

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Imposter syndrom u vysokoškolských studentů první generace

Imposter Syndrome in first generation college students

Tereza Malinovská

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Machovcová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Čestné prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Imposter syndrom u vysokoškolských studentů první generace* 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 15. 4. 2024

.....

Tereza Malinovská

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Kateřině Machovcové, Ph.D. za podporu, cenné rady, ochotu a čas při psaní této bakalářské práce. Děkuji svým respondentkám za otevřenost a upřímnost, jelikož bez nich by se tento výzkum neuskutečnil. Velké díky patří rovněž mé rodině, partnerovi a přátelům, kteří mi byli velkou oporou po dobu psaní mé práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje zkušenosti imposter syndromu u vysokoškolských studentů první generace. Cílem práce je prozkoumat jejich prožívání možných pocitů nejistoty a zjistit, jakým způsobem je ovlivňuje skutečnost, že jsou prvními členy rodiny, kteří usilují o vysokoškolský titul. Práce si rovněž klade za cíl specifikovat, nakolik nežádoucí pocity ovlivňují jejich duševní zdraví a akademické úspěchy, navíc usiluje o zmapování jejich motivační oblasti vzhledem k dokončení studia. Teoretická část se zabývá charakteristikou studentů první generace, významem role rodičů ve vztahu ke studiu, vymezením imposter syndromu a identifikací překážek, se kterými se tito studenti setkávají.

Empirická část detailně popisuje průběh celého výzkumného procesu, zahrnujícího stanovení výzkumného problému, cíle a otázek, výběr participantů, metodu sběru dat, analýzu, interpretaci a prezentaci výsledků. Výzkumný vzorek je složen z šesti studentek první generace ve věku 20-22 let, které studují prezenčně bakalářský program na vysoké škole. Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a analyzována i interpretována pomocí reflexivní tematické analýzy. Z výzkumu vyplynula silná vazba respondentek na identitu studenta první generace, což se ukázalo být jedním z hlavních faktorů, který přispívá k intenzivním pocitům nejistoty, nepatřičnosti a podvodnosti. Důležitou motivací pro dokončení studia studujících byla rodina, která navíc zastávala klíčovou roli v jejich rozhodnutí vstoupit na univerzitu.

KLÍČOVÁ SLOVA

vysokoškolská studia první generace, imposter syndrom, identita, rodinná podpora, motivace

ABSTRACT

The Bachelor thesis focuses on the experience of impostor syndrome among first-generation college students. The aim of the thesis is to explore their experience of possible feelings of insecurity and to explore how being the first member of their family to pursue a university degree affects them. The thesis also aims to specify the extent to which unwanted feelings affect their mental health and academic achievement, in addition to seeking to map their motivational domains with respect to degree completion. The theoretical part deals with the characteristics of first-generation students, the importance of the role of parents in relation to their studies, the definition of impostor syndrome, and the identification of the obstacles encountered by these students.

The empirical part describes in detail the entire research process, including the definition of the research problem, objectives and questions, selection of participants, data collection method, analysis, interpretation, and presentation of results. The research sample consists of six first-generation female students aged 20–22 who are full-time undergraduate students at a university. The data was collected through semi-structured interviews and analyzed and interpreted through reflective thematic analysis. The research revealed the respondents' strong attachment to their identity as first-generation college students, which emerged as one of the main factors contributing to intense feelings of insecurity, inadequacy, and deceitfulness. Moreover, family was an important motivation for students to complete their studies and played a key role in their decision to enter university.

KEYWORDS

first generation college students, Imposter Syndrome, identity, family support, motivation

Obsah

1	Úvod	8
I.	Teoretická část	10
1.	Vysokoškolští studenti první generace	10
2	Rodiče vysokoškolských studentů první generace	12
2.1	Rodina jako zdroj podpory	12
2.1.1	Emocionální podpora	12
2.1.2	Informační podpora	14
2.1.3	Finanční podpora	14
2.2	Rodina jako zdroj motivace	14
2.3	Rodina jako důsledek samostatnosti	15
3	Imposter syndrom	16
3.1	Etiologie	18
3.1.1	Predisponující osobnostní proměnné	19
3.1.2	Vliv rodiny	19
3.2	Výskyt	21
3.3	Důsledky	21
4	Imposter syndrom u vysokoškolských studentů první generace	23
4.1	Identita studenta první generace jako zdroj nejistoty	25
4.2	Tenze mezi dvěma sociálními rolemi	26
5	Kritika	28
II.	Metodologie	29
6	Kvalitativní výzkum	29
6.1	Stanovení výzkumného problému, cíle a otázek	29
6.2	Výzkumný soubor	31

6.3	Metoda sběru dat	33
6.4	Metody analýzy a interpretace získaných dat.....	34
7	Prezentace výsledků	36
7.1	Téma č. 1: Utváření akademické identity studenta první generace.....	36
7.2	Téma č. 2: Tenze mezi zpochybňováním rodičovské zpětné vazby a motivací absolvovat vysokoškolské studium kvůli rodičům.....	42
7.2.1	Zpochybňování zpětné vazby	42
7.2.2	Rodina jako hlavní motivace	46
8	Reflexe.....	50
9	Diskuse	51
10	Limity	58
11	Závěr.....	59
12	Seznam použitých informačních zdrojů	61
13	Seznam příloh.....	68

1 Úvod

V oblasti zájmu mé bakalářské práce se nacházejí vysokoškolští studenti první generace, jejich prožitky a zkušenosti se studiem. Tato specifická populace se potýká s řadou obtíží, a to mnohdy kvůli skutečnosti, že jsou prvními členy v rodině, kteří navštěvují univerzitu (Hsiao, 1992). Přejít na vysokou školu pro většinu představuje náročné období, neboť se ocitají v novém a neznámém prostředí, které s sebou přináší spoustu výzev. Jejich rodiče jim nemohou poskytnout dostatečnou podporu při vstupu na univerzitu či během studia, neboť postrádají potřebné informace, zkušenosti a celkový vhled do vysokoškolského prostředí (Nichols & Islas, 2016). A jedním z důvodů, proč je důležité zabývat se studenty první generace, jsou jejich nepříznivé psychické stavy, které mnohdy vedou k jejich předčasnému ukončení studia (Vengřinová, 2021).

Tito studující kvůli svému původu prožívají obavy ohledně nedostatečné připravenosti na studium ve srovnání s vrstevníky z pokračující generace (Peteeet a kol., 2015). Řada studií uvádí, že se v důsledku toho potýkají s pochybnostmi o svých schopnostech a svém místě ve vysokoškolském prostředí, což výrazně ovlivňuje jejich duševní zdraví, proces integrace do studia či akademické úspěchy (Hsiao, 1992). A pokud tyto nežádoucí pocity přetrvávají nebo se prohlubují, mohou vést k samotnému imposter syndromu (Caselman a kol., 2006). Ten se vyznačuje intenzivními pochybnostmi o svých schopnostech a internalizací vlastní podvodnosti (Clance & Imes, 1978).

Tato práce je rozčleněna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část vychází především z poznatků zahraničních studií, které jsou relevantní pro empirickou část práce. Je strukturovaná do několika kapitol, které obsahují další podkapitoly, což čtenářům umožňuje porozumět a proniknout do zkoumané problematiky. Začátek této části je věnován charakteristice skupiny studentů první generace a jejímu významu v akademickém prostředí (Terenzini a kol., 1996). Dále se zabývá rolí rodičů jako klíčové podpory a motivace těchto studentů a zaměřuje se na to, jakým způsobem ovlivňuje jejich přístup ke studiu (McCarthy a kol., 2023). Pozornost je věnována vymezení imposter syndromu (Clance & Imes, 1978), přičemž jsou prezentovány specifické faktory, které u těchto studentů přispívají k jeho rozvoji (Yaffe, 2021) a jeho dopady na duševní zdraví a akademické úspěchy jedinců

(Ferrari & Thompson, 2006). Dále je blíže nahlíženo na to, jakým způsobem studenti první generace prožívají podvodné pocity v kontextu svého vysokoškolského studia a identity studenta první generace (McCarthy a kol., 2023). V závěru je věnována část kritice zkoumaného jevu, která zahrnuje odlišné perspektivy, díky čemuž je možné získat vyvážený pohled na danou problematiku.

Empirická část obsahuje kapitolu metodologie, ve které detailně popisují průběh celého výzkumu. Na začátku představují samotný kvalitativní výzkum, a poté se věnují stanovení výzkumného problému, cíle a výzkumných otázek. Dále popisují způsob výběru participantů a výsledného výzkumného vzorku, na což navazuje i popis způsobu sběru dat, který probíhal pomocí polostrukturovaných rozhovorů se šesti studentkami první generace. Pro analýzu a interpretaci dat jsem využila metodu reflexivní tematické analýzy (Braun & Clarke, 2022), díky níž byla vyvinuta dvě klíčová témata věnující se významu statusu studenta první generace, nežádoucím pocitům jedinců či roli rodičů na jejich akademické úspěchy. Největší prostor je věnován prezentaci výsledků mého výzkumu, která zachytila klíčové souvislosti a odpovědi na mé výzkumné otázky. Na to navazují reflexí a diskusí, která obsahuje shrnutí výzkumu, které je ještě navíc propojeno s odpovídajícími teoretickými poznatky a závěry empirických studií. Práce je ukončena závěrem, ve kterém shrnuji hlavní zjištění.

I. Teoretická část

1. Vysokoškolští studenti první generace

Cílovou skupinou mého kvalitativního výzkumu jsou vysokoškolští studenti první generace. Definice, zaměřených na tuto skupinu, je mnoho, přesto se výzkumníci neshodují na přesných kritériích vymezení.

Hsiao (1992, s. 1) charakterizuje studenty první generace jako „ti, kteří jako první v rodině navštěvují vysokou školu“. Jiní výzkumníci pod tuto kategorii řadí jedince, kteří jsou prvními členy své rodiny, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání, přičemž jejich rodiče mohli na univerzitě studovat, ale nikdy ji nedokončili (Terenzini a kol., 1996; Vengřinová, 2021). V mé práci jsou však zahrnuti ti studenti, kteří odpovídají první definici, a tím pádem jejich rodiče s vysokoškolským studiem nemají žádnou zkušenost. A přestože neexistuje jednotná definice skupiny první generace vysokoškolských studentů napříč pedagogickým výzkumem, existuje shoda ohledně důležitosti a aktuálnosti tohoto tématu (Vengřinová, 2021).

Někteří autoři se shodují, že studenti první generace často pocházejí z rasových a etnických menšin nebo z rodin s nižším socioekonomickým statusem, díky čemuž vstupují do vysokoškolského prostředí s omezeným kulturním, ekonomickým a sociálním kapitálem oproti studentům pokračující generace¹ (Covarrubias a kol., 2018; Terenzini a kol., 1996). Dosavadní studie proto zkoumají rozdíly mezi studenty první a pokračující generace s cílem odhalit jejich osobnostní charakteristiky, přístup ke studiu či jejich vnímání akademického a rodinného prostředí (Covarrubias a & Fryberg, 2015; Hsiao, 1992; Terenzini a kol., 1996). Většina výzkumů poukazuje na značná znevýhodnění studentů první generace při vstupu na univerzitu a během studia, a to především v důsledku nižší psychické a akademické připravenosti, která ovlivňuje jejich integraci do studia (Hutchins, 2015; Peteet a kol., 2015). Jiné studie zdůrazňují jejich nižší angažovanost při studiu (McCarthy a kol., 2023) a nižší akademické aspirace (Terenzini a kol., 1996) nebo vyšší pravděpodobnost nadměrného úsilí při dosahování úspěchů a předčasného ukončení studia (Korpershoek a kol., 2020; Ream & Rumberger, 2008), což se zdá být mnohdy důsledkem neúspěšného procesu akademické

¹ Jedinci, u nichž alespoň jeden z rodičů absolvoval vysokou školu.

a sociální integrace. Navíc se kvůli určitým bariérám v dosahování sociální spravedlnosti potýkají s pocitem nepatřičnosti do vysokoškolského prostředí, což ovlivňuje nejen jejich akademický výkon, ale i postoj ke studiu. Tato kombinace faktorů může vést k nežádoucím emocionálním stavům, jako je stres, úzkost nebo frustrace (Hutchins, 2015).

Část studií však zdůrazňuje, že i navzdory těmto výzvam jsou někteří studenti první generace schopni dosahovat vynikajících výsledků a projevují značnou odolnost, vytrvalost a samostatnost, a to již před vstupem na univerzitu (např. Covarrubias a kol., 2019).

2 Rodiče vysokoškolských studentů první generace

Rodinné prostředí sehrává klíčovou úlohu v procesu primární socializace, během kterého studenti první generace získávají dovednosti pro vytváření vztahů a zároveň přijímají určité normy, hodnoty a zvyklosti, které formují jejich chování a prožívání. V ideálním případě rodina představuje nezpochybnitelný zdroj podpory a bezpečné prostředí, navíc poskytuje pevný základ, na kterém mohou jedinci budovat své osobní a akademické aspirace, což ovlivňuje celkový rozvoj jedinců a jejich sebedůvěru (Li a kol., 2014; Yaffe, 2020). Yaffe (2020) zdůrazňuje, že jsou kvalitní rodinné vztahy zásadní pro akademický rozvoj těchto studentů, neboť významně ovlivňují adaptaci na nové životní situace.

2.1 Rodina jako zdroj podpory

Studenti první generace od svých rodin dostávají omezenou podporu, vzhledem k jejich nedostatku informací, zkušeností a celkovému vzhledu do vysokoškolského prostředí (Nichols & Islas, 2016).

2.1.1 Emocionální podpora

Tranzice na vysokou školu představuje pro studenty období významných změn, které mohou doprovázet pocity nejistoty, proto sehrává emocionální podpora rodičů důležitou úlohu, neboť působí jako nárazník proti nepříznivým emocím. Navíc ji někteří studenti první generace vnímají za klíčový faktor, proč nadále pokračují ve vysokoškolském studiu i přes kritická období (Capannola & Johnson, 2022).

Výzkumná šetření však naznačují, že studenti první generace čelí omezené rodičovské emocionální podpoře, zejména kvůli nedostatečnému porozumění akademickému světu rodičů (LeBouef & Dworkin 2021; Nichols & Islas, 2016). McConnell (2000; in Sy a kol., 2011) upozoroval na nedostatek rodičovského povzbuzení vůči snaze a úspěchům těchto studujících, kvůli absenci schopnosti rodičů ocenit nároky spojené se studiem. Jiné studie navíc poukazují na to, že si rodiče nejsou vědomi nároků a výzev, které s sebou studium přináší, a mohou mít omezené povědomí o efektivních způsobech vyjadřování zpětné vazby s cílem posílení sebedůvěry svých potomků (Hodge & Mellin, 2010; Terenzini a kol., 1996). To však v mnoha případech přispívá nejistotě těchto studentů a k jejich nižší míře

sebedůvěry, což ovlivňuje i samotné akademické výkony (Terenzini a kol., 1996). Na to navázal výzkum Quinn (2019), který zjistil, že někteří studenti první generace pocítují frustraci z nedostatečného porozumění jejich rodinných příslušníků vůči nárokům spojeným s vysokoškolským studiem. Tyto rodiny nebyly schopny pochopit, jak náročné studium je, ani kolik času vyžaduje, což se ukázalo jako překážka v poskytování dostatečné rodinné podpory (Quinn, 2019).

Capannola a Johnson (2022) u těchto studujících naopak zaznamenali, že ačkoliv postrádali informační podporu ze strany rodiny, stále jim byla poskytována emocionální podpora, díky níž dokázaly překonat veškeré překážky, kterým během studia čelili. Navíc se ukazuje, že ti studenti první generace, kteří jsou plně integrováni do vysokoškolského systému a je jim poskytována rodiči dostatečná podpora, vykazují vyšší motivaci k úspěšnému dokončení studia, neboť má tato podpora pozitivní vliv na jejich sebedůvěru, akademické výsledky a motivaci (Sy a kol., 2011). Obdobně to ve svém výzkumu popisují House a kolegové (2020), navíc u studentů první a pokračující generace zaznamenali, že jsou jejich akademické výsledky a rodinná podpora zcela ekvivalentní. Navíc se studenti první generace před vstupem na univerzitu cítili připraveni a vnitřně motivováni, což se ukázalo být důsledkem adekvátní poskytované podpory od rodičů. Proto lze tedy uvažovat nad tím, že studenti, kteří od své rodiny dostávají dostatek adekvátní podpory, může to být prosperující.

V jiném výzkumu studenti často vyjadřovali pocity frustrace nebo nejistotu ohledně takového rodičovského uznání, které bylo přespříliš pozitivní (Capannola & Johnson, 2022). Někteří rodiče se totiž mohou domnívat, že je neustálá pozitivní zpětná vazba klíčem k budování sebevědomí potomků, i když je někdy zapotřebí poskytovat i takové vazby, které jsou konstruktivní. Lyden a kol. (2002) zjistili, že způsob poskytované zpětné vazby má významný dopad na to, jak studenti interpretují svůj vlastní výkon. Pokud například rodiče využívají strukturované techniky zpětné vazby, potomci častěji inklinují k přisuzování svých úspěchů vlastním schopnostem, kdežto neúspěchů vnějším faktorům. Taková zpětná vazba slouží k ukotvení atribucí výkonu, což vede k významně vyšší self-efficacy (Lyden a kol., 2002).

Je tedy opodstatněné považovat rodinu za výchozí bod pro budování sebedůvěry a zaměřit se na ni jako na primární zdroj motivace, odolnosti a psychické pohody (LeBouef & Dworkin, 2021). Koneckonců se většina výzkumných šetření shodne na tom, že přítomnost rodičovské péče a volba podporujícího výchovného stylu zamezuje rozvoji imposterismu a přispívá k vyšší míře self-efficacy (Li a kol., 2014, Yaffe, 2020, Yaffe, 2021, Want & Kleiman, 2006).

2.1.2 Informační podpora

Ačkoliv mnoho studentů první generace zdůrazňuje emocionální podporu ze strany rodiny jako klíčový prvek pro jejich sebedůvěru, stále si uvědomují význam informační podpory. Absence této podpory může studující vystavit vyššímu stresu a obavám z toho, jak úspěšně zvládat veškeré akademické výzvy (Nichols & Islas, 2016; Sy a kol., 2011). Navíc přispívá k subjektivnímu pocitu nedostatečné připravenosti studentů na akademické výzvy (Peteet a kol., 2015) a k nižší míře jejich sebedůvěry a sebevědomí (Yaffe, 2021), což může vyvolat pochybnosti o vlastních schopnostech a vést k rozvoji imposterismu (Caselman a kol., 2006).

2.1.3 Finanční podpora

Studenti první generace pocházejí častěji z rodin s nižšími příjmy (Covarrubias a kol., 2019), což často omezuje jejich přístup k finanční podpoře. Řada studií se navíc pokoušela vysvětlit, proč studenti první generace z nižších sociálních tříd dosahují horších výsledků než jejich vrstevníci ze středních a vyšších tříd (Terenzini a kol., 1996). Capannola a Johnson (2022) ve svém výzkumu uvádějí, že je to především skutečností, že většina studujících během studia pracuje, což může bránit přípravě na akademické výzvy.

2.2 Rodina jako zdroj motivace

Četné studie poukazují na to, že pro studenty první generace rodina představuje klíčovou roli v motivaci, což se projevuje například při volbě typu vysoké školy studujícího nebo při rozhodnutí, zda nadále pokračovat ve studiu (McCarthy a kol., 2023; Terenzini a kol., 196). Studenti první generace v mnoha případech motivuje touha naplnit očekávání

svých rodičů, získat jejich uznání nebo se vyhnout jejich zklamání (Capannola & Johnson, 2022; Hodge & Mellin 2010; McCarthy a kol., 2023). Hodge a Mellin (2010) poukazovali na jejich touhu zajistit si lepší finanční situaci nebo touhu dosahovat cílů, kterých jejich rodina nedosáhla.

Capannola a Johnson (2022) ve svém výzkumu zjistili, že byl pro téměř všechny studenty první generace vstup na vysokou školu stresující v tom smyslu, že si uvědomovali, jakou odpovědnost mají za to, že jsou prvními z rodiny, kteří usilují o studium na univerzitě. Zároveň uváděli, že jim jejich rodiče poskytli příležitost studovat tím, že je finančně zajistili, a proto je nechtěli zklamat (Capannola & Johnson, 2022). McCarthy a kolegové (2023) rovněž zdůrazňovali, že tito studenti vykazují významnou spjatost se svým původem, přičemž někdy tendují k upřednostňování své rodiny a kultury před vlastními akademickými aspiracemi. Pro celou rodinu může navíc absolvování studia představovat sociální posun s lepší budoucností (House a kol., 2020).

2.3 Rodina jako důsledek samostatnosti

Četné studie se shodují na tom, že tito studenti vykazují vyšší míru samostatnosti jak ve vysokoškolském prostředí, tak v rodinném, a to již před nástupem na univerzitu (Covarrubias a kol., 2019; Yee, 2016). Projevuje se zejména v jejich soběstačnosti v akademických výzvách, což je dle Kusserowa (2010; in Covarrubias a kol., 2019) částečně důsledek výchovy, která je naučila vypořádávat se s životními výzvami samostatně bez pomoci druhých. Tito studenti se méně často uchylují k hledání pomoci u svých vrstevníků či pedagogů, buď kvůli zvyklosti vyrovnávat se s výzvami samostatně (Atherton, 2014; in Payne a kol., 2021; Pratt a kol., 2019) nebo kvůli obavám, že by jejich žádost o pomoc mohla být druhými vyhodnocena jako nedostatek kompetencí (Nichols & Islas, 2016). Kromě toho se uvádí, že nedostatek vzorů vytváří nejistotu ohledně toho, jak správně postupovat (Covarrubias a kol., 2019). Pokud je však nutné pomoc vyhledat, uchylují se buď k internetovým platformám, nebo se obrací na své kolegy, s nimiž sdílejí určité podobnosti, jako je například status studentů první generace nebo etnické a rasové zázemí (Payne a kol., 2021). Covarrubias a kolegové (2019) ve své studii navíc zjistili, že tito studenti projevovali při studiu odhodlání při hledání pracovních pozic s cílem samostatného financování svého vzdělání, aby minimalizovali finanční zatížení pro své rodiny.

3 Imposter syndrom

Imposter syndrom neboli fenomén (také běžně nazýván jako syndrom podvodníka či imposterismus) je psychologický jev, při kterém má jedinec tendence neustále pochybovat o svých schopnostech a úspěších, což se pojí s jeho přetrvávajícím vnitřním strachem z odhalení jeho chování jako „podvodného“ ve vztahu k akademickým výkonům (Clance & Imes, 1978). Tento syndrom byl poprvé popsán v roce 1978 Suzanne Imes a Pauline Rose Clance v přelomovém článku: „*The Imposter Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention*“. Clance a Imes v něm zkoumaly 150 úspěšných žen s doktorandským vzděláním a studentky s vynikajícími výsledky, jež byly uznávanými profesionálkami ve svých oborech. Navzdory pozoruhodným akademickým a profesním úspěchům, za které tyto ženy byly oceňovány vynikajícími studijními výsledky, se považovaly za podvodnice. Silně pochybovaly o své inteligenci a byly zcela přesvědčené, že oklamaly každého, kdo konstatoval, že jsou kompetentní.

Imposter syndrom není označován za patologickou nemoc, nýbrž za psychologický vzorec, jenž škodí jedinci a narušuje jeho duševní zdraví (Clance, 1985). V současné době neexistuje žádná formální, široce přijímaná definice, ale i navzdory chybějícímu popisu se však mnoho autorů snažilo vylíčit kritéria, která by ho alespoň trochu společnosti přiblížila (Clance & Imes, 1978; Clance, 1985; Kolligian & Sternberg, 1991). Imposter syndrom se projevuje **internalizací vlastní podvodnosti**, přičemž jsou k němu nejvíce náchylní vysoce úspěšní jedinci (Clance & Imes, 1978), kteří se vyznačují nižší mírou self-efficacy a sebedůvěry (Dahvlig, 2013; in Parkman, 2016) či zkresleným sebehodnocením. **Své úspěchy nepřisuzují vlastním schopnostem**, a to i přes jejich výborné akademické výsledky a pozitivní zpětné vazby, které od ostatních dostávají. Přesto zpochybňují motivy těch, kteří jim své uznání poskytují, neboť jsou přesvědčeni, že je pouze přeceňují (Clance, 1985; Cowman & Ferrari, 2002; Ferrari & Thompson, 2006). Některé studie sice uvádějí, že i oni vyhledávají potvrzení u druhých (např. Lane, 2015), nicméně díky krátkému pocitu úlevy po dosažení úspěchu, tento úspěch nedokáží plně internalizovat, což způsobuje neustálý cyklus hledání uznání (Huecker a kol., 2022). Navíc se cítí provinile, jednak proto, že uznání vnímají jako nezasloužené (Clance, 1985; Hutchins, 2015) a jednak proto, že mají dojem, že by si ho zasloužil někdo jiný (Lane, 2015).

Jsou přesvědčeni, že za jejich zdary mohly externí faktory, jako je štěstí, náhoda či sociální milost (Clance & Imes, 1978; Cowman & Ferrari, 2002; Ferrari & Thompson, 2006). V důsledku těchto atribucí jednotlivci pocítují pocit viny ze svých úspěchů s přesvědčením, že budou stejně nakonec odhaleni za své neoprávněné zisky (Cowman & Ferrari, 2002). Atribuce představuje rychlý a automatický proces, který mnohdy podléhá kognitivním zkreslením, které vedou k chybným závěrům o příčinách vlastního a cizího chování (Plevová, 2007). Imposteri vykazují odlišné atribuční procesy, což je způsobeno nízkou mírou sebedůvěry, která brání v internalizaci jejich úspěchů (Clance & Imes, 1978; Lane, 2015). Brauer a Wolf (2016) ve své studii identifikovali specifický atribuční styl imposterů, který je charakterizován přisuzováním vnějších, stabilních a globálních faktorů k vlastním úspěchům. Tyto závěry jsou v souladu s nedávnými výzkumem Ibrahim a kolegů (2023), kteří navíc poukazují na negativní korelaci imposter syndromu s vnitřní atribucí při ocenění nebo uznání a pozitivní korelaci s vnitřní atribucí v případě negativní zpětné vazby. Tato experimentální zjištění navíc korespondují s jejich o rok staršími psychometrickými výsledky, které rovněž naznačují, že internalizace selhání a externalizace úspěchu mohou přispívat k nižší self-efficacy (Ibrahim a kol., 2022). Imposteri se také vyznačují vnějším locus of control, který přispívá k nižší míře sebedůvěry a vyšší míře sebekritiky (Plevová, 2007). Mnoho autorů se tedy shoduje, že tyto atribuční styly ovlivňují jejich očekávání, sebevědomí a emocionální reakce (Wong a kol., 2022), navíc mohou být silnými prediktory deprese (Peterson a kol., 1982; Weiner, 1985, in Brauer & Proyer, 2022).

Strach z odhalení je proto motivuje k pílí a tvrdé práci, aby této demaskovací zabránili. Imposteri se tyto pocity podvodnosti snaží před ostatními skrývat pomocí strategií, jako jsou sebeprezentační schopnosti nebo nadměrné řízení dojmu, což zahrnuje například předstírání vyšší sebedůvěry (Clance & Imes, 1978; Cowman & Ferrari, 2002; Ferrari & Thompson, 2006). A ačkoliv tyto metody mohou krátkodobě podporovat jejich sebeúctu, při trvalém využívání mohou oslabovat výkon jedinců nebo paradoxně zvyšovat jejich pocity podvodnosti (Cowman & Ferrari, 2002; Want & Kleitman, 2006).

Jedinci projevují častý **strach z neúspěchu**, jednak kvůli strachu z odhalení, jednak kvůli obavám z možného zklamání druhých. Orientace na úspěch poté odráží **intenzivní**

proces srovnávání se s vrstevníky (Clance, 1985; Cowman & Ferrari, 2002; Giel a kol., 2020), při kterém porovnávají své schopnosti a akademické výkony s ostatními. Obvykle upadají k tendenci přeceňovat druhé a podceňovat sami sebe, což je spojeno s jejich velkým respektem k intelektu vrstevníků, což ale může přispívat k jejich **pocitům nepatřičnosti** do daného prostředí (Clance, 1985). Nicméně však tyto představy o vlastní a cizí kompetentnosti bývají mnohdy zkreslenými (Hutchins, 2015).

S tím se pojí i intenzivní **snaha být nejlepšími** ve třídě, která se projevuje precizní přípravou na nadcházející úkoly tak, aby dosažené výsledky předčily výsledky ostatních. Tato touha může vycházet z osobnostních charakteristik, jako je perfekcionismus (Hutchins, 2015; Ferrari & Thompson, 2006), ale může být také ovlivněna vnějšími faktory, jako jsou společenská očekávání či potřeba uznání. Centrálním prvkem jsou nejen vysoce stanovené cíle, ale i maximalizace svého potenciálu a snaha překonat sám sebe (Ibrahim a kol., 2022; Sukhera a kol., 2022).

V současné době lze zpozorovat, že je imposter syndrom široce diskutovaným tématem nejen v odborné literatuře, ale i ve formálních i neformálních médiích a společnost mu věnuje hojnou pozornost. Zaujal významné místo v diskusích o psychickém zdraví či osobním rozvoji a jeho výzkum lze zpozorovat ve vysokoškolském, pracovním i veřejném prostředí, což odráží jeho rozsah. Bohužel však bývá často přehlížen, jelikož se jedná o zkušenost, kterou jedinec mnohdy skrývá a nevyjadřuje explicitně, zejména před vrstevníky či autoritami. Vnitřní strach z možných úsudků druhých o jejich kompetenci jim brání v upřímnosti a přispívá k udržování pocitů podvodnosti (Clance & Imes, 1978).

3.1 Etiologie

Není vždy jednoduché charakterizovat přesné příčiny vzniku určitých psychologických jevů, každopádně stejně jako u mnoha jiných fenoménů či syndromů, je etiologie imposter syndromu pravděpodobně multifaktoriální. Existuje mnoho vědeckých šetření, která vytyčují různorodé výchozí body vzniku či rozvoje tohoto syndromu, není však jasně daný formální popis, jímž bychom se stoprocentně mohli řídit (např. Clance, 1985; Chrousos & Mentis, 2020).

3.1.1 Predisponující osobnostní proměnné

Imposterismus je spojován se specifickými osobnostními vlastnostmi jednotlivců, a to především s perfekcionismem (Clance & Imes, 1978; Hutchins, 2015; Pákozdy a spol, 2023; Rohrmann a kol., 2016), který lze charakterizovat „vysokými očekáváními, tlakem na vlastní výkony a příliš kritickým sebehodnocením“ (Pákozdy a spol, 2023, s. 2). Perfekcionismus spojený s imposterismem však má maladaptivní podobu, která je považována za škodlivou pro duševní zdraví. Lane (2015) ve své studii identifikoval tendence imposterů dosahovat vysoce stanovených cílů, což spojoval s intenzivním úsilím o maximalizaci svého potenciálu a sebezdokonalování se. Impostoři se totiž domnívají, že je investice většího množství času a úsilí do přípravy jediným způsobem, jak dosahovat úspěchů a jak se vyrovnat svým vrstevníkům (Lane, 2015). Přesto však tento postoj přispívá k jejich falešnému dojmu, že úspěchů dosahují neoprávněně (Huecker a kol., 2022), neboť je přičítají spíše vynaloženému úsilí než svým schopnostem (Caselman a kol., 2006).

Další osobnostní rysy, které jsou asociovány s imposterismem a na kterých se autoři shodují, jsou svědomitost a neuroticismus, které mohou být u jedinců navíc zesíleny, pokud se pohybují ve vysoce výkonovém či stresujícím prostředí (Clance & Imes, 1978; Hutchins, 2015).

3.1.2 Vliv rodiny

Původně byl imposter syndrom spojován především s nežádoucí rodinnou dynamikou nebo maladaptivním fungováním rodičů (např. Caselman a spol, 2006). Dosavadní studie však věnují pozornost vlivům výchovných stylů a požadavků rodiny na rozvoj podvodných pocitů (např. Sonnak & Towel, 2001).

Clance a Imes (1978) ve svém výzkumu připisují rozvoj imposter syndromu především zážitkům, při kterých byli jedinci neustále srovnáváni se svým sourozencem, jenž byl rodinou vnímán jako kompetentnější. Navzdory vytrvalé snaze vyrovnat se sourozenci, rodiče stále prisuzovali vyšší intelekt druhému sourozenci i přesto, že dosahoval stejných či podobných úspěchů. V důsledku toho tito jedinci o sobě začali pochybovat, současně přijali přesvědčení rodiny o svých nižších kompetencích. Tím byl spuštěn řetězec sebekritiky, který vedl k postupnému snižování jejich sebedůvěry a self-efficacy (Clance & Imes, 1978). Zároveň taktéž imposterismus spojovaly s rodinným prostředím, ve kterém byli

jedinci v průběhu dětství považováni za výjimečné, a byli obklopeni vysokými očekáváními, jelikož byli podle druhých vybaveni mimořádnými intelektuálními schopnostmi. V důsledku toho mnozí z nich dospěli k přesvědčení, že byli svými rodiči nadměrně chváleni a přeceňováni, díky čemuž se začali považovat za podvodníky. A ačkoliv se poté mohli potýkat s pochybnostmi o svých schopnostech, i tak usilovně pracovali, aby své rodiny nezklamali (Clance & Imes, 1978).

Faktorem, který zvyšuje riziko imposterismu, je rovněž zkušenost s vysokou mírou rodičovské kontroly, která přispívá k nedostatečnému vývoji individuální sebejistoty, autonomie a sebedůvěry (Sonnak & Towell, 2001; Yaffe, 2020; Yaffe, 2021). Projevuje se nadměrnou rodičovskou ochranou a angažovaností jak v osobním životě, tak v akademické sféře jednotlivce, zejména v oblasti rozhodování (Lane, 2015). Vysoká očekávání a nároky rodičů mohou v jedincích vyvolávat trvalý tlak na dosažení úspěchu s cílem prokázat svou hodnotu rodičům a zároveň je nezklamat. Kromě toho jsou tito jedinci přesvědčeni, že jejich úspěchy nejsou výsledkem vlastního úsilí, ale spíše nadměrného angažování rodičů, což dále podněcuje sklon prisuzovat úspěchy především externím faktorům (Clance & Imes, 1978; Langford & Clance, 1993). Několik studií prokázalo, že tento rodičovský přístup přispívá k nejistotě, strachu ze selhání a úzkostem, což může rovněž přispívat k rozvoji imposter syndromu (Li a kol., 2014; Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006; Yaffe, 2020; Yaffe, 2021). V takovém rodinném prostředí navíc často chybí vyšší úroveň rodičovské péče (Li a kol., 2014; Yaffe, 2020; Yaffe, 2021) nebo adekvátní emoční podpora, která by posilovala vnitřní motivaci jedince a napomáhala by jeho psychickému stavu (Sonnak & Towell, 2001).

Jones a Berglas (1978; in Want & Kleitman, 2006) popisují impostera jako jedince s nejistým sebepojetím, které se formovalo následkem rodičovské výchovy, při které byl jedinec od útlého věku odměňován náhodně, což mu však neumožňovalo propojovat svůj výkon s odměnou. V důsledku toho má zkreslené vnímání svých schopností a je přesvědčen, že není hoden uznání, jelikož nevidí souvislost mezi svým úspěchem a odměnou, a proto se považuje za podvodníka (Jones & Berglas, 1978; in Want & Kleitman, 2006).

Busotti (1990) navíc zmiňuje, že se imposterismus může vyskytovat u jedinců pocházejících z rodin, kde panují časté konflikty, přísný režim nebo důraz na tresty.

V takovém případě se jedinci obávají, aby druzí neodhalili, že jsou jejich vynikající výsledky spíše důsledkem strachu z trestu, než důsledkem vysokého intelektu (Clance & Imes, 1978).

3.2 Výskyt

Na základě dosavadních studií je možné pozorovat vyšší prevalenci imposter syndromu u žen než u mužů (Alrayyes a kol., 2020; Villwock a kol., 2016), v marginalizovaných skupinách, jako jsou etnické a rasové menšiny nebo skupiny s nižším socioekonomickým statutem (Bravata a kol., 2020; Huecker a kol., 2022; Murray a kol., 2023; Parkman, 2016). Dále u mladých dospělých (Lane, 2015) a ve vysoce výkonově zaměřených skupinách, zejména v akademickém prostředí (Hutchins, 2015).

Četné studie dokládají výskyt imposterismu jak u vysokoškolských studentů, tak u absolventů (např. Alrayyes a kol., 2020), přičemž byl zdokumentován v celé řadě oborů, jako například v inženýrství (Felder, 1988) či psychologii (Ferri & Thompson, 2006). Nejčastěji je však spojován se studenty zdravotnických oborů, neboť ty vyžadují vysokou úroveň odbornosti a kontinuálního sebevzdělávání, což může zvyšovat tlak na jednotlivce a přispívat k rozvoji tohoto syndromu (Villwock a kol., 2016). Navíc se pocity podvodnosti zvyšují v konkurenčním prostředí, které klade vysoký důraz na výkon (Murray a kol., 2023). Gill (2020) zdůrazňuje, že pocity nepatřičnosti a strach z odhalení jsou v akademickém prostředí běžné, bohužel zůstávají do značné míry ve veřejném prostoru univerzity utajovány.

3.3 Důsledky

Imposterismus, a s ním spojené intenzivní pocity podvodnosti, nepatřičnosti, strach z odhalení či nízká sebedůvěra, má nepříznivý vliv na duševní stav jednotlivců. Jeho následky mohou být rozmanité, navíc se mohou dotýkat různých oblastí života. V konečném důsledku vede k úzkostem (Ferrari & Thompson, 2006; Wang a kol., 2019), zvýšené míře stresu (Alrayyes a kol., 2020), pocitům viny za dosažené úspěchy (Clance, 1985; Cowman & Ferrari, 2002), frustraci spojené s neschopností dosahovat stanovených cílů (Clance & Imes, 1978), emočnímu vyčerpání (Ferrari & Thompson, 2006) či dlouhodobému strachu ze selhání (Hutchins, 2015). Někteří prožívají deprese, nadměrnou nespokojenost s vlastním

životem nebo jiné psychické obtíže (Clance & Imes, 1978; Wang a kol., 2019). Ve výsledku tak dochází k permanentnímu koloběhu všelijakých emocí, které jim brání v plném využití jejich potenciálu a dosahování akademických úspěchů.

Pozornost imposter syndromu je taktéž věnována v oblasti medicíny, jelikož je mnohdy spojován s úzkostnými poruchami (např. generalizovaná úzkostná porucha) (Clance & Imes, 1978), jinými poruchami nálady (dysforie) (Rohrmann a kol., 2016), poruchami osobnosti (Huecker a kol., 2022) či syndromem vyhoření (Alrayeres a kol., 2020; Cowman & Ferrari, 2002; Legassie a kol., 2008; Villwock a kol., 2016).

Na jednu stranu vedou pocity podvodnosti k důsledné a systematické přípravě na nadcházející úkoly s cílem dosahovat úspěchů (Clance & Imes, 1978; Cowman & Ferrari, 2002), na druhou stranu narušují akademický rozvoj jedince, jelikož jim důraz na dosahování akademických úspěchů brání v plné integraci s dalšími aspekty jejich života (in Peteet a kol., 2015). Někteří inklinují k vyhubavému chování ve snaze ignorovat svou vnímanou neschopnost, jako je izolace od vrstevníků, zdržování se vyjadřování svého názoru před ostatními či prokrastinace (Lane, 2015; Pákozdy a kol., 2023), která navíc umocňuje pocity podvodnosti, jelikož se jedinci domnívají, že jsou jejich úspěchy spíše důsledkem přípravy na poslední chvíli, než výsledkem jejich schopností (Huecker a kol., 2022). Na druhé straně funguje jako strategie pro ochranu již oslabeného sebepojetí, ve smyslu „pokud to nezkusí, nemohou přeci selhat“ (Ferrari & Thompson, 2006). Strach z odhalení může navíc způsobit takové rozrušení, které se promítne do verbální či neverbální komunikace jedinců během diskuse, při které může docházet k přerázkám, zrychlení, zpomalení či výpadkům řeči (Lane, 2015). Dále se u nich mohou objevovat somatické symptomy, jako je bolest hlavy či nespavost (Cowman & Ferrari, 2002).

Není však úplně zřejmé, zda uvedené faktory představují spíše důsledky syndromu nebo se s ním běžně vyskytují (Urwin, 2018; in Yaffe, 2021), neboť tuto zkušenost prožívá každý odlišně.

4 Imposter syndrom u vysokoškolských studentů první generace

Životní podmínky studentů první generace mohou být provázeny náročnými a stresujícími situacemi, které mají vliv na jejich sebepojetí (Vengřinová, 2022). Přejít na vysokou školu je pro ně obtížný, jelikož přicházejí do nového prostředí s odlišnými kulturními a sociálními normami. Přestože mohou být jejich akademické schopnosti srovnatelné se schopnostmi studentů pokračující generace, jsou vystaveni možnému riziku selhání kvůli jejich odlišnému rodinnému prostředí, které navíc považují za limitující (Terenzini a kol., 1996). Vzhledem k intenzivnímu vztahování se studujících ke svému původu, srovnávání se s ostatními a balancování mezi rodinným a školním prostředím, vyvstávají pochybnosti ohledně schopnosti dosahovat akademických výzev. Tyto faktory představují zdroj nežádoucích emočních reakcí jedinců, navíc přispívají ke snížení jejich sebedůvěry, pocitům nepatřičnosti do vysokoškolského prostředí či podvodnosti, což může vyústit v samotný imposterismus (Hutchins, 2015).

Z dosavadních studií vyplývá, že je imposter syndrom mezi studenty první generace velmi rozšířen (Harvey & Katz, 1985; in Parkman, 2016; Le, 2019; Peteet a kol., 2015), přičemž se u nich vyskytuje častěji než u studentů z vysokoškolských rodin (Murray a kol., 2023; Peteet a kol., 2015). Studenti první generace, kteří ho prožívají, se potýkají s nižším sebevědomím, sebehodnocením, self-efficacy a s častými psychickými potížemi, jako je strach a úzkost v souvislosti se studiem, což navíc odráží jejich postoj k akademickým aspiracím, přístupu ke vzdělání a očekáváním ohledně svého budoucího profesního směru (Holden a kol., 2021; Le, 2019; Peteet a kol., 2015).

Murray a kolegové (2023) ve svém výzkumu odhalili, že většina studentů z marginalizovaných skupin projevuje tendenci internalizovat stereotypy a předsudky spojené s jejich sociálním kontextem. Tyto sklony však negativně ovlivňují hodnocení vlastních schopností a přispívají k pocitům podvodnosti, které jsou navíc umocňovány společenským útlakem a tlakem na výkon v akademickém prostředí. V důsledku toho jedinci aktivně usilují o sebeprosazení v daném prostředí, ve kterém se cítí znevýhodnění (Murray a kol., 2023).

Lane (2015) ve svém výzkumu zaznamenal, že tito studenti projevují strach z navazování mezilidských vztahů, zejména s vrstevníky pokračující generace, k čemuž dále uvedl, že tato obava přispívá k jejich sociální izolaci, a zároveň to snižuje možnost sociální podpory. Dochází u nich k intenzivnímu procesu srovnávání se s druhými, při němž porovnávají jak rodinné zázemí, tak zkušenosti a úspěchy svých kolegů. V konečném důsledku docházejí k subjektivním závěrům, že jsou vzhledem k těmto rozdílům méně kompetentní a zkušenější, a proto se v akademickém prostředí cítí méněcenně (Lane, 2015). Obdobně to bylo popsáno i v jiné studii (Stelling a kol., 2023), která zjistila, že významná část studentů první generace prožívala silné symptomy imposter syndromu při snaze začlenit se do akademického prostředí a prokázat svou hodnotu ostatním kvůli subjektivnímu přesvědčení, že mezi druhé nepatří. Tato zjištění podporují i dřívější výzkumy, které navíc prokázaly spojitost mezi nedostatečným pocitem sounáležitosti a vyšším rizikem předčasného ukončení studia těchto studentů (Korpershoek a kol., 2020; Ream & Rumberger, 2008).

Mezi náročná akademická období, při kterých tito studující prožívají pocity podvodnosti nejvíce, patří začátek prvního ročníku studia, období zkoušek a ukončení studia, neboť se vypořádávají s řadou výzev, a současně své výkony porovnávají s výkony ostatních (Murray a kol., 2023). To lze považovat za soulad s poznatky Clance a Imes (1978), které zmiňují, že jednotlivci prožívají pocity podvodnosti nejčastěji v situacích, při kterých čelí akademickým výzvám. Murray a kolegové (2022) proto zdůrazňují, jak zásadní je, aby vysoké školy pro tyto studenty poskytovaly jasné úvodní materiály nebo poradenské služby (Murray a kol., 2023), které by jim usnadnily průběh studia. Navíc se uvádí, že vyšší míra adaptace na prostředí souvisí s nižší mírou pocitů podvodnosti, neboť posiluje sebedůvěru, která je považována za klíčovou složku pro dosahování úspěchů a dokončení studia (Peteeet a kol., 2015).

A ačkoliv studenti první generace nemusí disponovat stejnými sociálními zdroji jako jejich vrstevníci z pokračující generace, neměl by to být důvod k subjektivnímu předpokladu o jejich bezvýznamnosti (LeBouef a Dworkin, 2021).

4.1 Identita studenta první generace jako zdroj nejistoty

Hrozba stereotypů, předsudků nebo sebestigmatizace studentů první generace nepříznivě ovlivňují jejich vnímání vlastní identity, což přispívá k jejich nejistotě a obavám ohledně vlastních schopností. Studující navíc inklinují k subjektivnímu přesvědčení, že jsou méně kompetentní ve srovnání s vrstevníky pokračující generace, a proto se ze skupiny vyčleňují (Hsiao, 1992; Peteet a kol., 2015). Podle Tinta (1993; in Vengřinová, 2021) navíc existují tři hlavní atributy, které ovlivňují jak akademickou, tak sociální integraci studentů první generace do studia, a to konkrétně rodinné prostředí, individuální dovednosti a schopnosti daného jedince a zkušenosti z předchozího vzdělávání. Tyto atributy se navíc u těchto studentů projevují mnohem výrazněji než u studentů pokračující generace, zejména kvůli skutečnosti, že jsou prvními v rodině, kteří do tohoto prostředí přicházejí (Tinto, 1993; in Vengřinová, 2021).

McCarthy a kolegové (2023) ve svém výzkumu zaznamenali, že studenti první generace prožívají intenzivní pochybnosti a pocity podvodnosti v důsledku svého původu, které je přivádějí k závěrům, že se navzdory svému úsilí nikdy nebudou moci vyrovnat svým zkušenějším vrstevníkům. Tyto nepříjemné pocity se velmi často prohlubují, zejména v prostředí zaměřeném na výkon, navíc je pro mnohé z nich obtížné se s nimi vypořádávat a snižovat jejich intenzitu, což může podnítit samotný rozvoj imposter syndromu. Kromě toho se zvyšuje riziko jejich přetížení, zhoršení psychického stavu a poklesu motivace jedinců k dosahování úspěchů nebo dokončení studia, především proto, že jim tyto myšlenky vnucují pocit bezvýznamnosti úsilí (McCarthy a kol., 2023).

Pouze menší množství studentů první generace se dokáže úspěšně vyrovnat s těmito pochybnostmi, neboť vnímají spojitost se svým původem jako nedílnou součást své identity. Proto je pro jejich akademický rozvoj zásadní, aby byli schopni oddělit svou identitu studenta první generace od identity akademické a aby si uvědomili, že přestože pochází z odlišného prostředí než jejich vrstevníci pokračující generace, stále jsou schopni dosahovat úspěchů (McCarthy a kol., 2023).

4.2 Tenze mezi dvěma sociálními rolemi

Ačkoliv někteří studenti nemusí považovat přechod na univerzitu za tak obtížné období, pro studenty první generace představuje významné oddělení se od minulosti, zejména od rodinného prostředí, během kterého usilují o vyvážení své rodinné a akademické sociální role, které se navzájem ovlivňují (Hsiao, 1992). Studenti aspirují o jejich harmonizaci a hledají způsoby, jak naplnit očekávání a požadavky obou světů. Přesto se však mnohdy potýkají s vnitřním konfliktem těchto sociálních rolí, neboť vůči své rodinné roli cítí závazek, což může být zdrojem napětí (McCarthy a kol., 2023). S ohledem na tyto podmínky se tak pro ně proces akademické i sociální integrace stává náročnějším.

Především samotná tranzice pro studenty první generace představuje výzvu, která zahrnuje nutnost propojení rodinných očekávání a vzájemných vztahů s nároky univerzitního prostředí na akademické úspěchy, které vyžadují úsilí a disciplínu (Covarrubias a kol., 2018). Rodina, která nemá zkušenosti s vysokoškolským prostředím, může nepříznivě přistupovat k nové etapě života svého potomka. Což je zvláště náročné pro některé studující, kteří stále přebývají v prostředí domova, jelikož nemají vyhrazené místo a čas na studium nebo jsou kritizováni za prioritizaci školních povinností před rodinnými (Pardon, 1992; in Hsiao, 1992). Když přijímají charakteristické symboly vysokoškolské kultury, jako je specifická slovní zásoba či akademické hodnoty, mnohdy čelí nesouhlasu ze strany svého okolí a prožívají nepříjemné pocity odloučení od kultury, v níž vyrůstali (in Hsiao, 1992). Obdobně to popisovala ve svém výzkumu s českými studenty první generace Vengřinová (2022), která poznamenala, že byl na tyto studenty jejich rodiči během tranzice na univerzitu vyvíjen tlak, aby se nadále angažovali v domácích povinnostech, což přispívalo k obtížím nalézt rovnováhu mezi akademickými a rodinnými požadavky, proto u nich docházelo ke konfliktu rolí (Vengřinová, 2022).

Tento tlak navíc vyvolává silné emoční reakce nebo nejistotu jedinců ohledně vlastní identity a místa ve společnosti, kvůli snaze vyhovět požadavkům obou světů (Hurst, 2010; in LeBouef & Dworkin, 2021; Terenzini a kol., 1996). Zároveň u některých studentů vede k pocitům viny za dosažené úspěchy, které jsou ještě navíc spojeny s vinou za odloučení se od rodiny kvůli studiu, což navíc přispívá k depresím (Covarrubias & Fryberg, 2015). Obdobně to ve svém výzkumu zaznamenali House a kolegové (2020), kteří navíc zdůraznili,

že je tato vina umocněna vědomím, že dosahují akademických úspěchů, zatímco jejich rodiče a sourozenci nikoliv.

Birani a Lehmann (2013) zdůrazňují, že jsou rodinné a akademické role těchto studentů téměř neslučitelné, což vyvolává jejich vnitřní konflikt, ovlivňující nejen průběh studia, ale také rodinnou dynamiku a vzájemné vztahy. Ve svém výzkumu upozorovali, že se někteří studující úmyslně vyhýbali rodinným diskusím o škole a využívali takovou slovní zásobu, která pro druhé byla srozumitelná, aby předešli konfliktům a vlastnímu zklamání z možného nedostatečného zájmu či nezájmu ze strany rodiny. V důsledku tohoto skrývání však byli někteří natolik vyčerpaní, že se rozhodli distancovat od své rodiny (Birani & Lehmann, 2013).

Naopak Capannola a Johnson (2022) ve svém výzkumu zjistili, že téměř všichni studenti první generace, kteří ve svém vysokoškolském studiu nadále pokračovali, vnímali velmi blízké pouto se svými rodiči. Navíc zdůrazňovali, že pro ně sladění obou sociálních rolí nebylo příliš obtížné, neboť jim jejich rodiče poskytovali dostatečnou podporu. Rodinné prostředí se pro ně stalo také místem, ve kterém mohli nalézt odpočinek po náročných dnech strávených na univerzitě. Z toho důvodu je poskytování rodičovské podpory zásadní nejen pro psychické zdraví těchto studujících, ale i pro jejich úspěšnou akademickou integraci nebo odhodlání dokončit studium (Capannola & Johnson, 2022). Studenti, kteří vnímají nedostatek podpory ze strany rodiny v důsledku kulturních změn či sociální mobility, dosahují názoru, že jsou součástí dvou oddělených světů, které se od sebe velmi odlišují (Lane, 2015; LeBouef & Dworkin, 2021).

5 Kritika

Clance a Imes (1978) se původně domnívaly, že se imposter syndrom vyskytuje převážně u žen. V průběhu času se však začaly obávat, aby nebyl společností považován za určitý „defekt“, specifický pro ženy, který by inklinoval k patologizaci. Proto byl tento psychologický jev v mnoha literaturách označován jako „fenomén“, nikoliv jako „syndrom“, aby docházelo k normalizaci této zkušenosti. Navíc je možné předpokládat, že vyjmutím imposterismu z kategorie „syndromu“, lze lépe prezentovat jeho podstatu jako strukturu vnitřního prožívání jedinců.

Ačkoliv může být imposter syndrom považován za pevnou součást osobnosti jedince, někteří autoři ho vnímají jako reakci na sociální nerovnosti (Breeze, 2018; in Murray a kol., 2023) nebo za produkt sociálních kontextů (Murray a kol., 2023). Tulshyan a Burey (2021) zdůrazňují, že je častokrát podceňováno mnoho životních aspektů, s nimiž se imposteři potýkají. Společnost inklinuje k tendenci chápat tento jev především jako vnitřní prožitek jednotlivce, který vychází z jeho osobnosti, aniž by přihlížela k hlubšímu sociálnímu kontextu. Nicméně je nezbytné zohledňovat i externí faktory, které mohou mít zásadní vliv na rozvoj pocitů podvodnosti, jako jsou například genderové stereotypy (Tulshyan & Burey, 2021).

II. Metodologie

V této části se zabývám představením a charakterizováním užití metodologie v mém výzkumu. Ze začátku uvádím klíčové znaky výzkumného přístupu, který jsem zvolila, poté se věnuji identifikaci výzkumného problému, formulaci cílů, účelu a výzkumných otázek. Následně představuji své respondenty a proces jejich výběru, na což navazuje kapitola popisující způsob sběru a zpracování dat. Nakonec prezentuji výsledky reflexivní tematické analýzy a uvádím výzkumnickou reflexi.

6 Kvalitativní výzkum

Vhledem k tématu své bakalářské práce jsem se rozhodla provést kvalitativní výzkum s cílem získat hlubší porozumění zkoumané skutečnosti. Tento přístup obecně směřuje k detailnímu popisu a pochopení složitosti daného případu, kterým může být jak samotný jedinec, tak skupina, instituce nebo v mém případě fenomén. Je považován za flexibilní, neboť pracuje s výzkumnými otázkami, které jsou v průběhu výzkumu testovány, upřesňovány či modifikovány vzhledem k okolnostem a získaným poznatkům (Hendl, 2006), což bylo i v mém případě.

„V kvalitativním výzkumu nehledáme jednoduchou pravdu, nýbrž uznáváme složitost zkoumaného případu a chceme mu do hloubky porozumět“ (Hendl, 2006, s. 12), proto jeho výsledky nelze zobecňovat na celou populaci vysokoškolských studentů první generace. I přesto můžeme identifikovat určité podobnosti, které tito studenti mohou vykazovat, a přispět tak k hlubšímu porozumění zkoumaného jevu, což navíc může sloužit jako základ pro další výzkum. Důležitou roli v rámci kvalitativního výzkumu sehraává i samotný výzkumník, přičemž je zásadní jeho interakce s respondenty, důvěryhodnost a reflexivita při uvědomování si jeho vlastních vstupních postojů a zkušeností (Hendl, 2006).

6.1 Stanovení výzkumného problému, cíle a otázek

Jak jsem již zmínila výše, tématem mé bakalářské práce se stali vysokoškolští studenti první generace a jejich zkušenost s imposter syndromem. Tato specifická populace je charakterizována odlišnými rodinnými podmínkami, které mohou ovlivňovat různé aspekty jejich života, včetně jejich integrace do studia (Hutchins, 2015; Peteet a kol., 2015).

Proto stojí za to prozkoumat a pokusit se porozumět tomu, co tito studenti prožívají a čím vším si procházejí.

Cílem mé bakalářské práce je prozkoumat zkušenost imposter syndromu u vysokoškolských studentů první generace v širším pojetí. Důležité je však zdůraznit, že se nesnažím identifikovat přítomnost samotného syndromu u těchto studentů, ale spíše identifikovat určitou zkušenost, kterou tito studenti zažívají a vztáhnout ji k charakteristikám typicky spojovaným s popisem tohoto syndromu. Usiluji o porozumění jejich prožívání možných pocitů nejistoty, podvodnosti či nepatřičnosti do vysokoškolského prostředí, zejména v kontextu identity studenta první generace a zjišťuji, jakými způsoby mohou tyto nežádoucí pocity ovlivňovat jejich duševní zdraví a akademické úspěchy. Dále bych ráda nahlédla na jejich zkušenosti z akademického a rodinného prostředí, s čímž souvisí můj zájem zjistit, nakolik je ovlivňuje skutečnost, že jsou prvními členy v rodině, kteří navštěvují univerzitu. V neposlední řadě je mým cílem prozkoumat motivaci těchto studentů k dosažení vysokoškolského vzdělání, vzhledem k tomu, že mnoho předchozích studií ukázalo vyšší míru předčasného ukončení vysokoškolského studia mezi studenty první generace (Korpershoek a kol., 2020; Vengřinová, 2021).

Komplexní porozumění jejich zkušenostem by mohlo vést k širšímu obeznámení společnosti s tímto fenoménem a nabídce podpůrných nástrojů pro překonání těchto nežádoucích pocitů studujících, jak zmiňuje Hsiao (1992). Z výše zmíněných cílů tedy vyplývají tyto výzkumné otázky:

- 1. Jakým způsobem studenty první generace ovlivňuje skutečnost, že jejich rodiče nemají vysokoškolské vzdělání?*
- 2. Má identita studenta první generace vliv na prožitek imposter syndromu? Jak tento syndrom prožívají?*
- 3. Jaké faktory přispívají k jejich odhodlání dokončit vysokoškolské studium?*

6.2 Výzkumný soubor

Mou cílovou skupinou pro tento výzkum jsou studentky první generace ve věku 20-22 let, které studují prezenčně bakalářský program na vysoké škole kteréhokoliv zaměření. Rozhodla jsem se oslovit pouze ženy, jelikož jsem usilovala o určitou homogenitu ve zkušenosti, zároveň jsem tím reagovala na menší výzkumný vzorek.

Pro výběr výzkumného souboru jsem využila metodu sněhové koule, kdy jsem nejdříve oslovila okruh mých vysokoškolských známých, z nichž dvě studentky vyjádřily zájem o účast. Následně jsem na základě doporučení a referencí těchto účastnic oslovila další dvě studentky, které se rovněž rozhodly zapojit. Zbylé dvě respondentky se doslechly o mé práci od mých přátel, a tak mě samy oslovily s přáním účasti.

Tři respondentky z mého souboru pocházely z odlišných vysokých škol, zatímco zbývající tři studovaly na stejné univerzitě, přesto měly jiné obory. Všechny měly rozmanité studijní zaměření, zahrnující jak humanitní, tak technické či zdravotnické obory, což zajišťovalo různorodost vzorku. Dvě z účastnic se nacházely buď v prvním, nebo druhém ročníku bakalářského studia, jelikož přešly na jiný obor, zatímco čtyři z nich byly v ročníku třetím. Pro účely mého výzkumu nebylo podstatné, v jakém ročníku bakalářského studia účastnice byly či zda v průběhu studia změnily vysokou školu, zásadní bylo, aby vysokoškolské studium neukončily. V příloze uvádím přehled všech respondentek se změněnými jmény a základními informacemi.

Tabulka 1: Přehled respondentek

Jméno	Věk	VŠ, fakulta, ročník studia	Střední škola	Vzdělání matky	Vzdělání otce	Popis obce původu
Katarína	21	UHK, filozofická fakulta, 2. ročník	Čtyřleté gymnázium	Střední škola ekonomická s maturitou	Odborné učiliště	Město
Aneta	21	ČVUT, fakulta Biochemického inženýrství, 3. ročník	Čtyřleté gymnázium	Střední škola zdravotní s maturitou	Odborné učiliště	Město
Kamila	21	UHK, pedagogická fakulta, 3. ročník	Čtyřleté gymnázium	Střední průmyslová škola	Střední průmyslová škola dopravní	Město
Dorota	22	UK, pedagogická fakulta, 3. ročník	Střední pedagogická škola	Odborné učiliště	Odborné učiliště	Město
Tamara	22	UHK, filozofická fakulta, 3. ročník	Střední škola obchodní akademie	Střední škola zdravotní	Odborné učiliště	Město
Edita	20	MUNI, lékařská fakulta, 1. ročník	Čtyřleté gymnázium	Střední škola zdravotní s maturitou	Odborné učiliště	Město

6.3 Metoda sběru dat

Pro sběr dat jsem využila metodu polostrukturovaného rozhovoru, která se vyznačuje jak strukturou, tak flexibilitou, jelikož umožňuje uzpůsobení rozhovoru na základě jeho průběhu. S respondentkami se tedy můžeme pohybovat na takové rovině, která je pro obě strany příjemná, ačkoliv předem připravená témata a otázky zajistí, že bude rozhovor směřovat správným směrem a obsáhne veškeré klíčové oblasti. Během rozhovorů jsme se navíc často dotýkaly nových oblastí, díky čemuž šlo zachytit další zajímavé poznatky. Zvláště důležité pro mě bylo, aby se respondentky cítily v bezpečí a mohly otevřeně hovořit o všem, co považovaly za důležité. Tato atmosféra z mého pohledu přispěla k jejich otevřenosti a posílila vzájemnou důvěru.

Data jsem sbírala od listopadu do prosince roku 2023. Rozhovorů bylo celkem 6, přičemž 3 z nich probíhaly v prostředí kaváren a 3 z nich byly realizovány online formou pomocí platform Google meet a Messenger. Komunikace s respondentkami probíhala předem, kdy jsem je informovala o účelu rozhovoru, nastínila hlavní témata diskuse a následně jsme se domluvily na vhodném termínu setkání. Jakmile jsme se setkaly, ať už osobně nebo virtuálně, ještě jsem je znovu před začátkem samotného rozhovoru seznámila s obecným obsahem rozhovoru, jejich právy a možnostmi kdykoliv odstoupit či se k tématu nevyjadřovat. Poté byly informované o záznamu rozhovoru pro účely zpracování bakalářské práce a požádané o udělení informovaného souhlasu. Všechny respondentky s výše zmíněnými informacemi souhlasily, nicméně čtyři z nich požádaly o změnu jmen při analýze. Proto jsem se rozhodla změnit jména všech respondentek, což zabezpečilo etické hledisko výzkumu. Otázky jsem měla předem připravené a strukturované do tematických okruhů, kterým však předcházela série dotazů týkajících se základních demografických údajů o respondentkách a jejich rodině. Před samotným začátkem rozhovoru jsme si ještě neformálně povídaly, abychom se lépe seznámily a naladily správnou atmosféru pro následující diskusi. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala v rozmezí od 50 do 60 minut v závislosti na rozsahu odpovědí respondentek. Na závěr každého setkání jsem všem dotazovaným poděkovala za jejich upřímnost a otevřenost.

6.4 Metody analýzy a interpretace získaných dat

Pro analýzu získaných dat jsem se rozhodla zvolit postup reflexivní tematické analýzy od Braun & Clarke (2022). Tato volba byla ovlivněna nejen doporučením mé vedoucí práce, ale také mi vyhovovala kvůli své flexibilitě a důrazu na aktivní úlohu, reflexivitu a kreativitu výzkumníka při interpretaci dat (Braun & Clarke, 2022). Tato metoda mi poskytla vhodný rámec pro shromažďování a analýzu kvalitativních dat takovým způsobem, který na jedné straně respektoval subjektivní výpovědi účastníků a zároveň uznával mou vlastní roli výzkumníka (Byrne, 2021). Navíc jsem usilovala o pečlivé zvážení vlastních předpokladů a o reflexi nad tím, zda jsou mé získané informace pro výzkum relevantní. Braun a Clarke (2021) také vybízejí výzkumníka k uplatňování kritického myšlení a připomínají důležitost jeho aktivní role jako badatele a zároveň jako spisovatele (Braun & Clarke, 2021).

Z článku Byrne (2021) jsem získala podrobný pohled na šestifázový analytický proces podle Braun a Clarke (Braun & Clarke, 2006, in Byrne, 2021), kterým jsem se po dobu analýzy řídila. Současně jsem se opírala o novější publikace Braun a Clarke (např. Braun & Clarke, 2022), které nabízejí charakteristiku nejdůležitějších bodů analýzy a její časté chyby. Mně, jakožto začátečníkovi, to přineslo pomocnou ruku v tom, jak se sesbíranými daty pracovat. V těchto aktuálních článcích navíc autorky reflektují změny ve svém přístupu k tematické analýze v průběhu let, např. přejmenovaly třetí fázi procesu analýzy z „hledání témat“ na „generování počátečních témat“, což mělo zdůraznit „aktivní roli výzkumníka při tvorbě témat“ (Braun & Clarke, 2021, s. 343). Tato fáze nevyžaduje pouze pasivní vyhledávání již existujících témat, která jsou skrytá, ale spíše podporuje kreativní proces každého jedince, který témata tvoří uvnitř sebe (Braun & Clarke, 2021). A i přes systematické uspořádání těchto fází Braun a Clarke (2021) zdůrazňují nutnost opětovného návratu k předchozím bodům postupu, neboť je samotná analýza iterativního charakteru, a proto jsem se i já v průběhu své práce vracela k některým fázím.

K seznamování s daty došlo v momentě doslovného přepisu rozhovorů do programu Microsoft Word, kdy jsem si navíc k jednotlivým částem rozhovorů doplňovala své reflektivní komentáře. Poté jsem dataset převedla do programu QDA Miner Lite, ve kterém jsem začala generovat prvotní kódy, které jsem navíc barevně vyznačovala, abych se v nich lépe orientovala. Opakovaně jsem pročítala rozhovory, což mi pomohlo hlouběji

proniknout do výpovědí respondentek. Využívala jsem sémantické, latentní a někdy i in vivo kódování, díky němuž bylo možné zachovat původní znění výpovědí respondentek. K těmto vytvořeným kódům jsem se poté ještě během celého procesu vracela, modifikovala je a přeskupovala je. Nakonec jsem je zvýrazňovala, shlukovala do tabulek nebo myšlenkových map, díky čemuž jsem vytvářela tematické souhrny. Tento postup mi pomohl vidět mezi kódy určité souvislosti, což přispělo k tomu, že vznikala první kandidátská témata. Ty jsem však opět přezkoumávala a modifikovala, abych si byla jistá, že odpovídají zkoumané problematice. Témata jsem pojmenovala tak, aby byla co nejvíce výstižná a aby čtenářům již na první pohled nějakým způsobem signalizovala, co bylo z dat zachyceno. V závěrečné fázi byla sepsána zpráva, která obsahovala příklady zkušeností mých respondentek. Zároveň jsem se po celou dobu snažila do svého reflektivního deníku zaznamenávat poznámky, které se týkaly celého analytického procesu a napomáhaly porozumět zkoumanému jevu.

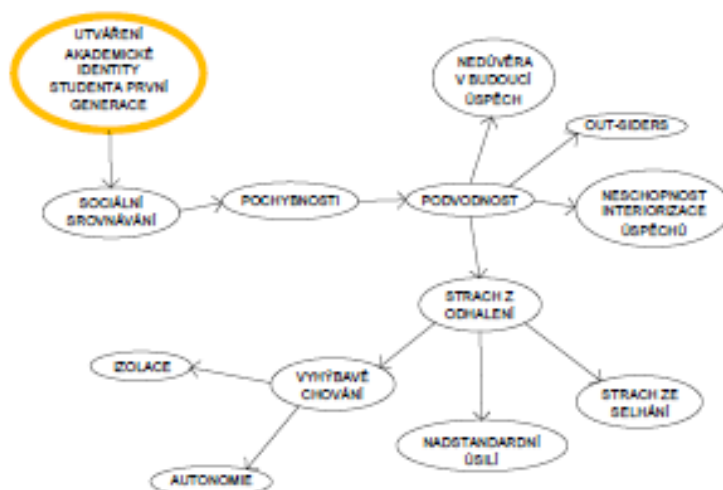
7 Prezentace výsledků

V této části prezentuji výsledky svého výzkumu pomocí dvou hlavních témat.

7.1 Téma č. 1: Utváření akademické identity studenta první generace

Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že se respondentky často vztahovaly ke své identitě studenta první generace, tedy ke skutečnosti, že jsou prvními v rodině, kteří studují vysokou školu. Reflektují obavy vztahované k jejich příslušnosti do vysokoškolského prostředí, které mohou pravděpodobně souviset s vědomím, že jejich rodina neprošla podobným procesem. Tímto se otevírá otázka, nakolik status první generace přispívá k jejich pochybám?

Obrázek 1: Mapa tématu č. 1



Respondentky již ze začátku vstupovaly na práh školy s velkými pochybnostmi o svých dovednostech a schopnosti dokončit studium, například Katarína zmiňovala: „Většina lidí má spíš rodiče vysokoškoláky, takže mám pak i pocit, že to třeba nemáme tolik v DNA.“ To může souviset se strachem z nedostatku genetických predispozicí, což může bránit v dosahování akademických úspěchů a přispívat k pochybám o jejich místě na univerzitě. Tyto obavy mohou být zesíleny také uvědoměním nedostatku vzorů v rodině, kteří by absolvovali vysokoškolské vzdělání, což znamená, že ony jsou tedy prvními členy v rodině, kteří o to usilují. Dále to může souviset s jejich přesvědčením, že když to nezvládl nikdo z jejich rodiny, je větší pravděpodobnost, že to nezvládnou ani ony, o čemž hovoří

opět Katarína: „*Pocházím z dělnické rodiny a vždycky jako v naší rodině byly třeba prostě řidiči nebo zemědělci, a proto si pak taky přijdu, že na to nemám.*“ Absence předchozí rodinné zkušenosti s vysokoškolským prostředím může vést k nejistotě ohledně toho, co očekávat, zároveň může formovat specifický mindset, kdy se o dokončení studia pokusí, a pokud uspějí, potvrdí se tím jejich úspěšnost.

Ačkoliv úspěšně prošly přijímacím procesem a nyní patří do skupiny vybranou skupinu studující zvolený obor, **stále pochybují o svých akademických dovednostech.** Jejich akademická identita je tedy konstruována na základě pochyb o vlastních kompetencích vůči vrstevníkům, jakkoliv zároveň vnímají, že ve vztahu k výsledkům původní rodiny je akademicky převyšují. Dále je narušen pocit přináležení ke skupině vysokoškolských studujících, přičemž ani úspěšné složení přijímacích zkoušek ho negarantují a je potřeba nadále prokazovat, že k této skupině patřit mohou. Jako studentky první generace vnímají rozdíly ve svých životních podmínkách, a proto se cítí odlišně, některé respondentky i méněcenně. Intenzivně porovnávají své zkušenosti a rodinné zázemí se spolužáky z vysokoškolských rodin, což popisuje Edita: „*Vždycky jsem lidem záviděla, že jejich rodiče mají tu vejšku a obecně mají rádi studium, že svým dětem pomáhali a podporovali je, protože u nás to tak nebylo. Porovnávala jsem se hodně pak s ostatními a přála jsem si, abych to měla stejný, jako to mají oni, protože oni to mají z mého pohledu jednodušší, když jim to jejich rodiče chápou, proč chodit studovat.*“ Dle výpovědí se domnívám, že jsou respondentky přesvědčeny, že se tito jedinci při adaptaci na vysokoškolské prostředí nacházejí ve výhodnější a jednodušší pozici, jelikož jim jejich rodiče díky svým zkušenostem mohou poskytovat efektivní podporu při řešení různých situací. Obavy a nejistoty studentek tak mohou vznikat kvůli pocitu **nedostatečné připravenosti na vysokoškolské studium** oproti studentům pokračující generace, což se projevilo zejména na začátku prvního ročníku, kdy si neuměly poradit s organizačními věcmi. Cítily se znevýhodněny, jelikož v jejich okolí nebyl nikdo, kdo by jim pomohl, což přispívalo k pocitu osamělosti a samotným pochybnostem, zda jsou studium schopné zvládnout. Zde tedy pozoruji jiný druh atribuce jejich nízké sebedůvěry, která je konstruována na základě vnímaných příznivějších rodinných podmínek studentů pokračující generace.

U studentek v třídní skupině dochází k **intenzivnímu procesu sociálního srovnávání**, přičemž se z mého pohledu samy identifikují jako outsideři, právě kvůli statusu studentek první generace, jejich omezeným rodinným podmínkám a subjektivnímu přesvědčení, že nejsou tak kompetentní jako ostatní ve třídě. To má vliv na jejich sociální identitu, jelikož se identitně vyčleňují a necítí se být součástí jak třídního kolektivu, tak vysokoškolského prostředí. V takovém případě to může mít nežádoucí vliv nejenom na snížení jejich sebedůvěry, ale může to vést k sociální izolaci (Lane, 2015), což zažívají i mé respondentky. Je však pozoruhodné, že k tomuto subjektivně vytvořenému pocitu odlišnosti od ostatních dochází i přes absenci konkrétních situací, ve kterých by byly respondentky podceňovány či vyčleňovány svými spolužáky či vyučujícími. Interpretují si svou pozici ve třídě podle svých vlastních kritérií, které vycházejí ze subjektivního vnímání.

To, že respondentky reflektují především svůj původ, lze pozorovat i v situacích, kdy své porovnávání zaměřují pouze na spolužáky pocházející z vysokoškolských rodin, aniž by braly v úvahu ostatní studenty první generace, kteří ale mají v současné studentské populaci vysoké zastoupení (LeBouef a Dworkin, 2021). Lze tedy předpokládat, že pokud by se nacházely ve skupině složené ze studentů první generace, existovala by nižší pravděpodobnost pochybností ohledně jejich příslušnosti do akademického prostředí? Dorota navíc dodává: „*Když je nějaká skupina, ve které mám pocit, že jsem na podobné úrovni jako ostatní, tak mi nedělá problém se víc vyjadřovat.*“ Pojem „skupina na podobné úrovni“ by mohl odkazovat na seskupení jedinců s obdobným původem a zkušenostmi jako má Dorota, což by mohli být právě ti studenti první generace.

V nové třídní skupině může být i do jisté míry narušen jejich sebepestoj, jelikož se respondentky na předešlých školách považovaly za jedny z nejchytřejších studentek ve třídě, zatímco nyní nikoliv. „*Jako jo, protože jsem byla zvyklá jako ze základky a ze střední být mezi jakoby nejlepšíma, jako když to řeknu takhle. A teď je to takovej skok do průměru. Podle mě prostě furt mám v sobě, že chci mít ty nejlepší výkony a být v té třídě jedna z nejlepších,*“ popisuje Dorota. Což je pozoruhodné, vzhledem k tomu, že se v rozhovorech zmínila, že jsou její akademické výsledky mnohdy jedny z nejlepších. Proto usuzuji, že to může být zapříčiněno novou skupinou, která kontextově zvýrazňuje

určité odlišnosti, díky čemuž jsou přinucené přehodnotit své postavení. Jejich touha být na vrcholu může být i důsledkem vystavěného tlaku na výkon, rodinných očekávání nebo v případě Kamily nadměrné soutěživosti třídní skupiny. Nicméně tím také mohou usilovat o potvrzení svého místa ve skupině.

Z analyzovaných rozhovorů dále vyplývá, že respondentky **pocit'ují výrazné pocity podvodnosti**, které je vedou jednak k nadměrnému úsilí dosahovat maximálních možných cílů a být nejlepšími ve třídě, zároveň přispívají k jejich nižší behaviorální angažovanosti při studiu. Samotné respondentky potvrdily, že se vyhýbají diskusím se spolužáky a nerady s nimi spolupracují. To by mohlo být asociováno se strachem z odhalení, tedy jejich obavou, že ostatní zjistí, že nejsou pro vysokoškolské prostředí jako studující první generace vhodné. Za účelem minimalizace rizika odhalení, se respondentky usilují o omezení své verbální účasti před ostatními, což popisuje například Katarína: *„Budu mít pocit, že si o mě budou myslet, že jsem absolutně jako nekompetentní nebo že nejsem člověk na správném místě. Takže radši mlčím.“* Navíc z jsou z těchto intenzivních pocitů podvodnosti respondentky emočně vyčerpané, prožívají časté úzkosti, stres nebo frustraci.

Respondentky se dále shodují, že **nerady žádají o pomoc ostatní**, a to nejen kvůli tomu, že to považují za projev slabosti, ale i kvůli obavě, že je druzí zkritizují a odsoudí. To rovněž naznačuje souvislost se strachem z odhalení, neboť by hledání pomoci mohlo signalizovat odhalení jejich slabých stránek, které usilovně skrývají. Druhým by tím dovolily nahlédnout do jejich nejistot, což ale nesouzní s jejich úsilím vytvářet dojem bezchybnosti v očích ostatních, což navíc reflektuje jejich nadměrná touha být nejlepší. V tom případě, proč by se měly dobrovolně uchýlit k hledání pomoci, když se intenzivně snaží veškeré nejistoty skrývat? Z výpovědí respondentek usuzují, že jsou prosby o pomoc vnímány negativně, v podstatě jako „známka slabosti“, jak mnoho z nich popisuje, a proto se raději přiklání k řešení problémů samostatně, jak zmiňuje například Tamara: *„Ale prostě chci vždycky působit dobře ve všech směrech a všechno si nechávám pro sebe. Třeba i tyhle odpovědi, co tady poskytuju, bych nikdy nedokázala říct spoustu lidem, protože nechci, aby věděli, že o sobě takhle pochybuju, ale že jsem vlastně spíš sebevědomá, než tohle teda“*. Tento postoj by mohl být taktéž důsledkem společenského tlaku k nezávislosti nebo by mohl taktéž souviset s jejich zvyklostí vyhledávat informace a řešit situace samostatně kvůli

rodinnému prostředí, ve kterém postrádali informační podporu, jako to pozorují o Edity: „*já se snažím věci hodně zvládat sama, protože mě tak nějak naučil život, že prostě v uvozovkách, co si neuděláš sám, to nemáš.*“ A když dojde podle nich k nejhoršímu, pomoc hledají nejčastěji u těch, kteří dříve o pomoc žádali je. To bychom mohli považovat za jakousi reciproční výměnu, při které obě strany té druhé poskytují podporu a zároveň se před sebou stávají zranitelnými. Je však paradoxní, že očekávají, že je úspěch výsledkem jejich individuálního úsilí a schopností, přesto dříve naznačily, že informační podporu postrádají.

Výrazné obavy projevují i z ústních zkoušek, neboť jsou přesvědčené, že by jejich špatné odpovědi před pedagogy mohly posílit dojem, že nejsou pro akademické prostředí způsobilé. Aneta navíc zdůrazňuje, že se při každé zkoušce snaží dosahovat nadstandardního výkonu, aby pedagoga přesvědčila o tom, že tam patří. Pro Tamaru je to tak stresující situace, že ve většině případech propadá úzkostem, které mají vliv na její verbální projev, což snižuje její sebedůvěru ještě více: „*Vidím ty obličejové druhých, jak na mě všichni zírají, tak si v hlavě říkám, co si asi myslí a že si určitě říkají, že mluvím strašně a přepadne mě strašněj stres a úzkost, nebo jak to popsat a zakrnu a přerěknu se nebo se zaseknu.*“ V čemž pozorují i silný strach ze selhání, který respondentky pocítují zejména v situacích, kdy je čeká výzva v podobě zkoušky. Snaží se proto pokaždé vynaložit nadměrné úsilí, aby tento negativní předpoklad vyvrátily a dosáhly co nejlepšího výkonu.

Před blížící se výzvou **automaticky předpokládají, že pohoří**, což může být nejen kvůli vnímané nedostatečnosti svých schopností, ale také kvůli subjektivně nedostatečnému úsilí, které do přípravného procesu vložily. Což je na jednu stranu pozoruhodné, neboť všechny respondentky zdůrazňovaly preciznost své přípravy, která dle nich souvisí s perfekcionismem a vysokými standardy, které si kladou na kvalitu své přípravy. Katarína navíc zmiňuje, že je její strach z neúspěchu umocněn zkušeností s předčasným ukončením předchozího vysokoškolského studia, což vnímá jako osobní selhání, nikoliv jako příležitost k ponaučení či osobnímu růstu.

Paradox na tom je, že i přes veškeré pochybnosti, všechny respondentky **dosahují vynikajících akademických výsledků**, někdy i nejlepších v celé třídě, zkoušky zvládají na první pokus, a dokonce získávají prospěchová stipendia. Úspěch si však nikdy

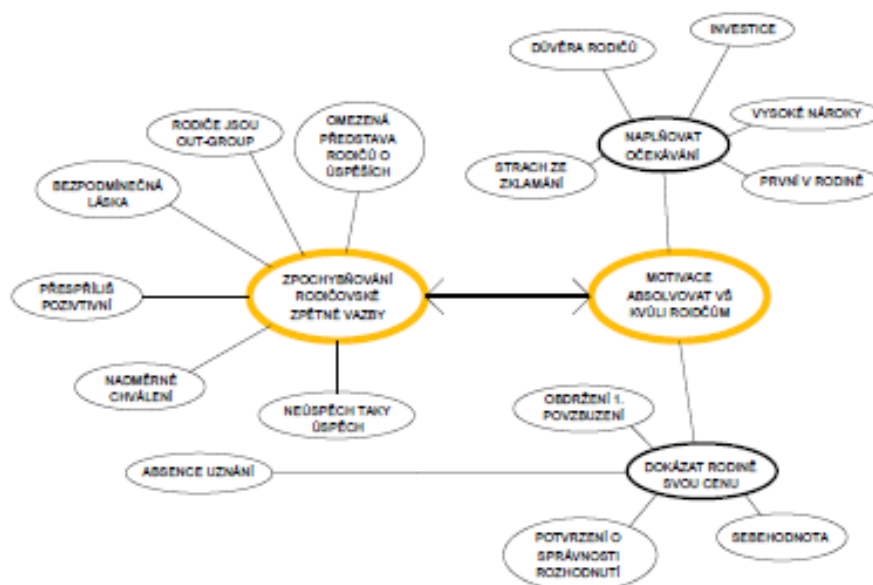
nepřipouští, místo toho jsou zklamané a samy na sebe našťvané, že měly dosáhnout mnohem lepšího výkonu. A současně přemýšlí nad tím, jak se tomuto selhání opět vyhnuly, ale jak je to příště už skolí. Pokaždé své vynikající výkony přisuzují vnějším faktorům, jako je štěstí, náhoda nebo v případě Kataríny sebezprezentace: „*Měla jsem jako pocit, že jsem si tu známku spíš tak jako zahrála, že prostě jsem jako se snažila působit sebevědomě a že to byl spíš můj herecký výkon než jakoby to, že bych měla tolik znalostí.*“ Pro Anetu je to především osobnost učitele: „*Se mě třeba zeptal na něco, co jsem nevěděla tak dobře, tak jsem se snažila to jako různě obkličkovat a okecat a snažila jsem se z toho nějak jako vyvlíknout. Takže on se na mě pak jen slitoval.*“ I ostatní respondentky jsou přesvědčené, že jsou pedagogové mírní a že jim stačí málo. Což je však pozoruhodné vzhledem k tomu, že se z náročnosti ústní zkoušky pokaždé stresují, přesto pedagogy považují za shovívavé. Z výše zmíněných bodů také usuzuji, že respondentky postrádají self-serving bias, jelikož své úspěchy připisují vnějším faktorům, ale neúspěchy vnitřním.

Toto neustálé vztahování se k identitě studenta první generace a minulosti než k přítomnosti, které u respondentek pozoruji, může nabourávat vztah k sobě samým i ke studiu. Vnímají totiž především svůj původ a nevýhody spojené s jejich rodinným prostředím, díky čemuž se cítí být oslabeny ve vysokoškolském prostředí, což má vliv na jejich akademické výsledky a pocit přináležení ke skupině. Proto mě toto téma přijde důležité, jelikož zachycuje významné prožitky všech respondentek.

7.2 Téma č. 2: Tenze mezi zpochybňováním rodičovské zpětné vazby a motivací absolvovat vysokoškolské studium kvůli rodičům

V rámci tohoto tématu je reflektována tenze mezi nedostatečnou rodinnou podporou a vnímáním rodiny jako primárního motivačního faktoru ve vztahu k vysokoškolskému studiu. Respondentky se nacházejí v situaci, kdy zjišťují, že emocionální podpora ze strany rodičů neodpovídá jejich očekáváním a potřebám. Navzdory tomuto nedostatku však rodiče považují za hlavní důvod, proč usilují o dokončení studia i přes veškeré překážky, se kterými se setkávají. Tato rozporuplnost však může mít nežádoucí vliv na jejich psychickou pohodu, což poukazuje na důležitost porozumění této tenze v kontextu vysokoškolského prostředí.

Obrázek 2: Mapa tématu č. 2



7.2.1 Zpochybňování zpětné vazby

Čtyři z mých respondentek uvedly, že emocionální podporu od rodiny vesměs dostávají, avšak ne v takové formě, jakou by si představovaly a jakou by potřebovaly. Přály by si vyšší úroveň uznání, povzbuzení a konstruktivní zpětné vazby, která by odpovídala

realitě, spíše než bezpodmínečné lásce a která by posilovala jejich sebedůvěru. Rodičovská zpětná vazba nenaplnuje jejich očekávání, díky čemuž dochází k jejímu zpochybnění.

Zpochybňování zpětné vazby rodičů může být zapříčiněno tím, že rodiče nejsou součástí vysokoškolského prostředí, ani nikdy nebyli, tudíž postrádají vhléd a s tím související zkušenosti a informace. Respondentky tak **rodiče vyčleňují ze svého akademického světa a považují je za out-group**, díky čemuž mezi nimi může vzniknout určitá bariéra. Navíc je kvůli tomu považují za neoprávněné k hodnocení jejich pozice na univerzitě, jak zdůrazňuje například Katarína: „*Nerozuměj tomu, jestli tam patřím, nebo nepatřím.*“ Zde vnímám zpochybnění jako důsledek vnímání rodičů za nedůvěryhodný zdroj zpětné vazby, který stojí mimo vzdělávací systém, neboť „*to nedokážou tolik posoudit*“, jak popisuje Dorota. Všechny respondentky popisují, že mají rodiče minimální nebo žádnou představu o tom, kolik úsilí do přípravy na nadcházející akademické výzvy musí vložit. Dorota zmiňuje: „*Když se učím na zkoušku, tak mamka jakože nechápe, proč se jako furt učím a nerozumí tomu, prostě si nedokážou představit, jak těžký to je a to mě taky někdy štve.*“ Tato rodičovská neznalost může bránit v porozumění respondentkám, které se díky tomu mohou cítit nepochopeně.

Dále se shodují na tom, že jejich rodiče nemají tušení, co úspěch představuje, například Aneta podotýká: „*Pro ně je úspěch, že jsem se na to učila, ale jakože neví, jako co stačí na to, aby to jakoby fakt bylo dobrý a neví, co to obnáší všechno. Viděj to tak jednoduše.*“ Což reflektují i další respondentky, že **rodiče nemají sebemenší představu o náročnosti vysokoškolského studia**. Tento nedostatek povědomí může vést k nevhodným, i když někdy nezáměrným způsobům poskytování emocionální podpory, která se sice rodičům může zdát dostačující, ale jejich potomkům nikoliv. Na druhou stranu mohou rodiče záměrně zlehčovat vysokoškolské studium nebo snižovat jeho obtížnost, o čemž hovoří například Kamila: „*Absolutně nechápou, jaký to je náročný a jakým stresem si procházím. Jakože studuju, pracuju a ještě cvičím a sportuju, jsem skoro pořád v tý škole, ale když zrovna oni mě vidí, jak furt pracuju nebo cvičím, tak si automaticky myslí, že je ta škola lehká, když mám čas na jiný věci.*“ Takový přístup rodičů v ní může vyvolávat pocity frustrace či nepochopení, navíc může negativně ovlivnit jejich vztah, což pozoruji v této výpovědi: „*Nechápou ten stres. Vždycky mi jen řeknou, že to bude dobrý a že jsem*

šikovná, takže se kolikrát kvůli tomu pohádáme.“ Proto se nejen ona, ale i ostatní respondentky, vyhýbají diskusím s rodiči ohledně školy, neboť jsou přesvědčené, že jsou jejich rodiče vzdáleni jejich akademickému světu a tomu, co prožívají.

Některé z respondentek zpochybňují uznání rodičů kvůli podezření, že ho rodiče poskytují automaticky, bez reálného posouzení výkonu. Kladou si otázky, zda jsou slova rodičů míněna vážně, nebo **jsou poskytnuta jako forma útěchy, vycházející z bezpodmínečné lásky**. Aneta zmiňuje: „*Moje mamka mě třeba jako hodně chválí a já to si to pak jako už ani tolik neberu a říkám si prostě, že ona to prostě musí říkat, protože to je moje mamka.*“ Aneta je tedy přesvědčená, že ji matka chválí spíše z povinnosti, proto vůči těmto zpětným vazbám vyjadřuje nedůvěru. U Kataríny lze rovněž zpozorovat, že považuje ocenění od své matky za součást její mateřské role: „*Jsem maminčina holčička, a ať budu dělat cokoli, tak mě vždycky podpoří.*“ Respondentky se mohou obávat, že rodiče skrývají svůj skutečný názor, aby je nezranili nebo aby udrželi harmonický vztah. Z čehož vyplývá, že nejsou schopné oddělit pocity rodičovské lásky od svých úspěchů, což může vést k jejich závislosti na zpětných vazbách od jiných lidí, kteří nebudou součástí rodiny.

Většina respondentek je navíc **zvyklá přijímat především pozitivní zpětné vazby**, ale nikoliv kritiku, což popisuje například Aneta: „*Vždycky mi na všechno říká, jak jsem dokonalá a šikovná, jak mi to i tak hrozně šlo, no prostě byla ke mně, teda pořád je ke mně takhle pozitivní.*“ Může přemýšlet nad tím, zda se jí rodiče snaží jen podpořit a namotivovat, aby minimalizovali potencionální negativní dopady, což může být dalším důvodem, proč jejich zpětné vazby zpochybňuje.

Také **jsou svými rodiči přespříliš chváleny**, což popisuje Aneta: „*Mamka mě chválila jako víc než třeba normální lidi. Pokaždé když jsem jenom udělala nějakou jako normální vlastně věc, tak mě pochválila a hrozně ve mně věřila a říkala mi, jak jsem úžasná, prostě skvělá.*“ V dospělosti v ní takový přístup vzbuzoval pochybnosti ohledně důvěryhodnosti těchto pochval, přičemž jejich neustálý přísun vyústil v situaci, kdy se jejich význam stal bezcenným.

Kromě toho **mohou rodiče přidělovat stejnou míru uznání dvěma různým výkonům** jedince, přestože obě situace vyžadují odlišnou zpětnou vazbu. Jestliže jsou podle respondentek jejich malé úspěchy oceněny stejným způsobem jako významnější akademické

úspěchy, může to přispívat k zpochybňování všech zpětných vazeb, což vnímá i Kamila: „*Oni mě pochválí i za to, že jsem si vytvořila rozvrh, takže jejich pochvaly prostě neberu.*“ Díky čemuž může tedy pochybovat o svém úspěchu, což může následně negativně ovlivňovat jejich sebedůvěru.

Některé respondentky **jsou svými rodiči chváleny i za neúspěchy**, což může vést k naučení se očekávat pochvalu za všechny výsledky a způsobit zkreslené vnímání toho, co úspěch je, a co nikoliv. Kamila říká, že: *když mi nějaké dobré hodnocení řeknou moji rodiče, tak samozřejmě tomu moc nevěřím, protože rodiče jsou takoví, že své děti chválí a budou chválit vždycky, i když udělají chybu.*“ Díky čemuž může polemizovat nad tím, zda si uznání zasloužila, když ví, že se může jednat klidně o neúspěch, který jsou rodiče rovněž schopni pochválit.

Edita a Tamara zmiňují, že jim rodiče neposkytují zpětné vazby, které by posilovaly jejich sebedůvěru. I přes jejich vynikající akademické výsledky jsou rodiči podceňováni, což má výrazný dopad na jejich sebedůvěru a vztah s nimi.

Naopak od těch, kteří jsou součástí vzdělávacího systému, zpětné vazby přijímají, jelikož ti mají náležité informace a zkušenosti. Jedná se o insidery skupiny, kteří jsou na podobné či stejné úrovni porozumění, navíc tam nehraje role bezpodmínečné lásky. Pro respondentky jsou to především vyučující, což vnímá Edita: „*Když mi to řekne cizí člověk, kterýho vůbec neznám, tak to neberu vůbec, ale když mi to třeba řekne někdo, komu důvěřuju a mám s ním blízký vztah, tak jo, třeba pedagog.*“ Důvěra v jejich zpětné vazby může být taktéž podnícena jejich upřímností, neboť si mohou uvědomovat, že jsou pedagogové schopni využívat konstruktivní kritiku.

7.2.2 Rodina jako hlavní motivace

Všechny respondentky projevují pevnou rozhodnost dokončit své vysokoškolské studium, a to i přes veškeré pochybnosti a překážky, které jim v průběhu studia stály v cestě. Primární motivací všech respondentek se ukázala být rodina. Pro většinu respondentek představovala klíčový faktor, který nechtěly především zklamat, a na němž stavěly důvod, proč stále studují. Naopak dvě respondentky chtěly rodině prostřednictvím úspěchů demonstrovat svou hodnotu.

Nezklamat rodinu

Čtyři respondentky byly přesvědčené, že jejich **rodiče mají plnou důvěru v jejich schopnost studium dokončit a zvládnout veškeré akademické výzvy**, a proto nyní vynakládají veškeré úsilí, aby jejich důvěru nezklamaly. Důvodů, proč je nechtějí zklamat, může být více.

Kamila uvádí: *„Rodiče si vždycky přáli, abych domů nosila jen hezké známky, abych se pokoušela o nějaké soutěže, abych to prostě někam dosáhla.“* V takovém případě mohla pociťovat tlak a odpovědnost za splnění jejich očekávání, což mohl být jeden z důvodů jejího přetrvávajícího strachu ze selhání, aby nezklamala své rodiče. Domnívám se, že všechny **respondentky se celkově cítí být vázány akademickými nároky rodičů** a chtějí jednat v souladu s jejich představami. Aneta zmiňuje: *„Moje mamka říká, že mám studovat, dokud to půjde prostě a dosáhnout co nejvyššího toho titulu.“* Tento tlak může mít silný psychický dopad, jako jsou intenzivní obavy z neúspěchu, navíc si mohou pokládat otázky, zda je rodiče budou stále považovat za kompetentní, pokud nenaplní jejich očekávání. Tyto pochybnosti tak mohou být rovněž důvodem jejich přetrvávající nejistoty.

Dorota o svých rodičích zmiňuje: *„Taky mi kolikrát říkali, že se musím zlepšit ještě v něčem nebo když jsem dostala tu dvojku, tak mě nepochválili, že jsem to aspoň zvládla, ale spíš se ptali, jakto že jsem neměla jedničku. Dvojka pro ně byla maximální jakoby dobrá známka, ale stejně vždycky chtěli, ať si to opravím.“* Zde si lze povšimnout výrazného důrazu na akademické výsledky, které mohou sloužit jako měřítko úspěchu. **Pocit nutnosti dosahovat cílů stanovených rodiči**, může vést k vysoké úrovni stresu a způsobit pocit nedostatečnosti, zejména pokud dosažené výsledky nesplňují očekávání rodičů.

Což by v konečném výsledku mohl být jeden z důvodů její snížené sebedůvěry, úzkosti a trvalého strachu z nadcházejících výzev.

Respondentky uvádějí, že jejich **rodiče automaticky počítali s tím, že po střední škole nastoupí na vysokou školu**, přičemž možnost, že by tak neučinily, nepřipadala v úvahu. I přesto všechny respondentky vyjadřují spokojenost se svým oborem a jsou pevně rozhodnuté v něm pokračovat. Nicméně zůstává otázkou, zda by se rozhodly pro vysokoškolské studium bez rodičovského tlaku. Některé z respondentek pravděpodobně ano, neboť je učení naplňovalo a chtěly si své vědomosti dále rozšiřovat, Aneta naopak zmiňuje: *„Těžko říct, kdybych měla třeba už jako zaměřenou střední školu, a ne gympl, jestli bych šla na vejšku. Jako asi bych musela, protože moje mamka to fakt chtěla, ale já sama osobně bych moc nechtěla nejspíš, nevím, no.“* Zde si lze povšimnout, že Aneta zpochybňuje toto rozhodnutí, zároveň zdůrazňuje významný vliv rodinného očekávání.

Někteří rodiče na své potomky mohou klást vysoké nároky, protože **vysokoškolské studium představuje jejich nesplněný sen**, který chtějí naplnit prostřednictvím svých potomků. Domnívám se, že by tato situace mohla být případem Kamily: *„Chtěli jako to, co oni mít nemohli, takže mě jakoby vytvořili vhodný podmínky pro to, abych vlastně studovala.“* Kamila pravděpodobně cítí odpovědnost za splnění rodičovského očekávání, současně si uvědomuje, že se jedná o příležitost, kterou její rodiče neměli, kdežto ona ji nyní má. Z výpovědí respondentek navíc vyplývá, že jsou ovlivněny skutečností, že **jsou prvními v rodině, kteří mohou dosáhnout vysokoškolského titulu**. Tato skutečnost na ně může klást dodatečný tlak a zvyšovat jejich pocity odpovědnosti za reprezentování rodiny. Respondentky si rovněž mohou uvědomovat, kolik toho jejich rodina do studia investovala, a to jak finančně, tak emocionálně. Absolvování vysokoškolského studia pro ně může představovat nejen osobní úspěch, ale také potenciální sociální posun, který může zajistit lepší budoucnost všech členů rodiny.

Dokázat rodině svou cenu

Zbylé respondentky uváděly, že ze strany jejich rodičů neexistoval tlak ohledně vysokoškolského vzdělání. **Rodiče se totiž o možnost studia vůbec nezajímali**, ale spíše na ně tlačili, aby vstoupily do zaměstnání, které považovali za praktičtější. Navzdory tomuto přístupu se obě respondentky rozhodly jít svou vlastní cestou a nastoupit na univerzitu.

Ale zdá se, že je pro ně důležitou motivací **dokázat rodině svou hodnotu a pravděpodobně i obdržet jejich potvrzení o správnosti svého rozhodnutí jít studovat**, než se obávat možného zklamání rodičů.

Kromě toho jim **rodina již od dětství neposkytovala emoční podporu v rámci studia**, což může být jedním z důvodů jejich nízké sebedůvěry nebo narušených rodinných vztahů. Edita zdůrazňovala, že situace byla natolik nepříznivá, že se musela od rodiny odstěhovat, neboť byla mnohokrát kritizována a podceňována, i přestože byla jednou z nejlepších studentek ve třídě. Takový rodičovský přístup mohl přispívat k její nízké sebehodnotě nebo vyvolávat pochybnosti o správnosti rodičovských postojů. Tamara dodává: *„Chci jako, aby o mně měli dobrý mínění, aby věděli, že jsem fakt jako úspěšná. Byla by to taky moje osobní prohra, protože bych nerada viděla, že něco nezvládnou a pohořím. Byla bych pak našťvaná i sama na sebe a vyčítala bych si, že jsem do toho měla teda dát víc.“* Pokud by ve studiu nesetřvaly nebo by nedosáhly akademických úspěchů, potvrdilo by se přesvědčení rodičů o jejich neschopnosti? A jelikož již od dětství toužily po uznání svých rodičů, domnívají se, že získání vysokoškolského studia by ho mohlo zajistit. Toto přesvědčení je však nekonzistentní s vyjádřením respondentek ohledně postoje svých rodičů k vysokoškolskému studiu, neboť zdůrazňují, že mu rodiče nepřikládají význam ani důležitost.

V obou respondentkách však pozorují odhodlanost a cílevědomost v tom se rodičovskému přesvědčení o jejich neschopnosti nepoddat: *„Dřív mi jako hodně záleželo na tom, co si myslíš, čekala jsem furt na to jejich uznání, kterého se mi nikdy nedostalo, chtěla jsem prostě někdy slyšet, že jsem třeba dobrá, ale to prostě nikdy nepřicházelo. Ale teď už jsem silnější, i tím, jak sem se jako odstěhovala, ale už prostě o sobě díky tomu tak nepochybuju jako dřív a je pro mě důležitý, co chci já,“* konstatuje Edita. Z rozhovorů navíc vyplývá, že mají obě silnou identifikaci s budoucí profesí, což je jejich dalším motivačním faktorem.

V závěru lze tedy říci, že tato tenze mezi zpochybňováním rodičovské zpětné vazby a považováním rodiny za klíčový motivační faktor může přispívat k nejistotě účastnic. Zatímco na jedné straně je jimi zpochybněna autorita rodičů vůči studiu, na druhé straně jim ale přikládají důležitost, nechtějí je zklamat a ztratit jejich obdiv. A když jim poté rodiče

poskytují uznání, kterému však nedůvěřují, zároveň ale od ostatních ho pravděpodobně nezískávají, může to sytit tu nejistotu, která může přispívat k pocitům nepatřičnosti, nekompetentnosti či podvodnosti.

8 Reflexe

Jak Braun a Clarke (2021) ve svém článku zdůrazňují, nejenže je důležité pečlivé zvážení vlastních předpokladů, také je klíčová reflexe výzkumníka nad výzkumným procesem.

Samozřejmě, nedílnou součástí tohoto výzkumu byla skutečnost, že i já sama jsem studentkou první generace, což mi ale umožnilo přistupovat k výpovědím s větším porozuměním. Domnívám se, že jsem se do respondentek dokázala lépe vcítit, navíc jsem díky tomu měla hlubší vhled do specifických akademických výzev a překážek, kterým po dobu studia čelí. Nicméně i o to důležitější byla snaha vyhnout se předjímání v kontextu osobní zkušenosti. Také i vzhledem k tomu, že jsme se mnohdy zabývaly citlivými tématy, bylo možné vzít v úvahu mou roli studentky psychologie. Proto tuto kombinaci osobních zkušeností a akademického pozadí vnímám za výhodnou, navíc mi z mého pohledu umožnila vytvořit příjemnou atmosféru.

Mou motivací pro realizaci výzkumu byl zčásti status studenta první generace, ale i to, že jsem se v posledních letech setkávala s řadou studentů, kteří se kvůli svému původu považovali za méně kompetentní, přestože dosahovali vynikajících výsledků. Což mě motivovalo k bližšímu prozkoumání faktorů ovlivňujících jejich sebedůvěru, zároveň se imposterismus stává stále více diskutovaným tématem.

9 Diskuse

V této kapitole se věnuji shrnutí mého výzkumu ve formě odpovědi na mé výzkumné otázky, přičemž tyto výsledky následně porovnávám s odpovídajícími teoretickými poznatky a závěry empirických studií.

Výzkumná otázka č. 1: Jakým způsobem studenty první generace ovlivňuje skutečnost, že jejich rodiče nemají vysokoškolské vzdělání?

Absence vysokoškolského vzdělání rodičů, a s tím typicky související nižší informovanost a nedostatek zkušeností, přispívají k tomu, jak respondentky reflektují pocit nepřipravenosti na požadavky univerzitního světa, neboť jim rodiče poskytli pouze omezenou podporu pro přechod na univerzitu. Navíc její přínos zpochybňují, právě na základě toho, že rodiče nepatří mezi absolventy vysokoškolského studia. Omezenost podpory považovaly respondentky za velmi zatěžující, jelikož se se všemi výzvami potýkaly samy, což v nich nejenže vyvolávalo stres, také to vnímaly jako dodatečnou zátěž, se kterou by se dle jejich předpokladu jako dcery vysokoškolských rodičů potýkat nemusely (Bourdieu, 1986; in LeBouef a Dworkin, 2021). Na druhé straně omezená podpora vede k nutnosti vyšší samostatnosti a spoléhání se na sebe, jak ukazuje studie Yee (2016), která zjistila, že tito studenti obvykle neinteragovali s ostatními na vysoké škole, neboť se domnívali, že nejlepší strategií pro úspěch je spoléhat se pouze na sebe. Zároveň však tato autonomie může představovat překážku pro vyhledávání pomoci, ačkoliv je to forma chování, kterou si studentky během svého vývoje osvojily (Payne a kol., 2021), v určitých situacích může být i maladaptivní.

Nedostatek porozumění nárokům vysokoškolského studia ze strany rodičů se dále projevil v podceňování psychické a časové náročnosti studia, dle výpovědí totiž rodiče mnohdy zlehčují nebo snižují jeho obtížnost. Tento rodičovský přístup mé respondentky podnítil k vyhybavému chování, jako například ke snaze minimalizovat diskuse s rodiči ohledně školy, s pravděpodobným cílem minimalizovat nepříjemné pocity, které by rozhovor vyvolával, či předejít potencionálním konfliktům v rodinném prostředí. Obdobně to ve své studii uvádějí i Hodge & Mellin (2010), navíc upozorňují, že většina

studentů první generace odmítá diskutovat s rodiči o studiu kvůli přesvědčení, že to jejich rodiče nezajímá nebo že tomu nerozumí. Což korespondovalo s výsledky mého výzkumu, neboť dvě z mého souboru respondentek naznačovaly, že jejich rodiče nevyjadřují zájem o jejich studium během rozhovorů, zatímco zbývající respondentky vnímaly, že se rodiče zajímají, přesto tomu nerozumí.

Čtyři respondentky sice emocionální podporu od rodičů vesměs dostávají, avšak nepředstavuje úroveň podpory, kterou by považovaly za dostačující. A ačkoliv jim tedy rodiče během studia vyjadřují uznání a snaží se posílit jejich sebedůvěru, jejich zpětné vazby respondentky zpochybňují, především proto, že rodiče nejsou součástí vysokoškolského prostředí a postrádají tak vhled, který by jim umožnil relevantně hodnotit situaci. Kromě toho dle jejich pohledu rodiče využívají nevhodné způsoby povzbuzování, například je chválí za všechny jejich výkony bez ohledu na jejich kvalitu a poskytují jim vždy pozitivní, nikoliv konstruktivní zpětnou vazbu, což může vést ke zkreslenému vnímání toho, co úspěch je, a co nikoliv (Jones, Berglas, 1978; in Want & Kleitman, 2005). Lyden a kolegové (2002) zjistili, že pečlivě strukturovaná zpětná vazba rodičů pomáhá přisuzovat úspěchy vlastním schopnostem, jelikož přispívá k vyšší self-efficacy. Rodiče by taktéž mohli volit konstruktivnější zpětné vazby nebo povzbuzení zaměřené na proces, které se ukazuje být velmi účinné (Hattie & Timperley, 2007). Respondentky nejsou rovněž schopné oddělit pocity rodičovské lásky od svých úspěchů, proto jejich zpětné vazby zpochybňují. Čímž mohou být více závislé na uznání osob, které jsou součástí akademické sféry, ve kterém nehraje roli bezpodmínečná láska, ale objektivní posuzování. Little (2019) k tomuto uvádí, že mají studující první generace tendence důvěřovat informacím od zdroje, který je vysoce angažován v daném systému a který bude věrohodně odpovídat autoritám, což koresponduje s reflektovanou důvěrou respondentek ve zpětné vazby od pedagogů. Zaznamenáváme zde tedy výraznou potřebu respondentek potvrdit své místo ve vysokoškolském prostředí, která je zdůrazněna zpochybňováním zpětné vazby rodičů, kteří sami nejsou součástí akademického prostředí, a zvýznamněna zpětnou vazbou vyučujících, kteří součástí vysokoškolské sféry jsou.

U zbylých respondentek však k žádnému zpochybňování rodičovské zpětné vazby nedochází, jelikož jim rodiče žádné uznání neposkytují, spíše je dříve kritizovali nebo

podceňovali, a to i přes jejich vynikající akademické výsledky. Proto u nich může být taktéž zvládnutelná zpětná vazba od vyučujících, zároveň tato absence podpory může přispívat k jejich nízké sebedůvěře. K čemuž navíc Caselman a kolegové (2006) dodávají, že nedostatek rodinné podpory přispívá nejen k nižší míře self-efficacy a sebedůvěry, ale i k pochybnostem o vlastních schopnostech, což může přispívat k rozvoji imposter syndromu.

Nejasná a obecná zpětná vazba, buď příliš pozitivní či příliš negativní, a navíc přicházející od rodičů, kteří nenáleží do vysokoškolského prostředí, poté společně přispívají k vyšším pocitům nejistoty a obav o svoje působení na univerzitě.

Výzkumná otázka č. 2: Má identita studenta první generace vliv na prožitek imposter syndromu? Jak tento syndrom prožívají?

Z výsledků vyplynulo, že se respondentky často vztahovaly ke své identitě studenta první generace v souvislosti s obavami ohledně schopnosti dokončit studium, a to již při vstupu na univerzitu. Tyto obavy byly ze začátku rozhovoru přisuzovány jejich přesvědčení, že postrádají genetické predispozice k úspěšnému dokončení studia, zatímco v průběhu hlubšího zkoumání se spíše ukázaly být výsledkem subjektivního pocitu nepřipravenosti a kontextovými odlišnostmi ve srovnání s vrstevníky pokračující generace.

V procesu formování jejich akademické identity sehrávají roli protichůdné impulsy. Na jedné straně respondentky dosahují vynikajících akademických výsledků, díky kterým v podstatě převyšují členy své rodiny, ale na druhé straně prožívají nejistotu ohledně vlastních schopností vůči vrstevníkům pokračující generace. Signifikantní je však intenzivní tendence respondentek k podceňování se kvůli odlišným životním podmínkám, což koresponduje s výsledky studie McCarthy a kolegů (2023), kteří zaznamenali výrazné pochybnosti a pocity podvodnosti u studentů první generace v důsledku jejich subjektivního nedostatku zkušeností oproti pokračující generaci. Respondentky se domnívají, že druzí mají mnohem kvalitnější rodinné podmínky a efektivnější podporu od rodičů, díky čemuž jsou lépe připraveni na vysokoškolské studium. Vzhledem k tomu se tedy domnívám, že své sebevědomí respondentky konstruují ve vztahu k rodinnému zázemí a zkušenostem

vrstevníků pokračující generace, než aby se to týkalo výhradně obav z nedostatku vlastních kompetencí, zejména když dosahují vynikajících akademických úspěchů, stejně jako oni. Tento intenzivní proces sociálního srovnávání může přispívat k jejich nízké sebedůvěře (Lane, 2015), navíc může odrážet jejich narušený pocit přináležení ke skupině vysokoškolských studujících (Peteet a kol., 2015), přestože úspěšně prošly přijímacím procesem.

Ze skupiny studujících se identitně vyčleňují, považují se za outsidersy, což přispívá k jejich izolaci od zbytku skupiny (Lane, 2015), což na jedné straně může být i sebeprotektivní mechanismus. K tomuto subjektivně vytvořenému pocitu odlišnosti od ostatních dochází i přes absenci konkrétních situací, ve kterých by byly respondentky podceňovány či vyčleňovány svými spolužáky či vyučujícími. Korpershoek a kolegové (2020) ve své studii prokázali pozitivní vliv pocitu sounáležitosti na akademické úspěchy studentů a zdůraznili, že akceptace a emocionální podpora spolužáků a vyučujících představují klíčový faktor posilující sebedůvěru v akademických výzvách. McCarthy a kolegové (2023) navíc u studujících první generace zpozorovali, že pocitují vyšší přináležení ke skupině v přítomnosti dalších studentů první generace, právě kvůli sdílenému sociálnímu kontextu. To je konzistentní s výpovědí jedné mé respondentky, která reflektovala nižší strach z vyjadřování se před skupinou na podobné úrovni, což by mohli splňovat vzhledem k svému sociálnímu kontextu právě studenti první generace.

A ačkoliv respondentky nyní dosahují vynikajících akademických výsledků, stále jsou přesvědčené, že nejsou tak kompetentními, jako se jeví být. Projevují časté pocity podvodnosti spojené s intenzivními obavami z odhalení jejich postavení ve vysokoškolském prostředí coby nezasloužené. Tyto pochyby je na jednu stranu vedou k nadměrnému úsilí dosahovat maximálních možných cílů (Cowman & Ferrari, 2002), současně respondentky inklinují k vyhýbavému chování, jako je izolace od ostatních, aby zabránily možnému riziku odhalení jejich slabých stránek. Tyto tendence však zároveň snižují možnost sociální podpory (Lane, 2015), brání obdržování uznání od druhých, navíc dle několika studií korelují s vyšší mírou pocitů podvodnosti (Peteet a kol., 2015). Zároveň se respondentky jakkoliv zdržují možnosti hledání pomoci u druhých, buď kvůli snaze minimalizovat riziko odhalení, nebo z důvodu své autonomie, což je dle Kusserowa (2010; in Covarrubias a kol.,

2018) částečně následek výchovy, která je naučila vypořádat se s životními problémy samostatně bez pomoci druhých. Navíc je jimi žádání o pomoc vnímáno negativně, v podstatě jako „známka slabosti“, což může být nejen důsledkem společenského tlaku k nezávislosti, taktéž to může souviset s jejich zvyklostí vyhledávat informace a řešit situace samostatně. Je však paradoxní, že ačkoliv očekávají, že je úspěch výsledkem jejich individuálního úsilí, schopností a autonomie, přesto by si přály stejnou míru rodičovské podpory, jakou mají jejich vrstevníci.

Kromě toho usilují o to být nejlepšími ve skupině, což reflektují jako projev vlastního perfekcionismu, ale současně to může být způsob, jakým si chtějí potvrdit svou pozici ve skupině nebo způsob, jak se vrstevníkům pokračující generace vyrovnat. Navíc respondentky zmiňují, že se na středních školách považovaly za jedny z nejchytřejších ve třídě, a v momentě kdy se nyní nacházejí v nové akademické skupině, jsou donucené přehodnotit své postavení, jelikož nová skupina kontextově zvýrazňuje určité odlišnosti, což může přispívat k jejich nejistotě. Výrazné obavy respondentky projevují i před nadcházejícími akademickými výzvami, a to především kvůli strachu ze selhání, což by mohlo být dále provázáno s fixním nastavením mysli (Dweck, 2015). Proto před každou akademickou výzvou vynakládají nadstandardní úsilí s cílem předejít možnému neúspěchu, a to i přes jejich automatický předpoklad, že neuspějí. Tento strach je nejen důsledkem subjektivního nedostatku požadovaných schopností, ale také důsledkem subjektivního nedostatku úsilí, které do přípravného procesu vložily. V případě mých respondentek by však bylo možné uvažovat o snížené self-efficacy nebo o maladaptivní formě jejich perfekcionismu, která reflektuje intenzivní úsilí o maximalizaci svého potenciálu, mnohdy na úkor svého duševního zdraví (Lane, 2015), a která je navíc s imposterismem spojována (Ferrari & Thompson, 2006). I přes obavy možného selhání však pokaždé dosahují vynikajících výsledků, které nejsou schopné interiorizovat, neboť je kvůli své snížené sebedůvěře přisuzují vnějším faktorům (Clance, Imes, 1978). Což ve své studii uvádějí i Ibrahim a kolegové (2023), kteří navíc zdůrazňují, že impostoři vykazují vnější-nestabilní atribuční styl, pokud jde o úspěch, a vnitřní-stabilní atribuční styl, pokud jde o neúspěch. Také lze zohlednit koncept vnějšího locus of control, který se vyznačuje nedostatečnou schopností ovlivnit a řídit výsledky vlastních aktivit (Rotter, 1966).

Ačkoliv respondentky explicitně neoznačují své prožitky jako projevy imposter syndromu, jejich popis prožitků a chování nasvědčuje podobným charakteristikám. Je však důležité si uvědomit, že tyto zkušenosti, o kterých hovoří, nemusí nutně představovat imposterismus.

Výzkumná otázka č. 3: Jaké faktory přispívají k jejich rozhodnutí dokončit vysokoškolské studium?

Respondentky jsou motivovány k dokončení studia z mnoha důvodů, za nejvýznamnější považují rodinu. Nicméně mezi respondentkami existuje variabilita v tom, z jakých specifických důvodů jsou rodinou motivovány.

Čtyři z respondentek reflektují snahu naplnit očekávání svých rodičů ohledně úspěšného dokončení studia, neboť jsou si vědomé důvěry, kterou v ně rodiče vkládají, a proto je nechtějí zklamat, což je v souladu s řadou předchozích studií (Hodge & Mellin, 2010; LeBouef & Dworkin, 2021, McCarthy a kol., 2023; Nichols a Ilas 2016). Vnímám, že respondentky se obecně cítí být vázány akademickými očekáváním rodičů, což může být jednat důsledkem silné provázanosti s rodinným prostředím (Covarrubias & Fryberg, 2015), zároveň i důsledkem důsledného rodinného výchovného stylu, který reflektoval důraz na akademické výkony (Yaffe, 2021). Jejich rodiče od nich navíc vyžadovali, aby po střední škole nastoupily na univerzitu, přičemž možnost vlastního rozhodnutí nepřipadala v úvahu, což svědčí o přílišné angažovanosti rodičů do akademických dráhy svých dětí v rámci rozhodování. Kromě toho respondentky reflektují obavy ohledně možné ztráty rodičovského uznání, pokud nenaplní jejich očekávání, což je však paradoxní vzhledem k tomu, že jejich zpětné vazby zpochybňují. Toto zjištění je dále podpořeno výsledky McCarthy a kolegů (2023), kteří ve své studii taktéž zdůrazňují zvýšené rozhodnutí studentů první generace k naplnění očekávání a přání svých rodičů, i přes omezenou rodinnou. Je možné, že si respondentky uvědomují, kolik toho rodiče do jejich studia investovali, a to jak finančně, tak emocionálně, a proto k jeho dokončení cítí závazek. Rovněž mohou cítit odpovědnost za reprezentování rodiny, jelikož jsou prvními v rodině, kteří o něco takového usilují. Navíc může pro celou rodinu dosažení vysokoškolského titulu představovat potenciální sociální posun (Capannola & Johnson, 2022).

Zbylé dvě respondentky motivuje snaha prokázat svou hodnotu rodičům, získat jejich uznání a pravděpodobně i obdržet jejich potvrzení o správnosti svého rozhodnutí jít studovat, neboť jejich rodiče preferovali spíše vstup do zaměstnání. Již od dětství na ně nekladli žádné akademické požadavky, navíc jim ani neposkytovali emocionální podporu v akademických výzvách, což mohlo přispívat k jejich nízké sebedůvěře v dosahování akademických úspěchů. Četné množství studií totiž uvádí, že je rodinná emocionální podpora klíčová nejen pro sebedůvěru jedinců, navíc její nedostatek může ztěžovat jejich úspěšnou adaptaci na univerzitní prostředí (Terenzini a kol., 1996). Absolvování studia tak může sloužit jako prostředek k potvrzení vlastní hodnoty, neboť svými rodiči byly podceňovány. Také se respondentky domnívají, že by dosažením vysokoškolského titulu pravděpodobně dosáhly očekávaného uznání, přesto je toto přesvědčení nekonzistentní s jejich vyjádřením ohledně postoje rodičů k vysokoškolskému studiu, neboť mu rodiče nepřikládají význam ani důležitost. Zároveň také respondentky nechtějí čelit osobní prohře, pokud by studium nedokončily, neboť se silně identifikují s budoucí profesí.

V čem však pozoruji shodu všech respondentek, je touha dosáhnout více, než dosáhli jejich rodiče neboli tedy být prvními v rodině, kdo získá vysokoškolský titul (Hodge & Mellin, 2010).

10 Limity

Pro analýzu a interpretaci dat jsem využívala reflexivní tematickou analýzu, přičemž jakožto začátečník, jsem si nebyla zcela jistá, do jaké míry jsem plně naplňovala požadavky tohoto přístupu. Nicméně jsem vynaložila maximální úsilí pro to, abych každé části tohoto výzkumu věnovala dostatek času a pozornosti, což bylo nezbytné pro dosažení co nejvíce transparentních výsledků. (klidně prý vynechat)

Za limit výzkumu navíc vnímám původní zaměření na gender, konkrétně na ženské pohlaví, s úmyslem zkoumat, jak ženy reflektují možné pocity podvodnosti v kontextu genderových stereotypů či společenských očekávání. Nicméně data, která byla získána, nedosáhla dostatečné úrovně informací k úplnému uspokojení tohoto cíle výzkumu. Z tohoto důvodu jsem se místo toho soustředila na rodinný kontext, který se ukázal být významným. Tato původní myšlenka by tedy mohla být námětem pro budoucí studie.

Zároveň jsem se zaměřila pouze na ženy, částečně kvůli omezenému vzorku, a částečně kvůli předchozím studiím, které naznačují, že se imposterismus vyskytuje častěji u žen (např. Villwock a kol., 2016), navíc jsem usilovala o homogenitu v této zkušenosti. Nicméně je zjevné, že intersekce postavení studujících první generace s genderem, je potřebným tématem pro další výzkum a navazující studie by to měly zohlednit.

V rámci výzkumu dále nebyly zmapovány další klíčové aspekty, které mohou ovlivnit prožívání jednotlivců, jako je například úroveň angažovanosti vyučujících nebo kvalita mezilidských vztahů. Hutchins (2015) zdůrazňuje, že je role mentorů při studiu klíčová, neboť může pozitivně ovlivňovat atribuční proces. A aby tato specifická skupina dosahovala akademických úspěchů a pocitů sounáležitosti, je zásadní, aby jim vysoké školy pomáhaly překonávat výzvy vysokoškolského vzdělávání, například prostřednictvím poskytování programů a služeb, které by systematicky podporovaly jejich individuální potřeby (Hsiao, 1992). Budoucí výzkum by se proto mohl zabývat specifickou rolí mentoringu a dalších forem sociální podpory.

11 Závěr

Cílem této práce bylo prozkoumat zkušenost imposter syndromu u vysokoškolských studentů první generace a jejich prožívání možných nežádoucích pocitů, zejména v kontextu jejich identity studenta první generace, navíc bylo zájmem porozumět, jak tyto pocity ovlivňují jejich duševní zdraví a akademické úspěchy. Dalším cílem bylo zmapovat jejich zkušenosti z akademického a rodinného prostředí, s čímž souvisela i snaha prozkoumat, nakolik je ovlivňuje skutečnost, že jsou prvními v rodině, kteří navštěvují univerzitu. Nakonec bylo také cílem zjistit, jaká je motivace těchto studentů k absolvování vysokoškolského studia.

Teoretická část poskytla klíčová východiska pro empirickou část, díky čemuž bylo možné dosáhnout hlubšího porozumění zkoumaného jevu. Ze začátku se věnovala charakteristice skupiny studentů první generace a jejímu významu v akademickém prostředí (Hsiao, 1992; Terenzini a kol., 1996). Dále jsem nahlédla na roli rodičů jakožto hlavní zdroj podpory a motivace (Capannola a Johnson, 2022), přičemž jsem přiblížila, jaký vliv má rodina na sebedůvěru těchto studentů (Caselman a kol., 2006). S ohledem na záměr práce byl taktéž vymezen imposter syndrom u vysokoškolských studentů první generace (McCarthy, 2023; Peteet a kol., 2015), což přispělo k celkovému porozumění jejich situace a určitých faktorů, ovlivňujících jejich akademický rozvoj.

Empirická část podrobně popsala průběh celého výzkumu od samotného stanovení výzkumného problému, cílů a výzkumných otázek, přes výběr respondentek až po metodu sběru dat. Pro analýzu a interpretaci dat jsem využila reflexivní tematickou analýzu (Braun & Clarke, 2022), díky níž byla vyvinuta 2 témata, věnující se zpochybňováním rodičovského roli rodičů a statusu studenta první generace. Diskuse obsahovala shrnutí mého výzkumu a odpovědi na mé výzkumné otázky, které byly propojovány s odpovídajícími teoretickými poznatky a závěry empirických studií.

Výsledky nasvědčují, že absence vysokoškolského vzdělání rodičů přispívá k pocitům nepřipravenosti na vysokoškolské studium. Roli rodičů jakožto zdroj emocionální podpory sice některé respondentky reflektují, přesto ji především kvůli nesounáležitosti rodičů do akademického prostředí zpochybňují a považují ji za omezenou. Dvě z mých respondentek navíc žádná rodinná uznání během studia nedostávají, což mělo

nežádoucí vliv na jejich sebedůvěru. I přesto však z výzkumu vyplynula důležitost role rodičů jakožto primární motivace k dokončení vysokoškolského studia. Na jedné straně stojí odhodlané respondentky usilující o naplnění očekávání rodičů, na druhé straně stojí respondentky snažící se demonstrovat svou cenu a obdržet rodinné uznání.

Studující reflektují intenzivní pochybnosti o schopnosti dokončit vysokoškolské studium ve vztahu k identitě studenta první generace. Jejich akademická identita je konstruována na základě pochyb o vlastních kompetencích, které jsou syceny prostřednictvím intenzivního sociálního srovnávání s vrstevníky pokračující generace. Což přispívá k jejich pocitům nepatřičnosti do vysokoškolského studia a pocitům méněcennosti vzhledem k jejich odlišnému sociálnímu kontextu, a to i přes vynikající akademické výsledky. Dále respondentky vyjadřují pocity podvodnosti, které je vedou k nadměrnému úsilí dosahovat nadstandardních výkonů, zároveň podněcují vyhubavé chování. Strach z odhalení navíc stojí ruku v ruce se strachem z neúspěchu, který vykazují před každou nadcházející akademickou výzvou, ačkoliv poté pokaždé dosahují vynikajících výsledků, které si však nepřipouští.

Je důležité si uvědomit, že přítomnost nežádoucích pocitů, jako jsou pocity podvodnosti či nepatřičnosti u těchto studentů, nejsou automatickým důkazem existence imposter syndromu. A ačkoliv popisují prožitky a chování, odpovídající tomuto syndromu, explicitně se s ním neidentifikují. Má práce se snaží prozkoumat a porozumět jejich zkušenostem za účelem zvýšení povědomí o studentech první generace, nikoliv je klasifikovat.

Rovněž tyto výsledky není možné zobecnit na všechny studenty první generace, s ohledem na jejich rozmanité zkušenosti a individuální vnímání vlastní situace. Přesto tato práce přispívá k rozšíření o povědomí prožívání podvodných pocitů u studentů první generace a poskytuje klíčové poznatky, které by mohly sloužit k podpoře této skupiny nebo jako základ pro budoucí výzkumné šetření.

12 Seznam použitých informačních zdrojů

Alrayyes, S., Dar, U. F., Alrayes, M., Alghutayghit, A., & Alrayyes, N. (2020). *Burnout and imposter syndrome among Saudi young adults: The strings in the puppet show of psychological morbidity*. Saudi Medical Journal, 41(2), 189.

Birani, A., & Lehmann, W. (2013). *Ethnicity as social capital: An examination of first-generation, ethnic-minority students at a Canadian university*. International Studies in Sociology of Education, 23(4), 281-297.F

Brauer, K., & Proyer, R. T. (2022). *The Impostor Phenomenon and causal attributions of positive feedback on intelligence tests*. Personality and Individual differences, 194, 111663.

Brauer, K., & Wolf, A. (2016). *Validation of the German-language Clance impostor phenomenon scale (GCIPS)*. Personality and Individual Differences, 102, 153-158.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?*. Qualitative research in psychology, 18(3), 328-352., str. 343

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage

Bravata, D. M., Watts, S. A., Keefer, A. L., Madhusudhan, D. K., Taylor, K. T., Clark, D. M., ... & Hagg, H. K. (2020). *Prevalence, predictors, and treatment of impostor syndrome: a systematic review*. Journal of general internal medicine, 35, 1252-1275.

Breeze, M. (2018). *Imposter syndrome as a public feeling*. Feeling academic in the neoliberal university: Feminist flights, fights and failures, 191-219.

Byrne, D. (2021). *A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis*. Quality & Quantity, 56(3), 1391-1412.

Capannola, A. L., & Johnson, E. I. (2022). *On being the first: The role of family in the experiences of first-generation college students*. Journal of Adolescent Research, 37(1), 29-58.

Caselman, T. D., Self, P. A., & Self, A. L. (2006). *Adolescent attributes contributing to the imposter phenomenon*. Journal of Adolescence, 29, 395-405.

- Clance, P. R. (1985). *Clance impostor phenomenon scale*. Personality and Individual Differences.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). *The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention*. Psychotherapy: Theory, research & practice, 15(3), 241.
- Covarrubias, R., & Fryberg, S. A. (2015). *Movin' on up (to college): First-generation college students' experiences with family achievement guilt*. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 21(3), 420.
- Covarrubias, R., Jones, J. M., & Johnson, R. (2018). *Parent conversations about college matter for first-generation college students' academic self-concepts and grades*.
- Covarrubias, R., Valle, I., Laiduc, G., & Azmitia, M. (2019). "You never become fully independent": Family roles and independence in first-generation college students. Journal of Adolescent Research, 34(4), 381-410.
- Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. Social Behavior and Personality: an international journal, 30(2), 119-125.
- Dweck, C. (2015). *Carol Dweck revisits the growth mindset*. Education week, 35(5), 20-24.
- Felder, R. M. (1988). *Felder's philosophy: Impostors everywhere*. Chemical Engineering Education, 22(4), 168-169.
- Ferrari, J. R., & Thompson, T. (2006). *Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours*. Personality and Individual Differences, 40(2), 341-352.
- Giel, L. I., Noordzij, G., Noordegraaf-Eelens, L., & Denktaş, S. (2020). *Fear of failure: a polynomial regression analysis of the joint impact of the perceived learning environment and personal achievement goal orientation*. Anxiety, Stress, & Coping, 33(2), 123-139.
- Gill, P. (2020). *Imposter syndrome—why is it so common among nurse researchers and is it really a problem?*. Nurse Researcher, 28(3).

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of educational research, 77(1), 81-112.
- Hendl, J. (2006). *Kvalitativní výzkum v pedagogice. In Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu* (Vol. 5, No. 7).
- Hodge, A., & Mellin, E. (2010). *First-generation college students: The influence of family on college experience*. The Penn State McNair Journal, 7, 120-134.
- Holden, C. L., Wright, L. E., Herring, A. M., & Sims, P. L. (2021). Imposter syndrome among first-and continuing-generation college students: The roles of perfectionism and stress. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 25(4), 726-740.
- House, L. A., Neal, C., & Kolb, J. (2020). *Supporting the mental health needs of first-generation college students*. *Journal of College Student Psychotherapy*, 34(2), 157–167. <https://doi.org/10.1080/87568225.2019.1578940>
- Hsiao, K. P. (1992). *First-Generation College Students*. ERIC Digest.
- Huecker, M. R., Shreffler, J., McKeny, P. T., & Davis, D. (2022). *Imposter Phenomenon*.
- Hutchins, H. M. (2015). *Outing the imposter: A study exploring imposter phenomenon among higher education faculty*. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(2), 3-12.
- Chrousos, G. P., & Mentis, A. F. A. (2020). *Imposter syndrome threatens diversity*. *Science*, 367(6479), 749-750.
- Ibrahim, F., Göddertz, D., & Herzberg, P. Y. (2023). *An experimental study of the non-self-serving attributional bias within the impostor phenomenon and its relation to the fixed mindset*. *Current Psychology*, 42(30), 26440-26449.
- Ibrahim, F., Münscher, J. C., & Herzberg, P. Y. (2022). *The facets of an impostor—development and validation of the impostor-profile (IPP31) for measuring impostor phenomenon*. *Current Psychology*, 41(6), 3916-3927.

- Kolligian Jr, J., & Sternberg, R. J. (1991). *Perceived fraudulence in young adults: is there an 'imposter syndrome'?*. Journal of personality assessment, 56(2), 308-326.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). *The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review*. Research papers in education, 35(6), 641-680.
- Lane, J. A. (2015). *The imposter phenomenon among emerging adults transitioning into professional life: Developing a grounded theory*. Adultspan Journal, 14(2), 114-128.
- Langford, J., & Clance, P. R. (1993). *The imposter phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment*. Psychotherapy: theory, research, practice, training, 30(3), 495.
- Le, L. (2019). *Unpacking the imposter syndrome and mental health as a person of color first generation college student within institutions of higher education*. McNair Research Journal SJSU, 15(1), 5.
- LeBouef, S., & Dworkin, J. (2021). *First-generation college students and family support: A critical review of empirical research literature*. Education Sciences, 11(6), 294.
- Legassie, J., Zibrowski, E. M., & Goldszmidt, M. A. (2008). *Measuring resident well-being: impostorism and burnout syndrome in residency*. Journal of general internal medicine, 23, 1090-1094.
- Li, S., Hughes, J. L., & Thu, S. M. (2014). *The Links Between Parenting Styles and Imposter Phenomenon*. Psi chi journal of psychological research, 19(2).
- Little, A. T. (2019). *The distortion of related beliefs*. American Journal of Political Science, 63(3), 675-689.
- Lyden, J. A., Chaney, L. H., Danehower, V. C., & Houston, D. A. (2002). *Anchoring, attributions, and self-efficacy: An examination of interactions*. Contemporary Educational Psychology, 27(1), 99-117.

- McCarthy, K., Chavez, K., Gastelum, K., Gomez, J., Salas, J., Severson, Y., & Zabat, J. (2023). *Imposter Phenomenon: The Occupational Experiences of First-Generation College Students*. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 11(2), 1-18.
- Meadhbh Murray, Ó., Tiffany Chiu, Y. L., Wong, B., & Horsburgh, J. (2023). *Deindividualising imposter syndrome: Imposter work among marginalised STEM undergraduates in the UK*. *Sociology*, 57(4), 749-766.
- Nichols, L., & Islas, A. (2016). *Pushing and pulling emerging adults through college: College generational status and the influence of parents and others in the first year*. *Journal of Adolescent Research*, 31(1), 59-95.
- Pákozdy, C., Askew, J., Dyer, J., Gately, P., Martin, L., Mavor, K. I., & Brown, G. R. (2023). *The imposter phenomenon and its relationship with self-efficacy, perfectionism and happiness in university students*. *Current Psychology*, 1-10.
- Parkman, A. (2016). *The imposter phenomenon in higher education: Incidence and impact*. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 16(1).
- Payne, T., Muenks, K., & Aguayo, E. (2021). “*Just because I am first gen doesn't mean I'm not asking for help*”: *A thematic analysis of first-generation college students' academic help-seeking behaviors*. *Journal of diversity in higher Education*.
- Peteet, B. J., Brown, C. M., Lige, Q. M., & Lanaway, D. A. (2015). *Impostorism is associated with greater psychological distress and lower self-esteem for African American students*. *Current Psychology*, 34, 154-163.
- Plevová, I. (2007). *Kauzální atribuce, aneb, Jak pátráme po příčinách životních událostí*. Hanex.
- Pratt, I. S., Harwood, H. B., Cavazos, J. T., & Ditzfeld, C. P. (2019). *Should I stay or should I go? Retention in first-generation college students*. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 105-118.
- Quinn, D. E., Cornelius-White, J., MacGregor, C., & Uribe-Zarain, X. (2019). *The success of first-generation college students in a trio student support services program: Application of the theory of margin*. *Critical Questions in Education*, 10(1), 44–64.

- Ream, RK a Rumberger, RW (2008). *Angažovanost studentů, sociální kapitál vrstevníků a předčasné ukončení školní docházky mezi mexickými americkými a bílými studenty z jiných zemí než z Latinské Ameriky*. Sociologie výchovy , 81 (2), 109-139.
- Rohrmann, S., Bechtoldt, M. N., & Leonhardt, M. (2016). *Validation of the impostor phenomenon among managers*. Frontiers in psychology, 7, 821.
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological monographs: General and applied, 80(1), 1
- Sonnak, C., & Towell, T. (2001). *The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status*. Personality and Individual Differences, 31, 863-874.
- Stelling, B. E. V., Andersen, C. A., Suarez, D. A., Nordhues, H. C., Hafferty, F. W., Beckman, T. J., & Sawatsky, A. P. (2023). *Fitting in while standing out: professional identity formation, imposter syndrome, and burnout in early-career faculty physicians*. Academic Medicine, 98(4), 514-520.
- Sukhera, J., Poleksic, J., Zaheer, J., & Pack, R. (2022). *Normalising disclosure or reinforcing heroism? An exploratory critical discourse analysis of mental health stigma in medical education*. Medical Education, 56(8), 823-833.
- Sy, S. R., Fong, K., Carter, R., Boehme, J., & Alpert, A. (2011). *Parent support and stress among first-generation and continuing-generation female students during the transition to college*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 13(3), 383-398.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). *First-generation college students: Characteristics, experiences and cognitive development*. Research in Higher Education, 35, 57-73 -
- Tulshyan, R., & Burey, J. A. (2021). *Stop telling women they have imposter syndrome*. Harvard Business Review, 11.
- Vengřinová, T. (2021). *Akademická a sociální integrace do studia na vysoké škole u první generace vysokoškoláků: přehledová studie*. Studia paedagogica (Brno), 26(1), 167.

- Vengřinová, T. (2022). *Akademická integrace do studia: Pohled první generace vysokoškolských studentů na své vyučující*. *Pedagogická orientace*, 32(3), 152-177.
- Villwock, J. A., Sobin, L. B., Koester, L. A., & Harris, T. M. (2016). *Impostor syndrome and burnout among American medical students: a pilot study*. *International journal of medical education*, 7, 364.
- Wang, K. T., Sheveleva, M. S., & Permyakova, T. M. (2019). *Imposter syndrome among Russian students: The link between perfectionism and psychological distress*. *Personality and Individual Differences*, 143, 1-6.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). *Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence*. *Personality and individual differences*, 40(5), 961-971.
- Wong, D., Allen, K. A., & Cordoba, B. G. (2022). *Examining the relationship between student attributional style, perceived teacher fairness, and sense of school belonging*. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102113.
- Yaffe, Y. (2020). *Does self-esteem mediate the association between parenting styles and imposter feelings among female education students?*. *Personality and Individual differences*, 156, 109789.
- Yaffe, Y. (2021). *Students' recollections of parenting styles and impostor phenomenon: The mediating role of social anxiety*. *Personality and Individual Differences*, 172, 110598.
- Yee, A. (2016). *The unwritten rules of engagement: Social class differences in undergraduates' academic strategies*. *The Journal of Higher Education*, 87(6), 831-858.

13 Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru