

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Akademický stres v souvislosti s přijímacím řízením ke studiu psychologie
a následná univerzitní tranzice

Academic stress related to admission process for psychological studies
and following university transition

Dominika Hyleneová

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

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Akademický stres v souvislosti s přijímacím řízením ke studiu psychologie a následná univerzitní tranzice* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2024

.....

Dominika Hýlenová

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Kateřině Machovcové, Ph.D. za vstřícný přístup k vedení práce, cenné rady nad rámec povinností, ochotu a trpělivost při zodpovídání veškerých dotazů. Děkuji respondentkám a respondentovi za důvěru a otevřenost, bez které by práce nemohla vzniknout. Závěrem děkuji svým blízkým za sociální oporu, která je v rámci studia i pro mě velmi významná.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku akademického stresu v souvislosti s přijímacím řízením ke studiu psychologie a následným přechodem na univerzitu u studujících, kteří přijímací řízení úspěšně absolvovali v maturitním ročníku. Teoretická část zasazuje téma do kontextu vývojových období, představuje specifika akademického stresu na pomezí a během přechodu ze sekundárního do terciárního vzdělávání, přičemž vzhledem ke střelbě na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v prosinci 2023 zohledňuje i aspekt vyrovnávání se s mimořádně stresující událostí. S ohledem na selektivitu oboru je důraz kladen na vzdělanostní aspirace, výkonové cíle a také na zvládání nejistoty. Závěrečná oblast zvládání stresu zahrnuje i problematiku school-(work)-life balance. Empirická část využívá kvalitativní metodologii pro zachycení zkušeností studujících s přijímacím řízením ke studiu psychologie v kontextu akademického stresu, zvládání a následné reflexe při univerzitní tranzici, přičemž dosavadní studie se na problematiku přijímacího řízení jakožto samostatného stresoru příliš nezaměřují. Sběr dat je realizován prostřednictvím opakovaných polostrukturovaných rozhovorů se 7 participujícími, přičemž 1. fáze sběru proběhla krátce před nástupem na univerzitu a 2. fáze před začátkem letního semestru. Prostřednictvím reflexivní tematické analýzy jsou vytvořena 3 témata, konkrétně Systematizace nepřehledné hory; Tlak na výkon jako hnací motor i brzda, balanc jako palivo; Nebýt na samostatnost sama či sám. 1. téma analyzuje zdroje nejistoty v kontextu autonomních strategií, 2. téma nabízí porozumění vývoji stresu skrze zvyšující se tlak na výkon a omezení volnočasových aktivit a 3. téma se soustředí primárně na protektivní aspekty interpersonálních vztahů. Závěr zvažuje potenciální přínos vyšší transparentnosti požadavků, doporučuje implementaci aktivit zaměřených na rozvoj organizačních dovedností s důrazem na balanc mezi činnostmi, a konečně vyzdvihuje podporu sounáležitosti v univerzitním prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA

studium psychologie, přijímací zkoušky na univerzitu, akademický stres, tranzice ze střední na vysokou školu, zvládání

ABSTRACT

The Bachelor thesis focuses on the problematics of academic stress in relation to the admission process to psychological studies and following transition to university, in students successfully passing the admission process in their senior year. The theoretical part sets the topic in the context of the developmental stages and introduces the specifics of academic stress on the border and during the transition from secondary to tertiary education. Moreover, regarding the school-shooting of December 2023 at the Faculty of Arts at Charles University it takes into account also the aspect of coping with an extremely stressful situation. Considering the selectivity of the field, emphasis is placed on educational aspirations, goal orientation and also on managing uncertainty. Final section of coping with stress includes also the problematics of school-(work)-life balance. The empirical part uses qualitative methodology to capture students' experience with the admission process for psychological studies in the context of academic stress, coping and following reflection during university transition, while previous studies don't focus much on the problematics of admission process as a separate stressor. Data collection is realized through repeated semi-structured interviews with 7 participants, whereas the 1st phase takes place shortly before the beginning of studies and the 2nd phase before the beginning of summer semester. Using the reflexive thematic analysis, 3 themes are created, specifically The Systematization of a Disorganized Mountain; Pressure to Perform as a Drive Motor and a Brake, Balance as Fuel; Not To Be in the Autonomy Alone. 1st theme analyses the sources of uncertainty in the context of autonomous strategies, 2nd theme offers an understanding to the development of stress through the increasing pressure to perform and the restriction of leisure activities. 3rd theme focuses primarily on protective aspects of interpersonal relationships. The final part considers the potential benefit of higher requirement transparency, recommends the implementation of activities focused on the development of organizational skills with emphasis on the activity balance and finally highlights the support of belonging in the university environment.

KEYWORDS

psychological studies, university entrance exams, academic stress, transition from high school to university, coping

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická východiska	9
1.1 Vývojové období v kontextu formování identity	9
1.2 Stres, akademický stres.....	10
1.2.1 Akademický stres na pomezí sekundárního a terciárního vzdělávání.....	10
1.2.2 Akademický stres v kontextu univerzitní tranzice	12
1.2.3 Stres v kontextu střelby na školách	13
1.3 Individuální rozdíly jako prediktory akademického stresu	14
1.3.1 Vzdělanostní aspirace, perfekcionismus, sebedůvěra a vlivy okolí	14
1.3.2 Výkonové cíle.....	16
1.3.3 Zvládání víceznačnosti a nejistoty.....	18
1.4 Zvládání (akademického) stresu	20
1.4.1 Strategie zaměřené na problém či na emoce	20
1.4.2 Sociální opora.....	21
1.4.3 School-(work)-life balanc.....	22
1.5 Shrnutí teoretické části	22
2 Empirická část	25
2.1 Výzkumný problém, cíl a otázky.....	25
2.2 Výzkumný soubor	26
2.2.1 Studium psychologie na Univerzitě Karlově.....	27
2.3 Metody sběru a zpracování dat.....	28
2.4 Prezentace výsledků	32
2.4.1 Téma č. 1: Systematizace nepřehledné hory	33
2.4.2 Téma č. 2: Tlak na výkon jako hnací motor i brzda, balanc jako palivo.....	39

2.4.3	Téma č. 3: Nebýt na samostatnost sama či sám	44
2.5	Reflexe výzkumnice	47
3	Diskuse	49
	Závěr	54
	Seznam použitých informačních zdrojů	56
	Seznam příloh	63

Úvod

Zahraniční výzkumy nasvědčují tomu, že přibližně každý šestý studující zažívá v posledních letech sekundárního vzdělávání nadměrný distres (Wuthrich et al., 2020). Studující, kteří se hlásí na výběrové univerzity, navíc balancují rozličné studijní nároky a nad studiem často tráví nepřiměřené množství času, což pocity stresu a úzkosti může ještě zvyšovat (e.g., Banks & Smyth, 2015; Sprung & Rogers, 2021). Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku akademického stresu spojeného s přijímacím řízením a následnou univerzitní tranzicí v souvislosti se studiem psychologie, jelikož v kontextu přijímacího řízení se jedná o vysoce selektivní obor, na druhé straně je však pro budoucí výkon profese zásadní i péče o vlastní duševní zdraví (APA Services, 2008).

Text práce je členěn na teoretickou a empirickou část, přičemž teoretická část vychází primárně z poznatků zahraničních studií relevantních pro empirickou část práce. V teoretické části nejprve téma zasazuje do kontextu vývojového období, přičemž důraz kladu na formování identity jakožto na primární vývojový úkol (Arnett, 2000; Erikson, 2015; Tajfel, 1981). Posléze vymezují stres a akademický stres a základně představují specifika akademického stresu na pomezí a během tranzice ze sekundárního do terciárního vzdělávání (e.g., Hurst et al., 2013; Wuthrich et al., 2020), přičemž zohledňují i aspekt vyrovnávání se se střelbou na školách (Travers et al., 2018). Specifika dále rozvádím v podkapitolách zaměřených na individuální prediktory akademického stresu a jeho zvládnání. Blíže nahlížím zejména na problematiku vzdělanostních aspirací, výkonových cílů, sebedůvěry a zvládnání nejistoty, nevyjímaje okolní vlivy, které do procesu mohou vstupovat (e.g., Banks & Smyth, 2015; Einstein et al., 2000; Elliot & McGregor, 2001; Salmela-Aro & Upadaya, 2017). V oblasti zvládnání stresu se kromě základního rozdělení copingových strategií (Lazarus & Folkman, 1984) včetně komplexity sociální opory (e.g., House, 1981, cit. podle Kebza, 2005) zaměřuji i na problematiku balance povinností a odpočinku (e.g., Sprung & Rogers, 2021).

V empirické části si dávám za cíl zachytit zkušenost studujících s přijímacím řízením ke studiu psychologie v kontextu akademického stresu a jeho zvládnání a také zjistit, jak je tato zkušenost reflektována při procesu univerzitní tranzice. Za tímto účelem realizuji dvoufázový sběr kvalitativních dat skrze polostrukturované rozhovory se 7 participujícími,

keré dále analyzuji prostřednictvím reflexivní tematické analýzy (Braun & Clarke, 2022). Výsledkem jsou 3 témata, jež nabízí porozumění vývoji stresu v kontextu vnímaného tlaku na výkon a kvality balance aktivit. Dále nahlíží na způsoby zvládnání, jak na strategie převážně autonomní, tak ve vztahu k druhým. Témata se sdružují okolo centrálního konceptu nejistoty. Celkový výzkumný proces včetně výzkumnické pozice vůči tématu i zvoleným metodám se v rámci empirické části snažím transparentně zaznamenat. V diskusi vlastní zjištění propojuji zejména se zahraničními výzkumy představenými v teoretické části práce a v závěru formulují také implikace a dosud nezmíněné limity výzkumu.

1 Teoretická východiska

1.1 Vývojové období v kontextu formování identity

Studující na pomezí sekundárního a terciárního vzdělávání stojí také na prahu adolescence a dospělosti. Arnett (2000) toto období „mezi“ vymezuje jako vynořující se dospělost, přičemž během adolescence i vynořující se dospělosti je důležitým vývojovým úkolem objevování identity. Dle Eriksona (2015) adolescenti zkoumají, kým jsou, jak se od druhých odlišují (osobní aspekt), ale zároveň jaké místo ve společnosti mají, kam směřují a čeho jsou součástí (sociální aspekt). Obzvláště na počátku adolescence sílí potřeba identifikace s vrstevnickými či dospělými vzory. Zmatení identity přitom vnímá jako formující zkušenost, kterou je však adolescent ohroženější, je-li tlačěn do přijetí identity, jež je v nesouladu s jeho vnitřním prožíváním (například nátlakem ze strany primární rodiny). S vynořující se dospělostí se vyskytují nové příležitosti a sociální role, v nichž proces sebeobjevování pokračuje, a představy o vlastním směřování se tak často proměňují, proto zde dle Arnetta (2000) probíhá vývoj identity nejzásadněji. Nově nabytá autonomie spojená s nejsilnějším zaměřením na sebe sama poskytuje ve své každodennosti mnoho prostoru pro nacházení vlastního místa. Jedná se však o období specifické pro kultury, jež prodloužené období zaměřené na vlastní osobu umožňují, dále navíc variující v závislosti na životním stylu, jelikož někteří mohou stále žít s rodiči, jiní sami a další již zakládat sekundární rodiny. Teorii tak lze nejlépe aplikovat právě na kontext vysokoškolských studujících.

Na jiné rovině téma přibližuje **teorie sociální identity** (dále TSI), která také zahrnuje aspekt personální i sociální identity, zabývá se však primárně podílem členství v sociálních skupinách a kategoriích na jedincově sebeobrazu, jelikož každé členství se zpravidla pojí s určitou hodnotou a emocionálním významem (Tajfel, 1981, s. 255). Pro udržení pozitivního sebeobrazu mají lidé tendenci favorizovat vlastní skupiny (*ingroup*) oproti cizím (*outgroup*). Při nespokojenosti s atributy vlastní skupiny a současně omezenými možnostmi jejího opuštění (ať formálně či z důvodu konfliktu hodnot v rámci sebeobrazu) dochází k reinterpetaci nežádoucích atributů skupiny nebo ke snaze o jejich změnu (Tajfel, 1981). Významnost sounáležitosti s vlastními skupinami bude dále reflektována v podkapitole zaměřené na sociální oporu.

1.2 Stres, akademický stres

Pro účely bakalářské práce vycházím při vymezení stresu a akademického stresu z tuzemské přehledové studie na téma akademického stresu, která **stres** definuje jako „napětí fyzického, mentálního či emocionálního charakteru nebo jako napětí v situaci, kdy požadavky okolí přesahují osobní a sociální schopnosti jedince se adaptovat“ (Sedláková, 2021, s. 1). V souladu s vymezením dle Lazara a Folkman (1984) se tak jedná o interakci mezi prostředím a jedincem, přičemž podstatné je především subjektivní vnímání jedince, a to v oblasti příčin i míry zátěže.

Akademický stres vychází ze stresu obecného, pouze se váže ke specifické skupině lidí pohybující se na akademické půdě. Sedláková (2021) považuje za významné rozlišovat stres akademický od stresu **školního**, typického pro primární a sekundární vzdělávání, z důvodu vysoké odlišnosti systému terciárního vzdělávání od nižších vzdělávacích stupňů. Oproti tomu rozsáhlejší zahraniční přehledová studie (Wuthrich et al., 2020) zaměřená na stres v průběhu posledních dvou letech středoškolského studia pojednává o tématu jako o stresu akademickém. Tuto nekonzistenci bylo potřeba brát v patrnost při rešerši literatury, nicméně pro účely práce jsem se rozhodla tyto pojmy dále nerozlišovat, jelikož zjištění výzkumů ze středoškolského a vysokoškolského prostředí budu do jisté míry syntetizovat, a následovat tak trend zahraničních výzkumů, ze kterých budu primárně čerpat. Bakalářská práce se soustředí především na problematiku vstupu do terciárního vzdělávání, přičemž o bilanci s požadavky sekundárního vzdělávání v tomto případě pojednává spíše jako o jednom z aspektů, který se na procesu přijímacího řízení podílí.

1.2.1 Akademický stres na pomezí sekundárního a terciárního vzdělávání

Dle Wuthrich et al. (2020) zahraniční výzkumy nasvědčují, že přibližně každý šestý studující zažívá během posledních let středoškolského studia nadměrný distres, což souvisí s kombinací zkoušek, které se s ukončením a případně i následným pokračováním ve studiu pojí. V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmem *high stakes tests*, který zdůrazňuje významnost, jež je těmto zkouškám prisuzována, primárně s ohledem na vnímané budoucí uplatnění absolventek a absolventů. Pro období příprav se tak stává charakteristickým vysoký **tlak na výkon**, jak ze strany okolí, zejména v rámci školy a rodinných vztahů, tak i od samotných studujících. Někteří z nich mohou mít dokonce pocit, jako by na jejich

výsledku „závisel celý život“ (Banks & Smyth, 2015, s. 605). Pociťovaný nátlak studující **motivuje** ke studiu, což je do jisté míry pozitivní reakcí na stres, ovšem ve chvíli, kdy intenzita zátěže dlouhodobě přerůstá jejich síly, může dojít naopak ke **snížení výkonnosti** a potenciálně i dalším negativním důsledkům (Banks & Smyth, 2015; Putwain, 2009; Salmela-Aro & Upadyaya, 2017). Kompetice u zkoušek může mít také nepříznivý vliv na **kvalitu vrstevnických vztahů** (Grant, 2020).

Zdrojem stresu může být pochopitelně také samotné **zvýšení studijních nároků** společně s nadcházejícími zkouškami, kdy značný stres může působit i blízkost různých termínů vyžadujících souběžné přípravy k vícero zkouškám a zároveň i stálé plnění povinností školní výuky. Studující tak v některých momentech mohou mít pocit, že nad množstvím požadavků ztrácejí kontrolu. Významné jsou proto organizační dovednosti, jelikož i vnímaný **nedostatek času** může být signifikantním stresorem, a to jednak v kontextu pocitu **zaostávání** ve studiu, ale i frustrace z nedostatku **volného času**. Někteří se totiž studiu věnují i během víkendů a pozdních večerních hodin na úkor potřebného odpočinku (Banks & Smyth, 2015; Putwain, 2009, 2011). Zmíněným aspektům se budu blíže věnovat i v nadcházejících podkapitolách.

Vývoj akademického stresu v čase

Studii zaměřených přímo na přijímací zkoušky na univerzitu, k mé vědomosti, bohužel není mnoho. Peluso et al. (2010) longitudinálně měřili změny nálad během příprav k přijímacímu řízení na univerzitu, přičemž k jejich zhoršení docházelo již čtvrt roku před zkouškou. Nezkoumali však další potenciální zdroje stresu, které mohly výsledky ovlivnit. K období zkoušek v posledních letech středoškolského studia obecně směřuje zájem výzkumů podstatně více. Domnívám se, že tento fakt souvisí s výše formulovaným překryvem nároků sekundárního a terciárního vzdělávání. Wuthrich et al. (2020) poukazují, že ač většina studií naměřila zvýšení stresu v posledních letech střední školy, nebylo tomu tak vždy, což může naznačovat, že někteří studující mohou vnímat všechna období zkoušek jako rovnoměrně stresující. Může to však souviset i s načasováním závěrečných zkoušek nebo jejich vnímanou důležitostí. Například v longitudinální studii Einstein et al. (2000) probíhalo

pomocí škály DASS¹ měření 10 týdnů a 10 dní před zkouškami, přičemž přibližně každé páté maturantce či maturantovi byl v první fázi naměřen závažný stres, který se v čase ještě zvýšil na extrémně závažný. Oproti tomu Smith et al. (2002) využili stejnou výzkumnou metodu na začátku školního roku a těsně před zkouškami a reportovali, že úroveň stresu participujících zůstala mírná v rámci obou měření. S blížícími se zkouškami se však zvýšila úroveň úzkosti z mírné na střední. V longitudinálním výzkumu Wuthrich et al. (2021) dosahoval stres (měřený taktéž pomocí škál DASS) nejvyšších hodnot v době těsně před zkouškami, ze kterých sestávalo 30 % závěrečné známky. Tehdy byl téměř u třetiny studujících vyhodnocen jako závažný. Poslední měření, které probíhalo těsně před poslední středoškolskou zkouškou (50 % závěrečné známky), nebylo součástí analýzy s ohledem na signifikantní úbytek participujících. Kvalitativní studie, které by zkoumaly akademický stres v posledních letech sekundárního vzdělávání longitudinálně, a mohly tak nabídnout hlubší porozumění kvantitativním zjištěním, k mé vědomosti doposud nebyly realizovány.

1.2.2 Akademický stres v kontextu univerzitní tranzice

Přechod ze střední na vysokou školu se pojí s řadou **změn**, a to nejen s ohledem na **akademické nároky** a přístupy ke studiu, ale i z hlediska **osobnostního** a **sociálního** a také v rámci celkového **životního stylu**. Významnou roli zde hraje **autonomie**. Studující se stávají závislejšími na vlastních rozhodnutích, motivaci a vytrvalosti. Mnohdy se s přechodem na univerzitu stěhují mimo primární rodinu i mimo své sociální zázemí obecně, což se sebou nese další výzvy, zodpovědnosti i příležitosti (Hussey & Smith, 2010; Maunder et al., 2013).

Ve výzkumu Aspinwall & Taylor (1992) tranzice představovala spíše chronický stresor, zatímco ve studii Galla et al. (2000) se jednalo o stresor relativně akutní, přičemž nejnáročnější byl právě vstup. Studující v tomto období reflektovali i nižší úroveň opory oproti pozdějším měřením, kdy se většinou jejich celková zkušenost stabilně zlepšovala.

Conley et al. (2023) hovoří v rámci univerzitní tranzice o psychologickém distresu a well-beingu jako o kritických přizpůsobovacích komponentách, které úzce souvisí s retencí

¹ Skóry škály DASS (*Depression, Anxiety and Stress Scales*) mohou být vyhodnocovány jako normální, mírné, střední, závažné, či extrémně závažné (*normal, mild, moderate, severe, extremely severe*), přičemž poslední dvě kategorie u dospělé populace spadají pod klinické úrovně distresu (Lovibond & Lovibond, 1995, cit. podle Wuthrich et al., 2020)

a úspěchem během studia i po něm. Zároveň upozorňují na nedostatek studií zkoumajících trendy přizpůsobení longitudinálně, přičemž vývoj v čase se u různých osob pochopitelně může lišit. Někteří tranzici konzistentně zvládají lépe či hůře, u jiných se spíše střídají oba póly. Dle jejich longitudinální studie mezi nejsilnější prediktory spadá vyhýbavý emocionální coping, sebepojetí, stres a sociální opora. Hurst et al. (2013) v rámci kvalitativní přehledové studie kategorizují stresory vysokoškolských studujících a řadí je od nejvíce frekventovaných po nejméně frekventované. Zajímavé je, že na nejvyšší příčce se umístily **vztahy** (rodinné, romantické, vrstevnické, fakultní), dále pak **nedostatek zdrojů** v kontextu času, financí, ale například i podpory a dovedností. Významným stresorem byla také **očekávání**, ať vlastní či ze strany okolí. Až poté se jednalo o samotná témata spojená se **studiem** (např. zkoušky, předměty). Roli však hrála i neznámost, případně hostilita **prostředí** a témata diverzity. Do kategorie ostatní spadala i **kariéra, mimoškolní aktivity, zdraví** a **osobní vzhled**. Kromě témat vztahů a diverzity kvantitativní přehledová studie (Robotham, 2008) dochází k obdobným výsledkům. Vztahový aspekt může souviset právě se zásadními změnami sociálního prostředí a nedostatkem vnímané podpory či sounáležitosti nejen v jejich důsledku; často se jednalo o rozličné interpersonální konflikty a případně i ukončení vztahů. Více zdrojů stresu je spjato s balancem mezi studiem, odpočinkem a případným zaměstnáním. Nedostatek dovedností lze propojit s řadou nových výzev a činností, jež se mohou pojít s pocity nedostatečnosti a případným strachem ze selhání. Zmíněným aspektům se věnuji blíže v dalších podkapitolách.

1.2.3 Stres v kontextu střelby na školách

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) pojednává o akutní stresové reakci (QE84) jakožto o normální reakci na závažně ohrožující stresovou situaci (v tomto kontextu se jedná právě o střelbu ve škole), která zpravidla začíná odeznívat během několika dní, případně po pominutí události. Mezi normální projevy spadá řada přechodných emocionálních, kognitivních, behaviorálních i somatických změn, spojených například s úzkostí, smutkem, hněvem, zoufalstvím, zmateností, nadměrnou aktivitou, ale i nečinností či sociálním stažením (World Health Organization, 2024). Přehledová studie zaměřená na reakce mladých lidí na střelbu ve školách (Travers et al., 2018) nasvědčuje tomu, že většina osob se s událostí do několika měsíců vyrovná bez dlouhodobých následků, zatímco menšina

zažívá závažné chronické symptomy. Mezi prediktory stylu zotavení řadí fyzickou i emocionální blízkost k událostem, disociaci v jejich průběhu a následnou úroveň emocionální regulace, sociální opory a flexibility copingových strategií.

1.3 Individuální rozdíly jako prediktory akademického stresu

Předchozí podkapitoly představovaly specifika akademického stresu v jednotlivých studijních obdobích. Tato kapitola na ně navazuje a zmíněné aspekty syntetizuje a dále analyzuje. Zaměřuje se přitom primárně na individuální rozdíly relevantní pro empirickou část práce. Mimoto práce představuje i specifika dosud nezmíněná, například aspekt zvládnání nejistoty. Využívaným copingovým strategiím se však bude blíže věnovat až podkapitola č. 1.4.

1.3.1 Vzdělanostní aspirace, perfekcionismus, sebedůvěra a vlivy okolí

Výzkumy nasvědčují tomu, že studující se silnější **důvěrou ve vlastní schopnosti** dosažení akademického úspěchu (*academic self-efficacy*) mohou zažívat nižší míru distresu i testovací úzkosti než ti, kteří si věří méně (e.g., Putwain, 2009; Smith et al., 2002; Wuthrich et al., 2021). Různí studující si však mohou **úspěch** definovat odlišně, stejně jako mohou mít jinou potřebu úspěchu a pocitů kompetence. Vnímané **schopnosti i vzdělanostní aspirace** se váží k identitě a sebehodnocení. Aherne (2001) zaznamenal zvýšený **strach z neúspěchu** u studujících, kteří akademický úspěch a potřebu být kompetentní vztahovali ke své identitě. Studující s **vysokými aspiracemi**, například právě v kontextu výběru vysoké školy, na sebe mohou klást nadměrný tlak a nad studiem trávit nepřiměřené množství času, doprovázené pocity paniky a dalšími fyzickými i psychickými symptomy. Ty naopak výkonnost často omezují (Banks & Smyth, 2015; Putwain, 2009).

Z jiné perspektivy se problematice věnují například Tuominen-Soini & Salmela-Aro (2014), které longitudinálně zkoumaly souvislost mezi povahou **školní angažovanosti a vyhořením**. Angažovaní studující si váží vzdělávání, jsou vytrvalí a stanovují si vyšší akademické cíle. Na druhé straně je však vnímaný závazek ke studiu může činit zranitelnějšími vůči distresu a vyčerpání, společně se strachem ze selhání, což naopak vede ke snížení vzdělanostních aspirací a potenciálně i k rezignaci. Téměř třetina výzkumného vzorku během středoškolského studia spadala právě mezi zaujaté vyčerpané studující.

Vyhoření a cynismus se poté pojí se sníženou angažovaností. Opětovné měření během mladé dospělosti dále zaznamenalo pozitivní vývoj v angažovanosti angažovaných studujících, zatímco u angažovaných vyčerpaných došlo k přesunu do neangažovaných skupin, což může vyústit i v opuštění školy. V další longitudinální studii Salmela-Aro & Upadyaya (2017) sledovaly společný rozvoj vzdělanostních aspirací a akademického vyhoření. Vycházely přitom ze **tří komponent vyhoření** ve vztahu ke škole, což jsou konkrétně vyčerpání, cynický přístup vůči smyslu a pocit nedostatečnosti (Salmela-Aro et al., 2009). Výsledky dále poukazují na dvousečnost vzdělanostních aspirací, jež mohou vést k úspěchu za cenu emočního vyčerpání.

Kromě vlastních aspirací do procesu vstupují pochopitelně i **vlivy okolí**. Často se jedná o vyučující, kteří opakovaně vyzdvihují důležitost závěrečných zkoušek, což někteří studující vnímají jako snahu je vystrašit. Kromě toho studující referují i o nátlaku ze strany rodinných příslušníků, například ve formě častého připomínání nutnosti intenzivního studia anebo **srovnávání** se sourozenci či jinými osobami (Banks & Smyth, 2015; Putwain, 2009). Potenciální neúspěch byl dále vztahován nejen k **ohrožení vlastního sebeobrazu**, ale i k **postavení v rámci vrstevnické skupiny** (Banks & Smyth, 2015). V jiných ohledech však sociální vztahy působí jako významné protektivní faktory (e.g., Wuthrich et al., 2020), na což se budu podrobněji soustředit primárně v podkapitole č. 1.4.2.

U studujících s vysokými vzdělanostními aspiracemi se dále můžeme setkávat se sklony k **perfekcionismu**, který může být poháněn právě osobní touhou po vysokých standardech (*self-oriented*) nebo vnímaným očekáváním perfektního výkonu ze strany okolí (*socially-prescribed*). Případně se může jednat i o nerealistická očekávání schopností jiných osob (*other-oriented*). Pokud perfekcionismus není spojen s excesivním negativním (sebe)hodnocením, může být adaptivní, v opačném případě se však podílí na působení distresu i testovací úzkosti (Eum & Rice, 2011; Hewitt & Flett, 1991). Například ve výzkumu Einstein et al. (2000) byl s distresem a úzkostí asociován pouze sociálně-předepsaný perfekcionismus, tedy případ vnímaného negativního hodnocení ze strany okolí, jež na jedince vyvíjí tlak; zároveň u sociálně-předepsaného perfekcionismu naměřili nižší míru **motivace** než u perfekcionismu orientovaného na sebe. Zjištění interpretují skrze **sebediskrepanční teorii** (Higgins, 1987).

Sebe-diskrepanční teorie (Higgins, 1987) identifikuje 3 reprezentace já, na něž je nahlíženo z perspektivy jedince (*own*) a druhých (*other*). **Reálné já** (*actual self*) obsahuje atributy, o nichž se jedinec či druzí domnívají, že dotyčný má. **Ideální já** (*ideal self*) reprezentuje vlastnosti, které si jedinec přeje či druzí přejí, aby měl. **Požadované já** (*ought self*) reflektuje atributy, jež jsou od něj očekávané, například různé povinnosti či zodpovědnosti.

U sebe-orientovaného perfekcionismu může docházet k diskrepanci mezi vlastním reálným a ideálním já (*actual/own vs. ideal/own self*), zatímco sociálně-předepsaní perfekcionisté jsou zranitelnější vůči nesouladu mezi vlastním reálným já a ideálním já ze strany okolí (*actual/own vs. ideal/other*), případně mezi vlastním reálným já a já požadovaným od okolí (*actual/own vs. ought/other*) (Einstein et al., 2000). Konkrétně u maladaptivního perfekcionismu byl zjištěn pravděpodobnější výskyt diskrepance mezi reálným a požadovaným výkonem (Eum & Rice, 2011).

Očekávání se pojí také s **předchozím výkonem** u zkoušek, přičemž studující, kteří dosahují nejlepších výsledků, mohou i přes své schopnosti pociťovat vyšší míru distresu právě ve snaze udržet si a naplnit vysoká osobní očekávání a vnímaná očekávání od okolí (Banks & Smyth, 2015). Na druhou stranu, ve výzkumu Urhahne et al. (2011) podceňování studující zažívali více testovací úzkosti a méně si důvěřovali, přestože dosahovali stejného výkonu, motivace i aspirační úrovně jako přeceňování studující.

1.3.2 Výkonové cíle

Na konceptualizaci výkonových cílů u studujících se poprvé zaměřili Dweck & Elliot (1983, cit. podle Dweck & Leggett, 1988), kteří navrhli **dimenze učebních cílů** (*learning goals*) zaměřených na zvyšování kompetence a **performativních cílů** (*performance goals*) reflektujících kompetenci skrze úsudky ostatních. Elliot s dalšími kolegy (e.g., Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001) později teorii rozšířili o **dimenze přibližování a vyhýbavosti** (*approach-avoidance*), přičemž první dimenze má pozitivní valenci a za cíl si klade dosáhnout úspěchu, zatímco druhá nese negativní valenci s cílem vyhnout se neúspěchu. V **dimenzi mistrovství** (původní učební dimenzi) by tedy přibližovacím cílem (*mastery-approach goal*) bylo například osvojit si novou dovednost či množství poznatků, zatímco vyhýbavé cíle (*mastery-avoidance goals*) se soustředí na snahu schopnosti či znalosti neztratit, vyhnout se chybě či stagnaci. V rámci normativní performativní dimenze

by byla kompetence definována u přibližovacích cílů (*performance-approach goals*) například demonstrací dovedností a překonáním ostatních ve snaze získat uznání, zatímco vyhýbavým cílem (*performance-avoidance goal*) může být snaha nepůsobit méně kompetentně než druzí a vyvarovat se tak kritice či selhání. Strach ze selhání se projevuje u obou valencí performativní dimenze, u přibližovacích cílů se však pojí s vysokými očekáváními kompetence, kdežto u vyhýbavých cílů jsou očekávání nízká. Strach ale může vést i ke zvýšení motivace ke zlepšení kompetencí, což reflektuje přibližovací dimenzi mistrovství (Putwain & Symes, 2011). Kategorie jsou znázorněny na obrázku č. 1.

Obrázek 1: 2 x 2 model výkonových cílů (Elliot & McGregor, 2001, s. 502)

		Definition	
		Absolute/ intrapersonal (mastery)	Normative (performance)
Valence	Positive (approaching success)	Mastery- approach goal	Performance- approach goal
	Negative (avoiding failure)	Mastery- avoidance goal	Performance- avoidance goal

Propojíme-li model výkonových cílů opět s perfekcionismem, výzkum Eum & Rice (2011) nasvědčuje tomu, že adaptivně perfekcionista studující více směřují k přibližovacím cílům, zatímco maladaptivní typ spíše k vyhýbavosti. Vyhýbavé cíle, obdobně jako cíle na performativní dimenzi, se mimoto pojí s vyšší úrovní testovací úzkosti (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Eum & Rice, 2011). Tuominen-Soini et al. (2008) hodnotí performativní přibližovací cíle jako krátkozraké v asociaci s vyšší úrovní stresu, nižším sebevědomím a silnějšími indikacemi pro školní vyhoření. Také ve výzkumu Putwaina (2011) patřila mezi identifikované elementy stresu anticipace selhání, již dával do kontextu nízké důvěry ve vlastní kompetence, především s ohledem na obavy z neúspěšné demonstrace vědomostí kvůli selhání paměti během zkoušek, což můžeme propojit také se sklony ke katastrofizaci.

Později Elliot et al. (2011) dimenzi mistrovství dále rozlišili na dimenze **absolutní** zaměřenou na **úkol** (kde přibližovacím cílem může být například správně vypracovat úkol, vyhýbavým vyhnout se chybě ve zpracování) a **intrapersonální** zaměřenou na **self** (přibližovacím cílem tak může být obecně se zlepšit, zatímco vyhýbavým vyhnout se zhoršení). **Interpersonální** dimenze zaměřená na **ostatní** vychází z performativní dimenze.

Obrázek 2: 3 x 2 model výkonových cílů (Elliot et al., 2011, s. 634)

		Definition		
		Absolute (task)	Intrapersonal (self)	Interpersonal (other)
Valence	Positive (approaching success)	Task-approach goal	Self-approach goal	Other-approach goal
	Negative (avoiding failure)	Task-avoidance goal	Self-avoidance goal	Other-avoidance goal

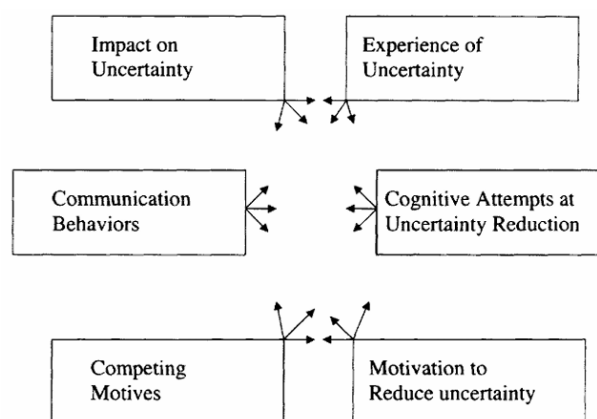
1.3.3 Zvládání víceznačnosti a nejistoty

Nejistota je chápána jako reakce na víceznačnost. Víceznačné podněty jsou nejasné a komplexní, jelikož nabízí vícero interpretací. Jakékoliv znejasnění informací přitom na jedné straně může být vnímáno jako zahlcující či ohrožující, a spouštět tak stresové reakce, na straně druhé však může vyvolávat zvědavost a jedince přitahovat. Když se tak například studující setkají s nedostatečně vymezenými požadavky studia, v závislosti na vlastní úrovni tolerance vůči víceznačnosti budou v přítomném okamžiku situací spíše přitahováni nebo odpuzováni. Tolerance vůči nejistotě je poté orientována na budoucnost, nicméně rozlišování těchto pojmů je ve výzkumech poměrně nekonzistentní (Budner, 1962; Grenier et al., 2005; Paralkar & Knutson, 2023). V kontextu přehledových studií zaměřených na akademický stres (Hurst et al., 2013; Wuthrich et al., 2020) se tento fenomén jeví jako opomíjený, přestože s tématem může být významně provázán (e.g., Sollitto et al., 2018).

Kramer (2004) představuje **teorii řízení nejistoty** (*Theory of Managing Uncertainty*; dále TMU) jakožto reformulaci teorie snižování nejistoty (*Uncertainty Reduction Theory*; Berger & Calabrese, 1975), která jakoukoliv nejistotu chápala jako zdroj úzkosti, jež vždy vede ke

snaze o její snížení. TMU však bere v patrnost i případy, kdy k těmto snahám nedochází. Její model je složen ze 6 komponent, jedná se o zážitek nejistoty (*Experience of Uncertainty*), kognitivní pokusy o snížení nejistoty (*Cognitive Attempts at Uncertainty Reduction*), motivaci ke snížení nejistoty (*Motivation to Reduce Uncertainty*), konkurující motivy (*Competing Motives*), komunikační chování (*Communication Behaviors*) a dopad na nejistotu (*Impact on Uncertainty*). Kognitivní procesy mohou do určité míry snižovat zažívanou nejistotu i motivaci k vyhledávání informací. Pokud se jimi však nepodaří dostat na tolerovatelnou úroveň nejistoty, motivace pro získávání informací zvnějšku zůstává, což může probíhat na škále od pasivních po interaktivní strategie. Jedincům také ve vyhledávání externích informací může bránit obava z nežádoucího působení na druhé či vnímaná sociální nevhodnost aj. Obrázek č. 3 ilustruje vztahy mezi komponentami, přičemž zdůrazňuje nelinearitu a cykličnost procesu. Víceru komponent také bývá aktivováno současně.

Obrázek 3: Model teorie řízení nejistoty (Kramer, 2004, s. 68)



Sollitto et al. (2018) teorii aplikují na kontext terciárního vzdělávání. Ač studující za zdroje nejistoty označovali primárně akademické záležitosti, řízení nejistoty bylo obráceno spíše na socio-emocionální potřeby, tedy kromě získání informací bylo důležité například i ujištění se, že ostatní se také cítí nejistě. Primární strategií byla přímá komunikace s vrstevníky, zatímco s vyučujícími komunikovali nepříměji (například skrze pozorování či třetí osoby), což může být odrazem konkurujících motivů (například obavy o vytvoření negativního dojmu či pracovní vytíženost vyučujících). O řízení nejistoty tedy autoři uvažují také jako o vztahové než pouze jako o ryze individuální aktivitě.

1.4 Zvládání (akademického) stresu

Na zvládání stresu se může podílet široká škála různých strategií. Tato kapitola se zaměřuje na jejich základní dělení, přičemž blíže nahlíží i na specifika sociální opory a podstatu balance mezi studiem, odpočinkem a případně i zaměstnáním. Témata také vztahuje ke vzdělávacímu kontextu.

1.4.1 Strategie zaměřené na problém či na emoce

Lazarus & Folkman (1984) rozlišují copingové strategie dle zaměření na řešení problému či na regulaci emocí. Na stejný stresor lze přitom využívat strategie obou kategorií, přičemž dochází i k jejich vzájemné interakci. Například při zahlcení učivem tak může nejprve pomoci zaměřit se na emoční regulaci, po níž se jedinec zvládne na řešení lépe soustředit. **Strategie zaměřené na problém** zahrnují například analýzu problému ve snaze o prohloubení porozumění, generování alternativních řešení, bilancování alternativ a plánování dílčích cílů. Zaměřují se tedy na změnu situace, ať směrem ven či dovnitř (na sebe). Strategie zaměřené dovnitř spočívají v kognitivním přehodnocení (*cognitive reappraisal*), kdy jedinec například rozvíjí vlastní znalosti či dovednosti a věnuje se prioritizaci požadavků, v opačném případě usiluje o změnu prostředí, nebo se obrací na vnější zdroje. Ke **strategiím zaměřeným na emoce** se lidé častěji uchylují v situacích s nižší vnímanou úrovní kontroly. Zajímavým předělem je jiný typ přehodnocení, který v rámci regulace emocí mění jedincův náhled na situaci (např. z hlediska positivity, významnosti), aniž by měnil situaci samotnou. Další emočně zaměřené strategie nespočívají přímo v přehodnocení, ačkoliv k němu díky úspěšné regulaci posléze dojít může. Jedná se například o ventilaci emocí, zklidnění, odvedení pozornosti (zaměření se na jiné aktivity), ale i vyhýbavé strategie, které se ve vícero výzkumech u studujících pojí s vyšší úrovní distresu či testovací úzkosti (e.g., Conley et al., 2023; Smith et al., 2002). Z krátkodobého hlediska vyhýbavé strategie mohou mít adaptivní charakter; například v počátku univerzitní tranzice jedince mohou chránit před zahlcením (Gall et al., 2000). Některé strategie mimoto distres nejprve zvyšují, například sebeobviňování či jiné formy sebe-sankcionování (Lazarus & Folkman, 1984).

1.4.2 Sociální opora

Sociální oporu můžeme rozlišovat dle obsahu na **emocionální, informační, instrumentální a hodnotící** (House, 1981, cit. podle Kebza, 2005), případně lze vydělit i oporu **skupinovou** (Výrost et al., 2019). Emocionální opora spočívá především ve sdílení emocí, poskytuje také bezpečí. Prostřednictvím informační opory získáváme informace a rady od okolí, instrumentální složka reflektuje materiální, praktické formy pomoci a hodnotící opora spočívá v získávání zpětné vazby, váže se proto primárně k sebehodnocení. Skupinová opora zprostředkovává pocity sounáležitosti, souvisí tak také se sociální identitou (House, 1981, cit. podle Kebza, 2005; Výrost et al., 2019). Odlišné typy opory mohou být vyhledávanější nejen u rozličných stresorů, ale i v různých fázích téhož zdroje stresu, což také reflektuje emoční a problémové zaměření strategií. Ve výzkumu Folkman & Lazara (1985) bakalářští studující psychologie častěji využívali informační oporu v čase před zkouškou, zatímco emoční spíše při čekání na výsledky, což je též v souladu s vnímanou úrovní kontroly nad situací. Protektivně vůči stresu přitom může působit kromě **přímých** forem opory i její **nárazníkový efekt**, tzn. důvěra v její potenciální dostupnost (Cohen & Wills, 1985).

Dle Wuthrich et al. (2020) míra distresu v posledních letech sekundárního vzdělávání variuje ve vícero výzkumech právě v souvislosti se **sounáležitostí se školní komunitou**, spokojeností s **vrstevnickými** vztahy i s podporou a soudržností **rodiny**, přičemž pozitivní vztahy byly asociovány se sníženým distresem. Některé studie přitom nasvědčují, že vrstevnická propojenost v tomto období distres predikuje nejsilněji (e.g., McGraw et al., 2008; Wuthrich et al., 2021). Při univerzitní tranzici se navíc studující stávají součástí nových skupin, přičemž pocity sounáležitosti posilují sociální identitu a snižují úzkost v nejistých situacích. Zkušenosti členských osob (ostatních studujících) dále mohou být vnímány jako hodnotnější, což je může činit vyhledávanějšími podpůrnými osobami (Maunder et al., 2013). Na druhou stranu, v kontextu kompetitivních zkoušek mohou studující vrstevnické kontakty i omezovat (Grant, 2020). Ve výzkumu Lowe & Gaylea (2007) některé osoby vyzdvihují rodinnou (partnerskou) oporu při bilanci povinností, zatímco jiní v této oblasti reflektují spíše pocity viny a konflikty. Také pozitivní interakce s vyučujícími mohou napomáhat snížení stresu z hlediska ujišťování se o tom, jak se jim po akademické stránce daří (hodnotící složka) (Banks & Smyth, 2015). To může probíhat také skrze **sociální srovnávání**, k němuž dochází obzvláště ve význačných či nejistých

situacích spojených se zvýšenou potřebu ověřování, zda se vlastní prožitky podobají ostatním lidem. Tímto způsobem si mohou uvědomovat své přednosti i nedostatky, což je však přínosné především při srovnávání se s osobami, které se v dané oblasti nachází na podobné úrovni (Festinger, 1954, cit. podle Výrost et al., 2019).

1.4.3 School-(work)-life balance

Na pomezí i během přechodu ze sekundárního do terciárního vzdělávání se mezi významnými stresory ukazoval i vnímaný nedostatek času, jak v kontextu zvýšeného tlaku na výkon, tak sladování různých sociálních rolí (e.g., Banks & Smyth, 2015; Hurst et al., 2013). Kvalita balance mezi povinnostmi a odpočinkem se přitom zásadně podílí na úrovni stresu i úzkosti studujících (Sprung & Rogers, 2021). Ve studii Lee & Larsona (2000) bylo menší množství aktivního odpočinku společně se zhoršenou náladou při studiu, pasivním odpočinku a socializaci asociováno s vyšší depresivitou. Většina studujících ve výzkumu Lowe & Gaylea (2007) kombinovala studium s prací (případně s rodinnými závazky), a jejich pracovní týden tak nasčítal 59-71 hodin, a to jak u osob pracujících na částečný, tak na plný úvazek, jelikož u jedné skupiny převažovalo studium, zatímco u druhé pracovní či rodinné záležitosti. Více než polovina však dosahovala dobrého či zvladatelného balance, zatímco ostatním konflikty priorit působily stres, přičemž kvalitu balance ovlivňovaly copingové strategie včetně kvality sociální opory.

1.5 Shrnutí teoretické části

Teoretická část nabízí některá klíčová východiska pro empirickou část práce. Ukazuje se, že výzkumů zaměřených přímo na akademický stres v kontextu přijímacích zkoušek na univerzitu není mnoho. Zároveň jsou ku mé vědomosti dosavadní studie longitudinálně zkoumající stres během posledních let sekundárního vzdělávání výhradně kvantitativní (e.g., Einstein et al., 2000; Wuthrich et al., 2021). Přispívají tak zajímavými informacemi o momentech, v nichž dochází ke změnám míry stresu, přičemž primární roli hraje proximita zkoušek. V empirické části se budu snažit prohloubit porozumění kvantitativních zjištění prostřednictvím kvalitativní perspektivy, která se zaměří na to, jaké významy zkušenosti přisuzují samotní studující, a jak celkový proces příprav k přijímacím zkouškám na univerzitu (v kombinaci s nároky sekundárního vzdělávání) v čase reflektují.

Považuji za důležité zkušenost zasazovat do vývojového kontextu, přičemž osoby na pomezí a během přechodu ze sekundárního do terciárního vzdělávání se nachází také mezi adolescencí a vynořující se dospělostí. V obou obdobích dochází k významnému vývoji identity (Arnett, 2000; Erikson, 2015). Vzhledem k signifikantnímu nárůstu autonomie v období tranzice navíc vývoj může probíhat ještě zásadněji (Arnett, 2000). Vyvíjí se přitom její osobní i sociální aspekt, přičemž především aspekt sociální identity lze nahlédnout skrze teorii sociální identity (Tajfel, 1981), která má přesah i do oblasti sociální opory v rámci zvládání stresu. Sounáležitost s vlastními skupinami je podstatná pro udržení pozitivního sebeobrazu a zároveň může působit protektivně vůči stresu. Pro podporu tohoto efektu dochází také k favorizaci vlastních skupin oproti ostatním.

Co se akademických stresorů týče, v období na pomezí sekundárního a terciárního vzdělávání za klíčový zdroj stresu považuji souběžnost závěrečných a přijímacích zkoušek, o kterých odborná literatura také referuje jako o tzv. *high stakes tests*. Obzvláště studující aspirující na výběrové univerzity mohou reflektovat zvýšený tlak na výkon, který však může pramenit i ze strany okolí. Roli v tom hraje i sebeidentifikace s aspiracemi a schopnostmi z hlediska osobní i sociální identity (e.g., Aherne, 2001; Banks & Smyth, 2015; Salmela-Aro & Upadaya, 2017). Setkáváme se také s různými typy perfekcionismu, přičemž ve výzkumu Einstein et al. (2000) s distresem a úzkostí souvisel pouze sociálně-předepsaný typ, tedy vnímaná nerealistická očekávání od okolí, kdy v kontextu sebe-diskrepanční teorie (Higgins, 1987) typicky dochází k nesouladu mezi vlastním reálným já a ideálním či požadovaným já ze strany okolí. U sebe-orientovaného perfekcionismu by se jednalo spíše o diskrepanci mezi vlastním reálným a ideálním já (Einstein et al., 2000). Vzdělanostní aspirace tedy na jedné straně mohou vést studující k úspěchu, na straně druhé jim zvýšený tlak na výkon může působit distres a vést k emočnímu vyčerpání či vyhoření. Různé osoby si navíc úspěch mohou definovat odlišně. Někteří studující se zaměřují spíše na zvyšování vlastních kompetencí, ať z obecného hlediska či v kontextu konkrétního úkolu, zatímco jiní reflektují své kompetence skrze úsudky ostatních. Někteří se zároveň při výkonu primárně snaží dosáhnout úspěchu (přibližovací cíle), zatímco jiní usilují spíše o vyhnutí se neúspěchu (vyhýbavé cíle) (Elliot et al., 2011; Elliot & McGregor, 2001). Strach ze selhání se však může v různých podobách vyskytovat u všech dimenzí, u přibližovacích cílů se však pojí s vysokými kompetenčními

očekáváními, zatímco u vyhýbavých cílů jsou nízká. Strach tak může kromě distresu zvyšovat i motivaci pro rozvoj kompetencí (Elliot & Church, 1997; Putwain & Symes, 2011). Zvýšený tlak na výkon i nové autonomní role s přechodem na univerzitu se mohou pojít s obtížemi při bilanci povinností a volnočasových aktivit, přičemž jeho kvalita dále ovlivňuje míru distresu (e.g., Banks & Smyth, 2015; Sprung & Rogers, 2021).

V období na pomezí i během tranzice ze sekundárního do terciárního vzdělávání mimoto může docházet k zásadním pocitům nejistoty v kontextu nových úkolů, zkoušek a posléze i životních změn (e.g., Hurst et al., 2013; Wuthrich et al., 2020). Dle teorie řízení nejistoty (Kramer, 2004) se osoby obrací na druhé spíše v případech, kdy jim vlastní kognitivní procesy nestačí. Zároveň konkurující motivy mohou vyhledání opory omezovat, například když mezi studujícími panuje rivalita (Grant, 2020), nebo při obavách ze zpochybnění kompetencí vyučujícími (Sollitto et al., 2018). Zvláštním případem je sociální srovnávání, kdy se osoby ujišťují ve vlastní pozici skrze srovnávání se s druhými (Festinger, 1954, cit. podle Výrost et al., 2019). Mezi vlastní pokusy (nejen) o snížení nejistoty spojené s distresem mohou být řazeny i copingové strategie zaměřené na problém (například plánování dílčích cílů) či na emoce (například zklidnění) (Lazarus & Folkman, 1984). Někteří při zvládnutí stresu inklinují také k vyhýbavým strategiím, jež se ve vícero výzkumech pojí se zvýšeným distresem (e.g., Conley et al., 2023; Smith et al., 2002).

Osoby, které během studia zažijí střelbu ve škole, se mohou potýkat s rozličnými přechodnými kognitivními, emocionálními, behaviorálními i somatickými projevy jakožto normální reakcí na závažně ohrožující událost (World Health Organization, 2024). Mezi prediktory zotavení či přechodu v chronické symptomy spadá například blízkost k událostem a kvalita využívaných copingových strategií (Travers et al., 2018). Zdá se, že univerzitní tranzice obecně může mít formu chronického i akutního stresoru (Aspinwall & Taylor, 1992; Gall et al., 2000).

2 Empirická část

Empirická část práce v několika kapitolách dokumentuje průběh realizovaného kvalitativního výzkumu. Nejprve stanovuje výzkumný problém, cíl a otázky, přehledně představuje výzkumný soubor a seznamuje se specifiky jeho výběru. Transparentně reflektuje využití metody sběru a zpracování dat. Následně prezentuje výsledky reflexivní tematické analýzy, jejíž nedílnou součástí je také výzkumnická reflexe.

2.1 Výzkumný problém, cíl a otázky

Při prvotní rešerši literatury v rámci úvah o tématu bakalářské práce jsem našla mnoho studií zaměřených na tranzici ze střední na vysokou školu. Podstatně méně výzkumů se však věnovalo podstatnému kroku, který tranzici předchází, a sice přijímacímu řízení. Některé výzkumy se soustředí na akademický stres v posledních letech středoškolského studia obecně a na takzvané *high stakes tests*, mezi něž spadají jak závěrečné, tak přijímací zkoušky, které ale výzkumníci v rámci analýz spíše syntetizují (e.g., Banks & Smyth, 2015; Wuthrich et al., 2020). Domnívám se však, že zkoumání těchto událostí jakožto rozličných výzev může přinést jiný pohled na problematiku. Soustředit se přitom budu primárně na proces přijímacího řízení, a to u oboru psychologie, který lze skrze poměry přihlášených a přijatých studujících řadit mezi vysoce selektivní obory. Na Univerzitu Karlovu je dlouhodobě přijímáno cca 5 % osob (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, n.d.; Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2024). I z toho důvodu se domnívám, že přípravy na přijímací zkoušky mohou být významným stresorem, do jisté míry odděleným od jiných školních povinností či výzev. Vzhledem k osobní angažovanosti v tématu reflektuji i vlastní zkušenost, stejně jako zprostředkované zkušenosti kolegyň a kolegů, čemuž se budu blíže věnovat v podkapitole zaměřené na reflexi výzkumu. Zajímá mě, jak studující proces přijímacího řízení z hlediska akademického stresu prožívají a hodnotí, jaké faktory do jeho zvládnutí vstupují, jak se reflexe jejich zkušenosti vyvíjí, a to i v porovnání s následným přechodem na univerzitu. Výzkumným cílem je tak zachytit zkušenost studujících s přijímacím řízením ke studiu oboru psychologie v kontextu akademického stresu a jeho zvládnutí a dále zjistit, jak je zkušenost reflektována při univerzitní tranzici.

S ohledem na explorativní charakter studie jsem si stanovila dvě široce zaměřené otázky vycházející z výzkumného cíle:

- 1) Jak studující reflektují období příprav k přijímacímu řízení v kontextu akademického stresu a způsobů jeho zvládnání?
- 2) Jak zkušenost s přijímacím řízením vstupuje do procesu univerzitní tranzice?

Výzkum může dále napomoci identifikovat potřeby studujících, a evaluovat tak možnosti jejich podpory na akademické půdě.

2.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor sestával ze studujících zahajujících v akademickém roce 2023/2024 bakalářský stupeň studia psychologie na Univerzitě Karlově, přičemž 2 respondentky nastupovaly na Pedagogickou fakultu a 5 participujících na Filozofickou fakultu. Podmínkou účasti ve výzkumu bylo absolvování maturity ve školním roce 2022/2023, a to z důvodu předpokládaných odlišností v životní situaci a povaze příprav u osob, které přijímacím řízením prochází poněkoli káté, nebo se ke studiu psychologie rozhodují až později během života. Také zaměření se pouze na studující Univerzity Karlovy plyne ze snah o homogenizaci souboru.

Výběr byl realizován především prostřednictvím sociálních sítí. Nejprve jsem vytvořila jednoduchou infografiku se základními informacemi o výzkumu a podmínkami účasti, kterou jsem sdílela ve facebookové skupině Chci studovat psychologii. Na nabídku touto cestou bohužel nikdo nezareagoval, což přisuzuji načasování výběru, který probíhal v srpnu 2023, kdy pro ně skupina již nemusela být relevantní. Oslovila jsem proto studijní oborovou radu katedry psychologie na PedF UK, která infografiku sdílela v messengerové skupině nadcházejících studujících psychologie na PedF UK, a díky kontaktům jedné ze členek rady i ve skupině pro FF UK. Poté se mi postupně ozvalo 6 zájemkyň a 1 zájemce na uvedený kontakt (e-mail či Facebook) a na účasti jsme se domluvili se všemi z nich. Jedna respondentka však posléze byla z výzkumu vyřazena, jelikož nesplňovala podmínku ukončení středoškolského studia ve školním roce 2022/2023. V tu dobu již probíhal sběr dat, a tak jsem využila metodu sněhové koule pro dosažení původně stanoveného počtu osob. Anonymizovaný přehled finálního výzkumného souboru se základními informacemi o participujících jsem zpracovala do tabulky č. 1.

Tabulka 1: Přehled participujících

Pseudonym	Střední škola	Počet přihlášek (P + jiný humanitní obor)	Začátek příprav na VŠ ²	Vybraná fakulta a univerzita	Brigáda při VŠ	Stěhování
Anna	Gymnázium	4 + 0	4. roč.	PedF UK	Ano	Ne
Bára	Gymnázium	2 + 2	3. roč.	PedF UK	Ne	Sdílený byt
Cecílie	Gymnázium	3 + 0	3. roč.	FF UK	Ne	Ne
Dana	Gymnázium	3 + 1	3. roč.	FF UK	Ne	Kolej
Emil	Gymnázium	3 + 0	4. roč.	FF UK	Ne	Kolej
Františka	Gymnázium	3 + 1	3. roč.	FF UK	Ano	Ne
Gabriela	Gymnázium	6 + 1	3. roč.	FF UK	Ne	Kolej

2.2.1 Studium psychologie na Univerzitě Karlově

K zaměření se na obory psychologie konkrétně na Karlově univerzitě došlo jednak z výše formulovaných praktických důvodů, zároveň jsem však s ohledem na rozsah výzkumného souboru usilovala v některých ohledech o jeho homogenizaci jako prevenci proti přílišné fragmentaci jednotlivých zkušeností při studiu na různých univerzitách v odlišných částech republiky. Domnívám se také, že zaměření se na univerzitu, kde sama studuji, může být přínosné z hlediska posílení raportu mezi mnou a participujícími.

Požadavky přijímacího řízení pro akademický rok 2023/2024 na Univerzitě Karlově

Na FF UK přijímací řízení sestávalo z písemné části ověřující znalosti uchazečů a uchazeček v oblasti psychologie, obecných studijních předpokladů a základů společenských věd či biologie, dalším úkolem bylo sepsání eseje na zadané téma, která však byla hodnocena až v případě postupu do 2. ústní části. Ta se zaměřovala na motivaci osob, prezentaci portfolia

² 3. roč. = předposlední ročník střední školy, 4. roč. = maturitní ročník

složeného z oborových aktivit a prostudované literatury. V případě dostačujícího bodového zisku za obě části zkoušek byla motivace ověřována ještě před druhou komisí (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2023). Na PedF UK dle pracovní kopie podmínek poskytnutých studijním oddělením (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, n.d.) měla zkouška podobu písemného testu z oblasti psychologie a speciální pedagogiky, přičemž 85 % otázek vycházelo z předem zveřejněné baterie otázek, zbývajících 15 % bylo formulováno v anglickém jazyce.

Střelba na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy

Považuji za důležité upozornit na tragickou událost, ke které došlo na hlavní budově Filozofické fakulty dne 21. 12. 2023, a jež tak zasáhla i do 2. části sběru dat. Někteří studující 1. ročníku oboru psychologie FF UK byli před střelbou evakuováni z budovy, kde byl útočník původně očekáván. Po útoku byly realizovány rozličné možnosti psychosociální podpory, například interní i externí krizové linky a chaty, psychologické či duchovní poradenství a různé pietní akce (Univerzita Karlova, 2024). Z iniciativy studujících oboru psychologie s absolvovaným kurzem krizové intervence mimoto vznikl na Filozofické fakultě spolek Peerko, který poskytuje podporu ve škole i na pietních akcích (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, n.d.).

Před domluvením termínů k 2. části sběru dat byl participujícím citlivě připomenut princip dobrovolnosti v účasti i míře a povaze sdílených informací. Všichni se rozhodli ve výzkumu pokračovat.

2.3 Metody sběru a zpracování dat

Sběr dat probíhal ve dvou fázích pomocí polostrukturovaných kvalitativních rozhovorů. Zvolená metoda podporuje zachycení perspektivy studujících, poskytuje dostatek prostoru k hovorům o aspektech, jež považují za podstatné, aniž by se pevně vázala na předem stanovené otázky a jejich pořadí, což zajišťuje jistou flexibilitu a přirozenost rozhovoru. Částečná strukturace však zároveň přispívá konzistenci v rozhovorech a umožňuje dílčí navázání na zjištění předchozích výzkumů (Novotná et al., 2019). Díky opakovaným rozhovorům lze navíc zachytit vývoj a změny reflexe v čase.

První fáze sběru byla realizována ještě před nástupem na univerzitu v období od 11. září do 26. září 2023, přičemž jeden rozhovor trval přibližně 50 minut. Při načasování druhé fáze sběru jsem usilovala o to, aby se respondentky a respondent nacházeli v co nejpodobnějším stadiu semestru, tedy ideálně aby měli všechny zkoušky a zápočty splněné, ale zároveň aby ještě nezapočali druhý semestr, což se až na jednu výjimku podařilo (jednomu respondentovi zbývaly 2 testy a dokončení 2 seminárních prací). Z toho důvodu také druhá fáze sběru probíhala v delším intervalu, pět rozhovorů bylo realizováno mezi 30. lednem a 7. únorem 2024 a poslední dva rozhovory proběhly 16. a 18. února 2024. Tyto rozhovory však trvaly pouze kolem 15 minut.

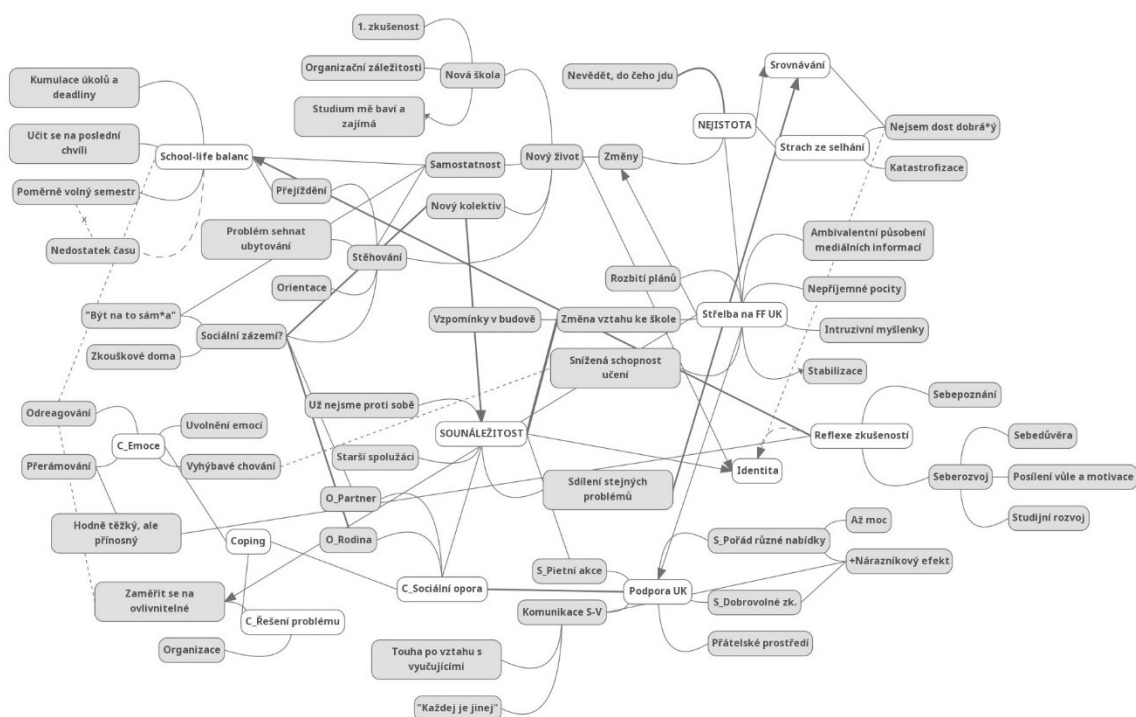
Při **analýze dat** jsem vycházela z reflexivní tematické analýzy (dále RTA) od Braun & Clarke (2022). Její flexibilita mi umožnila prozkoumávat rozličné přístupy k analýze, a vyvíjet tak zpracování přiléhavé k výzkumnému záměru i začátečnické výzkumnické pozici. Zvolila jsem induktivně-deduktivní přístup. Jelikož při tvorbě Interview Guide jsem do jisté míry vycházela z předem realizované literární rešerše, v některých částech kódování jsem využívala i již známé teoretické koncepty (například základní rozdělení copingových strategií). Především jsem se však snažila vycházet z obsahu dat, a hlubšímu propojení s dosavadními výzkumy se tak primárně věnuji až v diskusní části práce. Podstatným faktorem výběru RTA byl důraz, jenž klade na výzkumnickou reflexivitu, osobní pozici vnímá jako přednost analýzy, přičemž je důležité, aby byla vědomá, situovaná a zpochybňující. Vzhledem k tomu, že jsem sama do jisté míry členkou zkoumané skupiny (*insider researcher*), RTA mi poskytla řadu vodítek pro porozumění a facilitaci vlastního procesu reflexivity.

Proces analýzy je složen z 6 fází, které však poskytují spíše nasměrování, než aby byly vnímány jako statická pravidla, právě s ohledem na aktivní, situovanou výzkumnickou roli, jež je integrující komponentou analýzy. Podstata RTA tak nespočívá v samotných fázích, ale především v porozumění jejímu širšímu rámci. Nejedná se o lineární proces, fáze se zpravidla prolínají s tím, jak se porozumění datům vyvíjí (Braun & Clarke, 2022, s. 10, 35–36). Zde se tak pokusím co nejtransparentněji popsat vlastní průběh analýzy.

Seznamování s daty započalo doslovným přepisem rozhovorů do programu Microsoft Word, přičemž jednotlivé pasáže jsem si pouštěla opakovaně, abych zajistila přesnost

transkriptu. Souběžně jsem přepis doplňovala prvními reflektivními komentáři jak v kontextu jednotlivých rozhovorů, tak celého výzkumného souboru. Pro přepis kratších rozhovorů jsem využila také funkci diktafonu ke tvorbě základního transkriptu, který jsem následně upravovala s opětovným poslechem nahrávek. Poté jsem dataset převedla do programu QDA Miner Lite, kde jsem se seznamovala s procesem vytváření prvotních **kódů**. Využívala jsem zde především in vivo kódování, což zpětně považuji za jednu ze slabín analýzy, plynoucí z mylného porozumění podstatě sémantického a latentního kódování (Braun & Clarke, 2022, s. 57–58). V některých kódech mi tak unikal význam a tvořila jsem řadu kódů, jež se zaobíraly tímtéž. Při zpracování druhého datasetu jsem se z chyby snažila poučit a s názvy kódů jsem usilovala spíše o zachycení významu segmentů, než abych trvala na jejich doslovnosti. Po první fázi kódování jsem se rozhodla s kódy dále pracovat opět v programu Microsoft Word, jelikož pro další fáze se mi systém QDA Miner Lite jevil poněkud uživatelsky nepřívětivě. Všechny segmenty dat pod jednotlivými kódy jsem opět procházela a kódy upravovala, aby byly přiléhavější vůči kontextu všech zahrnutých pasáží. Některé jsem více zobecnila a spojila, jiné konkretizovala a rozdělila. Kódy jsem shlukovala do tabulek společně s identifikátory rozhovorů a vybranými segmenty dat, což napomohlo hlubšímu porozumění datům a nacházení relací mezi nimi. Tímto způsobem jsem vytvářela tematické souhrny (*topic summaries*) pro obě fáze nasbíraných dat, což data značně zpřehlednilo. Na druhou stranu však stále byla ovlivněna systémem QDA Miner Lite, jenž vyžadoval řazení kódů do kategorií souběžně s jejich utvářením. Tabulky se tak na první pohled vztahovaly spíše k otázkám z rozhovorů než k širším konceptům. Současně jsem si však barevně rozlišovala opakující se vzorce, a pozvolna tak **generovala kandidátská témata**. Po celou dobu analýzy jsem si také do reflektivního deníku zaznamenávala poznámky, jež se často týkaly mé pozice vůči výzkumu i zpozorovaných vzorců, což mi pomáhalo analýzu vyvíjet a zároveň ji udržet transparentní. Abych se dále posunula od explicitních kategorií, využila jsem další formu vizualizace dat, kdy jsem tematické souhrny zobrazovala v myšlenkových mapách v programu MindMup. Pečlivější a přehlednější zachycení relací mezi kódy a kategoriemi mi napomáhalo dále generovat a **vyvíjet** ústřední koncepty, kolem nichž se data sdružovala. Blíže jsem je rozpracovávala v reflektivním deníku a v mapách je zvýraznila kapitálkami, viz obrázky č. 4 a 5. Čím silnější jsou linie mezi kódy či kategoriemi (kandidátskými tématy), tím významnější vztah jsem v této fázi

Obrázek 5: Tematický souhrn 2. fáze sběru dat



Poté jsem témata dále vyvíjela a **revidovala**, zaprvé pomocí map soustředěných na témata odděleně, kdy jsem si blíže vymezovala jejich význam pro výzkum, hranice i souvislosti. Dále jsem zpracovala orientační graf individuálního vývoje stresu, jenž blíže představuji v prezentaci tématu č. 2. Pro vývoj, revizi i **definici** témat však byla primární snaha o jejich **sepsání**, při níž jsem koncepty mnohokrát přehodnocovala, ztrácela a znovunalezala návaznost, přepisovala několikrát hotové odstavce a konečně také ověřovala přiléhavost pracovních a výsledných **názevů témat**.

2.4 Prezentace výsledků

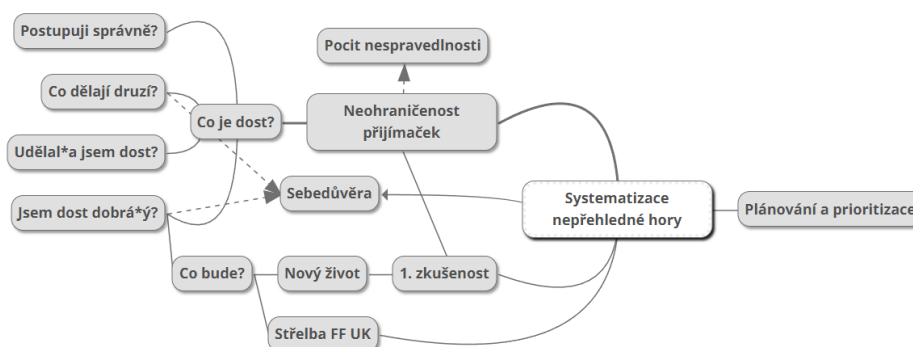
Finální analýza sestává ze tří ústředních témat, přičemž všechna z různého pohledu nahlíží na **nejistotu** spojenou s procesem přijímacího řízení i následné univerzitní tranzice. V rámci adaptace na vysokoškolské studium je pozornost věnována také střelbě, ke které došlo na Filozofické fakultě během zimního semestru. První téma se zaměřuje na aktivní roli participujících v rámci získávání kontroly nad demotivující nevědomostí, soustředí se na proces autonomní „systematizace nepřehledné hory“, kdy studující přechází od informací získaných zvnějšku (především srovnáváním se s bývalými či aktuálními uchazečkami

a uchazeči) k postupnému utváření vlastního studijního systému, jenž posiluje jejich sebedůvěru a působí protektivně vůči pocitům nejistoty a stresu. Druhé téma přináší pozornost odlišným trajektoriím stresu a zvládání především v kontextu aspirací a výkonové motivace, přičemž významnou roli ve zvládání činí kvalita balance mezi povinnostmi a odpočinkem. Třetí téma se soustředí na protektivní aspekty sociálních vztahů, důležitost vnímané sociální opory a pocitů sounáležitosti.

2.4.1 Téma č. 1: Systematizace nepřehledné hory

V prvním tématu se blíže zaměřuji na konkrétní zdroje a podobu nejistoty a propojuji je s individuální snahou participujících o jejich systematizaci. Na jedné straně se jedná především o zjišťování externích informací, o konkretizaci a ověřování potřebných požadavků (významně prostřednictvím sociálního srovnávání), na straně druhé pak o jejich autonomní realizaci skrze rozvoj organizačních dovedností, což znázorňuje orientační mapa tématu na obrázku č. 6.

Obrázek 6: Mapa tématu č. 1



Mezi nejvýznamnější zdroje stresu a nejistoty byla jednoznačně řazena neohraničenost požadavků přijímacího řízení na většinu škol. „*Nikdy jsem nevěděla, co je dost. Jestli to stačí nebo nestačí,*“ popisuje Cecilie. Vlastní volba je tak vnímána spíše jako její iluze oproti potřebě „dělat věci správně“ a strachu z neúspěšného vybočení či nedostatečně hlubokého ponoření. „*Vlastně ony jsou to požadavky, ale není nic pevně daný, že třeba doporučená literatura a pak prostě vaše vlastní volba. A co je vlastní volba, co teda můžu a nemůžu?*“ uvažuje Františka. Tendence participujících v momentech nejistoty přitom směřují spíše k přecenění nároků, což patrně souvisí také s omezenými možnostmi „poznání soupeře“.

Studující usilují o maximalizaci šancí k úspěchu, nicméně neohraničenost podmínek zároveň znamená, že nejen oni sami, ale i nepoznaní druhí mohou pro zvýšení šancí zvolit rozmanité cesty. Pozorují tak jistou tendenci dorovnávat se poznaným druhým a získávat k tomu ještě něco navíc, přičemž k „poznávání se“ dochází především prostřednictvím psychologických kurzů či seminářů.

Měla jsem tam jakoby spolužačku na tom semináři, která se hlásila skoro na všechny školy, co já a... taky mě jakýmsi způsobem znervózňovala, protože ona vždycky na psychologii vystupovala způsobem, že všechno ví a vždycky mluvila o věcech, o kterých jsem v životě neslyšela a tak podobně. Takže i to možná mně přispělo k určitým těm mým úzkostnějším stavům, kdy jsem se zase porovnávala a bála se, že zase nejsem dost dobrá. (Dana)

Všichni říkali, že připravovali se na to rok, připravoval se na to půl roku, přečetli 10 knížek a... nebo ještě více mnohem a... nic z toho já jsem vlastně neměl, takže jsem si, řekněme, spočítal nebo odhadl, že mám menší šanci se dostat. (Emil)

„Na tom kurzu jsem... Mně to třeba jako pomohlo, protože jsem byla docela lepší než ostatní,“ reflektuje Gabriela. Postupně tak u některých osob nedochází pouze k ověřování adekvátnosti zvolených metod, ale i vlastních kompetencí, což oběma směry ovlivňuje sebehodnocení. Dana přitom posléze uvádí, že se jí u většiny zkoušek nakonec dařilo více než její obávané rivalce, což dále nasvědčuje nesouladu mezi vnímanými a reálnými schopnostmi a přetrvávající nejistotě o míře naplnění požadavků. Ke zkeslení může ještě snáze dojít v prostoru virtuálním při snaze o poznání soupeřů skrze statusy v uchazečských skupinách či profily jiných studujících, kde jednak bývají aktivní především ambicióznější jedinci, zároveň ale takové úryvky mnohdy postrádají kontext, který není možné blíže poznat. Získané informace tak mohou být zveličeny a stát se dalším zdrojem stresu. Anna popisuje: *„Problém byl, když jsem viděla, že někdo jako je úplně najetej jinde, že jo, tak jsem si říkala... Voni, že jo, i nějaký ty skupiny jako na Facebooku, tak tam, že jo: „No, tak už mám přečtených 50 knih.““*

Na druhou stranu však sociální sítě mohou fungovat jako prostor pro seznámení se s osobami, které přijímací řízení úspěšně absolvovaly v předchozích letech, což poskytuje další podstatné informace či nasměrování v opozici k vnímané netransparentnosti ze strany univerzit. Obzvláště pro participující, kteří neměli ani zprostředkované zkušenosti o fungování vysokoškolského prostředí, natožpak na poli psychologie, může být tento prostředek získávání informací velmi přínosný.

Celkově, že prostě nedaj dost informací, to mi asi vadilo nejvíc, že jsem ty informace jako musela zjišťovat od známých a vod jako... jsem si našla cizí lidi na Facebooku a psala jsem jim... Což bych jako byla mnohem radši, kdyby to nějak napsali jako na ten web třeba, co tam chtěj. (...) Protože pro člověka, kterej nikdy jako nebyl v kontaktu s psychologem jako třeba já, tak pro mě to bylo úplně... Já jsem vůbec nevěděla, co to je praxe z psychologie, kterou já můžu mít, mě nenapadlo, že si tam můžu dát hlídání dětí. (Gabriela)

Bára si je v rámci příprav k přijímacímu řízení na preferovanou fakultu mnohem jistější, jelikož i za tímto účelem si vybírá školu s nejstrukturovanějšími požadavky, na které se může dokonale připravit a zároveň ušetřit čas. Jiní se naopak vůči této formě zkoušek vymezují, což je zajímavé v kontrastu kritiky neohraničené podoby přijímacích zkoušek, ale zároveň jejího zvnitřnění jakožto výzvy, se kterou se „správný studující psychologie“, potažmo „budoucí psycholog“ má vypořádat.

A taky jsem věděla, že tam ty přijímačky jsou daleko těžší, protože tam potřebuješ, že jo, mít načtený knížky, pak ještě je test psanej a pak ještě ten pohovor. No a věděla jsem, že se mi do toho nechce dávat čas, protože tam mám i menší šanci na přijetí. (...) Právě když jsem šla takhle na ten ped'ák na tu psychologii, tak to jsem [úzkosti] neměla skoro vůbec. Protože jsem věděla, že jsem si zapamatovala ty otázky úplně nazpaměť a věděla jsem prostě, že, ehm, to nějak prostě dám, no, asi (smích). (Bára)

No, já jsem původně chtěla nejvíc na ped'ák, protože se mi líbilo... jako i ze sociálních sítí a prostě třeba z dnů otevřených dveří, že je ta škola nejvíc jako individuální. (...) Ale hodně mi nebyly sympatický letošní přijímačky, že zveřejnili ty otázky, to mě hodně naštvalo, přišlo mi to úplně hloupý a neadekvátní k tomu, jak funguje psychologie. (Františka)

Vzhledem k omezeným možnostem strukturace požadavků zvnějšku participující postupně přechází od získaných informací k větší autonomii. Kontrolu nad zahrnujícím množstvím učiva získávají skrze plánování a prioritizaci dílčích cílů, což snižuje stres či úzkost z nevědomosti, obzvláště jedná-li se o opravdu konkrétní denní cíle, čímž neohraničenosti dodávají vlastní rutinu a řád.

V té dřívější fázi jsem tím byla víc jaksi zavalená, že mi to připadalo víc jako obrovská hora nedosažitelná, kdežto na konci už jsem si připadala možná, že jsem spíš do té paniky ani nešla, protože jsem si připadala kompetentnější. Už jsem viděla, že ta příprava měla už víc nějakou jako strukturu, což si myslím, že mi hodně pomáhalo. A velmi mi pomáhalo to učení i vlastně rozpláno-, rozplánovat si to. (Cecílie)

Ujasňují si, co považují za důležité, přičemž převaha participujících upozaduje povinnosti sekundárního vzdělávání. Označují je za méně náročné právě vůči vymezenějšímu rozsahu, nižší vnímané prestiži a absenci konkurence. Když však začnou svůj přístup srovnávat s některými studujícími, kteří se hlásili na jiné obory, často se objevují pocity frustrace v kontextu vnímané nespravedlnosti v náročnosti rozličných cest, což však vnímám spíše

jako bilancování zisků a ztrát, přičemž angažovanost v oboru i přes strasti vítězí. Tomuto konceptu se do nějaké míry vyjímá převážně přijímací řízení na medicínu.

Je to takový, že člověk ví, že kolik ty lidi vlastně maj volnýho času oproti mně, že oni maj jenom třeba tu maturitu, a že i ta maturita se jim třeba může díky tomu líp povít. Že jako já, kdybych neměla přijímačky, tak tu maturitu taky dám líp, protože bych se na ni fakt měla čas učit, ale zároveň, já jsem zpětně strašně ráda, že jsem jako upřednostnila přijímačky. (Františka)

Většina jako už byla přijatých, jakože na průměr třeba na VŠE, nebo i na ty práva dělali SCIA třeba v prosinci, a že všichni říkali, jak se na to stejně jako hrozně učili, ale já jsem věděla, že jsem se učila úplně stejně na tu psychologii, že jo, ale jako celej rok třeba. (...) Hlavně oni pak už chodili, že jo, ven a všechno, pohodička. No, vlastně se všichni jako hrozně radovali z tý maturity, ale já jsem prostě byla jako, nevím, že jsem si říkala, že ta maturita, ty jo, není to tak jako těžký oproti těm přijímačkám. (Anna)

V čase lze sledovat úspěšný rozvoj organizačních dovedností, kdy studující jsou vědomější vůči svým možnostem a vyhovujícím studijním strategiím. I proto někteří zpětně reflektují změny v prioritizaci, které by s nově nabytými vědomostmi a dovednostmi učinili, jež ale mohou zužitkovat v nadcházejícím vysokoškolském studiu. Již před začátkem semestru totiž zaznívají mezi anticipovanými studijními stresory obavy ze zvládnání studia a zvykání si na univerzitní systém. Někteří však právě v kontextu nově načerpaných zkušeností zároveň očekávají, že v jistých ohledech bude studium snazší než během příprav, což pozdější reflexe zimního semestru dále ztvrdzuje. Svůj studijní systém díky úspěšnému ověření strategií nemusí stavět od základních kamenů, což souvisí s vyšší sebedůvěrou i menší úrovní stresu během semestru i zkouškového období. „*Když píšu nějaký test, tak si vzpomenu na ty přijímačky a říkám si: „Co, já jsem zvládla ty přijímačky, já už zvládnú tady tenhle test z tý obecky,“*“ zmiňuje Gabriela. Mimoto, co se obtížnosti týče, zdá se, že vysoké nasazení během příprav k přijímacímu řízení v některých ohledech nároky terciárního vzdělávání až přesahuje, případně se jim přibližuje. Díky tomu je adaptace na roli vysokoškolského studujícího méně náročná. „*Jsem velmi spokojená, popravdě po těch přijímačkách jsem čekala, že to bude o hodně náročnější. (...) A nebylo to ani až tak stresující období, jak jsem čekala na ten první semestr vysoké školy a všeobecně jsem velmi spokojená,*“ reflektuje Dana.

Jelikož ta, ehm, nějaká základní úroveň je nastavena výš, tak... se to pak relativně zdá... ne tak špatný. Takže předtím jsem byl zvyklý učit se hodně málo a najednou jsem se musel učit víc znatelně. Zatímco teď, jak se musím učit pravidelně, tak už mi to vlastně nepřijde tak hrozné. Jako by se ode mě očekával jiný level a vycházím, když hodnotím to, jak mi je, z té úrovně, a ne z té úrovně předchozí. (Emil)

Pocitovaná míra zátěže může být nižší i z toho důvodu, že zatímco u přijímacích zkoušek bylo ve hře mnoho potenciálních zisků či ztrát a s nimi spojených změn, teď případnému neúspěchu někteří přisuzují menší váhu pro snazší reverzibilitu a menší dopad po osobní i sociální stránce.

Přijde mi, že... toho učení je na jednu stranu vlastně víc. Ale zase je tam... uh, méně změn, takže už nemusím se, řekněme, obávat, když jsem, uh, se hlásil na přijímačky, dopadne to, nedopadne to, půjdu do Prahy, zůstanu v Budějčích. Uh, udělám maturitu, budu ji muset opakovat v září... Tak tam bylo mnohem víc nejistoty. Zatímco tady je to jen napíšu test, nenapíšu test, tak kdyžtak si ho napíšu podruhé. (Emil)

Oproti tomu Báře vysokoškolské studium přináší výrazněji obdobné výzvy, kterými si ostatní procházeli již v předchozím období v rámci příprav na vícero škol s rozmanitými požadavky, jež se učili balancovat. Také Gabriela však reflektuje závažnější, dlouhodobější pocity nejistoty než během příprav na přijímací zkoušky. Obě respondentky spojují tendence ke katastrofizaci ve snaze o získání větší kontroly nad nejistými situacemi, čímž však dochází k jejich zveličení a prohloubení míry distresu.

Před první zkouškou jsem měla takovej, ehm, brečící mlčící chvílku (smích), protože jsem, ehm, si nedokázala představit, že ještě mám tolik zkoušek před sebou. Nakonec to byla nejlehčí zkouška, kterou jsem konala, ehm (smích), takže... Musela jsem se trošku sebrat, trošku si nějak přenastavit tu hlavu, zvolit nějaký jiný metody, a nakonec to bylo úplně v pohodě. Myslím, že jsem se vždycky stresovala úplně zbytečně, když si to člověk dobře rozvrhne, tak úplně v klidu to jde stihnout. Ale samozřejmě teďka v 1. semestru jsme měli lehký ty zkoušky. No, takže čekám, že to bude těžší. (Bára)

Ten prvák byl prostě horší v tom, že jsem vůbec netušila, co mám dělat. Vůbec jsem nevěděla, kam mám kliknout na těch stránkách. Vůbec jsem nevěděla, jak-, jaký jsou požadavky na nás, když jsem psala esej, tak jsem vůbec nevěděla, co po nás ten učitel chce, jestli chce, abych to vzala takhle nebo takhle, což se mi na těch přijímacích nestávalo tolik. Tam jsem bloudila první třeba dva měsíce. (Gabriela)

Nejistota při seznamování s novým systémem a požadavky univerzity je přirozenou součástí tranzice, někteří se však i zde potýkají s pochybami o vlastních kompetencích. Srovnávání s druhými přitom i tady působí ambivalentně. Na jedné straně poskytuje ujištění ve vlastní pozici, na straně druhé od ní oddaluje, ať ovlivněním přístupu ke studiu či přeceněním schopností druhých oproti vlastním.

Asi bych řekla, že ty první hodiny byly takový stresující, že člověk moc nevěděl, do čeho jde, no, tak to asi. Nebo věděl, ale pořád to neměl jako z té vlastní zkušenosti, což si myslím, že je většinou jako i klíčový. (...) Možná mě trochu taky stresovalo to, že jsem měla pocit, že nejsem třeba dostatečně dobrá na to tady jako být, nebo že někdy jsem měla pocit, že je to vlastně až jako moc odborný. (...) Že jsem si řekla, že jsou, že... jako mám pocit, že ostatní jsou na tom vlastně stejně jako já. (Anna)

Asi nejhorší v tom prváku bylo, že jsem se hrozně srovnávala s ostatními spolužáky, a já jsem se v životě necítila takhle tupá. A teď, když na to koukám retrospektivně, tak to bylo úplně zbytečný, protože jako každý, každý tam má něco, hlavně se tak cítil každý, co jsem tak slyšela, ale... My jsme třeba měli nějaký hodiny a oni se furt ptali na něco, já jsem třeba vůbec ani nevěděla, na co se zeptat. Anebo prostě furt něco dělali, chodili na nějaký stáže a já nevím no, já jsem si říkala, ty jo, vždyť seš v prváku, uklidni se. (Gabriela)

Na větší autonomii si studující zvykají v rámci studia i samostatného života, obzvláště ti, kteří v rámci přechodu na univerzitu opouští zázemí primární rodiny. Nově získaná autonomie tak může v některých ohledech působit stres, jelikož přináší nové úkoly a více zodpovědnosti. Na druhou stranu však poskytuje více prostoru pro další poznávání a formování vlastního organizačního systému, jenž postupně snižuje pocity nejistoty a posiluje sebedůvěru. Individualita se přitom pojí i s délkou a podobou adaptačního procesu, zdá se však, že participující svým tempem směřují k úspěšné adaptaci. „*Já myslím, že teď když je 1. semestr, a že už jsem se naučila jak se SISem a všechno, tak že to už asi bude spíš stejně, jako v pohodě,*“ reflektuje Františka.

Samozřejmě je to trochu něco jiného, než jsem čekala (smích). A dělalo mi trochu problém se s tím sžít, si na to zvyknout. Hlavně protože jsem se přestěhovala do Prahy, takže... novej kolektiv, nový bydlení, nová škola, všechno nový. Takže... možná s tím ještě nejsem tak... sžitá, jak bych chtěla úplně. A hlavní je to, že všechno je na mně. Takže... je to takový trochu stresující, ale dá se to zvládnout určitě. (Bára)

Teď je to úplně super, už jsem si zvykla a popravdě jsem i celkem ráda, že můžu si sama v podstatě všechno organizovat, konečně jsem se naučila vařit, protože předtím jsem víceméně jen pekla a vaření jsem nechávala na mámě, takže... mě to tak dokopalo se víc naučit být samostatná. (Dana)

Intervenujícím faktorem působícím neočekávaný stres a nejistotu byla střelba na Filozofické fakultě několik dní před Vánoci, která přímo zasáhla do průběhu zkouškového období. „*Nevědění, do čeho jdu*“ z podstaty prvního vysokoškolského semestru tak bylo významně zesíleno změnami, jež univerzita v rámci intervence realizovala. Mimo akademické záležitosti participující prožívali distres z vysoké míry nejistot a obav o osoby zasažené událostí, skrze který bylo obtížné běžně fungovat. Někteří se snažili přesunout pozornost na ovlivnitelné, a o to více se věnovat studiu. „*Snažila jsem se učit, protože jsem si říkala, že aspoň jakoby dělám něco produktivního a ne jenom, že sedím a přemýšlím. Jo a on tím člověk trochu i odvrátí myšlenky, že jo,*“ popisuje Františka. Studující Filozofické fakulty nicméně nějakou dobu nevěděli, zda zkoušky vůbec budou, a poté jaká bude jejich forma. Následně stanovené dobrovolné plnění zkoušek pro ně mělo spíše nárazníkový efekt, přispívalo zvýšení pocitu kontroly nad situací. Participující tak mohli vyrovnávání se s událostmi

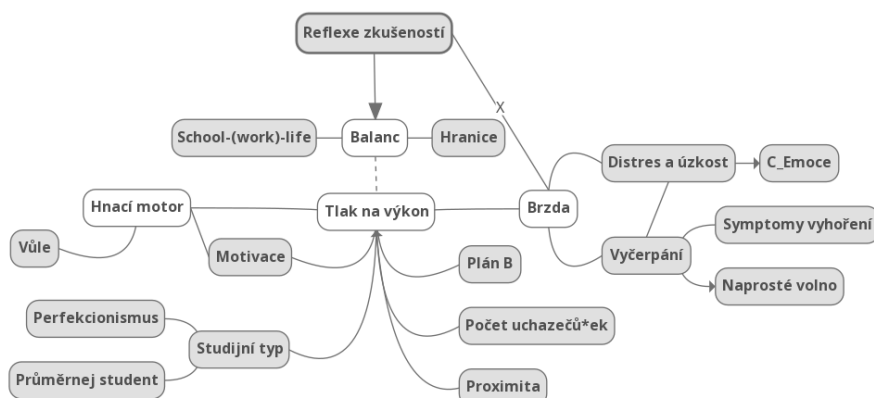
přizpůsobit svým možnostem a sami se rozhodnout zkoušky plnit. Velice významnou roli v tom hrála vnímaná sociální opora a vzájemná komunikace, jež bude blíže reflektována v tématu č. 3.

Z toho jsme byli trochu víc někteří v napětí, že nevěděli jsme ani, kdy se máme začít připravovat, nevěděli jsme ani jestli se máme připravovat a všeobecně jaká bude forma těch zkoušek. Naštěstí si myslím, že to vymysleli poměrně dobře a... samotné ty zkoušky nebyly, většina nebyla moc náročná. (Dana)

2.4.2 Téma č. 2: Tlak na výkon jako hnací motor i brzda, balanc jako palivo

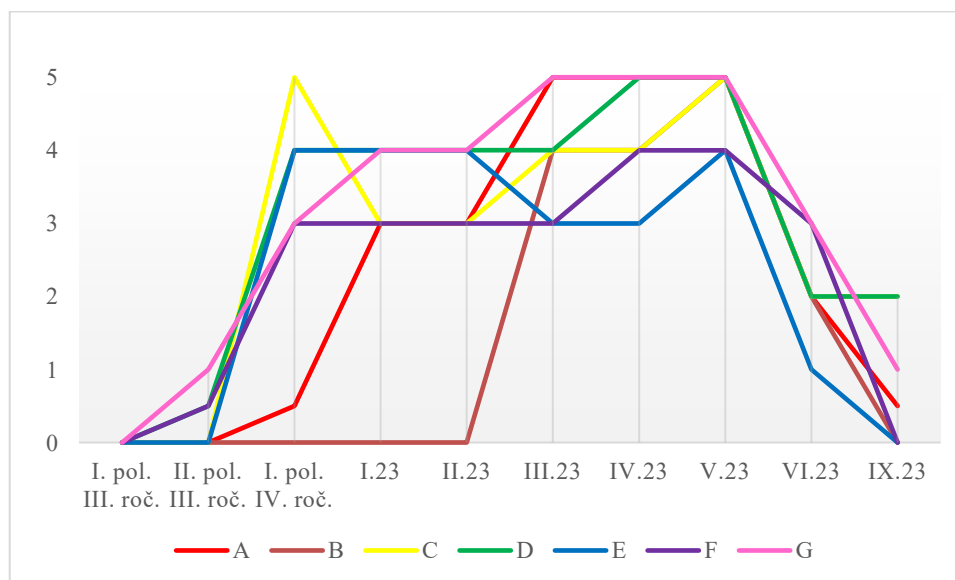
Téma č. 2 nahlíží ze dvou úhlů na problematiku vnímaného tlaku na výkon, jenž na jedné straně posiluje motivaci a vůli participujících ve studiu, při vysoké intenzitě a dlouhodobosti však jejich výkon brzdí s ohledem na zvýšený distres a vyčerpanost. Signifikantní roli zde hraje kvalita school-(work)-life balance, jež v čase prochází významným vývojem. Zaměřuji se také na některé faktory vstupující do podoby i zvládnutí tlaku na výkon a souvisejícího stresu. Pro základní orientaci v tématu lze využít obrázek č. 7.

Obrázek 7: Mapa tématu č. 2



Zároveň považuji za relevantní téma blíže vztahovat i k vývoji vnímaného stresu v čase. V kontextu přijímacího řízení jsem se ho orientačně pokusila zaznamenat do individuálních časových os v grafu č. 1, který tak zdůraznil některé zlomové body. Ač se většina participujících připravovala již v předposledním ročníku gymnázia, tehdy aktivity považovali pouze za zábavu a rozvoj zájmů. S přechodem do maturitního ročníku však postupně zkoušky představovaly reálný, přibližující se stresor, a do příprav tak vstupoval větší tlak na výkon. K prvnímu zvýšení stresu u většiny došlo v prvním pololetí, přičemž u některých osob jeho míra zůstávala poměrně stabilní, zatímco například u Cecílie a Emila více kolísala a u Gabriely se konzistentně zvyšovala. K druhé vlně zvýšení docházelo

v podstatě v bezprostřední blízkosti zkoušek, jelikož již v březnu je mnozí započali s prvním testem studijních předpokladů. Rapidní pokles poté nastal až v červnu, kdy se období chýlilo ke konci. Těmto trendům zde nabízím porozumění právě skrze vyvíjející se tlak na výkon.



Graf 1: *Orientační vývoj stresu během příprav k přijímacímu řízení*

Participující celkově reflektují výběr oboru primárně jakožto výsledek vlastního zájmu. Ač například Bára zmiňuje nátlak pro absolvování vysoké školy ze strany otce, i u ní výběr konkrétního oboru plynul z dlouhodobého osobního zaujetí. Jiné obory vnímají jako „plán B“, přičemž jeho realizace by se pojila s dalšími přípravami ke studiu psychologie pro nadcházející rok. Množství aktivit, kterým se na cestě k přijímacímu řízení věnují, a ochotu překračovat mnohé překážky pro dosažení cíle vztahují právě ke své motivaci. „*To bylo moje přání, takže já jsem pro to chtěla udělat cokoliv, dá se říct,*“ popisuje Bára. Participující v oboru nachází jak společenský přínos (např. Gabriela: „*Budu vědět, jak jim [dětem] pomoci, nebo minimálně budu mít ty prostředky, jak se to dozvědět.*“), tak osobní přínos (Františka: „*Vim, že je to těžký, ale já fakt nechci dělat nic jinýho. [...] Asi se mi nechce studovat něco, co mě vyloženě nebude bavit.*“). Vidina psychologie jakožto toho „pravého“ oboru pro seberealizaci se pojila také s množstvím podaných přihlášek. Kromě balancování nároků sekundárního a terciárního vzdělávání se tak jejich pozornost dělila ještě mezi požadavky různých kateder psychologie napříč republikou. Většina tak intenzivně a ambiciózně navštěvovala kurzy, studovala literaturu a rozšiřovala portfolia, a to mnohdy

na úkor potřebné regenerace po příchodu ze školy. „*Určitě od října, že jako každé den jsem si k tomu sedla aspoň jako 4 hodiny a pak to jako přibývalo časem,*“ popisuje Anna. Někteří se ještě v 1. pololetí maturitního ročníku o všední dny skrze množství školních povinností studiu psychologie věnovali kratší čas, učivo však doháněli i během víkendů, zároveň z kvantifikace patrně vyjímali četbu literatury i praxe. „*Zvládal jsem to jen tak tak, by se dalo říct, rozhodně na tom utrpěl spánek i nějaká, uh, výše stresu,*“ sdílí Emil.

Spíš to bylo tak, že jsem přijela ze školy někdy třeba, dejme tomu, ve 4, v půl páté a do večera jsem se učila, no, někdy třeba do 10, do 11. Takže fakt to někdy bylo tak, že se... že škola, učení, učení po škole a spát. Do toho nějaké strčené, nějaké i jídlo a... Jak říkám, byly samozřejmě jako i volnější dny, protože v tomhle režimu zase jet celý rok, no, to by úplně nešlo. (Cecílie)

Odkloněnou stranou vysokých aspirací se tak stávalo nerovnoměrné rozložení zátěže. „*Jsem stále přemýšlela, že co ještě pro to můžu udělat, a musím ještě číst víc knih a musím si rychle ještě nějakou aktivitu psychologickou sehnat a tak podobně. A... vlastně jsem si jakoby sama na sebe vytvořila takový tlak,*“ rozvádí Dana. Zároveň reflektuje, že si byla vědoma kontraproduktivity strategií, ale cítila se v nich uvězněná. Na explicitnější rovině můžeme vidět souvislost s vysokým počtem uchazečů a uchazeček. „*Že se hlásí 1200 lidí, vezmou jich 50. (...) Tam [v Brně] jsem měla z psychologie percentil nějakých 97. A já jsem si říkala, ty jo, dobrý, to je super výsledek, a pak jsem si to počítala přes trojčlenku. (...) Že i kdybych měla tenhle výbornej percentil, tak se stejně nedostanu,*“ vypráví Gabriela. Vnímám pak jistou frustraci z možné nedostatečnosti navzdory maximalizaci úsilí. U některých participujících se však zároveň jedná o ustálenější vzorec v přístupu ke studiu. Především Cecílie s Danou reflektují sklony k perfekcionismu na gymnáziu. Touha „*studovat na maximum*“ však zároveň respondentkám působila nadměrný distres a vedla i k fyzickým následkům a pocitům vyhoření. Jiné participující o sobě referují jako o „*průměrných studentkách*“, kterým na studiu začalo více záležet až během přijímacího řízení a maturity. Pro ně tak tlak může souviset spíše s dosavadním nepoznáním vyhovujících studijních strategií, což se v začátcích často pojí s časově náročným vypisováním pasáží z knih. U obou typů však může z jiného úhlu docházet k pochybám o vlastních kompetencích, kdy pro 1. typ je obecně náročné dostát svým nadměrně nastaveným očekáváním, zatímco 2. typ se vyjímá své dosavadní roli a skrze více „*nového*“ se může cítit vzdálenější cíli. Zároveň však označení „*průměrný student*“ v tomto kontextu představuje spíše roli studujícího

neusilujícího o úspěch než studujícího, který neúspěch zažívá. V každém případě však u různých skupin pozoruji odlišné definice úspěchu.

Je to právě strach, že nenaplňuju ta svoje očekávání. Jakože si, já si občas teda říkám, že ta očekávání mají jiní, ale ve skutečnosti si myslím, že kdo má tady největší očekávání na mě, jsem já. Že ostatním lidem by to vlastně, to, že bych se nedostala, vlastně by nebyli překvapení, nebo nějak by je to nepohoršilo. (Cecílie)

Dělala jsem jako to blbě, že já jsem se neuměla nikdy jako učit předtím, protože, uh, jsem prostě vždycky prostě procházela s dvojkama, mi to bylo úplně jedno a... Takže jsem úplně nevěděla jako, moje strategie byla, že si vypíšu slovo od slova, co se píše v Atkinsonový prostě a... Pak, teď mám doma milion papírů všeho úplně zbytečně, protože to není vůbec produktivní takhle se učit. (Gabriela)

Variací je případ Emila, který má mezi přáteli roli „vševěda“, zároveň však na sebe v kontextu této pozice příliš neklade tlak. „*Když to vezmu celkově, tak mi to přišlo, um... více bezproblémové? Asi neřekl bych, že bylo přímo nějaké období, kdy... Také jsem úplně neapeloval na samé jedničky, i když ve většině předmětů se to povedlo,*“ reflektuje středoškolskou zkušenost. Jistý obrat tak nastal až v maturitním ročníku skrze vnímaný nedostatek času v souvislosti se širokou škálou požadavků. V jiných ohledech je však na místě polemizovat i o možných vlivech okolí. „*Předpokládám, že také [rodinní příslušníci] ode mě očekávali nějaké velké výsledky,*“ zmiňuje Emil v kontextu přijímacích zkoušek. Františka naráží také na roli vyučujících v pocíťovaném stresu. „*Nás furt fakt jako stresovali s maturitou, že ani na přijímačky neměl člověk moc čas myslet,*“ popisuje.

Z krátkodobého hlediska se v momentech distresu či úzkosti participující zaměřují na vlastní emoce a jejich ventilaci různými formami, např. dechovými cvičeními, pláčem nebo vedením deníku. Z dlouhodobého hlediska je významné věnovat pozornost i jiným aktivitám než studiu, což se však nachází v zásadním konfliktu s přístupem většiny participujících u přijímacího řízení. „*Normálně jsem v sobotu odjela [ze své narozeninové oslavy], protože jsem si tak jako vyčítala, že se musím učit. Pak jsem se stejně moc neučila, protože jsem byla unavená,*“ vypráví Gabriela. Omezení odpočinku je tedy v podstatě dvojitý, jelikož i v omezeném čase vyhrazeném na volnočasové aktivity je pro některé velmi obtížné dovolit si skutečně odpočívat, což vede k přetrvávajícím stavům vyčerpání. V čase někteří reflektují i pocity vyhoření doprovázené sníženými schopnostmi učení i ztrátou zájmu o obor celkově.

Nakonec jsem upadla do určité buď úzkosti anebo do chvilkového depresivního stavu, kdy jsem byla opravdu taková, že nemá nic smysl a už se nebudu snažit. A... prostě ani na ty přijímačky nejdu, i takové už jsem měla chvíle. (...) Prodýchala jsem to. Uklidnila jsem se a... šla jsem prostě dál. (Dana)

Vim, že už jsem se jako hodně-, hodně do toho tlačila, i když už jsem fakt nemohla. Já už jsem to nechtěla ani vidět, žádné modelové otázky, žádné podtrhané papíry a žádná Atkinsonová. Ale to jsem si říkala, že: „Už si to nezkazíš přece. A už snad-, už to snad doděláš.“ (Cecílie)

Vyčerpání tak u některých interferovalo i se závěrem příprav na preferované fakulty. Sice tedy již do náplně dne zařazovali více odpočinku, přetrvávaly však pocity nedostatečnosti a ztráty smyslu, skrze něž někteří přehodnocovali i vlastní účast na přijímacích zkouškách. Souvislost spatřuji právě také v množství podaných přihlášek s různorodými požadavky, přičemž zkoušky na preferovanou školu se konaly až mezi posledními.

Mě doběhlo jako vyčerpání jako po přijímačkách v tý Olomouci, po tom druhym kole, že jako jsem byla úplně jako vyfluslá, že jsem byla úplně jako mrtvá, no a pak já jsem... Právě pak byly ještě na Fildu, že jo, přijímačky, byl třeba týden do těch přijímaček a já jsem se prostě jako už... skoro na to neučila moc. (Anna)

Naopak Emil v období bezprostředně před zkouškami omezuje veškeré copingové strategie a soustředí se pouze na přípravu na zkoušky. Následné vyčerpání přes jeho intenzitu vnímá jako „*příjemný pocit po dobře odvedené práci*“. Také Cecílie reflektuje dopady vyčerpání až se splněním povinností jakožto koncem módu „*musíš makat*“. Během prázdnin tak většina participujících myšlenky na psychologii naprosto opouští. „*Koupila jsem si spoustu knížek, měli na Gradě slevu, ale neotevřela jsem zatím žádnou z nich,*“ zmiňuje Gabriela. Odložení tématu psychologie a věnování se jiným aktivitám vnímám jako zásadní krok pro regeneraci i obnovu oborové motivace. Při univerzitní tranzici dále pozoruji významně vyšší důraz na balanc povinností a odpočinku s ohledem na dlouhodobou efektivitu strategií i důležitost vlastní vyrovnanosti pro úspěšné plnění akademické role. „*Myslím, že teď už tím, že jsem si to prožila, tak mě tak vždycky osvítlí takový varovný signál, že v pohodě, netřeba to tak hrotit, všechno bude fajn. Běž ven, neseď nad tím tolik,*“ reflektuje Dana.

Zároveň jsem si ověřila, jak vlastně důležitý je nějak pečovat i o sebe. Přesně, když člověk má takhle dlouhodobou, dlouhodobou zátěž, což jednak největší byla při těch přijímačkách, ale i to studium vlastně je na dlouhou trať a já ho mám před sebou ještě hodně, tak jsem si uvědomila, že asi nemůže člověk jet nadoraz no, a že si musí umět i vymezit, vymezit nějakou hranici, kdy prostě, za kterou prostě už nepůjde. (Cecílie)

Například Emil sice reflektuje nedostatek volného času skrze množství (volitelných) předmětů, stále se však jedná o režim dne přizpůsobený aktuálním možnostem a zájmům, což může vůči distresu působit protektivně, stejně jako aspekt vlastní volby. „*Vzhledem k tomu, že jsem si vybral nějaký předměty, co mě baví, tak mi to učení ani tolik nevadilo,*“ popisuje. U většiny participujících nicméně celkově pozoruji počáteční zdrženlivost

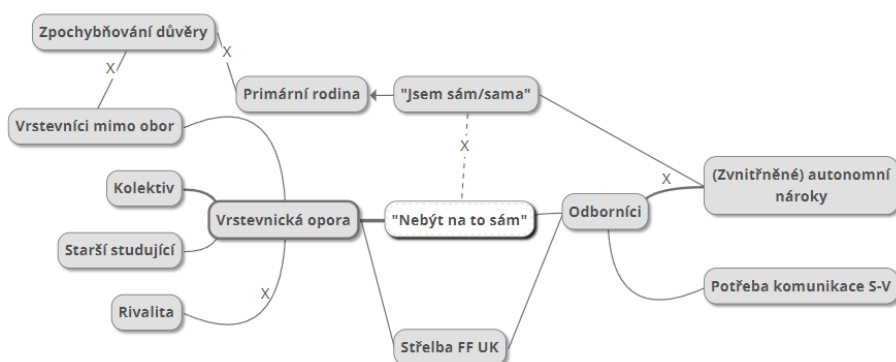
v množství aktivit, pracovní činnosti nevyjímaje. „*Jsem si schválně nehledala brigádu, abych věděla, jak to budu zvládat to studium,*“ vysvětluje Bára. I s brigádou jako dalším možným zdrojem zátěže však participující celkově hodnotí náplň svých dní jako vyrovnanější. „*To bylo tak trošku takový vysilující ještě s tou prací hlavně asi, bych řekla, takže to, ale vždycky si myslím, že jsem jako si našla volnej čas pro sebe nebo i pro kamarády,*“ reflektuje Anna. Do druhého semestru se pozvolna i další participující připravují na začlenění nových pracovních či dobrovolnických zkušeností.

Kumulace úkolů a zkoušek s přechodem do zkouškového období je s ohledem na volnější semestr většinou hodnocena jako krátkodobá zátěž, po níž je možné se snáze zregenerovat do dalšího semestru. „*Právě, že my jsme neměli moc jako práce jako přes rok, až o tom zkouškovým. (...) Mně víc vyhovuje se intenzivně učit nějakou kratší čas, než tak jako si to rozložit a vlastně nemít jako oficiální volno,*“ popisuje Františka.

2.4.3 Téma č. 3: Nebýt na samostatnost sama či sám

Za podstatný adaptační faktor v rámci přijímacího řízení i následné tranzice považují také interpersonální vztahy. Sami participující mnohdy za primární copingovou strategii označují právě sdílení s druhými. Základní orientaci v tématu může napomoci obrázek č. 8 přičemž symbol X značí určitý konflikt vůči potřebě nebýt sama či sám.

Obrázek 8: Mapa tématu č. 3



V počátcích nejistých situací participující často postrádali nasměrování ze strany zkušenějších osob, ne vždy se však jednalo o realizovanou poptávku. Frekventovaněji se přitom obraceli na starší studující, zatímco možnosti odborného vedení využívali spíše omezeně. Jako jedno vysvětlení se nabízí zvnitřnění přesvědčení, že by si participující *měli*

poradit sami, aby prokázali svou oborovou dostatečnost a naplnili autonomní požadavky terciárního vzdělávání i započínající dospělosti. Kvůli tomu se mohou zdráhat vyučující oslovit, také pro ně však v některých případech může být opora vedení méně dostupná.

Na vysoké už člověk musí být vlastně mnohem samostatnější. Asi na to vede-, jako na to, že nebude takové vedení jako na střední, jsem byla připravená, ale přece jenom naživo je to něco trošku jiného a občas jsem se trochu cítila taková, dejme tomu, osamělá, i když mám, i když jsou jako, spolužáci jsou schopni pomoci starší, spolužáci byli fakt super a hodně nám pomáhali. (Cecílie)

Všichni ti lidi toho mají hodně a-, jsou prostě, je víc typů profesorů, a někteří jsou fakt jako skvělí a někteří mají jistý mezery, noo, ale tak každej jinej. (...) Třeba v té komunikaci, že mi vadí, že někdy prostě neodpoví na mail po měsíci. (Františka)

Během přijímacího řízení příliš neuvažovali nad možnostmi podpory ze strany univerzity, vyzdvihovali však převážně přátelskou atmosféru a prostor na dotazy na akcích pro uchazeče a uchazečky. Při studiu poté působilo podpůrně již pouhé vědomí, že se v případě potřeby na vedení obrátit mohou. Autonomní zvládnání nejistoty se tak stává vlastní volbou, nikoliv jedinou možností, nad níž nemají kontrolu. Přesto někteří považují za významné i navazování bližších vztahů s vyučujícími, což může být také součástí nacházení vlastní pozice v oboru.

Určitě mi přijde, že Karlovka je skvělá v tom, ještě určitě je to díky mému oboru psychologie, kde opravdu vidím, že se jako ty lidi zajímaj, ať už zástupci oborový rady nebo učitelé nám nabízejí, že když nevíme, tak můžeme se na ně obrátit. (Bára)

Ti učitelé, co to vyučujou, tak jsou do toho fakt zapálený a je vidět, že je to zajímavá, baví, jsou většinou, že jo, i mají nějakou vlastní praxi v tom, tak to mě asi bavilo nejvíc. A hlavně mi přišlo, že i na těch volitelňácích, tak jako se víc jako, dejme tomu, dalo sblížit s tím učitelem, kdybych to tak měla říct, že jako tam byl asi větší prostor na nějakou i diskuzi nebo komunikaci. (Anna)

Primárně se však participující stále s potřebou opory obrací do vztahů vrstevnických, kde spoluutváří prostor nejen pro získávání informací, ale především pro ventilaci emocí. Reciproční prostředí může být bezpečnějším místem pro sdílení pocitů nejistoty i stresu. Obzvláště pozorují rozvoj sounáležitosti s (budoucími) kolegyněmi a kolegy, a tedy vědomí, že jsou součástí skupiny, v níž se nachází další osoby ve stejné situaci s obdobnými prožitky, o které se v případě potřeby mohou opřít. Tímto způsobem se v nejistotě studující pohybují společně, což do jisté míry působí protektivně vůči distresu i pocitům nedostatečnosti. Převaha emoční složky také může souviset právě s autonomním směřováním studujících,

kdy si sami přejí následovat vlastní úvahy a postupy, stále je přitom však důležité být v kontaktu s druhými.

Mm, tak sdíleli jsme samozřejmě materiály nebo tipy na praxe, přednášky, zkrátka na věci do portfolia. (...) A probíhá tam i psychi-, psychická podpora, protože si pamatuju, že s jedním kamarádem jsem byla na chatu skoro celou dobu, když čekal na ústní přijímačky. Takže jsme to spolu prožívali. (Cecílie)

Z mého pohledu jsou rady zbytečné, protože já vím, co mám dělat, spíše potřebuji, um, nějak se svěřit, abych, uh, buď věděl, že v tom nejsem sám, nebo aby se mi ulevilo, abych to mohl posunout z toho hlavního pořadu dne někam jinam. (Emil)

Zároveň spolupráce byla ještě posílena s přechodem na univerzitu. Jednak v předchozím období byla v některých ohledech omezena skrze vnímanou konkurenci. „*Už vlastně máme ten kolektiv, kde nejdeme proti sobě, protože přece jen u těch přijímaček jsme věděli, že budeme pak vlastně rivalové. A teď už si vlastně můžeme úplně volně pomáhat, a to je za mě hodně důležité,*“ popisuje Cecílie. Především jsem však u studujících Filozofické fakulty zaznamenala významné posílení pocitů sounáležitosti vůči škole, kolektivu i vyučujícím v kontextu střelby na jejich fakultě. Při popisu vyrovnávání se s událostí se často vyjadřovali v množném čísle, hovořili o tom, co pro *ně* bylo nejnáročnější, co *jim* pomáhalo a co ne. Převážně pozitivně přitom hodnotí přístup univerzity a nabízené formy podpory. U participujících se opět jednalo spíše o nárazníkový efekt, ačkoliv mnozí považovali za důležité účastnit se pietních akcí, což dále sytilo pocity sounáležitosti. Na druhou stranu, někteří reflektují množství podpůrných možností ambivalentně, jelikož se stále jednalo o připomínky událostí držící je v toku intruzivních myšlenek a nepříjemných pocitů.

Zažila jsem vlastně, jak ta fakulta prostě drží spolu i při takové události, a jak se i ti profesori k tomu velmi pěkně staví, tak, um... Tak jsem víc cítila jako součást toho, a že vlastně tím bylo jakoby ublížené i mě samotné to, co se stalo. A potom jsem se velmi ráda zúčastnila například pietního pochodu. (Dana)

Oni se hrozně snažili všichni, ale... Byla fakt pozitivní, spíš pozitivní, ale pro mě osobně už to bylo potom moc, protože... Třeba ten 1. týden potom nám chodilo, mně chodilo denně třeba 20 emailů a... Ty si na to vždycky jako vzpomeneš. (Gabriela)

Zajímavé je, že opora jiných blízkých osob obecně působila poměrně ambivalentně. Jelikož se nejednalo o osoby z oboru, participující byli vůči jejich podpůrným slovům a projevené důvěře rezervovanější. „*Oni totiž nikdo neví jako, jak je to těžký,*“ zdůrazňuje Františka. „*Vim, že třeba jako vždycky mi říkali, neznám nikoho, kdo by se tak učil jako na přijímačky, že jo, jenomže kolik lidí se takhle učí na ty přijímačky z psychologie, no... Hodně, takže...*“ polemizuje Anna. Zároveň se vnímaná kvalita opory u participujících relativně lišila, někteří

hovořili o praktických formách rodinné opory (např. knihy, stěhování), po emoční stránce se však někdy setkávali s neporozuměním a bagatelizací situace, případně i oboru celkově. Pro ně je přitom obor velmi důležitý, tudíž i tento aspekt přispívá porozumění, proč proces sdílí primárně s dalšími (aspirujícími) studujícími psychologie. Gabriela sdílí: „*Mi to vadilo jako u té mamky. Jakože jsem to brala, že ona by mě měla vyslechnout a říct mi, že to bude dobrý, pohladit mě po hlavě. A ona občas prostě mi řekla, ať už si nestěžuju.*“ Františka zmiňuje i zhoršení vztahů z hlediska omezených možností trávení společného času, Cecílii a Daně naopak rodina či partner zprostředkovávali „*respektující mantinel*“ nebo „*smutnou vrbu*“.

Myslím si, že se mi fakt snažili vytvořit ten prostor, že respektovali, že třeba nejezdím na všechny rodinné, rodinné srazy. (...) Myslím, že se hodně spíš báli toho, abych právě nevy-, nevyhořela, nebo jsem-, vlastně to neodnesla zdravotně. Takže spíš se snažili trošku mi i dát mantinel. (Cecílie)

Zdá se však, že primární sociální vazby mohou nabývat na důležitosti v momentech nespokojenosti s hloubkou nově navázaných vrstevnických vztahů. „*Ted'ka, jak je zkuškový, tak jsem více u rodiny než na bytě tady v Praze. Takže ano, je to lepší, ale je to jenom kvůli tomu, že nejsem na tom bytě,*“ popisuje Bára. Ex post však zmiňuje, že už si našla svou skupinu přátel, skrze což očekává zlepšení v letním semestru. Bářina zkušenost tak dále ilustruje významnost potřeby afiliace a primární důležitost vrstevnických vztahů v tomto období.

2.5 Reflexe výzkumnice

Jak zmiňuji již v podkapitole zaměřené na metody sběru a analýzy dat, RTA (Braun & Clarke, 2022) výzkumnickou subjektivitu považuje za přednost, zároveň je však klíčové, aby osobní pozice byla náležitě reflektována. Z toho důvodu jsem se k celé analýze i jejímu sepsání snažila přistupovat transparentně a reflektivně. Na tomto místě tak spíše dále rozšířím reflexivitu osobní.

Vlastní členství ve zkoumané skupině s sebou může nést různá specifika. Na jedné straně se i v souladu s teorií sociální identity (Tajfel, 1981) domnívám, že díky němu mohlo být snazší s participujícími navázat kontakt, stejně jako porozumět jejich zázemí. Na druhou stranu však o to významnější byla snaha o vyvarování se předjímání v kontextu vlastních prožitků. Uvědomovala jsem si, že součástí motivace pro realizaci výzkumu byly i vlastní

a zprostředkované zkušenosti studujících, často i skrze profily mladších uchazečů a uchazeček na sociálních sítích. Například jsem vzpomínala na vlastní vyčerpání spojené s přijímacím řízením, a tak jsem se snažila k tomuto aspektu přistupovat opatrně a záměrně ho do rozhovorů nevkládat či nezveličovat. K mému překvapení však více participujících téma vyhoření a vyčerpání reflektovalo spontánně, a proto se v pozdějších rozhovorech i můj přístup vyvinul. Vůči vlastnímu sdílení během rozhovorů jsem byla spíše zdrženlivá, ačkoliv se domnívám, že v jednom případě náznak mého prožívání podpořil respondentčinu otevřenost (v souladu s často pojmenovávanou preferencí pro sdílení s osobami, jež procházely tímtož). Za výzkumnickou slabinu v některých ohledech považuji způsoby kladení otázek, například v situacích, kdy mnou využitý jazyk nebyl pro participující přiléhavý, když jsem se zeptala na více otázek současně, nebo když jsem otázku položila uzavřeně. Za problematické považuji především alternativní otázky, ke kterým jsem se někdy uchýlovala ve snaze o interpretaci či parafrázi řečeného. Mohla jsem jimi však také omezit reflexi participujících.

Dalším aspektem, jenž mohl formovat můj analytický vhled, je téměř dva roky probíhající pracovní zkušenost v organizaci zabývající se prevencí v oblasti duševního zdraví, kde mimo jiné vzhledem k peer prvkům některých programů spolupracuji i s kolegyněmi a kolegy, kteří sdílí osobní zkušenosti s duševními obtížemi či onemocněním.

3 Diskuse

V diskusní části práce adresuji³ stanovené výzkumné otázky, přičemž výsledky vlastní analýzy vztahují ke zjištěním dalších výzkumů.

Výzkumná otázka č. 1: Jak studující reflektují období příprav k přijímacímu řízení v kontextu akademického stresu a způsobů jeho zvládnutí?

Zdá se, že stres studujících během přijímacího řízení vychází primárně ze zažívané nejistoty v kontextu neohrazenosti požadavků většiny fakult, vysoké vnímané konkurence a zároveň omezených možností jejího poznání, určitou roli hraje také překryv studijních nároků gymnázia a různých univerzit. Některé kvantitativní longitudinální studie datují progresivní zvyšování distresu přibližně od 10. až 12. týdne před zkouškami (e.g., Einstein et al., 2000). Participující do jisté míry tento trend následují, nicméně k první vlně zvýšení dochází u většiny již s nástupem do maturitního ročníku, čemuž lze porozumět skrze nabývající realnost stresoru, kdy se zkoušky častěji stávají tématem konverzací a zároveň pro většinu začíná intenzivní příprava. S přibližujícími se zkouškami na sebe participující často kladou nadměrný tlak, kdy se studijním aktivitám věnují i na úkor potřebného odpočinku. Podobný přístup zaznamenávají i zahraniční výzkumy (e.g., Banks & Smyth, 2015; Putwain, 2009, 2011). Kvalita school-(work)-life balance přitom také ovlivňuje prožívání studujících (Lee & Larson, 2000; Sprung & Rogers, 2021). Více z nich postupně reflektuje pocity vyčerpání až vyhoření intervenující i se schopnostmi studia a jeho vnímaným smyslem, což je v souladu s komponenty vyhoření dle Salmela-Aro et al. (2009). Někteří dokonce přehodnocují účast na zkouškách. Tuominen-Soini & Salmela-Aro (2014) dále zaznamenávají typ „zaujatých vyčerpaných studujících“, kteří jsou skrze vnímaný závazek ke studiu zároveň zranitelnější vůči distresu, přičemž významnou roli hraje strach ze selhání.

Zmíněná trajektorie je v kontrastu s povahou příprav ve 3. ročníku, kdy je reflektována primárně jako rozvoj zájmů. V kontextu modelu výkonových cílů (Elliot & McGregor, 2001) tak lze uvažovat o určitém oslabení mistrovských cílů, např. rozvoje znalostí

³ V rámci RTA (Braun & Clarke, 2022) jsou otázky adresovány, nikoliv zodpovídány. Výsledky analýzy totiž nepovažuje za jedinou odpověď, ale spíše za určitý vhled do tématu, jelikož i interpretace stejných dat mohou být různé (s. 41).

a dovedností, vůči performativnímu cíli uspět či neselhat u zkoušek (v pozdější reformulaci modelu (Elliot et al., 2011) by se patrně jednalo o úkolové zaměření). Performativní cíle přitom byly ve výzkumu Tuominen-Soini et al. (2008) asociovány s vyšší mírou stresu, indikacemi pro vyhoření a nižší sebedůvěrou. Nejistota o správnosti vlastních postupů vůči neohrazenosti požadavků a výběrovosti oboru tak může být i důvodem pro neustálou kumulaci studijních aktivit na úkor potřebné regenerace.

Participující ke snížení distresu a nejistoty jinak využívají širokou škálu strategií, jež je postupně dovádí ke kýženému cíli. Na jedné straně vnímám snahy nejen o adaptaci na vyšší autonomii, ale s časem i její preferenci, kdy studující od externích zdrojů přechází k objevování a zkoumání různých přístupů a postupnému vývoji vlastních studijních systémů, jež posilují jejich sebedůvěru a působí protektivně vůči stresu. Na druhé straně je však stále důležité být v kontaktu s druhými a nezůstat na autonomní cestě sama či sám. Tato zjištění jsou v souladu s poznatky o zvládnání stresu, kdy na jeden stresor mohou být uplatňovány strategie zaměřené na řešení problému i na emoční regulaci. Problémové zaměření je tedy realizováno primárně skrze rozvoj organizačních a studijních strategií, zatímco u emočního zaměření participující kromě klíčové sociální opory zmiňují i seberegulaci například skrze pláč či vedení deníku. Sociální opora přitom může reflektovat obě zaměření (Lazarus & Folkman, 1984).

V prvotních stadiích se jedná spíše o informační oporu (např. ověřování požadavků skrze zkušenější osoby), zatímco s přechodem k autonomním strategiím řešení je významná zejména opora emocionální. Především hodnotící opora zaměřená na podporu sebedůvěry participujících je od osob mimo obor (rodina, přátelé) vnímána ambivalentně, což může souviset také s teorií sociální identity (Tajfel, 1981), a tedy s přesvědčením, že osoby mimo vlastní skupinu nemají dostačující vhled do situace pro její adekvátní vyhodnocení. Neporozumění je v některých ohledech vztahováno i k oblasti emočního prožívání, primárně v kontextu opomíjení významu a náročnosti období pro participující. Pro pochopení se tak ještě spíše obrací na další aspirující studující psychologie. Zároveň i v zahraničních výzkumech se vrstevnická opora, především v kontextu sounáležitosti, jeví jako nejvýznamnější (e.g., McGraw et al., 2008; Wuthrich et al., 2021), což lze vztáhnout i k vývojovému úkolu rozvoje identity a sílcí potřebě vrstevnické identifikace (Erikson,

2015). Jednotlivé složky opory reflektují nejčastější dělení v odborné literatuře (House, 1981, cit. podle Kebza, 2005; Výrost et al., 2019).

Postupný přechod od externích zdrojů k autonomním postupům lze interpretovat také skrze teorii řízení nejistoty (Kramer, 2004), která argumentuje, že lidé se za účelem snížení nejistoty obrací na druhé zpravidla v situacích, kdy se jim tolerovatelné úrovně nedaří dosáhnout skrze kognitivní procesy. Tolerovatelná úroveň je přitom individuální, lze si pod ní představit stav, ve kterém jedinci nepůsobí nadměrný distres. Na počátku tedy v kontextu prvního setkávání se s neohrazenými požadavky mohou studující potřebovat procesem provést a získat skrze zprostředkovanou zkušenost bližší představu o očekáváních spojených s úspěchem. Poté už je snazší vyvíjet vlastní řešení. Zajímavé je, že přes vysokou potřebu vrstevnické opory je její čerpání v některých momentech omezeno skrze rivalitu jakožto konkurující motiv. Podobný trend zaznamenává ve svém výzkumu i Grant (2020). Zmínila bych také aspekt sociálního srovnávání (Festinger, 1954, cit. podle Výrost et al., 2019), při němž studující mohou získávat externí informace i mimo přímou komunikaci. Taková strategie může působit protektivně vůči stresu při srovnávání se s osobami na podobné aktuální úrovni, v rozhovorech však zaznamenávám také určité zkreslení ve vlastní neprospěch, jak na psychologických kurzech či seminářích, tak ve virtuálním prostoru. Také metaanalýza zaměřená na sociální srovnávání skrze Facebook nasvědčuje negativnímu vlivu na well-being (Yang et al., 2019). Domnívám se, že obzvláště ohroženy v tomto kontextu mohou být osoby se sklony k perfekcionismu; vícero participujících reflektuje pocity nedostatečnosti, byť třeba skrze jedinou osobu s lepším výsledkem u průběžného testu.

Hewitt & Flett (1991) představují různé dimenze perfekcionismu, a ačkoliv se zdá, že sklony participujících jsou především sebe-orientované, v některých momentech jim může přispívat i vnímaný tlak ze strany okolí, ať od vyučujících v kontextu maturity či od rodinných příslušníků. Výzkum Einstein et al. (2000) přitom nasvědčuje spojitosti s nižší úrovní motivace oproti sebe-orientovanému perfekcionismu, což může také vysvětlovat převážnou prioritizaci přijímacích zkoušek oproti maturitním, jelikož u nich je vůle vztahována především k motivaci osobní. Pochopitelně se však v některých aspektech jednotlivé zkušenosti různí, například při identifikaci s rolí „průměrných studujících“, kteří běžně ve

škole sklony k perfekcionismu nemají, nyní však pro ně studium nabývá na významu, což formulovanou nejistotu a pocity nedostatečnosti může ještě zdůraznit.

Pojmenovaným zkušenostem se do jisté míry vymyká Bára, která se hlásila přednostně na Pedagogickou fakultu s nejstrukturovanějšími požadavky. Její zkušenost je zajímavá obzvláště v odlišnosti prožitků při přechodu na univerzitu, čímž se dostáváme k výzkumné otázce č. 2.

Výzkumná otázka č. 2: Jak zkušenost s přijímacím řízením vstupuje do univerzitní tranzice?

Vyšší autonomie je obvykle přisuzována až období přechodu na univerzitu (e.g., Arnett, 2000; Hussey & Smith, 2010). Zdá se však, že po studijní stránce se na ni participující významně adaptují již přípravami na neohrazené přijímací zkoušky. Tranzice tak pro ně může být méně náročná, jednak protože ke „skokovému“ zvýšení studijních nároků dochází již v předchozím období, zároveň skrze posilující úspěšnou zkušenost spojenou s ověřením vlastních studijních strategií (Bandura, 1997). V souladu se studií Galla et al. (2000) se tedy patrně u většiny jedná spíše o akutní nežli chronický stres, jelikož v počátku se studující seznamují s novým akademickým a sociálním prostředím, případně i bydlením, a poté již většina v porovnání s předchozím obdobím průběh semestru nepovažuje za příliš náročný. Další akutní stres je reflektován během zkouškového období, které je navíc zasaženo vyrovnáváním se se střelbou na Filozofické fakultě pár dní před Vánoci, postupně však dochází k převážné stabilizaci, což podporuje zjištění Travers et al. (2018) o majoritním zotavení mladých osob bez dlouhodobých následků. V rámci semestru i zkouškového období obecně studující významně reflektují zkušenosti přijímacího řízení v kontextu school-(work)-life balance, na který nyní kladou větší důraz s ohledem na dlouhodobou efektivitu strategií a vlastní vyrovnanost (Sprung & Rogers, 2021).

Jak bylo naznačeno výše, Bára procesem adaptace na univerzitní nároky prochází ve větší míře až během tranzice. Další rovinou je i její nižší vnímaná sounáležitost v novém kolektivu, zatímco jiní participující se sbližují již na přípravných kurzech. Nutno ovšem dodat, že jako zásadní faktor podílející se na rozvoji sounáležitosti se jeví intervence v kontextu střelby na FF UK, přičemž dle Travers et al. (2018) kvalita sociální opory spadá mezi zásadní prediktory zotavení. Za primární podpůrné osoby jsou obecně stále označovány

další studující, zatímco opora od univerzity, potažmo od vyučujících, nasvědčuje spíše významnému nárazníkovému efektu (Cohen & Wills, 1985). Konkurujícím motivem ve využití mohou být obavy o zpochybnění kompetencí (před) autoritami (Kramer, 2004), což zaznamenávají také Sollitto et al. (2018). Důvodem obav mohou být zvnitřněná přesvědčení o attributech „správného studujícího psychologie“, jež se formují již během přijímacího řízení a dále se asimilují při univerzitní tranzici (e.g., Banks & Smyth, 2015; Hussey & Smith, 2010).

Celkově je upevňována reflexe přijímacího řízení jakožto náročného období, které však svými zisky převažuje ztráty, a zároveň jehož ztráty podporují studijní i osobnostní rozvoj. Povaha reflexe může být také formou pozitivního přehodnocení umožňujícího dlouhodobé zvládnání zátěže (Lazarus & Folkman, 1984), i vůči uchování si pozitivního obrazu o sobě a vlastní skupině (Tajfel, 1981), což je podstatné i pro vysokoškolské studium.

Závěr

Bakalářská práce si kladla za cíl zachytit zkušenost studujících s přijímacím řízením ke studiu oboru psychologie v kontextu akademického stresu a jeho zvládnání a dále zjistit, jak je zkušenost reflektována při přechodu na univerzitu.

Teoretická část poskytla klíčová východiska pro empirickou část práce, přičemž se po vymezení vývojového období v kontextu rozvoje identity (Arnett, 2000; Erikson, 2015; Tajfel, 1981) zaměřovala na specifika stresu v období na pomezí a během tranzice ze sekundárního do terciárního vzdělávání odděleně i souhrnně (e.g., Hurst et al., 2013; Wuthrich et al., 2020). S ohledem na selektivitu oboru byla důkladná pozornost věnována problematice vzdělanostních aspirací a výkonových cílů, sebedůvěry i okolních vlivů (e.g., Banks & Smyth, 2015; Einstein et al., 2000; Elliot & McGregor, 2001; Salmela-Aro & Upadyaya, 2017). Přínosem pro analýzu byla také teorie řízení nejistoty (Kramer, 2004). Podkapitola o zvládnání stresu představila základní dělení strategií dle Lazara & Folkman (1984), různé perspektivy sociální opory (e.g., House, 1981, cit. podle Kebza, 2005) a význam balance mezi povinnostmi a odpočinkem (e.g., Sprung & Rogers, 2021). Vzhledem k prosincovým událostem na Filozofické fakultě bylo zohledněno i téma stresu v kontextu střelby na školách (Travers et al., 2018).

Empirická část transparentně dokumentovala průběh vlastního výzkumu, a sice realizaci a analýzu dvoufázových polostrukturovaných rozhovorů se 7 participujícími prostřednictvím reflexivní tematické analýzy (Braun & Clarke, 2022). Vyvinuta byla 3 témata různými způsoby sdružená okolo nejistoty, konkrétně Systematizace nepřehledné hory; Tlak na výkon jako hnací motor i brzda, balanc jako palivo; Nebýt na samostatnost sama či sám. V diskusi byly adresovány výzkumné otázky propojením výsledků analýzy s teoretickými východisky.

Výsledky nasvědčují tomu, že neohraničenost požadavků většiny fakult studující od rozvoje oborových zájmů může na jednu stranu spíše odvádět, než aby ho podporovala, primárně skrze stresující selektivitu oboru, kdy pozornost přechází od sebe sama k maximalizaci šancí vůči konkurenci (Elliot & McGregor, 2001). Nabízí se tak otázka, zda by větší transparentnost v očekáváních na uchazečky a uchazeče (např. příklady dobré praxe, zdůraznění žádaných kvalit, žádoucí hloubka znalostí) mohla podpořit sebedůvěru

studujících v rámci individuality přípravného procesu. Nutno upozornit, že úvahu formuluji jakožto studentka s omezeným vhladem do nastavených procesů, přičemž vycházím z identifikovaných potřeb studujících, kdy se zdá, že o autonomii usilují, a po základním ujištění ve vlastních postupech ji i preferují. Obzvláště pro studující, kteří v počátku nemají ani zprostředkované zkušenosti se studiem psychologie, potažmo se studiem na univerzitě obecně, však může být proces vyhledávání potřebných informací velmi nepřehledný. Dostupnější informace by mohly autonomní proces zefektivnit, poskytnout více prostoru pro vlastní rozvoj a v širším kontextu i rovnější příležitosti (e.g., Hoxby & Turner, 2015).

Potenciální přínos spatřuji také v implementaci aktivit zaměřených na podporu rozvoje organizačních dovedností a balance školních a volnočasových aktivit. Pozitivně vnímám snahy o podporu sounáležitosti na univerzitě, ať už formou různých akcí (např. seznamovací kurzy, pietní akce) či konkrétních nabídek vyučujících, jež navíc mohou snižovat sílu konkurujících motivů při vyhledávání pomoci (Sollitto et al., 2018). Význam sounáležitosti zdůrazňuje například i přehledová studie Wuthrich et al. (2020).

Explorativní charakter výzkumu umožnil komplexní zachycení zkušeností, na druhou stranu limitoval hloubku zkoumaných specifík. Pro další studie by mohlo být zajímavé zaměřit se na konkrétní vybrané aspekty, aby jejich analýza mohla být rozsáhlejší. Zároveň délka rozhovorů druhé fáze sběru dat byla přizpůsobena záměru reflexe přijímacího řízení v kontextu dalšího studia, o procesu tranzice tak v některých ohledech nabízí spíše povrchní informace, což je důležité brát v patrnost při otázce přenositelnosti zjištění. Dalším limitem je nevyváženost studujících jednotlivých fakult. Je možné, že větší zájem o účast studujících FF UK plynul z komplexnější podoby přijímacího řízení, a tedy i z komplexnějších zkušeností. Z toho důvodu se může zkušenost Báry z PedF UK ostatním vymykat, zatímco druhá zástupkyně PedF se přednostně hlásila na jiné fakulty, a tedy procházela podobným procesem jako ostatní participující. Zjištění výzkumu proto reflektují primárně zkušenosti s přijímacím řízením ke studiu psychologie na FF UK, respektive na více škol s nestrukturovanými požadavky.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Aherne, D. (2001). Understanding student stress: A qualitative approach. *The Irish Journal of Psychology*, 22, 176–187. <https://doi.org/10.1080/03033910.2001.10558278>
- APA Services. (2008). *Professional Health and Well-being for Psychologists*. <https://www.apaservices.org/practice/ce/self-care/well-being>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties: American Psychologist. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance: Journal of Personality and Social Psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989–1003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.989>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (s. ix, 604). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Banks, J., & Smyth, E. (2015). ‘Your whole life depends on it’: Academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 598–616. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992317>
- Berger, C. R., & Calabrese, R. J. (1975). Some Exploration in Initial Interaction and Beyond: Toward a Developmental Theory of Interpersonal Communication. *Human Communication Research*, 1(2), 99–112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00258.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable: Journal of Personality. *Journal of Personality*, 30(1), 29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Conley, C. S., Huguenel, B. M., Shapiro, J. B., & Kirsch, A. C. (2023). Developmental Trajectories and Predictors of Psychological Well-Being and Distress Across the College

Years. *The Journal of Higher Education*, 94(6), 792–821. <https://doi.org/10.1080/00221546.2023.2171213>

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

Einstein, D. A., Lovibond, P. F., & Gaston, J. E. (2000). Relationship between perfectionism and emotional symptoms in an adolescent sample. *Australian Journal of Psychology*, 52(2), 89–93. <https://doi.org/10.1080/00049530008255373>

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>

Elliot, A., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>

Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka*. Portál.

Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723>

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. (2023, 3. října). *Přijímací řízení 2023-2024*. <https://www.ff.cuni.cz/prijimaci-rizeni/zakladni-dokumenty-prijimacim-rizeni/archiv-prijimaciho-rizeni/prijimaci-rizeni-2023-2024/>

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. (n.d.). *Peerko – Studentská psychologická pomoc*. <https://kps.ff.cuni.cz/cs/ustavkatedra/peerko-studentska-psychologicka-pomoc/>

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. (n.d.). *Psychologie*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. <https://www.ff.cuni.cz/prijimaci-rizeni/studijni-obory/bakalarske-obory/psychologie/>

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*(1), 150–170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *19*(4), 544–567. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.4.544>
- Grant, K. L. (2020). Experiences of Adolescents as They Navigate the Competitive College-Going Culture. *Journal of School Counseling*, *18*(27). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1281471>
- Grenier, S., Barrette, A.-M., & Ladouceur, R. (2005). Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, *39*(3), 593–600. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.014>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, *94*(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Hoxby, C., & Turner, S. (2015). *What High-Achieving Low-Income Students Know About College*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w20861>
- Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2013). College Student Stressors: A Review of the Qualitative Research. *Stress and Health*, *29*(4), 275–285. <https://doi.org/10.1002/smi.2465>
- Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, *47*(2), 155–164. <https://doi.org/10.1080/14703291003718893>
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia.
- Kramer, M. W. (2004). *Managing uncertainty in organizational communication*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean 'Examination Hell': Long Hours of Studying, Distress, and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 249–271. <https://doi.org/10.1023/A:1005160717081>
- Lowe, J., & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: The experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 225–238. <https://doi.org/10.1080/03098770701424942>
- Maunder, R. E., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S., & Rogers, J. (2013). Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education*, 66(2), 139–152. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9595-3>
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43(1), 27–37. <https://doi.org/10.1080/00050060701668637>
- Novotná, H., Špaček, O., & Št'ovičková, M. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Paralkar, M., Urvi, & Knutson, P., Douglas. (2023). Coping with academic stress: Ambiguity and uncertainty tolerance in college students. *Journal of American College Health*, 71(7), 2208–2216. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1965148>
- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. (2024, 9. ledna). *Výsledky z předchozích přijímacích řízení*. <https://pedf.cuni.cz/PEDF-136.html>
- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. (n.d.). *Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku*.
- Peluso, M. A. M., Savalli, C., Cúri, M., Gorenstein, C., & Andrade, L. H. (2010). Mood changes in the course of preparation for the Brazilian university admission exam — A longitudinal study. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 32, 30–36. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462010000100007>

- Putwain, D. W. (2009). Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal*, 35(3), 391–411. <https://doi.org/10.1080/01411920802044404>
- Putwain, D. W. (2011). How is examination stress experienced by secondary students preparing for their General Certificate of Secondary Education examinations and how can it be explained? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(6), 717–731. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529840>
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2011). Teachers' use of fear appeals in the Mathematics classroom: Worrying or motivating students? *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 456–474. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002005>
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: Towards a research agenda. *Higher Education*, 56(6), 735–746. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9137-1>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2017). Co-Development of Educational Aspirations and Academic Burnout from Adolescence to Adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14(2), 106–121. <https://doi.org/10.1080/15427609.2017.1305809>
- Sedláková, E. (2021). Academic stress—Review study. *Diskuze v psychologii*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.5507/dvp.2021.005>
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 471–485. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1105>
- Sollitto, M., Brott, J., Cole, C., Gil, E., & Selim, H. (2018). Students' uncertainty management in the college classroom. *Communication Education*, 67(1), 73–87. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1372586>

Sprung, J. M., & Rogers, A. (2021). Work-life balance as a predictor of college student anxiety and depression. *Journal of American College Health, 69*(7), 775–782. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1706540>

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. University Press.

Travers, Á., McDonagh, T., & Elklit, A. (2018). Youth Responses to School Shootings: A Review. *Current Psychiatry Reports, 20*(6), 47. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0903-1>

Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology, 50*(3), 649–662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*(3), 251–266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003>

Univerzita Karlova. (2024, 19. ledna). *Kde hledat pomoc či podporu*. <https://cuni.cz/UK-13267.html>

Urhahne, D., Chao, S.-H., Florineth, M. L., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student: The underestimated student. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 161–177. <https://doi.org/10.1348/000709910X504500>

Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Grada.

World Health Organization. (2024). *MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti*. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#505909942>

Wuthrich, V. M., Belcher, J., Kilby, C., Jagiello, T., & Lowe, C. (2021). Tracking stress, depression, and anxiety across the final year of secondary school: A longitudinal study. *Journal of School Psychology, 88*, 18–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.07.004>

Wuthrich, V. M., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic Stress in the Final Years of School: A Systematic Literature Review. *Child Psychiatry and Human Development*, 51(6), 986–1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>

Yang, F.-R., Wei, C.-F., & Tang, J.-H. (2019). Effect of Facebook Social Comparison on Well-being: A Meta-Analysis. *Journal of Internet Technology*. <http://dx.doi.org/10.3966/160792642019102006013>

Seznam příloh

Příloha 1 – Schéma rozhovoru 1. fáze sběru dat

Příloha 2 – Schéma rozhovoru 2. fáze sběru dat

Příloha 3 – Ukázka rozhovoru 1. fáze sběru dat

Příloha 4 – Ukázka rozhovoru 2. fáze sběru dat