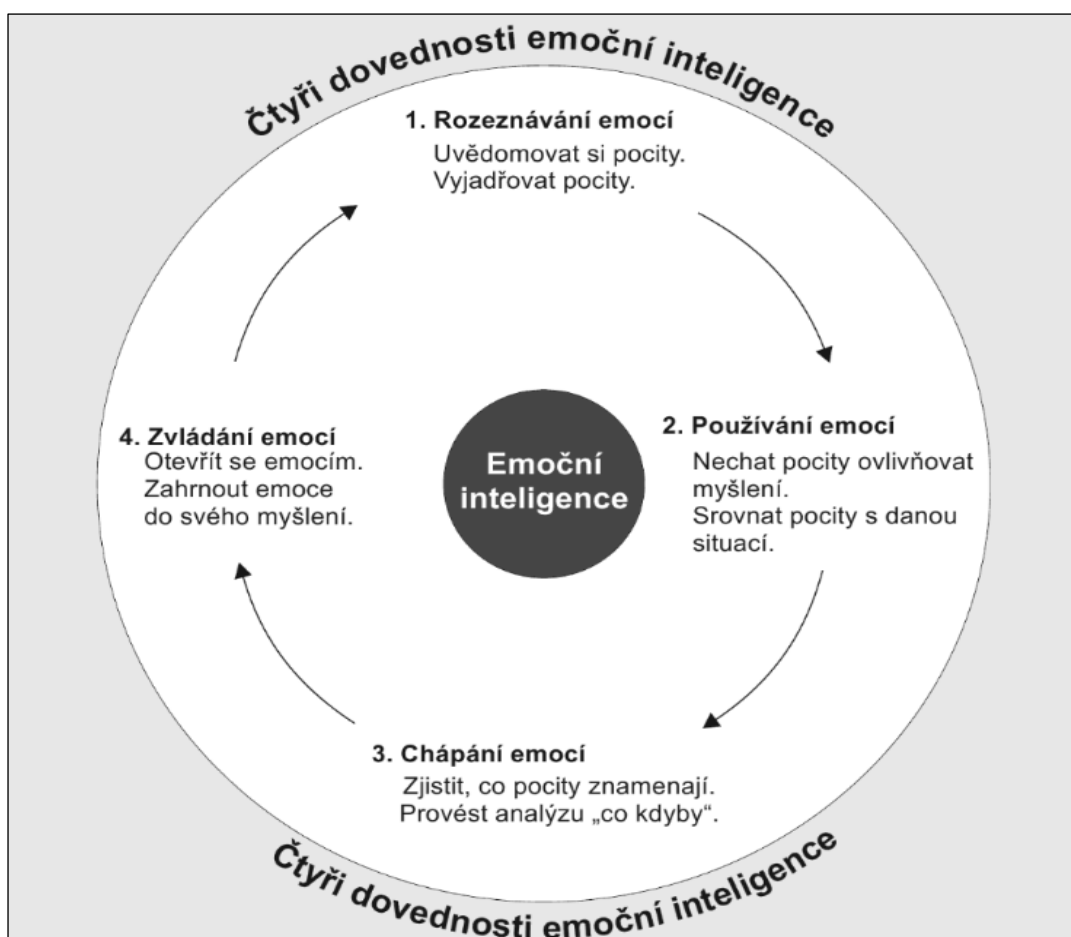
Je nutné si však uvědomit, že emoční inteligence je součástí lidské bytosti. Výzkum biologických základů osobnosti poukazuje na to, že většina aspektů lidské osobnosti je zčásti dědičná a zčásti naučená. Jenže dle našeho názoru musíme poukázat ještě na rozdílnost pojmů emoční inteligence a emoční poznání. Zatímco emoční inteligencí se myslí schopnost tvořit úsudky na základě emocí, emoční poznání je souhrnem toho, co se člověk o emocích naučil. Disponuje-li někdo průměrnou emoční inteligencí, má možnost získat o emocích další poznatky a čím více poznatků má, tím lepší bude jeho výkon v oblasti emočního usuzování (Mayer a kol., 2012).

Podstatou emoční inteligence je uvědomění si emocí, tedy rozpoznávání a pochopení emocí, a to jak vlastních, tak druhých lidí. Zjednodušeně řečeno, rozpoznat emoci znamená být schopen ji pojmenovat a popsat. Výsledky výzkumného šetření bakalářské práce jasně ukazují statisticky významnou rozdílnost u vychovatelů ve složkách vnímání smutek a hněv. Dovolujeme si avšak tvrdit, že samotné výsledky mohou být ovlivněny i tím, že test MSCEIT strukturuje výzkum na rozpoznávání emocí v neverbální komunikační oblasti, tedy ve výrazu tváře. Rozpoznání a pochopení emocí avšak predikuje mnohem širší záběr. Zahrnuje totiž také například rozpoznávání toho, jak jasná, typická, vlivná či rozumná konkrétní emoce v daném kontextu je, a rovněž rozpoznání vhodného či nevhodného vyjádření emoce. Pochopení emocí znamená dát emocím smysl, význam a i to obsahuje vědomí, že libovolný jednotlivý aspekt emoce (fyzický, kognitivní či aspekt chování) může ovlivnit ty ostatní. Tento rys emoční inteligence zahrnuje schopnost pochopit, jak a proč lidé prožívají konkrétní emoce v konkrétních situacích a jak emoce ovlivňují sociální dynamiku (Hasson, 2015, s. 27-31). Výše uvedené může v daném kontextu ovlivňovat výsledky našeho výzkumného šetření.

Pro dítě či mladistvého je příchod a pobyt v ústavní nebo ochranné výchově velmi náročný a zatěžující. A proto je velice důležitá role pracovníků těchto zařízení, kteří se mají starat o jejich výchovu, zdraví a vzdělávání. Pokud tito pracovníci budou mít vysokou emoční inteligenci, tak jejich svěřencům bude hrozit méně rizikových faktorů a jejich pobyt v zařízeních bude méně zatěžující.

Zastáváme názor, že rozvoj emoční inteligence může ovlivňovat všechny oblasti života, ve kterých dané dovednosti člověk uplatňuje. Zjednodušeně je emoční inteligence umění vycházet dobře se sebou i ostatními. Na tomto místě je nutné tudíž opět zdůraznit čtyři dovednosti emoční inteligence (obr. 5). Na těchto pilířích je nutné danou problematiku diskutovat.

Obr. 5: Čtyři dovednosti emoční inteligence (Wilding, 2007, s. 16)



Děti v zařízeních institucionální výchovy i jejich samotní rodiče mají problémy, které se jim nepodařilo řešit a vyřešit vlastními silami. Samotné umístění do zařízení institucionální

výchovy a příčina tohoto umístění je tudíž vždy záležitostí celého rodinného systému. To platí i přesto, že jsou jako příčina uváděny problémy buď na straně dítěte (například záškoláctví, nerespektování autorit, agresivita, závislosti, či experimentování s drogou, akcelerovaný sexuální vývoj, útky z domova či krádeže) nebo problémy na straně rodičů (kupříkladu velká benevolence-hyperprotektivita, či velká přísnost-direktivity, nezájem o dítě, neschopnost finančně zabezpečit rodinu, bydlení, jiné zájmy než výchovu dětí – včetně zájmů pracovních, konflikty mezi rodiči, zneužívání dětí, týrání dětí). To je však jen malý výčet oblastí a problémů, se kterými se při své práci může vychovatel setkat. Dítě, jehož rodina spolupracovat nechce či nemůže, se ocitá v nelehké, složité situaci. V tomto případě se s ohledem na věk a individuální zvláštnosti snažíme zvýšit odolnost dítěte vůči traumatu z opuštění. Dále pak hledáme náhradní řešení, jako je například kontakt s dalšími příbuznými, či hledání náhradní rodiny. Dítěti také musí být vychovatel oporou a v rámci jeho možností ho provázet životními situacemi s ambicí poskytnout dítěti v co největší míře pocit jistoty a bezpečí v dané realitě (Pacnerová a kol., 2012, s. 85).

Zde je opět u samotného vychovatele velmi důležitá oblast emoční inteligence. Naše pocity totiž v sobě skrývají údaje o důležitých událostech, které se v našem okolí dějí. Abychom mohli sdílet, vyjadřovat se a účelně komunikovat, musíme tyto emoce, jak naše vlastní, tak druhých lidí, správně identifikovat. V tomto ohledu se domníváme, že velmi důležité je i kladné sebehodnocení pro samotné duševní zdraví. Člověk, který si sám sebe realisticky necení, buď se podceňuje a v ničem si nevěří, nebo se nadměrně přeceňuje, má obvykle problémy i ve styku s druhými lidmi. Za nejdůležitější lze dle našeho názoru považovat výchovu, protože právě ta formuje základní vzorce chování. Výše uvedené však může vytvářet u každého jedince různé sebepojetí. Celosvětově roste akcent na samotné zkušenosti dětí v ústavní výchově a jejich kritický vliv na fyziologické zdraví a psychickou pohodu po celou dobu života. Nepříznivé vlivy negativních zkušeností u těchto dětí jsou následně spojovány se zvýšeným výskytem nemocí od diabetu, obezity, srdečních potíží, až po řadu nemocí duševního zdraví v dospělosti (Svoboda a kol., 2020, s. 178).

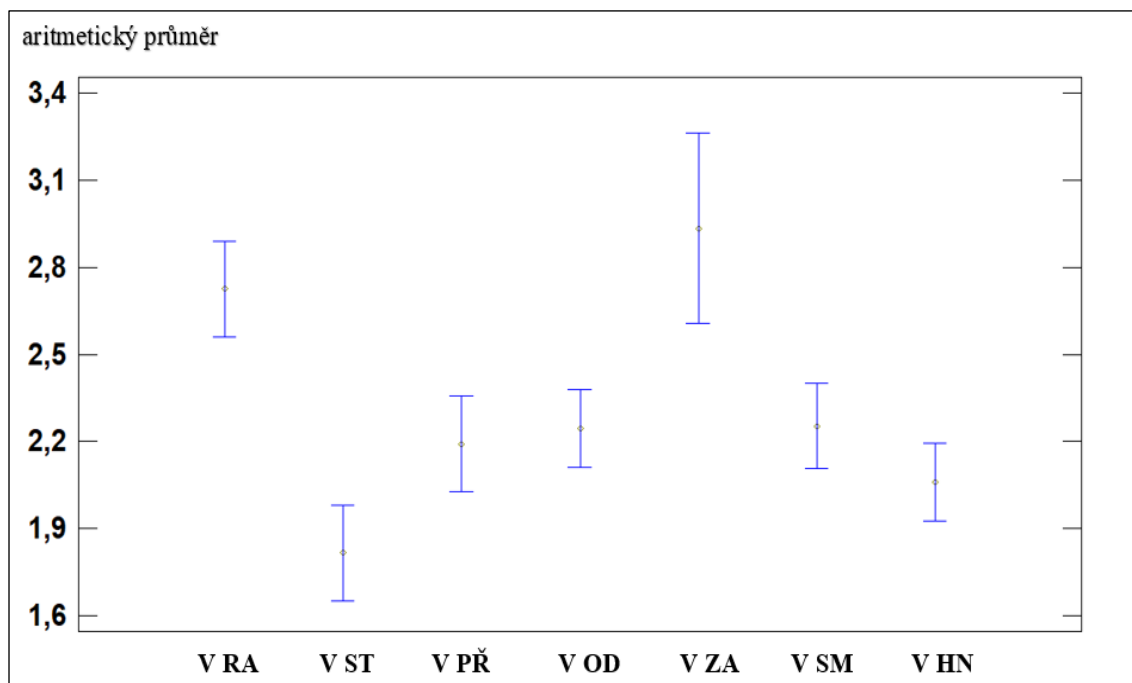
Emoční inteligence se zakládá na tzv. měkkých dovednostech (soft skills). Vychovatel školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy by tudíž měl například umět dobře vycházet s lidmi, motivovat ostatní, rozvíjet sebe sama, vynikat v mezilidských

dovednostech, užívat kognitivní dovednosti k dosažení co nejlepšího výsledku, mít odolnost v nepříznivých okolnostech, přijmout kritiku a zvládnout náročné životní situace pozitivně, zachovat klid v krizi a při rozhodování vyslechnout a přijmout cizí názor (Wilding, 2010, s. 24).

Oblast výzkumného šetření - nakolik fotografie na obrázku vyjadřuje níže uvedené pocity

V subtestech obrázky respondenti určují emoce, které jsou vyjádřené pomocí uměleckých obrazů a fotografií přírody. Na každého respondenta působí tyto obrazce jiným způsobem. Ty mohou působit buď příjemně (proto respondent ohodnotí negativní emoce na stupnici nejbližší k minimální hodnotě) nebo naopak nepříjemně (respondent bude hodnotit negativní emoce blíže k maximální hodnotě) (Morongová, 2021, s. 44). U vychovatelů školských zařízení v rámci analýzy rozptylu ANOVA jsme zjistili v závislosti na aritmetickém průměru v jednotlivých sledovaných škálách vnímání emocí dvě základní hodnoty. F hodnota byla 6,97 a hodnota P 0,00, což je menší než 0,05.

Graf 2: Graf intervalových výsledků v kontextu celkového hrubého skóre v jednotlivých sledových složkách vnímání emocí/deskripce vychovatelé/obrázky (V RA = radost, V ST = strach, V PŘ = překvapení, V OD = odpor, V ZA = zaujetí, V SM = smutek, V HN = hněv)



Komparované soubory proto nejsou v jejich rozptylech shodné z hlediska složky vnímání emocí - obrázky. Demonstraci celé situace prezentuje i intervalový graf 2, kdy $V_{RA} = 2,725$, $SD_{V_{RA}} = 1,455$, $V_{ST} = 1,817$, $SD_{V_{ST}} = 0,970$, $V_{PŘ} = 2,192$, $SD_{V_{PŘ}} = 1,272$, $V_{OD} = 2,244$, $SD_{V_{OD}} = 1,364$, $V_{ZA} = 2,933$, $SD_{V_{ZA}} = 1,285$, $V_{SM} = 2,253$, $SD_{V_{SM}} = 1,357$, $V_{HN} = 2,061$, $SD_{V_{HN}} = 1,265$, $TOT = 2,232$, $SD_{TOT} = 1,321$.

Tab. II: Komparované hodnoty post hoc analýzy v kontextu celkového hrubého skóre v jednotlivých sledových složkách vnímání emocí/deskripce vychovatelé/obrázky (V_{RA} = radost, V_{ST} = strach, $V_{PŘ}$ = překvapení, V_{OD} = odpor, V_{ZA} = zaujetí, V_{SM} = smutek, V_{HN} = hněv)

-----	V RA	V ST	V PŘ	V OD	V ZA	V SM	V HN
V RA	-----	p = 0,00	p = 0,00	p = 0,00	p = 0,40	p = 0,01	p = 0,00
V ST		-----	p = 0,04	p = 0,01	p = 0,00	p = 0,02	p = 0,24
V PŘ			-----	p = 0,88	p = 0,00	p = 0,85	p = 0,31
V OD				-----	p = 0,00	p = 0,99	p = 0,21
V ZA					-----	p = 0,01	p = 0,00
V SM						-----	p = 0,22
V HN							-----

Zdroj: vlastní zpracování

U jednotlivých hodnot výzkumného šetření jsme v rámci post hoc analýzy provedli komparaci pomocí statistické analýzy dat. Tučně zvýrazněná čísla v tabulce výše konkrétně určují, mezi kterými testovými oblastmi vnímání emocí, existují statisticky významné rozdíly na pětiprocentní hladině významnosti. Zde je již patrná a můžeme sledovat značnou rozdílnost statisticky významných rozdílů ve složkách vnímání emocí. Domníváme se, že by daná baterie mohla být již těžká pro respondenty s ohledem na rozpoznání daných emocí.

Emoční inteligence má totiž vždy dvě hlavní složky – jak jednáme sami se sebou (interpersonální vztah) a jak jednáme s ostatními (interpersonální vztahy).

Pokud si položíme otázku, kdo je vlastně dítě, které do institucionální výchovy přichází a se kterým následně vychovatelé pracují, nelze ji snadno zodpovědět. V první řadě je třeba mít stále na zřeteli, že každé dítě je zejména individualitou, má své vlastní prožívání, vnitřní svět. Reakce dětí na stejnou situaci mohou proto velmi variovat. Je zde totiž vliv řady faktorů, jako je věk dítěte, úroveň jeho psychosociálního vývoje, rodinné zázemí či etiologie důvodů, proč bylo dítě do institucionální výchovy umístěno. Každé dítě je zejména

svébytnou osobností, se svými různými schopnostmi vyrovnávat se zátěžové situaci. Dítě je osobností, která má své potřeby. Důležitou oblastí jsou proto i emocionální potřeby, tedy vztah k osobě matky a osobám biologické rodiny. Náležité uspokojování této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti. Je to především potřeba trvalého kladného vztahu k mateřské osobě (nemusí to být biologická matka), dále potřeba kladného opěťovaného vztahu k dalším členům rodiny, později vrstevníkům, což vystupuje do popředí zvláště ve školním věku a v pubertě (Pacnerová a kol., 2012, s. 40).

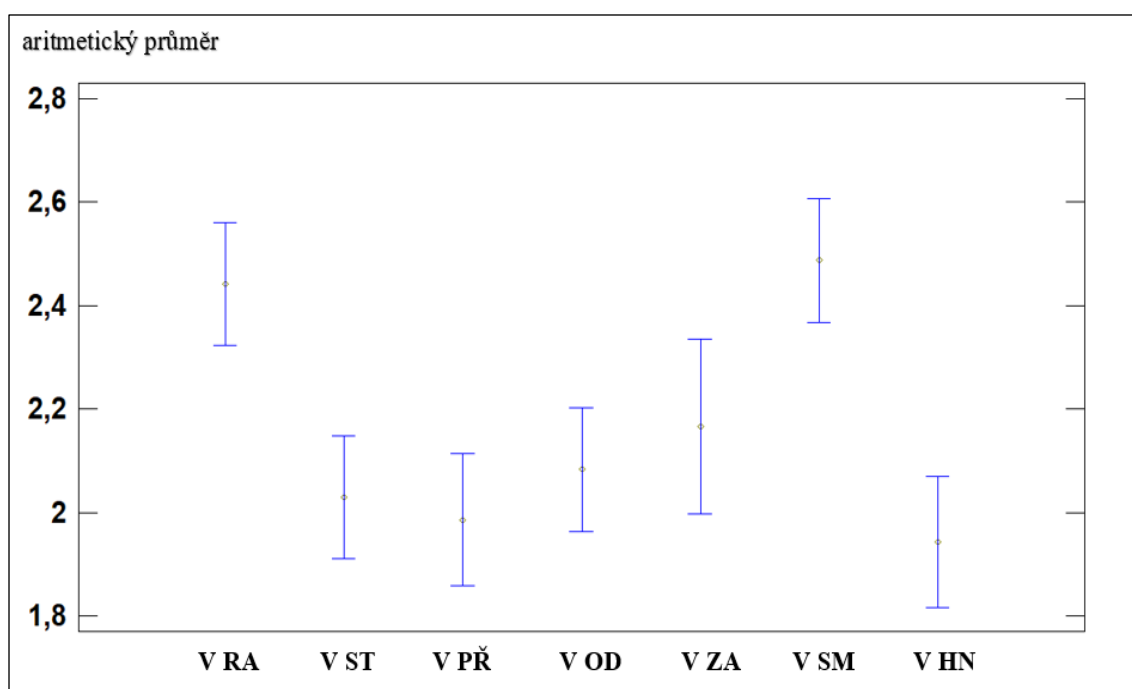
Je však nutné si uvědomit v daném kontextu i význam školy. Její kvalita či případné problémy ve školním výkonu a následné selhávání v učení mohou být na jedné straně významným etiologickým faktorem dalších životních neúspěchů dětí v institucionální výchově. V obecném pojetí je přesto školní neúspěšnost a její příčiny často různorodé. Lze je predikovat i například sníženým nadáním, narušením dílčích schopností, kognitivních funkcí, temperamentovým či osobnostním znevýhodněním. Samozřejmě vliv mohou mít dále lehčí smyslová postižení či důsledky citové deprivace a celkového zanedbání (Svoboda a kol., 2020, s. 178). Pro prožívání dětí může mít proto dlouhodobé neuspokojování jejich potřeb výrazný vliv. Především je tudíž třeba velmi citlivě vnímat to, že jak se dítě chová navenek, nemusí vůbec korelovat s tím, co prožívá, jak se cítí. Dítě, které je nejisté, má strach, se může na jedné straně chovat bojácně, nekomunikovat, neudržovat oční kontakt. Avšak stejně tak může ale hovořit překotně, běhat po místnosti, mluvit s námi familiárně. Proto musíme být při jakékoliv interpretaci chování dítěte v institucionální výchově velmi opatrní. Zvláště při adaptaci dítěte na novou situaci, ve které se nachází. Úkolem vychovatele není tedy jen sledovat možné projevy dětí, které přicházejí do zařízení, jejich anamnestická data, ale daleko podstatnější je poznat samotné dítě, rozeznat a pochopit jeho emoce a pochopit jejich dopad na jeho samotné chování (Pacnerová a kol., 2017, s. 44).

Oblast výzkumného šetření – celá testová baterie dohromady

Další oblastí našeho zájmu v rámci výzkumného šetření bakalářské práce oblast vnímání emocí dohromady, tedy složky obličejů a obrázky společně. V kompletním subtestu byly v rámci měření analýzy rozptylu ANOVA zjištěny dvě základní hodnoty. F hodnota jsem byla 6,23 a hodnota P 0,00, což je menší než 0,05. Komparované soubory proto opět nejsou

v jejich rozptylech shodné z hlediska složky vnímání emocí – obličeje a obrázky. Demonstraci celé situace prezentuje intervalový graf 3, kdy $V_{RA} = 2,442$, $SD_{V_{RA}} = 1,530$, $V_{ST} = 2,029$, $SD_{V_{ST}} = 1,180$, $V_{PŘ} = 1,986$, $SD_{V_{PŘ}} = 1,159$, $V_{OD} = 2,083$, $SD_{V_{OD}} = 1,313$, $V_{ZA} = 2,167$, $SD_{V_{ZA}} = 1,343$, $V_{SM} = 2,488$, $SD_{V_{SM}} = 1,496$, $V_{HN} = 1,943$, $SD_{V_{HN}} = 1,236$, $TOT = 2,170$, $SD_{TOT} = 1,347$.

Graf 3: Graf intervalových výsledků v kontextu celkového hrubého skóre v jednotlivých sledových složkách vnímání emocí/deskripce vychovatelé/obličeje a obrázky (V RA = radost, V ST = strach, V PŘ = překvapení, V OD = odpor, V ZA = zaujetí, V SM = smutek, V HN = hněv)



Tab. III: Komparované hodnoty post hoc analýzy v kontextu celkového hrubého skóre v jednotlivých sledových složkách vnímání emocí/deskripce vychovatelé/obličeje a obrázky (V RA = radost, V ST = strach, V PŘ = překvapení, V OD = odpor, V ZA = zaujetí, V SM = smutek, V HN = hněv)

-----	V RA	V ST	V PŘ	V OD	V ZA	V SM	V HN
V RA	-----	p = 0,01	p = 0,00	p = 0,03	p = 0,15	p = 0,69	p = 0,00
V ST		-----	p = 0,73	p = 0,96	p = 0,55	p = 0,00	p = 0,23
V PŘ			-----	p = 0,71	p = 0,40	p = 0,00	p = 0,40
V OD				-----	p = 0,62	p = 0,00	p = 0,23
V ZA					-----	p = 0,07	p = 0,14
V SM						-----	p = 0,00
V HN							-----

Zdroj: vlastní zpracování

Tučně zvýrazněná čísla v tabulce výše konkrétně určují, mezi kterými testovými oblastmi, existují statisticky významné rozdíly na pětiprocentní hladině významnosti. Opět zde můžeme vidět statisticky významné rozdíly v oblasti smutek, jež je respondenty výzkumného šetření hodnocena na škále k hodnotám maximálně.

Diskuse výzkumného šetření a závěr

Bakalářská práce se zabývá oblastí emoční inteligence u vychovatelů školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou. Cílem práce bylo porovnat emoční inteligenci u vybraných skupin respondentů. Tyto cíle byly v bakalářské práci naplněny.

Teoretická část diskutuje problematiku emoční inteligence, ústavní a ochrannou výchovu ve školských zařízeních. V neposlední řadě se tato část bakalářské práce věnuje taktéž pracovníkům školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Poslední kapitola charakterizuje v obecné rovině standardizovaný Test emoční inteligence – MSCEIT.

Praktickou část tvoří výsledky modifikovaného standardizovaného šetření pomocí Testu emoční inteligence (Mayer a kol., 2012). Realizované výzkumné šetření probíhalo na výzkumném vzorku, který byl tvořen 30 vychovateli z institucionální výchovy pracující s dítětem se závažnou socializační odchylkou. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v emoční inteligenci u vybrané skupiny respondentů.

Na základě výzkumu formulujeme závěry a doporučení. Bakalářská práce představuje test MSCEIT, měřící emoční inteligenci jako typ inteligence v pravém slova smyslu – to jest, jako mentální schopnost usuzovat o emocích (a schopnost efektivně uvažovat s využitím emocí). Tato schopnost také zahrnuje s tím související dovednosti jako přesné vnímání emocí, na které byla tato bakalářská práce ve své empirické části zaměřena. Domníváme se, že se jedná o oblast mající své opodstatnění ve vědeckém výzkumu. Emoce a inteligence totiž byly tradičně vnímány jako dva protipóly psychického života. Myšlenka, že by mohly být vzájemně propojeny v rámci jednoho konceptu má kulturní i vědecký význam. Pokud totiž skutečně existuje emoční inteligence, která je obhajitelná jako samostatná dimenze inteligence, znamená to, že praxe inteligenčního testování je možná a nutná naší odborné pozornosti. V tomto ohledu a kontextu by to totiž mohlo znamenat nesprávné přehlížení významné oblasti mentálního zpracování informací a abstraktního usuzování. Test MSCEIT operacionalizuje emoční inteligenci jako takovýto soubor schopností. Je v něm totiž zahrnuta i schopnost emoce s přesností vnímat a vyhodnocovat. Výsledky validizačních studií (Chan, Caputi, 2000; Roberts, Zeiden, Matthews, 2001) nasvědčují také tomu, že koncept emoční inteligence má mnoho praktických aplikací. Emoční inteligence například může ovlivňovat kvalitu vztahů jedince s druhými lidmi,

podporuje vytváření bezpečných vazeb a prostředí plného upomínkových předmětů a jiných indikátorů prožívání vztažnosti k druhým lidem. Co je ale zřejmě nejdůležitější, vyšší emoční inteligence pravděpodobně vede k nižšímu výskytu problémového chování jako například kouření, konzumace alkoholu a jiných drog nebo agresivní chování vůči druhým (Mayer a kol., 2012, s. 64-65).

V rámci měření analýzy rozptylu ANOVA jsme zjistili v závislosti na celkovém aritmetickém průměru v jednotlivých sledovaných škálách u vychovatelů dvě základní hodnoty ve vnímání emocí - obličej. F hodnotu jsme zjistili 10,65 a hodnota P 0,00, což je menší než 0,05. Komparované soubory proto nejsou v jejich rozptylech shodné, kdy $V_{RA} = 2,158$, $SD_{V_{RA}} = 1,556$, $V_{ST} = 2,242$, $SD_{V_{ST}} = 1,328$, $V_{PŘ} = 1,711$, $SD_{V_{PŘ}} = 0,927$, $V_{OD} = 1,600$, $SD_{V_{OD}} = 1,012$, $V_{ZA} = 1,911$, $SD_{V_{ZA}} = 1,269$, $V_{SM} = 2,878$, $SD_{V_{SM}} = 1,641$, $V_{HN} = 1,233$, $SD_{V_{HN}} = 0,728$, $TOT = 2,077$, $SD_{TOT} = 1,383$.

U vychovatelů školských zařízení v rámci analýzy rozptylu ANOVA v oblasti vnímání emocí – obrázky jsme zjistili v závislosti na aritmetickém průměru v jednotlivých sledovaných škálách dvě základní hodnoty. F hodnota byla 6,97 a hodnota P 0,00, což je menší než 0,05. Komparované soubory proto opět nejsou v jejich rozptylech shodné, kdy $V_{RA} = 2,725$, $SD_{V_{RA}} = 1,455$, $V_{ST} = 1,817$, $SD_{V_{ST}} = 0,970$, $V_{PŘ} = 2,192$, $SD_{V_{PŘ}} = 1,272$, $V_{OD} = 2,244$, $SD_{V_{OD}} = 1,364$, $V_{ZA} = 2,933$, $SD_{V_{ZA}} = 1,285$, $V_{SM} = 2,253$, $SD_{V_{SM}} = 1,357$, $V_{HN} = 2,061$, $SD_{V_{HN}} = 1,265$, $TOT = 2,232$, $SD_{TOT} = 1,321$.

V kompletním subtestu obličej a obrázky byly v rámci měření analýzy rozptylu ANOVA zjištěny dvě základní hodnoty. F hodnota jsem byla 6,23 a hodnota P 0,00, což je menší než 0,05. Komparované soubory proto opět nejsou v jejich rozptylech shodné, kdy $V_{RA} = 2,442$, $SD_{V_{RA}} = 1,530$, $V_{ST} = 2,029$, $SD_{V_{ST}} = 1,180$, $V_{PŘ} = 1,986$, $SD_{V_{PŘ}} = 1,159$, $V_{OD} = 2,083$, $SD_{V_{OD}} = 1,313$, $V_{ZA} = 2,167$, $SD_{V_{ZA}} = 1,343$, $V_{SM} = 2,488$, $SD_{V_{SM}} = 1,496$, $V_{HN} = 1,943$, $SD_{V_{HN}} = 1,236$, $TOT = 2,170$, $SD_{TOT} = 1,347$.

Při samotné koncepci doporučení pro praxi můžeme vycházet ze základní premisy, že zatímco emoční inteligencí se myslí schopnost tvořit úsudky na základě emocí, emoční poznání je souhrnem toho, co se člověk o emocích naučil. Disponuje-li někdo průměrnou emoční inteligencí, má možnost získat o emocích další poznatky a čím více poznatků má, tím lepší bude jeho výkon v oblasti emočního usuzování. Tedy je nutné, aby oblast emoční

inteligence byla zahrnuta do zkoumání a personální oblasti výběru vhodných pedagogů působících v systému náhradní výchovné péče. Akcentujeme tudíž změny především v systému profesních i osobnostních požadavků na pracovníky (zejména vychovatele) školských zařízení pracujících s dětmi se závažnou socializační odchylkou. Zastávám názor, že v současné chvíli tento systém neodpovídá náročnosti a významu prováděné pedagogické práce. Dalším omezením daného systému je přijímání vhodných či naopak případná eliminace potenciálně nevhodných pedagogů prakticky pouze na podkladě splnění základních kvalifikačních kritérií a formálního psychologického vyšetření. Chybí kritéria pro strukturovanější výběr. Je-li na pozici vychovatele v zařízení náhradní výchovné péče pro děti se závažnou socializační odchylkou akceptovatelné středoškolské vzdělání, kombinované s kurzem speciální pedagogiky a vychovatelství obvykle realizovanými na úrovni celoživotního vzdělávání, je důvod se domnívat, že míra odborné připravenosti takto kvalifikovaného pracovníka představuje limitu v oblasti schopnosti nastavovat sobě systém dílčích cílů s předpokládaným výsledkem komplexní změny osobnosti dítěte v souladu s komplexními cíli výchovného procesu. Je tedy možné usuzovat, že žádáme-li po systému náhradní výchovné péče vyšší efektivitu v dosahování cílů výchovného procesu, kvalifikační kritéria a kompetence jeho realizátorů musí být jednou z klíčových oblastí našeho zájmu (Smolík, Svoboda a kol., 2012, s. 45).

Mezi vhodné nástroje při rozvoji pracovníků v systému institucionální výchovy (a to i z hlediska emoční inteligence) by totiž mohl patřit například pracovní profil vychovatele, adaptační plán, systematické hodnocení pracovníků či pravidelné supervize.

Pracovní profil by samozřejmě obsahoval požadované vzdělání či kvalifikaci na výkon práce na dané pozici. Avšak mohl by obsahovat i další specifické dovednosti a osobnostní předpoklady zaměstnance. Důležitou součástí by měl být taktéž profesní rozvoj a reflektování činností samotného pracovníka, a to například v rámci individuálního plánu vzdělávání či sebereflexe.

Naproti tomu tvorba adaptačního plánu by měla být pevnou personální součástí školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Kupříkladu stanovená témata zaškolování, celkovou dobu, časový harmonogram a plánování toho, kdo se na něm bude podílet a jeho způsob ukončení. Naprosto klíčovou součástí by mohl být i adaptační plán nového

zaměstnanec. Ten by umožnil seznámit se s náplní nové práce a získat nutné kompetence v klíčových oblastech tak, aby začlenění nového pracovníka byla co nejuspěšnější a nejrychlejší.

V neposlední řadě by se měl dle našeho názoru změnit systém hodnocení vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a jasně určit kritéria standardů kvality. Oblasti tohoto hodnocení by měly být však velmi široké a zasahovat například do okruhu samotné odbornosti vychovatele, tedy jeho profesních zkušeností. Dále pak například sledovat jeho pozitivní přístup, důslednost, nasazení, aktivní přístup, schopnost přizpůsobit se dané situaci, učit se novým věcem, systematickosti, odhad na možná rizika, vyjadřovací schopnosti, toleranci a respektování, empatii, verbální i neverbální komunikaci, schopnost sebeovládání. Avšak to je jen malý výčet toho, čím by měl být vybaven vychovatel v rámci institucionální výchovy.

Z našeho pohledu jsou velmi důležité pravidelné (a povinné) supervize u těchto pracovníků. Chápeme totiž supervizi jako proces, jehož účastníkem je tým, skupiny pracovníků či jednotlivec. Proces je zaměřen na reflexi profesní role, činností a aktivit spojených s pracovní pozicí. Supervizor je následně osobou, která napomáhá procesu porozumění pocitům, hledání řešení odborných problémů, vyhodnocování dalšího vedení práce. Obsahem rozhovorů by následně mohlo být například to, které situace zažívají vychovatelé ve své praxi. Zátěž totiž nepůsobí jen přímý kontakt s dětmi. Mohou se objevit problémy i mezi samotnými pedagogickými pracovníky. Vhodné jsou proto kazuistiky obtížných případů a uvědomění si samotných pocitů, obav a reflexi vlastního chování a přístupu k těmto dětem v institucionální péči. Jedná se o podporu pracovních kompetencí, inspirací pro nové postupy, podávání informací a nových podnětů, vědomá práce s etickými problémy a normami a v neposlední řadě i s emočním poznáním.

V bakalářské práci jsme se dotkli všech bodů zadání. Domníváme se však, že téma je velmi široké, aktuální, zajímavé a je nutný jeho další podrobný výzkumný rozbor. K danému rozboru může sloužit například i námi využití standardizovaný Test emoční inteligence (Mayer a kol., 2012).

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BALTAG, Tereza, HOCHLOVÁ, Nora, MYŠKOVÁ. *Porovnání systémů péče o delikventní děti a mládež v České republice, Německu, Velké Británii, Francii a Chorvatsku*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017. ISBN 978-80-7481-203-3.
2. BARISO, Justin. *EQ Emoční inteligence v každodenním životě*. Praha: Metafora, 2019. ISBN 978-80-7625-052-9.
3. BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: NUV, 2012. ISBN 978-80-87652-87-9
4. BRADBERRY, Travis, GREAVES, Jean. *Emotional intelligence 2.0*. San Diego: TalentSmart, 2009. ISBN 978-0-9743206-2-5.
5. BUREŠOVÁ, Pavla, POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Jana a VYHNALÍKOVÁ, Pavla, ed. *Rodina a náhradní rodinná péče*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7209-013-4.
6. CAMERON, R. J., COLIN, Maginn. *Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-61-9.
7. DUNOVSKÝ, Jiří. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.
8. FISCHER, Slavomil. *Sociální patologie: analýza a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.
9. GIESSSEN, Hans. *Emotionale Intelligenz in der Schule*. Beltz, 2009. ISBN 978-3407254849
10. GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
11. HASSON, Gill. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5630-1.
12. HUBERT, Andreas. *Emocionální inteligence EQ*. Praha: ZEMS, 2005. ISBN 80-903305-6-8
13. KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-7262-314-1.
14. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Strategie výchovy v zařízeních institucionální výchovy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2008. ISBN 978-80-86856-57-5.

15. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2.
16. MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2.
17. MAYER, John D., DIPAOLO, Maria, SALOVEY, Peter. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3&4), 772 – 781.
18. MAYER, John D., SALOVEY, Peter a CARUSO, David R. *Test emoční inteligence*. Praha: Hogrefe, 2012
19. MORONGOVÁ, Kristýna. *Výzkum emoční inteligence u mladistvých v ústavní a rodinné výchově*. Ústí nad Labem, 2021. Bakalářská práce. UJEP. Vedoucí práce PaedDr. Ing. Jan Tirpák
20. NEKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Akademie věd České republiky, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
21. NOVÝ, Ivan, SURYNEK, Alois. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1705-0.
22. PACNEROVÁ, Helena a kol. *Vybraná témata vychovatelské praxe. Inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Praha: NUV, 2012. ISBN 978-80-87652-59-6.
23. PANJU, Marziyah. *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. Bloomsbury, 2008. ISBN 9781855394391
24. PLETZR, Marc A.. *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8
25. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1387-3.
26. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
27. SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-648-3.
28. SCHULZE, Ralf, ROBERTS, Richard D. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.

29. SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3311-1.
30. SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.
31. SMOLÍK, Arnošt, SVOBODA, Zdeněk a kol. *Etopedická propylaje I. Aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-529-2.
32. STANKOWSKI, Adam. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-360-9.
33. STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.
34. SVOBODA, Zdeněk a kol. *Komparace sebepojetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově*. Speciální pedagogika, roč. 30, č. 3-4, 2020, s. 177-192.
35. ŠTEFKOVÁ, Ivana a DOLEJŠ, Martin. *Resilience u adolescentů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-4903-6.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Výbojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1
37. WILDING, Christine. *Emoční inteligence. Vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2754-7.
38. WOOD, Robert. *Testy emoční inteligence*. Brno: Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-898-8.
39. 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
40. Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže.
41. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
42. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník.

43. ŽUFNÍČEK, Jan, DOSOUDIL, Pavel, SKASKOVÁ, Pavla a kol. *Vybraná témata výchovatelské praxe*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-59-6.

Přílohy

Seznam příloh:

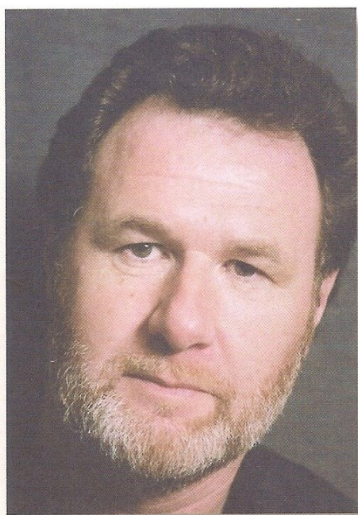
I: Ukázka části použitého standardizovaného Testu emoční inteligence – MSCEIT

II: Celková získaná data výzkumného šetření

Příloha I: Vnímání emocí/obličejů/část A/Test emoční inteligence – MSCEIT

MSCEIT™

Část A



Obrázek 1

Instrukce: Nakolik obličej na fotografii vyjadřuje níže uvedené pocity?
Zvolte a v Záznamovém listu označte na škále 1–5 odpověď pro každý z uvedených pocitů.

a) Radost	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
b) Strach	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
c) Překvapení	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
d) Odpor	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
e) Zaujetí	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně



Obrázek 2

Instrukce: Nakolik obličej na fotografii vyjadřuje níže uvedené pocity?

Zvolte a v Záznamovém listu označte na škále 1–5 odpověď pro každý z uvedených pocitů.

a) Radost	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
b) Smutek	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
c) Strach	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
d) Překvapení	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
e) Zaujetí	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně



Obrázek 3

Instrukce: Nakolik obličej na fotografii vyjadřuje níže uvedené pocity?
Zvolte a v Záznamovém listu označte na škále 1–5 odpověď pro každý z uvedených pocitů.

a) Radost	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
b) Smutek	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
c) Strach	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
d) Překvapení	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
e) Zaujetí	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně



Obrázek 4

Instrukce: Nakolik obličej na fotografii vyjadřuje níže uvedené pocity?
Zvolte a v Záznamovém listu označte na škále 1–5 odpověď pro každý z uvedených pocitů.

a) Radost	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
b) Smutek	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
c) Strach	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
d) Hněv	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
e) Odpor	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně

Vnímání emocí/část E/obrázky/Test emoční inteligence MSCEIT

MSCEIT™

Část E



Obrázek 1

Instrukce: Nakolik tato fotografie vyjadřuje níže uvedené pocity?

Zvolte a v Záznamovém listu označte na škále 1–5 odpověď pro každý z uvedených pocitů.

a) Radost	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
b) Smutek	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
c) Strach	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
d) Hněv	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
e) Odpor	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně

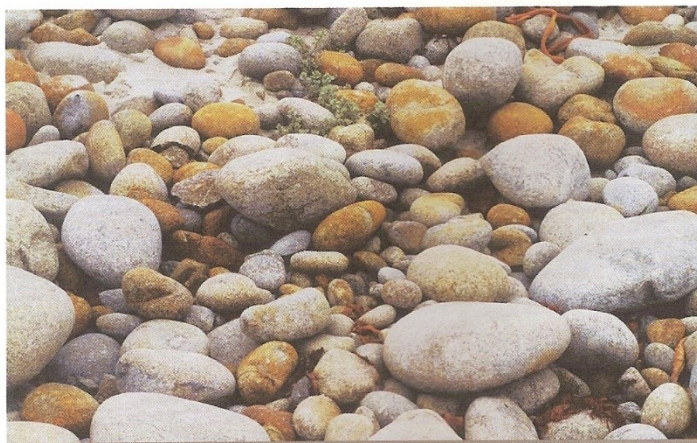


Obrázek 2

Instrukce: Nakolik tato fotografie vyjadřuje níže uvedené pocity?

Zvolte a v Záznamovém listu označte na škále 1–5 odpověď pro každý z uvedených pocitů.

a) Smutek	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
b) Hněv	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
c) Překvapení	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
d) Odpor	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
e) Zaujetí	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně



Obrázek 3

Instrukce: Nakolik tato fotografie vyjadřuje níže uvedené pocity?

Zvolte a v Záznamovém listu označte na škále 1–5 odpověď pro každý z uvedených pocitů.

a) Radost	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
b) Strach	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
c) Hněv	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
d) Překvapení	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
e) Odpor	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně



Obrázek 4

Instrukce: Nakolik tato fotografie vyjadřuje níže uvedené pocity?

Zvolte a v Záznamovém listu označte na škále 1–5 odpověď pro každý z uvedených pocitů.

a) Smutek	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
b) Strach	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
c) Hněv	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
d) Překvapení	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
e) Odpor	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně

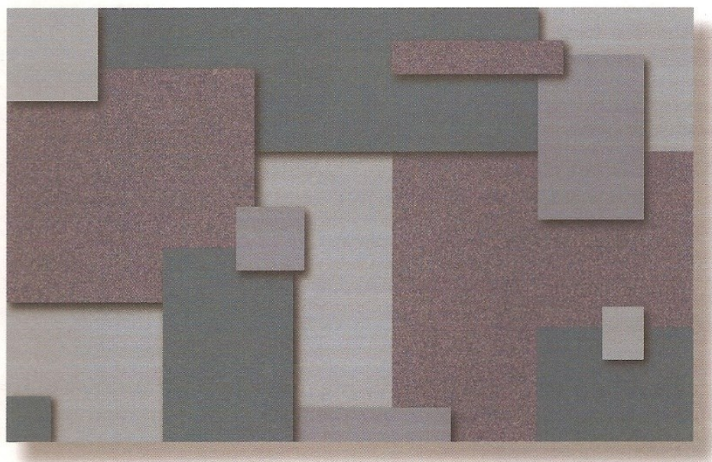


Obrázek 5

Instrukce: Nakolik tato fotografie vyjadřuje níže uvedené pocity?

Zvolte a v Záznamovém listu označte na škále 1–5 odpověď pro každý z uvedených pocitů.

a) Radost	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
b) Smutek	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
c) Strach	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
d) Hněv	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
e) Odpor	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně



Obrázek 6

Instrukce: Nakolik tato fotografie vyjadřuje níže uvedené pocity?

Zvolte a v Záznamovém listu označte na škále 1–5 odpověď pro každý z uvedených pocitů.

a) Radost	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
b) Smutek	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
c) Hněv	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
d) Překvapení	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně
e) Odpor	Minimálně	①	②	③	④	⑤	Maximálně

Zdrojová data výzkumného šetření/emoční inteligence založená na zkušenosti/vnímání emocí/obličejů

Respondent	Věk	Pohlaví (1-muž, 2 - žena)	Vzdělání (1-SŠ, 2-VOŠ, 3-VŠ.Bc)	ČÁST A1/A	ČÁST A1/B	ČÁST A1/C	ČÁST A1/D	ČÁST A1/E	ČÁST A2/A	ČÁST A2/B	ČÁST A2/C	ČÁST A2/D	ČÁST A2/E	ČÁST A3/A	ČÁST A3/B	ČÁST A3/C	ČÁST A3/D	ČÁST A3/E	ČÁST A4/A	ČÁST A4/B	ČÁST A4/C	ČÁST A4/D	ČÁST A4/E
1	33	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	3	3	1	3	5	1	1	1	1
2	50	1	1	2	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	4	1	1	2	4	1	1	1	1
3	26	2	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	4	3	1	1	5	1	1	1	1
4	49	1	3	3	3	3	3	1	1	2	3	4	5	1	1	1	1	5	4	1	1	1	1
5	31	1	3	3	4	3	4	1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	22	1	3	1	2	1	2	1	1	3	1	1	1	1	5	2	1	1	3	1	1	1	1
7	34	2	3	3	2	3	2	1	1	3	1	2	4	1	5	2	1	3	4	1	1	1	1
8	55	2	3	4	3	4	3	1	1	4	4	1	1	1	5	5	1	1	5	1	1	1	1
9	56	2	3	3	2	3	2	1	2	4	2	3	5	1	5	3	2	3	4	1	1	1	2
10	36	2	3	1	1	1	1	2	1	3	1	1	3	1	5	3	3	2	5	2	1	1	1
11	43	1	1	4	1	4	1	1	1	5	4	2	1	1	5	5	1	1	5	1	1	1	1
12	40	2	1	2	2	2	2	1	1	5	4	2	3	1	4	5	1	2	4	1	1	1	1
13	61	2	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	4	2	1	2	3	1	1	1	1
14	55	2	3	2	1	2	1	1	1	5	4	1	2	1	5	5	1	3	5	2	1	1	1
15	61	2	3	2	3	2	3	1	1	4	3	3	2	1	5	4	2	1	5	1	1	1	1
16	58	2	3	3	2	3	2	1	1	2	2	2	1	1	5	4	2	1	4	1	1	1	1
17	58	2	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	3	1	4	3	2	2	4	2	1	1	1
18	45	1	3	1	1	1	1	1	2	5	5	1	1	1	5	5	1	3	5	1	1	1	1
19	58	2	1	1	1	1	1	2	1	3	4	2	3	1	5	4	1	1	5	1	1	1	1
20	38	2	3	3	4	2	4	1	1	4	2	2	3	1	4	4	2	1	4	1	1	1	1

21	25	2	3	1	2	1	2	1	1	4	3	1	2	1	5	3	1	1	5	1	1	1	1
22	52	1	3	2	1	2	1	1	1	5	2	2	3	5	1	2	1	1	5	1	1	1	1
23	26	2	3	1	5	1	5	1	1	1	1	1	5	1	5	5	1	1	5	1	2	3	2
24	45	2	3	1	3	1	3	1	1	1	5	3	5	1	5	3	1	1	5	1	1	1	1
25	33	1	3	1	3	1	2	1	1	3	1	1	2	5	5	4	1	1	5	1	1	1	1
26	28	2	2	2	5	1	1	2	1	1	3	2	1	1	5	3	2	1	4	2	2	1	1
27	45	1	1	1	1	2	3	1	1	4	3	1	3	1	4	3	1	2	4	1	1	1	2
28	50	1	3	3	3	3	2	2	1	4	1	2	3	1	4	2	1	1	3	1	1	3	1
29	42	2	3	1	2	4	1	2	1	3	1	1	5	1	5	4	2	1	5	2	1	1	1
30	38	2	3	3	3	1	2	1	2	5	2	3	1	1	1	2	2	3	5	1	2	1	1

Zdrojová data výzkumného šetření/emoční inteligence založená na zkušenosti/vnímání emocí/obrázky

Respondent	Věk	Pohlaví (1-muž, 2 - žena)	Vzdělání (1-SŠ, 2-VOŠ, 3-VŠ.Bc)	ČÁST E3/A	ČÁST E1/B	ČÁST E1/C	ČÁST E1/D	ČÁST E1/E	ČÁST E2/A	ČÁST E2/B	ČÁST E2/C	ČÁST E2/D	ČÁST E2/E	ČÁST E3/A	ČÁST E3/B	ČÁST E3/C	ČÁST E3/D	ČÁST E3/E	ČÁST E4/A	ČÁST E4/B	ČÁST E4/C	ČÁST E4/D	ČÁST E4/E	ČÁST E5/A	ČÁST E5/B	ČÁST E5/C	ČÁST E5/D	ČÁST E5/E	ČÁST E6/A	ČÁST E6/B	ČÁST E6/C	ČÁST E6/D	ČÁST E6/E
1	33	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	3	1		
2	50	1	1	3	2	2	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	3	1	3	3	3	3	1	4	1	1	1	1	1	3	1	3	1
3	26	2	2	1	3	3	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	3	3	2	3	4	2	3	1	2	1	2	1	3	3
4	49	1	3	2	3	2	4	2	2	2	4	2	4	2	4	3	4	2	2	4	2	4	2	1	4	2	3	2	2	3	2	4	2
5	31	1	3	1	2	3	5	1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	3	3	2	1	4	1	3	1	2	1	4	3	1	5
6	22	1	3	1	2	1	1	2	2	1	3	1	3	1	1	1	2	1	1	3	4	2	3	4	1	1	1	2	1	4	2	1	2
7	34	2	3	3	4	4	2	5	5	3	2	1	4	3	1	1	3	1	4	1	3	5	1	5	1	2	2	1	1	4	3	4	2

8	55	2	3	1	1	1	5	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	5	3	3	3	3	3	1	5	1	5	1	1	1	3	4	2	
9	56	2	3	3	3	3	1	2	2	3	3	2	3	3	2	1	3	2	4	3	4	2	3	3	2	2	3	1	2	4	3	4	1	
10	36	2	3	5	1	3	1	1	1	1	3	1	3	5	1	1	5	1	1	1	5	1	3	5	1	1	2	2	2	1	1	2	2	
11	43	1	1	4	1	1	1	3	3	1	1	1	3	4	1	1	3	1	1	1	5	1	5	5	1	1	2	2	1	5	2	1	2	
12	40	2	1	3	3	2	1	3	3	1	1	1	4	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1	5	1	1	1	1	1	3	3	1	1	
13	61	2	3	3	3	1	3	2	2	2	3	3	1	3	1	1	1	3	1	1	4	2	4	2	1	1	3	4	3	2	1	1	1	
14	55	2	3	4	1	2	1	4	4	2	1	2	1	4	2	1	2	1	1	1	5	1	5	5	1	1	2	2	2	5	3	2	4	
15	61	2	3	3	4	1	1	1	1	3	1	3	1	3	1	1	1	1	3	3	4	5	4	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	
16	58	2	3	5	5	2	2	5	5	3	1	5	2	5	3	2	4	5	2	3	2	5	2	5	2	2	2	3	2	3	5	2	1	
17	58	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
18	45	1	3	4	1	2	1	4	4	3	1	2	1	4	1	1	3	1	1	2	5	1	5	5	1	1	2	2	1	5	2	2	4	
19	58	2	1	4	1	2	1	4	4	1	1	1	3	4	2	1	2	1	2	1	5	1	5	5	1	1	2	2	1	5	3	1	5	
20	38	2	3	3	3	2	5	1	1	4	5	1	4	3	4	1	4	5	1	4	2	3	3	2	3	2	4	2	2	2	1	3	4	
21	25	2	3	1	3	1	1	5	5	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	5	2	2	2	1	2	1	2	1	4	1	1	5	
22	52	1	3	4	1	1	1	3	3	1	2	1	3	4	1	1	2	1	1	3	4	2	2	2	1	3	3	2	1	3	1	2	1	
23	26	2	3	5	1	1	1	4	4	1	3	1	4	5	1	1	3	1	1	1	2	1	3	5	1	1	1	1	1	2	1	2	3	
24	45	2	3	5	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	1	1	1	1	1	1	5	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1
25	33	1	3	5	1	2	1	1	1	3	1	1	1	5	1	1	3	1	1	1	4	5	1	2	3	1	5	1	2	5	2	1	1	
26	28	2	2	1	5	2	1	5	2	1	1	3	1	1	2	2	3	1	3	2	1	1	1	5	1	2	3	2	2	1	1	1	2	
27	45	1	1	3	4	1	3	3	1	2	3	3	3	3	4	1	1	5	4	4	3	3	5	3	5	1	2	3	3	2	3	2	2	
28	50	1	3	1	1	3	2	1	3	3	2	1	4	1	2	1	2	5	2	3	3	2	4	2	2	3	1	3	2	2	2	4	1	
29	42	2	3	2	3	1	5	2	4	1	1	2	4	2	1	2	5	1	1	3	5	3	3	5	1	1	3	2	1	3	1	4	5	
30	38	2	3	2	1	3	1	5	3	2	1	1	3	2	1	3	1	2	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3