

Teoretická studie

PAVLÍČKOVÁ, J. 2018. Teoretické úvahy o profesní zdatnosti pomáhajících pracovníků působících v sociálně-pedagogické oblasti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 8, č. 1, s. 42–60. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/life1e2018080142>.

Příspěvek redakce obdržela: 29. 1. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 20. 3. 2018.

TEORETICKÉ ÚVAHY O PROFESNÍ ZDATNOSTI POMÁHAJÍCÍCH PRACOVNÍKŮ PŮSOBÍCÍCH V SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉ OBLASTI

Jaroslava Pavlíčková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá tematikou profesní zdatnosti v oblasti pregraduálního a dalšího sociálního vzdělávání. Nastíníme teoretické pozadí problematiky týkající se konceptu vnímané zdatnosti a představíme vybrané výzkumy související s kontextem self-efficacy a výběrem profese. Výzkumy self-efficacy probíhají více než tři dekády. Jsou dohledatelné v databázích ERIC, PsycINFO nebo Web of Science a ukazují, že zeměmi s nejhojnějším zastoupením výzkumů s touto problematikou jsou například USA, Německo, Norsko apod. V České republice se doposud nevěnovala velká pozornost tématu profesní self-efficacy v pomáhajících profesích. Toto pole působení je široké, proto cílem je zaměřit zájem na specifickou semiprofesní skupinu pracovníků sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi v sociálně-pedagogické činnosti. Výběr skupiny je ovlivněn nastavením změn v systému péče o ohrožené děti se zájmem o eliminaci sociálního znevýhodnění celé rodiny.

Klíčová slova: self-efficacy, sociokognitivní teorie, výzkumné nástroje, sociálně aktivizační práce s rodinou

Theoretical Reflection On The Professional Self-efficacy of Helping Workers In the Social-Pedagogical Area

Abstract: This paper deals with the topic of self-efficacy in the field of pre-gradual and further social education. It provides an outline of the theoretical background of

the concept of self-efficacy and it also introduces selected research on the context of self-efficacy and profession selection. The research in the field of self-efficacy has been in progress for more than three decades. The studies can be found in the databases such as ERIC, PsycINFO and Web of Science and the research shows that the countries dealing with this topic the most frequently are the USA, Germany and Norway. There have been only little interest in this type of research in the area of the helping professions in the Czech Republic. The field of self-efficacy research represents a wide area, therefore, we will focus on a specific and semiprofessional working group of social activation services for the families with children in the social-pedagogical activities. The group selection has been influenced by the change of caretaking process of the children at risk with the focus on elimination of social disadvantage of the whole family.

Key words: self-efficacy, sociocognitive theory, research tools, social activation services, with families

Od počátku prvního představení konceptu *self-efficacy* uplynuly už tři dekády. Poslední dvě desetiletí byl formován Albertem Bandurou jako ústřední bod v rámci sociokognitivní teorie učení. Bandura patří k nejvýznamnějším představitelům behaviorismu i kognitivní psychologie. Svým konceptem obohatil jak sociální psychologii, tak i psychologii osobnosti. Vlivem vlastního myšlenkového aparátu (self-systému) mohou lidé vykonávat kontrolu nad svými myšlenkami, pocity a činy. Mezi těmito myšlenkovými procesy je *self-efficacy* považována za nejdůležitější faktor pro předvídaní lidského chování (Majerčíková, et al., 2012). Koncept si proto vysloužil velkou pozornost hlavně v oblasti vzdělávání a pedeutologie (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Klassen et al., 2011). Neméně zabírá také pozornost výzkumného bádání i v dalších profesních disciplínách po celém světě. Podstatou je jeho neopomenutelná role jako podpůrného mechanismu osobnostního růstu v osobním i profesním životě (Bandura, 1997).

V příspěvku se chceme zaměřit na představení konceptu *self-efficacy* a jeho posazení do oblasti sociálního vzdělávání.

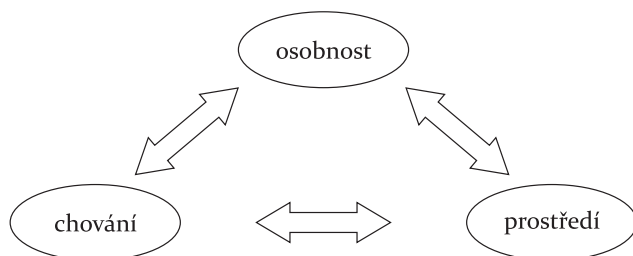
Současná doba označovaná jako postmoderní přinesla výrazné změny ve společenském životě. Společnost je výrazně sociálně diferencovaná a do značné míry individualizovaná. Narůstá počet lidí, kteří se ocitají v tísní, a vzhledem k tomu vzrůstá význam pomoci, pomáhajících profesí a jejich nároků na vzdělávání. Vznikají proto iniciativy, organizace poskytující pomoc a podporující solidaritu s lidmi dostávajícími se na okraj společnosti z důvodu sociálně znevýhodněného prostředí. Předmětem zájmu sociálního vzdělávání je naučit se kvalitně poskytovat pomoc dětem, mládeži, rodinám v různých typech prostředí. V tomto případě se jedná o podporu dítěte

a rodiny vhodnými sociálněpedagogickými instrumenty, které považujeme za aktivitu, pozitivně korespondující se současnými trendy v zájmu individuálních potřeb, práv dětí a jejich rodin. Jejím cílem je vyšší úsilí preventivní práce s tzv. ohroženými skupinami z hlediska fungování společnosti, čímž se posiluje rozvoj a eliminace jejich vyloučení ze společenského života. V centru pozornosti jsou tedy stoupající nároky na profesionalitu pomáhajících profesí, které pomáhají zvyšovat sociální kompetence a zmírňovat důsledky sociálně znevýhodněného prostředí.

1 Sociokognitivní teorie učení a koncept *self-efficacy*

Systematické vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích by mělo být celoživotním procesem získávání teoretických vědomostí a praktických dovedností. Vzdělávání v tomto směru se neustále vyvíjí, a to na základě potřeb konkrétních cílových skupin (jednotlivců, rodin, skupin, komunit a společnosti) a potřeb pracovníků. Proměňují se jeho formy, metody, přístupy k učení. Během desetiletí vzniklo několik nových typů sociálních služeb a sociálních činností. Jejich učení vychází z empirie na základě sociálního učení praxí, rovněž na základě pedagogického zprostředkování a z teoretických poznatků, které dopomohou k upevnění a doplnění odborné kvalifikace.

Na základě toho, jak pestré je zaměření této oblasti a z ní vyplývající náročnost, její snahou je pěstovat a zdokonalovat kompetence vhodnými přístupy, které by obsáhly lidskou podstatu v celé jeho komplexnosti. Proto by se tato příprava měla zaměřovat nejenom na směřování k profesním a odborným kompetencím, ale i na náležitě sociální kompetence. Petrovich (2004) vyzvedává význam sociokognitivní teorie ve vzdělávání pomáhajících profesí, a to nejen v pregraduální přípravě, ale i v dalším vzdělávání v praxi. Vzděláváním by se mělo učit vnímání všech působících faktorů, tj. prostředí, prožívání a chování, v rámci interakčního procesu a vzájemně je propojovat. To znamená vnímat člověka a všechny jeho schopnosti, znalosti, postoje, být ve vzájemném respektu. Všechny tyto interagující prvky vysvětlují podstatu lidského chování. Na základě toho je úzce propojena se sociokognitivní teorií, která využívá triadického modelu. Ten uvádí, že podstatou chování člověka jsou zmiňované prvky, tj. chování člověka, osobnostní vlastnosti a prostředí. Tyto prvky na sebe vzájemně působí, jsou propojené a působí na vytváření sociálních interakcí, na tvorbu znalostí, dovedností a postojů. Bandura (1991) vysvětluje význam sociokognitivní (angl. *sociocognitive*) tak, že myšlení a činnost jsou výrazně spjaté se sociálními jevy. Pojem „kognitivní“ znamená, že naše motivace, emoce a chování jsou výrazně ovlivňovány



Obrázek 1. Schéma triády recipročních determinant v kauzálním modelu dle sociálně-kognitivní teorie

Zdroj: Bandura (2012, s. 12)

kognitivními procesy. Pracuje tedy s triádou vzájemně interagujících souvislostí v modelu nazvaném triadický reciproční determinismus (obrázek 1).

Lidské fungování je v tomto smyslu produktem souhry intrapersonálních vlivů, chování jednotlivců a sil prostředí (Bandura, 2012), které se jich dotýkají. Základem je jejich reciprocita, která znamená zmiňovanou vzájemnou provázanost všech prvků. Determinismem se míní jejich výsledný efekt působící jako celek osobnostních, behaviorálních a environmentálních faktorů. Na základě toho se bere v potaz nejen jeden působící faktor, ale počítá se i s tím, že v různých časových momentech v průběhu vzájemného ovlivňování může výrazněji vstupovat do popředí jen jeden faktor. Prostřednictvím těchto vlivů se sem však dostává i mnoho náhodných vlivů, vzhledem k tomu se usměřování a předvídaní konkrétních činností během života znesnadňuje. Proto je také v modelu zahrnuto i pozitivní pojetí svobody, které je psychologicky spojováno se sebeovlivňováním a po stránce sociální se pojí s právem volby a odpovědností za ni (Janoušek, 1992). V tomto vzájemném ovlivňování je vždy brán v potaz člověk jako celek, v celé své komplexnosti, a proto v této souvislosti Bandura (1991, 2012) vymezuje lidské schopnosti v rámci recipročních vlivů.

V tomto kontextu se stává především skupinová práce jednou z hlavních metod při aplikaci sociokognitivních teorií ve vzdělávání. V ČR se na toto téma v oblasti dalšího vzdělávání zaměřili Kolář, Nehyba, & Lazarová (2012) Svůj zájem soustředili na aplikační rovinu sociokognitivních teorií v lektorské práci při vedení skupin a pokusili se zodpovědět výzkumnou otázku: *Jakým způsobem se sociokognitivní teorie učení odrážejí v reálném fungování lektorů při vedení skupinových reflektivních sezení?* Pro teorii observačního učení na základě svých pozorování (analýzy videonahrávek) vytvořili základní typologii podnětů ke sdílení, která vznikla protnutím dvou os s dimenzemi

„zážitek – zkušenost“ a „adresný – neadresný podnět“. Odpovědi na záměrně kladené otázky lektorů se stávaly modelovým chováním, tedy předmětem napodobování dalšími účastníky. Tento proces obvykle funguje na základě společných asociací k danému tématu. Pokud jsou však výpovědi o konkrétní zkušenosti zcela odlišné, může dojít k tzv. souboji prekonceptů a lze odkázat k teorii sociokognitivního konfliktu. Lektori v této souvislosti použili podněty k přemýšlení, které vyjádřili s pomocí os s dimenzemi „minulá zkušenost – budoucí očekávaná zkušenost“ a „konkrétní – abstraktní zacílení otázky“. Aplikace použití konceptu *self-efficacy* byly pak takové intervence lektora, které spadaly do kategorie oceňování nebo hodnocení. Teorie kontextualizovaného učení nacházejí svůj obraz v těch otázkách lektorů, kteří směřují do budoucnosti a hledají možné aplikace zážitků a zkušeností do reálného kontextu, ve kterém jedinec žije. Kolář, Nehyba, & Lazarová (2012) hovoří o tzv. fiktivní aplikaci čili nové zkušenosti/zážitku. Věří, že teorie kooperativního učení a vyučování se nejzřetelněji zrcadlí v otázkách, které se explicitně či implicitně zaměřují na spolupráci a na povahu vztahů mezi účastníky skupinově reflektivního sezení.

Z pohledu pedagogického dialogu lze na základě toho předložit argumenty pro skupinovou práci právě na půdorysu sociokognitivních teorií. Tyto teorie zdůrazňují nejen sociální povahu učení, ale kladou důraz i na kulturní transakce mezi člověkem a jeho prostředím. Bertrand (1998) ji proto řadí mezi nejvýznamnější takto zaměřené teorie učení.

Významnou roli v těchto schopnostech hraje *self-efficacy*, která ovlivňuje lidské chování prostřednictvím seberegulačního mechanismu, zároveň je součástí sebepojetí ve smyslu sebeobrazů jako „ideální nebo požadované Já“ (Blatný et al., 2010, s. 129). Do značné míry determinuje i pocity sebeúcty tím, že vyvolává takové emocionální stavy, jako je hrdost, stud či deprese. Jedná se o schopnosti, které mají pro Banduru (1997) takzvaný metakognitivní charakter. V této seberegulační struktuře tvoří významné místo i celkové přesvědčení o vlastní zdatnosti vyrovnávat se s životní zátěží a různými životními výzvami (Blatný et al., 2010).

1.1 Koncept *self-efficacy*

Self-efficacy je anglický termín, který nemá v české odborné literatuře jednotné ukotvení. Překládá se jako „sebeuplatnění“ (Janoušek, 1992), „sebedůvěra ve vlastní kompetence“ (Urbánek & Čermák, 1996), „osobní zdatnost“ (Smékal & Macek et al., 2002), obecná vlastní efektivita (Křivohlavý, 2001) nebo jako „vnímaná osobní účinnost“ (Hoskovcová, 2009). Na druhou stranu v *Anglicko-českém pedagogickém slovníku* je koncept *self-efficacy* překládán

Marešem a Gavorou (1999) jako „vnímaná zdatnost“. Vzhledem k mnohotvárnosti českých ekvivalentů budeme pro naše účely využívat pojem „vnímaná zdatnost“, případně *self-efficacy*.

Bandura (1997, s. 3) definuje *self-efficacy* jako „přesvědčení jedince o svých schopnostech organizovat a vykonávat určitou činnost, která je potřebná k dosažení specifických cílů“. To znamená, že schopnost její percepce ovlivňuje naše myšlení, cítění a chování. Jak uvádí Bandura (1997, s. 394), „ovlivňuje myšlenkové vzorce, jednotlivě prováděné aktivity a také emocionální reakce během aktuální nebo očekávané interakce s prostředím“. Zahrnuje úsudek lidí o jejich schopnostech organizovat a vypracovat postupný plán k dosažení potřebného výkonu. Lidé regulují své chování prostřednictvím vnímání vlastní kompetence. Na tvorbě výsledného sebehodnocení těchto kompetencí, ať už osobních, nebo profesních, se podílejí čtyři hlavní zdroje, které formují úroveň *self-efficacy* (Bandura, 1994, 1997). Patří k nim:

- **Autentická zkušenost** (*mastery experience*), která představuje nejúčinnější a nejefektivnější způsob, jak zvládat úkolové činnosti. Na jedné straně se na základě úspěchů vytvářejí velmi silná přesvědčení o vlastní zdatnosti, na straně druhé neúspěchy tuto zdatnost podkopávají, zejména v případě, pokud se dostávají dříve, než je tento pocit v nás pevně zakotven. Pokud lidé zažívají snadné úspěchy, začínají očekávat i rychlé výsledky, proto je neúspěch rychleji odradí. Na základě toho se vyžaduje vytrvalost, protože i překážky a komplikace mají svůj účel, který poukazuje na pilné úsilí. I silně negativní zkušenost může v konečném důsledku jedince velmi posílit.
- **Zástupná** neboli **zprostředkovaná zkušenost** (*vicarious experience*). Pokud vidíme, že nám podobní lidé vytrvale jdou za svým a nepolevují při neúspěchu, po kterém se nakonec dočkají ocenění svého úsilí, může to v pozorovateli zpětně vyvolávat přesvědčení o svých schopnostech vše srovnatelně zvládnout. To znamená, že účinek modelování vnímané zdatnosti je silně ovlivňován naší podobností s vnímaným modelem. Pokud však modely vnímáme odlišně od nás, jejich vlastní účinnost nemá vliv na chování (Bandura, 1997). Lidé obecně vyhledávají modely, k nimž aspirují z důvodu žádaných schopností.
- **Přesvědčování, povzbuzování, facilitace** (*verbal persuasions*) o tom, že mají žádané schopnosti. Nestačí však jen oceňování, je potřeba zadávat lépe zvládnutelné úkoly, aby přinesly úspěch a posílily další motivaci. Lidé, kteří jsou takto verbálně přesvědčováni, vyvinou větší úsilí k dosažení úspěchu. Při výskytu určitého problému se nezaobírají pochybnostmi o sobě a svými nedostatky. Přesvědčit lidi o vnímané zdat-

nosti jenom „sociálním přesvědčením“ je náročnější než toto přesvědčení oslabit. Nerealistická podpora bývá rychle zpochybňována nedostatečným výsledkem vlastního úsilí. Lidé, kteří byli přesvědčováni o svých nedostatcích, mají tendenci se vyhybat náročnějším cílům a při reakci na potíže se rychle vzdávají (Bandura, 1994, 1997).

- **Úsudek o vlastním fyziologickém stavu** (*physiological states*) souvisí se somatickými a emočními stavy. Únava a bolest jsou posuzovány jako určitý příznak fyzické neschopnosti zvládnout úspěšně nastavené úkoly a vyvolávají spíše sklíčenost. Naopak dobrá nálada vnímanou zdatnost zvyšuje. Zlepšení fyzického stavu může tedy znamenat i zvýšenou sebevěru (Bandura, 1991). Důležitá není jen intenzita emočních a tělesných reakcí, ale i způsob, jakým jsou vnímány a interpretovány. Lidé s vysokým pocitem vnímané zdatnosti budou své afektivní vzrušení vnímat jako určitý facilitátor k úspěchu, přičemž lidé s pochybnostmi o sobě tyto vzruchy vnímají jako zátěž.

Důsledky těchto faktorů, a především získané zkušenosti přispívají k formování představ o vlastním uplatnění v osobní a zároveň profesní oblasti. Tyto představy, ať už reálné, nebo ne, ovlivňují možnosti profesního uplatnění a chování související s prací. Získané zkušenosti, zvláště schopnost učit se pozorováním, jsou přejímány od vzorů (např. od rodičů, učitelů, přátel), mají silný vliv na rozhodování o budoucím dění v životě. Dalším důležitým zdrojem rozvoje *self-efficacy* jsou tzv. významní druzí, kteří slouží jako modely. Příklady sociálního chování podávají přímo pozorovatelné informace pro sociální poznávání (Majerčíková et al., 2012).

V konečném důsledku se dá říct, že *self-efficacy* je jedním z mocných seberegulačních nástrojů kontroly jedince, umožňujících mít život ve svých rukou a ovlivňovat ho. Pocit, že jsem s to řídit chod dění, je spojován s představou lepšího zvládnání a prožívání obtížných zátěžových situací. Vysoká míra *self-efficacy* působí na tvorbu optimistických postojů, přispívá k přístupu k těžkým úkolům jako k výzvám a souvisí s kvalitou života. Tito lidé aspirují k vyšším cílům, jsou vytrvalejší ve svém snažení a celkově odolnější vůči neúspěchům (Hoskocová, 2009). Lze říci, že kdo se domnívá, že je schopen kontrolovat chod dění, lépe zvládá vlastní emocionální stav a také se staví čelem k nepříznivým životním událostem. Oproti tomu nízká míra *self-efficacy* je provázána snadnou psychickou zranitelností, tendencí k depresím a stresu. Tito lidé trpí sebeobviňováním za vlastní špatnost, ztrácejí víru v sebe, snadno všechno vzdávají. Často žijí s pocitem beznaděje, zaujímají pozici oběti, zaměřují se na pochybnosti a přicházejí postupně také

o sociální vazby. Čím méně člověk věří, že je schopen dosáhnout nějakého výsledku, tím menší má motivaci, aby jej skutečně dosáhl (Bandura, 1994).

Bandura (2012) zastává názor, že *self-efficacy* se může lišit úkol od úkolu, činnost od činnosti, jelikož člověk „nemůže být vším“ (Bandura, 1997, s. 36; 2012, s. 30), a proto se lidé liší v rozličných sférách působení, seberealizují se v různých profesích, ve kterých pěstují svoji zdatnost. Charakter *self-efficacy* může být vzhledem k tomu velmi specifický a diferencovaný. Jak uvádí Gavora (2009), je to určitý psychologický konstrukt, který je málo viditelný, a zároveň je to hlubinný faktor regulace našeho chování a jednání. To potvrzuje Bandurovy myšlenky (1997, s. 395), že „lidé, kteří jsou přesvědčeni o své silné *self-efficacy*, činí, uvažují a cítí se jinak než lidé, kteří si myslí opak. O své budoucnosti nesní, ale formují ji.“

Můžeme tedy přesvědčení o vlastní zdatnosti považovat za kauzální faktor činnosti člověka ve vztahu k profesi? Nálezy vztahující k této otázce jsou konzistentní v tom, že takové přesvědčení pozitivně působí na motivaci člověka při dosahování cílů a výkonu určité profese (Federici & Skaalvik, 2012).

Samozřejmě že koncept *self-efficacy* nevystupuje u člověka jako samostatná vlastnost. Má jistý vztah a provázanost ke konceptům sebepojetí, sebeoceňování a ke konceptu *locus of control* J. Rottera. Avšak všechny tyto koncepty se řadí svým obsahem k teoriím sociálního učení (Janoušek, 1992).

Nyní jsme získali určitou představu o Bandurově psychologickém konstruktu *self-efficacy* v rámci sociokognitivní teorie, o tom, jakým způsobem může ovlivňovat lidské fungování a jak ho lze upevňovat. Má moc ovlivňovat člověka v jeho rozhodování. Pokud je jeho *self-efficacy* na dobré úrovni, je pravděpodobné, že bude volit náročnější postupy, bude vytrvalejší a odolnější vůči překážkám. Bandura (1977) rozvinul teorii vnímané zdatnosti ve dvou pojmech. Jde o přesvědčení o svých vlastních schopnostech vykonávat určitou činnost (*self-efficacy*) a představu o výsledku (*outcome expectancy*).

Je zde ovšem jeden sporný bod, a tím je samotný charakter *self-efficacy*, zda je toto přesvědčení o vnímané zdatnosti více či méně generalizované či diferencované. Tato otázka úzce souvisí se samotnou možností měření *self-efficacy* ve výzkumech.

2 Vybrané výzkumy související s pomáhajícími profesemi

V této kapitole je naším cílem předložit přehled určitých vybraných výzkumů v rámci sociokognitivní teorie vztahující se ke konceptu *self-efficacy* a následně propojení těchto výsledků výzkumů se zkoumanou profesní *self-efficacy*

v pomáhajících profesích. Řada výzkumů posledních tří dekad potvrzuje, že *self-efficacy* významně působí na lidské chování a výkony v různých oblastech. Nejvíce byla prozkoumávána v oblasti vzdělávání a pedeutologie. Například Gibson & Dembo (1984) vypracovali dotazník Teacher Efficacy Scale (TES) a Tschannen-Moranová a Hoy (2001) zkrácenou verzi dotazníku (OSTES, STES). Tyto dotazníky však měřily profesní zdatnost učitelů nespécificky, to znamená bez ohledu na konkrétní vyučovací předmět. Ve slovenském edukačním prostředí je tento skrytý jev zkoumán zejména prostřednictvím tzv. konceptu *teachers' self-efficacy* (Gavora, 2009, 2011; Gavora & Majerčíková, 2012; Šuverová & Ďurkovičová, 2012; Wiegerová & Ficová, 2012). Obecně řečeno, výzkum v ČR v této oblasti je zatím méně rozvinutý, což kontrastuje se situací v SR a ještě více se vzdálenějším zahraničím. Tato problematika byla zmiňována v ČR například v rámci studie „Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům“ (Mareš, 2013), kde byl popsán pojem „vnímaná osobní zdatnost“, nebo také ve výzkumu „Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu?“ (Greger, 2011)¹. Nově se jím začali zabývat v rámci české pedeutologie Smetáčková, Topková a Vozková (2017), které se zaměřily na vývoj a pilotáž škály *self-efficacy* v podmínkách českého školství. V sociálněpedagogické oblasti se na problematiku v praxi zaměřily Hrbáčková a Šafránková (2015) ve výzkumu „Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež“, ve kterém se soustředily na pracovníky působící ve střediscích výchovné péče (SVP) a v dětských domovech (DD). Jednalo se o zjišťování zdatnosti v oblasti ovlivňování chování dětí, školní úspěšnosti a volného času dětí². V tomto směru se na poli pomáhajících profesí otevírá prostor pro bádání *self-efficacy* u specifické semiprofesní skupiny pracovníků se zřetelem k sociálně-výchovným složkám práce se sociálně znevýhodněnými dětmi a s rodinou přímo v jejich přirozeném prostředí. Tito pracovníci jsou v častém kontaktu s rodinou, snaží se eliminovat negativní vlivy sociálního prostředí a aktivizovat rodiče k naplňování rodičovských kompetencí s ohledem na zájem dětí v rodině.

Konkrétně byl dále prokázán vliv *self-efficacy* například v akademické oblasti (Komaraju & Nadler, 2013), nově i v partnerských vztazích (např. Riggio, Weiser, et al., 2013, Weiser & Weigel, 2016).

Co se týče výzkumů v rámci přípravy na určité pomáhající profese, zastupují je výzkumy například v oblasti rehabilitační péče (Bieschke, Bishop,

¹ Metodologicky je zajímavý výzkum *self-efficacy* studentů učitelství diplomanta M. Linkeho (2016) z Pdf UHK.

² Další metodologicky zajímavou studentskou prací v této oblasti je práce diplomanta M. Málka (2017) z FHS UTB *Self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů*.

& Herbert, 1995, in Holden et al., 1997), v ošetrovatelství (Laschinger, McWilliam, & Weston, 1999), v poradenské psychologii (Bishop & Bieschke, 1998) a ve vzdělávání v sociální práci (Holden et al., 1997, 2002, 2017).

Obecně lze konstatovat, že se výzkumy shodují s prvotní tezí Bandurovy kauzálnosti, kdy vnímaná zdatnost může být chápána jako prediktor pracovníkova usuzování a jednání.

2.1 Výzkumné nástroje k měření *self-efficacy*

Při měření vnímané zdatnosti se nejčastěji pracuje s dotazníkovými metodami využívajícími škály, s jejichž pomocí respondenti vyjadřují míru souhlasu s tvrzeními, která se týkají přesvědčení o vlastních schopnostech. Při vyhodnocování nejsou u této metody k dispozici normy. Bandura (2006) nepodporuje myšlenku, aby se s dotazníkem pracovalo na základě nějakých striktních norem určujících vysokou a nízkou *self-efficacy*. Doporučuje vycházet z pozorované skupiny a odpovědi respondentů případně rozdělit na dvě části – respondenti vykazující nižší a vyšší míru *self-efficacy* na základě empirického rozložení v referenčním vzorku.

General Self-Efficacy Scale

Luszczynska, Gutiérrez-Dona a Schwarzer (in Madux et al., 2005) zkoumali, zda je vnímaná vlastní zdatnost univerzální psychologický konstrukt, který představuje rozptyl v různých oblastech lidského fungování. Podle nich SE není jen o úkolu zvláštní povahy, ale může být také identifikován na fungování obecnější úrovně. Tuto rovinu nazývají „obecná *self-efficacy*“ (*General Self-Efficacy*). Na její zjišťování slouží standardizovaný dotazník *General Self-Efficacy*, převedený Křivohlavým (Křivohlavý, Schwarzer, & Jerusalem, 1993) do českého překladu. Nevýhodou tohoto dotazníku je, že jeho stupnice není příliš podrobná. Dotazník je mezinárodně využíván po celém světě, především v poradenské oblasti. Dotazníkové výroky se posuzují podle škál a mají silný vliv na rozhodování o budoucím dění a volbě povolání (Madux et al., 2005).

Self-Efficacy Scale – konstrukce vlastních dotazníků

Bandura (2006) podrobně rozpracoval zásady konstrukce dotazníku a jednotlivých škál, kterými by se měli výzkumníci při jejich vypracovávání řídit. Dotazníky se konstruují pro potřeby zjišťování zdatnosti při zvládnání specifických úkonů. Vzdělávání v sociální oblasti je ovšem natolik širokospektrální, že je těžké skloubit jednotlivé pracovní kompetence a jejich edukační

nároky. Nyní předkládáme několik výzkumných nástrojů vzhledem k obsahu sociálního vzdělávání.

Výzkumný nástroj **Hospital Social Work Self-Efficacy Scale (HSWSE)** slouží k měření zdatnosti v pomáhající profesi. Byl vytvořen Holdenem a jeho kolegy (1997) pro sociální práci ve zdravotní oblasti. Výzkumným nástrojem se hodnotila sebedůvěra (*confidence*) ve vlastní schopnosti. Dotazník obsahoval 39 položek. Balíček měření obsahuje i zkoumání pracovního prostředí prostřednictvím **Scale-Real (WES-R)**. Cílem bylo zajistit, aby všichni účastníci při hodnocení pracovního prostředí posuzovali stejné časové období. Výzkumný nástroj se dotýkal především zdravotní oblasti, proto nebyl širokospektrální a neobsahoval širokorozsáhlý balíček kompetencí. Měl nedostatky v tom, že výsledky nebylo možné zobecnit pro jiné sociální profese. Dále byl limitován faktem, že HSWSE byl vyvinut pouze pro studenty magisterského studia sociální práce. Jeho validita a reliabilita byla však zjišťována zkoumáním studentů tohoto oboru, tak i samotnými sociálními pracovníky. Výsledky ukázaly, že pracovníci z praxe byli z 39 položek v 35 zdatnější než studenti sociálního oboru (Holden et al., 1997).

Dotazník **Social Work Self-Efficacy Scale (SWSE)** byl koncipován k měření profesní zdatnosti v oblasti sociální práce obecně (Holden et al., 2002). Ze dvou zdrojů vznikla 52položková škála. Prvním zdrojem bylo vytvoření seznamu určitých kompetencí, které by měli studenti získat v oboru. Seznam byl formulován na základě výroků odborníků z Ehrenkranz School of Social Work z pěti oblastí. Týkal se vědomostí z oblasti sociální práce, které by studenti měli ovládnout během studia. Následně byly tyto kompetence převedeny na škálu (ESSW). Druhým zdrojem pro tvorbu položek byl balíček praktických dovedností **Practice Skills Inventory (PSI)**, vytvořený O'Harou a Collinsem (1997). PSI zjišťoval vyhodnocení četnosti, kolikrát se která činnost v práci vyskytuje. Položky v PSI byly koncipovány ve třech konceptuálních oblastech: psychoterapeutické (zvládání emocí, podpora), procesuální a evaluační, spojené s vyhodnocováním sociální situace. Na základě těchto dvou zdrojů vznikl 97položkový obsah dotazníku, který se následně zredukoval na 75 položek. V konečném důsledku dotazník obsahoval 33 položek. Škála má vykazovat, jak jsou si pracovníci jisti, že budou úspěšně provádět každý úkol.

Platnost byla ověřena porovnáním se **Social Work Empowerment Scale (SWES)**, která byla vyvinuta, aby měřila náhled na osobní a profesní schopnosti nejen mezi studenty, ale i mezi pracovníky v praxi. Výzkum se prováděl ve dvou fázích u studentů daných oborů. Šlo o pretest (1999) a posttest (2000). V konečném důsledku je důležité podotknout, ve kterých položkách si studenti nejvíce věřili: využívání empatie, poskytnutí emoční

podpory klientům a vzbuzování důvěry a povzbuzování. Tyto položky byly stejné jak v pretestu, tak i v posttestu. Položky, ve kterých si věřili méně, byly: orientace v legislativě, vyhodnocování vlastní praxe a využívání vhodných a specifických metod práce s klienty (Holden et al., 2002).

Dotazník může sloužit jako vodítko pro zjišťování zdatnosti pracovníků v sociální oblasti. Tato myšlenka posloužila jako inspirace k výzkumu i v Itálii, kde se Pedrazza et al. (2013) věnovali konstrukci a ověření validity **Self-Efficacy Scale for Social Workers (SESSW)**. Výzkumný nástroj sestrojili následujícím způsobem. Na základě dvou fokusových skupin vytvořili spolu s odborníky z praxe seznam specifických situací, se kterými se pracovníci z praxe setkávají. Konečný dotazník obsahoval 13 položek. Ty byly rozčleněny na tři oblasti, které se vážou s výkonem profese a jsou v souladu s Bandurovou teorií. První oblastí je emoční regulace, druhou procesuální zdatnost a třetí oblast tvoří sociální opora. Výzkumný vzorek tvořili pracovníci jednoho italského regionu, působící v sociální oblasti ve státním sektoru i v neziskovém sektoru v různých oblastech práce, jako jsou například služby pro seniory, pro zdravotně znevýhodněné, drogově závislé, rodinné poradenství atd. Výsledky ukázaly, že pracovníci vykazující vyšší míru *self-efficacy* lépe zvládají emoční regulaci a lépe poskytují emoční podporu než pracovníci s nízkou mírou *self-efficacy*. V procesuální oblasti nebyl nalezen žádný významný rozdíl. Nástroj slouží jako teoretická a empirická podpora pro účely výzkumu v sociální oblasti. Položky lze dále rozvíjet a srovnávat na základě sociokognitivní teorie.

Dalším nástrojem v této oblasti byl výzkum spojený s rozvojem zdatnosti studentů v oblasti písemného projevu spojeného se sociální agendou v oboru (Woody et al., 2014). Původní nástroj k měření zdatnosti v písemném projevu obecně vyvinuli Pajares a Valiente (1999). Výše zmiňovaný výzkum byl zaměřen na výcvik, ve kterém by se měli studenti naučit psát srozumitelnou a zároveň profesionální formou vzhledem k evropským standardům sociálního vzdělávání a rozvíjet je jako požadovanou profesní kompetenci v této oblasti. Výzkum byl aplikován u studentů, kteří po výcviku vykazovali vyšší skóre *self-efficacy* v písemném projevu v souladu se standardy sociálního vzdělávání (Woody, J. D., et al., 2014).

Na základě výše zmiňovaných výzkumů ze zkoumání profesní *self-efficacy* můžeme vyčíst, že pro bádání bylo častěji využíváno jen v pregraduálním a graduálním vzdělávání, které směřuje k získávání potřebných specifických dovedností v rámci přípravy na budoucí povolání. Jak je to v praktické aplikační rovině konkrétní pomáhající profese?

Z teorie vyplývá, že *self-efficacy* si zaslouhuje pozornost pro vyhodnocování profesní zdatnosti určitých náročných profesí, které vyžadují specifické do-

vednosti. V rámci profesí je specificky vnímaná zdatnost výzkumně sledována méně často (např. Chung, 2002), vzhledem k tomu je tady patrná mezera v této výzkumné oblasti.

V několika metaanalýzách se potvrdila významnost vztahu *self-efficacy* a výsledků očekávání v práci (Madux et al., 2005). Stajkovic & Luthans (1998) na základě 114 studií zkoumali vztah mezi *self-efficacy* a výkonem profese. Potvrdilo se, že zdatnost ve vztahu k profesi je významný prediktor zvládnání jednotlivých a zároveň různorodých úkolů během výkonu profese. Několik studií rozdílných profesí také ukazuje, že zdatnost v profesi je spojena s množstvím proměnných faktorů vzhledem k praxi. Slouží například jako stabilizátor ukotvení v profesi, což se projevuje sníženou pracovní fluktuací (McNatt & Judge, 2008; Chen & Scannapieco, 2010). Navíc se pozitivně vztahuje k pracovnímu uspokojení, respektive ke spokojenosti s prací, a negativně k syndromu vyhoření (Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010; Federici & Skaalvik, 2012).

3 Podněty pro zkoumání profesní *self-efficacy* v sociálněpedagogické praxi

Self-efficacy je jedinečný a hluboce osobnostní konstrukt, málo viditelný a relativně těžko identifikovatelný, na druhou stranu je však v pozici, která determinuje zapojení profesních kompetencí, a proto shledáváme potřebu věnovat této problematice pozornost.

Koncepce výchovné práce a vzdělávání má nalézat uplatnění v současných složitých oblastech mezilidských a celospolečenských vztahů. Různorodost a mnohočetnost obtíží, které provázejí životní dráhu dětí, dospívajících a rodin, přinesly zkušenost, že tradiční „institucionalizované“ způsoby působení v sociálně-výchovné práci nemohou samy naplňovat výchovné a vzdělávací cíle. Vedle rodiny (rodinná výchova) a školy či školního zařízení, jako je internát, dětský domov, výchovný ústav apod. (výchovně-vzdělávací práce), vystupuje do popředí třetí prvek, který je označován jako sociálněpedagogická práce v „neinstitucionalizované veřejné sféře“. Po mezinárodní kritice systému péče o ohrožené děti v ČR se začaly objevovat výchovné, vzdělávací a aktivizační tendence přímo v terénu, vzhledem k tomu se legislativní rámec postupně změnil a mění. Hlavním ukazatelem nedostatečné funkčnosti systému podpory a péče o ohrožené děti v České republice byl vysoký počet dětí umístěných v zařízeních ústavní a ochranné výchovy (Vávrová, Hrbáčková, & Hladík, 2015).

V současné době je tedy kladen důraz na deinstitucionalizaci péče a podporu alternativních forem péče, individuální přístup k ohrožené cílové sku-

pině prostřednictvím poskytování služeb v přirozeném sociálním prostředí. Vládním dokumentem „Akční plán k naplnění Národní strategie ochrany práv dětí 2012–2015“ se vláda zavázala, že do roku 2018 vytvoří funkční systém zajišťující důslednou ochranu práv dětí a naplňování jejich potřeb (Národní strategie ochrany práv dětí, 2012). Proto v souvislosti s nastíněnou problematikou považujeme za relevantní věnovat se *self-efficacy* v profesní oblasti sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi. Jedná se o práci, jejichž cílem je napomáhat členům rodiny, aby navzájem naplňovali své potřeby s ohledem na zájmy dítěte a celé rodiny, a aby tak jednali i v prostředí mimo rodinu (Matoušek & Pazlarová et al., 2014). Profesi lze chápat jako jednu z rozvinutých alternativ péče o ohrožené děti a deinstitucionalizovanou péči, která v sobě zahrnuje podporu práce s rodinou a podporu péče rodinného typu. Doba, a především legitimní obraz společnosti kladou důraz na lidská práva a hodnoty přihlížející k individualitám jedince. Náplň práce terénních pracovníků při práci s rodinou je velmi pestrá a rozsáhlá. Vzhledem k tomu bude naším cílem zaměřit se u této pomáhající skupiny pracovníků na výchovné aspekty činnosti této práce v terénu tak, aby byly v souladu se sociálněpedagogickou disciplínou. Situace, se kterými se setkávají tito pracovníci v praxi, mnohdy vyžadují odvahu, sebejistotu, empatický vhléd a v určitých chvílích i ráznost a přímost. Tito pracovníci by měli mít zájem o klienta, hovořit srozumitelně, být empatictí, vstřícní, důvěryhodní, mít jasně stanovené své vlastní hranice a vědět o nich. Vyžaduje se tedy i určitá zralost (Nedělníková, Janoušková, 2008). Vzhledem k tomu bude ve výzkumu věnována pozornost i osobnostním charakteristikám pracovníků. Vávrová a Nováková Kroutilová (2015) konstatují, že práce v terénu je mezi řediteli dětských domovů považována za efektivně probíhající změnu fungování systému péče o ohrožené děti prostřednictvím přímé podpory v rodinách. Je to specifická, neustále se rozvíjející práce a je potřeba ji vzhledem k přibývajícím sociálním problémům neustále rozvíjet z hlediska výkonové efektivity pro poskytování kvalitních služeb. Významný vliv má podle nich proto i podpora lidských zdrojů.

Po více než jedné dekádě legislativního ukotvení terénní práce a od snahy ČR naplňovat Národní akční plán péče o ohrožené děti (in Národní strategie ochrany práv dětí, 2012) prostřednictvím prohloubení preventivní práce s rodinou a zároveň individuálního přístupu v terénu se jeví jako žádoucí důsledné zmapování současné semiprofesní skupiny sociálně aktivizačních pracovníků v přímé práci s rodinou v přirozeném sociálním prostředí. Cílem bude nejprve nahlédnout na vnímání profese samotnými pracovníky a následně na jejich zdatnost v profesi. Na základě toho bude nutné zkonstruovat nástroj na měření profesní zdatnosti pomáhajících pracovníků přímé práce

s rodinou v terénu s ohledem na jejich výchovné, vzdělávací a aktivizační složky v rámci profesních kompetencí. Získání dat o úrovni jejich profesní zdatnosti může napomáhat porozumění, jak využívat kognitivní strategie, seberegulační mechanismy projevující se v afektivních složkách pracovníků a v jejich míře sebeuvědomování. Výsledky budou tedy vykazovat osobní, tj. skrytý faktor, poukazující na to, jak jsou tito pracovníci schopni uvedené činnosti a úkoly v daných podmínkách zvládnout. V současné době se zpracovávají data shromážděná kvalitativní výzkumnou strategií, na jejímž základě bude pak zkonstruován výzkumný nástroj pro zdatnost v oblasti sociálněpedagogické práce s rodinou v přirozeném prostředí s profesním aspektem přihlížejícím k výchovným složkám. Získaná data mohou vést ke zkvalitňování dalšího vzdělávání a praxe v profesi terénní práce s rodinou a významně je obohatit.

Literatura

- BANDURA, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- BANDURA, A. (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. In KURTINES, W. M., & GERWITZ, J. L. (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development 1* (45–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum. DOI: 10.1.1.8.3063&rep=rep1&type=pdf
- BANDURA, A. (1994). *Self-Efficacy*. In RAMACHAUDRAN, V. S. (Eds.), *Encyclopedia of Human Behavior 4* (71–81). New York: Academic Press. Dostupné z: <https://www.uky.edu/eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- BANDURA, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In URBAN, T., & PAJARES, F. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing. Dostupné z: <https://www.uky.edu/eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- BANDURA, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 28(1), 9–44. DOI: 10.1177/0149206311410606
- BERTRAND, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- BISHOP, R. M., & BIESCHKE, K. J. (1998). Applying Social Cognitive Theory to Interest in Research Among Counselling Psychology Doctoral Students: A Path Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 182–188. DOI: 10.1037/0022-0167.45.2.182
- BLATNÝ, M., ET AL. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing.
- FEDERICI, R. A., & SKAALVIK, E. M. (2012). Principal Self-Efficacy: Relations with Burnout, Job Satisfaction and Motivation to Quit. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(3), 295–320. DOI: 10.1007/s11218-012-9183-5

- GAVORA, P. (2009). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. *Adaptácia výzkumného nástroja. Pedagogická revue*, 61(1–2), 19–37.
- GAVORA, P. (2011). Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *Pedagogika.sk*, 2(2), 88–107. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-2/Gavora.pdf>
- GAVORA, P., & MAJERČÍKOVÁ, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2), 205–221. DOI: 10.5817/PedOr2012-2-205
- GIBSON, S., & DEMBO, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–589. DOI: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- GREGER, D. (2011). *Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu? Adaptace zahraničního dotazníku*. Referát na konferenci ČAPV, Brno.
- HOLDEN, G., ET AL. (1997). The Hospital Social Work Self-Efficacy Scale: A Partial Replication and Extension. *Health & Social Work*, 22, 256–263. DOI: 10.1177/104973159700700404
- HOLDEN, G., ET AL. (2002). Outcomes of Social Work Education: The Case for Social Work Self-Efficacy. *Journal of Social Work Education*, 38(1), 115–133. DOI: 10.10437797.2002.1077908
- HOLDEN, G., ET AL. (2017). A Social Work Education Outcome Measure: The Evaluation Self-Efficacy Scale–II. *SAGE open*, 1(9). DOI: 10.1177/2158244017728323
- HOSKOVCOVÁ, S. (2009). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing.
- HRBÁČKOVÁ, K., & ŠAFRÁNKOVÁ, A. P. (2015). Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální pedagogika / Social Education*, 3(2), 9–24. DOI: 10.7441/soced.2015.03.02.01
- CHEN, S. Y., & SCANNAPIECO, M. (2010). The Influence of Job Satisfaction on Child Welfare Worker's Desire to Stay: An Examination of the Interaction Effect of Self-Efficacy and Supportive Supervision. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 482–486. DOI: 10.1016/j.childyouth.2009.10.014
- CHUNG, Y. B. (2002). Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Commitment: Gender and Ethnic Differences Among College Students. *Journal of Career Development*, 28(4), 277–289. DOI: 10.1177/089484530202800404
- JANOUSEK, J. (1992). Sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie* 36(5), 385–398. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/A_Bandura_napsal_Janousek.pdf
- JERUSALEM, M., & SCHWARZER, R. (1995). Generalized Perceived Self-Efficacy. Dostupné z: <http://userpage.fu-berlin.de/health/selfscal.htm>
- KLASSEN, R. M., ET AL. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009. Sign of Progress of Unfulfilled Promise? In *Educational Psychology Review*, 23, 21–43. DOI: 10-1007/s10648-010-9141-8.
- KOLÁŘ, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Muni Press. Dostupné z: http://www.acor.cz/getattachment/75ad2a1c-c166-4fa2-8156-13a1522467da/vyber_web_obalka.pdf.aspx

- KOLÁŘ, J., NEHYBA, J., & LAZAROVÁ, B. (2012). Odras sociálně-kognitivních teorií v činnosti lektorů pracujících se skupinou. In *Kvalita ve vzdělávání: sborník z 20. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/Onlinezdroje/Sociokognitivni_Teorie_Capv_Kolar_Nehyba_Lazarova.pdf.asp
- KOMARRAJU, M., & NADLER, D. (2013). Self-Efficacy and Academic Achievement: Why do Implicit Beliefs, Goals, and Effort Regulation Matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.01.005
- KRAUS, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- KŘIVOHLAVÝ, J., SCHWARZER, R., & JERUSALEM, M. (1993). *Czech Adaptation of the General Self Efficacy Scale*. Dostupné z: <http://userpage.fu-berlin.de/health/czec.htm>
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- LASCHINGER, H. K., MC WILLIAM, C. L., & WESTON, W. (1999). The Effects of Family Nursing and Family Medicine Clinical Rotations on Nursing and Medical Students' Self-Efficacy for Health Promotion Counseling. *Journal of Nursing Education*, 38, 347–356. DOI: 10606129
- LINKE, M. (2016). *Self-efficacy a budoucí učitelé (pohledem kvalitativní a kvantitativní metodologie)* (Diplomová práce). Hradec Králové: Univerzita v Hradci Králové. Dostupné z: <https://theses.cz/id/2751j1/STAG85044.pdf>
- MADUX, J., ET AL. (2005). *Self-Efficacy, Adaptation and Adjustment: Theory, Research, and Application*. New York: Plenum Press.
- MAJERČÍKOVÁ, D., ET AL. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- MÁLEK, M. (2017). *Self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů* (Diplomová práce). Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Dostupné z: https://portal2.utb.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkYDE1tjQTZmQASmKSxJLUr1TK8E8EV1LIyNjY3MjA2MzC1MTc3MjYxMjoAwDABPapfE4AAAA
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H., ET AL. (2014). *Podpora rodiny*. Praha: Portál.
- MC NATT, B. D., & JUDGE, T. A. (2008). Self-Efficacy Intervention, Job Attitudes, and Turnover: A Field Experiment with Employees in Role Transition. *Human Relations*, 61(6), 783–810. DOI: 10.1177/0018726708092404
- Národní strategie ochrany práv dětí. Ministerstvo práce a sociálních věcí* (2012). Dostupné z <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14309/NSOPD.pdf>
- Návrh opatření k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti – základní principy. Ministerstvo práce a sociálních věcí* (2009). Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/9556/Navrh_opatreni_k_transformaci.pdf

- NEDĚLNÍKOVÁ, D., & JANOUŠKOVÁ, K. (2008). *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků*. Sborník studijních textů I. Ostrava: Ostravská univerzita.
- O'HARE, T. & COLLINS, P. (1997). Development and Validation of a Scale for Measuring Social Work Practice Skills. *Research on Social Work Practice, 7*, 228–238.
DOI: 10.1177/104973159700700206.
- PAJARES, F., & VALIENTE, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 390–405. DOI: S0361476X00910695.
- PEDRAZZA, M., ET AL. (2013). Self Efficacy in Social Work: Development and Initial Validation of the Self-Efficacy Scale for Social Workers. *Social Sciences, 2*, 191–207.
DOI: 10.3390/socsci2030191.
- PETROVICH, A. (2004). Using Self-Efficacy Theory in Social Work Teaching. *Journal of Social Work Education, 40*(3), 429–443. DOI: 10437797.2004.10672298
- RIGGIO, H. R., WEISER, D. A., ET AL. (2013). Self-Efficacy in Romantic Relationships: Prediction of Relationship Attitudes and Outcomes. *The Journal of Social Psychology, 153*(6), 629–650. DOI: 10.1080/00224545.2013.801826.
- SCHWARZER, R., & HALLUM, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review, 57*, 152–171. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359
- SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2007). Dimension of Teacher Self-Efficacy and Relations and Strain Factors, Perceived Collected Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–635.
- SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teacher and Teacher Education, 26*, 1059–1069.
DOI: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education, 7*, 1785–1799. DOI: 10.4236/ce.2016.713182
- SMÉKAL, V., MACEK, V., ET AL. (2002). *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister a Principal.
- SMETÁČKOVÁ, I., TOPKOVÁ, P., & VOZKOVÁ, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 7*(2), 26–46. DOI: 10.11118/lifele2017070226
- STAJKOVIC, A. D., & LUTHANS, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240–261. DOI: 0033-2909/98/53.00
- ŠUVEROVÁ, S., & ĎURKOVIČOVÁ, S. (2012). *Vplyv vybraných faktorov na úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky*. In Patopsychológia – vznik a vývin. Bratislava: Univerzita Komenského.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & HOY, A. W. (2001). Teacher Efficacy. Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805,
DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1

- URBÁNEK, T., & ČERMÁK, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti*. Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného, CSc. Brno: Vydavatelství MU a PsÚ AV ČR, 101–103.
- VÁVROVÁ, S., HRBÁČKOVÁ, K., & HLADÍK, J. (2015). *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- VÁVROVÁ, S., & NOVÁKOVÁ KROUTILOVÁ, R. (2015). Transformace systému péče o ohrožené děti očima ředitelů dětských domovů. *Sociální pedagogika / Social Education*, 3(2), 25–37. DOI: 10.7441/soced.2015.03.02.02
- WEISER, A. & WEIGEL, D. J. (2016). Self-efficacy in Romantic Relationships: Direct and Indirect effects on Relationship Maintenance and Satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 89, 152–156. DOI: 10.1080/00224545.2013.801826
- WIEGEROVÁ, A., & FICOVÁ, L. (2012). Vnímaná profesijná zdatnosť začínajúcich a uvádzajúcich učiteľov. In: Wiegerová, A., et al. *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.
- WOODY, J. D., ET AL. (2014). Student Progress in a Social Work Writing Course: Self-Efficacy, Course Objectives, and Skills. *Journal of Social Work Education*, 50, 507–524. DOI: 10.1080/10437797.2014.917895

Autorka

Mgr. Jaroslava Pavlíčková, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín,
e-mail: jpavlickova@utb.cz
Autorka je studentkou doktorského studijního programu.