

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Well-being studentů pedagogických fakult a prevence syndromu vyhoření

Well-being of students of the Faculty of Education and a prevention of burnout
syndrom

Nikola Bílková

Vedoucí práce: PhDr. Anna Frombergerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Well-being studentů pedagogických fakult a prevence syndromu vyhoření* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2024

.....
Nikola Bílková

Poděkování

Zde bych ráda poděkovala paní PhDr. Anně Frombergerové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, její odborné a cenné připomínky a čas, který mi věnovala. Chtěla bych také poděkovat respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumu. A na závěr chce poděkovat svým nejbližším za podporu.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou well-beingu vysokoškolských studentů z pedagogických fakult po celé ČR. Cílem teoretické části bylo představení a vymezení konceptu well-beingu z pohledu nejznámějších teorií a popsat co konkrétně definuje well-being vysokoškolských studentů. Pro orientaci bylo stručně popsáno vývojové období, které odpovídá studiu na vysoké škole. Dále se teorie zaměřuje na stresory vysokoškolského studia a na to jaké copingové strategie jsou pro studenty efektivní či nikoli.

Praktická část byla provedena kvalitativně. Jejím cílem bylo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů popsat zkušenost 7 studentů z pedagogických fakult. Data z rozhovorů byla dále analyzována a interpretována pomocí reflexivní tematické analýzy. Výstupem výzkumu jsou 4 nejvýznamnější témata vázané na well-being studentů. Z výzkumu vychází, že motivace a přístup ke studiu jsou stěžejní pro pociťovaný well-being studentů. Také že vztahy a podpora nejvíce pomáhají studentů při cestě studiem. V neposlední řadě, že nejsilnějším stresorem pro studenty je časová náročnost. Z výzkumu vyplývají také doporučení pro univerzity, konkrétně více propagovat své podpůrné služby, s tím že pro nejefektivnější prevenci vyhoření se musí o služby zajímat i sami studenti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Well-being, pozitivní psychologie, stres, syndrom vyhoření, učitelství, prevence, podpůrné služby

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the issue of well-being of university students from Faculties of Education across the Czech Republic. The aim of the theoretical part was to introduce and define the concept of well-being in terms of the most well-known theories and to describe what specifically defines well-being of university students. For orientation, the developmental period that corresponds to studying at university was briefly described. Next, the theory focuses on the stressors of college study and what coping strategies for coping with stress are effective or not for students.

The research part was conducted qualitatively. Its purpose was to describe the experience of 7 students from Faculties of Education via semi-structured interviews. The data from the interviews were further analyzed and interpreted through reflective thematic analysis. The outcome of the research are the 4 most significant themes tied to students' well-being. The research shows that motivation and attitude towards education are central to students' perceived well-being. Also that relationships and support help students the most in their education journey. Last but not least, that the most strongest stressor for student are time demands. Lastly, the research also makes recommendations for universities, specifically to promote their support services more, with the implication that for the most effective burnout prevention, students themselves need to be interested in the services.

KEYWORDS

Well-being, positive psychology, stress, burnout syndrom, teaching, prevention, student support services

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 Well-being.....	10
1.1 Definice a well-being jako multidimenzionální pojem	10
1.2 Subjektivní well-being (SWB)	11
1.3 Psychologický well-being (PWB).....	12
1.3.1 Dvě tradice well-beingu a stejný cíl	13
2 Well-being studentů.....	14
2.1 Vývojové období vynořující se dospělosti	14
2.2 Vybrané faktory definující studentský well-being	15
2.2.1 Well-being a akademická úspěšnost.....	17
2.3 Příčiny nízkého well-beingu studentů	17
2.3.1 Stres v akademickém prostředí.....	18
2.3.2 Jak se studenti na vysokých školách vyrovnávají se stresem?	20
2.4 Důsledky nízkého well-beingu studentů	21
2.4.1 Psychické a fyzické zdraví	21
3 Syndrom vyhoření.....	21
3.1 Vyhoření spojené se studiem.....	22
4 Podpora well-beingu studentů na vysokých školách	24
4.1 Podpora na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy	25
4.2 Přehled podpory na ostatních univerzitách.....	26
Praktická část.....	28
5 Kvalitativní výzkum.....	28
6 Metodologie.....	28
6.1 Výzkumný problém, cíl a otázky výzkumu.....	28
6.2 Výzkumný soubor	29
6.3 Metoda sběru dat	31
7 Analýza a interpretace dat	31

8	Výsledky.....	34
8.1	Motivace jako klíčový faktor well-beingu aneb "škola není všechno"	34
8.2	Vztahy a podpora jako záchrana aneb „nejvíc mi pomáhá, když cítím, že mám od lidí podporu“.....	37
8.3	Časová náročnost jako zátěž aneb "chtějí aby chom uměli všechno"	40
8.4	Slabá propagace univerzitních služeb aneb „jak si mám říct o pomoc, když nevím, kde a jak“.....	41
9	Reflexe výzkumníka.....	44
10	Limity	45
11	Diskuze	47
12	Závěr	51
	Seznam použité literatury	52
	Seznam příloh	59
	Seznam tabulek	59
	Seznam obrázků.....	59

Úvod

Na českých vysokých školách studuje obrovský počet studentů, a proto si myslím, že je téma této bakalářské práce velmi aktuální. V akademickém prostředí je well-being jednou z klíčových oblastí, která formuje úspěšnost a spokojenost studentů. Udržovat si optimální duševní a fyzické zdraví se mi jeví zvláště důležité na pedagogických fakultách. U těchto studentů je podpora well-beingu důležitá zejména proto, aby mohli studium úspěšně dokončit a tuto podporu dokázali využít i ve své budoucí praxi. V současnosti mají na českých univerzitách nejvíce aktivních studentů právě pedagogické fakulty (MŠMT, 2024). Z těchto všech důvodů začíná být výzkumu well-beingu studentů věnována vysoká pozornost a věnuje se mu několik studií ze zahraničí (Cooke et al., 2006; Bewick et al., 2010; Kaya & Erdem, 2021) a také od nás (Kebza & Šolcova, 2009). Přece jen jsou tyto mladí lidé budoucí nadějnou generací, která se bude podílet na formování naší společnosti. Zároveň po úspěšném zdolání vysokoškolského studia, budou konkrétně studenti z učitelských oborů ve své budoucí praxi ovlivňovat své mladé žáky.

Studenti jako skupina mohou být ohroženi nízkým prožíváním well-beingu hned z několika důvodů. Jak píše například Arnett (2000; 2007), studenti ve věku vynořující se dospělosti mohou zažívat stres už jen z vývojových úkolů, kterými si musí procházet. Což je hledání své vlastní identity a jakási nestabilita jejich života. Samotné studium na vysoké škole je popisováno odborníky a studenty jako stresující. Stresory se objevují hned na začátku studia při přestupu do nového prostředí. Stresor, který si v rámci akademického působení prožije každý student je zátěž, která vychází ze studijních povinností. I když si studenti mohou být vědomi této zátěže už před nástupem, občas může být náročnost nevyzpytatelná. Už nyní existuje spousta výzkumných prací, které se zaměřují na stres a jak se s ním studenti vyrovnávají (Pierceall & Keim, 2007; Pitt et al., 2017). Nemůžeme ignorovat ani fakt, že well-being studentů může být silně ovlivněn i jejich rizikovým chováním, které je na univerzitě více než běžné. Tato bakalářská práce se v teoretické části věnuje zejména konceptům zmíněným výše, tedy well-beingu a stresu.

Empirická část se následně věnuje výzkumu a ze zmíněných teoretických koncepcí vychází. Cílem je popsat well-being studentů, kteří se zúčastnili rozhovorů. V empirické části představuji veškerou metodologii využitou ve výzkumu. Dále analýzu a interpretaci dat, ve které popisují celý proces zkoumání dat a ve výsledcích témata z analýzy vycházející. V diskuzi je probíráno, jak na tom je úroveň well-beingu studentů a jejich úroveň stresu. Mělo by být také

zmíněno, zda jsou tito studenti ohroženi syndromem vyhoření a navržena jasná doporučení pro zlepšení jejich well-beingu.

Teoretická část

1 Well-being

1.1 Definice a well-being jako multidimenzionální pojem

Well-being je v současnosti často užívaným a studovaným fenoménem, který vychází z pozitivní psychologie. Ke konci 20. století nastala změna v paradigmatu psychologie, která se věnovala zejména řešení odchylek a patologie, na přístup zaměřený i na rozvíjení pozitivních stránek u jedinců a společnosti. Přesto můžeme tyto kořeny pozitivní psychologie najít v pracích už dřívějších autorů. Za zmínění stojí známý humanistický psycholog Abraham Maslow se svou koncepcí sebeaktualizace nebo za existenciální psychologii Viktor E. Frankl, který je známý svým dílem o smyslu života (Slezáčková, 2012). V českých textech se s well-beingem můžeme v překladu setkat s termínem osobní pohoda nebo štěstí, ale dodnes nemá jednoznačný český ekvivalent (Kebza & Šolcova, 2009).

Aktuálně napříč rozličnými obory panuje shoda, že je well-being považován za jakýsi multidimenzionální konstrukt, který můžeme sledovat, měřit a prožívat skrze široký výběr oblastí lidského života. Stav „Being well“ neboli být v pohodě zahrnuje cítit se zdravě v oblasti fyzické, psychické, ale také sociální (Kebza & Šolcova, 2009; Ryff, 1989b). První vlnu zájmu o well-being spustila definice zdraví, kterou roku 1946 popsala Světová zdravotnická organizace (1946, s. 1) jako „zdraví je stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, nikoli pouze nepřítomnost nemoci nebo vady“. Well-being můžeme také definovat například jako stav, kdy se člověk cítí dobře ve všech zmíněných oblastech, k tomu dokáže každodenně efektivně fungovat a zároveň je tento stav konzistentní. V některých výzkumných pracích je považováno za protipól tohoto stavu koncept zvaný **ill-being**. Tento stav je oproti well-beingu popisován jako nepříznivé psychické prožívání doprovázeno negativními emocemi, depresí, úzkostí či vztekem (Ryff et al., 2006). Nejde o to, abychom se cítili neustále jen dobře, protože součástí života je cítit také negativní emoce a zažívat náročné situace, je ale důležité umět se s nimi vypořádat a udržovat si tento stav pohody (Huppert, 2009). Jak je v dalším odstavci zmíněno, lidstvo se o well-being zajímalo již ve starověkém Řecku, v tomto odstavci se bavíme hlavně o datu, které spustilo psychologický výzkum tohoto konceptu.

S pozitivní psychologií jsou úzce propojeny dva základní filozofické přístupy k well-beingu, kterými jsou eudaimonický a hédonický well-being. **Hédonický** přístup popisuje well-being jako subjektivní štěstí, které je naplňováno skrze okamžité potřeby, uspokojení a příjemné

prožitky. Zároveň je také snahou člověka vyhýbat se nepříjemným zážitkům a podobným situacím (Ryan & Deci, 2001; Deci & Ryan, 2006). Podle výzkumu McMahana a Estese (2010) vychází well-being člověka, jako racionální bytosti, spíše z eudaimonického přístupu než hédonického. **Eudaimonický** se váže k důležitosti naplnění jedincova potenciálu, jehož můžeme dosáhnout prostřednictvím nějakých smysluplných či transformujících činností. Název vychází z řeckého slova *eudaimonia* a už například Aristoteles podotknul, že štěstí je nejvyšší dosažitelný stav, kterého je člověk schopen dosáhnout. U eudaimonického přístupu nejde jen o člověka samotného, ale i o dobro, které on sám do společnosti přináší. Tím pádem hédonický well-being zajišťuje okamžitý, ale krátkodobý well-being a eudaimonický dlouhodobý. Z těchto přístupů vystupují dvě hlavní tradice ve výzkumu well-beingu, a to subjektivní a psychologický well-being.

1.2 Subjektivní well-being (SWB)

Tato tradice popisuje, že je to právě subjektivní vnímání okolního světa, které definuje to, jak jako lidé prožíváme a hodnotíme životní realitu. Z toho vychází, že i když žijeme v objektivně konstruované realitě, přesto si každý sám nějakým způsobem určujeme, kdy jsme spokojeni a jak hodnotíme naši kvalitu života. Tento proud zájmu o subjektivní well-being (dále jen SWB) byl zahájen prvními studii v 50. letech 20. století (Keyes et al., 2002). Autor Ed Diener (1984), byl jeden z prvních, který dopodrobna věnoval rešerši nejrůznějších publikací a studií popisující SWB. Podle něj se dá SWB rozdělit do třech hlavních perspektiv, podle kterých definoval roku 1984 trojstranný model SWB. Tento model obsahuje tři komponenty, nimiž jsou časté **pozitivní afekty** a **málo časté negativní afekty** jako první dvě komponenty, což znamená, že jedinci zažívají v rámci každodenního života spíše pozitivně naladěné emoce a zřídka kdy negativní. Třetí komponentou je **kognitivní posouzení** jako posouzení celkové životní spokojenosti jedince. To znamená, jak jedinec dokáže posoudit svou úroveň spokojenosti v jeho životě. Každá tato komponenta hodnotí SWB sama za sebe, ale v realitě jsou všechny navzájem úzce propojené (Tov & Diener, 2013).

Diener et al. (1985) definovali potřebu vícepoložkové škály, ve které se životní spokojenost změří prostřednictvím kognitivně posuzovacího procesu a roku 1985 sestavili dotazník *The Satisfaction With Life Scale*, ve kterém respondenti hodnotili na škále od 1 do 7 jak jsou spokojeni se svým životem. Tento dotazník prokázal spoustu žádoucích psychometrických vlastností. Jednou z nich je například jeho test-retest reliabilita, která dosáhla hodnoty korelačního koeficientu 0,82 a je tedy uspokojující.

1.3 Psychologický well-being (PWB)

Oproti subjektivnímu přístupu, který se zaměřuje na afektivní a kognitivní rovinu well-beingu, vznikl druhý pohled tuto problematiku. Vychází z eudaimonického přístupu, zaměřuje se na vývoj člověka, existencialismus a nazývá se psychologický well-being (dále jen PWB) (Blatný, 2020). Jedním z nejznámějších modelů PWB byl sestavený psychologkou Carol Ryff. Ryff ve své práci (1989b) argumentuje, že dosavadní přístupy a rámce věnující se well-beingu nejsou dostatečné a jsou málo teoreticky zakotvené. Provedla kritickou analýzu dosud existujících přístupů (např. Allport, Maslow, Jung, Rogers), které zhodnotila nedostatečně validní a věrohodné, ale spoustu z nich se věnovalo podobným konceptům jako je well-being. Na tento popud sestavila šest hlavních komponent psychologického well-beingu, kterými jsou sebedůvěra, pozitivní vztahy, autonomie, kontrola prostředí, smysl života a osobní rozvoj. Spojením těchto komponent zkonstruovala nový nástroj pro měření well-beingu, *Psychological Well-being Scales* (PWBS) (Ryff, 1989b).

První komponentou je **sebedůvěra**, takzvaně ti, co mají k sobě samému a jejich životu pozitivní přístup disponují vyšším well-beingem. Důvěrné a příjemné **vztahy s druhými** jsou další klíčovou dimenzí k pozitivnímu přístupu k sobě samému a každodennímu fungování. **Autonomie** člověka vychází z toho, že je tento člověk schopný rozhodovat o svém vlastním osudu, nakládat s ním a tímto odolávat vnějším vlivům. Skóre vysokého well-beingu se rovná také dimenzi **osobního rozvoje**, konkrétně tomu, že je jedinec otevřený novým zkušenostem a chce rozvíjet svůj potenciál. Je to také o schopnosti umět se adaptovat na konstantě se měnící prostředí. **Kontrola prostředí** je v textu popisována jako schopnost člověka mít jeho prostředí pod kontrolou tak, že efektivně využívá veškeré jeho možnosti a prostředky. A to konkrétně k tomu, aby si vytvořilo prostředí jemu vyhovující. Posledním dílem tohoto šestifaktorového modelu well-beingu je dimenze **životní smysl**. Mít v životě dlouhodobé sny a cíle, představu o tom, co pro nás život znamená a chovat se v souladu s tím, čemu věříme má velký vliv na naše pozitivní fungování. (Ryff, 1989a; Ryff, 1989b). Jak můžeme vidět, tyto dimenze se opravdu shodují s prvními humanistickými a existenciálními teoriemi od autorů jako byl Maslow, Allport, Rogers.

V tomto konkrétním textu Carol D. Ryff (1989b) zmiňuje, že na well-being musíme nahlížet jako na široké spektrum a snažit se ho dosáhnout skrze dlouhodobé výzvy jako je sebeaktualizace nebo hledání smyslu, spíše než okamžité štěstí. Také zdůrazňuje důležitost zaměření se na komplexní a multidimenzionální aspekty lidské existence, jako je naplnění

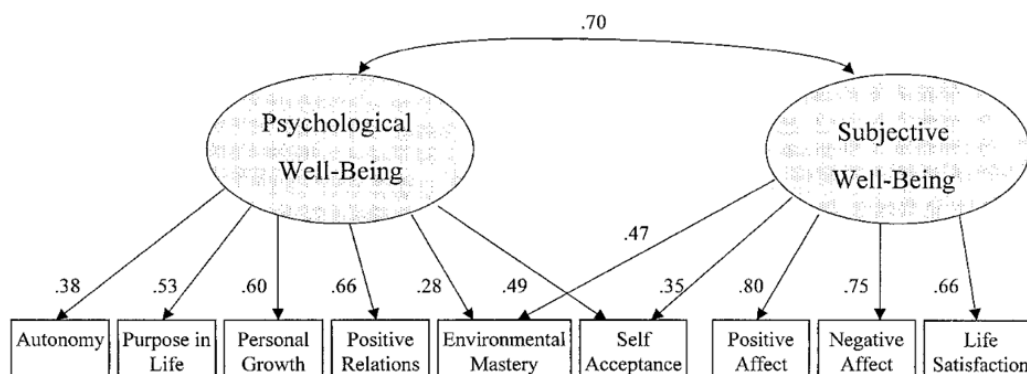
našich potenciálů, rozvoj kvalitních vztahů postavených na reciprocitní úctě a podpoře, a schopnost zvládat náročné situace s pocitem odolnosti a síly.

1.3.1 Dvě tradice well-beingu a stejný cíl

Jak subjektivní, tak i psychologický well-being (dále jen SWB a PWB), se dívají na kvalitu života trochu jiným způsobem, ale oba měly za cíl definovat, jak a čím k této dostatečné kvalitě můžeme jako individuální jedinci dojít. Přestože ve studii od Keyes et al. (2002) byla potvrzena hypotéza, že SWB a PWB vycházejí z odlišných komponent well-beingu, tak na **Obrázku 1** můžeme vidět model, ve kterém bylo sledováno jejich propojení. I když byl tento model méně signifikantní, nemůžeme úplně zavrhnout propojení těchto dvou přístupů. Složky kontrola prostředí a sebepřijetí vycházely po analýze z obou těchto modelů well-beingu. Dále nám to ale potvrzuje, že SWB je opravdu založený na hédonickém přístupu a PWB na tom eudaimonickém. Příklad jejich spolupráce může vypadat následovně. Když jsme zrovna v situaci, ve které například kvůli nedostatku zdrojů nebo zhoršenému zdraví nemůžeme PWB naplnit, může nám v tuto chvíli pomoci SWB se zachování pozitivních pocitů (Keyes et al., 2002). Přes jejich rozdíly se s autory shodují, že se oba přístupy navzájem doplňují a ruku v ruce definují well-being jak jednotlivců, tak i celé společnosti. Proto si myslím, že je důležité tyto dva modely neoddělovat, ale snažit se naplňovat veškeré jejich složky.

Obrázek 1: Standardized parameter estimates of a model of well-being with two oblique factors that have two common indicators (Model 6) (Keyes et al., 2002)

Model 6



2 Well-being studentů

Po představení well-beingu a co ho konkrétně může ovlivňovat, se v rámci celé bakalářské práce budu zaměřovat na studenty vysokoškolského studia, konkrétně na studenty pedagogických fakult. Být vysokoškolským studentem, nejen na prahu dospělosti, je pro spoustu z nich náročné a v průběhu studia se každý potká s nějakou překážkou. Proto je také toto téma momentálně zkoumané napříč celým světem (Cooke et al., 2006, Bewick et al., 2010, Baik et al., 2019), ale také u nás (Kebza & Šolcova, 2009). V této kapitole je mým cílem rozebrat vývojové období těchto jedinců, co jejich well-being definuje a jaké jsou příčiny a důsledky nízkého well-beingu studentů.

2.1 Vývojové období vynořující se dospělosti

Období studia na vysoké škole je vcelku specifické, protože člověk se může rozhodnout pro studium na VŠ ve velkém věkovém rozmezí. I když je věk studujících na VŠ velmi rozmanitý, nejčastěji se setkáváme se studenty, kteří vývojově nedávno ukončili období adolescence a pomalu přechází do období dospělosti. Věkově toto období můžeme zakotvit mezi 18-25 let a je to vlastně meziobdobí, kdy jedinec neřeší úkoly adolescenta, ale ani dospělého člověka. Kdy se člověk stane dospělým a zároveň se jím tak začne cítit je velmi individuální, zaleží jak na životních okolnostech, tak i biologických faktorech (Thorová, 2015).

Důvodem, proč Jeffery Jensen Arnett (2000; 2007) toto období nezařazuje do adolescence ani rané dospělosti je kvůli změnám napříč celou společností. Jedinci se často necítí jako adolescenti, protože samotné dospívání v současnosti přichází a odchází dříve, než tomu do nedávna bylo. S tím přichází i nové zodpovědnosti, které musí začít řešit i malou zkušeností. Zároveň velká míra lidí v tomto věku se nedokáže subjektivně cítit ani jako dospělí, protože experimentují. Spousta z nich se vydá právě například na cestu vysokoškolským studiem nebo se hledají v rámci své kariéry a kam se za ní vydat. Je také typické zkoušet několik vysokých škol či oborů po sobě, právě proto, aby si vybrali správnou kariéru. Z tohoto důvodu vzniklo nové období pod termínem „emerging adulthood“ neboli vynořující se dospělost. Arnett (2000) na základě studií se stovkami mladých lidí popsal pět rysů definujících vynořující se dospělost. Jsou jimi věk **hledání identity**, **nestability**, **zaměřenosti na sebe samého**, **pocitů mezi a možností**. Tento fenomén vynořující se dospělosti byl potvrzen i u spoustu mladých lidí v České republice. U nás je pro mladé typické, že zároveň studují na vysoké škole a do toho pracují v různých pracovních úvazcích, čímž si hledají kam chtějí patřit (Macek et al., 2016).

2.2 Vybrané faktory definující studentský well-being

Už v předchozích kapitolách bylo zmíněno, že je well-being široký a multidimenzionální fenomén, který je právě pro tuto jeho kvalitu také ovlivňován rozsáhlými oblastmi života lidí. Na toto téma se zaměřuje přehledová studie, kterou zpracoval Dolan et al. (2008) a snaží se systematicky shrnout aktuální pohled na toto téma. Ve studii bylo popsáno sedm jednotlivých témat, které mohou ovlivnit subjektivní well-being. Ve spoustě studií, tak i v této se odborníci shodují v tom, že dostatečný finanční příjem, zdraví, zaměstnání, rodinný stav a vztahy mají významný dopad na subjektivní well-being. O těchto a dalších faktorech se rozepisují dále v rámci well-beingu studentů.

Studium na vysoké škole se jeví jako jedno velmi důležité období pro zkoumání osobní pohody a spokojenosti jedinců, kteří se na tuto cestu za vzděláním vydali. V průběhu celé této éry zažívají studenti spoustu náročných situací a je proto důležité vědět, co vše ovlivňuje jejich well-being. Proto se v této celé kapitole věnuji prediktorům well-beingu, které později propojuji s empirickou částí. Jak píše Bowman (2010) spousta studií se do nedávné minulosti věnovalo hlavně well-beingu obecně, u dospělých jedinců (Ryff & Singer, 1998; Marks & Lambert, 1998) nebo dokonce u stárnoucí populace a jak ve svých posledních letech nahlíží na svoji kvalitu života (Ryff, 1989a; Smith et al., 2002). Pokud chceme pochopit well-being studentů na vysoké škole bude potřeba zhodnotit i to, jak studenti prožívají nástup na univerzitu. Jako každá změna i tato má na studenty velký vliv a doprovází je pak celým akademickým studiem. V porovnání s obdobím před nástupem velká část studentů zažívá větší psychickou zátěž, přestože se tato zátěž může snížit, ve většině případů se nedostane zpět na úroveň před nástupem (Cooke et al., 2006; Bewick et al., 2010).

Finanční příjem může také z velké části ovlivňovat studentský well-being, například tím, že si studenti mohou dovolit nakupovat předměty potřebné ke studiu, ale i k zajištění dostatečně příjemného života. Zajímavým poznatkem ze studie Bowmana (2010) je i informace, že studenti z nízké střední třídy prožívají podobné modely osobní pohody napříč většinou dimenzí PWB, ale studenti z nižší třídy skórují níže v dimenzi autonomie a výše v sebepřijetí. Skupina, která ale z PWB těží nejvíce je ta s vysokými příjmy, takzvaně skórují vysoko ve většině dimenzí psychologického well-beingu. Studenti, kteří k tomu umí zdravě nakládat s financemi, konkrétně umí šetřit, rozkládat si příjem podle potřeby a nespádávají ke kompulzivním nákupům, zažívají lepší finanční well-being (Gutter, 2011). Nějaký finanční základ může být pro studenty výhodný, jelikož jim umožňuje se soustředit hlavně na studium, nemuset pracovat na příliš velký úvazek a stresovat se.

Studenti, kteří provozují **fyzické aktivity** na pravidelné bázi se cítí fyzicky lépe a prožívají v rámci studia znatelně vyšší well-being než ti, kteří nejsou aktivní vůbec. V rámci přesunu do dospělosti, tedy v období vysokoškolského studia často nastává úpadek ve fyzických aktivitách studentů, a to i kvůli narůstajícím zodpovědnostem (Ridner et al., 2015; Murphy et al., 2018). V průřezové studii Murphyho a dalších (2018) bylo v rámci dotazníkového šetření zjištěno, že až jedna třetina z 10 602 respondentů nesplňovala požadované kvóty vůči aktivnímu pohybu. S tím že ti, co ji splňovali, reportovali dvakrát vyšší pocit štěstí a spokojenosti. Zároveň se předpokládá, že pravidelná fyzická aktivita má pozitivní vliv na kognitivní funkce jako je paměť. Zejména u dospívajících a mladých dospělých, což jim může napomocet k lepším studijním výsledkům a tím také k vyšší úrovni well-beingu (Rasmussen & Laumann, 2012; Ludyga et al., 2018). Bylo také uskutečněno několik studií, kde tento fenomén nebyl potvrzen, ale většinou byly provedeny metodou průřezové studie, která tolik nesleduje korelační vztah mezi proměnnými (Ruiz et al., 2010).

Stejně tak může k lepšímu výkonu, ale také spokojenosti přispět **spánek**. Spánek ovlivňuje životní spokojenost napříč všemi věky. U studentů vysokých škol je ale typické, že často ponocují kvůli dodělávání semestrálních úkolů či učení se na zkoušky a tím si narušují svůj spánkový režim. Pokud se studenti chtějí cítit lépe, měli by se zaměřit na svou spánkovou hygienu a kvalitu spánku, která je v mnoha případech lepším prediktorem, než kvantita spánku (Pilcher et al., 1997). Chodit spát s vstávat každý den ve stejný čas, v provzdušněné místnosti a pokud je to možné bez stresu. Podle Gilberta (2010) je kvalitní spánek také prediktorem lepšího akademického výkonu, což se dá předpokládat, jelikož nám spánek pomáhá efektivně zpracovávat a uchovávat informace.

Pokud jde o **pohlaví**, a to jaké jsou mezi nimi rozdíly ve vnímání well-beingu, tak v několika studiích bylo shrnuto, že nebyly nalezeny dostatečně signifikantní rozdíly v úrovni well-beingu (Ridner et al., 2015; Bewick et al., 2010). Ale například podle studie Bowmana (2010) zaměřené na zkoumání dimenzí PWB, ženy na začátku studia skórovaly nejlépe v dimenzích pozitivní vztahy s druhými a osobní rozvoj a na druhé straně muži skórovali o něco lépe v dimenzi autonomie.

Navazovat a udržovat si kvalitní **interpersonální vztahy** je velkým bodem ve well-beingu obecně, a proto je důležité, aby i studenti prožívali důvěrné vztahy a navozovali bezpečné vazby (Keyes et al., 2002; Ryan & Deci, 2001). V případě univerzit není ojedinělé, že studenti mezi sebou sdílí zážitky, ale také strasti z akademického prostředí, a to jim pomáhá se cítit v průběhu studia dobře. Zároveň bylo také zjištěno, že jedinci, kteří se projevují

extravertním typem osobnosti prožívají vyšší subjektivní well-being. A to nejen v sociálních situacích, kde interagují a komunikují s ostatními, ale také v situacích, které tráví jen sami se sebou (Pavot et al., 1990).

2.2.1 Well-being a akademická úspěšnost

Samotný well-being hraje v úspěšném akademickém životě klíčovou roli. Jak již bylo nastíněno v předchozích kapitolách, spoustu faktorů ovlivňujících well-being studentů, a to, jak se v rámci studia cítí, má přímý dopad i na to, jaká jejich schopnost dosáhnout akademického úspěchu. Osobní pohoda dovoluje studentovi se efektivně učit. Finanční příjem, spánek, fyzické aktivity, vztahy a další faktory, které jsou dostatečně naplňovány mohou být silným prediktorem akademického úspěchu, ne však jediným.

Metaanalýza existující literatury na téma domény well-beingu a jeho vliv na akademický výkon potvrdila, že existuje pozitivní vztah mezi těmito proměnnými, i když vcelku malý. Přesto můžeme z výsledků vyvodit, že pokud je student spokojený a jsou dostatečně naplněny domény well-beingu, jeho akademický úspěch může jen stoupat. Důvodem tohoto slabého výsledku může být i zažitý přístup univerzit ke studiu, kdy školy kladou větší důraz na výkon a úspěch, než na well-being. Přece jen dnešní celá západní společnost je hnaná dokonalým výkonem a není divu, že se tato filosofie prolíná i do studia. Zajímavým faktem je i zmínka, že akademický úspěch ovlivňuje well-being hlavně v nižším věku. Protože studenti na univerzitách mají tendenci už nahlížet na studium více realisticky a tím se stavět k nárokům s určitou disciplínou (Kaya & Erdem, 2021). Na druhou stranu jde v současnosti uvnitř vzdělávacích institucí vidět zájem o zlepšování spokojenosti a osobní pohody. Ačkoli tedy osobní pohoda může dopomoci k akademickému úspěchu, není to jeho jediný faktor. To nám může vysvětlit studie od kolegů Moussa & Ali (2021), ze které vyšlo, že 17,1 % akademického úspěchu je ovlivněno well-beingem. Co ale konkrétně tento well-being definuje a z čeho se skládá už studie nedefinuje. Tento vztah může fungovat i naopak, jelikož úspěch, a nejen ten akademický může v jedinci vyvolat pocity štěstí a radosti.

2.3 Příčiny nízkého well-beingu studentů

Well-being studentů je ovlivňován spoustou faktorů, v předchozí kapitole je zmínka jen o vybraných faktorech ale ve skutečnosti jich je nespočet. Takový well-being může snížit například náhlé zhoršení zdraví, které může studentovi překážet v naplnění jeho potřeb. Stres ve smyslu nízkého studentského well-beingu hraje určitě jednu z klíčových rolí a bude v této kapitole řádně rozebrán.

V rámci období vynořující se dospělosti, jak zmiňuje Arnett (2000) nastává specifické období, kdy jedinci experimentují a hledají vlastní identitu. Je tedy typické, že se v tomto období dopouštějí studenti různého **rizikového chování**. To může být další prediktor nízkého well-beingu. Jak o tom diskutují různé studie, tak toto chování je na univerzitách rozšířené. Může se jednat o pití alkoholu, kouření, braní drog či rizikové sexuální chování (Ridner et al., 2015). Například v České republice je velmi rozšířena konzumace alkoholu, a to i u studentů na univerzitách. Větší míra alkoholu a opilosti je spojována více s muži než s ženami, ale negativní důsledky má pro obě strany (Adámková, 2009).

2.3.1 Stres v akademickém prostředí

Stres je zejména pro dnešní západní společnost velice známým pojmem, který se pokusilo definovat spousta autorů z naprosto jiných pohledů. Stres, který je nám lidem typický bychom mohli jednoduše definovat jako jakoukoli zátěžovou situaci. Tedy situaci, kde se cítíme bezprostředně ohroženi či pod nějakým nadměrným tlakem (Křivohlavý, 2009). Stres se stal velkým tématem spousty výzkumných studií už v druhé polovině 20. století. Jedním z těchto prvních autorů, Hans Selye (1973, s. 692), který zkoumal stres u zvířat, popsal stres jako „nespecifickou odpověď těla na jakýkoli požadavek na něj“. Tím chtěl autor naznačit, že stres může mít několik různých podob a stejně tak i jeho spouštěčů. A přesto, že je evolučně důležitým prostředkem pro přežití, může nám stres velmi škodit a mít negativní efekt na široké oblasti našeho života. Novější definice už zaměřená na člověka, kterou nabízí ve své práci Folkman et al. (1986, s. 572) zní takto: „Stres je chápán jako vztah mezi člověkem a prostředím, který je člověkem hodnocen jako zatěžující nebo překračující jeho zdroje a ohrožující pohodu“. Tuto definici jsem využila pro potřebu své práce, protože nám nabízí pohled, v kterém mezi sebou stres a osobní pohoda mají nějaký vztah.

Stres v kontextu studia začal být centrem zájmu až v 80. letech 20. století, nejdříve se zkoumal stres obecně a pak až v různých specifických situacích, kterými může být právě akademické prostředí (Szabo et al., 2012). Ani v tomto kontextu ale nemusí být stres jen negativní či zatěžující. V průběhu života na univerzitě se studenti setkají v základu se dvěma druhy stresu. Nám se pod nejvíce typickou představou stresu vybaví **distres**, který je vnímán jako ohrožení a osoby ho prožívají výrazně negativními emocemi. Vlastně nám jako samotný nic nepřináší. Pak ale můžeme prožívat i situace, které jsou sice náročné, ale můžeme si z nich něco pozitivního odnést. V tuhle chvíli tomu neříkáme distres, ale **eustres** (Křivohlavý, 2009; Smetáčková et al., 2020).

Vysoká zátěž má silný vliv na fyzické, kognitivní, emocionální a mezilidské fungování studentů (Baik et al., 2019). Spousta studií varuje a upozorňuje na vysokou míru stresu v rámci studia na univerzitě. Podle studií kolektivu výzkumníků (Bewick et al., 2010; Cooke et al., 2006) studenti studium na vysoké škole vnímají jako prostředí, které v nich vyvolává spíše úzkostné pocity než ty depresivní, i když se objevují oboje možnosti zároveň. To vypovídá o tom, že je v tomto prostředí spousta stresových faktorů. Toto například zmiňuje i Vasugi & Hassan (2019) ve výsledcích své studie, ve které byla shledána silná korelace mezi úzkostmi, depresemi a stresem mezi studenty na univerzitách. To nám ale jen říká, že jsou tyto stavy nějakým způsobem propojené, ale nemůžeme mezi nimi shledat jasnou kauzalitu.

Pokud se zaměříme na stres od samotného počátku studia, první velkou zátěží bývá **tranzice na vysokou školu**. To může být spojeno se stěhováním se pryč od rodiny a s tím navazujícím osamostatňováním se studentů, což je najednou velká dávka zodpovědnosti. V tomto věku se můžou jedinci, když jsou sami, cítit ztraceně. Přesto to může být pro spousta studentů období nových výzev, které jim otevírají nové možnosti. Ale pro některé je to strach z neznáma, náročné adaptace a udržení si rovnováhy mezi studiem a osobním životem. **Zátěž ze studijních povinností** je dalším častým stresorem a zmiňují ho hned po stresoru tranzice na vysokou školu, protože tuto zátěž studenti hodnotí nejhorší za začátku studia, než si na tento objem povinností dokážou trochu zvyknout (Pitt et al., 2017). Úkoly a další povinnosti začnou být na univerzitě jak časově, tak i znalostně náročnější. Studenti mohou být přehlceni, a tak spotřebují nad řešením požadavků velké množství energie. Zároveň dlouhodobý neúspěch může ve studentech vyvolávat pocity frustrace. Dalším velkým tématem, které Pitt et al. (2017) zmiňují je **nedostatek rovnováhy mezi studiem a osobním životem** mimo něj. To může zahrnovat stres, který vyvolává několik možných zdrojů. Například stres z toho, že na úkor školy se nevidím se svými přáteli nebo se mi stýská po rodině, protože jsem je kvůli škole dlouho neviděl. Ale může to být i nedostatek času na své koníčky či odpočinek, což má velký vliv na to, jak jedinec vnímá své povinnosti. Když je totiž neprokládá něčím, co mu dodává zábavu či relaxaci, může začít povinnosti vnímat v negativní konotaci.

U studia na vysoké škole je také zajímavé, jak má **vnitřní motivace studentů** vliv na jejich spokojenost v rámci jejich akademického působení. Bylo zjištěno, že pokud je osoba vysoce vnitřně motivovaná, tak si více užívá jakoukoli činnost či aktivitu, kterou provádí. S tím je takto právě spojen i stres. Studenti, kteří jsou vůči školním povinnostem vnitřně motivováni, tzv. baví je látka, kterou se učí, vidí v tom smysl a hledají souvislosti prožívají vyšší well-being. Pokud takto motivováni nejsou můžou zažívat nechuť ke studijním povinnostem a tím prožívat

vyšší úroveň stresu, a dokonce také depresivních symptomů. Zároveň také signifikantním prediktorem stresu jsou **konflikty ve vztazích**, jako hádky s blízkými nebo dokonce ztráta vztahů a patří tak mezi jeden z nejrozšířenějších stresorů u studentů (Huang et al., 2016).

2.3.2 Jak se studenti na vysokých školách vyrovnávají se stresem?

Samozřejmě je stres faktor, který je v určitém období či prostředí člověka až nevyhnutelný a jak bylo již zmíněno, je v rámci evoluce lidstva i faktorem kontrolním a adaptačním. I pro studenty je důležité umět s těmito stresovými situacemi pracovat a snažit se být vůči jejich vlivům odolnější. K tomu musí studenti využívat různé copingové strategie. Coping se by dal ve volném překladu nazvat jako zvládání nebo vyrovnávání se. **Coping** je podle Folkman et al. (1986, s. 572) „kognitivní a behaviorální úsilí osoby ovládat, například snížit, minimalizovat, zvládnout nebo tolerovat vnitřní a vnější požadavky interakce mezi osobou a prostředím, která je hodnocena jako zatěžující nebo přesahující zdroje osob.“ Samotný coping může být dvojího charakteru, prvním je coping zaměřený na problém, konkrétně plánování nebo řešení problémů. Druhý je coping zaměřený na emoce a u studentů funguje například skrze vypouštění nepříjemných emocí nebo hledání emocionální podpory u svých nejbližších (Folkman et al., 1986).

Ve studii Piercla & Keim (2007) se většina z 212 studentů vyrovnává se stresem prostřednictvím zdravých copingových strategií, kterými bylo v nejčastějších případech povídání si s druhými a ventilace problémů rodině či přátelům, což potvrzuje tvrzení z kapitoly well-being studentů, ve které jsou zmíněny potřeby důvěrných vztahů. Dalšími hojně využívanými strategiemi jsou volnočasové aktivity jako zájmy, koníčky a sportovní aktivity. Přesto se u studentů nevyhneme ani méně zdravým strategiím, prostřednictvím kterých reagují na stresové situace. Klasickými zástupci rizikových copingů je pití alkoholu, kouření cigaret a braní jiných nelegálních drog (Piercell & Keim, 2007). Tyto nezdravé copingové strategie mohou ulevit jen na chvíli, ale v rámci dlouhodobého well-beingu mohou studentům spíše jen uškodit. Když se zároveň vrátíme ke dvěma základním druhům copingů, tak je pro studenty efektivnější a funkčnější užívat copingové strategie zaměřené na problém než ty zaměřené na emoce. S tím, že ženy často skórují více v užívání strategií zaměřených na emoce (Leong et al., 1997).

2.4 Důsledky nízkého well-beingu studentů

Z minulých kapitol je téměř jasné, že pro studenta během celého akademického působení je zcela nemožné neseskat se se stresem. Tato část se zabývá tím, jaké mohou být dopady nízkého well-beingu na různé oblasti ve studentském životě.

2.4.1 Psychické a fyzické zdraví

Dopady nízkého well-beingu v rámci stresu mohou být bezprostřední a projevovat se například **krátkodobým** emočním rozladěním, únavou nebo fyzickými potížemi. Ale **dlouhodobější** dopady stresu mohou být ještě více nepříjemné. Například krátkodobá únava se může změnit na nekončící vyčerpání a na somatické úrovni je dlouhodobé vyrovnávání se stresem spojováno s respiračními potížemi, chronickými bolestmi, například břicha či hlavy. V tomto věku u studentů mohou projevit i sexuální obtíže. Ne, že by si stres mohl připsat i duševní poruchy, ale může být spouštěčem, pokud měl jedinec predispozici k rozvinutí posttraumatické stresové poruše nebo dokonce krátké reaktivní poruše (Paulík, 2017). Dále například studie zaměřená přímo na studenty poukazuje na fakt, že studenti se při vystavení velkému stresu nedostatečně hýbou, mývají metabolické problémy a špatně se stravují, což může samo vést k nepříjemným následkům v rámci jejich zdraví (Pascoe et al., 2020). Další zdravotní problémy nemusejí vycházet přímo z nízkého well-beingu, ale jak bylo v minulé kapitole zmíněno mohou vycházet z nezdravých copingových strategií jako je pití alkoholu, kouření a užívání drog.

V rámci kapitoly o well-beingu bylo upozorněno na dostatek spánku, a z toho tedy vyplívá, že nízká kvalita i kvantita spánku je přímo úměrná nižšímu well-beingu. Tento vztah funguje samozřejmě i naopak a to tak, že pokud je student v nadměrném stresu a je nespokojený, špatně se mu spí. Kvalitní spánek je prediktorem fyzického zdraví a u studentů bylo v nejedné studii potvrzeno, že čím víc je spánek narušen, tím horší podává student akademické výkony (Pascoe et al., 2020).

3 Syndrom vyhoření

Společnost a samostatní jedinci v ní jsou v dnešní době zvyklí na prostředí, které je neustále v pohybu. Málokdy najdeme čas se na chvíli zastavit a být odtrženi od všech různých podnětů v našem okolí. Náš well-being je ohrožen obrovským množstvím faktorů a máme tendenci se na denní bázi stresovat. Poprvé se vyhoření jako samostatnému tématu začalo věnovat přibližně v 70. letech 20. století v rámci různých rešerší a výzkumů. Toto období můžeme spojit i s prvními konkrétními výzkumy psychologického a subjektivního well-beingu (Ryff, 1989b;

Diener, 1984). Z toho je tedy možné vyvodit, že toto období druhé poloviny minulého století se věnovalo fungování společnosti a jak jsou v ní jedinci ovlivněni. Jak se nahlíželo na vyhoření úplně na začátku popsal Freudenberg (1974) ve své práci Staff Burn-Out. On sám fenomén vyhoření poskládal ze slov jako je vyčerpání a selhání s odrazem na nadměrné nároky na lidskou energii. Pro tuto práci bude ale nejlepší najít definici novější, například v práci Smetáčkové et al. (2020) definují už celý syndrom vyhoření jako „stav dlouhodobé psychické nepohody, která vzniká v důsledku zvýšeného chronického stresu a projevuje se tělesnými, kognitivními a emočními problémy“. Podle definic v této bakalářské práci můžeme vydedukovat, že zde pracuji s opravdu širokými fenomény a tohle je jeden z nich. Proto se i tento koncept budu snažit popsat co nejjednodušeji.

Vyhoření jako stav psychického vyčerpání byl nejdříve široce popsán jen u některých profesí, a to například u lékařů a dalších zdravotních pracovníků, policistů, sociálních pracovníků, ale u spousty dalších. Pro tuto práci je určitě důležité zmínit, že učitelé jsou jednou z nejvíce ohrožených skupin. V současnosti je už ale známo, že se vyhoření netýká jen pracujících osob, ale například také studujících (Kezba & Šolcová, 2003). V celkovém obrazu je práce v pomáhajících profesích rizikovým prostředím pro rozvoj vyhoření. Osoby k němu náchylné bychom mohli dále charakterizovat jako oddané své práci, s motivací usilovně pomáhat ostatním lidem a problém může nastat, pokud se jim to nedaří. Výzkumné studie se dosud věnovali spíše tomuto pracovnímu vyhoření, ale málo problematice akademického vyhoření studentů.

3.1 Vyhoření spojené se studiem

Přestože studenti nejsou zaměstnanci můžeme se určitě setkat s podobnými zátěžovými situacemi, které tyto dvě skupiny zažívají. Zároveň v dnešní době najdeme jen málo studentů, kteří ke studiu nepracují jako brigádníci nebo jako zaměstnanci na částečný úvazek. Což by mohlo znamenat, že jsou tyto studenti ještě více náchylní k vyhoření.

K vyhoření nejen u studentů může vést několik scénářů, ale hlavním z nich je právě stres popsán v předešlé kapitole, proto bylo klíčové se mu v této práci věnovat. Sám syndrom vyhoření je v literatuře popsán jako následek dlouhodobého a nadměrného stresu (Smetáčková et al., 2020). V rámci akademického působení jsou studenti postaveni před velkou mírou zátěže kvůli objemným požadavkům ve studiu, ale také v životě, protože musí řešit nové zodpovědnosti. V akademickém prostředí jsou konfrontováni s konkurencí napříč celou

univerzitou. Většina ze studentů chce být ve studiu úspěšná, aby se mohli v budoucnu co nejlépe zapracovat v kariéře.

Jak pak vlastně vypadá takové vyhoření studentů na vysoké škole? Spousta studií zaměřující se na studenty vychází z klasického multidimenzionálního modelu vyhoření od Maslachové (1998) a aplikují ho na problematiku studentů. To, jak vypadá akademické vyhoření popisují z pohledu tří skupin symptomů. Prvním faktorem je **fyzičné a psychické vyčerpání**, které vychází právě z konceptu stresu. Může se projevovat nadměrnou ztrátou energie jak v rámci povinností studia, ale projevuje se také v osobním a sociálním životě. Hlavními zdroji tohoto faktoru jsou hlavně vysoké nároky na studenty, také interpersonální konflikty mezi samotnými studenty nebo s pracovníky univerzity. Této únavě už se kolikrát nedá zamezit ani klasickým spánkem, i kdyby byl kvalitní. Jako druhý definuje vyhoření interpersonální faktor **depersonalizace**, která se v základu projevuje odtažitým chováním vůči ostatním osobám a činnostem. U studenta to může působit jako by ztratil veškeré ideály a motivaci ohledně studia, což se projeví zvýšeným cynismem studenta. Maslachová & Goldberg (1998) ještě upozorňují že takové odtažené chování může vést až k dehumanizaci. Posledním třetím faktorem je **nízký pocit úspěšnosti**. Z čehož vyplývá, že se student cítí málo kompetentní vůči požadavkům studia, nepřijdou si dostateční a myslí si, že si úspěch nezaslouží. Úzce je faktor spojen s depresivními projevy a může být ještě více prohlouben při nedostatku sociální opory (Maslach & Goldberg, 1998; Lin & Huang, 2013; Pascoe et al., 2020). Tyto všechny faktory v základu definují vyhoření u studentů a já je také reflektuji v praktické části. Co ale na tomto modelu shledávám, je to že je vůči vyhoření trochu zjednodušující.

Maslachová & Goldberg (1998) po definování tohoto multidimenzionálního modelu vyhoření společně s kolegy vytvořili psychologický nástroj, dotazník *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Ten má sestavené otázky podle jednotlivých skupin symptomů z modelu. Na začátku 21. století vyvinuli Schaufeli et al. (2002) nástroj s otázkami zaměřenými přímo na studenty a nazvali ho *Maslach Burnout Inventory Student Survey* (MBI-SS). Změna otázek byla provedena například tak, že otázku „Cítím se emocionálně vyčerpáný z mé práce“ přefrázovali na „Cítím se emocionálně vyčerpáný z mého studia“ (Schaufeli et al., 2002, s. 467).

Nejenže je stres a vyhoření nebezpečný pro zdraví a spokojený život všech lidí, u studentů je tímto ohrožena i budoucí akademická a následná profesní dráha. Několik výzkumů také upozorňuje na efekt stresu a vyhoření vůči neúspěšnosti ve studiu na vysoké škole. Tím se myslí hlavně ukončení působení na vysoké škole kvůli této nadměrné a chronické zátěži, kterou vyvolává nejen studium. Pokud se chceme podívat konkrétně na situaci u studentů na

pedagogických fakultách, tak bych zmínila závěrečnou práci Kateřiny Růžičkové (2013), která se zaměřila na studenty Pedagogické fakulty na Masarykově univerzitě. Pro screening použila již zmíněný dotazník MBI od Maslachové. Dotazník ji vyplnilo 49 studentů Pedagogické fakulty a ukázalo se, že nějaká míra vyhoření se projevila u 33 % respondentů. S tím, že nejvyšší skóre vyhoření vykazovali v oblasti emocionálního vyčerpání. Hlavními dlouhodobými stresory byly zkoušky, testy a různé seminární práce (Růžičková, 2013).

4 Podpora well-beingu studentů na vysokých školách

Studenti představují obsáhlou část populace, která je v každé úrovni vzdělávání vystavena nespočtu rizikovým faktorům. Proto je nyní v zájmu všech škol a také výzkumníků vyvíjet co nejlepší preventivní a intervenční programy a v rámci svých akademických pracovišť je implementovat, ověřovat a neustále zlepšovat. Bewick et al. (2010) doporučují prostřednictvím většího množství výzkumů zkoumat, zda se studentům během jejich akademického působení dostává dostatečná podpora k tomu, aby toto studium mohli úspěšně ukončit. Výsledky jejich výzkumu naznačují, že duševní zdraví studentů má tendenci v průběhu studia kolísat a měnit se. Cílem vysokých škol by mělo být vypátrat nejvíce zátěžová období a v tyto momenty cílit na konkrétní skupiny studentů.

Jak podporovat well-being studentů na univerzitách mohou ukázat výsledky výzkumu od Baik et al. (2019), kteří se dotazovali studentů, jak by mohl být podpořen jejich well-being. Vzešlo několik témat a pro tuto práci popíšu 3 nejdůležitější. Prvním tématem jsou **akademičtí pracovníci a vyučovací přístupy**, ve kterém studenti popisují potřebu od učitelů cítit empatii a dobré komunikační dovednosti. Konkrétně chtějí z jejich strany cítit pochopení, brát v potaz, že někteří studenti ke škole musí pracovat, aby se užívali a další. U druhého tématu **služby a podpora studentů** popisují doporučení zvýšit informovanost o službách a podporovat jejich využívání. Mluví hlavně o studijním poradenství. V tématu **prostředí, kultura a komunikace** popisují potřebu více komunikovat podklady pro duševní zdraví a také například pořádat společné workshopy na stres nebo mindfulness (Baik et al., 2019).

Také je důležité snažit se na vysokých školách snížit stigma vůči duševním obtížím, protože to je často důvodem proč studenti nevyhledají pomoc. Provádět screening potřeb a citlivých oblastí studentů hned na začátku studia může pomoci při vytváření preventivních programů. Dále také nabízet skupiny, kde se mohou studenti vzdělávat v nějaké psychohygieně nebo efektivních studijních strategiích (Toševski et al., 2010).

4.1 Podpora na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Závěr teoretické části ukončuji důležitým tématem, a to tím, jak vypadá podpora studentů v rámci konkrétní Pedagogické fakulty, přesněji na Karlově univerzitě. Ta má v současnosti určitě jedno z nejrozsáhlejších a nejdíverznějších pracovišť v České republice. K lednu 2024 studovalo na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy celkem 5 582 studentů jak v prezenčním, tak kombinovaném a distančním studiu. Jen prezenčně na univerzitu docházelo 3 841 studentů od bakalářského studia po doktorské (MŠMT, 2024). Z toho se poradenské služby věnují nejen studentům se speciálními potřebami, ale i dalším ohroženým skupinám. Podle zákona číslo 11 o vysokých školách (1998) je v paragrafu 21 psáno: „vysoká škola povinna poskytovat uchazečům o studium, studentům a dalším osobám informační a poradenské služby související se studiem a s možností uplatnění absolventů studijních programů v praxi“.

V příspěvku přednášeném na konferenci dne 25. května 2022, Kucharská a Janyšková (2022) mluvily o poradenských službách na vysokých školách s důrazem na Karlovu Univerzitu a její Pedagogickou fakultu. Největším pracovištěm, které pod sebou spravuje spoustu dalších je **Centrum Carolina**, které funguje pro celou univerzitu. Služby se pak dále mohou dělit na centralizované, které vychází přímo z konkrétní fakulty a decentralizované pod ostatními fakultami. Důvodem těchto dvou typů je rozšíření služeb pod každou fakultu, aby byly služby studentům více přístupné. Jak je ale argumentováno, toto rozmanité poskytování služeb může být pro studenty v určité míře matoucí. Potřeba tohoto počtu pracovišť roste společně s počtem nárustu studentů se speciálními potřebami. Tento počet v roce 2021 činil 830 studentů (Kucharská & Janyšková, 2022, 25. května).

V rámci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy je jedno kompletní poradenské pracoviště Akademická poradna PedF UK, které nabízí několik skupin služeb. Prvním je **studijní poradenství**, které se zaměřuje na pomoc studentům s organizací a plnění studijního plánu, řešením stresu ze studijních povinností a například také modifikací studia. Tím se myslí úprava časové dotace, možnost využití kompenzačních pomůcek a úprava požadavků. **Osobní poradenství** se pak zaměřuje na veškeré náročné situace studenta a ten může přijít řešit například stres z rozchodu, konfliktů ve vztazích či ztráty blízké osoby. **Partnerské poradenství** se pak zaměřuje přímo na mezilidské vztahy, na akademické půdě to může být například vztah student-učitel. **Psychologické a speciálně pedagogické poradenství** je rozsáhlou oblastí, která se věnuje osobám s různými druhy postižení (sluchové, tělesné atd.), se specifickými poruchami učení, PAS a osobami s psychickými problémy. **Krizová intervence** řeší akutní problém vázaný na ojedinělé situace, jako byla válka na Ukrajině nebo

nedávná událost se střelbou na Filozofické Fakultě UK. **Profesní poradenství** je pak důležité zvláště pro studenty, kteří neví, jestli si vybrali správné studium. Řeší se, co jiného by jim sedělo více a dochází například na konzultace ve směru k budoucí profesní dráze. A jako poslední je možnost dostat **doporučení** k různým kompenzačním pomůckám nebo návrhům na trávení osobního času (Kucharská & Janyšková, 2022, 25. května). Jde vidět, že se fakulta snaží studentům nabídnout širokou nabídku služeb, které jim mohou dopomoci k větší spokojenosti a úspěšnosti v rámci jejich studia, ale nejspíš i po něm. Na druhou stranu univerzitní služby jsou jen jedna část, která může zlepšovat well-being studentů, ale studenti pro svojí větší spokojenost musí chtít a pracovat na sobě. Veškeré nabídky služeb Akademické poradny Pedagogické fakulty UK jsou dostupné v přehledu literatury na jejich webové stránce (Akademická poradna, 2024).

4.2 Přehled podpory na ostatních univerzitách

Pro širší popsání toho, jak vypadá podpora na univerzitě jsem vybrala Pedagogickou fakultu na Univerzitě Karlově. Důvodem k výběru této univerzity byl fakt, že jsem sama jejím studentem. Protože se práce týká univerzit po celé ČR, určitě stojí za to stručně zmínit, jak to vypadá i na ostatních univerzitách. Zmíněny jsou univerzity, které jsou úzce propojené s empirickou částí této práce, protože bylo potřeba navnímat, jak to na těchto univerzitách vypadá. Seřazeny jsou podle velikosti a data byla čerpána z portálu Asociace vysokoškolských poradců (Vysoká škola - poradny, 2024). V **Tabulce 1** můžeme s přehledem vidět, že pro univerzity jsou tyto služby důležité a snaží se mít nabídku velice širokou. Hlavním důvodem může být rozmanitá diverzita studentů.

Tabulka 1 Přehled služeb na vybraných univerzitách v ČR

Název univerzity	Poskytované služby danou univerzitou
Masarykova univerzita v Brně	Kariérní centrum – kariérní poradenství Poradenské centrum – studijní a psychologické poradenství Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky
Univerzita Palackého v Olomouci	Centrum podpory studentů se specifickými potřebami Vysokoškolská sociálně-právní poradna UP Studentské kariérní a poradenské centrum Centrum poradenské služby CMTF

	Profesně poradenské centrum PŘF UP
Západočeská univerzita v Plzni	Informační a poradenské centrum ZČU – studijní poradenství, psychologické poradenství, právní poradenství, sociální poradenství, kariérní poradenství Poradenství pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně	Poradenství pro uchazeče a studenty – studijní poradenství Psychologická poradna při pedagogické fakultě Poradenství pro studenty se specifickými potřebami Kariérní poradenství
Univerzita Hradec Králové	Sociální poradenství Psychologická a terapeutická podpora Podpora studentů se specifickými potřebami Kariérní centrum
Technická univerzita v Liberci	Akademická poradna a centrum podpory Poradenství TUL – studijní poradenství, psychologické poradenství, sociální poradenství, poradenství pro studenty se speciálními potřebami, profesní / kariérové poradenství,

Praktická část

V této části mé práce se věnuji popisu a vysvětlení celého kvalitativního výzkumu a procesu, který stál za jeho dokončením. Konkrétně se v rámci několika kapitol zaměřuji na metodologii, analýzu, výsledky, reflexi, limity a závěrečnou diskuzi. Praktická část vychází z popsaných témat v teoretické části.

5 Kvalitativní výzkum

Podstatou kvalitativního výzkumu je snaha porozumět tomu jak jedinci či skupiny rozumí, prožívají nebo mluví o jevech, které mají okolo sebe nebo je dokonce zažívají. Kvalitativní přístup je zaměřený na popis těchto jedinečných situací, se snahou je pochopit a interpretovat. Většinou se kvalitativní přístup aplikuje na témata, která jsou jedinečná a tím se nedají zkoumat u velkého vzorku nebo v rámci kvantitativního přístupu. Důležitý je i samotný výzkumník, který je nástrojem při chápání těchto ojedinělých jevů. Je vidět, že sepsat jasnou definici kvalitativního výzkumu je celkem složité. K tomu abychom pochopili, co dělá kvalitativní výzkum je potřeba si říct, že k tomuto pochopení a interpretaci jevů využívají výzkumníci řádných kvalitativních metod. Touto metodou se myslí například pozorování, hloubkový rozhovor či analýza produktů. Tím se liší od kvantitativního výzkumu, který se provádí pomocí statistických metod založených na číselných datech (Miovský, 2006).

Jelikož je cílem dostat se pod pokličku toho, co definuje well-being studentů a co to pro ně znamená není možné použití kvantitativních metod. Z těchto důvodů jsem pro tuto práci vybrala výzkum kvalitativní, který mi pomůže pochopit co ovlivňuje well-being studentů s možností jejich slova a pocity analyzovat, interpretovat a skládat do širších rámců.

6 Metodologie

6.1 Výzkumný problém, cíl a otázky výzkumu

Well-being studentů pedagogických fakult je velmi komplexní téma, jak už bylo představeno v teoretické části. Tito studenti a jejich osobní pohoda je důležitá proto, aby mohli zažívat akademickou úspěšnost, ale také aby se cítili dobře v rámci jejich osobního života a profesionálně se rozvíjeli na své cestě k učitelství. Studenti se potýkají s náročnými situacemi v podstatě denně, zdrojů může být nespočet, a proto je důležité je znát. *Problémem* je, že well-being byl zkoumán u studentů obecně (Bewick et al., 2010; Bowman, 2010; Cooke et al., 2006), ale málo studií se zaměřilo přímo na studenty pedagogické fakulty. Pokud ano, byly to spíše kvantitativní studie velkého výzkumného souboru provedeny dotazníkovým šetřením. Proto je

náplní této práce se zaměřit na to, co ovlivňuje spokojenost studentů napříč jejich akademickým působením, jak prožívají stres a co jim ho přináší. Přínos práce by se pak měl zaměřit na návrh preventivních okruhů vůči vyhoření v akademickém prostředí a mimo něj. Na základě výzkumného problému bylo následně provedeno zmapování existujících výzkumů a literatury na dané téma, což ulehčilo přípravu samostatného výzkumu. Také se toto zmapování odráželo v teoretické části.

Tento kvalitativní výzkum si klade jako *hlavní cíl* do hloubky prozkoumat a porozumět tomu, jak studenti na pedagogických fakultách prožívají a popisují jejich well-being v kontextu studia na vysoké škole. Kromě toho bude cílem zjistit, co u studentů vyvolává stres a zátěž v rámci akademického prostředí. Dále se výzkum zaměří na shromažďování témat a návrhů z rozhovorů pro prevenci vyhoření během studia na pedagogických fakultách.

Po definování výzkumného problému a hlavního výzkumného cíle této práce je klíčové stanovit si základní *výzkumné otázky*, prostřednictvím kterých se bude výzkum dále vyvíjet. Formulované otázky měly pak vliv na přípravu teoretické části, definování sběru dat a následnou analýzu. Podoba otázek je následující:

1. Jak studenti popisují úroveň jejich well-beingu v rámci studia na pedagogické fakultě?
2. Jaké strategie využívají studenti pro zvládnání zátěžových situací?
3. Jaká je zkušenost studentů s podpůrnými službami na univerzitě?
4. Jaká je u studentů možná prevence studijního neúspěchu?

Otázky byly definované tak, aby odpovídaly cílům této práce a byly pozorovatelné v rámci výzkumu.

6.2 Výzkumný soubor

Za výběrem konkrétních respondentů pro tento kvalitativní výzkum stálo několik samostatných kroků. Zaprvé bylo důležité si říct, jaké jsou kritéria pro výběr respondentů, které jsem určila takto:

- Respondent studuje na jakékoli pedagogické fakultě v rámci České republiky.
- Zároveň studuje v prezenční formě.
- Studium by nemělo být prodlužováno déle jak 2 roky.

Na to byl vlastními schopnostmi vytvořen grafický leták v programu canva, tak aby odpovídal standardům naší univerzity. Původním cílem bylo vyhledávat respondenty na bázi

dobrovolnosti, proto byla využita metoda **samovýběru** a leták byl sdílen na různých sociálních sítích a studijních skupinách (Miovský, 2006). Prostřednictvím této metody se k výzkumu přihlásilo 5 zájemců. 3 z nich splňovali původně stanovené podmínky a byl dohodnut termín. 2 z 5 zájemců nesplnili podmínky, byli sice studenti učitelství, ale na jiné než pedagogické fakultě. Riskem samozřejmě bylo najít dostatek takto motivovaných zájemců, kteří se sami ozvou. Proto byla v rámci výzkumu využita také **metoda sněhové koule**, kdy mi jednoho zájemce doporučila právě jedna respondentka a další 3 respondenty jsem dohledala přes známé na jiných fakultách. Nakonec se z 10 možných respondentů výzkumu zúčastnilo 7 studentů pedagogických fakult v rámci ČR. Pro lepší přehlednost jsou zobrazeni v **Tabulce 2**. Všechna jména byla jak v rozhovorech, tak v samotné práci změněna v rámci jejich anonymizace. Nábor respondentů byl průběžný a probíhal od listopadu do konce prosince. Každému respondentovi bylo předem vysvětleno na co se výzkum zaměřuje.

Tabulka 2: Přehled finálního stavu respondentů

Pořadí	Jméno	Univerzita	Fakulta	Obor	Datum rozhovoru
1	Adéla	UPOL	Pedagogická fakulta	Učitelství pro první stupeň + speciální pedagogika	29. 11. 2023
2	Elena	UK	Pedagogická fakulta	Český jazyk a speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání	30. 11. 2023
3	Irena	UJEP	Pedagogická fakulta	Tělesná výchova a anglický jazyk	03. 12. 2023
4	Monika	MUNI	Pedagogická fakulta	Tělesná výchova a anglický jazyk	15. 12. 2023
5	Natálie	UHK	Pedagogická fakulta	Český jazyk a německý jazyk	29. 12. 2023
6	Beáta	ZUČ	Fakulta pedagogická	Učitelství pro první stupeň	30. 12. 2023
7	Aleš	TUL	Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická	Anglický jazyk a tělesná výchova	20. 01. 2024

6.3 Metoda sběru dat

Pro kvalitativní sběr dat jsem vybrala asi nejrozšířenější metodu, která je v rámci kvalitativních výzkumů hojně využívána a je to rozhovor. Při výběru metody záleželo hlavně na tom, jaká se bude nejlépe hodit pro téma výzkumu, protože cílem bylo detailně pochopit well-being studentů na pedagogických fakultách. Nakonec byl vybrán rozhovor jako nejlepší možnost (Miovský, 2006). Pokud šlo o výběr konkrétního typu rozhovoru byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. Strukturovaný by byl v rámci výzkumu omezující na doptávání a flexibilitu v rámci sběru dat. Nestrukturovaný by mohl být náročný a méně kontrolovatelný. Při polostrukturovaném rozhovoru si výzkumník vytváří jakési schéma daných otázek, které musí v rozhovoru zaznít, ale jejich přesné pořadí a formulace nejsou tolik striktní. Může být tedy složitější na přípravu, ale jeho efektivita je potom o tom větší. Výhodou je naopak to, že se výzkumník může na cokoli doptat (Miovský, 2006).

Samostatné otázky do polostrukturovaného rozhovoru byly vytvořeny až po základním mapování odborné literatury k tématu. Otázky byly složeny hlavně z jednotlivých komponent psychologického well-beingu od Carol D. Ryff (1989b). Samotné otázky byly rozděleny do základních 4 okruhů: **well-being, well-being ve kontextu studia, stres, vyhoření a univerzita**. Snahou bylo otázky formulovat tak, aby byly otevřené, nenávodné a pro respondenta srozumitelné. K nalezení jsou pod **Přílohou 2**. Rozhovory byly provedeny online formou přes platformu Google meet a s jednou respondentkou osobně. Před samotným rozhovorem byl účastníkům přečten informovaný souhlas, který jim detailněji popisuje průběh a účel výzkumu, zdůrazňuje anonymitu práce, souhlas s nahráváním na diktafon a možnost kdykoli rozhovor zastavit. Můžeme ho najít v přílohách jako **Příloha 1**. V průměru měl jeden rozhovor 55 minut, s tím, že nejdelší měl 85 minut a nejkratší 49 minut. Rozhovor byl ukončen po probrání veškerých otázek a respondentům byl dán prostor říct ještě cokoli, co nezaznělo nebo se na něco doptat.

7 Analýza a interpretace dat

V rámci celé analýzy dat a jeho přístupu k nim jsem využila metodu tematické analýzy, kterou zavedly a ve své práci detailně popsaly výzkumnice Braun a Clark (2021). Přesněji budu využívat **Reflexivní tematickou analýzu**, která z klasické tematické analýzy vychází. Je to tedy kvalitativní metoda analýzy dat, pomocí které budu rozebírat data skrze kódování a cílem bude nalezení hlavních výzkumných témat. Tyto témata nám pomohou odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Důležité je také zmínit, že v tematické analýze se témata z dat nevynořují,

ale jsou aktivně generovány samotným výzkumníkem. Co je pro Reflexivní tematickou analýzu dat zásadní a působí proto důvěryhodněji je samotná *reflexe výzkumníka*, na kterou klade Braun & Clark (2021) velký důraz. To znamená přistupovat k datům kriticky, sledovat proč jako výzkumník děláme to, co děláme a přistupovat k výzkumu s jasnou odpovědností. Tímto se ta reflexivní liší od původního popisu tematické analýzy. Vybrala jsem si ji, protože se díky ní můžu na výzkumné otázky dívat ze širšího pohledu těchto studentů, a nejen jejich individuální zkušeností, i když i ta je samozřejmě důležitá. Dále mi dává možnost generalizovat témata well-beingu studentů napříč daty a kriticky je interpretovat. Líbí se mi její strukturovanost a transparentnost, která je možná prostřednictvím mé reflexe. Díky její flexibilitě se lépe pracuje s obsáhlými daty.

Dále je ještě upozorňováno na to, že nám tato metoda nedává striktní pravidla, kterých bychom se museli povinně držet. Dává nám ale spíše jasné postupy, o které se můžeme opírat. Někteří jako Nowell et al. (2017) tento přístup kritizují, protože není dost jasný a dostatečně uchopený, ale z mého pohledu dává výzkumníkovi větší volnost v hledání odpovědi na jeho otázky. Může to být i nevýhodou, ale těmto nevýhodám může být zamezeno, pokud výzkumník přistupuje k analýze zodpovědně. Braun & Clark (2021) argumentují tím, že hlavní nástrojem výzkumu je sám výzkumník a nemůžeme k němu přistupovat jako k počítači či stroji. Proto je Reflexivní tematická analýza flexibilní a poskytuje nám v základu postup o 6 krocích, které využívám v této analýze. Podle Braun & Clark (2006; 2021) vypadá následovně:

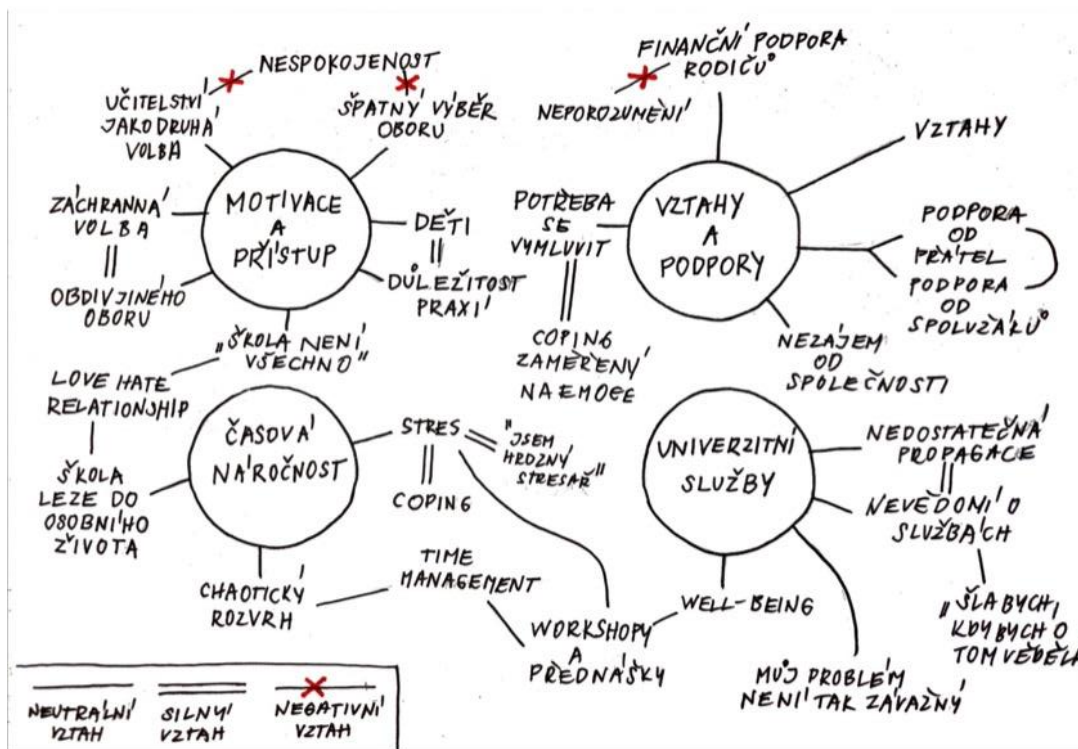
1. Seznámení se svými daty.
2. Generování počátečních kódů.
3. Generování výchozích témat.
4. Přezkoumávání prvotních témat.
5. Definování a pojmenovávání finálních témat.
6. Zpracování reportu.

V prvním kroku jsem se věnovala čistě jen transkripci jednotlivých rozhovorů, které byly nahrané v diktafonu. Vše jsem přepisovala do elektronické podoby ve Microsoft Word programu a byly přepsány doslovně. Tato část byla časově nejnáročnější, ale už zde proběhlo první seznamování s daty. Při poslechu se mi již otevírali různé nápady, které jsem si psala do komentářů nebo na papír. Každý rozhovor jsem pak po částech přečetla, abych ještě hlouběji navnímalala subjektivní zkušenosti jednotlivých respondentů a mohla s daty dál pracovat.

Pro kódování jsem využila software pro kvalitativní analýzu MAXQDA24 a věnovala jsem se každému dokumentu zvlášť a za sebou v pořadí, v jakém byly rozhovory provedeny. Snažila

jsem se vyhledávat veškeré segmenty rozhovoru, které byly jakkoli významné pro tento výzkum. V první fázi, tedy při otevřeném kódování, jsem využila více typů kódů, ale cílem bylo snažit se aplikovat stejné kódy v rámci všech rozhovorů. Nejčastěji využívanými byly **deskriptivní kódy** (*děti, nespokojenost*), které mi umožnily jedním slovem nebo frází popsat jednotlivý segment dat a **in vivo kódy** (*zvládli jsme my, zvládneš to taky*), kterými byly doslovné fráze respondentů a umožnily mi zachovat jistou autenticitu výzkumu. V rámci dat jsme využila také **versus kódování** (*náročnost vs vděčnost, semestr vs zkouškové*), které mohlo zdůraznit protiklady ve vnímání well-beingu u studentů a **kódování emocí** (*stres, náladovost*) zdůraznilo to, jak se studenti cítí v různých situacích. Poté co byly všechny rozhovory kódované prvním cyklem, tak jsem se ke každému rozhovoru vracela a hledala další přehlédnuté významy a kódy postupně doplňovala (Saldana, 2012). V rámci analýzy jsem používala různé varianty přístupů. Aplikovala jsem jak induktivní proces, který vycházel z dat, ale také deduktivní, protože mi šlo o potvrzení či vyvrácení daných teoretických přístupů k jednotlivým tématům. Při hledání smyslu v datech jsem se zaměřila spíše na sémantický přístup, který nejde do hloubky, ale popisuje to, co je na povrchu (resp. co respondenti opravdu říkají). Přesto jsem dala prostor i latentnímu přístupu a hledala co se skrývá za reálnými slovy a snažila se je interpretovat (Braun & Clarke, 2021).

Obrázek 2: Vizualizace použitých kódů a definovaných témat z rozhovorů



Po této fázi následovalo takzvané *clustering* kódů, což je přesněji seskupování kódů se stejným nebo podobným významem do kategorií, které je zastřešují. To mi podstatně pomohlo při uvědomení, jaké kódy jsou pro můj výzkum zásadní a jaké se objevují dostatečně napříč všemi rozhovory a mohly tak být použity v tématech. Pro utřídění myšlenek jsem pro první rozdělení témat použila myšlenkovou mapu, jejíž účel byl vizualizace důležitých podtémat a kódů, které mi následně pomohly definovat závěrečná témata. Načrtlých map jsem vytvořila několik, ale ne všechny mi v počátku přišly pro tento výzkum vyhovující. Závěrečná myšlenková mapa na **Obrázku 2** zahrnuje už finální témata, následovalo je jen správně pojmenovat.

8 Výsledky

8.1 Motivace jako klíčový faktor well-beingu aneb "škola není všechno"

Toto bylo hned prvním výrazným tématem, které se nacházelo napříč všemi rozhovory. Téma přesněji osvětluje to, jak studenti přistupují ke studiu a ke svému osobnímu životu, a jak to v rámci studia ovlivňuje jejich spokojenost a osobní pohodu. Důležitým konceptem je samostatná motivace studentů ke studiu. Většina studentů v rámci rozhovorů zmínila, že studium na pedagogické fakultě pro ně nebyla první volba. Například pro Elenu a Beátu to byla **záchranná volba**, která měla zamezit tomu, že se nedostanou na žádnou jinou vysokou, kterou si vysnily. Beáty to přesněji popisuje takto: „Já jsem to vůbec neměla v plánu, já jsem směřovala na medicínu a vůbec jsem nechtěla jít studovat na ped'ák, ale tam jsem se nedostala a tohle byla taková moje záchranná škola.“ Elena mluví konkrétně k oboru: „Takže jsem fakt neměla vůbec představu, co dělat a byla to asi taková záchranná volba, ta pedagogická škola, ale mě se tam během toho roku nebo tady se mi během toho roku zalíbilo, akorát ten obor nebyl úplně to, co jsem chtěla.“

Obě si ale k jejich oboru našly postupně cestu a vlastně si uvědomily, že udělaly správné rozhodnutí. Což reflektuje to, že jsou na svém oboru spokojené a neovlivní to ani nějaké menší překážky, kterým musí čelit. Toto byl samozřejmě častější scénář, protože vysokoškolští studenti se umí adaptovat nebo se případně rozhodnout od studia odejít. Jsou ale studenti, například jako Irena, kteří si cestu k oboru hledali s větší náročností a je otázkou, jestli tato cesta byla i nalezena. V tomto tématu cítím, že u studentů hraje velkou roli hledání identity a

jak moc daleko na této cestě jedinci jsou. V důsledku toho může dojít k nevhodnému směru cesty. I sama Irena si nyní uvědomuje, že výběr oboru nebyl v souladu s jejími schopnostmi a motivací: „Upřímně, já vůbec nevím, nebo nerozumím tomu, že zrovna já jsem šla na tělocvik, protože já se vůbec nekamarádím s míčem, plavat jsem se naučila, až když jsem věděla, že jedu do Ameriky jako plavčík. A nevím neuměla jsem na běžkách, nesnáším jezdit na kole jo a prostě všechno jsme tam měli jako na tom těláku a spoustu předmětů jsem opakovala, jakože jsem fakt dělala na dvakrát. Protože jsem si to musela jako naučit, natrénovat.“

Proto definuji tento krok jako **špatný výběr oboru**. Hlavním motivátorem bylo stále být studentem a prostřednictvím toho využívat patřičné benefity se studiem spojené, proto už pro tyto studenty není tak důležitý správný výběr.

Pokud je tedy výběr oboru zapříčiněn tím, že se o samotný obor student zajímá a dává mu smysl, nebude studium tak náročné a tímto by se mohlo zamezit případným neúspěchům a prodlužování studia. V rámci všech rozhovorů jde pak vidět rozdíl u respondentů, motivovaných oblastmi, které jsou zaměřené na obor nebo faktory, které se studiem nejsou tolik propojené. Zde je možné vidět důležitost **kariérního poradenství** už na středních školách, protože studenti si občas odešlou přihlášky na spoustu různých škola a oborů, dostanou se na školu, o které toho moc neví a studium pak pro ně bude mnohem náročnější než pro ostatní.

Faktor, který nadále utvrzoval spokojenost respondentů ve studiu a jejich možnou motivaci to dotáhnout až dokonce byla **motivace pro práci s dětmi**. Bez zkušeností s dětmi v minulosti, například jako vedoucí na táborech, by si někteří studenti cestu k učitelským oborům nenašli. Někdy to byl jen faktor dětí, který je motivoval ke studiu na pedagogické škole a k úspěšnému studiu tato motivace nemusela stačit. Pro některé tohle byla dostačující motivace, jako například pro Adélu: „A k dětem jsem měla vždycky blízko. Jezdím vlastně na tábory dělám jako už vedoucí jsem vlastně jeden z hlavních vedoucích na našich táborech. A mám i pedagogický minimum pedagoga volného času, takže jsem si řekla, že vlastně to je hrozně super obor a že by mě to vlastně bavilo, tak to tak nějak vyplynulo z toho.“

Co se u studentů ukazuje mnohem efektivnější je motivace ke studiu zapříčiněna dvěma a více faktory. Například u Aleše to byla jeho láska ke sportu a pohybu v propojení s tím, že umí pracovat s dětmi a baví ho to. Takto si jakýkoli student dokáže najít na studiu mnohem více pozitivních faktorů než student, který se drží jen jednoho a může být těžké, aby mu tuto spokojenost naplnil. V rámci studia je pak mnohem více resilientní vůči případným zátěžovým situacím.

Zajímavým přístupem ke studiu, který se v různé míře a v různých oblastech studia prolínal všemi sedmi rozhovory je **Love hate relationship** ke studiu na pedagogické fakultě. Tento samotný pojem byl převzat z rozhovoru s Adélou, která popsala svůj vztah ke studiu takto: „Ehmm tak já mám se svým studiem asi takovej trošku love-hate relationship, jakože chvilka miluji to, co dělám a hrozně se těším, až vlastně dostuduju a půjdu do praxe.“ Představuje to vlastně vztah, který není neustále jen pozitivní nebo jen negativní. Poukazuje je i na to, že studenti na studium nenahlíží jenom černobíle a neznamená to, že by byli v rámci studia jen spokojení nebo nespokojení. Jejich pohled ovlivňuje spousta proměnných. Natálie: „Takže je to takový půl na půl a přijde mi, že to je tak nějak všude, že všude bude něco, co člověku bude vyhovovat, všude bude něco, co mu vyhovovat nebude.“

Zároveň se dá říct, že je pro respondenty studium na pedagogické fakultě nějakým způsobem důležité, jinak by mu nevěnovali tolik energie a úsilí. Přesto jejich výkon a úspěch není něco, co by definovalo jejich spokojenost a osobní pohodu. Explicitně řečeno, ve všech rozhovorech jsem našla jasný přístup ke škole a osobnímu životu, který zastřešuje toto celé téma a to, že **škola není všechno**. Na tento přístup jsem se rozhodla koukat ze dvou pohledů, protože jak už bylo řečeno nic u tohoto tématu není černobílé. Jeden pohled je, že škola není všechno, protože studentům nestojí se nervovat kvůli těžkým situacím a občasným neúspěchům. Proto je možná pro ně jednodušší udržovat si nějakou svou vnitřní pohodu. K tomuto tématu se vyjadřuje například Natálie a Beáta. Natálie: „Já jsem taková, že jako naštvete mě to samozřejmě, když se člověk tak připravuje a pak to nedopadne, tak samozřejmě, že mě to naštvete nebo mě to mrzí. Ale tak jsem jako, no, tak čeho tím dosáhnu, že si tady jako zalezu do kouta a budu brečet, že to nemám.“ Beáta: „Já si prostě říkám, že to je nějaká zkouška, kterou prostě musím projít a jdu dál. Takže prostě to jdu zkusit, jdu tam s nejlepším vědomím, že jsem se na to připravovala a nějak si to neberu.“

Druhý pohled na frázi „*škola není všechno*“ jsem se rozhodla směřovat na problematiku vyvažování studentského života a osobního života mimo školu. Záleží pak v jaké míře je to pro studenty vyhovující a umí život vyvažovat tak, aby žádná strana nestrádala. Někdo si uvědomuje, že dává přednost více osobnímu životu, jako například Irena: „Já mám asi spíš víc osobní než studijní. Já jsem takovej ten v uvozovkách lempl na tu školu a spíš jako žiju. Užívám si života.“

A někdo jako Aleš a Adéla to berou podle toho jaká je zrovna priorita. Je tedy důležité, aby si studenti uměli říct, kdy je jaká část jejich života důležitější. V rámci rozhovorů jsem neobjevila žádný přístup, který by bral školu jako největší prioritu. Adéla: „...já si myslím, že

jako když člověk chce, tak se to vždycky dá nějak jako udělat. Ale důležitý je si srovnat jako ty priority. Samozřejmě chápu, že pro někoho prostě ta škola je prioritou pro mě jako taky, ale zároveň mám tu školu s těma kamarádama nebo s tou rodinou jako na takový podobný dost úrovni.“ Aleš: „Přijde mi důležitý žít nějak, tak mi přijde dosti rozhodující to, jak se postavím k té věci, že jako nic není tak důležitý, aby člověk si kvůli tomu zničil ten život a tak.“

Jako vyvážení a odreagování od studia je často zmiňovaný pohyb, který byl u respondentů zastoupen například procházkami, jako zde zmiňuje Adéla: „Ehh tak hodně často chodím, já miluju procházky jak jakéhokoli typu. Bydlím na horách, takže to je velká jako výhoda toho. Takže jako procházky jsou pro mě takovej jako must have ten prostě to jako bez toho bych nezvládla žít.“ U dalších tuto oblast zastupuje už konkrétní sport, například u Moniky: „Když na tom tréninku jsem, tak už se jako cítím dobře, protože mě jako ten sport dělá hrozně dobře...“

Toto téma tedy široce popisuje, jak může přístup ke studiu a životu ovlivňovat to, jak se studenti v rámci jejich akademického působení cítí. I motivace, která vedla ke studiu a nadále je v něm uplatňována dokáže popsat, jak je pak pro studenty obor náročný nebo uspokojující.

8.2 Vztahy a podpora jako záchrana aneb „nejvíc mi pomáhá, když cítím, že mám od lidí podporu“

Toto téma jsem také po mé analýze vyvodila jako pro studenty nesmírně důležité a hodně se o něm zmiňovali v různých částech rozhovoru. Objevovalo se například u toho, jak je v rámci přechodu na vysokou školu důležité mít **podporu od rodičů**. Hodně si cení toho, že jim rodiče poskytly prostor na to věnovat se jen studiu. Mluvili tedy hlavně o finanční podpoře rodičů, která jim mohla ulevit čas pro školu a osobní život, který by jinak věnovali práci. Takzvaně, pracovat pro ně nebylo nutné, pokud nechtěli věci navíc mimo životní potřeby. K tomu se přímo vyjadřovala například Elena, která vyzdvihává vděčnost: „Mám finanční podporu od rodičů. To jako, to jako jsem ráda, že prostě jsou přesně nastavený tak, že dokud jsem studentka, tak mi budou jako posílat peníze, takže to mi jako určitě hodně pomáhá ve všech ve všech ohledech.“ K absenci pracovních povinností, se pak vyjadřoval i Aleš: „Jo určitě oni chtějí abych to udělal a největší podpora je to, že to můžu dělat prezenčně, a nemusím k tomu pracovat.“ V tomto směru je podpora rodičů klíčová, byla zmíněna u všech a sami 2 respondenty zmínili i oporu psychickou. Jinak totiž studenti popisují spíše různá nepochopení od rodičů v tom, že studium je občas náročné.

Psychická podpora pak byla větším tématem u **vrstevníků**, specificky je respondenti rozdělují na jim blízké kamarády a spolužáky na fakultě. Oproti podpoře rodičů jsem zde nacházela pocit většího pochopení od této stejné generace. Spousta respondentů se popsala jako extroverty, ale že se tak cítí jen ve správné společnosti, šla tedy vidět její důležitost. K tomu se více vyjadřovala Elena: „...co se týče třeba mých kamarádů, tak se fakt obklopuju lidma, který buď studujou stejnou školu jako já, nebo mají podobný nastavení. Takže vlastně tam je spíš to pochopení tomu, no že toho mám třeba hodně.“ Na úrovni intimity se pak zvedá podpora od kamarádů k životním partnerů, třeba Aleš, který je velmi vztahově založený řekl toto: „Takže mě dost uklidňuje mít toho druhého, se kterým se mi taky právě podaří od všeho vypnout. A udělat se hezkou chvilku, když to není dělaní něčeho, tak prostě si sednu z filmu a být u toho druhého, to mě pomůže vypnout.“ Stejně pocity popisovala také Monika, která bere za stěžejní to, že si může s přítelem kdykoli zavolat a vymluvit se z problémů. Stejně to vidí Elena, Beáta a Irena, které celkově techniku **ventilaci problémů** užívají i v zátěžových a náročných situacích. V rámci rozhovorů mi rezonovala otázka, proč zrovna tato strategie? Po čtení rozhovorů jsem si to spojila s faktem, že jejich obor je založen hodně komunikativně a na druhé osoby, proto v této oblasti pak hledají i komfort.

U spolužáků kladou velký důraz na podporu v rámci studijních povinností, čímž může být například společné učení nebo poskytování si materiálů. Zde jsem si všimla, že panuje jakýsi výměnný obchod (tzv. pokud mi pomůžeš, pomůžu ti taky a naopak). Natálie: „A samozřejmě když funguje nějaká spolupráce mezi těma spolužákama, někdo shání tohle, já to mám tak to pošlu a on mi pošle něco jiného, že to není takový, to já si hrabu na svém písčku...když nikam nechodili, pak jenom, a prosím pošleš mi zápisky na tohle a tohle? Tak to samozřejmě bylo takový otravný.“ Zde si ale pak musí dávat pozor na přehnané porovnávání s ostatními, to v datech shledávám jako jeden ze zdrojů stresu. Stresují se například tím, že jim přijde, že jsou pozadu, když má někdo už něco hotové. Nebo možná i spíše pocit, že to ten druhý dělá lépe a umí to lépe. Monika si tento stres uvědomuje a popisuje ho následovně: „...když ti lidi jsou jakoby víc připravení než ty, nebo když vidíš někdy, že ten se tady učí prostě po večerech ve studovně nebo něco a ty tady po večerech nevím co, tak jako to by mě stresovalo.“ Dále tento fenomén popisují všichni až na Beátu.

V rámci studia je také neméně důležitou složkou jakási **pomocná ruka od učitelů** na fakultě a na praxích. Reflektují to jak pozitivní a podporující přístup učitelů dokáže obrátit náročný předmět o několik obrátek. Například Elena zmiňuje, že ji podpora nepřijde dostatečná: „Ale já bych spíš ocenila takovou jako kolikrát podporu od těch, od těch vyučujících, že mám

jako pocit, že musíme být nějaký stroje, který neustále jako jedou od začátku do konce a pak přijdou k té zkoušce jako připravený. A no ale kolikrát jako mi přijde, že fakt od nás očekávají jenom to samostudium a nějaká ta větší podpora tam úplně není.“

Někteří v rozhovorech dále zmiňují ten druhý pohled, a to, jak je pro ně důležitá jakási **profesionální podpora od učitelů**. Například na praxích berou podporu jako zpětnou vazbu praktických učitelů, protože cítí že je to pohání vpřed. Myslím si, že tento bod je velmi důležitý, protože být učitelem je jedné části o znalostech, a z druhé ne-li z větší o tom, jak ty znalosti umí dále předávat. K profesní podpoře se vyjadřuje Beáta: „A to mi dalo asi opravdu nejvíc. Z celého toho tak právě postřehy té vedoucí paní učitelky, která nás provázela, tak to bylo super, protože nás hodnotila, ale ona nás nehodnotila, jakože by nás kritizovala, ale spíše to bylo právě pro náš posun.“

Tímto hodně reflektují, jaký učitel je dobrý a jaký špatný. V rozhovorech porovnávají učitele na svých fakultách a popisují, co jim nepřijde dobré a co zase ano. Hodně se zaměřují na přístup a výklad učitelů. Natálie: „Asi je fakt, že u některých učitelů je vidět, že se fakt připravují do těch hodin, já samozřejmě chápu, že toho mají hodně, peněz úplně minimum, ale člověka i dost demotivuje se třeba nějakým způsobem připravovat na ty hodiny, když ani toho vyučujícího to nebaví. A jako často mi to přijde i tak, nechci nějak hanit, přijde mi, že na to trošku kašlou“. Tímto si myslím, že reflektují, jakými by sami chtěli být do budoucna učitelé. Berou na sebe už pomyslnou zodpovědnost, kdo by měl podle nich učit a kdo ne. Beáta: „Určitě chci být dobrý učitel, spíš mi přijde demotivující to, že vidím, že třeba v tom mém ročníku nejsou všichni dobří, ve smyslu, ke kterým bych i já chtěla dát to svoje dítě, aby ho učili a stejně tam na peďáku jsou.“ Podpora od učitelů tedy nemusí být přímo emocionální, i když o té se v rozhovorech pár respondentů také zmiňuje, ale jde spíš o přístup, se kterým chodí do hodin. Dovedu si představit, že by respondenti chtěli vidět namotivováni učitele, protože v nich mohou vidět sebe za několik let.

Co studentům pedagogických škol schází je pozitivní přístup společnosti ke profesi učitele. Studenti od společnosti necítí dostatečnou podporu a důvěru, panuje tam spíše nezáměr a nepochopení. Hojně se to implicitně ozývá v tom, že je to podle respondentů **nedocenená profese** a neuvědomují si její důležitost. Myslím si, že nejlépe to vystihne citace od Aleše: „A celkově je známý, že ten pohled na profesi učitele není zrovna nejvyšší, což mě mrzí, i tak, kdybych to jednou měl dělat. Tak mě mrzí, že by mě nikdo nevnímal tak důležitě, přitom, to je ta důležitá věc, když to dítě s tím člověkem na prvním stupni stráví kolik? 6 hodin denně?“ Nejednou byla zmíněna i učitelská stávka, která respondenty patřičně demotivovala. Pocity,

kteře dokázala vyvolat stávka učitelů přesněji popisuje Adéla: „Takže to byl takový, jakože vlastně vůbec nevím, jestli to má cenu jako dostudovat, když se tady vlastně 5 let o něco snažím a potom mě tady bude házet pod nohy klacky úplně někdo jako cizí, kdo v životě neučil a vůbec neví jako o co se jedná.“ Konkrétní skupina, od které cítí, že profese učitelů nemá žádnou nebo jen minimální podporu jsou samotní rodiče vyučovaných dětí. Tento faktor je pro ně odstrašující, u některých to po mé interpretaci působí jako silný faktor, který je dokáže odradit od učitelství. Mluví o tom větší polovina respondentů, zde je na podporu tvrzení pocit od Eleny: „Hmm no pak já se třeba jako bojím i jako těch rodičů a reakcí rodičů. Někteří rodiče jsou přesně takový ježiš, to je jako blbá učitelka, tak ji neřeš. Místo toho, aby tomu žákovi fakt se snažila nějak jako domluvit a tak.“

8.3 Časová náročnost jako zátěž aneb "chtějí abychom uměli všechno"

Velké téma, které definuje studentskou zátěž na pedagogických oborech je čas. Čas je všechno a studenti cítí, že je o něj jejich studium okrádá. Časovou náročnost jsem si znovu dovolila rozdělit na dva pohledy, které jsem v rozhovorech našla. První je časová náročnost, která je zamezena managementem organizace předmětů. I když mají studenti pochopení, proč se rozvrhy dělají tak, jak se dělají, musí vyjádřit svůj nesouhlas. Tento čas je omezuje jak v efektivním studiu, tak v případě plánování pracovních směn, ale i základních potřebách jako je například stravování. K tomu se vyjadřuje respondentka z jedné univerzity, Natálie: „...právě ty rozvrhy mě na tom nejvíc mučily, protože mám třeba od 8 do rána do 7 do večera, sice s x pauzama, ale stejně vstáváš brzo, pak přesně, pak hoděj nějaké semináře přes oběd, že nestihneš oběd, takže se normálně nenajíš, takže se se mi to celé šoupe.“ Dny, kdy škola zabere naprosto celý den od rána do večera zmínila i Elena. Ohledně organizace rozvrhů Aleš zmiňuje, že mu přijde, že neberou ohled ani na druh oboru. Na tělocviku jim skládají sportovní aktivity buďto často za sebou nebo na hodiny, kdy to pro tělo není ideální: „Třeba rozvrhy, lidí, co dělají rozvrhy, tak vůbec to nedělají správně. Hodiny nám hážou jednu sportovní hodinu ráno, druhou hodinu sportovní ve čtyři odpoledne, a mimo mezi hodinama máme dvě hodiny pauzu za to člověk nic nestihne.“

Časová náročnost není ale založena jen na organizaci, ale i na nepřiměřených nárocích v rámci požadavků studia. Například počet předmětů Adéla hodnotí jako přehnaný: „Já jsem měla nejvíc 18 předmětů, což jako na vysoký škole šílený.“ Rozdíl ještě nastává, když se jedná o obor, který je obecně o učitelství na prvním stupni nebo obor zaměřený na předmět jako angličtina nebo tělocvik. Na učitelství je náročnost definovaná tím, že studenti musí být všestranný a jak by řekla Adéla „renesanční lidi“, kteří musí umět vše od veškerých výchov po

matiku, češtinu atd. Je to samozřejmě pochopitelné, ale studenti, kteří si to nezjistí a na obor nastoupí mohou dojít k vyhoření v rámci přehlcení. U studentů jednotlivě zaměřených oborů je to spíše náročné v tom, že student v něm musí být expertem. Například Elena se zaměřuje na češtinu a časovou náročnost četby: „...úplně jako neskutečný množství knížek, který musíme přečíst a já absolutně třeba nevím, kdy to mám zvládat. My máme vlastně vždycky na literaturu přečíst jednu knížku jako na seminář, takže jako jednu knížku za týden...teď za ten semestr máme mít ke zkoušce načtených 20 až 30 knížek a k tomu 5 jako sekundární literaturu. K tomu jednu 200 stránkovou jako odbornou že jo.“ Pro porovnání a podtrhnutí tohoto faktu vložím pohled Aleše na studium tělocviku: „Pokud půjde jednou týdně jen na tu hodinu, tak to nezvládne. Takže na jednu stranu asi ty požadavky jsou dobrý, neměl by to dělat každej a aspoň to vyřadí, ty, co to nezvládnou.“ Ten ale přidává poznámku, že s tím souhlasí. Podle něj by to neměl dělat každý.

V rámci této zátěže je samozřejmě potřeba se s ní nějakým způsobem vyrovnat. Proto všichni respondenti zdůrazňují důležitost správného **time managementu**. I když to u některých není silná stránka, začátek je v tom, že si to sami uvědomují. Zde by mohla dozajista pomoci univerzita a v rámci například kariérního centra poskytovat postupy, jak si plánovat veškeré povinnosti. Monika dokonce zmínila, že by s tím chtěla začít: „Jakože mám, prostě používám jako kalendář v telefonu, takže vím co mě nějak čeká. Ale nevím teďka, třeba mi kámoška napsala, ona má taky má příští týden 3 zkoušky. A napsala mi, že dneska bude dělat tohle a zítra bude do 12 dělat tohle a od 12 tohle. A takhle to má úplně to rozepsané až do pondělí. To si vždycky říkám, že bych měla taky s něčím začít. Asi asi jako si nedělám takhle úplně time management možná by to bylo dobrý, ale...“

Zajímavý podnět je, že velká část respondentů **preferuje období zkoušek** než období výuky. Cení si toho, když si mohou sami plánovat čas a k tomu mají ve zkouškovém větší příležitost. Jejich pocíťovaná míra toho, jak mohou situaci ovlivnit je pro jejich dobrý pocit zásadní. Toto tvrzení nám může podpořit fráze od Eleny: „Asi docela jako vnímám, ale docela paradoxně mám asi radši to období zkouškový, že si můžu ten čas to naplánovat úplně podle sebe.“

8.4 Slabá propagace univerzitních služeb aneb „jak si mám říct o pomoc, když nevím, kde a jak“.

Toto téma má zastřešovat univerzitní služby a jak je studenti znají, využívají či nevyžívají. V rámci rozhovorů panuje jasná shoda v **nedostatečném povědomí o univerzitních službách**,

kteří mají podporovat studenty, ale například i učitele. Prvním důvodem je, že studenti tuto pomoc nevyhledávají. Zde je ale důležité vědět, proč se tomu tak děje. Několik respondentů zmínilo, že oni sami neměli potřebu tyto služby vyhledávat, protože se se svými problémy umí vypořádat sami, mají na to své strategie nebo využívají laickou pomoc od svých blízkých. V tomhle přístupu se nachází Aleš: „Já více méně si tyto věci si řeším vždycky sám a dokážu našťást si to vyřešit v hlavě sám si to vyříkat. Ale v momentě, kdybych něco takového potřeboval, tak pravděpodobně bych to zkusil přes tu školu, protože nevím, koho bych tak nějak kontaktoval, ohledně toho, jako samozřejmě rodiče, který mě na někoho odkážou. Ale kdybych si měl říct tohle sám, tak asi pravděpodobně v té škole.“ Zmínil ale, že by kontaktoval školu, ale vlastně o tom moc neví. Dále respondenti zmiňovali, že jim nebylo explicitně řečeno, jaké služby mohou využívat nebo kde je najdou. Jediný, co si vybavují, že nějaké služby existují. Pokud ale tyto služby nikdy nepotřebovali nemuseli je tolik zajímat bližší informace. Nikola: „Záleží my máme nějaké centru psychologické podpory, ale já teda úplně nevím, jak to funguje, protože jsem to ještě nepotřebovala využít, ale vím, že to tam je, ale nevím, jaký jsou zkušenosti lidí, nebo nevím, jak jsou tam čekací doby, nebo tak, to nevím, ale je tam něco.“ Doporučením pro univerzity by mohlo být více propagovat služby například na sociálních sítích, kde je kumulace mladých studentů nejsilnější. Dále také zpřehlednit jaké konkrétní služby mohou využít a koho přesně kontaktovat. Služeb, i když nejdou vidět je spousta (to můžeme vidět i v popsání služeb na pedagogické fakultě), proto je v nich občas pro studenty složité se v nich vyznat.

Jeden pohled, který rezonoval napříč několika rozhovory je, že **jejich problémy nejsou tak závažné nebo důležité**. Někdy je to zapříčiněno tím, že sami studenti neví, co jim překáží v úspěšném studiu, protože v rozhovorech jsem nacházel spoustu možných problémů, které by se dali řešit. Myslí si, že oni nejsou ta správná populace studentů, která by služby potřebovala. Je tím například kariérní poradenství nebo učení se studijním strategiím. Tento fenomén jsem u našla u Moniky, Natálie, Aleše a Elišky, jejíž komentář zde využiji pro potvrzení tvrzení: „Protože si myslím, že pak jako znám plno lidí, který třeba přerušuju nebo prodlužuju studium. A je to fakt čistě třeba z toho, že řeknou teď to jako absolutně nezvládám. A pochybuju o tom, že ti třeba vědí o nějakých takových podpurných službách.“ Co se jeví jako žádoucí přístup je nějaký hromadný **screening well-beingu** na fakultě, kde se fakulta studentů doptává na jejich spokojenost a mentální zdraví. Za prvé to jeví zájem o své studenty a o jejich prožívání na fakultě. Za druhé to může pomoci zjistit s čím se studenti opravdu trápí a komunikovat nejvíce služby, které zasahují většinu studentské populace. Toto se líbí například respondentce Adéle,

kteřá se vyjadřuje následovně: „...si myslím, že určitě a myslím si, že by nějakým způsobem se měli snažit i zjistit, jak na tom vlastně ty studenti jsou, protože to, když to bude nabízet vlastně jako cokoliv, tak je to takový hrozně neurčitý, takže mně se právě hrozně líbilo, jak jsem říkala, jak měla ta kamarádka ten dotazník jako od školy...“

Druhá úroveň tohoto zájmu a nabídek služeb je poskytování přednášek o well-beingu v rámci studia. Prezentuji to jako druhou vyšší úroveň, protože zorganizovat tyto přednášky může být pro fakultu náročné. Co se vyskytuje jako požadavek napříč několika rozhovory je nejen poskytovat samostatné **workshopy**, které studentům řeknou, jak pracovat se svým well-beingem. Problematikou se ale vyskytlo, že kvůli časové náročnosti se mohou překrývat přednášky s těmito workshopy a studenti by nemuseli mít dostatečnou motivaci. Toto reflektovala Monika v rozhovoru následovně: „...kdyby prostě nevím i třeba jednou za semestr byla nějaká prostě větší přednáška, tak by mě zajímalo, jako kolik lidí reálně na tu přednášku přijde mi, že by to mohlo být zajímavá a myslím si, že kdybych prostě jako byla normálně v Brně v té době, takže bych tam třeba jako i zašla.“

Proto by byla možnost připravit **volitelný předmět**, který může motivovat studenty si ho zapsat rovnou do rozvrhu a za nějaký minimální kredit ho ukončit. Pokud by toto nebylo možné zpřístupnit workshopy online, aby byly více přístupné. Sama Beáta si myslí, že by toto studentům mohlo pomoci: „A myslím si, že by to ani nemuselo, mohlo by to být i jako online nějaké workshopy, že by to nemuselo být vůbec na půdě té fakulty. A bylo by tak možná jednodušší to zprostředkovat mnohem víc studentů po celé republice. To si myslím, že by ocenilo hodně lidí, jakože ještě když ty lidi třeba nemají právě čas, docházet do nějakých dalších přednášek v těch škol, to by bylo určitě lepší.“

9 Reflexe výzkumníka

V této kapitole se věnuji reflexi výzkumu, která je zmiňována jako stěžejní bod při použití Reflexivní Tematické analýzy, a protože jsem si ji vybrala musím tento krok dodržet. První částečná reflexe byla zaznamenána už v kapitolách Metodologie a Analýza a interpretace dat, kde jsem popisovala krok za krok veškeré své postupy. Mimo důvod, kterým byly požadavky práce bylo důvodem právě udržení **autenticity** v rámci celého výzkumu.

Už od začátku mého výzkumu jsem si uvědomovala, že téma mé bakalářské práce se v různých ohledech týká také mé osoby. Sama jsem studentkou na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity, takže jsem se obávala, že mě na výzkumné cestě potká jistá zaujatost vůči tomuto tématu. Mohly to být konkrétně různé **postoje a hodnoty**, které chovám ke studiu, ale i ke svému osobnímu životu. Zároveň mi je toto téma velice blízké a atraktivní, tím jsem si myslím zajistila dostatečnou motivaci k tomu, aby byla práce řádně napsána. Na začátku výzkumu jsem si tedy při procházení otázek do rozhovorů zhodnotila, jak by mohly vypadat mé odpovědi. Ty jsem si sepsala přímo na papír k otázkám a snažila jsem se tyto myšlenky nevkładat do rozhovoru, abych tím **dala prostor při objevování nových významů**. Občas se můj vklad v rozhovorech objevil, ale za mě byl respondentům poskytnut dostatečný prostor. Samotné rozhovory pro mě byly výzvou, protože jsem nikdy takto dlouhý rozhovor nepodstupovala. Bylo občas náročné udržet pozornost, a i když bylo mojí snahou pokládat otevřené a nenávodné otázky ve stresu jsem občas podala otázku jinak, než jsem zamýšlela. Naštěstí, to ve většině případů nemělo vliv na odpovědi respondentů.

Zároveň jsem si uvědomila, že moje znalost k tématu může být cenná v rámci porozumění myšlenek respondentů. Subjektivitu jsem se rozhodla uvolnit spíše v analýze a interpretaci dat, kde mi byla velmi nápomocná a jak zmiňuje Braun & Clark (2021) bez částečné subjektivity není možné tematickou analýzu provést. Analýza probíhala tedy takovým způsobem, že jsem plynule kódovala data a vytvářela témata, ale v procesu vždy došlo ke krátkému pozastavení, jestli to, co tvořím je opravdu smysluplné.

Důležité je říci, že před samotným výzkumem bylo **mým předpokladem**, že studenti na vysoké škole jsou vystaveni obrovskému nákladu stresu a myslela jsem, že k tomuto výsledku budu směřovat. Ale už v rámci rozhovorů jsem si začala uvědomovat, že výsledek nemusí být negativní k tomu, aby byl pro problematiku validní. Mým hlavním předpokladem bylo například to, že studenty nejvíce stresují zkoušky, ale v rozhovorech jsem pak nacházela zajímavější faktory.

V posledním okruhu otázek bylo pro mě důležité si udělat základní **povědomí** o tom jaké podpůrné a poradenské služby univerzity nabízí. Nešla jsem moc do detailu, ale alespoň základní povědomí mi pomohlo při lepší orientaci v problematice.

Co si dále myslím, že by mělo být zhodnoceno, je moje oficiálně první použití jakékoli Tematické analýzy a přesto, že jsem si prostudovala odbornou literaturu a články, z praktického hlediska jsem **neměla metodu osahanou**. Hodnotím tedy, že i to mohlo ovlivňovat výsledky mého výzkumu. Myslím si to, protože použití tematické analýzy bylo časově náročnější, než jsem čekala, a dostavila se únava z přebírání se v datech.

10 Limity

V rámci celé práce je určitě důležité se zaměřit i na faktory, které mohly být pro proces psaní výzkumné práce a její výsledky limitující. Těchto faktorů je v rámci výzkumu několik. Téma práce je samo o sobě dosti široké. Byla zde snaha popsat 3 velké koncepty, které by sami za sebe mohli být dostatečným tématem pro závěrečnou práci. Přesněji mluvím o samotném well-beingu, ale také stresu a syndromu vyhoření. V rámci dalšího výzkumu, například u diplomové práce, je možnost zaměřit se jen na jeden konkrétní koncept nebo tuto práci ještě rozšířit třeba i na jiný výzkumný soubor. Přesto jsem měla snahu nezacházet u jednotlivých kapitol do detailu, ať výchozí teoretická část k výzkumu není příliš obsáhlá.

Signifikantním limitem by mohli být samotní respondenti výzkumu, ale hned z vícero důvodů. Jako v jakémkoli výzkumu, kde dáváme prostor respondentům a jejich subjektivní zkušenosti je limitem právě to, co nám sdělují. V rámci rozhovoru se může někdy stát, že nám respondenti neříkají úplnou pravdu nebo si téma nějakým způsobem přibarvují. Občas se také může stát, že v průběhu rozhovoru je nenapadne jasná formulace odpovědi a vzpomenou si na ni například až po rozhovoru. Tím se také může stát, že přijdeme o signifikantní data. Dále v rámci mé konkrétní zkušenosti beru jako hrozbu fakt, že někteří studenti se ke mně dostali přes mé známé. Zde by pak mohla hrát roli tendence prezentovat se v lepším světle nebo strach z odhalení soukromých věcí. Respondentů bylo ale samozřejmě zmíněno, že vše je anonymní a snažila jsem se navodit bezpečné prostředí. Protože se většina rozhovorů konala online a s kamerou mohla mi utéct nějaká případná mimika či gestika, která by rozhovory více oživila. Měli jsme i uprostřed jednoho rozhovoru technické potíže, takže nás tato nečekaná situace vykolejila a mohla zapříčinit ztrátu nějakých informací. Limitem, kterou reflektuji jako výzvu i v předešlé kapitole byly rozhovory a jejich vedení. Dala jsem si velmi záležet na stavbě celého

rozhovoru a posloupnosti otázek, měla jsem přesně definované frázování, aby byly otevřené a nenávodné. Bohužel stres u rozhovorů mě občas vyváděl z míry.

Pokud jde přímo o výsledky, jejich limitem pak může být omezená možnost témata generalizovat na celou populaci studentů na Pedagogických fakultách. Důvodem je samozřejmě malý výzkumný soubor o 7 respondentech. I když se ve spoustě věcech respondenti shodovali, není možné toto myšlení aplikovat na další tisíce studentů.

Co jistě beru jako limit a byl zmíněn již v reflexi výzkumu je fakt novosti metody Reflexivní tematické analýzy (dále jen RTA) pro mě jakožto výzkumníka. Protože pro mě byla RTA úplně nová metoda vyžadovalo to velké úsilí ji navnímat a pochopit. Dlouho trvalo jen samotné rozhodování, jestli se metoda pro můj výzkum hodí. Nakonec jsem ji vybrala jako nejlepší možnost. Následně pak v rámci psaní celé analýzy jsem byla lehce úzkostná z toho, zda postupuji u všeho správně. Analýze bylo věnováno dle mého dostatek času a intenzivně jsem si ji věnovala od února 2024.

I když má výzkum své limity, myslím si, že nám přináší nový pohled na problematiku a zajímavé poznatky, které by mě před výzkumu nenapadly.

11 Diskuze

Stanoveným výzkumným cílem této bakalářské práce bylo do hloubky prozkoumat a porozumět tomu, jak studenti na pedagogických fakultách prožívají a popisují jejich well-being v kontextu studia na vysoké škole. Aby bylo možné tohoto cíle dosáhnout, byly definovány 4 hlavní výzkumné otázky. V kapitole diskuze se budu věnovat tomu, jak se výsledky této práce k otázkám vztahují. Dále se zaměřuji i na to, v jaké situaci se výsledky výzkumu nachází vůči výzkumům minulým a budoucím. Výsledky výzkumu nejdříveji pojímá první stanovená otázka.

Odpovědi na první otázku, **Jak studenti popisují úroveň jejich well-beingu v rámci studia na pedagogické fakultě?** se objevují hlavně v náplni prvního tématu Motivace jako klíčový faktor well-beingu aneb "škola není všechno". Pohledy respondentů se v různých přístupech scházejí nebo odlišují. Z toho, jak studenti popisují své zkušenosti vychází, že to, co nejvíce ovlivňuje jejich well-being je jejich vztah k univerzitě, studiu a oboru. Vyšší popisovaná úroveň well-beingu se objevuje u studentů, kteří jsou za studium na univerzitě vděční a baví je to. Vždy se u nich objevuje nějaká míra pocitu smysluplnosti studia, který jim dodává motivaci a disciplínu. U některých je motivující samotný obor, u jiných to může být například chuť pracovat s dětmi. Může to být i smysl v tom, že si odnáší zkušenosti do osobního života. Naopak nižší well-being a risk neúspěchu ve studiu je pak více rozšířen u studentů, kteří nemají tyto vnitřní hnací motory v žádné oblasti. Pokud necítí ve studiu smysl a jejich ambice v oboru nejsou vysoké, je pak well-being studentů ohrožen (Lipson, 2017). Vztah ke studiu na dané univerzitě je u většiny spíše rozporuplný, zde se u studentů můžeme setkat s dvěma možnostmi u přístupu škola není všechno. Někdo je díky tomuto přístupu úspěšnější a prožívá kvalitnější well-being, protože se nenechá vystresovat. Druhý student s takovým přístupem může být kvůli jeho nezájmu spíše neúspěšný. Pokud studenti uměli vyvažovat studijní a osobní život jejich popis úrovně spokojenosti byl pak pozitivnější. Z druhého tématu má na well-being vliv také přístup společnosti k profesi učitele, které je podle studentů spíše negativní a cítí, že je profese společností razantně nedocenená. To jim kazí ideály o budoucnosti a k vysokým ambicím jim to nepřidává. U některých to působí více jako strach z toho, jak to bude až mi budeme učit. Postavení profese učitelů je opravdu spíše vnímáno jako méně prestižní, větší respekt mají například ředitelé škol. Každopádně se stav průběžně mění k lepšímu, ale zajisté je prostor ke zlepšení (Dolton, 2018).

Odpovědi na druhou otázku, **Jaké strategie využívají studenti pro zvládnutí zátěžových situací?** Jsem nacházela napříč prvním, a hlavně druhým tématem. Studentům funguje jako

nejrozšířenější copingová strategie podpora v rámci studia. Může to být jakákoli podpora od rodičů, přátel, spolužáků, ale také celé společnosti. Stěžejním je hlavně ventilace momentálně řešených problémů na druhé lidi. Tímto směrem hledají, jaké si pochopení či validitu jejich pocitů. Přesněji je to coping zaměřený na emoce. I když je to strategie ve své podstatě zdravá, tak není zaměřená na problém. Tím pádem studentům může pomoci jen dočasně (Folkman et al., 1986; Pierceall & Keim, 2007). Dalším oblíbeným copingem jsou různé pohybové aktivity a sport. Fungovat může jako úniková strategie od problémů nebo strategie, která pomáhá studentům uklidnění. Intenzita a frekvence pohybu je pro každého jiná, některým stačí procházka na čerstvém vzduchu, někteří se musí zapotit v posilovně. Pokud studenti sedí dlouhé hodiny ve škole v rámci odreagování využívají pohybové aktivity. Jelikož je univerzita pro studenty časově náročná občas sedí dlouho v lavicích a pohyb je pro ně v rámci dne nezbytný. Je to taky jeden z faktorů well-beingu, který Rinder et al. (2015) popsali ve své práci.

V rámci výzkum nebylo nalezeno, že by se u některého studenta projevil syndrom vyhoření, proto zaměřuji prevenci spíše na stres. I když zažívali psychické vyčerpání, bylo krátkodobé. Depersonalizace se neobjevila u nikoho, spíše určitý flegmatický přístup, který jim neubližoval. A v závěru, jejich neúspěchy vnímají jako normu a ne něco, co by mělo definovat jejich well-being.

Pro třetí výzkumnou otázku, **Jak studenti reflektují jejich zkušenost s podpůrnými službami na univerzitě?** nacházím odpovědi v třetím tématu Slabá propagace univerzitních služeb aneb „jak si mám říct o pomoc, když nevím, kde a jak““. U studentů je velkou překážkou ve zkušenosti s podpůrnými službami jejich nedostatečné povědomí o nich. I když není možné toto generalizovat na celou populaci, možné příčiny jsou nedostatečný zájem nebo pochyby o potřebách studentů. Tím je myšleno, že studenti mají pocit, že jejich potřeby k řešení nejsou správně nebo tak závažné. Z hlediska univerzit je problémem nedostatečná či nevhodná propagace služeb. Jako argument k mému pohledu využiji výsledky ze studií. Náš nepřilíh uspokojivý pohled souhlasí s výsledky od Schweitzera (1996), který odhaluje velmi nízké povědomí o podpůrných službách na univerzitě. Na druhou stranu novější studie od Java et al. (2019) prezentuje pozitivnější výsledky z dotazníků od 6 938 studentů. Podle nich jsou studenti velmi dobře informováni a jejich povědomí je tomu odpovídající. Nejznámějšími jsou orientační služby, bezpečnostní služby a přijímací služby.

Odpověď na poslední otázku, **Jaká je u studentů možná prevence studijního neúspěchu?** nenajdeme v jednom jediném tématu. Bylo potřeba prozkoumat veškerá témata do

detailu a navrhnout co nejlepší přístup. To pro mě bylo velmi důležité, protože odpověď navrhne reálná a praktická doporučení jak pro univerzity, tak pro studenty. Zaměříme-li se na to, jaká oblast je nejkritičtější, tak začneme univerzitními službami. V návaznosti na předešlý odstavec je určitě důležité zvýšit povědomí o univerzitních službách, ale tak aby to bylo efektivní. Protože jde o mladé studenty, nejlepší možnou platformou pro sdílení jsou samozřejmě sociální sítě. Zde by se mohly univerzity zaměřit na přehlednost informací. Důvodem přehlednosti je široký objem nabídek služeb. Jako příklad může být výběr PedF UK v Praze zmíněn v teoretické části (Kucharská & Janyšková, 2022). Sdílet nejen to, že daná služba existuje, ale i to kde ji můžou studenti najít a koho kontaktovat, aby se k ní dostali. Podle potřeb vzešlých v tomto výzkumu jsou stěžejní služby kariérní a poradenské, kde můžou studenti řešit výběr správného studia, time management nebo stresové situace. Co se jeví jako atraktivní je využití univerzitního prostředí pro organizaci různých workshopů a přednášek, kde se mohou studenti výhodným technikám učit hromadně. Kvůli časové náročnosti by bylo ale vhodnější tyto akce směřovat spíše do online prostředí. Z mé zkušenosti i o tento směr univerzity usilují, např. Pedagogická fakulta na Karlově univerzitě nyní každý semestr vypisuje předmět *Well-being vysokoškolských studentů* pod vedení paní doktorky Jany Kočí. Pokud si univerzita není jistá, co studenti aktuálně potřebují a co je trápí, mohou tak zjistit pomocí dotazníkového šetření cenné informace. Pro rok 2023/2024 se tuto strategii rozhodla využít Pedagogická fakulta na Karlově univerzitě. Poté je jednodušší vymýšlet vhodná opatření. Z těchto dvou odstavců je jasné, že se univerzity usilovně snaží přispět k well-beingu studentů. Možným problémem může být i fakt, že tyto podpůrné služby jsou znatelně podfinancovány. Proto je pracovníků ve službách nedostatek a kvůli tomu dlouhé čekací doby.

Jak se v tématech jeví, není možné, aby na zlepšení well-beingu pracovali jen univerzity, ale i **studenti sami**. Zde jdou výsledky zajímavě ruku v ruce s přehledovou studií od Sedlákové z Univerzity Palackého (2021), která se věnuje akademickému stresu. Ta shrnuje, že screeniny a workshopy jsou navrhovány už několika studii. Studenti by se i přesto měli sami rozvíjet, a to hlavně v akademické soběstačnosti, resilienci a optimismu, a tyto své stránky posilovat. U některých by pomohlo se opravdu zamyslet nad faktem, jaká je jejich motivace studovat. Pokud nevychází ze zájmu o obor zhodnotit, jestli má vůbec cenu do studia nastupovat. Měli by si pomáhat i studenti navzájem, což se shoduje taky s výsledkem v tématu Vztahy a podpora jako záchrana aneb „nejvíc mi pomáhá, když cítím, že mám od lidí podporu“. Co studentům hodně pomáhá se osamostatnit a cítit se ve studiu dobře, je finanční zabezpečí od rodičů. Podobnou

rétoriku ohledně financí můžeme nalézt i v textu od Bowmana (2010), kde například studenti z nízko příjmových rodin mají nižší autonomii, což může ovlivňovat jejich well-being.

Na základě výsledků vycházejících z tohoto výzkumu, který byl podroben kritické reflexi ze strany výzkumníka a definování limitů, se otevírá možnost realizovat další výzkumy. Možným postupem by mohlo být do detailu prozkoumat jednotlivé oblasti well-beingu, protože se tato práce zaměřuje na well-being jako celek. Nabízí se například fyzický či pohybový well-being studentů, well-being finanční a podobně. Zajímavým tématem, je více se zaměřit na to, jak status profese učitelů definuje well-being studentů, možná i porovnat i s různými prestižněji vnímanými profesemi. Možností je zkrátka mnoho a přesto, že část mých výsledků opakuje výsledky minulých studií, odnáším si hlavně zpětnou vazbu od respondentů. Zmínili, že jsou vděční za to, že má někdo zájem o studenty na pedagogických fakultách a pomohlo jim se vypovídat ze strastí studia a na druhé straně sdílet i pozitivní zkušenosti.

12 Závěr

Tato práce si kladla za cíl zmapovat, jak studenti na pedagogických fakultách prožívají a popisují jejich well-being v kontextu studia na vysoké škole. Zjistit tak, co definuje a ovlivňuje jejich spokojenost ve studiu, jak a čím se vyrovnávají se stresem a jaké jsou možné prevence neúspěchu v rámci studia. Veškeré výsledky a doporučení byly vytaženy z rozhovorů se 7 respondenty. Teoretická část se věnovala základním teoretickým koncepcím, které pomáhají uchopit celou problematiku. Konkrétně byly popsány samotné koncepce well-being, stres, syndrom vyhoření a podpora. Každý tento koncept byl aplikován na akademické prostředí, aby odpovídal zmíněnému cíli práce.

Výsledných témat z výzkumu bylo dosaženo prostřednictvím Reflexivní tematické analýzy a skrze ně byly zodpovězeny veškeré stanovené výzkumné otázky. Jasným popisovaným prediktorem well-beingu studentů je jejich motivace, to, jak ke studiu přistupují a jaký smysl jim studium dává. Respektive student, který je motivovaný tím, že ho studium baví a odnáší si z něj cokoli do budoucna, prožívá kvalitnější well-being než student, který si chce jen prodloužit studentská léta. Stres je něco, co studenti zažívají běžně. Vyrovnávají se s ním prostřednictvím copingových strategií zaměřené na emoce. I když jsou zdravé a nejsou rizikové, mohou být pro ně někdy méně efektivní než ty zaměřené na problém. Podpora od ostatních jim ve studiu také velice pomáhá.

Dále bylo ve výzkumu odhaleno, že univerzitní služby pro studenty jsou velmi důležité. Studenti ve výzkumu měli pocit, že jejich problémy nejsou tak důležité, ale že by je určitě využili ostatní. Pak se ale objevilo, že studenti o těchto službách nejsou dobře obeznámeni. Prvním důvodem může být nedostatečná motivace studentů si k těmto službám něco dohledat. Druhým důvodem, že služby by měly být více a přehledněji propagovány samotnými univerzitami. Veškeré argumentace a doporučení jak pro studenty, tak pro univerzity zmiňují v kapitole diskuze.

Téma práce je ale velmi široké. Přestože výsledky výzkumu poskytly zajímavé poznatky, téma si zaslouží průběžnou analýzu a definování nových důležitých témat pro problematiku well-beingu. Zároveň se hodí zaměřit se na větší počet respondentů a dostat tak generalizovatelnější data a výsledky.

Seznam použité literatury

- Adámková, T. V. (2009). *Užívání alkoholu u vysokoškolských studentů. Adiktologie, 9(2), 96–103.*
- Akademická poradna. (2. Duben 2024). Načteno z Akademická poradna Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta: <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55(5), 469–480.* <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives, 1(2), 68–73.* <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>.
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective. *Higher Education Research and Development, 38(4), 674–687.* <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>.
- Bewick, B. M., Koutsopoulou, G. Z., Miles, J. N., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education, 5(6), 633–645.* <https://doi.org/10.1080/03075070903216643>.
- Blatný, M. (2020). *Osobní pohoda a osobnost v celoživotní perspektivě.* Praha: Nakladatelství Academia.
- Bowman, N. A. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development, 51(2), 180–200.*
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3:2, 77-101.* <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A Practical Guide.* SAGE.
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M. M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling, 34(4), 505–517.* <https://doi.org/10.1080/03069880600942624>.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*(<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>), 9(1), 1–11.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13.
- Dolan, P., Peasgood, T., & White, M. P. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 29(1), 94–122, <https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.09.001>.
- Dolton, P. M.-W. (2018). Global teacher status index 2018. *University of Sussex: Varkey Foundation*.
- Folkman, S., Lazarus, R., S., G., J., R., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571–579. doi:10.1037/0022-3514.50.3.571 .
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>.
- Gilbert, S. P. (2010). Sleep Quality and Academic Performance in University Students: A Wake-Up Call for College Psychologists. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24(4), 295–306. doi:10.1080/87568225.2010.509245.
- Gutter, M. C. (2011). Financial Behaviors and Financial Well-Being of College Students: Evidence from a National Survey. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 699–714. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9255-2>.
- Huang, Y., Lv, W., & Wu, J. (2016). Relationship between intrinsic motivation and undergraduate students' depression and stress: the moderating effect of interpersonal conflict. *Psychological reports*, 119(2), 527-538.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied psychology: Health and well-being*, 1(2):137–64.

- Java, M. A. (2019). Awareness, availment, assessment and importance of student services. *Patubas*, 14(1), 71-116.
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>.
- Kebza, V., & Šolcova, I. (2009). Osobní pohoda vysokoškolských studentů: česká část studie. *Československá psychologie*, 53, 2, s. 129-139.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>.
- Kezba, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kucharská, A., & Janyšková, K. (2022, 25. května). Poradenské služby na vysokých školách s důrazem na Karlovu Univerzitu a Pedagogickou fakultu. V A. Kucharská (Ed.), *Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy: Sborník příspěvků z konference* (stránky 9-28). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Leong, F. T., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 211-220. <https://doi.org/10.1080/09515079708254173>.
- Lin, S., & Huang, Y. (2013). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77–90. <https://doi.org/10.1177/1469787413514651>.
- Lipson, S. K. (2017). Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: results from the healthy minds study. *Journal of Mental Health*, 27(3), 205–213. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1417567>.
- Ludyga, S., Gerber, M., Brand, S., Pühse, U., & Colledge, F. (. (2018). Effects of aerobic exercise on cognitive performance among young adults in a higher education setting. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89(2), 164–172. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1438575>.

- McMahan, E. A., & Estes, D. (2010). Hedonic versus eudaimonic conceptions of well-being: evidence of differential associations with self-reported well-being. *Social Indicators Research*, 103(1), 93–108. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9698-0>.
- Macek, P., Ježek, S., & kol. (2016). *Emerging Adults in the Czech Republic: Views Into and Across Different Domains of Life*. In R. Žukauskienė. (Eds.), *Emerging Adulthood in a European Context*. (pp. 75-202: London New York: Routledge.
- MŠMT. (2024). *Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol*. Načteno z Odbor školské statistiky a analýz: https://dsia.msmt.cz/vystupy/vu_vs_f2.html
- Marks, N. F., & Lambert, J. D. (1998). Marital status continuity and change among young and midlife adults: Longitudinal effects on psychological well-being. *Journal of Family Issues*, 19, 652-686.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7(1), 63–74. [https://doi.org/10.1016/s0962-1849\(98\)80022-x](https://doi.org/10.1016/s0962-1849(98)80022-x).
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Moussa, N., & Ali, W. (2021). Exploring the relationship between students' academic success and happiness levels in the higher education settings during the lockdown period of COVID-19. *Psychological Reports*, 25(2), 986–1010. <https://doi.org/10.1177/0033294121994568>.
- Murphy, M., Carlin, A., Woods, C., Nevill, A. M., MacDonncha, C., Ferguson, K., & Murphy, N. (2018). Active students are healthier and happier than their inactive peers: the results of a large representative Cross-Sectional study of university students in Ireland. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(10), 737–746. <https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0432>.
- Nowell, L., Norris, J., White, D., & Moules, N. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847> .
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25:1, 104-112, DOI: 10.1080/02673843.2019.1596823.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.

- Pavot, W., Diener, E., & Fujita, F. (1990). Extraversion and happiness. *Personality and Individual Differences*, 11(12), 1299–1306. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90157-m](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90157-m).
- Pierceall, E. A., & Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703–712. <https://doi.org/10.1080/10668920600866579>.
- Pilcher, J. J., Ginter, D. R., & Sadowsky, B. (1997). Sleep quality versus sleep quantity: Relationships between sleep and measures of health, well-being and sleepiness in college students. *Journal of Psychosomatic Research*, 42(6), 583–596. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(97\)00004-4](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(97)00004-4).
- Pitt, A., Oprescu, F., Tapia, G., & Gray, M. (2017). An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 61–75. <https://doi.org/10.1177/1469787417731194>.
- Rasmussen, M., & Laumann, K. (2012). The academic and psychological benefits of exercise in healthy children and adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 945–962. doi:10.1007/s10212-012-0148-z).
- Ridner, S. L., Newton, K., Staten, R. R., Crawford, T. N., & Hall, L. A. (2015). Predictors of well-being among college students. *Journal of American College Health*, 64(2), 116–124. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1085057>.
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Castillo, R., Martín-Matillas, M., Kwak, L., Vicente-Rodríguez, G., . . . Moreno, L. A. (2010). Physical activity, fitness, weight status, and cognitive performance in adolescents. *The Journal of Pediatrics*, 157(6), 917-922.e5. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2010.06.026>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>.
- Růžičková, K. (2013). *Syndrom vyhoření u studentů Lékařské a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35–55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>.

- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). Middle age and well-being. V H. S. Friedman, *Encyclopedia of mental health* (stránky pp.707-719). San Diego: Academic Press.
- Ryff, C. D., Love, G. D., Urry, H. L., Müller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E., Singer, B. H. (2006). Psychological Well-Being and Ill-Being: Do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(2), 85–95. <https://doi.org/10.1159/000090892>.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>.
- Schweitzer, R. (1996). Problems and Awareness of Support Services among Students at an Urban Australian University. *Journal of American College Health*, 45(2), 73–77. <https://doi.org/10.1080/07448481.1996.9936865>.
- Saldana, J. (2012). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Limited.
- Sedláková, E. (2021). Akademický stres – přehledová studie. *Diskuze V Psychologii*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.5507/dvp.2021.005>.
- Selye, H. (1973). The Evolution of the Stress Concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones. *American scientist*, 61(6).
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada Publishing.
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V. P., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelké vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál.
- Smith, J., Borchelt, M. M., & Jopp, D. (2002). Health and Well-Being in the Young old and Oldest Old. *Journal of Social Issues*, 58(4), 715–732. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00286>.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

- Toševski, D. L., Milovančević, M. P., & Gajić, S. D. (2010). Personality and psychopathology of university students. *Current Opinion in Psychiatry*, 23(1), 48–52. <https://doi.org/10.1097/yco.0b013e328333d625>.
- Tov, W., & Diener, E. (2013). Subjective wellbeing. *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*, 1239–1245. <https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbeccp518>.
- Vasugi, S., & Hassan, N. C. (2019). Depression, Anxiety and Stress among Postgraduate Students in Faculty of Education of a Public University in Malaysia. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 90-95.
- Vysoká škola - poradny*. (11. Duben 2024). Načteno z Asociace vysokých škol České republiky: <https://www.asociacevsp.cz/vs-poradny-vf/>
- WHO. (1946). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization*. Načteno z World Health Organization: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>
- Zákon č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. (1998). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas s nahráváním a zpracováním dat respondentů

Příloha 2 – Navržené otázky do polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 3 – Ukázkový rozhovor

Příloha 4 – Ostatní rozhovory s respondenty

Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled služeb na vybraných univerzitách v ČR 26

Tabulka 2: Přehled finálního stavu respondentů..... 30

Seznam obrázků

Obrázek 1: Standardized parameter estimates of a model of well-being with two oblique factors that have two common indicators (Model 6)..... 13

Obrázek 2: Vizualizace použitých kódů a definovaných témat z rozhovorů..... 33