

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁRSKA PRÁCA

Vzťah sociálnej identity, súnaležitosti a motivácie v procese rozhodovania o zanechaní štúdia do jedného roka od začiatku vysokoškolského štúdia u študentov prvej generácie

The relationship between social identity, belonging, and motivation in the decision-making process of dropping out within one year of starting university studies among first-generation students

Vztah sociální identity, sounaležitosti a motivace v procesu rozhodování o zanechání studia do jednoho roku od začátku vysokoškolského studia u studentů první generace

Orsolya Ambrušová

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

Študijný program: Psychológia

Študijný odbor: Psychológia s rozšírením o špeciálnu pedagogiku

Čestné prehlásenie

Odovzdaním tejto bakalárskej práce na tému *Vzťah sociálnej identity, súvislosti a motivácie v procese rozhodovania o zanechaní štúdia do jedného roka od začiatku vysokoškolského štúdia u študentov prvej generácie* potvrdzujem, že som ju vypracovala pod vedením vedúcej práce samostatne za použitia v práci uvedených prameňov a literatúry. Ďalej potvrdzujem, že táto práca nebola využitá k získaniu iného alebo rovnakého titulu.

V Prahe dňa 13.4.2024

.....

Orsolya Ambrušová

PodĎakovanie

Touto cestou by som sa rada podĎakovala vedúcej mojej práce, Mgr. Kateřine Machovcovej, Ph.D., za cenné komentáre, podporu, odborné vedenie a trpezlivosť pri vedení bakalárskej práce. Taktiež ďakujem mojej rodine a partnerovi za podporu počas tvorby bakalárskej práce a počas celého štúdia. Rovnako ďakujem mojim respondentom za ich ochotu a čas, bez ktorých by táto práca nemohla vzniknúť.

ABSTRAKT

Bakalárska práca sa venuje študentom prvej generácie, ktorí sa rozhodli predčasne ukončiť svoje vysokoškolské štúdium do jedného roka po jeho zahájení. Cieľom je preskúmať ich dôvody, ktoré viedli k tomuto rozhodnutiu, pozitívne stránky študovania a jeho následného ukončenia a nakoniec objasniť rozhodujúce momenty a bariéry, ktoré vstupujú do pokračovania štúdia na vysokej škole.

Teoretická časť práce skúma sociálnu identitu, fenomén súnalezitosti, motiváciu a podporu poskytovanú rodinou a vysokou školou. Navyše sa venuje harmonizácii pracovných a študijných návykov a výskytu imposter syndrómu u študentov prvej generácie.

Empirická časť popisuje kvalitatívny výskum od výskumného problému až po metódy interpretácie dát. Do výskumu sa zapojilo deväť respondentov a kvalitatívne dáta boli pozbierané pomocou pološtruktúrovaných rozhovorov, následne analyzovaných a interpretovaných metódou reflexívnej tematickej analýzy (Braun a Clarke, 2013). Zistenia odhaľujú mnohostranné dôvody, ktoré stoja za rozhodnutím predčasne ukončiť vysokoškolské štúdium. Je to slabnuci pocit spolupatričnosti, hľadanie životnej stability a finančný optimizmus. Ďalej sa vyskytol nesúlads medzi idealizovanou predstavou vysokoškolského života a jeho reálnou verziou. Na druhej strane sa identifikovali pozitívne prínosy vysokoškolského vzdelávania, ako je obohatenie osobnej identity človeka a pocity spolupatričnosti. Odhalili sa aj významné bariéry, ktoré bránili v pokračovaní študovania, vrátane ťažkostí v riadení času, nedostatočného pochopenia vysokoškolského systému, neuspokojivej rodinnej podpory a tlaku na dosiahnutie nezávislosti.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

prvá generácia vysokoškolských študentov, sociálna identita, súnalezitosť, akademická motivácia, imposter syndróm, rodinná podpora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje studentům první generace, kteří se rozhodli předčasně ukončit své vysokoškolské studium do jednoho roku po jeho zahájení. Cílem je přezkoumat jejich důvody, které vedly k tomuto rozhodnutí, pozitivní stránky studování a jeho následného ukončení, a nakonec objasnit rozhodující momenty, a bariéry, které vstupují do pokračování studia na vysoké škole.

Teoretická část práce zkoumá sociální identitu, fenomén sounáležitosti, motivaci a podporu poskytovanou rodinou a vysokou školou. Navíc se věnuje harmonizaci pracovních a studijních návyků a výskytu imposter syndromu u studentů první generace.

Empirická část popisuje kvalitativní výzkum od výzkumného problému až po metody interpretace dat. Do výzkumu se zapojilo devět respondentů a kvalitativní data byla posbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů, následně analyzovaných a interpretovaných metodou reflexivní tematické analýzy (Braun a Clarke, 2013). Zjištění odhalují mnohostranné důvody, které stojí za rozhodnutím předčasně ukončit vysokoškolské studium. Jedná se o slábnoucí pocit sounáležitosti, hledání životní stability a finanční optimismus. Dále se vyskytl nesoulad mezi idealizovanou představou vysokoškolského života a jeho reálnou verzí. Na druhé straně se identifikovaly pozitivní přínosy vysokoškolského vzdělávání, jako je obohacení osobní identity člověka a pocity sounáležitosti. Odhalily se také významné bariéry, které bránily v pokračování studia, včetně obtíží v řízení času, nedostatečného pochopení vysokoškolského systému, neuspokojivé rodinné podpory a tlaku na dosažení nezávislosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

první generace vysokoškolských studentů, sociální identita, sounáležitost, akademická motivace, imposter syndrom, rodinná podpora

ABSTRACT

This bachelor's thesis is dedicated to the study of first-generation students who decided to drop out of university within one year of starting their studies. The aim is to examine the reasons that led them to make this decision, the positive aspects of their studies and their subsequent completion and, finally, to identify the key moments and barriers to continuing their studies at university.

The theoretical part of the thesis examines social identity, the phenomenon of belonging, motivation and support from family and the university. In addition, the harmonisation of work and study habits and the occurrence of imposter syndrome among first-generation students are discussed.

The empirical part describes the qualitative research from the research problem to the methods of data interpretation. Nine respondents participated in the research and the qualitative data were collected through semi-structured interviews, then analysed and interpreted using the method of reflexive thematic analysis (Braun and Clarke, 2013). The findings show that the reasons for dropping out of higher education are many and varied. These include a fading sense of belonging, a search for stability in life and financial optimism. Furthermore, there was a discrepancy between the idealised image of university life and its real version. On the other hand, positive benefits of higher education were identified, such as enrichment of personal identity and sense of belonging. Significant barriers to further study were also identified, including time management difficulties, lack of understanding of the higher education system, inadequate family support and pressure to become independent.

KEYWORDS

first generation university students, social identity, belonging, academic motivation, imposter syndrome, family support

Obsah

Úvod	9
1 Teoretická časť	11
1.1 Sociálna identita študentov prvej generácie	11
1.1.1 Osobná identita	12
1.1.2 Vzťahová identita	12
1.1.3 Sociálna identita	12
1.1.4 Dve dimenzie sociálnej identity	13
1.2 Pocit súnaľezitosti s vysokou školou	15
1.2.1 Súbežné role študenta a pracovníka.....	18
1.3 Motivácia a motivačné charakteristiky študentov prvej generácie	22
1.3.1 Teória sebadeterminácie	23
1.4 Imposter syndróm	25
1.5 Podpora študentov prvej generácie	29
1.5.1 Rodinná podpora.....	29
1.5.2 Podpora zo strany vysokej školy	30
1.6 Súhrn teoretickej časti	32
2 Empirická časť	33
2.1 Kvalitatívny výskum.....	33
2.1.1 Pozicionalita výskumníčky	33
2.2 Stanovenie výskumného problému, cieľu výskumu a výskumných otázok	34
2.2.1 Výskumný problém, cieľ a účel.....	34
2.2.2 Výskumné otázky	35
2.3 Výber respondentov	36
2.4 Metóda zberu dát	37

2.5	Metódy analýzy a interpretácie dát.....	38
3	Výsledky výskumu	40
3.1	Téma 1: Obohatenie identity človeka.....	40
3.2	Téma 2: Stabilita reálneho života	42
3.3	Téma 3: Stretnutie s realitou.....	45
3.4	Téma 4: Potreba byť autonómny a kompetentný	49
4	Diskusia	52
4.1	Aké sú dôvody ukončenia štúdia krátko po jeho zahájení u študentov, ktorých rodičia nemajú vysokoškolské vzdelanie?.....	52
4.2	Aké sú pozitívne stránky krátkej etapy študovania na vysokej škole a pozitívne stránky ukončenia vysokoškolského štúdia po jeho zahájení?	53
4.3	Aké sú rozhodujúce momenty ukončenia vysokoškolského štúdia krátko po jeho zahájení?	54
4.4	Aké bariéry vstupujú do pokračovania štúdia na vysokej škole?	55
5	Limity výskumu.....	57
	Záver.....	58
	Zoznam použitých informačných zdrojov	60
	Zoznam príloh.....	71

Úvod

Pre väčšinu tých, ktorí začnú študovať na vysokej škole, je cesta k dosiahnutiu titulu naplnená kombináciou výziev a úspechov. U niekoho sa podarí dosiahnuť cieľ a absolvovať, u iných však dôjde k predčasnému ukončeniu štúdia. Obidve skupiny študentov chcú byť súčasťou takej vysokej školy, ktorá ich pripraví na kariéru s intelektovým rastom (Billson a Terry, 1982). Študenti sa líšia nielen svojimi schopnosťami, ale aj mierou, s akou sa identifikujú so svojou vysokoškolskou inštitúciou. V prostredí vysokých škôl sú zasadení do sociálnych kontextov (Bliuc et al., 2011), kde majú možnosť vytvorenia sociálnej identity študenta (Matschke et al., 2023). Majú rozdielne množstvo či kvalitu motivácie a líšia sa aj v podpore, ktorá sa im naskytne z okolia.

Bakalárska práca sa venuje študentom prvej generácie, ktorým sa od prelomu storočia dostáva značnej pozornosti. Vystáva u nich otázka, v čom sa líšia od pokračujúcej generácie študentov a v čom sú ich životné skúsenosti odlišné. V literatúre existuje množstvo rôznorodých definícií, preto považujem za dôležité ich presnejšie vymedzenie. Pre účely tejto bakalárskej práce budem používať definíciu od Billsona a Terryho (1982, s. 35), ktorí popisujú študentov prvej generácie ako „tých, ktorých rodičia nemajú vyštudovanú vysokú školu“. Inými slovami, títo študenti nemajú aspoň jedného rodiča, ktorý získal bakalársky alebo vyšší akademický titul, ide teda o prvú generáciu v ich rodine, ktorá pokračuje vo vzdelávaní po strednej škole (Billson a Terry, 1982).

Jednotlivé podkapitoly teoretickej časti práce, ktoré rozoberajú identitu, súnaležitosť k vysokej škole, motiváciu a podporu zo strany rodiny a vysokej školy objasňujú niektoré dôvody, ktoré viedli u študentov prvej generácie k predčasnému ukončeniu ich vysokoškolského štúdia. Okrem toho sa medzi študentmi prvej a študentmi pokračujúcej generácie objavujú rozdiely v rôznych oblastiach. Zažívajú napríklad väčšie ťažkosti s orientáciou v univerzitnej kultúre a necítia sa byť dostatočne pripravení na nároky vysokej školy (Gibbons et al., 2016). S vyššou pravdepodobnosťou sa u nich vyskytne tzv. imposter syndróm (Holden et al., 2021). Môžu sa pridávať pocity úzkosti z očakávaní, čo to pre nich bude znamenať, ak budú prví v rodine, ktorí dokončia vysokoškolské štúdium (Peteet et al., 2015). Získavajú od rodiny menej podpory a častejšie zažívajú pracovnú záťaž (Billson a Terry, 1982). Môžu tak cítiť sociálne a emocionálne odpojenie od vysokoškolského života,

pretože nenachádzajú potrebnú podporu u rodinných príslušníkov, ktorí by ich usmernili a pomohli v orientácii (Stebleton a Soria, 2012).

Objavujú sa u nich jedinečné bariéry, v dôsledku ktorých sa nemusia úplne stotožniť so sociálnou identitou študenta a necítia dostatočnú súnalezitosť k vysokej škole, ktorú navštevujú (Stebleton et al., 2014). V podkapitole o sociálnej identite sa opieram o Teóriu sociálnej identity od Henriho Tajfela a Johna Turnera (1979), ktorá vysvetľuje prepojenie sociálnych identít so sociálnymi skupinami a ako toto prepojenie ovplyvňuje ochotu študentov pokračovať v ich štúdiu (Bliuc et al., 2011; Bornholt et al., 2009; Cameron, 1999). Túto teóriu navyše dopĺňa nový a zaujímavý výskum o sociálnej disidentifikácii študentov (Matschke et al., 2023). Ďalej sa v teoretickej časti venujem výkonovej motivácii, keďže hrá pri formovaní sociálnej identity študentov prvej generácie dôležitú úlohu (Faye a Sharpe, 2008). Spektrum motivácie popisuje Teória sebadeterminácie od Ryana a Deciho (2000) a motiváciu študentov prvej generácie konkrétnejšie skúmali napríklad Blackwell a Pinder (2014), Pascarella et al. (2003), Próspero a Vohra-Gupta (2007) či Trevino a DeFreitas (2014). Avšak aj v prípade, že je študent prvej generácie motivovaný a úspešný, môžu sa u neho vyskytnúť pochybnosti o schopnostiach, ktoré bránia adekvátnemu prežívaniu dosiahnutého úspechu. Preto v práci čiastočne zmienim aj výskyt imposter syndrómu u študentov prvej generácie (Canning et al., 2019; Holden et al., 2021). Nakoniec v závere teoretickej časti sa venujem podpore zo strany rodiny, na ktorej dôležitosť poukázali napríklad Bryan a Simmons (2009), ktorú dopĺňa alebo kompenzuje podpora zo strany vysokej školy.

Empirická časť bakalárskej práce predstavuje kvalitatívny výskum a jeho metodológiu. Zahŕňa stanovenie výskumného problému, čím je podľa všetkého neusporiadanosť poznatkov v teórii, týkajúcich sa konkrétnych motívov, ktoré vstupujú do predčasného ukončenia vysokej školy u študentov prvej generácie. Cieľom bakalárskej práce je priniesť väčšiu komplexnosť do tejto problematiky a to pomocou analýzy a interpretácie pološtruktúrovaných rozhovorov. Výskum objasňuje dôvody ukončenia vysokoškolského štúdia krátko po jeho zahájení u študentov, ktorých rodičia nemajú vysokoškolské vzdelanie. Konkrétnejšie ide o pozitívne stránky krátkej etapy študovania jeho následného ukončenia, ďalej o rozhodujúce momenty a nakoniec bariéry, ktoré do pokračovania štúdia vstupujú.

1 Teoretická časť

Teoretická časť bakalárskej práce je zameraná na sociálnu identitu, fenomén súnaľezitosti, motiváciu a sociálnu podporu študentov. Navyše sa venuje aj súbežným rolám študenta a pracovníka, a výskytu imposter syndrómu u študentov prvej generácie.

1.1 Sociálna identita študentov prvej generácie

Pre lepšie pochopenie akademického úspechu a vzdelávania študentov na vysokej škole je potrebné zohľadniť ich sociálne a osobné rozmery, pretože len málo predošlých výskumov zaujalo holistický pohľad, v ktorom sa stretávajú sociálno-psychologické dimenzie s dimenziami učenia. Výskumy učenia a akademickej perzistencie sa často zameriavajú striktne len na samotný proces učenia, ale pri tom zabúdajú brať do úvahy veľmi dôležitý faktor, a tým sú vzťahy jednotlivých študentov s ich konkrétnym sociálnym kontextom. Spôsob, akým sa študenti vnímajú v kontexte učenia a miera, do akej sa identifikujú so sociálnou kategóriou vysokoškolského študenta sú vnútorne späté so spôsobom, akým sa učia v konkrétnom prostredí (Bliuc et al., 2011). Identita je jedna z „kľúčových konceptov, ktoré pomáhajú vysvetliť, prečo ľudia premýšľajú o svojom prostredí tak, ako premýšľajú, a prečo jednajú v týchto prostrediach tak, ako jednajú“ (Ashforth et al., 2008, s. 334). Identite mladých dospelých sa venuje napríklad aj Erikson (1968) vo svojej Teórii psychosociálneho vývoja. Vysoké školy podľa neho poskytujú tzv. inštitucionalizované moratórium, kde majú študenti možnosť experimentovať s rôznymi rolami a možnosťami, výsledkom čoho by malo byť vybudovanie koherentného pocitu identity. V súvislosti so vzdelávaním Faye a Sharpe (2008) zistili, že formovanie identity hrá rozhodujúcu úlohu pri podporovaní akademickej motivácie na univerzitách a vysokých školách. Identitu môžeme podľa Matsumota (2009) rozdeliť na nasledujúce typy:

- Osobnú identitu,
- Vzťahovú identitu,
- Sociálnu identitu.

Tieto tri stránky identity jedinec spoznáva v rámci interakcie s druhými. Identita sa spája sa so základmi sebahodnotenia a sebaúcty a premostuje tak aspekty sociálnej a psychologickéj reality. V súvislosti s vlastnou identitou si študenti vysokých škôl môžu

klásť otázky typu: „Kto vlastne som?“ „Ako ma vnímajú ostatní?“ „Do akej skupiny patrí?“ (Šimko a Šlosár, 2018). Osobná, vzťahová a sociálna identita sa vzájomne prekrývajú a utvárajú celistvú identitu človeka, teda to, ako jednotlivci vnímajú samých seba a ako ich vníma okolie. Identitou človek „potvrďuje legitímnosť jestvovania a pôsobenia osoby vo svojom spoločenstve“ (Bačová et al., 2003, s. 201). Študentom tak poskytuje zmysel ich vzdelávacím povinnostiam.

1.1.1 Osobná identita

Osobná identita odkazuje na charakteristické vlastnosti a rysy človeka, ktoré prispievajú k jeho pocitu ja. Vytvára sa sebareflexiou a sebahodnotením. Podľa Bačovej et al. (2003, s. 201) je sociálna identita „takou sebadefiníciou, ktorá umožňuje osobe odlíšiť sa od iných ako autentická osoba, ktorá poskytuje osobne legitímnosť a ktorá zvýrazňuje životný príbeh osoby“. U študentov to môže vyvolávať otázky ako napríklad: „Aký som študent?“ (Macek, 2003).

1.1.2 Vzťahová identita

Vzťahová identita sa týka najmä najbližších jednotlivcov, ktorí sú súčasťou nášho rozšíreného ja (Matsumoto, 2009). Príkladom je rodina či najbližší kamaráti študenta, ktorí sú súčasťou jeho predstavy o sebe (Šimko a Šlosár, 2018).

1.1.3 Sociálna identita

Sociálna identita sa týka toho, kam študent patrí a kam smeruje (Macek, 2003). Je odvodená z jeho členstva v sociálnych skupinách (napríklad sociálna skupina študentov konkrétnej školy, fakulty či odboru) a je zásadná pre pochopenie toho, ako jednotlivci vnímajú samých seba v sociálnych skupinách a ako sa vzťahujú k ostatným ľuďom v rámci spoločenského kontextu (Šimko a Šlosár, 2018). Vďaka sociálnej identite sa dokážeme sebadefinovať na základe našich prepojení a príslušnosti k skupinám (Bačová et al., 2003). Pre študenta je dôležité, či sa s touto skupinou identifikuje a či je pre neho členstvo nejakým spôsobom významné.

Sociálnu identitu študentov môže pomôcť objasniť Teória sociálnej identity od Tajfela a Turnera (1979), pôvodne koncipovaná ako teória medziskupinových vzťahov. Je možné ju aplikovať aj na širšie sociálno-psychologické problémy, napríklad na vysvetlenie

povahy sociálnych skupín. Dynamiku medziskupinových procesov možno podľa nich najlepšie pochopiť pomocou ľudských motívov a kognitívnych procesov (Hogg, 2016). Tajfel (1972, s. 292) definuje sociálnu identitu ako „vedomie jednotlivca, že patrí k určitým sociálnym skupinám, spolu s určitým emocionálnym a hodnotovým významom jeho členstva v týchto skupinách“.

Sociálne skupiny, ktoré vznikajú vo vzdelávacích inštitúciách, poskytujú svojim členom spoločnú sociálnu identitu. Tá im predpisuje a zároveň aj hodnotí, kto sú, ako sa majú správať a čomu majú veriť (Hogg, 2016). Okrem toho jedinec nedisponuje len jednou sociálnou identitou, ale rovno niekoľkými odlišnými sociálnymi identitami. Ľudia sa definujú z hľadiska sociálnych kategórií (napríklad sociálno-ekonomických postavení) a sociálnych skupín (napríklad vzdelávacích inštitúcií), do ktorých patria. Tieto sebadefinície potom silno ovplyvňujú postoje a správanie človeka (Bliuc et al., 2011).

Sociálna identita teda zohráva ústrednú úlohu pri pochopení toho, ako ľudia situujú samých seba v širokom sociálnom kontexte. V kontexte aplikovania Teórie sociálnej identity na vzdelávaciu sféru predošlé výskumy ukazujú, že identifikácia so školou ovplyvňuje ochotu študentov pokračovať v školskej dochádzke (Bornholt et al., 2009). Príslušnosť k univerzitnej komunite sa podľa štúdie Camerona (1999) jasne spája so sebaúctou a životnou spokojnosťou. Sociálna identita študentov je úzko spojená s hlbšími prístupmi k učeniu, ktoré predpovedajú akademický úspech. Najdôležitejšie je zistenie, že miera, v akej sa študenti stotožňujú so sociálnou kategóriou študenta, nám pomáha pochopiť, prečo niektorí študenti pristupujú k učeniu kvalitatívne lepším spôsobom ako iní. Študenti, ktorí sa s touto sociálnou kategóriou stotožňujú viacej, s väčšou pravdepodobnosťou prijímajú hlbšie prístupy k učeniu namiesto povrchnějších prístupov, čím sa zvyšuje šanca na akademický úspech a akademickú perzistenciu (Bliuc et al., 2011).

1.1.4 Dve dimenzie sociálnej identity

Sociálne skupiny, ktorých je jedinec v škole súčasťou, majú vplyv na predčasné ukončenie vzdelávania a kvalitu akademického výkonu (Leach et al., 2008). Konkrétne ide o to, ako sa k týmto skupinám vzťahuje a ako sa stávajú súčasťou jeho sebaopätia. Študenti by sa mali sociálne identifikovať so školskými sociálnymi skupinami a mali by si vytvoriť identitu študenta, s ktorou sa budú aj naďalej stotožňovať, prakticky počas celej svojej

vzdelávacej dráhy. Toto všetko ovplyvňuje to, ako zvládnu nároky vysokej školy (Matschke et al., 2023).

Sociálne identity sa stávajú súčasťou sebapoňatia a ovplyvňujú akademické výsledky. Dobre prispôsobená sociálna identita študenta je kľúčová pre dobrý výkon a udržanie sa v akademickej sfére, zatiaľ čo negatívne formy sociálnych identít bránia akademickým úspechom (Matschke et al., 2023).

Sociálna identita má dve samostatné dimenzie: sociálnu identifikáciu a sociálnu disidentifikáciu. Sociálna identifikácia vyjadruje, do akej miery sa jedinec stotožňuje s charakteristikami svojej skupiny (tamtiež). Nie vždy sa však študent dokáže so svojou novou „nálepkou“ študenta identifikovať a môže nastať aj nekompatibilita medzi identitami. V tomto prípade dochádza k sociálnej disidentifikácii, ktorá vyjadruje, do akej miery je jednotlivec v rozpore so skupinovými charakteristikami a do akej miery sa cíti byť dištancovaný od skupiny (Leach et al., 2008). Disidentifikácia znižuje akademickú výkonnosť a zvyšuje predčasný odchod z vysokej školy. Silne súvisí so zámermi fluktuácie a zvyšuje pravdepodobnosť opustenia sociálnej skupiny. Disidentifikáciou sú ohrození najmä študenti prvej generácie z nižších sociálnych tried, pretože častejšie zažívajú nekompatibilitu identít. Častejšie sa nachádzajú v rozpore medzi predošlou identitou, vzťahujúcou sa k sociálnej triede, a novou identitou, vzťahujúcej sa k akademickému kultúre (Matschke et al., 2023).

V porovnaní s tradičnými rovesníkmi je u študentov prvej generácie pravdepodobnejšie, že budú pochádzať z rodín s nízkymi príjmami (Terenzini et al., 1996) a podľa prieskumnej štúdie od Yeh (2010) pokračujú v znepokojivo vysokej miere predčasného ukončenia školskej dochádzky. Táto podskupina študentov prvej generácie môže navyše zažívať pocity odcudzenia a ťažkosti s orientáciou v univerzitnej kultúre. Na druhú stranu študenti zo strednej a vyššej triedy majú s väčšou pravdepodobnosťou medzi svojimi kontaktmi absolventov vysokých škôl, čo im poskytuje určitú podpornú sieť. Vysokoškooláci prvej generácie s nižšími príjmami takúto podpornú sieť nemusia mať, pretože ich rodičia nemajú toľko skúseností s vysokou školou (Lecy, 2021).

Študenti z nižšieho socioekonomického zázemia pociťujú väčšiu nezlučiteľnosť medzi ich sociálnym zázemím a sociálnou identitou študenta. Nekompatibilita medzi identitami

následne ohrozuje ich sociálnu identifikáciu (Matschke et al., 2023). Navyše na vysokej škole sú niekedy v menšinovej skupine a tento status vyžaduje väčšie mentálne zdroje a prácu s nimi (Schmader et al., 2008). Kultúrny nesúlad, s ktorým sa stretávajú, prispieva k značným rozdielom v akademickom výkone, pretože majú pocit, že do skupiny nezapadajú (Matschke et al., 2023).

Súhrnne môžeme povedať, že vzťahy študentov s ich sociálnymi kontextmi sú jednými z dôležitých faktorov, ktoré ovplyvňujú akademickú úspešnosť. V týchto kontextoch prebieha formovanie identity, ktorú môžeme rozdeliť podľa Matsumota (2009) na tri zložky, pričom sociálna identita je najviac relevantnou zložkou pri posudzovaní akademickej úspešnosti študentov vysokých škôl. Objasňuje nám, ako sa študenti situujú v širokom akademickom kontexte (Bornholt et al., 2009) a je jednoznačne prepojená so sociálnymi skupinami. Čím viac sa študenti identifikujú so svojou vysokou školou, tým viac sú ochotní pokračovať v štúdiu (tamtiež). Na druhú stranu sa u študentov môže vyskytnúť aj tzv. sociálna disidentifikácia, kedy sa so svojou sociálnou skupinou nestotožňujú. To zhoršuje akademickú výkonnosť a zvyšuje predčasný odchod zo školy. Týmto fenoménom sú najviac ohrození študenti prvej generácie z nižších socioekonomických prostredí (Matschke et al., 2023). Sociálna identita študentov sa taktiež kontinuálne prepája so súňaležitosťou k vysokej škole: ak má študent vytvorenú stabilnú identitu, je zároveň dobre prepojený so svojimi sociálnymi skupinami. Tie potom ako určité psychologické zdroje zvyšujú vlastnú hodnotu (McIntyre et al., 2018). Okrem toho sa so študentskou identitou silno spája aj akademická motivácia (Faye a Sharpe, 2008) a práve preto sa budú nasledujúce podkapitoly venovať fenoménu súňaležitosti a motivácii.

1.2 Pocit súňaležitosti s vysokou školou

Väčšina vysokých škôl poskytuje svojim študentom zmysluplné sociálne vzťahy, ktoré podporujú pozitívne emócie a posilňujú pocit vlastnej hodnoty študenta. Vysokoškolské vzdelávanie síce stavia pred študentov určité výzvy, ale ponúka aj príležitosti k tomu, aby študent našiel zmysel svojej akademickej dráhy a nadobudol pocit spolupatričnosti a súňaležitosti ku svojej škole prostredníctvom sociálnych prepojení (McIntyre et al., 2018). Študenti na vysokej škole rozvinú väčší zmysel pre medzil'udské a intelektuálne kompetencie a väčšie odhodlanie rozvíjať zmysluplnú životnú filozofiu. Na čom skutočne

záleží, je prostredie vytvorené fakultou a študentmi, pri čom študenti samotní majú na seba navzájom veľký vplyv. Hodnoty, presvedčenia a túžby študentov sa menia v smere dominantných hodnôt, presvedčení a túžob ostatných študentov (Astin, 1993). Prostredníctvom medziľudských interakcií ľudia nielen prežívajú sociálnu realitu, ale taktiež sa v rámci nich rozvíjajú a rastú (Hagerty et al., 1996). Pochopenie toho, čo presne súňaležitosť znamená a čo ovplyvňuje je dôležité pre zvýšenie angažovanosti študentov, a ich udržaniu na vysokej škole (Kelly a Mulrooney, 2019).

Maslow (1968) umiestnil potrebu súňaležitosti, ako jednu zo základných ľudských potrieb, uprostred svojej pyramídy. Nasleduje za fyziologickými potrebami a potrebami bezpečia. Je to jedinečný vzťahový fenomén, pomocou ktorého sa ľudia cítia byť integrálnou súčasťou svojho systému vzťahov. Má dva definujúce atribúty, a síce potrebu byť ocenený druhými a potrebu zapadnúť do skupiny prostredníctvom zdieľania podobných charakteristík s ostatnými členmi (Hagerty et al., 1996). Je to vnímanie toho, že je študent akceptovaný, oceňovaný a začleňovaný do školských aktivít (Goodenow, 1993). Plní pre neho dôležitú úlohu v rámci udržiavania pevných medziľudských vzťahov, v rámci akademickej motivácie a prispievania k úspechom. Vo vzdelávacom kontexte sa navyše spája s pozornosťou, sebaúctou a vytrvalosťou (Pedler et al., 2022). Čím väčší pocit súňaležitosti študent zažíva, tým je u neho vyššia spokojnosť a tým je pravdepodobnejšie, že na vysokej škole zostane naďalej študovať (Hoffman et al., 2002). So spolupatričnosťou súvisí aj konštrukt dôležitosť (Stebbleton et al., 2014). Všeobecne sa verí, že všetci ľudia si zachovávajú vrodenu túžbu a potrebu záležať na iných, byť pre nich potrební, žiadaní a cítiť sa významní. Záujem ostatných jednotlivcov o ich myšlienky, činy a pocity je základom pre zdravý vývoj človeka počas celého života. Tento pocit dáva životu zmysel (Dixon, 2016). Súňaležitosť môžeme chápať skôr ako proces než stav, pretože je súčasťou prechodu na vysokú školu a súčasťou formovania identity učiaceho sa študenta. Proces prechodu na univerzitu zahŕňa nadväzovanie nových spojení a rozvoj novej, študentskej identity v rámci akademickej kultúry školy (Kelly a Mulrooney, 2019). Študenti, ktorí zažívajú pocit súňaležitosti, majú súčasne vyššiu motiváciu, akademické sebavedomie, sú viacej angažovaní a dosahujú lepšie výsledky (Pedler et al., 2022).

Študenti často patria do rôznych skupín, ktoré niekedy môžu byť aj v rozpore. Napríklad tí, ktorí popri svojom štúdiu aj pracujú, sa musia vysporiadať s dilemou rozdelenia svojho času a vyhovieť požiadavkám oboch skupín. Musia sa prispôbiť študentskému, ale aj pracovnému životu, čo vyžaduje vyváženie rôznych aspektov života. Nie je vždy jednoduché pociťovať súnalezitosť v oboch skupinách, zvlášť ak je jedna z nich uprednostňovaná pred druhou (Kelly a Mulrooney, 2019). Súbežným rolám študenta a pracovníka sa venuje nasledujúca podkapitola. Okrem toho študenti prvej generácie niekedy zápasia s prispôsobením sa vysokej škole. Niektorí majú pocit, že univerzite na nich nezáleží a často sa cítia odpojení od rovesníkov. Mnohokrát sa necítia byť dostatočne pripravení na vysokú školu, majú ťažkosti s riadením času a väčšie problémy s pochopením vysokoškolskej kultúry (Gibbons et al., 2016). Zistil sa významný rozdiel v miere súnalezitosti medzi študentmi prvej generácie a študentmi, ktorých rodičia dokončili vysokú školu. Nižšia súnalezitosť sa objavuje aj u študentov, ktorí uvažovali o predčasnom ukončení svojho štúdia (Pedler et al., 2022). Práve to sú dôvody, prečo má pocit súnalezitosti vysokú hodnotu nielen pre jednotlivcov, ale aj pre samotné vysokoškolské inštitúcie (Kelly a Mulrooney, 2019).

Otázke, prečo študenti prvej generácie zažívajú menší pocit súnalezitosti sa venoval napríklad aj Stebleton et al. (2014). Prispôsobenie sa životu na vysokej škole a rodinné problémy vytvárajú jedinečné bariéry, v dôsledku ktorých cítia menšiu súnalezitosť so životom na kampuse ako študenti pokračujúcich generácií. V kontexte spolupatričnosti a duševného zdravia taktiež hlásili vyšší pocit stresu a depresie.

Jedným z dôvodov, prečo je u týchto študentov nižšia spolupatričnosť, je napríklad tendencia bývať mimo kampusu, internátu či školy, pretože to bráni spoločenskému angažovaniu, ktoré následne vedie k nižšiemu pocitu spolupatričnosti (Stebleton et al., 2014). Menšia pravdepodobnosť štruktúrálnej integrácie do vysokoškolského života sťažuje možnosť nadväzovať vzťahy (Pascarella et al., 2004). Podľa Engleho a Tinta (2008) je menej pravdepodobné, že sa zapoja do akademických a sociálnych aktivít. Menej interagujú s fakultou a nezapájajú sa tak často do mimoškolských aktivít. To sa môže ešte zhoršiť na univerzitách, kde sú triedy väčšie a interakcia s členmi fakulty nie je frekventovaná (Kim, 2009).

Niektorí autori považujú akademickú integráciu za zásadný aspekt akademického úspechu, pretože sa spája s vnútornou motiváciou (Próspero a Vohra-Gupta, 2007). Jedným z dôležitých aspektov vysokoškolskej integrácie je pobyt na akademickej pôde. Podľa Billsona a Terryho (1982) študenti prvej generácie väčšinou bývajú mimo kampusu, zatiaľ čo študenti pokračujúcej generácie bývajú skôr na internátoch. V súčasnosti však chýbajú konkrétnejšie výskumy, ktoré by toto zistenie ešte viac podporovali. Niektorí sa napríklad rozhodnú bývať v areáli školy, z čoho môžu mať určité výhody. Život na akademickej pôde je totiž pozitívne spojený s pocitmi súnaľezitosti a odolnosti študentov (Terenzini et al., 1996). Na druhú stranu mnohí žijú mimo kampusu z dôvodu vysokých nákladov na ubytovanie alebo kvôli pracovným či rodinným povinnostiam (Soria a Roberts, 2020). Tretiu skupinu tvoria študenti, ktorí dochádzajú z domu (Pascarella et al., 2004). Zaujímavým zistením je, že pretrvávajúci študenti vo všeobecnosti častejšie uvádzajú, že ich najlepší priatelia navštevujú vysokú školu rovnako ako oni, alebo dokonca v týchto inštitúciách našli svojich najlepších priateľov (Billson a Terry, 1982).

U študentov prvej generácie je viac pravdepodobné, že ich priatelia pracujú a nenavštevujú vysoké školy. S najväčšou pravdepodobnosťou stretnú svojich najlepších priateľov v práci. Väzby s vysokoškolskými inštitúciami sú tým pádom oslabené a naopak väzby s vonkajším svetom sú posilnené. Navyše ak títo študenti pracujú na plný úväzok, zamestnanie mimo kampusu je odstredivou silou v ich živote (tamtiež) a práve z toho dôvodu bude ďalšia podkapitola rozoberať túto problematiku, kde sa stretávajú dve kultúry, konkrétne kultúra študentského života a kultúra pracovného života.

1.2.1 Súbežné role študenta a pracovníka

Študenti prvej generácie musia s väčšou pravdepodobnosťou vyrovnávať svoje povinnosti, ktoré vyplývajú zo súbežných rolí študenta a pracovníka, a môžu kvôli tomu niest' značné pracovné zaťaženie (Billson a Terry, 1982). Objavujú sa u nich ťažkosti s riadením času a v dosahovaní rovnováhy medzi pracovným a súkromným životom (Gibbons et al., 2016). Súbežná rola študenta a pracovníka vyžaduje nielen hospodárenie s časom, ale aj s energiou, financiami a inými zdrojmi. Odchádzanie zo školy do práce môže spôsobiť „vytrhávajúce“ študentov z ich inštitucionálneho kontextu a dilemu v rozhodovaní. Študent sa tak ocitá pred otázkou, čomu pridelit' väčšiu prioritu. Navyše, ak sa študenti

„vytrhávajú“ z inštitucionálneho kontextu, môžu byť menej integrovaní do vysokoškolského života ako študenti pokračujúcej generácie. Čím viacej hodín študent týždenne odpracuje, tým silnejší je pocit príslušnosti k práci namiesto školy (Billson a Terry, 1982; Masevičiūtė et al., 2018). Je taktiež zaujímavé, ako pracujúci študenti vnímajú svoju rolu. Sebaopínanie študenta závisí od toho, ako jeho pracovné aktivity súvisia s vybraným študijným odborom. Ak práca výrazne nesúvisí s odborom, študenti sa častejšie označujú za pracovníkov, než za študentov (a naopak) (Masevičiūtė et al., 2018).

Zamestnanie popri škole negatívne súvisí s priemerom známok a celkovou spokojnosťou s vysokou školou. Okrem toho sa spája s častejším ukončením bakalárskeho štúdia (Astin, 1993). Z novších výskumov však vyplýva, že situácia nie je až tak čiernobiela. Záleží napríklad na tom, či študent pochádza z akademickej rodiny alebo či hľadá nové pracovné skúsenosti, aby sa neskôr mohol uplatniť na pracovnom trhu (Lessky a Unger, 2023). Aj napriek stresu a záťaži, ktoré môžu zažívať, sa vždy nájdu aj takí študenti, ktorí dokážu vyvážiť akademické a pracovné požiadavky a práve táto skupina študentov vykazuje vyššiu rezilienciu (odolnosť), teda schopnosť odraziť sa od výziev či nepriazní osudu. Hoci práca počas štúdia na vysokej škole môže mať negatívny vplyv na akademický úspech, odolnosť môže na druhú stranu pozitívne ovplyvniť výsledky týchto pracujúcich študentov (Martinez et al., 2012). Študenti nie sú len pasívnymi príjemcami inštitucionálnych snáh o ich edukáciu, ale nesú významnú zodpovednosť za všetky nadobudnuté vysokoškolské skúsenosti (Pascarella a Terenzini, 2005). Reziliencia je jednou zo schopností, ktoré si úspešní pracujúci študenti prvej generácie vybudovali. Údaje od celkovo 100 účastníkov z výskumu od Alvarado et al. (2017) naznačili, že študenti prvej generácie vykazujú vyššiu úroveň odolnosti ako študenti pokračujúcej generácie. To je však u každého individuálne, ale pozitívnou správou je dôkaz, že reziliencia sa dá časom naučiť (Benard, 1993).

V posledných dekádach sa zamestnanosť študentov v mnohých európskych krajinách značne zvýšila a postupne sa stala bežnou súčasťou vysokoškolského života. Podľa údajov projektu Eurostudent sa percento pracujúcich vysokoškolákov v európskych krajinách zvýšilo na približne 70% v Českej republike a na 54% v Slovenskej republike. To v mnohých vyvolalo otázku, ako súbežná rola študenta a pracovníka ovplyvňuje perzistenciu študentov na vysokej škole (Lessky a Unger, 2023). V krajinách západnej Európy strávia

študenti v práci 23 až 28 hodín týždenne, zatiaľ čo v strednej a východnej Európe viac ako 30 hodín týždenne. 69% študentov pracuje, aby pokryli svoje životné náklady a až 50% študentov by si štúdium nemohlo dovoliť bez pracovania. Potom existuje ďalšia skupina, ktorá chce získať skúsenosti na trhu práce. Túto skupinu tvorí 59% študentov (Masevičiūtė et al., 2018).

Ak sa napríklad bližšie pozrieme na situáciu Slovenska, zistíme, že pracovný trh je pre študentov značne otvorený takmer hneď po skončení strednej školy alebo po predčasnom ukončení vysokej školy. Ľudia, ktorí začali svoje terciárne vzdelávanie a predčasne ho ukončili, majú na Slovensku veľmi dobré šance nájsť si prácu. Je to z dôvodu väčšieho výskytu profesijne orientovaných škôl (Hall et al., 2019). V posledných rokoch taktiež prebehli významné sociodemografické a socioekonomické zmeny. Vďaka rýchlo sa meniacemu a globalizovanému svetu sa rozšíril prístup k vysokej škole, zvyšujú sa životné náklady, konkurencia na pracovnom trhu je čoraz väčšia a väčšia. Zvyšujúca konkurencia môže vyvolať obavy a neistotu ohľadom svojho budúceho uplatnenia, a to môžu študenti prvej generácie čiastočne prekonať hľadaním práce popri študovaní (Lessky a Unger, 2022). Otázkou je, nakoľko je súbežné študovanie a pracovanie prospešné. Ukazuje sa, že rozhodujúcim faktorom je počet hodín, ktoré študenti do týždňa odpracujú. Ak pracujú viac ako 10 hodín, hrozí klesajúca akademická úspešnosť, preto sa tento počet považuje za hranicu. Časovo náročnejšie zamestnania študentov majú negatívny vplyv na akademický výkon. Zároveň je u týchto pracujúcich študentov oveľa pravdepodobnejšie, že budú mať problémy s kombináciou práce a štúdia. Nezostáva to len na úrovni akademického úspechu, ale dotýka sa aj well-beingu, pretože takíto študenti udávajú častejšie ochorenie a problémy so spánkom (tamtiež).

Ústrednou otázkou je, čo stojí za rozhodnutím študentov ísť pracovať alebo nie. Takéto rozhodnutie u nich pravdepodobne nastalo už počas strednej školy, kedy sa väčšina študentov rozhoduje, ktorú rolu by chceli mať vo svojej budúcnosti: byť študentom alebo pracovať (Martinez et al., 2012). Veľa študentov prvej generácie začína pracovať veľmi skoro počas svojej vzdelávacej dráhy a práca sa tak rýchlo začleňuje do identity, hrá aktívnu rolu v živote a nadobúda tak subjektívnu hodnotu (Lessky a Unger, 2022). Okrem toho nedostatok predchádzajúcich rodinných skúseností s orientáciou v prostredí vysokej školy

môže prispieť k neistote ohľadom očakávaní a požiadaviek akademického života. Študenti prvej generácie môžu cítiť potrebu získať praktické pracovné skúsenosti na doplnenie svojich akademických aktivít, pretože nemusia mať rovnakú úroveň chápania kariérnych ciest ako ich rovesníci s členmi rodiny s vysokoškolským vzdelaním (Pascarella et al., 2004). V niektorých prípadoch sú študenti prvej generácie motivovaní budovať v práci svoj sociálny kapitál, teda vytvárať a nadväzovať nové, potenciálne dôležité kontakty pre ich budúcu kariéru. Študenti, ktorí pochádzajú z akademických rodín, môžu niekedy naďalej čerpať zo vzťahov, ktoré už vybudovali ich rodičia (Lessky a Unger, 2022). Študenti sa potom líšia aj v tom, aké odbory si vyberajú a aké práce s týmito odbormi kombinujú. Flexibilnejšie odbory poskytujú viac priestoru na prácu. Okrem toho mnohí musia vyrovnávať finančné povinnosti, napríklad poplatky za štúdium alebo životné náklady. V neposlednom rade môže byť motívom aj udržanie určitého špecifického životného štýlu (tamtiež).

Výsledky mnohých štúdií potvrdzujú dôležitosť súnalezitosti a akademickej integrácie pri udržiavaní pevných vzťahov a akademickej motivácii (Pedler et al., 2022; Próspero a Vohra-Gupta, 2007). Čím je u študentov väčší pocit súnalezitosti, tým sú spokojnejší a vytrvalejší. Je u nich vyššia pravdepodobnosť, že na škole pretrvávajú aj do budúcnosti (Hoffman et al., 2002). Nie vždy je však jednoduché prispôbiť sa vysokej škole, teda jej požiadavkám a sociálnym skupinám, navyše veľa študentov prvej generácie musí vyrovnávať požiadavky akademickej a pracovnej kultúry (Billson a Terry, 1982). Veľa hodín práce vedľa študovania na vysokej škole nielen zhoršuje známky a kvalitu záverečných prác (Lessky a Unger, 2022), ale taktiež spôsobuje, že príslušnosť študenta k práci je väčšia než príslušnosť k akademickej kultúre (Billson a Terry, 1982). Študenti prvej generácie uvádzajú nižšiu mieru súnalezitosti (Pedler et al., 2022) a častejšie zažívajú pocit, že na nich v kontexte vysokej školy nezáleží (Gibbons et al., 2016). To sa dá čiastočne vysvetliť bývaním a pobytom mimo kampusu, čo sťažuje integráciu do kolektívu (Billson a Terry, 1982; Stebleton et al., 2014), ale v súčasnosti sú výsledky v tomto ohľade rozporuplné. Ďalej je otázne, čo všetko ešte vstupuje medzi dôvody predčasného ukončenia vysokej školy (okrem disidentifikácie s rolou študenta či nízkou mierou súnalezitosti). Podľa Kubíkovej et al. (2021) sa do procesu akademického neúspechu zapája odlišná miera motivácie, ktorej sa venuje nasledujúca podkapitola.

1.3 Motivácia a motivačné charakteristiky študentov prvej generácie

Skúmanie faktorov vysokoškolského neúspechu má dlhoročnú tradíciu. Niektoré štúdie považujú kognitívne schopnosti, akademickú pripravenosť a súnalezitosť (Kubíková et al., 2021; Pedler et al., 2022) za najdôležitejšie prediktory úspechu, avšak to nestačí. Aj študenti s nadpriemernými kognitívnymi schopnosťami narážajú na bariéry a neúspechy na ceste za ich vysokoškolským titulom. Vysokú školu zanecháva veľké množstvo talentovaných a inteligentných ľudí, ktorí sú z nejakého dôvodu nespokojní. Mnoho profesorov je napríklad frustrovaných z toho, že ich šikovní a nadaní študenti sa predsa len nedokážu uplatniť pri štúdiu (Faye a Sharpe, 2008). Dôvody, prečo sú niektorí študenti rovnakej inteligencie a schopností úspešní na vysokej škole a iní nie, sa taktiež čiastočne pripisuje rozdielom v akademickej motivácii. Podľa Kubíkovej et al. (2021) je výkonová motivácia „kľúčovým faktorom, ktorý umožňuje rozvoj schopnosti využívať intelektový potenciál jedinca“ (s. 13). Jej nedostatok môže viesť k neschopnosti poradiť si pri štúdiu či neschopnosti prebrať zodpovednosť za svoje vzdelávanie (Kubíková et al., 2021). Vysokoškolské prostredie je veľmi komplexné a výrazne orientované na výkon. Študenti zároveň očakávajú profesnú relevanciu od svojho vybraného odboru a ak ich očakávania zlyhajú, často strácajú svoju motiváciu a štúdium zanechávajú. Jedným z krokov, akými je možné zvýšiť úspešnosť štúdia, je posilňovať relevanciu štúdia hneď od prvého semestra. Aby bolo študentom od začiatku jasné, že svoj odbor a školu využijú v prospech svojej kariérnej orientácie (Šmídová et al., 2020).

V prostredí tried sa motivácia študentov týka miery, do akej vynakladajú úsilie a zameriavajú sa na učenie, aby dosiahli úspešné výsledky. Motivácia a angažovanosť sú veľmi dôležité pre správne učenie študentov (Saeed a Zyngier, 2012). Sternberg (2005) sa domnieva, že bez motivácie študent nevyvinie takmer žiadnu snahu v prostredí školy. Študenti majú nielen rôzne množstvá, ale aj rôzne kvality motivácie, ktoré sa môžu z času na čas meniť v závislosti od učebného kontextu (Ryan a Deci, 2000; Schlechty, 2001). Komplexnejší náhľad na túto problematiku poskytuje Teória sebadeterminácie od Ryana a Deciho (2000), z ktorej vychádza veľká časť predchádzajúcich výskumov týkajúcich sa akademickej motivácie.

1.3.1 Teória sebadeterminácie

Podľa Teórie sebadeterminácie od Ryana a Deciho (2000) je chovanie človeka založené na potrebe zachovať osobnú nezávislosť, preukázať kompetenciu, úspešne čeliť výzvam a vytvárať zmysluplné vzťahy s druhými. Ako uvádzajú Ryan a Deci (2000):

Byť motivovaný znamená byť chcieť niečo urobiť. Osoba, ktorá necíti žiadny impulz alebo inšpiráciu konať, je charakterizovaná ako nemotivovaná, zatiaľ čo niekto, kto je energizovaný alebo aktivovaný smerom k cieľu, je považovaný za motivovaného (s. 54).

Študenti vysokých škôl môžu byť angažovaní, proaktívni alebo naopak pasívni a odcudzení. Nová povaha zážitkov, s ktorou sa pri štúdiu stretávajú, má potenciál vyvolávať pocity autonómie, kompetencie a blízkosti k druhým. Svoje domovy opúšťajú prvýkrát, zlepšujú svoje schopnosti v novom špecifickom prostredí a vytvárajú kvalitatívne odlišné vzťahy. Tieto zážitky, ak sú študentom vnímané ako pozitívne, prispievajú k vytvoreniu zrelej osobnej identity. Naplnenie potrieb autonómie, kompetencie a vzťahu s druhými podporuje zdravý pocit seba samého, čo zase podporuje pocity vnútornej motivácie (Chickering a Reisser, 1993).

Ryan a Deci (2000) motivačné spektrum rozdeľujú na vonkajšiu motiváciu, vnútornú motiváciu a amotiváciu. Vonkajšiu (extrinšickú) motiváciu chápu ako prostriedok na dosiahnutie žiaduceho cieľa, čo môže byť napríklad pochvala či hmatateľná odmena. Príkladom je extrinšicky motivovaný študent, ktorý navštevuje vysokú školu, pretože chce získať titul a lepšie platenú prácu. Pri vnútornej (intrinšickej) motivácii je študent motivovaný konať pre svoje vnútorné potešenie a uspokojenie, autenticky sa zapája do procesu učenia (Saeed a Zyngier, 2012). Je to motivácia niečo vedieť, dosiahnuť úspech a motivácia byť stimulovaný či aktivovaný. V tomto prípade študent navštevuje vysokú školu, pretože sa rád učí novým veciam a má radosť z činnosti samotnej. Tretí typ motivácie, zvaný amotivácia, označuje nedostatok motivácie a smeru. Amotivovaní študenti vnímajú svoje chovanie ako niečo, čo je mimo ich kontrolu a často nedokážu dosiahnuť svoj cieľ kvôli neschopnosti či skutočným prekážkam, o ktorých sú presvedčení, že ich nedokážu

prekonať. Amotivovaný študent môže mať pocit, že v škole stráca čas (Próspero a Vohra-Gupta, 2007).

Akademická motivácia je vývojový konštrukt, ktorého spektrum sa v priebehu akademickej dráhy jedinca mení (Lepper et al., 2005). Zároveň sa toto spektrum prepája aj s akademickými výsledkami. S vnútornou motiváciou sa zlepšujú výsledky v škole (Grolnick et al., 2002). Počas základnej a strednej školy síce dochádza k poklesu vnútornej motivácie (Lepper et al., 2005), ale dôkazy svedčia o jej zvýšení počas vysokej školy a univerzity (Sheldon, 2005). Amotivácia a vonkajšia motivácia sa spájajú s predčasným odchodom študentov zo školy, zatiaľ čo vnútorná motivácia je spojená s pravidelnou dochádzkou, zotrvaním v škole a lepšími výsledkami (Próspero a Vohra-Gupta, 2007). Početné výskumy taktiež svedčia v prospech vnútorne motivovaných študentov, pretože majú nižšie úrovne úzkosti a vyššie vnímanie svojich kompetencií oproti študentom s vonkajšou motiváciou (Wigfield a Eccles, 2002; Wigfield a Wager, 2005). Avšak nie každý študent dokáže byť neustále vnútorne motivovaný.

Okrem toho Ryan a Deci (2000) rozlišujú tri základné psychologické potreby: potrebu autonómie, potrebu kompetencie a potrebu vzťahov s druhými. Potreba autonómie sa týka možnosti samostatnej voľby a konania jedinca. Študent potrebuje zažívať, že si sám vyberá svoje akademické ciele. Potreba kompetencie sa týka efektívnosti a pocitu, že študent má určitú kontrolu nad svojimi akademickými výsledkami a do určitej miery dokáže ovplyvňovať svoje prostredie. Nakoniec, potreba vzťahu s druhými sa týka zažívania uspokojivých sociálnych vzťahov na akademickej pôde. Jediniec potrebuje cítiť, že je zapojený do zmysluplných interakcií s ostatnými. Prostredia a inštitúcie, ktoré podporujú naplnenie potrieb autonómie, kompetencie a vzťahu s druhými posilňujú vnútornú motiváciu, zatiaľ čo prostredia, ktoré bránia naplneniu týchto potrieb, vedú k vonkajšej motivácii (Faye a Sharpe, 2008).

Vnútorná motivácia hrá dôležitú úlohu v akademických úspechoch študentov prvej generácie (Trevino a DeFreitas, 2014). Výsledky štúdií sú v tomto smere rozporuplné a líšia sa podľa úspešnosti a neúspešnosti študentov. Napríklad Próspero et al. (2012) uvádza, že niekedy môžu byť študenti prvej generácie viac motivovaní odmenami alebo známkami a preto nemusia dosahovať tak dobré výsledky v akademickom prostredí. Zameriavajú sa na

vonkajšie motívy (napríklad plat). To môže zmariť podporu vnútornej motivácie (Próspero et al., 2012). Ďalej sa pridáva štúdia od Pascarella et al. (2003), ktorá zistila, že po prvých dvoch rokoch štúdia absolvovala prvá generácia študentov menej kreditov, menej kurzov matematiky, umenia a humanitných vied. Mali nižšie známky a menej často sa zapájali do akademickej organizácie. Na druhú stranu však preukázali väčšiu odolnosť, väčšiu otvorenosť voči rozmanitostiam a výzvam v porovnaní s ostatnými študentmi. To sú dôležité faktory pre vnútornú motiváciu a akademický úspech (Trevino a DeFreitas, 2014). Ďalším dôležitým poznatkom je, že študenti prvej generácie často nie sú povzbudzovaní rodinou, aby študovali na vysokej škole. Sú však motivovaní „vnútorným pudom“, aby dosiahli lepší spôsob života a aby boli prví vo svojich rodinách, ktorí absolvovali vysokú školu. Podporu potom môžu čerpať od priateľov alebo vysokoškolských inštitúcií. Využitím toho správneho druhu podpory sa zlepšuje ich vzostupná mobilita, ktorou môžu zmeniť trajektóriu a sociálny pokrok svojich rodín (Blackwell a Pinder, 2014).

Súhrnne môžeme výkonovú motiváciu považovať za nevyhnutnú súčasť využívania intelektového potenciálu jedinca počas vysokej školy (Kubíková et al., 2021). Študenti majú rozdielne množstvo a kvalitu motivácie (Ryan a Deci, 2000; Schlechty, 2001), najlepšie výsledky zo všetkých však dosahujú vnútorne motivovaní študenti, ktorí lepšie vnímajú svoje kompetencie a majú nižšiu úroveň úzkosti (Wigfield a Eccles, 2002; Wigfield a Wager, 2005). Čo sa stane v prípade, že je študent prvej generácie motivovaný a úspešný, ale napriek tomu tento úspech nedokáže adekvátne prežívať? V súvislosti s týmto pocitom sa u študentov prvej generácie popisuje tzv. imposter syndróm, ktorý je predmetom ďalšej podkapitoly.

1.4 Imposter syndróm

Prechod na vysokú školu je pre mnohých vysokoškolákov prvej generácie náročný, pretože sú umiestnení do nového a neznámeho prostredia bez vedenia rodinných príslušníkov. V dôsledku toho môžu zažívať strach zo zlyhania, môžu pochybovať o svojich schopnostiach a súnalezitosti ku svojej vysokej škole. Môže sa u nich vyskytnúť tzv. imposter syndróm, spojený s pocitom viny za úspech a s nedostatkom sociálnej podpory (Gomez Salvatierra, 2022). Nedostatočnej sociálnej podpore sa bližšie venuje podkapitola 1.5.

Syndróm podvodníka sa týka jednotlivcov, ktorí pochybujú o svojich zručnostiach, schopnostiach a úspechoch vo svojom živote (Parkman, 2016). Bol prvýkrát identifikovaný na terapeutických stretnutiach úspešných žien, ktoré svoje úspechy pripisovali vonkajším faktorom, aj keď existovali dôkazy o tom, že za to mohli schopnosti a roky práce (Clance a Imes, 1978). Fenomén podvodníka sa vyskytuje u jedincov, ktorí si myslia, že si nezaslúžia povýšenie, uznanie a odmeny v prípade úspechu dosiahnutého schopnosťami a vytrvalou prácou. Dnes je už tento fenomén dobre zdokumentovaný aj v akademickej sfére. Má potenciál ovplyvniť perzistenciu študentov a je relevantný pri identifikácii študentov, ktorí uvažujú nad predčasným odchodom z vysokej školy. Otázka znie, prečo schopní a šikovní jednotlivci nedokážu prevziať zodpovednosť za svoj úspech a zažívajú pocit, že ocenenia a uznanie si v skutočnosti nezaslúžili. Vysvetľujú to napríklad náhodou alebo správnym načasovaním. Súhrnne by sme tento jav mohli chápať ako neschopnosť adekvátneho sebahodnotenia vo sfére výkonu. Slabnúce sebavedomie, internalizácia neúspechov a nadmerné sústredenie sa na chyby spôsobujú, že stres a úzkosť sú stálymi spoločníkmi pri štúdiu a práci. To sa snažia impostori minimalizovať tým, že pracujú veľmi dlho a snažia sa dosiahnuť dokonalosť (Parkman, 2016). Na druhú stranu môže človek podávať aj podpriemerný výkon, pretože predpokladá, že aj tak zlyhá. Zo strachu majú impostori buď tendenciu prepracovať sa, alebo podať nedostatočný výkon z pocitu nevyhnutelnosti zlyhania (Ramsey a Brown, 2018).

Zaujímavým zistením je to, že títo jedinci často preceňujú schopnosti a podceňujú množstvo práce, ktoré bolo vložené do úspechu. To vedie mimo iného k nadmernému dôrazu na dokonalosť a snaživosť, čo je občas cestou k vyhoreniu, sabotujúcou radosť z vykonanej práce. Fenomén podvodníka sa objavuje najmä pri prijímaní nových úloh, nástupu do novej školy či práce a pri nových výzvach. Spája sa s rodinným zázemím, pretože ide často o jedincov, ktorí sa ako prví v rodine rozhodnú pre veľké zmeny (napríklad prekročiť určité rodinné normy, očakávania a vzdelávacie ciele). To je relevantné u študentov prvej generácie, pretože práve oni sa rozhodli, že budú prvou generáciou, ktorá absolvuje terciárne vzdelávanie (Parkman, 2016).

V ideálnom prípade je vysoká škola podporným, kludným a mierumilovným prostredím, kde sa nadobúdajú vedomosti. Vysoké školy, kde sú študenti motivovaní

a podporovaní, vytvárajú prostredie, ktoré podporuje osobný a akademický rast. Pre niekoho je však realita zložitejšia. Občas sa vyskytne aj rivalita, súťaživosť či preceňovanie konečného výsledku na úkor procesu a vysoko konkurenčné prostredie môže vyvolávať v študentovi prvej generácie pochybnosti vo svoje schopnosti. Syndróm podvodníka nepramení len z nesúladu medzi reprezentáciou študenta a jeho vlastnou identitou, ale aj z každodenných situácií, s ktorými sa ešte aj dnes stretne mnoho študentov. To sú každodenné skúsenosti s pripomienkami, že študent do školy nepatrí alebo že na školu nemá (tamtiež).

Zaujímavé je prepojenie fenoménu podvodníka s atribučnými štýlmi. Základ pre pochopenie atribučných štýlov poskytuje Teória atribúcie od Fritza Heidera (1958), podľa ktorej tieto štýly označujú zaužívaný spôsob jednotlivca vysvetľovať príčiny udalostí alebo správania vnútorným alebo vonkajším faktorom, stabilným alebo nestabilným faktorom a globálnym alebo špecifickým faktorom. O niekoľko rokov neskôr sa tejto problematike venoval aj Weiner (1985), ktorý atribučné štýly klasifikoval do troch dimenzií: miesta kontroly, stability a kontrolovateľnosti situácie.

Študenti prvej generácie majú často externé miesto kontroly. To znamená, že vinu pripisujú vonkajším situačným faktorom a nie svojej osobnej zodpovednosti (Padron, 1992). Atribučným štýlom sa venoval aj novší výskum od Brauera a Proyera (2022), ktorí prišli na to, že fenomén podvodníka sa vyznačuje externým, nestabilným, špecifickým atribučným štýlom. V tomto prípade jedinec príčinu svojho výkonu pripisuje externým faktorom a úspešný výkon vníma ako výsledok náhody alebo šťastia. Impostori odmietali vnútorné príčiny (napríklad schopnosti), ktoré stáli za pozitívnym výkonom, uvádzali taktiež nižšiu stabilitu a kontrolovateľnosť situácie (Brauer a Proyer, 2022).

Podľa výskumov majú vysokoškoláci prvej generácie vyššiu pravdepodobnosť, že sa u nich vyskytne syndróm podvodníka (Holden et al., 2021). Ak sa u nich tento syndróm objaví, môžu s väčšou pravdepodobnosťou uvažovať o predčasnom ukončení štúdia (Canning et al., 2019). Sú voči tomuto syndrómu citlivejší a zraniteľnejší, pretože nemusia dostať primeranú podporu v prípade, že sa u nich objavia pochybnosti o ich schopnostiach. Ovplyvňuje to akademický, ale aj osobný život študentov (Holden et al., 2021).

Vo výskume Bui (2002) študenti prvej generácie uviedli, že sa viacej obávajú zlyhania ako vysokoškooláci pokračujúcej generácie, hoci študujú viac ako ostatní (Bui, 2002). Pri zvládaní pocitov pochybností nemusia nájsť dostatočnú emocionálnu podporu od rodiny, pretože jej chýbajú skúsenosti s vysokou školou a rodina nie vždy rozumie požiadavkám vysokej školy (Petee et al., 2015). V tomto ohľade majú vysokoškooláci z akademických rodín výhodu, pretože ich rodičia už vedia, čo všetko štúdium obnáša. Okrem toho môžu študenti prvej generácie pociťovať úzkosť z očakávaní, že budú prví v rodine, ktorí dokončia štúdium na vysokej škole. Niektorí sa ocitajú v rovesníckych či rodinných konfliktoch, obvineniach z toho, že je študent sebecký alebo nelojálny, pretože odišiel z domu s víziou, aby sa zlepšoval. Úzkosť môže vyplývať aj z pocitu, že študent nemá dostatočnú podporu v atmosfére vysokej školy (Petee et al., 2015).

U študentov prvej generácie sa taktiež zistila silnejšia korelácia imposter syndrómu so stresom. Imposter syndróm zvyšuje hladinu stresu a vyvoláva nedostatočnú sebadôveru (Holden et al., 2021). Študenti vnímajú, že sú na nich v kontexte vysokých škôl kladené vysoké očakávania a nároky. Vedomie byť prvým v rodine, ktorý navštevuje vysokú školu, so sebou môže niesť bremeno očakávania úspechu. Ak sa tieto očakávania zvyšujú, rastú s tým aj pochybnosti vo svojej schopnosti (Gibbons et al., 2016; Holden et al., 2021).

V súčasnosti sa výskyt imposter syndrómu, ktorý prvýkrát identifikovali Clance a Imes (1978), zvýšil aj v akademickej oblasti. U študentov prvej generácie sa objavuje s vyššou pravdepodobnosťou (Holden et al., 2021). Pri tomto syndróme majú študenti pochybnosti o svojich schopnostiach, ktoré môžu pretrvať, pretože u nich mnohokrát chýba podpora zo strany rodiny alebo zo strany inštitúcie. Nové príležitosti, výzvy a očakávania vytvárajú situácie neistoty, ktoré vyžadujú, aby jedinec veril vo svoje schopnosti. Ak to tak nie je, môže sa študent buď prepracovať alebo nepodať dostatočný výkon zo strachu zo zlyhania (Ramsey a Brown, 2018). Okrem toho, externý a nestabilný atribučný štýl spôsobuje, že impostor odmieta vnútorné príčiny svojho úspechu a má pocit, že situáciu nevie veľmi kontrolovať (Brauer a Proyer, 2022). U každého študenta sa môžu občas objaviť pocity pochybnosti, kedy si sám sebe položí otázku: „Patrím sem?“ Tieto pochybnosti by mali byť v kontexte vysokej školy normalizované (Gibbons et al., 2016), aby študenti nemali pocit, že sú jediní, u ktorých sa tieto myšlienky objavujú. Pociť študenta, že v tom nie je sám,

je veľmi významný. K tomu môže napomôcť sociálna podpora, ktorej sa venuje nasledujúca podkapitola teoretickej časti bakalárskej práce.

1.5 Podpora študentov prvej generácie

Prispôsobenie sa vysokej škole je pre študentov prvej generácie mnohostranný proces, v ktorom sa môžu mnohokrát stratiť, v dôsledku čoho si nevedia rady (Gibbons et al., 2016). V tomto momente je kľúčové vyhľadať pomoc, ktorú môžu nájsť napríklad v rodine, priateľoch alebo na samotnej vysokej škole.

1.5.1 Rodinná podpora

Na dôležitosť rodinnej podpory študentov prvej generácie poukázali Bryan a Simmons (2009). Aj keď študent vysokej školy opustil svoj domov, jeho pôvodné hodnoty a postoje utvárané socializáciou v rodine môžu mať na neho aj naďalej vplyv, existujú ale v pozadí jeho každodennej rutiny (Adams et al., 2006).

Niekedy je rodina vnímaná ako bariéra či dôvod ukončenia štúdia (Gibbons et al., 2016). Podľa Holdena et al. (2021) pociťujú študenti prvej generácie menšiu podporu od svojich rodičov než študenti pokračujúcich generácií, čo prispieva k zvýšenej úrovni stresu. Môžu zažívať úzkosť, ktorá pramení z rodinných alebo rovesníckych konfliktov. Členovia rodiny či priatelia môžu dávať študentovi najavo, že je sebecký a nelojálny, pretože opustil domov so zámerom zlepšiť sa (Peteet et al., 2015). Mimo toho študenti prvej generácie uvádzajú nižšiu zhodu medzi svojimi hodnotami a hodnotami ich rodičov (Billson a Terry, 1982). Ich rodičia neštudovali na vysokej škole a preto sa necítia byť dostatočne pripravení na nároky školy. Uvádzajú problémy s pochopením vysokoškolskej kultúry, s čím majú problémy aj ich rodičia (Collier a Morgan, 2008; Reid a Moore, 2008). Kvôli absencii dostatočných skúseností rodičia nedokážu úplne pochopiť proces prechodu na vysokú školu a nedokážu dávať praktické rady, ktoré by študent prvej generácie zúžitkoval. Študenti zažívajú frustráciu, keďže sa svojim spôsobom nedokážu obrátiť na svojich rodičov. Študenti, ktorí pochádzajú z akademických rodín, sú preto vo výhodnejšej pozícii, pretože považujú svojich rodičov za mentorov, ktorí im vedia poradiť (Brinkman et al., 2013, citované podľa Brinkman a Smith, 2021, p. 7).

Už žiaci siedmeho ročníka základných škôl, ktorí pochádzajú z rodín bez vysokoškolského vzdelania, vnímali vyšší počet prekážok pri študovaní na budúcej vysokej škole a očakávali negatívnejšie výsledky (Gibbons a Borders, 2010).

Okrem toho je dôležitý aj rodinný príjem, ktorý spolu s úrovňou vzdelania rodičov ovplyvňuje akademické skúsenosti ich detí a ich vnímanie vlastnej sebaúčinnosti (Gibbons et al., 2016). Nedostatočné rodinné financie sú jednou z bariér pri vstupe na vysokú školu, ovplyvňujú nielen dôležité rozhodnutia v priebehu štúdia, ale aj úroveň záujmu o prihlášku. Ďalej sa u študentov prvej generácie často vyskytovalo rozptyľovanie zo strany rodiny a problémy s nachádzaním rovnováhy medzi rodinným a študentským životom. Rodičia môžu simultánne motivovať, ale aj vytvárať nátlak na študenta. Mnohí tvrdo pracovali a prešli niekoľkými zamestnaniami, len aby svoje dieťa dostali na vysokú školu. Takto sa študenti cítia byť zaviazaní a majú potrebu dokázať, že tvrdá práca ich rodičov nebola zbytočná a stála za to. Cítia sa byť motivovaní, ale zároveň sú pod nátlakom očakávaní (tamtiež).

Na druhú stranu rodina dokáže aj emocionálne podporovať. Vhodná rodičovská podpora dokáže zvyšovať psychosociálne zdroje študenta (Adams et al., 2006). Napriek tomu, že nemajú skúsenosti s vysokou školou, dokážu stáť za študentom, bez ohľadu na to, či mu dávajú užitočné rady alebo nie. Dokážu teda poskytnúť čiastočné emocionálne základy. Rodinná podpora však v niektorých prípadoch nepostačuje a ukazuje sa, že študenti potrebujú niekoho navyše, kto prechádza niečím podobným, ako oni (Gibbons et al., 2016). Pri hľadaní informácií o štúdiu sa študenti prvej generácie častejšie obracajú na svojich rovesníkov než na rodinných príslušníkov (Tsai, 2012). Tretiu možnosť podpory potom predstavujú podporné služby na vysokej škole, ktoré sú študentmi prvej generácie využívané v rôznej miere.

1.5.2 Podpora zo strany vysokej školy

Ukazuje sa, že už pri uvažovaní o nástupe, následnej príprave a začiatku vysokej školy študenti často nemajú dostatok informácií. To zahŕňa neistotu a znižuje možnosť maximálneho vyťaženia zisku zo študovania na vysokej škole. Vedieť, aký druh podpory je potrebné nájsť, a kde túto podporu hľadať, je podstatným faktorom akademického úspechu (Gibbons et al., 2016). Jenkins et al. (2009) zistili, že študenti prvej generácie sa s väčšou

pravdepodobnosťou vyhýbajú kladeniu otázok alebo hľadania pomoci od fakulty. Nezávládnutie nárokov vysokej školy vedie v niektorých prípadoch k predčasnému ukončeniu štúdia. To, že študent nezvládne tieto nároky, nemusí hneď znamenať, že je na vine len on sám. Z časti k tomu prispieva aj zlyhanie vysokoškolskej inštitúcie, ktorá by mala poskytovať podporné nástroje a orientovať sa na problémy študentov (Hall et al., 2019). Komunikácia medzi študentmi, učiteľmi a ďalšími členmi fakulty je veľmi dôležitá.

Stebleton et al. (2014) skúmali využívanie podporných služieb na univerzitách. Študenti prvej generácie vyhľadávajú podporné služby s oveľa menšou mierou ako študenti pokračujúcej generácie (aj keď sú si vedomí toho, že tieto služby potrebujú a zúžitkujú). Dôvodom je nevhodná lokalita, nedostatok času na tieto služby alebo nedostatočná informovanosť. Vysokoškolskí poradcovia môžu pri tom zohrávať významnú úlohu pri ich zapájaní, udržovaní a poskytovaní pomoci v rámci riešenia jedinečných problémov. Dôležitý je aj systém a jasnosť v týchto službách. Podľa Stebletona et al. (2014) je vysoký počet poradenských služieb na vysokej škole mäúcim faktorom. Študent sa tak môže ocitnúť v rozpore a je pravdepodobné, že radšej nevyužije žiadnu službu. Mnoho študentov prvej generácie sa s väčšou pravdepodobnosťou obracia na rovesnícku podporu namiesto inštitucionálnej podpory, podobne ako pri rodinnej podpore. Činia tak z toho dôvodu, že sa necítia byť vítaní alebo nie sú spokojní s prístupom členov fakulty (Stebleton et al., 2014).

Prispôsobenie sa vysokej škole je pre študentov prvej generácie mnohostranný proces, ktorý sa nezaobíde bez dostatočnej podpory. Rodina má na študenta po opustení domova aj naďalej vplyv, môže buď podporovať (Bryan a Simmons, 2009) alebo prekážať pri štúdiu na vysokej škole (Gibbons et al., 2016). Študenti prvej generácie cítia ťažkosti pri hľadaní rovnováhy medzi rodinou a školou (tamtiež) a cítia nátlak v pozadí očakávaní (Peteet et al., 2015). Nevedia natoľko čerpať z rodičovskej podpory ako študenti, ktorí pochádzajú z akademických rodín (Brinkman et al., 2013, citované podľa Brinkman a Smith, 2021, p. 7). Pri hľadaní podpory sa teda častejšie obracajú na svojich rovesníkov (Tsai, 2012), pretože s nimi zdieľajú podobné skúsenosti (Gibbons et al., 2016). Podobne je to aj pri podporných službách vysokých škôl, ktoré vyhľadávajú v oveľa menšej miere ako študenti pokračujúcej generácie (Stebleton et al., 2014).

1.6 Súhrn teoretickej časti

Teoretická časť bakalárskej práce načrtla témy, ktoré sa týkajú študentov prvej generácie a sú relevantné pre formovanie kvalitatívneho výskumu, bližšie popisovaného v empirickej časti. Kľúčovou oblasťou je študentská identita spolu s fenoménom súnalezitosti, pretože vstupujú do rozhodujúcich momentov ukončenia školy. V prostredí vysokých škôl si študenti formujú svoje sociálne identity, ktoré ovplyvňujú akademickú úspešnosť (Bliuc et al., 2011) a vstupujú do rozhodovania, či študent bude pokračovať vo svojom štúdiu alebo nie (Bornholt et al., 2009). Sociálna identifikácia s vysokou školou je nevyhnutná, ak chce študent pokračovať na ceste za svojim titulom. Stabilná sociálna identita je súčasťou prepojenia sa s akademickými sociálnymi skupinami (Matschke et al., 2023). Študent musí zažívať pocit, že patrí do týchto skupín, že na ňom záleží a že je dôležitý nielen pre spolužiakov, ale aj pre školu, ktorú navštevuje. To sa vysvetľuje fenoménom súnalezitosti, teda základnou psychologickou potrebou (Maslow, 1968), ktorú je niekedy náročné dosiahnuť, zvlášť ak je študent súčasťou niekoľkých skupín, ktoré môžu byť v rozpore (Kelly a Mulrooney, 2019). Napríklad mnohí študenti prvej generácie pracujú popri svojom štúdiu, aby pokryli životné náklady či vyrovnali pocit neistoty ohľadom budúceho pracovného uplatnenia (Lessky a Unger, 2022). Vytrhávanie z kontextu akademickej sféry spôsobuje, že študent nepocituje veľkú spolupatričnosť ku svojej vysokej škole, ale naopak zažíva silnejšiu príslušnosť k práci (Billson a Terry, 1982; Masevičiūtė et al., 2018).

Ďalej sme sa mohli z teoretickej časti dozvedieť, že do celého procesu rozhodovania sa pridáva ešte výkonová motivácia, ktorá sa ukazuje ako kľúčová pre vyvinutie akejkoľvek snahy v akademickom kontexte (Kubíková et al., 2021). U študentov prvej generácie sa objavuje ako vonkajšia motivácia, čiže orientácia na odmeny, známky a plat (Próspero et al., 2012), tak aj akýsi „vnútorný pud“, ktorý ich poháňa v zlepšení životnej trajektórie (Blackwell a Pinder, 2014). Oblasť motivácie je pre empirickú časť práce taktiež relevantná, pretože zásadne ovplyvňuje ochotu pokračovať v štúdiu.

2 Empirická časť

Empirická časť bakalárskej práce sa venuje predstaveniu kvalitatívneho výskumu a metodológii výskumu. Začína stanovením výskumného problému, cieľu a účelu, na čo nadväzuje popis výskumných otázok. Ďalej v nej predstavujem výber respondentov, metódu zberu dát s následnou analýzou a interpretáciou údajov.

2.1 Kvalitatívny výskum

Kvalitatívny výskum je metodologický prístup používaný v sociálnych vedách a rôznych iných oblastiach na skúmanie a pochopenie subjektívnych skúseností jednotlivcov, ich správania a základných významov. Kladie „otázky týkajúce sa rozvoja chápania významu a dimenzií prežívania ľudských životov a sociálnych svetov“ (Fossey et al., 2002, s. 717). Nepredpokladá len jednu správnu verziu reality, ale namiesto toho tvrdí, že má niekoľko verzií, ktoré sú veľmi úzko spojené s kontextom, v ktorom sa osoby nachádzajú (Clarke a Braun, 2013). Údajom v kvalitatívnom výskume nemôžeme dať zmysel izolovane, pretože respondenti sú zasadení do určitých prostredí, ktoré ovplyvňujú ich myšlienky. V tejto bakalárskej práci je to kontext vysokej školy. V kvalitatívnom výskume ide o pokus „zdokumentovania sveta z pohľadu skúmaných ľudí“ (Hammersley, 1992, s. 165) a taktiež skúmanie ich životných osudov. Ako výskumníčka prinášam svoju subjektivitu (svoje názory a perspektívy) do výskumného procesu (Clarke a Braun, 2013) tým, že som sama študentkou prvej generácie. Moju zvedavosť podnietila otázka, prečo veľa ľudí (konkrétne ostatní študenti prvej generácie) v mojom blízkom okolí predčasne zanechalo svoje štúdium. Cieľom kvalitatívneho výskumu je zachytiť zložitú významových vzorcov, pochopiť a interpretovať lokálne významy (ako význam predčasného ukončenia vysokoškolského štúdia u študentov prvej generácie). Výskum sa taktiež aktívne prispôsobuje a skúma rozdiely v dátach. Je flexibilný, pretože sa mení a akomoduje v priebehu toho istého výskumu (tamtiež).

2.1.1 Pozicionalita výskumníčky

Tento kvalitatívny výskum a jeho proces bol jednoznačne ovplyvnený mojim subjektívnym pohľadom, ontologickým postojom a epistemologickým presvedčením (Clarke a Braun, 2013; Holmes, 2020), čo považujem za dôležitý faktor, ktorý presahuje

rámec výskumu až po jeho výsledky (Holmes, 2020). Ako študentka prvej generácie zdieľam podobné skúsenosti so svojimi respondentmi. Počas študovania na vysokej škole som mala možnosť vytvoriť si sociálnu identitu študentky, ktorá podporila moje pocity súnalezitosti. V súvislosti so súnalezitosťou som si uvedomila jej facilitatívnu úlohu pri adaptácii a motivácii v procese študovania na vysokej škole. Nakoniec som sa snažila vyrovnávať štúdium s prácou na čiastočný úväzok, podobne ako niektorí respondenti a vnímala som aj špecifickú podporu zo strany mojej rodiny a inštitúcie, ktorej som súčasťou. Tieto predošlé skúsenosti mi uľahčili formulovanie výskumných otázok, aj otázok do rozhovorov.

V súlade s narastajúcim množstvom kolaboratívnych prístupov v kvalitatívnom výskume (Richards a Hemphill, 2018) sme na zbere dát participovali s kolegyňou, ktorá spracováva bakalársku prácu na podobnú tému zameranú na študentov prvej generácie. Do pološtruktúrovaných rozhovorov sme začlenili otázky, ktoré poskytli odpovede nielen pre jeden, ale aj pre druhý kvalitatívny výskum. Ďalej podľa Pattona (2015) aj spoločná analýza údajov ponúka niekoľko výhod, najmä integráciu rôznych perspektív, čím sa zvyšuje dôveryhodnosť výskumu, preto sme sa rozhodli reflektovať naše analytické myšlienky a postupy spoločne. Overovali sme si napríklad, či jednotlivé úryvky rozhovorov chápeme podobne.

2.2 Stanovenie výskumného problému, cieľu výskumu a výskumných otázok

2.2.1 Výskumný problém, cieľ a účel

Výskumný problém sa týka študentov prvej generácie, ktorí sa rozhodli predčasne ukončiť svoje štúdium z rôznych dôvodov. Ich životné skúsenosti sa v niektorých aspektoch môžu líšiť od študentov, ktorých rodičia navštevovali a dokončili vysokú školu. Do týchto skúseností sa môžu pridávať ďalšie vrstvy, ktoré študenti pokračujúcej generácie nemusia pociťovať. Cieľom bakalárskej práce je poskytnúť bohatú, kontextualizovanú a presvedčivú reprezentáciu študentov prvej generácie, ktorí sa rozhodli, že predčasne ukončia svoje štúdium do jedného roku po zahájení štúdia a zároveň zachytiť a popísať ich motiváciu, ktorá za týmto rozhodnutím stojí v pozadí. V zahraničí existuje dlhoročná tradícia, ktorá sa zameriava na problematiku tejto skupiny, avšak v českom a slovenskom prostredí je zatiaľ

pomerne málo výskumov, ktoré sú v mnohých ohľadoch rozporuplné. Motívom práce bola mimo iného aj neusporiadanosť poznatkov v teórii, týkajúcich sa konkrétnych motívov, dôvodov a prekážok vstupujúcich do procesu ukončenia štúdia na českých a slovenských vysokých školách.

Cieľom je teda zistiť, popísať a sumarizovať konkrétne dôvody, ktoré si nakoniec môže verejnosť viacej všímať a zlepšiť tak napríklad systém podpory na vysokej škole. Dobrou správou je, že s pomaly, ale isto rastúcim povedomím sa zvyšuje počet vysokých škôl, ktoré si tento problém začínajú všímať (Hall et al., 2019), ako však neskôr vyplynulo z rozhovorov, študenti s tým majú dodnes veľký problém. Napríklad na Slovensku ešte stále chýba stratégia, ktorá by monitorovala mieru predčasného ukončenia vysokoškolského vzdelávania. Monitoruje sa len doktorandské štúdium, zatiaľ čo o bakalárskom štúdiu existuje obmedzené množstvo publikácií (tamtiež). Výnimkou je *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2015* (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže slovenskej republiky, 2016), kde sa objavila zmienka o chýbajúcich údajoch o dôvodoch predčasného ukončenia štúdia. V českom prostredí je situácia mierne odlišná a môžeme tvrdiť, že nie je „výskumnícky bielym miestom“ (Šmídová et al., 2020, s. 97), pretože existuje napríklad *Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021*, ktorý sa zaoberá problematikou vysokoškolskej neúspešnosti. Napriek tomu považujem za potrebné zasadiť fenomén akademickej neúspešnosti do prostredia študentov prvej generácie. Výskumným zámerom je taktiež prispieť k už existujúcemu súboru poznatkov v duchu reflexivity a zvedavosti.

2.2.2 Výskumné otázky

Výskumný problém a účel poskytoval základ, na ktorý nasadal proces formulovania hlavnej výskumnej otázky, ktorá znie: Aké sú dôvody ukončenia štúdia krátko po jeho zahájení u študentov, ktorých rodičia nemajú vysokoškolské vzdelanie? Následne sa pri nej vynárali ďalšie výskumné podotázky, ktoré potom pomohli sformulovať otázky do rozhovorov:

- Aké sú pozitívne stránky krátkej etapy študovania na vysokej škole a pozitívne stránky ukončenia vysokoškolského štúdia po jeho zahájení?

- Aké sú rozhodujúce momenty ukončenia vysokoškolského štúdia krátko po jeho zahájení?
- Aké bariéry vstupujú do pokračovania štúdia na vysokej škole?

Proces formulovania otázok do rozhovorov prebiehal veľmi intuitívne od základných informácií (napríklad kedy respondent začal a ukončil školu) až po konkrétnejšie (aké boli hlavné a rozhodujúce momenty, pozitívne a negatívne faktory či zažívané emócie). Tieto otázky boli neskôr doplnené o ďalšie, zamerané predovšetkým na finančné ciele a pracovnú oblasť, aby mohli poskytnúť odpovede pre výskum v druhej bakalárskej práci. Ukážka pološtruktúrovaného rozhovoru a otázok vytvorených do rozhovorov sú uvedené v Prílohe 1 a v Prílohe 2.

2.3 Výber respondentov

Výber výskumného súboru sa uskutočnil pomocou príležitostného výberu vzorku (Ferjenčík, 2010). Je to jeden z najčastejšie používaných výberov, vhodný predovšetkým u menších výskumov alebo napríklad u záverečných prác (Bačíková a Janovská, 2018). Príspevok o možnosti zapojenia sa do výskumu bol zverejnený na sociálnych sieťach, kde mohli dobrovoľníci odpovedať v prípade ich záujmu. Podmienkou účasti vo výskume bolo ukončenie vysokoškolského štúdia do jedného roka po jeho zahájení z dôvodu nutnej redukcie širokého súboru bývalých študentov. Druhým dôvodom určenia tejto podmienky je fakt, že študijný neúspech v neskorších bakalárskych ročníkoch je v porovnaní s prvým ročníkom zanedbateľný, aj keď sa mnoho ľudí domnieva o opaku (Boček, 2018). Okrem online formulára bola použitá aj metóda snehovej gule, pomocou ktorého sa „nabalilo“ niekoľko respondentov. Metóda snehovej gule je taktiež jednou z najčastejšie používaných metód v kvalitatívnom výskume (Miovský, 2006). Celkovo sa výskumu zúčastnilo deväť respondentov. V tabuľke 1 sú uvedené ich čísla a iniciály, spolu so študovanými odbormi a ročníkom štúdia.

Špeciálnu pozornosť si zasluhuje štvrtý respondent J.R., o ktorom som v priebehu rozhovoru zistila, že navštevoval dve školy, pričom druhú vysokú školu ukončil v priebehu druhého ročníka bakalárskeho stupňa. Z toho dôvodu som z rozhovoru vybrala len tie údaje, ktoré sa vzťahovali k jeho prvej vysokej škole, ukončenej v priebehu prvého ročníka.

Tabuľka 1: Respondenti a ich štúdium

Číslo a iniciály respondenta	Mesto štúdia	Odbor	Začiatok štúdia
1. D.A.	Nitra	Učiteľstvo angličtiny a výtvarných umení	2020
2. P.Z.	Bratislava a Banská Bystrica	Učiteľstvo dejepisu a geografie a Učiteľstvo dejepisu a filozofie	2020
3. T.S.	Pardubice	Webové technológie	2023
4. J.R.	Bratislava	Architektúra a Učiteľstvo dejepisu a geografie	2018
5. A.G.	Prešov	Manažment	2018
6. K.K.	Praha	Politológia a sociálne vzťahy	2017
7. B.K.	Praha	Sociológia	2020
8. P.B.	Praha	Farmácia	2021
9. B.G.	Praha	Záhradníctvo	2018

2.4 Metóda zberu dát

Dáta výskumu boli pozbierané pomocou pološtruktúrovaných rozhovorov, ktoré „riešia mnoho nevýhod neštruktúrovaného, tak plne štruktúrovaného interview“ (Miovský, 2006, s. 159). Podľa Ferjenčíka (2010, s. 171) je rozhovor „sprostredkovaný a vysoko interaktívny proces získavania dát“. Vytvorila som základnú schému otázok, ktorých poradie sa mnohokrát menilo podľa potreby situácie. Jadro rozhovoru obsahovalo otázky v plne štruktúrovanej forme. Ďalej bolo potrebné položiť niektorým respondentom aj doplňujúce

otázky, aby téma prenikla do svojej skutočnej hĺbky. Výskumné rozhovory som viedla s cieľom získať nové poznatky o zážitkoch, životných spádoch a kľúčových momentoch bývalých študentov vysokých škôl. Väčšina otázok bola otvoreného druhu. Tento druh otázok sa uprednostňuje v kvalitatívnom prístupe z toho dôvodu, že sú uvoľnenejšie a viacej motivujúce ako uzavreté otázky (Bačíková a Janovská, 2018).

2.5 Metódy analýzy a interpretácie dát

Pre analýzu a interpretáciu dát bola použitá reflexívna tematická analýza, flexibilný a užitočný výskumný nástroj, ktorý dokáže poskytnúť bohaté, detailné a komplexné kvalitatívne dáta (Braun a Clarke, 2006). Rozhovory som analyzovala holisticky, teda brala som do úvahy odpovede na moje otázky a taktiež som analyzovala odpovede na otázky, ktoré boli vytvorené kolegyňou. Stručný postup analýzy je možné zhrnúť do šiestich fáz, ako to popisujú Braun a Clarke (2006):

1. Fáza: Oboznámenie sa s dátami
2. Fáza: Generovanie počiatočných kódov
3. Fáza: Hľadanie tém
4. Fáza: Kontrola tém
5. Fáza: Definovanie a pomenovanie tém
6. Fáza: Vypracovanie správy (s. 87).

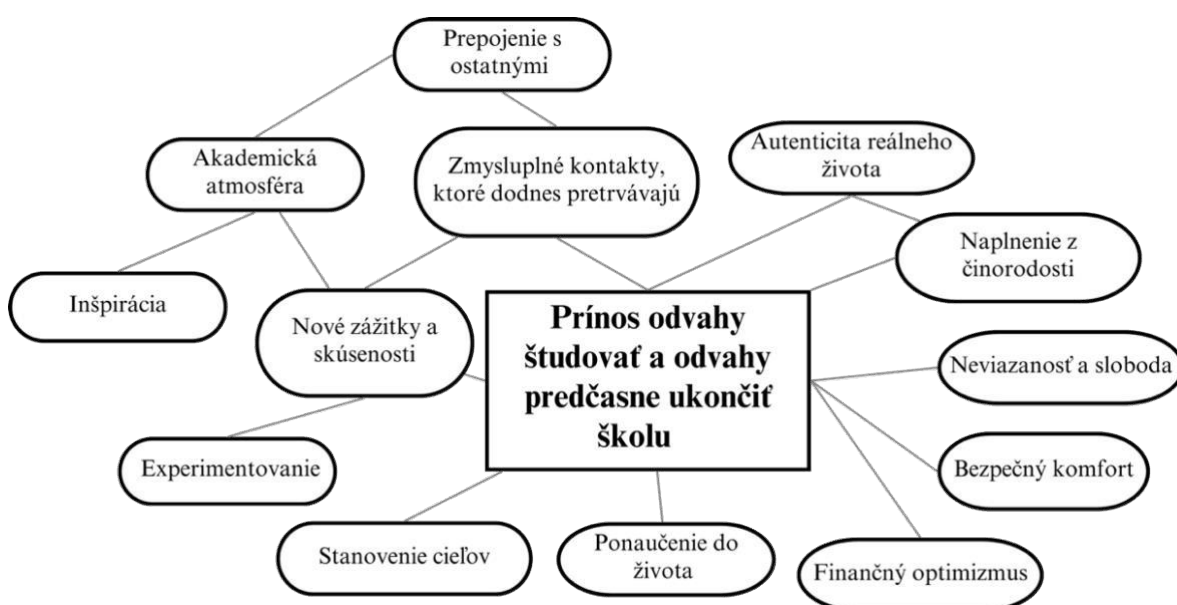
V prvej fáze analýzy bolo potrebné prepísať zvukové nahrávky do písomnej podoby. Tento proces transkripcie som brala ako „predprípravu“ analýzy, pretože mi umožnil úvodné zoznámenie a čiastočné porozumenie údajov. Po prepísaní nasledovalo „ponorenie sa do dát“, spočívajúce v opätovnom čítaní dát aktívnym spôsobom. Takto som mala možnosť vytvoriť si globálny náhľad celého procesu analýzy.

Fázu generovania iniciálnych kódov som začala tak, že som podčiarkla zaujímavé odseky v rozhovoroch a na okraj papiera som napísala nápady na kódy, kodovala som teda klasickou metódou pomocou papiera a ceruzky. Potom prichádzalo na rad overovanie kódov, teda uistenie sa, či by skutočne mohli tvoriť relevantné kódy. Vytvorený dlhý zoznam

kódov som opäť niekoľkokrát prečítala, niektoré kódy som premenovala, rozdelila a následne spojila do zmyslupnejších, nadriadených skupín.

Po zoradení kódov do dlhého zoznamu začala fáza hľadania tém. Začala som analyzovať kódy a uvažovala som nad ich spojením, aby som ich mohla zastrešiť témou. Taktiež som si vytvorila vizuálnu reprezentáciu (myšlienkovú mapu) kódov, ktorá mi pomohla v ich zoradení a zoskupení do rôznych tém. Ukážka takejto mapy sa nachádza na Obrázku 1. V tejto fáze som vytvorila zbierku kandidátskych tém, u ktorých som už intuitívne tušila ich jednotlivý význam.

Obrázok 1: Ukážka myšlienkového mapy kódov a zastrešujúcej témy



V ďalšej fáze išlo o spresňovanie kandidátskych tém. Okrem toho som niekoľko zdanlivo rozdielnych tém zlúčila pod jednu zastrešujúcu tému, aby údaje neboli príliš široké. Kontrolovala som jednotlivé úryvky spadajúce pod každú tému a v súvislosti s tým som zhodnotila a premyslela, či téma skutočne vytvára jeden koherentný vzorec. Následne som preskúmala témy vo vzťahu k celému súboru dát.

Na záver procesu som pomenovala každú tému čo najvýstižnejšie a vytvorila som ich podrobnú analýzu, v ktorej som spresnila ich význam. Správu každej témy som obohatila o dostatočné dôkazy, teda úryvky zachytávajúce podstatu reality účastníkov. Úryvky som potom zasadila do širšieho analytického príbehu s prihliadnutím k výskumným otázkam.

3 Výsledky výskumu

3.1 Téma 1: Obohatenie identity človeka

Prvá téma poskytuje komplexný pohľad na pozitívne stránky študovania na vysokej škole. Byť študentom je svojim spôsobom výhodné a obohacujúce po rôznych stránkach osobnosti a identity človeka, pretože je to príležitosť pre rast, objavenie seba samého a nových životných ciest.

Študovanie na vysokej škole sa spája s víziou otvorenej budúcnosti, ktorú človek v tomto období túži zažiť. Je to túžba skúsiť niečo nové, experimentovať a nájsť svoje miesto vo svete, ako to popisovala respondentka B.K.: *„Ja som to brala od začiatku skôr ako skúšku.“* Táto životná etapa je pre spoznávanie svojho budúceho smerovania podľa B.G. ako stvorená: *„Takže som premýšľala, čo budem robiť. Či pôjdem do práce, alebo skúsím tú vysokú, ale nakoniec som si povedala, že skúsim, že proste nechcem v živote ľutovať toho, čo som nespravila, ale radšej toho, čo som spravila.“* V prostredí vysokej školy si človek môže stanoviť ciele a postupne overovať ich plnenie. Ciele poskytujú zameranie a spôsob, ako merať svoj pokrok a úspech. Na tejto ceste za svojim cieľom musia aj ostatní študenti, podobne ako P.Z. preukázať motiváciu: *„Tak to, že som si stanovil tie ciele, o ktorých som rozprával. Chcem byť učiteľ, chcem byť štátny zamestnanec a chcem mať jednoducho stabilitu v živote. Prekombinoval som to slovo chcem na musím. Keďže ja keď sa na niečo vrhnem, tak som vysoko motivovaný. Idem za cieľom, nezastavím sa. Jednoducho idem za tým, čo chcem.“*

Ďalej je to sociálny aspekt akademickej kultúry, v ktorom má študent možnosť prepojiť sa s ostatnými, nadväzovať nové zmysluplné kontakty a nájsť svoju „krvnú skupinu“. Tieto kontakty mnohokrát pretrvávajú aj po ukončení školy, čo je pre mnohých respondentov veľkou výhodou. Spoznali rôznych ľudí z mnohých kútov sveta a stretli sa s novými neobvyklými názormi, ku ktorým by možno inak nemali prístup. Ide teda o rozšírenie identity človeka a prístup k novým zdrojom informácii. Pre B.G. už samotná anticipácia budúcich vzťahov slúžila ako záchytný bod v akademickej kultúre: *„A furt som si hovorila, že sa tam ešte môžem s niekým skamarátiť... Tak to mi taktiež dávalo takú tú víziu, že to možno ešte vydržím.“* Pre veľkú časť respondentov, ktorú svojim úryvkom reprezentuje A.G., sa hlavné radostné momenty týkali predovšetkým ľudí: *„...Bola to moja*

krvná skupina. Stále si hovorím, že keby nebolo jeho, tak ja tam nevydržím ako som vydržal. On to nakoniec doštudoval a za to som rád, že to dal.“ Vidíme tu súnaležitosť a radosť z prepojenia s ostatnými, ako naplnenie toho, že sme všetci sociálnymi bytosťami. Pocit, že sa študent má na koho spoľahnúť a dôverovať mu, je veľmi významný. Študenti si môžu vzájomne poradiť a zdieľať podobné životné skúsenosti.

Zároveň, keď sa súnaležitosť oslabuje a človek už nemá na blízku toho významného druhého, klesá aj motivácia pokračovať v štúdiu. To vidíme napríklad v slovách B.G.: *„My sme tam šli pôvodne ešte s kamoškou na tú školu, ale ona šla na iný odbor. Tak som si hovorila, že to bude fajn, že tam budeme spolu a možno si vzájomne nejak poradíme... No, ale jej sa tam tiež nepáčilo a taktiež hneď skončila.“* Súnaležitosť bola ako u A.G., tak aj u ostatných respondentov dôležitým motivujúcim faktorom, bez ktorej by možno väčšina ani nezačala študovať: *„Že som si našiel kamarátov, vedel som, že tam nebudem sám. Bol som rád, že sa našiel niekto taký, s ktorým by som sa mal o čom rozprávať a tráviť čas. Vydržal som hlavne kvôli tým ľuďom.“* Ak respondenti potrebovali pomoc, takmer vždy sa obrátili na svojich spolužiakov či kamarátov. Aj to poukazuje na dôležitosť priateľských kontaktov.

Do sociálneho aspektu akademického prostredia sa pridávali aj kontakty s významnými učiteľmi, predstavujúce inšpiráciu študovať kvôli ich zanietenosti a angažovanosti do svojej profesie. Príklad takého motivujúceho učiteľa vidíme u D.A.: *„...Bol tam učiteľ, ktorý učil maľbu. Bol mladý, dosť cool a s ním sme sa rozprávali. Práve kvôli nemu som sa dosť tešil, že s ním to budú určite super hodiny. A tak aj bolo.“* To, že sú významným inšpirujúcim prvkom, potvrdzuje ďalší úryvok respondenta P.Z.: *„Najviac ma ohúrili tí profesori, docenti a takí... to všetko sú významní ľudia, ktorí spolupracujú s akadémiou vied. Že sú to celkom významní a veľkí ľudia. Čo ma naplňa takým trošku obdivom k nim.“* Učitelia dokážu mať na študentov bezpochyby veľký vplyv. Svojim naladením a schopnosťou dobre podať učivo dokážu vytvoriť pozitívnu atmosféru, ktorá je u B.G. retrospektívne príjemnou spomienkou na štúdium: *„A bol tam pán profesor a on mal fakt úplne úžasnú prednášku, to sa fakt pekne poslúchalo. Akože keby som ho mala na všetko, tak by to bolo úplne najlepšie. Ten to dokázal proste normálne povedať, pochopila si to, povedal ti, čo potrebuje a tak. Ten bol fakt dobrý. To mi prišlo fajn, že sa s nami normálne*

zasmial... a hneď som mala lepší pocit, keď som šla z tej prednášky.“ Motivujúci učitelia sa prepájajú s intelektuálnym prostredím školy a podporujú tak pozitívne emócie, napríklad u respondenta D.A.: „Páčilo sa mi, keď sme raz boli na hodine v ateliéri. To bolo dosť cool miesto. Bolo na najvyššom poschodí. Boli tam okná, rôzne štetce a stojany.“

Z tejto témy vyplýva, že študentský život ponúka mnoho krátkodobých, ale aj dlhodobých výhod. Študent prijíma nové výzvy, preskúmava svoje záujmy a stanovuje si nové ciele, čím má možnosť preukázať svoju motiváciu. Pocity súnaľezitosti sú pre študentov veľmi cenné, pretože slúžia ako rezervoár odolnosti v náročných časoch a sociálne prepojenie poskytuje pocit zmyslu a účelu. Okrem vrstovníckych kontaktov má študent prístup k inšpirujúcim profesorom a intelektuálnemu prostrediu vysokej školy. Všetky tieto faktory podporujú a obohacujú osobnosť a sebahodnotu človeka.

3.2 Téma 2: Stabilita reálneho života

V prvej téme som predstavila určité výhody statusu vysokoškolského študenta. Ako však neskôr z rozhovorov vyplynulo, aj samotné ukončenie vysokej školy prináša isté výhody, ktoré sa ukázali ako silnejšie a v procese rozhodovania o ukončení vysokej školy prevážili. Vyššie spomenuté výhody boli pre respondentov z určitej časti motivujúce, avšak neboli postačujúce k tomu, aby študenti zotrvali vo svojom štúdiu. Preto nakoniec prišiel moment rozhodnutia, ktorý vústil v ukončenie štúdia na vysokej škole.

Príkladom je P.Z., ktorý spomínal ukotvenie v živote: „*Teraz napríklad sa cítim dobre, hoci mám za sebou dva výlety z výšky. Môj život sa konečne stabilizoval. Ide takým smerom, ktorým má.*“ Ukončenie študovania a následné pracovanie vedie k tomu, že je človek vo svojom živote stabilizovaný, zabehnutý a má svoj režim. Istým spôsobom to predstavuje bezpečnejší, oveľa komfortnejší priestor. Mnoho respondentov vyzdvihovalo dôležitosť toho, aby činnosti, ktorým sa venovali, dávali zmysel. Nie vždy je vybratý odbor na vysokej škole tým, čo človeka skutočne naplňuje a môže sa stať, že neskôr príde na to, že väčší význam nachádza práve v pracovnom uplatnení. To potvrdzujú slová B.G.: „*Tá práca ma fakt naplňuje, v porovnaní s tým vysokoškolským životom, a vidím v nej rozhodne väčší zmysel než v škole. A nemyslím to teraz ani odborovo, skôr ide o nejaké moje vnútorné naplnenie, že som proste nejak činorodá.*“

Okrem toho sa objavili aj odlišné postoje k akademickej kultúre a kultúre reálneho života. U niektorých respondentov prevážilo vnímanie vysokej školy ako nedostačujúcej prípravy na reálny život, pretože akademické koncepty sa nemusia priamo premietnuť do praktického sveta. To vystihujú slová K.K.: „*V reálnom živote sa počítajú len tie úspešné pokusy. Takže to je pre mňa asi ten hlavný prínos, ktorý ma na skutočnom svete lákal, že je v ňom všetko také skutočné... Ten akademický svet mi pripadal taký hrozne zahliadnutý do seba a sústreďujúci sa na nejaké formality, ktoré na mňa čím ďalej tým viac pôsobili ako divadlo, než ako niečo, čo by malo lepšie fungovať na moju prípravu pre tú skutočnosť, alebo teda praktický život.*“ Ďalej sa to ukázalo aj napríklad u respondenta J.R., ktorý určité predmety považoval za zbytočné a neuplatniteľné v reálnom živote: „*...Lebo sú to len predmety, na ktorých vyhadzujú, že v živote ich v podstate nevyužiješ.*“ Respondenti mali taktiež pocit, že im rýchlejší nástup na pracovný trh umožnil získať väčšie množstvo praktických skúseností. O tom je presvedčený napríklad A.G.: „*Stále si poviem, že čo by bolo teraz, ale myslím si, že za tých 5 rokov som toho zažil viac ako v škole.*“

S ukotvením v živote súvisí aj jedna z najväčších výhod, konkrétne finančný optimizmus stabilne zamestnaného človeka, o ktorom uvažoval napríklad D.A.: „*...Potom by som zase ľutoval, že prečo som radšej nešiel do práce a vedel by som si tieto veci zakúpiť a namiesto toho by som bol len chudobný študent.*“ Financie významne vstupujú do procesu rozhodovania o pokračovaní v študovaní, respondenti dávajú do kontrastu chudobného študenta na jednej strane a finančne stabilného zamestnaného človeka na strane druhej. Je to veľká dilema, v ktorej sa bilancuje finančná situácia študenta, ktorý nemá prostriedky na väčšie výdavky a musí sa uskromniť pri uvažovaní o kúpe niečoho drahšieho. Stabilne zamestnaný človek už má na druhú stranu možnosť uvažovať o väčších výdavkoch, napríklad o hypotéke. Práca sa teda respondentom javí ako potvrdenie sociálnej mobility človeka. Pre respondentov to taktiež znamenalo, že takto vkročili do prestížnejšej oblasti dospelého života, ako to uvádzal A.G.: „*...Druhé je to (pre niekoho je to benefit, pre niekoho nie), že už riešim také tie dospelácke veci, bývanie a tak.*“ V súvislosti so sociálnou mobilitou stabilne zamestnaného človeka sa ukazuje, že identita študenta nie je chápaná ako kompatibilná s identitou dospelého človeka. Z rozhovorov značne vyplýva, že byť študentom znamená predĺžiť si mladosť, byť slobodný a bezstarostný, nejde teda o seriózne obdobie plnej zodpovednosti. To opäť vystihujú slová A.G.: „*Ja som mal fakt veľa takých*

spolužiakov, 60-70% bolo takých, že si len chceli predĺžiť mladosť. A ja som vlastne toto nikdy nechcel.“ Stabilne zamestnaný človek je vnímaný ako sociálne prestížnejší, z toho dôvodu, že má možnosť uvažovať o väčších výdavkoch, spravuje svoje financie, je zrelý, sebestačný a plne zodpovedný. To sa javilo respondentom ako jednoznačne atraktívnejšie než zotrvanie vo finančne nestabilnej pozícii študenta.

Mimo toho, že človek vstúpil do „dospeljšej“ etapy svojho života a má možnosť byť finančne optimistický, je taktiež zbavený ťarchy skúškových období a náročných požiadaviek vysokej školy. Čím hlbšie je študent ponorený do svojho štúdia, tým viacej naráža na požiadavky a nároky vysokej školy. Ťažkosti s riadením času sú preto pochopiteľné, najmä, ak študenti podobne ako J.R. popri svojom štúdiu pracujú a vtedy ide práca na úkor študovania: *„Možno mi to trochu odoberalo čas, ktorý by som využil na štúdium. Tým pádom akože som to štúdium ako keby zanedbával. Ale zase keby som tú brigádu nemal, tak ja si nezaplatím ani paušál, nič, proste že nevedel by som zase inak žiť... Potom som zase nemal žiaden čas na učenie.“*

Časté bolo taktiež odkladanie náročných zadaní, s ktorými si študenti dlhšiu dobu nevedel poradiť. Po následnom nezvládaní nárokov sa dostavili pocity stresu. J.R. sa k tomu vyjadril nasledovne: *„Potom ma to stresovalo v podstate celý zvyšok roka a že budem musieť na tej záverečnej skúške makať..., nemal by som šancu to stihnúť. V podstate celý rok ma to demotivovalo..., že aj tak mi to nepomôže... Ten čas na tom bol úplne premrštený...“* Stres je potom pre niektorých študentov najsilnejším motívom na to, aby svoje štúdium zanechali. Takýto motív sa objavil napríklad u B.K.: *„Pre mňa bolo pomerne zásadné to, ako veľmi ma to štúdium stresovalo a preto som už nebola ochotná pokračovať ďalej.“* Relatívne častý výskyt stresu na vysokých školách je už v dnešnej dobe niečo, čo nikto príliš nespochybňuje. Problém nastáva, ak sa v kontexte akademického nátlaku stres a úzkosti postupne hromadia bez redukcie. Súčasne narastá frustrácia a zvyšujú sa myšlienky typu „ja na to nemám“. V tejto sfére sa objavilo aj nízke sebavedomie, ktoré viedlo v prípade B.G. k pochybnostiam o sebe a k nedostatku dôvery vo vlastné schopnosti: *„Sebavedomie, to práveže vôbec. Že by som sa cítila akože áno, to mi ide, toto chápem, tak to vôbec. To bol jeden z tých dôvodov, prečo som odišla. Hlavne ten stres no.“* Podobné osobnostné premenné znižujú odolnosť študentov a v následnej konfrontácii s akademickými výzvami to vzdajú rýchlejšie.

Nedostatok odolnosti potom môže brániť prekonávať nevyhnutné vzostupy a pády vysokoškolského života. Túto oblasť môžeme prepojiť aj s imposter syndrómom, kedy sa u respondentky vyskytovali pretrvávajúce pocity pochybnosti a nízka sebadôvera. Imposter syndróm takto podkopával akademickú dôveru, čo sťažovalo vytrvalosť v štúdiu.

Táto skupina respondentov po ukončení vysokej školy pociťovala značnú úľavu a oslobodenie. To veľmi dobre vystihujú slová B.G.: „*Behom tej vysokej, ako som bola stále v strese, tak už som proste chcela mať skôr proste len klud, skôr som si hovorila, že: prosím, ja už chcem byť niekde šťastná, v klude, nechajte ma tak.*“ Oslobodenie od stresu a úzkosti sa spája aj s určitou nezávislosťou v rozhodovaní. Nielenže je človek zbavený ťarchy skúškového obdobia, zápočtov a seminárnych prác, ale v istom zmysle je slobodný v riadení svojho času, ako napríklad A.G.: „*Už cítim takú slobodu. Som nejak obmedzovaný stále tou prácou, ale viem si to tak zariadiť, aby som mal proste aj to voľno.*“

V tejto téme sme mohli zastihnúť výhody ukončenia vysokej školy. Po ukončení štúdia sa život človeka predovšetkým stabilizuje a ukotví. Respondenti nachádzali v práci väčší zmysel a význam, pretože vysoká škola nebola vnímaná ako dostatočná príprava na reálny život. Navyše tým, že človek začne stabilne pracovať na plný úväzok, je finančne optimistický a potvrdzuje tým svoju sociálnu mobilitu. Stabilne zamestnaný človek bol vnímaný ako prestížnejší. Nakoniec sa s ukončením vysokej školy dostavili pocity úľavy a oslobodenia, predovšetkým od stresu a pochybností o sebe, ktoré sa spájali s nezávislosťou v rozhodovaní človeka.

3.3 Téma 3: Stretnutie s realitou

Proces uvažovania nad vysokou školou sa mnohokrát začína predstavou budúceho života. Študent, ktorý si podáva prihlášku na vysokú školu, očakáva, že ho štúdium bude baviť a naplňovať. Študentský život v mnohých ohľadoch pripomínal respondentom americký film, kde sa človek ocitá v novom meste, spoznáva nových ľudí, nie je viazaný a má možnosť užívať si život. Túto predstavu vidíme napríklad u D.A.: „*...Ten študentský život. Netreba vždy chodiť do školy, budeš sa učiť alebo popritom máš brigádu. Si spolu s kamarátmi, spoznáš nových ľudí, nové miesta, si na super byte... Bývaš sám po 18 rokoch, nie je tam mama či sestra... Bolo to super. Ako americký film.*“ Táto predstava študovania

ako z amerického filmu sa po určitom čase stretla s realitou, výsledkom čoho vznikol u tejto skupiny respondentov psychický nesúlاد či vnútorný konflikt.

Táto typická predstava bezstarostného života sa objavovala opakovane. Určitá časť študentov dokáže z tejto predstavy čerpať naplno, v prípade, že sa naplní. Niekedy však nastáva stretnutie s menej prít'azlivou a reálnou verziou vysokej školy, kedy sa už študovanie nespája len s užívaním si študentského života. U D.A. vyzeralo toto stretnutie takto: „...*Bolo to vždy také vážne a všetci sa chceli veľa učiť.*“ Pri uvažovaní o tejto predstave vyvstáva otázka, či neprítomnosť vysokoškolského vzdelania rodičov neposilňuje stereotyp študentstva ako predĺženia mladosti a obdobia zábavy. Je možné, že aj sami rodičia vnímajú toto obdobie ako predĺženie mladosti, pretože nemajú vnútorný náhľad do akademickej kultúry. Respondenti tak nemajú rodinného príslušníka, ktorý by korigoval ich stereotypné predstavy a povzbudil ich v tom, že študovanie na vysokej škole sa nutne nespája len so zábavou, ale taktiež s vyvinutím určitej snahy a vyrovnaním sa s predmetmi, ktoré nie sú až tak prít'azlivé. Predstava ideálneho vysokoškolského života môže teda u mnohých budúcich študentov vysokých škôl vytvárať nereálne očakávania, ktorých nenaplnenie môže viesť k neskoršiemu sklamaniu. Stretnutie s reálnou verziou výuky vyvolalo rôzne emócie, napríklad v prípade respondenta A.G. vyvolalo hnev: „*Drvivá väčšina predmetov bola taká, že učiteľka prišla, povedala: do budúcej hodiny spravte prezentáciu, prejdite si stovky a stovky strán... potom prišla na ďalšiu, zase povedala: naučte sa 110 strán, na ďalšej hodine urobte ďalšiu prezentáciu. Ja som sa ju potom spýtal, že: pani profesorka, to takto funguje reálne vysoká škola? Bol som nahnevaný, že kvôli tomuto som sem prišiel. Ona mi povedala, že: čo si myslím, že takto funguje každá vysoká škola na Slovensku. Tak si hovorím, že no, keď to je takto, tak si myslím, že tu nemám čo robiť.*“ Stretnutie s reálnou verziou výuky u neho a ďalších viedlo k strate zmyslu, demotivácii a následnej rezignácii: „*Pýtal som sa sám seba, či to fakt má zmysel, keď to má takto byť aj ďalšie roky. Proste asi nie. A vtedy som si povedal, že to nechám tak...*“ „...*Ale hovorím, že keby som sa fakt zaprel, kebyže mám fakt motiváciu, idem to dať, mal by som vybavené aj doučovania a tak ďalej... ale nevidel som v tom zmysel.*“ V týchto vetách môžeme vidieť určitú postupnosť. Na začiatku zlyhali očakávania o naplňujúcej vysokej škole, respondentovi to následne nedávalo zmysel a došlo k amotivácii (vyúst'ujúcej v moment rozhodnutia ukončenia vysokej školy).

Zlyhanie očakávaní taktiež ovplyvnilo príslušnosť k vysokej škole. Respondenti sa nechceli identifikovať s takou vysokou školou, ktorá nespĺňala ich očakávania. U viacerých sa vyskytlo očakávanie kreatívnej výuky, namiesto ktorej sa dostavili požiadavky na memorovanie učiva. Predstavu tvorivého kurikula vidíme napríklad aj u J.R.: *„Ja som myslel, že to bude viac kreatívnejšie..., že budeme od začiatku robiť niečo také kreatívne... Vrátili sme sa v podstate k tomu istému, čo som ja už mal prebrať a už vtedy ma to akosi prestalo nejako baviť. Proste mi to prišlo také demotivujúce... Myslel som si, že takto to bude fungovať na vysokej...“* Pre respondentov tieto požiadavky neboli vôbec atraktívne, z ich perspektívy išlo o pasívny prístup, ktorý sa nezhodoval s predstavou kreatívnej výuky. Je možné, že sa bránili prostému memorovaniu faktov, pretože boli citlivo zameraní na aplikovateľnosť vysokoškolských poznatkov do reálneho života. Takto nevideli praktické dôsledky toho, čo sa musia naučiť a memorovanie nebolo chápané ako intelektuálne stimulujúce a duševne naplňujúce. Vidíme to aj v dnešnom spoločenskom kontexte a rýchlo sa meniacom svete, ktorý prisudzuje kreativite a inovácii vysoké priority, čo sa odzrkadlilo aj v úryvkoch respondentov.

V súvislosti so spoločenským kontextom sa v rozhovoroch objavili aj výpovede ohľadom študovania v dobe Koronavírusu (COVID-19). Referovala o tom P.B: *„Proste to, že by som sa musela učiť cez počítač. Pretože my ani na strednej sme nemali žiadnu dištančnú výuku, takže ja som sa toho akoby trochu bála... Pretože ja som vedela, že takto nebudem poslúchať ten výklad a nebudem dávať pozor a nezvládla by som to.“* K tomu sa pridávali pocity neistoty. Študenti v tejto dobe nevedeli, či môžu v budúcnosti alebo v blízkej dobe počítať s tým, že sa dištančná výuka skončí a vrátia sa k pôvodnému štýlu výuky. Takýmto spôsobom študenti nedokázali plnohodnotne naplniť ideálnu predstavu študentského života, spojenú napríklad s prezenčným navštevovaním prednášok a osobnými stretnutiami so spolužiakmi či učiteľmi. Ďalším príkladom vytvorenej predstavy je úryvok respondenta D.A.: *“Spomínali nám, že tu budeme vytvárať rôzne predmety našimi rukami, proste nielen sedieť a počúvať prednášky, a učiť sa. Spomínali, že budeme sochárčiť, chodiť von do prírody a z tej sa inšpirovať. To bolo zaujímavé.“* V tomto prípade nešlo len o respondentove predstavy, pretože boli navrhnuté priamo učiteľmi školy, teda učiteľia sa na vytváraní predstavy aktívne podieľali. Predstavu však narušil nástup dištančnej výuky a to viedlo k strate motivácie pokračovať v štúdiu. Fyzická prítomnosť v škole je esenciálna

a motivujúca, preto dištančná výuka viedla k ambivalentným pocitom z vysokej školy. Nenaplnenie predstavy ideálneho vysokoškolského života viedla k tomu, že sa respondent D.A. a ďalší radšej primkli k ostatným životným možnostiam: „...Prišiel Covid... To ma veľmi rýchlo prešlo, pretože mi to nedávalo zmysel, hlavne tie hodiny, kde trebalo maľovať a tak... To bola pre mňa hlúposť. Nedávalo mi to zmysel. To je úplne iné, keď sme všetci spolu, je tam ten učiteľ... a prednášky cez notebook stratili svoje čaro. No v podstate to stratilo význam pre mňa. Zároveň keď som sedel doma pred počítačom, v pyžame, tak to bolo pre mňa také, akoby som nič nerobil.“

Z hľadiska záujmov respondentov bol zaujímavý ich výber odborov. Často sa nezhodovali či neboli konzistentné s predošlým výberom stredných škôl alebo brigád. Chceli po strednej škole vyskúšať niečo nového: „Proste vyskúšať si nový odbor, tým, že som bola na technicky zameranej strednej, tak aby som vyskúšala niečo nového, iného...“ (B.K.) „Ja som to robil viac-menej asi tak nejak pre zábavu, skôr aby som si rozšíril obzory.“ (K.K.) „Bol to odbor záhradníctvo, takže vlastne úplne iný odbor než na strednej (odbor sociálna činnosť).“ (P.B.) Z týchto rozhovorov taktiež vyplynulo, že si respondenti vytvorili predstavu vysokej školy ako lákavého dobrodružstva a experimentovania bez jasného plánu. Vyberali si preto nové odbory, od ktorých očakávali, že ich budú baviť. Keďže v tejto novej sfére nemali dostatok znalostí a skúseností, pri stretnutí sa s realitou u nich častejšie dostavovali nepríjemné pocity z nevedomosti a uvedomenie si reality predstavovalo významný okamih. Čím menej sa ich vybrané odbory zhodovali so strednými školami alebo brigádami, tým častejšie sa vyskytovala frustrácia. Zároveň bolo pre nich ťažšie zažívať pocity súnalezitosti s ostatnými študentmi, ktorí sa pre tento odbor už kedysi dávno rozhodli a mali o ňom stabilnejšie presvedčenia. Identifikácia s odborom bola náročnejšia a v priebehu času rýchlejšie stratili záujem o svoj odbor a rýchlo sa „rozčarovali“. Spochybnili hodnotu a význam odboru, a nakoniec sa rozhodli odísť.

Z tejto témy vyplynul konflikt medzi vytvorenými očakávaniami o študovaní na vysokej škole a reálnou verziou výuky, ktorý zdieľali viacerí respondenti. Študenti prirodzene očakávajú, že ich vybrané odbory budú naplňujúce, zábavné a kreatívne. Je otázne, či je tento stereotyp študovania ako zábavy ešte viacej posilňovaný rodičmi, ktorí nemajú s vysokou školou skúsenosti. Niekedy to však zachádza až k nereálnym

očakávaniam, ktoré môžu skončiť sklamaním. Vytvorená predstava bezstarostného vysokoškolského života sa teda stretáva s realitou a pri nenaplnení očakávaní sa dostaví pocit neistoty a nespokojnosti, čo vedie k strate zmyslu študovania. Následkom toho sa respondenti radšej primkli k ukončeniu vysokej školy a nájdením si práce. V tejto téme môžeme taktiež zastihnúť vývojový proces motivácie, v ktorom sa začiatky spájali s nadšením pre predstavu nového, kreatívneho a zaujímavého odboru. Postupne s tým, ako sa respondenti stretávali s reálnejšou verziou štúdia, sa aj táto intrinsická motivácia menila, až nakoniec vyústila v amotiváciu, pretože študovaný odbor prestával dávať zmysel.

3.4 Téma 4: Potreba byť autonómny a kompetentný

Začiatok študovania na vysokej škole je možno najnáročnejším obdobím v celej akademickej dráhe jedinca, pretože musí preukázať určitú samostatnosť, zodpovednosť a sebadisciplínu. Respondenti silno vnímali tento fakt a snažili sa to svojim spôsobom dať najavo aj svojmu okoliu, predovšetkým rodine. Byť samostatný však neznamená odmietat' a nevyhľadávať pomoc z okolia, pretože emočná podpora je pre človeka veľmi významná.

Zdanlivo veľa študentov prvej generácie má pocit, že práve v tomto období svojho života musia byť samostatní. Ide o prirodzenú potrebu, ktorú každý jedinec musí zažiť, aby mal pocit, že jeho život ide takým smerom, ktorým má. Respondenti boli presvedčení, že sa s prekážkami musia popasovať individuálne, predovšetkým bez rodinnej pomoci.

Miestami boli na začiatku stratení, vykoľajení v chaotickom svete plnom požiadaviek a očakávaní, ako to opisovala B.G.: *„Ja som vôbec nevedela ako začať, ani som nevedela vlastne čo... Tak som si povedala, že toto asi nebude pre mňa no.“* Táto nevedomosť bola prekážkou v dôvere vo vlastné schopnosti a ďalej sa u D.A. objavovali myšlienky typu: *„Bol som v tom úplne stratený,“* či *„Nevedel som, že kde som.“* Hoci boli respondenti stratení, nenechali, aby rodina zasahovala do ich rozhodnutia o pokračovaní v študovaní. Emočná podpora je dôležitá, ale zdanlivo veľa respondentov ju nevyhľadávalo. Vyjadril sa k tomu aj K.K.: *„Ja som sa teda o ich podporu asi úplne aktívne neprosil, ani ju nevyžadoval...“* Niektorí možno emočnú podporu od rodiny implicitne vyžadovali, ale táto potreba sa znížila, ak podpora nebola vhodná. B.G. ju napríklad odmietla, pretože v nej prevládol pocit nepochopenia zo strany rodičov: *„Oni ako sami nemajú tú výšku tak vôbec nevedia ako to tam chodí... Tie kredity a tak, takže som vedela, že keď za nimi s niečím takto prídem, tak*

oni nebudú vedieť, a ono je to potom ťažké vysvetľovať.“ Je možné, že samotní rodičia vnímali podporu z ich strany ako adekvátnu. Respondentom pripomínali ich chytrosť, ktorá je podľa nich ukazovateľom úspechu. Toto však neboli slová, ktoré respondentka B.K. chcela počuť: *„No, emočná podpora veľmi neprichádzala. A keď, tak som ju vnímala popravde skôr negatívne. Keď som dala najavo nejaké pochybnosti o tom štúdiu, tak vôbec neprichádzalo nejaké pochopenie, alebo tak. Skôr naopak mi dosť predhadzovali, že som predsa chytrá a že to určite nejak zvládnem, s takou akoby výčitkou... Ale o emočnej podpore sa inak teda hovoriť nedá. Alebo ja som ju necítila.*“ Slová podobného typu môžu viesť k tomu, že je aktívny prístup k štúdiu a námaha bagatelizovaná. Študent môže byť chytrý, ale niekedy kognitívne schopnosti nepostačujú a je potrebné preukázať aj motiváciu či sebadisciplínu na ceste za akademickým úspechom.

Oblasť rodinnej podpory sa taktiež dostala do konfliktu s vytváraním nátlaku. U mnohých respondentov sa objavovali určité nátlaky zo strany rodičov, ktorí od svojich detí očakávali, že sa rozhodnú a osamostatnia sa čím skôr. Rozhodnutia sa týkali výberu študijného odboru hneď po ukončení strednej školy alebo nástupu do práce. Inými slovami, rodičia nechceli, aby ich deti „strácali čas“. Očakávania rýchleho osamostatnenia sa boli možno vedené aj tým, že takto by respondenti boli rýchlejšie finančne zabezpečení a mohli by prispievať do chodu domácnosti. B.G. tieto očakávania opisovala nasledovne: *„No oni brali skôr ako samozrejmosť to, že by som sa už mala osamostatniť. Ja si totiž myslím, že sa v tú dobu báli hlavne toho, že skončím ako nejaký ten päťdesiatnik, čo bude furt u mamky doma v pivnici (smiech) a bude pozerat' na seriály.*“ *„Ako myslím, že by to naši určite tak chceli, že by povedali: no, tak už keď si takto na vysokej, tak nejaké peniažky domov musíš predsa priniesť.*“ Tento nátlak potom mohol u respondentov posilňovať pocity stresu a neistoty. Väzby s rodinou boli takmer u každého respondenta silné, rodina akoby od respondentov očakávala istú návratnosť. Aj keď respondenti nenechali, aby rodičia zasahovali do dôležitých rozhodnutí, existovali v psychologickom pozadí jednotlivcov a to vo forme nátlaku. Tlak na rozhodnutie vystihuje opäť úryvok od respondentky B.G.: *„...Ale v tej dobe to bol skôr taký nátlak typu rýchlo si niečo nájdí, akože tu u nás nebudeš žiť zadarmo. Akoby to bolo také, že buď si nájdeš prácu, alebo pôjdeš na vysokú, ale nebudeš sa tu flákať... že boli takí hrozne prisni. A ja som bola ako: možno mám posledné prázdniny v živote, nechajte ma na pokoji.*“ U ďalšieho respondenta A.G. vidíme taktiež zaviazanosť

voči rodine, ktorá spôsobila nerovnováhu medzi rodinným a študentským životom. Mysľou bol silno pripútaný k rodine, a to mu znemožňovalo plné sústredenie sa na vysokú školu: *„Mám tu celý život, žijem tu celý život a proste aj keď som z tadial'to stále chcel ísť preč, tak stále ma to tu ťahalo nejak naspäť. Nevieť tu tak nechať ten život na Slovensku, ako napríklad iní, nechať tu rodinu... Pre mňa je to na prvom mieste stále, aj keď to tak nevyzerá. Mama bola chorá, preto som nevedel, že čo bude. Ale bola v poriadku, ale nechcel som ju nejak zaťažovať. Chcel som jej pomôcť, byť doma, tak som išiel domov.“*

Kombináciou nedostačenej rodinnej podpory a nátlaku na osamostatnenie sa respondenti snažili byť nezávislými a silne sa spoliehali na seba v týchto náročných situáciách. Očakávali, že systém vysokej školy bude viacej štruktúrovaný a podpora zo strany učiteľov bude silnejšia a usmerňujúca. Potrebné usmernenie sa však nedostavilo a komplikovaná komunikácia s vysokou školou predstavovala pre D.A. prekážku: *„Bola ťažká a zlá komunikácia. Trebalo si veľa zisťovať, cez Messenger, na Facebooku, nebolo to takmer nikde dostupné. Keď som sa aj šiel niečo spýtať, tak mi hovorili, že som hlúpy, že toto už treba vedieť. Neboli milí. Tak som si aj povedal, že od nich si už nikdy pomoc pýtať nebudem. A potom som hľadal skupiny cez Facebook a tak.“* Podpora teda nebola dostatočná a nebola ani aktívne vyhľadávaná. Napriek tomu sa prekvapivo objavila ľútosť z chýbajúceho usmernenia, u niektorých respondentov vyjadrená implicitne, u niektorých (v prípade B.G.) explicitne: *„Keby tam niekto bol a trošku mi povedal čo a ako, tak možno by som tam, bohvie, zostala. A keby tam bol niekto, kto by mi... ako to povedať... nejak poradil, aj keď ja viem, že to nie je o tom, aby ťa niekto furt vodil za ručičku, ale ja by som tú ručičku asi potrebovala v tú dobu.“*

V tejto téme sme mohli u respondentov zastihnúť potrebu byť samostatný, predovšetkým bez rodinnej pomoci. Je prekvapivé, že študenti prvej generácie boli často stratení, ale napriek tomu podporu aktívne nevyhľadávali. Je možné, že táto silná potreba samostatnosti vychádzala z nátlaku na výkon, ktorý rodičia vyvíjali. Rodičia očakávali predovšetkým rýchle osamostatnenie.

4 Diskusia

V tejto časti bakalárskej práce sa snažím o kritické analyzovanie a interpretáciu zistení výskumu v kontexte stanovených výskumných otázok, existujúcej literatúry a teórií. Inými slovami, ide o zhrnutie dôležitých zistení a hlavných výsledkov v porovnaní s teoretickými rámcami bakalárskej práce.

4.1 Aké sú dôvody ukončenia štúdia krátko po jeho zahájení u študentov, ktorých rodičia nemajú vysokoškolské vzdelanie?

Syntéza prvých troch tém, ktoré z rozhovorov vyplynuli, poskytli odpoveď na hlavnú výskumnú otázku, týkajúcu sa dôvodov predčasného ukončenia vysokej školy.

Z prvej témy vyplynulo, že oslabenie súnalezitosti viedlo u respondentov k poklesu motivácie pokračovať v štúdiu. Respondenti už mnohokrát nastupovali na vysokú školu s vedľajšou podporujúcou osobou, ktorá keď odišla, mohla potenciálne ohroziť študentov záujem pokračovať v štúdiu. Ako uvádzal Astin (1993), ich hodnoty a presvedčenia sa mohli meniť v smere dominantných presvedčení ostatných študentov. Aj Hoffman et al. (2002) zistili, že čím väčší pocit súnalezitosti študent zažíva, tým je pravdepodobnejšie, že na vysokej škole zostane naďalej študovať. V prípade tohto výskumu sa súnalezitosť ukázala ako nepostačujúci faktor pre to, aby respondenti vo svojom štúdiu pokračovali, pretože napriek tomu, že boli sociálne integrovaní, sa rozhodli štúdium ukončiť.

Ďalšie dôvody ukončenia štúdia sme mohli identifikovať aj v druhej téme, z ktorej vyplynulo preváženie vnímaných výhod reálneho života, ktorý poskytoval respondentom stabilné ukotvenie a väčší finančný optimizmus. Respondenti referovali o zbavení sa akademického stresu a pochybností o sebe, ku ktorým sa pripájali aj úvahy o imposter syndróme. Podrobnejšie preskúmanie syndrómu podvodníka by mohlo byť podnetom ďalšieho výskumu.

Predposledná téma je v podstate dôvodom ukončenia štúdia sama o sebe. Ide o stretnutie respondentov s realitou, v ktorom sa potvrdila akademická motivácia ako vývojový konštrukt. Spektrum motivácie sa v priebehu akademickej dráhy jedinca mení (Lepper et al., 2005). Ukázalo sa, že si mnoho študentov vytvára ideálnu predstavu vysokoškolského života, ktorá sa spája so zábavou a neviazanosťou. Táto predstava sa však

po určitom čase stretla s reálnejšou verziou výuky, výsledkom čoho bolo sklamanie a psychický nesúlad respondentov. Predstavy sa nezhodovali s reálnymi verziami vysokých škôl a preto štúdium prestalo dávať zmysel. Po strate zmyslu nastala amotivácia pokračovať v študovaní. To potvrdzuje zistenie, že amotivácia sa spája s predčasným odchodom študentov zo školy (Próspero a Vohra-Gupta, 2007).

4.2 Aké sú pozitívne stránky krátkej etapy študovania na vysokej škole a pozitívne stránky ukončenia vysokoškolského štúdia po jeho zahájení?

Aj krátka etapa študovania na vysokej škole dokáže priniesť cenné výhody, či už z krátkodobého, alebo dlhodobého hľadiska. Obohatenie identity či osobnosti človeka je hlavným prínosom študovania na vysokej škole a to vo forme psychického rastu, objavenia seba samého, a nových životných ciest. Je to vízia otvorenej budúcnosti, ktorú má človek pred sebou počas svojich vysokoškolských štúdií. Táto životná etapa je vhodná na experimentovanie a hľadania svojho miesta vo svete. Ako aj Erikson (1968) uvádzal vo svojej Teórii psychosociálneho vývoja, vysoké školy poskytujú priestor, kde majú študenti možnosť experimentovať s rôznymi rolami a možnosťami, výsledkom čoho by malo byť vybudovanie koherentného pocitu identity.

Človek v tomto sociálnom kontexte prichádza na svoje silné stránky a slabiny, má možnosť stanoviť si a plniť svoje ciele, teda úspešne čeliť výzvam a vytvárať zmysluplné vzťahy s druhými, ako uvádzali Ryan a Deci (2000) v ich Teórii sebadeterminácie. To vyplynulo aj zo samotných rozhovorov. Naplnenie potrieb autonómie, kompetencie a vzťahu s druhými totiž podporuje zdravý pocit seba samého (Ryan a Deci, 2000). Študent nadväzuje nové zmysluplné vzťahy s ostatnými a tento pocit súladežnosti potom prenáša aj do následných etáp v živote, ktoré už nutne štúdium nezahŕňajú. Čerpá inšpiráciu do života, napríklad od vynikajúcich učiteľov, ktorí sú nadšení do svojej špecializácie, alebo z intelektuálneho prostredia vysokej školy. Okrem toho má študent v akademickom prostredí možnosť preukázať svoju motiváciu. Inšpirujúce a motivujúce prostredie vysokej školy spolu s významnými učiteľmi u bývalých študentov na začiatku viedlo k tomu, že boli poháňaní vnútornou, intrinsickou motiváciou (Ryan a Deci, 2000). Všetky tieto výhody sa v témach ukázali ako významné, avšak neboli dostatočnou motiváciou v pokračovaní štúdia.

Výhodou ukončenia vysokej školy je predovšetkým stabilita reálneho života, v ktorom je človek zabehnutý a má svoj fixný režim. Je to svojim spôsobom komfortné, pretože respondenti už nezažívali stres, úzkosť a pochybnosti v spojení s požiadavkami vysokej školy. Pre niekoho bola práca spojená s väčším zmyslom ako vysoká škola, ktorej akademické koncepty neboli vhodnou prípravou pre praktický život. Človek je potom stabilný aj po finančnej stránke a má väčší finančný optimizmus, než študent, ktorý má obmedzené možnosti uvažovať o veľkých výdavkoch. Byť stabilne zamestnaný namiesto študovania na vysokej škole je symbolom sociálnej mobility a dospeljej identity, čo môže prispievať k väčšej spokojnosti človeka. Výhodou ukončenia vysokej školy je sloboda po finančnej a psychickej stránke (v zmysle oslobodenia od požiadaviek vysokej školy).

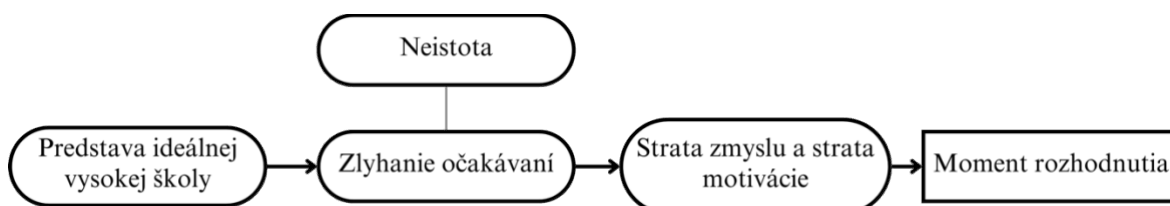
4.3 Aké sú rozhodujúce momenty ukončenia vysokoškolského štúdia krátko po jeho zahájení?

Rozhodnutie predčasne ukončiť štúdium vychádzalo z toho, že výhody ukončenia vysokej školy prevážili nad samotnými výhodami študovania. Ako to vyplynulo z druhej témy, k tomuto rozhodnutiu prispelo ukotvenie a stabilizácia v živote, nedostatočná príprava vysokej školy na reálny život, finančný optimizmus stabilne zamestnaného človeka a hromadenie pocitov stresu či pochybností o sebe. V týchto prípadoch sa respondenti rozhodli, že sa chcú zbaviť neistoty, ktorú počas vysokej školy prežívali. Rozhodli sa teda pre stabilitu reálneho života.

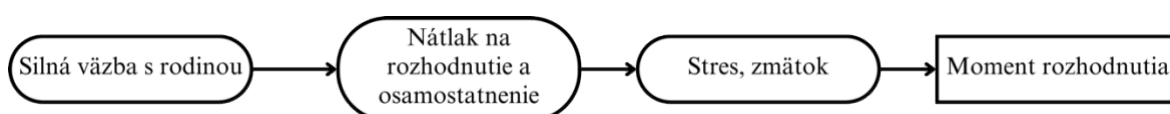
Tretia téma, zameraná na stretnutie s realitou, je spojená aj s momentom rozhodnutia. V tomto prípade mali študenti určitú predstavu ideálneho vysokoškolského života, ktorý pripomínal americký film. Išlo o predstavy zábavy a neviazanosti. Keď sa tieto predstavy nenaplnili a očakávania zlyhali, prichádzala postupná strata zmyslu a motivácie pokračovať v štúdiu. Študenti prvej generácie sa nachádzali v situácii neistoty a uvedomenie si reality predstavoval významný okamih rozhodnutia. Schému tejto postupnosti zachytáva Obrázok 2.

Z poslednej témy vyplýva, ako sa postupne hromadili požiadavky na samostatnosť respondentov. Zároveň tým, že emočná podpora nebola dostatočná, respondenti prežívali ešte väčší zmätok či stres. To následne viedlo k momentu rozhodnutia, znázorneného na Obrázku 3.

Obrázok 2: Schéma momentu rozhodnutia



Obrázok 3: Alternatívna schéma momentu rozhodnutia



4.4 Aké bariéry vstupujú do pokračovania štúdia na vysokej škole?

Bariéry či prekážky, ktoré vstupovali do štúdia respondentov, významne ovplyvnili ich motiváciu pokračovať v štúdiu. Prekážky môžeme identifikovať predovšetkým v druhej a štvrtej téme.

Z druhej témy vyplynuli ťažkosti s riadením času a to hlavne vtedy, ak študenti popri svojom štúdiu súčasne pracovali, ocitli sa teda v súbežnej role študenta a pracovníka. Kvôli týmto súbežným rolám šla práca na úkor študovania. O týchto ťažkostiach sa vyjadrila napríklad aj štúdia od Gibbonsa et al. (2016) a o pracovaní na úkor študovania napríklad Lessky a Unger (2022). Prekážkou boli aj pocity stresu, nízke sebavedomie a pochybnosti o sebe. Tie potom bránili respondentom v prekonávaní vzostupov a pádov vysokoškolského života.

Z poslednej témy vyplynulo, že respondenti sa snažili byť výrazne samostatní a zastávali presvedčenia, že sa s prekážkami, ktoré im stoja v ceste za vysokoškolským vzdelaním, musia popasovať sami. Na začiatku išlo predovšetkým o ocitnutie sa v chaotickom svete plnom nových informácií. Gibbons et al. (2016) popisovali, ako je prispôsobenie sa vysokej škole pre študentov prvej generácie mnohostranný proces, v ktorom sa môžu veľakrát stratit, v dôsledku čoho si nevedia rady. Prekážku vytvárala nevedomosť a nedostatočná informovanosť o systéme vysokej školy. Stretli sa s nepochopením a bolo pre nich náročné získať prístup k potrebným informáciám.

V súvislosti s hľadáním prístupu k informáciám o vysokej škole Jenkins et al. (2009) zistili, že študenti prvej generácie sa s väčšou pravdepodobnosťou vyhýbajú kladeniu otázok, alebo hľadaniu pomoci od fakulty. Z časti sme to mohli vidieť práve v poslednej téme, v ktorej sa respondent spočiatku obrátil na fakultu, ale vplyvom zlej komunikácie sa následnému vyhľadaniu pomoci vyhýbal. Bariéru vytvárala komunikácia s vysokou školou, ktorá bola komplikovaná a neprehľadná. Podľa predošlých výskumov sa študenti prvej generácie pri hľadaní podpory častejšie obracajú na svojich rovesníkov (Tsai, 2012), pretože s nimi zdieľajú podobné skúsenosti (Gibbons et al., 2016). To sa vo výskume potvrdilo.

V tejto oblasti vyvstáva praktická otázka z hľadiska podpory študentov prvej generácie, ktorí čelia náročným situáciám, ale zároveň berú vyhľadávanie pomoci ako zlyhanie svojej samostatnosti. Problém mnohých podporných opatrení na vysokých školách je ten, že študenti musia podporu aktívne vyhľadať a títo študenti sa naopak aktívnemu vyhľadávaniu pomoci bránia. Riešením by mohla byť väčšia normalizácia vyhľadávania podporných služieb a ich väčšia posila, napríklad na samotnej výuke.

Ďalšou vnímanou bariérou bola rodina, jednak zo strany nedostatočnej podpory a potom z hľadiska nátlakov, ktoré vyvíjala. Rodičia nedokázali poskytnúť respondentom primeranú podporu, ale na druhej strane ju mnoho respondentov ani aktívne nevyhľadávalo, čo prišlo vzhľadom k jej zvýšenej potrebe prekvapivé. Študenti prvej generácie mali silné väzby s rodinným zázemím a rodina stála v psychologickom pozadí respondentov. Už Adams et al. (2006) sa zmienili o tom, že aj keď študent vysokej školy opustil svoj domov, jeho pôvodné hodnoty a postoje utvárané socializáciou v rodine môžu mať na neho aj naďalej vplyv (Adams et al., 2006). To sa ukázalo aj v rozhovoroch. Ďalšou prekážkou bol nátlak na rýchle osamostatnenie, výkon a rozhodnutia. Respondenti tak cítili potrebu rýchlo sa rozhodnúť a osamostatniť. Snažili sa byť autonómni a kompetentní, ako to popisovali Chickering a Reisser (1993) či Ryan a Deci (2000). Štúdia od Gibbons et al. (2016) poukázala na problémy s nachádzaním rovnováhy medzi rodinným a študentským životom, čo sa objavilo aj v tomto výskume. Rodina teda predstavovala skôr prekážku ako podporu vo vysokoškolskom štúdiu. Pre respondentov bolo náročné nájsť rovnováhu medzi rodinou a vysokou školou, pretože bola súčasťou ich rozšírenej identity (Matsumoto, 2009).

5 Limity výskumu

Uznanie obmedzení akéhokoľvek výskumu vnímam ako prvoradé pre zabezpečenie jeho objektivity a integrity. Identifikácia potenciálnych slabých stránok a ciest pre budúce zlepšenie nie je len vedeckou povinnosťou, ale aj cestou k zvýšeniu dôveryhodnosti štúdie.

V kontexte mojej bakalárskej práce sa jedno výrazné obmedzenie týkalo prevládajúceho zamerania sa na negatívne javy v rozhodovacom procese okolo predčasného ukončenia vysokoškolského štúdia. Aj keď tento dôraz bol potrebný na komplexné preskúmanie predmetu, neúmyselne to podporilo atmosféru zlyhania v niektorých rozhovoroch, čo mohlo respondentov znepokojovať. Uvedomujúc si tento fakt som sa snažila vyvážiť toto úskalie zahrnutím výskumnej podotázky venovanej skúmaniu výhod a pozitívnych aspektov spojených s predčasným ukončením štúdia. Po zamyslení však uznávam potrebu ďalšieho a rozsiahlejšieho začlenenia pozitívne orientovaných otázok do rozhovorov.

Okrem toho by som výskum obohatila fokusovými (ohniskovými) skupinami ako doplnkových metód zberu údajov, ktorých využitie ponúka značné výhody v kvalitatívnom prístupe. Ohniskové skupiny ponúkajú možnosti pre lepšiu interakciu účastníkov a hĺbkové diskusie. Poskytli by respondentom príležitosť zapojiť sa do dialógov, kde by zdieľali svoje názory. Mohlo by dôjsť k podrobnejšej a uvoľnenejšej diskusii o danej problematike (Gregová, 2014).

Pri pohľade do budúcnosti výskumov týkajúcich sa študentov prvej generácie by som sa taktiež hlbšie ponorila do imposter syndrómu, čo je aspekt, ktorému sa v tejto bakalárskej práci venovala len zbežná pozornosť. Počas rozhovorov sa objavili náhodné zmienky o tomto fenoméne, ale hlbšie skúmanie syndrómu podvodníka nebolo primárnym zameraním tohto výskumu. Napriek tomu vnímam, že detailnejšie skúmanie imposter syndrómu v kontexte predčasného ukončenia štúdia u študentov prvej generácie by mohlo poskytnúť cenné budúce poznatky.

Záver

Primárnym cieľom tohto výskumu bolo preskúmať a objasniť dôvody, ktoré prispievajú k predčasnému ukončeniu štúdia u vysokoškolských študentov prvej generácie, teda u tých, ktorých rodičia nemajú vysokoškolské vzdelanie (Billson a Terry, 1982). Okrem toho sa výskum zamerlal na rozšírenie tohto cieľa identifikáciou pozitívnych stránok študovania na vysokej škole a jeho následného ukončenia, identifikáciou rozhodujúcich momentov a bariér, ktoré vstupujú do pokračovania štúdia na vysokej škole a to v teoretickom duchu identity, súnalezitosti, motivácie a podpory zo strany rodiny a vysokej školy.

Zistenia objasňujú niekoľko dôvodov predčasného ukončenia štúdia u študentov prvej generácie. Dôvodom predčasného odchodu bolo oslabenie pocitu súnalezitosti, stabilizácia v živote a finančný optimizmus. Pripájala sa aj potreba zbaviť sa akademického stresu a pochybností o sebe, pri ktorej sa objavili úvahy o imposter syndróme. Na rozvinutie fenoménu syndrómu podvodníka už v rozhovoroch nebol priestor, preto by mohol nasledujúci výskum rozšíriť poznatky o tomto fenoméne. Okrem toho bolo významným dôvodom ukončenia vysokej školy stretnutie ideálnej predstavy s realitou a nesplnenie očakávaní respondentov.

Pozitívnu stránkou študovania na vysokej škole bolo obohatenie identity či osobnosti človeka, pretože štúdium poskytlo nové životné cesty a príležitosť pre objavenie seba samého. Ako tvrdil Erikson (1968), je to priestor pre experimentovanie a budovanie koherentného pocitu identity. Ako významné pozitívum sa ukázalo aj prežívanie zmysluplných kontaktov s ostatnými, teda pocit súnalezitosti. Respondenti taktiež načerpali inšpiráciu a mohli prejavíť svoju motiváciu. Tieto výhody však neboli dostačujúce pre to, aby študenti pokračovali vo svojom štúdiu, a preto prevážili výhody ukončenia vysokej školy.

K finálnemu momentu viedla kumulácia viacerých faktorov, ale v hlavnom dôsledku išlo o zbavenie sa neistoty, ktorá bola vyriešená rozhodnutím sa pre stabilnejší reálny život. Identifikovala som dve prevládajúce schémy rozhodnutia. V prvej schéme rozhodnutia si respondenti často vytvárali ideálnu predstavu vysokej školy. Jej nenaplnenie viedlo k zlyhaniu očakávaní, neistote, strate zmyslu a motivácie. V momente straty zmyslu a motivácie situácia viedla k tomu, že respondenti učinili finálne rozhodnutie ukončenia

štúdia. Alternatívna schéma momentu rozhodnutia zahŕňala silné väzby s rodinou, ktorá vytvárala na bývalých študentov prvej generácie nátlak, následkom čoho sa mohli dostaviť pocity zmätku a stresu. Riešením tejto neistoty bolo opäť primknutie sa k rozhodnutiu ukončiť tento stav neistoty.

Bariéry či prekážky, ktoré vstupovali do pokračovania štúdia, boli ťažkosti s riadením času, nevedomosť a nedostatočná informovanosť v systéme vysokej školy. Študenti prvej generácie sa s väčšou pravdepodobnosťou vyhýbali hľadaniu pomoci od fakulty, pretože im pripadala komplikovaná a neprehľadná. Riešením tejto nevhodnej komunikácie by mohlo byť vytvorenie väčšieho prehľadu v podporných systémoch niektorých vysokých škôl a normalizovanie aktívneho vyhľadania pomoci v prípade študentov prvej generácie. Ďalšiu bariéru potom vytvárali aj rodiny študentov prvej generácie, pretože vplyvom nedostatočných skúseností s vysokou školou nedokázali poskytnúť potrebnú emočnú podporu. Emočná podpora sa okrem toho dostala do rozporu s nátlakom na osamostatnenie, výkon a rozhodnutia. Pre študentov prvej generácie bolo náročné nájsť rovnováhu medzi vysokou školou a rodinou, pretože silne vystupovala v ich psychologickom pozadí.

Ako hlavné obmedzenie výskumu vnímam jeho negatívne ladenie, čomu by som sa v budúcnosti určite viac vyvarovala. Prínosom výskumu je na druhú stranu získanie bohatých a jedinečných životných osudov bývalých študentov prvej generácie, teda zdokumentovanie sveta z ich perspektív. Bakalárska práca zachytila zložitú a kontextualizovanú motiváciu študentov prvej generácie, ktorá stála za rozhodnutím predčasne ukončiť vysokú školu. Zistenia tohto výskumu môžu byť prospešné nielen pre jednotlivcov, ale aj pre vysokoškolské inštitúcie či učiteľov. Vďaka zachyteniu týchto motívov som prišla na určité úskalía a prekážky, ktorým môžu študenti prvej generácie čeliť. Rozpoznanie prekážok je prvým krokom k riešeniu praktických výziev. Jednou z implikácií, ktoré by mohli pomôcť študentom prvej generácie čeliť prekážkam, je vytvoriť prehľadnú a funkčnú sieť podporných služieb na vysokých školách, konkrétnejšie zameraných na študentov prvej generácie. Okrem toho by mali byť v prostredí vysokých škôl viac podporovaní a povzbudzovaní k využívaniu podporného systému, pretože ako sa vo výskume ukázalo, je pre študentov prvej generácie veľmi významná.

Zoznam použitých informačných zdrojov

Adams, G. R., Berzonsky, M. D., & Keating, L. (2006). Psychosocial Resources in First-Year University Students: The Role of Identity Processes and Social Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 78–88. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9019-0>

Alvarado, A., Spatariu, A., & Woodbury, C. (2017). Resilience & Emotional Intelligence between First Generation College Students and Non-First-Generation College Students. *FOCUS on Colleges, Universities & Schools*, 11(1), 1-10.

Ashforth, B.E., Harrison, S.H., & Corley, K.G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34(3), 325–374. <https://doi.org/10.1177/0149206308316059>

Astin, A.W. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. Jossey-Bass.

Bačíková, M., & Janovská, A. (2018). Základy metodologie pedagogicko-psychologického výskumu. Sprievodca pre študentov učiteľstva.

Báčová, V., Baumgartner, F., Čermák, I., Frankovský, M., Hřebíčková, M., Lovaš, L., Macek, P., Man, F., Plichtová, J., Říčan, P., Ruisel, I., Ruiselová, Z. & Stuchlíková, I. (2003). *Agrese, identita, osobnost*. Sdružení SCAN.

Benard, B. (1993). Fostering Resiliency in Kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.

Billson, J. P., & Terry, M. (1982). In search of the silken purse: Factors in attrition among first-generation students. *College & University*, 58(1), 57-75.

Boček, J. (2018, 28. mája). *Téměř 60 procent bakalářských studií v Česku končí neúspěchem. Na technických fakultách je to i 90 procent*. Irozhlas. https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-univerzity-vysoke-skoly-bakalar-studijni-neuspesnost_1805290616_jab

Bornholt, L. J., Maras, P. & Robinson, R.A. (2009). 'I am – we are': Personal and social pathways to further study, work and family life. *Social Psychology of Education*, 12(3), 345–359. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9085-8>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brauer, K., & Proyer, R. T. (2022). The Impostor Phenomenon and causal attributions of positive feedback on intelligence tests. *Personality and Individual Differences*, 194. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111663>

Blackwell, E. A. & Pinder, P. (2014). What are the motivational factors of first-Generation minority college Students who overcome their family histories to pursue higher education? *College Student Journal*, 48(1), 45-56.

Bliuc, A-M., Ellis, R.A., Goodyear, P. & Muntele, D. (2011). The role of social identification as university student in learning: relationships between students' social identity, approaches to learning, and academic achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(5), 559-574. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.585948>

Brinkman, S. & Smith, J. (2021). Information Seeking Anxiety and Preferred Information Sources of First-Generation College Students. *Evidence Based Library and Information Practice*, 16(1), 5–24. <https://doi.org/10.18438/ebliip29843>

Bryan, E., & Simmons, L. A. (2009). Family involvement: Impacts on post-secondary educational success for first-generation Appalachian college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 391–406. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0081>

Bui, K. V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1), 3–11.

Cameron, J. E. (1999). Social identity and the pursuit of possible selves: Implications for the psychological well-being of university students. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 3(3), 179–189. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.3.3.179>

Canning, E. A., LaCosse, J., Kroeper, K. M., & Murphy, M. C. (2019). Feeling like an imposter: The effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students. *Social Psychological & Personality Science*, 11(5), 647–657. <https://doi.org/10.1177/1948550619882032>

Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd Ed.). Jossey-Bass.

Clance, P.R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 15(3), 241-247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>

Clarke, V. & Braun, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Sage Publications.

Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). “Is that paper really due today?”: differences in first-generation and traditional college students’ understandings of faculty expectations. *High Educ*, 55(4), 425–446. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9065-5>

Dixon, A.L. (2016). Mattering. In: Levesque, R. (Eds), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1-6). Springer.

Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College for low-income, first-generation students*. Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton.

Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 189–199. <https://doi.org/10.1037/a0012858>

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Portál.

Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and Evaluating Qualitative Research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717–732. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>

Gibbons, M. M., & Borders, L. D. (2010). Prospective first-generation college students: A social-cognitive perspective. *The Career Development Quarterly*, 58(3), 194–208. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00186.x>

Gibbons, M. M., Rhinehart, A., & Hardin, E. (2016). How First-Generation College Students Adjust to College. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(4), 488-510. <https://doi.org/10.1177/1521025116682035>

Gomez Salvatierra, A. (2022). Addressing Imposter Syndrome Among First-Generation College Students. *Capstone Projects and Master's Theses*.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools* 30(1), 70-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)

Gregová, L. (2014). Metóda Focus Groups v kvalitatívnom výskume. In Beáta Balogová, B., Bartková, L. & Jašková, A. (Eds.), *Kvantitatívne a kvalitatívne výskumné stratégie* (s. 140–144). Prešovská univerzita.

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F. & Decourcey, W. (2002). The Development of Self-Determination in Middle Childhood and Adolescence. *Development of Achievement Motivation*, 147–171.

Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J. & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. MESA 10.

Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. Routledge.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley.

Hogg, M. A. (2016). Social identity theory. In S. McKeown, R. Haji, & N. Ferguson (Eds.), *Understanding peace and conflict through social identity theory: Contemporary global perspectives* (pp. 3–17). Springer International Publishing.

Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating “Sense of Belonging” in First-Year College Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(3), 227–256. <https://doi.org/10.2190/DRYC-CXQ9-JQ8V-HT4V>

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. <https://doi.org/10.1177/15210251211019379>

Holmes, A. G. D. (2020). Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research - A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1-10. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>

Jenkins, A.L., Miyazaki, Y. & Janosik, S.M. (2009). Predictors that distinguish first-generation college students from non-first generation college students. *Journal of Multicultural, Gender and Minority Studies*, 3(1), 1-9.

Kelly, A.K. & Mulrooney, H.M. (2019). Student perceptions of belonging at university: a qualitative perspective. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 14(1). <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i14.3238>

Kim, E. (2009). Navigating college life: The role of student networks in first year adaptation college adaptation experience of minority immigrant students. *Journal of the First Year Experience and Students in Transition*, 21(2), 9-34.

Kubíková, K., Boháčová, A., Pavelková, I. & Štech, S. (2021). *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Grada.

Lecy, N. (2021). The role of relationships and sense of belonging among first-generation, low-income youth on future college entrance. *Social Psychology of Education*, 24(2). <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09625-y>

Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>

Lessky, F., & Unger, M. (2023). Working long hours while studying: a higher risk for First-in-Family students and students of particular fields of study? *European Journal of Higher Education*, 13(3), 347-366. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2047084>

Macek, P. (2003). *Adolescence*. Portál.

Martinez, E. F., Bilges, D.C., Shabazz, S. T., Miller, R. & Morote, E. (2012). To Work or Not to Work: Student Employment, Resiliency, and Institutional Engagement of Low-

Income, First-Generation College Students. *Journal of Student Financial Aid*, 42(1), 28-39.
<https://doi.org/10.55504/0884-9153.1040>

Masevičiūtė, K., V. Šaukeckienė, and E. Ozolinčiūtė. (2018). *Combining Studies and Paid Jobs: Thematic Review*.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand.

Matschke, C., De Vreeze, J. & Cress, U. (2023). Social identities and the achievement gap: Incompatibility between social class background and student identity increases student disidentification, which decreases performance and leads to higher dropout rates. *British Journal Of Social Psychology*, 62(1), 161-179. <https://doi.org/10.1111/bjso.12563>

Matsumoto, D. (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge University.

McIntyre, J. C., Worsley, J., Corcoran, R., Harrison Woods, P., & Bentall, R. P. (2018). Academic and non-academic predictors of student psychological distress: the role of social identity and loneliness. *Journal of Mental Health*, 27(3), 230–239.
<https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437608>

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže slovenskej republiky. (2016). *Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2015*. <https://www.minedu.sk/vyrocne-spravy-o-stave-vysokeho-skolstva/>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.

Padron, E. J. (1992). The challenge of first-generation college students: A Miami-Dade perspective. *New Directions for Community Colleges*, 1992(80), 71-80.
<https://doi.org/10.1002/cc.36819928009>

Parkman, A. (2016). The Imposter Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51-60.

Pascarella, E. T., Wolniak, G. C., Terenzini, P. T., & Schuh, J. H. (2003). Experiences and outcomes of first-generation students in community colleges. *Journal of College Student Development*, 44(3), 420–429. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0030>

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284. <https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>

Peteet, B. J., Montgomery, L., & Weekes, J. C. (2015). Predictors of imposter phenomenon among talented ethnic minority undergraduate students. *The Journal of Negro Education*, 84(2), 175–186. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.84.2.0175>

Próspero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963–975. <https://doi.org/10.1080/10668920600902051>

Próspero, M., Russell, A. C., & Vohra-Gupta, S. (2012). Effects of motivation on educational attainment: Ethnic and developmental differences among first-generation students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(1), 100–119. <https://doi.org/10.1177/1538192711435556>

Ramsey, E., & Brown, D. (2018). Feeling like a fraud: Helping students renegotiate their academic identities. *College & Undergraduate Libraries*, 25(1), 86–90. <http://dx.doi.org/10.1080/10691316.2017.1364080>

Reid, M. J., & Moore, J. L. (2008). College Readiness and Academic Preparation for Postsecondary Education: Oral Histories of First-Generation Urban College Students. *Urban Education*, 43(2), 240-261. <https://doi.org/10.1177/0042085907312346>

Richards, K. A. R., & Hemphill, M. A. (2018). A Practical Guide to Collaborative Qualitative Data Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 225–231. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal Of Education and Learning*, 1(2), 252-267. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>

Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse*. Jossey-Bass Publishers.

Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, 115(2), 336–356. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>

Sheldon, K. M. (2005). Positive value change during college: Normative trends and individual differences. *Journal of Research in Personality*, 39(2), 209-223. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.02.002>

Soria, K. M., & Roberts, B. J. (2020). *Living On Campus: Benefits for First-Generation Students from Low-Income Backgrounds*. University of Minnesota.

Stebbleton, M. J., & Soria, K. (2012). Breaking Down Barriers: Academic Obstacles of First-Generation Students at Research Universities. *The Learning Assistance Review*, 17(2), 7-17.

Stebbleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman, R. L. (2014). First-Generation Students' Sense of Belonging, Mental Health, and Use of Counseling Services at Public Research Universities. *Journal of College Counseling*, 17(1), 6–20. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00044.x>

Sternberg, R. J. (2005). Intelligence, competence, and expertise. In E. Andrew & D. Carol (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. The Guilford Press.

Šimko, J., & Šlosár, D. (2018, 30. novembra). *Sociálna identita a rizikové faktory*. Sociálne riziká v spoločnosti XXI. storočia, Košice, Slovenská republika.

Šmídová, M., Beneš, J., Bláha, F., Holešovský, F., Roskovec, V., & Šebková, H. (2020). *Vysoké školy, studenti a data o studijní neúspěšnosti a přechodu do vysokoškolského vzdělávání*. Univerzita Jana Amose Komenského.

Tajfel, H. (1972). Social categorization. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272–302). Larousse.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47).

Terenzini, P.T., Springer, L., Yaeger, P.M., Pascarella, E.T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/BF01680039>

Trevino, N.N., & DeFreitas, S.C. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students. *Soc Psychol Educ*, 17(2), 293–306. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9245-3>

Tsai, T-I. (2012). Coursework-related information horizons of first-generation college students. *Information Research*, 17(4).

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Yeh, T. L. (2010). Service-Learning and Persistence of Low-Income, First-Generation College Students: An Exploratory Study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 50-65.

Zoznam príloh

Príloha 1 – Pološtruktúrovaný rozhovor

Príloha 2 – Otázky do rozhovorov

Zoznam obrázkov

Obrázok 1: Ukážka myšlienkovej mapy kódov a zastrešujúcej témy

Obrázok 2: Schéma momentu rozhodnutia

Obrázok 3: Alternatívna schéma momentu rozhodnutia

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1: Respondenti a ich štúdium