

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sociální opora a cesta studiem doktorandů první generace

Social support and the journey through the studies of first-generation doctoral  
students

Pavčina Raková

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

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Sociální opora a cesta studií doktorandů první generace potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 8. července 2024

**Poděkování:** Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Kateřině Machovcové, Ph.D. za veškeré cenné rady a podpurný milý přístup během vedení této práce, kterého si moc vážím. Také děkuji všem mým respondentů za účast v rozhovorech a projevenou vstřícnost během nich. Nakonec bych také ráda poděkovala svému partnerovi za to, že mi byl oporou po celou dobu psaní této práce.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá skupinou doktorandů první generace a jejich sociální oporu při cestě studiem. Cílem práce bylo pochopit zkušenosti studentů první generace při studiu doktorských programů a prožívání sociální opory během studia, možnou proměnu jejich blízkých vztahů s okolím vzhledem ke studiu a popsat jejich pocity sounáležitosti k jejich instituci a sociálním skupinám. Teoretická část se věnuje východiskům sociální opory, sociální identity a sounáležitosti s ohledem na skupinu studujících první generace, doktorandů všeobecně a doktorandů první generace. Výzkumný soubor tvořilo 6 doktorandů první generace, studujících prezenčně doktorský program v oblasti humanitně-sociálních věd. Sběr dat byl proveden polostrukturovanými rozhovory, které byly následně zpracovány pomocí reflexivní tematické analýzy. Výsledky ukazují, že respondenti byli již během pregraduálního studia cílevědomí jedinci, kteří v případě nedostupné studijní opory od rodiny dokázali využít jiné zdroje opory. Od rodiny čerpali především emocionální podporu. Někteří nezaznamenali výrazné změny ve vztazích s rodinou, zatímco jiní se potýkali s nepochopením vzhledem k jejich studiu, což ovlivnilo jejich pocit sounáležitosti a komunikaci s rodinou. Necítili silnou sounáležitost se svou institucí kvůli samostatné práci na doktorátu, hledali ji prostřednictvím vztahů s ostatními doktorandy, kdy sdílená identita byla klíčová pro vytváření podpůrných vztahů. Kvalitní vztah se školitelem byl zásadní pro spokojenost respondentů, nedostatečný zájem školitele vedl k pochybnostem a stresu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

studenti první generace, doktorandi, studenti, sociální opora, sounáležitost

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis explores the group of first-generation doctoral students and their social support throughout their studies. The aim of the thesis was to understand the experiences of first-generation students in doctoral programs, their perception of social support during their studies, the potential transformation of their close relationships due to their academic pursuits, and to describe their sense of belonging to their institution and social groups. The theoretical part focuses on the foundations of social support, social identity, and belonging with respect to first-generation students, doctoral students in general, and specifically first-generation doctoral students. The research sample consisted of 6 first-generation doctoral students, studying full-time in humanities and social sciences programs. Data collection was conducted through semi-structured interviews, which were analysed using reflexive thematic analysis. The findings indicate that respondents were already goal-oriented individuals during their undergraduate studies, who managed to utilize other sources of support when family support for their studies was lacking. They primarily drew emotional support from their families. Some did not notice significant changes in family relationships, while others faced misunderstandings due to their studies, affecting their sense of belonging and communication with their family. They did not feel a strong sense of belonging to their institution due to the independent nature of doctoral work but sought it through relationships with fellow doctoral students, where shared identity was key to creating supportive relationships. A quality relationship with the supervisor was essential for respondents' satisfaction, while insufficient interest from the supervisor led to doubts and stress.

## **KEYWORDS**

first generation students, doctoral students, students, social support, belonging

## Obsah

Úvod .....	7
1 Vymezení pojmů .....	9
1.1 Sociální opora .....	9
1.2 Sociální identita .....	10
1.2.1 Sociální identita a sociální opora ve vzájemném vztahu .....	11
1.3 Pocit sounáležitosti ( <i>belonging</i> ) .....	12
2 První generace vysokoškolských studentů .....	15
3 Doktorské studium .....	18
3.1 Doktorské studium v kontextu sociální opory .....	19
3.1.1 Role opory od školitele .....	21
4 Doktorandi první generace .....	23
4.1 Doktorandi první generace v České republice .....	23
4.2 Specifika doktorandů první generace .....	23
4.2.1 Rodinná opora a její specifika .....	24
4.2.2 Akademická specifika .....	26
5 Metodologie a výzkumný design .....	29
5.1 Výzkumný problém, cíl a otázky .....	29
5.2 Metoda analýzy a interpretace dat .....	30
5.2.1 Reflexe výzkumnice .....	31
5.3 Metoda sběru dat .....	32
5.3.1 Výzkumný soubor .....	32
5.3.2 Etika výzkumu .....	32
5.3.3 Proces hledání respondentů a respondentek .....	32

5.3.4	Realizace rozhovorů .....	33
5.3.5	Přestavení respondentů a respondentek.....	34
5.4	Vlastní postup zpracování a analýzy dat .....	37
6	Výsledky analýzy dat.....	39
6.1	Téma 1 – „Grit“ a vliv opory mimo rodinu před studiem doktorátu.....	39
6.2	Téma 2 – Emocionální opora od primární rodiny .....	42
6.2.1	Neznalost rodičů nevádí, když jsou oporou.....	42
6.2.2	Vyčleňující povaha studií v rodině.....	43
6.3	Téma 3 – Opora v akademickém prostředí během studia doktorátu .....	46
6.3.1	Tvorba akademických komunit na doktorátu .....	46
6.3.1	Důležitost vztahu se školitelem .....	47
6.3.2	Vzájemná opora mezi studenty doktorátu .....	50
7	Diskuse .....	53
7.1	Limity a reflexe výzkumu.....	58
7.2	Doporučení pro další výzkum .....	60
	Závěr.....	61
	Seznam použitých zdrojů.....	63
	Seznam příloh práce .....	69

## Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá skupinou doktorandů první generace – studenty, jejichž oba rodiče nemají dokončené vysokoškolské vzdělání (nedosáhli tedy žádného vysokoškolského titulu a jejich nejvyšší vzdělání je středoškolské) a v současnosti studují doktorský studijní program. V literatuře o studujících první generace dominuje převážně zaměření na pregraduální studenty (Bahack & Addi-Racah, 2022). V zahraničí dosud poskytly nejbohatší kvalitativní popis zkušeností doktorandů první generace napříč obory autorky Gardner a Holley (2011; viz také Holley & Gardner, 2012), které mimo jiné popisují, že doktorandi první generace pociťují rozpor mezi sociálním světem akademické sféry a světem jejich domova, odkud pocházejí a kde vyrostli, částečně právě kvůli své identitě jako doktorandů, což pro ně činí obtížným se s těmito světy propojit. Zajímavým aspektem studia zkušenosti u doktorandů první generace je, že tito studenti již úspěšně dokončili předchozí pregraduální studium. Tím se odlišují od ostatních zkoumaných studentů první generace, např. od bakalářských studentů u kterých nemusí být jistota, že studium dokončí, a tudíž neposkytují celkový obraz akademicky úspěšného studenta první generace. Usuzují, že toto činí zkoumání zkušenosti doktorandů první generace přínosným, neboť může reflektovat úspěšný průchod předchozím vysokoškolským vzděláváním a může poskytnout cenné poznatky pro podporu a porozumění studentů první generace v různých etapách studia. Zaměření na úspěšné studenty může poskytnout širší pochopení cesty studentů první generace k uskutečnění vzdělávacích příležitostí ve vysokoškolském vzdělání.

V českém kontextu není tato skupina zohledňována. Pro užší vymezení výzkumného cíle z hlediska rozsahu práce se zaměřuje primárně na vztahovou rovinu sociální opory při studiu. Cílem této práce je popsat a pochopit zkušenosti studentů první generace při studiu doktorských programů a prožívání sociální opory během studia, možnou proměnu jejich blízkých vztahů s okolím vzhledem ke studiu a popsat jejich pocity sounáležitosti k jejich instituci a sociálním skupinám. Účelem této práce tak bylo rozšíření rámce výzkumu vysokoškolských studentů první generace, nahlédnutí jejich zkušenosti z jiné perspektivy a možné přispění do diskuse pro oporu doktorandů v České republice.

Na začátku teoretické části práce vymezují pojmy, se kterými pracuji po celou dobu, tedy vymezení sociální opory, sociální identity, pocitu sounáležitosti (z angl. *belonging*) a jejich



vzájemných souvislostí. Následně se zaměřuji na krátké vymezení doktorského studia a jeho specifik v rámci České republiky. Po nutném představení těchto zastřešujících kapitol se zaměřuji na tři typy zdrojů poznatků, ze kterých čerpám, při konstrukci chápání cílové skupiny této práce, doktorandů první generace. Těmito zdroji jsou primárně zahraniční studie zabývající se třemi následujícími skupinami. Nejdříve bude představena skupina studentů první generace a skupina doktorandů všeobecně, a to z hlediska relevantních studií, které se vztahují k výše vymezeným pojmům. Následovat bude kapitola zabývající se přímo doktorandy první generace, opět z hlediska relevantních studií. Tento způsob jsem zvolila proto, abych pokryla téma ze všech úhlů, protože skupina doktorandů první generace současně spadá do těchto dvou větších, zastřešujících skupin a sdílí s nimi některé jejich atributy.

V empirické části představím respondenty a tři témata, která jsem identifikovala prostřednictvím reflexivní tematické analýzy kvalitativních polostrukturovaných rozhovorů s respondenty, které byly realizovány koncem roku 2023 a začátkem roku 2024. Výzkumným souborem bylo šest doktorandek a doktorandů první generace ve věku 27 až 35 let, kteří studují doktorský program v oblasti humanitních či sociálních věd a jsou zde prezenčními (denními) studenty. Nakonec se pokusím poznatky z teoretické části porovnat a syntetizovat s výsledky analýzy dat respondentů v diskusi a následně reflektovat celou práci.

## I. Teoretická část

### 1 Vymezení pojmů

Ve své práci jsem se rozhodla soustředit primárně na psychologické téma sociální opory během studia u skupiny doktorandů první generace. Vzhledem k tomu, že doktorandi první generace jsou pomyslně „rozkročení“ mezi různými sociálními skupinami, jak bude zmíněno dále, tak pro mě zároveň přichází v úvahu i otázka sociální identity a pocitu sounáležitosti ke členským skupinám. Tyto pojmy a jejich souvislosti krátce vysvětlím níže.

#### 1.1 Sociální opora

Kebza a Šolcová (1999) tvrdí, že sociální opora je jedním z primárních faktorů, zmírňujících negativní dopad životních událostí na zdraví člověka a že většina publikovaných studií uvádí, že tato opora má ochranný účinek. Autoři výše shrnují, že potřeba sociální opory vzniká v situacích, ve kterých člověk čelí zvýšeným nárokům, a to nejen v případě mimořádných či psychicky náročných situací, ale i v běžném životě. Tato opora vychází z jedincovy sociální sítě. Dosud však neexistuje úplná shoda ohledně konceptualizací a vymezení konstruktů sociální opory, správného způsobu měření ani jejího přesného účinku (Vangelisti, 2009; Sarason & Sarason, 2009).

Sociální opora může nabývat různých forem, jako je emocionální podpora (např. projev empatie, uznání, péče a zájmu), instrumentální opora (např. poskytnutí finanční nebo materiální pomoci) nebo hodnotící opora<sup>1</sup> (např. poskytnutí informací vedoucích k alternativnímu posouzení stresoru nebo schopnosti se s ním vypořádat, zpětné vazby a odlišné perspektivy) a informační opora (např. poskytnutí rad, pokynů a informací, které pomáhají jedincům porozumět a zvládat stresující situace, pomoc učinit informovaná rozhodnutí a efektivně řešit problémy) (např. House, 1981; Cohen & Wills, 1985). Toto zmíněné dělení je dle mého názoru poměrně běžné dělení sociální opory, s jejímž užíváním se lze setkat i hovorově mezi lidmi.

---

<sup>1</sup> Z angl. „appraisal support“

Dalším důležitým bodem je vnímaná či anticipovaná sociální opora. Kebza (2005) uvádí, že tato opora zahrnuje přesvědčení, že blízcí druzí jsou připraveni nám pomoci, pokud to budeme potřebovat. S tím se pojí tzv. nárazníkový efekt sociální opory, podle kterého zvládáme lépe stres díky přesvědčení, že druzí nám pomohou a jsou pro nás dostupní. To může snižovat strach ze selhání nebo anticipaci nebezpečí (např. Kebza a Šolcová, 1999; Sarason & Sarason, 2009).

Opора může přicházet z různých zdrojů. Od osob, s nimiž máme hluboce intimní vztahy až po osoby, se kterými se známe jen trochu. Pro osoby, které mají omezené množství vztahů či jsou nějakým způsobem izolovaní, může být důležitým zdrojem sociální opory komunita, kterou mohou být obklopeni. Touto komunitou je myšlena např. instituce, kterých jsme členy (univerzita, knihovna, domov s pečovatelskou službou apod.). Přijetí a pocit sounáležitosti vyvolaný zdánlivě slabými nebo povrchními vazbami mohou hrát důležitější roli, než by se zpočátku mohlo zdát možné. Otázkou je také to, do jaké míry může oporu poskytovat online komunita (Sarason & Sarason, 2009).

Existuje mnoho konceptualizací sociální opory, ale jejich rozbor je nad rámec tohoto textu, a proto budu nadále vycházet z tohoto dělení.

## **1.2 Sociální identita**

Sociální identitu popsali Tajfel a Turner (1979) jako vědomí člověka o tom, kým je, založený na jeho členství v referenčních sociálních skupinách, které sytí pozitivní identitu. Tyto skupiny mohou být rodina, fotbalový tým, skupina přátel, komunita ve škole, nebo celá sociální třída, se kterou se člověk identifikuje. Jsou důležitými zdroji pro pocity sounáležitosti, účelu, sebeúcty a pozitivní identity člověka. Být součástí skupiny může vzbuzovat pocit spojení a jednoty, dávající člověku pocit pohodlí, že není sám se svými zkušenostmi nebo pohledem na svět. Příslušnost ke skupině často souvisí se sdílenými cíli, které mohou jednotlivým členům poskytnout společný směr a záměr. Přidružení se ke skupině může zvýšit sebevědomí, protože člověk čerpá hrdost z úspěchů a pozitivního obrazu skupiny, který pro něj má. Skupiny poskytují rámec k porozumění sobě samému v kontextu větší komunity. Sociální skupiny, kterých jsme členy, definují, kým jsme, na základě sdílených vlastností, hodnot či cílů.

Pokud je člověk v dané skupině z různorodých důvodů nespokojen, je jednou z možností opuštění stávající skupiny a přechod do skupiny, která lépe odpovídá jeho hodnotám a přesvědčením, což má zvýšit pozitivní vnímání své sociální identity a pocit sounáležitosti. Připojení se ke skupině, která podporuje a sytí naši pozitivní identitu, vede k zvýšení pohody a spokojenosti a může poskytnout příležitosti k osobnímu a sociálnímu růstu, setkání s novými perspektivami a zkušenostmi (Tajfel, 1978).

Ellemers et al. (1988) v experimentálních studiích studovali opuštění skupin, kdy přechod mezi skupinami s vyšším a nižším statusem buď bylo, nebo nebylo možné. U skupin s nižším statusem, se členové méně identifikovali se svou skupinou než osoby, které byly členy skupiny s vyšším statusem, pokud bylo přecházení možné. Zároveň osoby ze skupin s nižším statusem, které autoři označují jako „schopnější“ častěji využili možnosti vzestupné sociální mobility, pokud byla dostupná. Nejedná se ale o univerzální princip.

Opuštění současné členské skupiny může způsobit i pocit sociálního odpojení, zejména pokud byly sociální vazby ve staré skupině silné. Přizpůsobení se nové skupině může znamenat výzvy pro naši identitu a sebevědomí, což může vést např. ke konfliktům s novými normami. Existuje také riziko, že osobu nová skupina může odmítnout, pokud její hodnoty nebo chování neodpovídají normám této skupiny (Jackson et al., 1996). Nejvýraznější příkladem tohoto procesu přechodu mezi skupinami je právě sociální mobilita, jako přechod mezi „velkými skupinami“, které reprezentují náš socioekonomický status, přičemž vzestupná sociální mobilita si mnohdy vybírá svou „daň“ v podobě nejistoty ve statusové příslušnosti (Destin & Debrose, 2017).<sup>2</sup>

### **1.2.1 Sociální identita a sociální opora ve vzájemném vztahu**

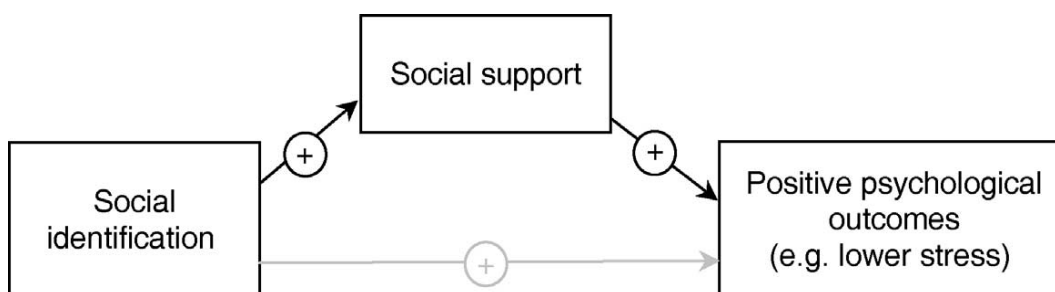
Autoři zabývající se sociální oporou v kontextu sociální identity v experimentálních studiích tvrdí, že efektivita sociální opory je spojena právě se sociální identifikací mezi osobami, které ji poskytují a přijímají (Haslam et al., 2004; Haslam et al., 2005; Frisch et al., 2014). Tedy že lidé vnímají a přijímají sociální oporu tehdy, když cítí, že sdílejí členství ve skupině s ostatními lidmi, kteří jsou zároveň schopni oporu poskytovat. Je tomu proto, že členové stejné sociální skupiny jako v jaké jsme my sdílejí blízkou perspektivu, a proto se nám zdají

---

<sup>2</sup> Sociální mobilita je také jeden z procesů, který mnohdy provází studenty první generace, jak bude zmíněno i v dalších kapitolách.

jako „kvalifikovanější“, aby nás informovali o sociální realitě. Takže tehdy, když zdroje opory sdílejí stejnou perspektivu založenou na stejné sociální identitě jako osoba, která oporu dostává, tak je pravděpodobné, že poskytovaná opora bude prospěšná a efektivní (Haslam et al., 2005). Také podle souvisejícího sebekategorizačního modelu stresu může sociální identita hrát roli při ochraně členů skupiny před nepříznivými reakcemi na stres, protože poskytuje členům skupiny základ právě pro příjem a prospěch ze sociální opory a její kladnou interpretaci. Pocit sounáležitosti a opora od členské skupiny může zmírnit stres a přispět k celkovému well-beingu (Haslam et al., 2004).

**Obrázek č.1:** *Sebekategorizační model stresu – Haslam et al., 2005*



Experimentální studie, která ověřovala výše zmíněné, podobně potvrzuje, že účinky sociální opory na tlumení stresu závisí na tom, zda ti, kdo poskytují a dostávají oporu, sami sebe vnímají jako sdílejší sociální identitu, tj. že sociální identita moderuje účinky sociální opory. To vede opět k závěru, že sociální identita zvyšuje jak pravděpodobnost, že sociální opora bude skutečně poskytnuta, tak pravděpodobnost, že bude mít příznivé účinky, tedy že bude správně fungovat (Frisch et al., 2014).

### 1.3 Pocit sounáležitosti (*belonging*)

Baumeister a Leary (1995) tvrdí, že pocit sounáležitosti (z angl. *belonging*) je základní lidskou psychologickou potřebou. Popisují ho jako všudypřítomnou potřebu vytvářet a udržovat trvalé, pozitivní a významné mezilidské vztahy. Definují sounáležitost jako potřebu častých, emocionálně příjemných interakcí s několika dalšími lidmi v kontextu časově stabilního a trvalého rámce, kde je vzájemná starost o blaho druhých.

Pocit sounáležitosti jakožto bytí součástí skupiny je spjata s teoretickým přístupem sociální identity. Tento přístup je, jak bylo zmíněno, založen na myšlence, že sociální identita člověka je budována pocitem příslušnosti, a právě sounáležitosti se sociální skupinou, jelikož

jednotlivci kategorizují sebe a ostatní do různých skupin (např. podle pohlaví, socioekonomického statusu apod.) (Tajfel & Turner, 1979; Fernández et al., 2023). Zároveň, jak bylo zmíněno v kapitole o sociální opoře, tak pocity sounáležitosti jsou i součástí některých konceptualizací sociální opory (Sarason & Sarason, 2009) a pocit sounáležitosti s oporou od členské skupiny může mírnit stres (Haslam et al., 2004).

Rovnou zde představím tento pojem v kontextu výzkumů soustředících se na vysokoškolské studenty. Ty naznačují, že studenti, kteří v rámci instituce pociťují větší pocit sounáležitosti, ve smyslu naplnění této potřeby, mívají vyšší motivaci, větší akademické sebevědomí, vyšší úroveň akademické angažovanosti, lepší výsledky a méně zvažují odchod z univerzity (Pedler et al., 2021; Fernández et al., 2023).

Právě studenti, kteří necítí, že jsou spojeni se svou univerzitou a že k ní patří, mohou častěji zvažovat odchod, protože mají dojem, že mezi jejich původem a institucí existuje nesoulad. Skupinou, která je k tomuto náchylná, jsou skupiny méně zastoupených studentů, včetně právě studentů první generace, kterým se budu věnovat dále (Gillen-O'Neel, 2021).

Fernández et al. (2023) zkoumali z perspektivy sociální identity, jak studenti konceptualizují sounáležitost. Studenti, kteří se považovali za podobné ostatním studentům a cítili se přijímání takoví, jací jsou, označovali svůj pocit sounáležitosti za „autentický“ a jako něco, co jim přichází samo. Tento názor sdíleli především studenti s vyšším socioekonomickým statusem (SES), kteří se nemuseli učit o univerzitní kultuře a hledat způsoby, jak cítit podobnost s ostatními. Naopak studenti s nižším SES a z méně zastoupených skupin v rámci univerzit, kam se řadí i studenti první generace, měli potřebu aktivně vyhledávat příležitosti, jak se cítit podobní ostatním, takže se aktivněji zapojovali do společných aktivit v rámci i mimo univerzitní prostředí, aby se cítili více přijatí a podobní ostatním. Pocit sounáležitosti pro ně totiž znamenal sdílení podobných zkušeností s ostatními a spíše pocit, kdy se cítí být „méně ztraceni“ než že by podporovali vlastní individualitu. Také jej popisovali jako něco, co nepřijde samo od sebe, ale je třeba na tom pracovat, právě např. zmíněným zapojováním se do různých aktivit s ostatními. Někteří z těchto studentů bohužel častěji zdůrazňovali těžkosti a výzvy bránící dosažení sounáležitosti a popisovali pocity, kdy se cítili vyčlenění a jako outsideri. Důležitý byl pro ně také pocit podpory od jejich instituce, když poskytovala

akademickou podporu, inkluzivní prostředí, či pořádala různé kulturní akce a kultivovala tak pocit komunity na univerzitě.

## 2 První generace vysokoškolských studentů

Myslím, že je vhodné uvést relevantní informace i o celé skupině studentů první generace, a to z důvodu, že studií na toto zastřešující téma je více a doktorandi první generace jsou, jak bylo řečeno dříve, součástí této zastřešující skupiny.

Autoři výzkumů na téma první generace vysokoškolských studentů (dále jen FGCS z angl. first generation college students) se neshodují na přesné definici tohoto pojmu. Vengřinová (2021) ve své přehledové studii o akademické a sociální integraci těchto studentů tvrdí, že i přes drobné rozdíly ve vymezení existuje shoda v tom, že hlavní podstatou pojmu je skupina vysokoškolských studentů, kteří jsou prvními ze své rodiny navštěvujícími vysokou školu, a jejich rodiče buďto nemají zkušenost se studiem na vysoké škole nebo někdy krátce studovali, aniž by dosáhli vysokoškolského titulu. Studie na téma FGCS spíše nezohledňují vliv sourozenců, ale primárně zdůrazňují vliv zkušenosti rodičů, jako např. Demetriou et al. (2017), kteří uvádějí, že rodiče mohou mít určitou zkušenost s terciárním vzděláváním, ale sami jej nemají absolvováno. Definují FGCS jako ty, jejichž rodiče nemají vyšší vzdělání než středoškolské, takže i když rodiče nebo starší sourozenci mohli navštěvovat vysokou školu, rodiče ji nedokončili. Tato vymezení se nezabývají tím, zda se jedná o vlastní či nevlastní rodiče studentů.

Jedním z důvodů, proč se tímto tématem zabývá pedagogický a psychologický výzkum, je jeho spojitost s předčasnými ukončeními studia, kdy se FGCS jeví mít menší připravenost ke studiu na vysoké škole, což má vliv na jejich schopnost úspěšné integrace a opětovně konfrontuje s otázkou jejich udržení ve studiu. Nejvýraznějším zaměřením výzkumů FGCS, na které se většina autorů soustřeďuje, je tedy dlouhodobá problematika předčasných odchodů z terciárního vzdělávání a akademický výkon v porovnání s jejich spolužáky (Vengřinová, 2021; Ives & Castillo-Montoya, 2020; Choy, 2001). Další studie např. zmiňují, že FGCS často prožívají přechod na vysokou školu jako "zastřasující"<sup>3</sup> (Terenzini et al., 1994, s. 63) a necítí tak velkou sounáležitost s ostatními (Lee & Kramer, 2013). Jiné zmiňují, že u studentů s tímto statutem je menší pravděpodobnost, že budou pokračovat v postgraduálním vzdělávání (Mullen et al., 2003; Walpole, 2003).

---

<sup>3</sup> „Intimdating“ v originále.



Vengřincová (2021) dále shrnuje, že FGCS mohou mít problémy s nepochopením od svých rodiny, které nemají zkušenost s vysokoškolským vzděláním a nerozumí tolik potřebám svých potomků, kteří mohou vnímat menší oporu a prožívat konflikty sociálních rolí a své identity. Vreeze et al., (2018) zjistili, že studenti s nižším subjektivním sociálním statutem, kam FGCS mohou spadat, vnímali své hodnoty odlišně od ostatních studentů, ale i od své rodiny doma, což obojí zvyšuje nekompatibilitu jejich identity. Studie od Veldman et al., (2022) zjistila, že FGCS toto řešili strategií řízení své sociální identity zatajováním svého sociálního pozadí. Např. se mohou vyhýbat zveřejňování podrobností o svém socioekonomickém zázemí, jako je příjem rodiny, úroveň vzdělání rodičů nebo typ sousedství, ze kterého pocházejí. Bylo tomu tak zejména v případě, kdy měli na univerzitě obavy o sounáležitost, tedy že zatajování identity je výsledkem obav ohledně zapadnutí na univerzitě a tato strategie snižuje studentům well-being. To částečně odpovídá zjištěním z kapitoly o sociální identitě o přizpůsobení se nové skupině (Jackson et al., 1996).

FGCS bývají i dle mého názoru často diskutováni určitým deficitním narativem, tedy takovým způsobem, kdy se upřednostňuje výzkum a diskuse negativních aspektů, se kterými se tyto studenti potýkají a již méně jejich silné stránky a to, odkud a jak je čerpají a získávají (Bahack & Addi-Racah, 2022). Ives a Castillo-Montoya (2020) ve své přehledové studii tento pohled dokládají, když říkají, že obraz FGCS je orientovaný především na to, co tyto studenti mají a nemají (například akademická přípravu či druh kapitálu), zároveň ale zmiňují literaturu, která konceptualizuje FGCS jako někoho, jejichž životní zkušenosti mohou obohatit jejich akademické učení a přispět k jejich osobnímu růstu a rozvoji.

Také bych zde ráda podotkla, že jeden z teoretických přístupů, který se často používá v koncepci studentů první generace, je rámec procesu sociální reprodukce francouzského sociologa Pierra Bourdieua. Přestože se zde jeho teorii nebudu primárně věnovat, tak vnímám jako vhodné uvést důležitost tohoto rámce, s nímž většina autorů studií, ze kterých čerpám, pracuje, čímž se do mé práce nevyhnutelně promítá jeho vliv a místy ho zmíním. Bourdieův rámec je vhodný pro vysvětlení části rozdílů mezi běžnými studenty a studenty první generace ve vysokoškolském vzdělávání. Dle něj je toto vzdělávání jednodušší pro pokračující studenty, jejichž rodiče mají taktéž vysokoškolské vzdělání, protože tak mají

odpovídající kulturní a sociální kapitál a s ním spojený *habitus*<sup>4</sup>, který vzniká prostřednictvím socializace (Bourdieu, 1986; Walpole, 2003; Gardner 2011; Bahack a Addi-Racah, 2022).

---

<sup>4</sup> Habitus, dle Bourdieua (1986) vzniká především nevědomě od raného dětství, kdy jsou jedinci vystavováni kulturním normám, hodnotám apod., které se stávají součástí jejich způsobu myšlení a chování. Habitus je jako prostředník mezi sociálním světem a praktickým jednáním člověka, který ovlivňuje, jak vnímá svět a jak v něm jedná. Tyto „dispozice“ nejsou pevně dané, ale jsou flexibilní a mohou se měnit s novými zkušenostmi. Lidé, kteří sdílejí stejný habitus sdílejí i podobné představy o sociálních cílech, včetně způsobů, jak jich dosahovat. Souvisí s kulturním kapitálem, což je souhrn znalostí, dovedností, vzdělání apod., které jedinec získává prostřednictvím své socializace a vzdělávání a které ovlivňují jeho sociální postavení.

### 3 Doktorské studium

Jak bylo řečeno v úvodu, cílovou skupinou této práce jsou doktorandi první generace - proto než jim zde začnu věnovat prostor, tak je vhodné uvést, jakou podobu má doktorské studium jako takové a co obnáší.

Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb. definuje doktorský studijní program v části *Studijní program a oblast vzdělávání*, v odstavci č. 1 § 47 takto: „*Doktorský studijní program je zaměřen na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost v oblasti výzkumu nebo vývoje nebo na samostatnou teoretickou a tvůrčí činnost v oblasti umění.*“

Standartní doba studia je zde definována jako minimálně tři a nejvýše čtyři roky a studium má probíhat dle individuálního plánu pod vedením školitele. Toto studium průběžně sleduje a hodnotí oborová rada, jejíž předseda či předsedkyně je garantem studijního oboru (tamtéž).

Následné ukončení studia dle odstavce č. 4 § 47 probíhá tak, že student studium „...*řádně ukončuje státní doktorskou zkouškou a veřejnou obhajobou disertační práce, kterými se prokazuje schopnost a připravenost k samostatné činnosti v oblasti výzkumu nebo vývoje nebo k samostatné teoretické a tvůrčí umělecké činnosti. Disertační práce musí obsahovat původní a uveřejněné výsledky nebo výsledky přijaté k uveřejnění.*“ Po řádném ukončení absolvent získává akademický titul Ph.D.<sup>5</sup> (nebo Th.D. v závislosti na oboru), který se uvádí za jménem.

Tento popis zevrubně vystihuje podstatu doktorského studia, avšak doba studia je v realitě mnohdy jiná než ta, která je uvedena jako standartní. Česká asociace doktorandů a doktorandek uvádí (ČAD), že dle dat z roku 2014 je průměrná doba řádného ukončení studia 5,35 let a v řádné době studia tři až čtyři roky úspěšně dokončí studium jen cca 10 % studentů. Velké množství studentů studium nedokončí včas nebo vůbec. To se týká mimo jiné závislosti studentů na dostupnosti dobrých školitelů, což se výrazně liší mezi různými institucemi a obory. Dále je také dlouhodobě diskutována finanční situace doktorandů, jelikož výše pobíraného stipendia v rámci prezenčního studia je dlouhodobě považována za nedostatečnou, což nutí studenty hledat další zaměstnání a na studium zbývá okrajové

---

<sup>5</sup> Původně z latinského „philosophiae doctor“.

množství času (Česká asociace doktorandek a doktorandů, z. s., 2017). Dle ČAD činí výše základního doktorandského stipendia za rok 2022 průměrně 11250 Kč<sup>6</sup>.

### **3.1 Doktorské studium v kontextu sociální opory**

Většina zahraničních autorů, kteří se ve výzkumu zabývají doktorandy, se soustředí na tyto studenty jako takové, tedy ne specificky na doktorandy první generace. Přesto chci zmínit některé z těchto studií pro širší pokrytí obrazu tématu. Zaměření na doktorandy první generace a zjištění studií, které se na ně soustředily, uvedu v následující podkapitole.

Dle dostupných studií doktorandi mnohdy zažívají nedostatečně podporující akademické prostředí během svého studia, nedostatečnou kolegiálníitu, pocit komunity a sounáležitosti (Peltonen et al., 2017). Mantai (2019) ve své kvalitativní studii tvrdí, že doktorské studium je často popisováno jako osamělá a izolující individualistická cesta. Ti, kteří na ní vydávají potřebují mít své zdroje opory, aby jej byli schopni úspěšně absolvovat. Doktorandi dle ní spoléhají na sociální oporu pro svůj celkový well-being a rozvoj dovedností, ale tato opora také hraje roli v tom, jak se stávají členy výzkumných komunit a rozvíjejí svou identitu jakožto výzkumníci. Představy sociální opory, jak je popisují respondenti zmíněné studie, se soustředí na prohloubení pocitu akademické sounáležitosti a vřelého prostředí, prohloubení kolegiálníity, členství a komunity. Tedy aspektů, které se jeví jako užitečné v procesu získání doktorátu. To je v souladu s výše zmíněnými tématy sociální identity a pocitu sounáležitosti. Dále zdůrazňují, že stát se nezávislým výzkumníkem znamená vědět, kdy žádat o potřebnou oporu a že je běžné cítit v každodenním životě doktorského studia její potřebu, což může být ale i ohrožující pro sebeúctu a sebedůvěru začínajícího výzkumníka.

Opора může přicházet z různých zdrojů, ale primárně to však bývá rodina (např. rodiče, partneři či sourozenci), akademičtí přátelé a komunity a fakulta – respektive školitelé. Akademické komunity, skládající se z ostatních studentů mohou být potenciálním dobrým zdrojem emocionální či informační sociální opory např. v podobě dodávání kuráže ke studiu a zpětné vazby (Jairam & Kahl, 2012). Jsou dobrou prevencí proti sociální izolaci, která může během doktorátu hrozit. Někdy ale mohou mít i neblahý vliv např. v podobě

---

<sup>6</sup> Dostupné z *Prezentace ČAD z HKVŠ - Sociální (ne)zabezpečení doktorandek a doktorandů* z <https://doktorandivcr.cz/dokumenty-cad>

úzkosti z porovnávání se s výsledky ostatních členů či šíření frustrující atmosféry a demotivace plynoucí z nároků studia mezi členy takové skupiny. Dále také, doktorandi, kteří mají málo opory od svých blízkých (např. od rodiny), ji mohou více vyhledávat na fakultě, kde oceňují, když jsou vnímáni a respektováni jako výzkumníci, kterými se stávají. To kontrastuje s tím, že jsou někdy stále bráni jako mladí a nezkušení studenti, navzdory tomu, že doktorandi se běžně nacházejí ve věku mladé až střední dospělosti, často již mají své vlastní rodiny a pracovně se podílejí na chodu svých kateder, např. jako přednášející. Nepochopení role doktorandů v akademickém prostředí a zároveň nedorozumění ohledně doktorského studia mimo univerzitu např. rodinou a přáteli, kteří ne vždy porozumí, že někdy jde nejen o studium, ale i o zaměstnání, jsou běžnými zkušenostmi, které přispívají ke stresu a izolaci studentů. (Mantai, 2019). Přestože od rodiny přichází opora nejspíš nejčastěji, může být i zdrojem frustrace, když dojde k neporozumění, např. když rodinní příslušníci nevnímají akademické povinnosti jako stejně důležité. Emocionální opora od rodiny (nespecifikováno, zda se jedná jen o primární rodinu) pak na rozdíl od opory od akademických přátel bývá více všeobecné projevení lásky a důvěry. Rodina může poskytnout také instrumentální oporu jako např. finanční opora a praktická pomoc např. v domácnosti (Jairam & Kahl, 2012).

Studie zaměřující se na perzistenci doktorandů došla mimo jiné k závěru, že doktorandi z humanitně-sociálních oborů skórují níže v oblasti *relatedness satisfaction*, což je jedna z dimenzí sebedeterminační teorie, související s afiliací, péčí, oporou a propojením od důležitých druhých. Doktorandi v oblasti společenských věd a humanitních oborů (HSS) se odlišují od těch v exaktních vědách a technologiích (STEM) nebo zdravotních vědách, jelikož existují rozdíly ve způsobu, jakým jednotlivé disciplíny provádějí výzkum. V oblasti věd a technologií nebo zdravotních věd se výzkum obvykle provádí v laboratořích v týmech doktorandů a postdoktorandů, zatímco ve společenských vědách a humanitních oborech má výzkum tendenci být individuálním úsilím, které doktorandi podnikají a kdy často pracují na vzájemně nesouvisejících tématech (např. Van der Linden et al., 2018). Zmíněné vymezení doktorátu primárně jakožto osamělé a individualistické cesty by se z hlediska této informace více vztahovalo spíše k zmíněným humanitně-sociálním oborům.

### 3.1.1 Role opory od školitele

Již bylo nastíněno, že významnou roli během studia doktorátu má bezpochyby školitel doktoranda. Např. dle Standardu školitelky/školitele v doktorském studiu, který z vlastního zájmu navrhla Studentská komora RVŠ a Česká asociace doktorandů a doktorandek (2023) by školitelé by měli zajišťovat primární podporu doktorandům v jejich odborné činnosti a disertačních pracích. Navrhují rámcové téma této práce a časový harmonogram milníků v rámci práce, přičemž vedou pouze témata spadající do jejich odbornosti a doktorandům poskytují pravidelné konzultace. Zajišťují realizovatelnost stanovených cílů a napomáhají jejich dosažení, přičemž sami také vykazují odbornou činnost a seznamují své doktorandy s pravidly akademické integrity. Měli by pravidelně poskytovat zpětnou vazbu, zároveň ji přijímat apod. Doporučuje se také, aby doktorandi měli také konzultanty a školicí týmy a v případě neplnění povinností může být školitel odvolán.

Studie zaměřující se na faktory ovlivňující úspěch a spokojenost doktorandů zmiňují jako zásadní prediktor spokojenosti a prevence před zanecháním studia kvalitní podporující odborný vztah mezi doktorandem a školitelem. Podporující jak osobně (emocionální opora, např. mají dobrý vztah s doktorandem, jsou empatičtí, přístupní) tak akademicky (instrumentální a informační opora, např. poskytují zpětnou vazbu, odbornou pomoc a vedení, podporují ve výzkumu). Následujícím prediktorem spokojenosti je také vstřícná spolupráce s katedrou a spolužáky. Dále smysluplný výzkumný projekt z pohledu doktoranda a množství svobody ve výzkumném projektu s tím, že benefitem je projekt blízký výzkumu školitele než samostatný projekt. Dalším protektivním faktorem je opět pocit sounáležitosti, který přispívá ke spokojenosti a pocitu „jako doma“ na fakultě. Riziky jsou především pracovní zátěž, stres a pocit že se student nepohybuje vpřed v rámci studia (Devos et al., 2017; Dericks et al., 2019; van Rooij et al., 2019).

Van der Linden et al., (2018) popisují skrze teorii sebedeterminace, jak může školitel efektivně podpořit motivaci svých doktorandů během studia tím, že bude sytit jejich potřeby autonomie (např. braním v potaz nápady doktorandů, povzbuzováním k individuální práci a k stanovování cílů), kompetence (např. poskytováním konkrétní zpětné vazby, učením

technických dovedností) a afiliace<sup>7</sup> (např. tím, že je pro doktorandy dostupný, vřelý a dokáže je ujistit, pokud potřebují). Je také důležité, aby školitelé brali v úvahu, že rozdílná stadia doktorátu, jako je začátek či finalizace, mají odlišné nároky na doktorandy, kteří tak mohou potřebovat i odlišný typ podpory.

---

<sup>7</sup> *Relatedness satisfaction*, viz teorie sebedeterminace.

## **4 Doktorandi první generace**

Po nutném představení všech souvisejících pojmů nyní přichází řada na představení cílové skupiny této práce. V této práci chápu doktorandy první generace podobně jako první generaci vysokoškolských studentů, tj. jako studenty, jejichž oba rodiče nemají dokončené vysokoškolské vzdělání (nedosáhli tedy žádného vysokoškolského titulu a jejich nejvyšší vzdělání je středoškolské) a v současnosti studují doktorský studijní program.

Autorky Bahack a Addi-Racah (2022) upozorňují, že v literatuře o problematice FGCS dominuje převážně zaměření na pregraduální studenty a že zaměření na úspěšné studenty může poskytnout lepší pochopení cesty FGCS k uskutečnění vzdělávacích příležitostí ve vysokoškolském vzdělání. Doktorandi první generace i dle mého názoru představují zajímavou a poměrně početnou skupinu, díky které lze získat mnoho poznatků o FGCS právě díky jejich už delší a zatím úspěšné cestě studiem. Jejich reflexe vysokoškolského studia představuje cenný zdroj informací, který může přispět k dalšímu porozumění v této problematice.

### **4.1 Doktorandi první generace v České republice**

Dle přehledu o absolventech doktorského studia od Centra pro studium vysokého školství (2020) má 39,2 % českých absolventů doktorského studia rodiče bez vysokoškolského vzdělání (nejsou uvedeny bližší informace o tom, zda se jedná o údaje obou či pouze o jednoho z rodičů). Pokud bychom vzali v úvahu, že např. polovina studentů z tohoto množství jsou doktorandy první generace, tak se může jednat o zhruba pětinu ze všech absolventů doktorského studia v České republice.

### **4.2 Specifika doktorandů první generace**

Absolvování doktorského studijního programu je bezpochyby náročné, ať už jsou studenti jakéhokoli statusu. Avšak existují specifika a výzvy, na které upozorňuje dosavadní zahraniční literatura a které mohou činit rozdíl mezi ostatními doktorandy a doktorandy první generace (Gardner, 2013). První generace doktorandů (primárně z humanitně-sociálních oborů) v kvalitativní studii od Bahack a Addi-Racah (2022) popsala svou akademickou cestu jako překážkovou dráhu, zahrnující akademické a ekonomické bariéry a



kulturní potíže, jinakost a ambivalentní reakce od jejich rodin. Tato skupina údajně spoléhala hlavně na osobní zdroje jako aspirační kapitál a vlastní odhodlanost.

Zde je přehled relevantních zjištění z dosavadních studií, které nějakým způsobem zaměřovaly na doktorandy první generace, doplněný o informace, které s nimi souvisí.

#### **4.2.1 Rodinná opora a její specifika**

Gardner a Holley (2011; viz také Holley & Gardner, 2012) dosud poskytly nejbohatší kvalitativní popis zkušeností doktorandů první generace napříč obory. Mimo jiné popsaly fascinující téma zkušenosti „žití ve dvou světech“. Studenti pociťovali rozpor mezi „dvěma světy“, ve kterých se současně vyskytovali – svět univerzity či akademické sféry a svět jejich domova, odkud pocházejí a kde vyrostli. Tito studenti cítili propastnou mezeru mezi svým akademickým prostředím a svými osobními komunitami odkud pocházejí, částečně právě kvůli své identitě jako doktorandů. To rozporovalo jejich pocity sounáležitosti vůči těmto dvou prostředím a osobám v nich. Mnozí studenti z jejich studií také sdíleli, jak náročné je cítit se součástí obou těchto sociálních světů - např. se rozpravovali o výzvách návratů domů po setkání se vzděláním, které je pro jejich původní rodinu a staré přátele neznámé, když toto studium zahrnuje významnou část jejich života. Je pro ně obtížné najít způsob, jak s rodinou hovořit o svých studijních zážitcích, tak, aby jim to vše bylo srozumitelné a aby konverzace byla vždy oboustranně příjemná a bohatá. Došlo tedy k ovlivnění komunikace s primární rodinou a starými známými a sounáležitosti vůči rodině a akademické sféře.

Walsh et al. (2023) doplňuje, jak doktorandi první generace zmiňovali, že velkou výzvou je pro ně odlišný přístup k životu a způsob myšlení jejich rodičů, který plyne z odlišného stupně vzdělání. Jejich odlišné přístupy a pohledy na život mohou být dle něj důvodem vzniku problémů v komunikaci, konfliktů a stresu pro doktorandy první generace. Příkladem mohou být ambivalentní názory na vysokoškolské vzdělání, tradiční způsoby života a tradice obecně, či politické názory rodičů apod. To opět může komplikovat komunikaci a sdílení, o kterých si myslím, že jsou velmi důležitou součástí emocionální opory.

Lee a Kramer (2013) nabízejí jedno z možných vysvětlení zmíněného vnímání žití ve „dvou světech“, které bylo také asociované silnými pocity jinakosti a nepatřičnosti. Přisuzují to k něčemu, co by se dalo shrnout jako zkušenost se změnou či posunem v Bourdieuovském

habitu, či zkušenost s tzv. „rozštěpeným habitem“<sup>8</sup>, jako výsledkem, či „daní“ za sociální mobilitu uskutečněnou prostřednictvím vzdělávání. Tito studenti se dle jejich vysvětlení zřejmě pohybují tam a zpět mezi pomyslnými dvěma světy jejich původního rodinného zázemí a akademické sféry a prožívají možné konflikty sounáležitosti a nesrovnalosti vzhledem k nim. To může být částečně způsobeno kulturními rozdíly mezi zázemím studentů a univerzitní kulturou a také částečně kulturní propastí oddělující habitus jejich rodiny od jejich vlastní, který prošel transformací v průběhu vysokoškolského vzdělávání. „Sdílení habitu s ostatními členy komunity usnadňuje propojení: lidé s podobným habitem mají podobné zájmy, reakce na události a sdílejí společné předpoklady o tom, jak svět funguje a jaký by měl být (s. 23).“

Myslím si, že zde lze použít také optiku teorie sociální identity, jak bylo zmíněno v předchozích kapitolách. Osobně usuzuji, že v důsledku sociální mobility se pro tyto studenty přirozeně stávají referenčními jiné skupiny, než je jejich rodina a staří známí. Jejich sociální identita tak prošla posunem. Následně tyto nové skupiny (např. akademické) mohou působit s těmi původními kontrastně a pobývání mezi novými i starými skupinami tak může působit onen dojmem „bytí ve dvou odlišných světech“. Dále zmíněný pohyb tam a zpět pak nastane zřejmě, když ani v jedné skupině není sycena sounáležitost a osoba se nachází „mezi“ těmito světy.

Dále autorky Gardner a Holley (2011; 2012) zmiňují, jak studenti sdíleli, že většinou jejich rodiče chápali, proč chtěli jít na vysokou školu, ale byli podstatně méně podpůrní a chápaví ohledně jejich rozhodnutí pokračovat ve studiu na postgraduální úrovni. Také to, že rodiny doktorandů první generace upřednostňovaly prakticky orientované obory, u kterých je jasná využitelnost a je jednoduché najít po ukončení studia zaměstnání. Toto tvrzení podporují Bahack a Addi-Racciah (2022), když říkají, že během studia na vysoké škole tito studenti zažili normativní odlišnosti ve srovnání se svou rodinou vyplývající ze vzdělání a také se setkali s nízkými očekáváními od svých rodičů ohledně akademického studia, protože ti preferovali spíše právě praktické vzdělání. Rodiče s nižším socioekonomickým statutem často očekávali, že si jejich děti najdou zaměstnání v praktických oborech už po střední škole. Autorky podobně podotýkají, že ačkoliv rodiče FGCS chápou důležitost

---

<sup>8</sup> Z angl. „clefthabitus“.

pregraduálního vysokoškolského vzdělání pro své potomky, jsou někdy skeptičtější ohledně postgraduálního vzdělávání a benefitů, které by mohlo přinášet. Členové rodin mohou na rozhodnutí ohledně započetí postgraduálního studia reagovat negativně a vznášet pochybnosti. Podobnou zkušenost zmiňuje i O'Shea (2015), která ale popisuje obavy rodičů těchto studentů spojené už s jejich vstupem do terciálního vzdělání jako takového. Zároveň ale upozorňuje, že předpoklady, že studenti, kteří jsou prvními vysokoškoláky v rodině mají oproti ostatním studentům určitou nevýhodu popírá často pozitivní vliv a motivaci, kterou členové rodiny mohou poskytnout. A to dokonce i ti, kteří jsou méně podpůrní. Mohou totiž takto poskytnout určitou motivaci jako nezbytný katalyzátor pro jednotlivce, aby jim dokázal opak nebo se vzepřel očekáváním. Arch a Gilman (2019) dodávají, že rodina může takto i motivovat např. k získání prestiže pro svou rodinu.

Studenti ze studií Gardner a Holley (2011; 2012) právě zdůrazňují důležitost vlivu rodinné opory. I když jejich rodiče měli obtíže porozumět jejich rozhodnutím a studiu, mnohdy se je přesto snažili podporovat a vyjadřovali emocionální oporu v podobě hrdosti a nadšení vůči jejich úspěchům, což se částečně shoduje se zjištěními autorky O'Shea (2015). A přestože studenti hovořili o rozličných překážkách, které museli překonat, tak sdíleli příběhy o odolnosti, kterou získali i díky podpoře „nepodpoře“ a pochybám rodiny a svým vlastním aspiracím překonat tyto překážky. Zatímco externí podpora pro ně hrála klíčovou roli v zajištění jejich spokojenosti a vytrvalosti, individuální motivace a sebevědomí byly pro ně rovněž zásadní, což se váže k následující podkapitole.

A ačkoliv většina zmíněných informací se týká nejvíce emocionální opory, finanční opora od rodiny je také velmi důležitá, pokud je její poskytování možné (Walsh et al., 2023). Není výjimkou, že doktorandi nejen první generace při studiu pracují, aby si vydělali na své živobytí a pokryli náklady spojené se svými studii a osobním životem, které nelze pokrýt ze stipendia a mnohdy pracují na nízko-kvalifikovaných pracovních místech. Doktorandi první generace mohou pocházet z rodin s nižším příjmem, což může jejich finanční možnosti omezovat (Gardner, 2013).

#### **4.2.2 Akademická specifika**

Bahack a Addi-Raccach (2022) ve své kvalitativní studii, kde porovnávaly první a pokračující generaci doktorandů dále tvrdí, že zatímco by se mohlo očekávat, že doktorandi první

generace se sociálně integrují do vysokoškolského prostředí a získají akademické dovednosti během svého pregraduálního studia, tak to ve skutečnosti zůstává nepřetržitým procesem a musí pokračovat a získávat další akademické dovednosti. Podobně jako Gardner (2013) naznačují, že skupina FGCS čelí rozdílům ve znalostech, jazyce a očekáváních i po ukončení pregraduálního studia a při pokračování dále – na doktorátu.

Dále také na základě srovnání první a pokračující generace doktorandů autorky poukazují na to, že pro první generaci doktorandů je výrazným zdrojem jejich odhodlání a vytrvalost, respektive jejich silný smysl pro motivaci a aspirace vzhledem k úspěchu v akademické dráze. To je samozřejmě něco, co má pokračující generace doktorandů určitě také, jinak by nedosáhli tohoto stupně vzdělání. Pro první generaci je toto ale něco, co poskytuje náhradu za zdroje, které mohou z důvodu svého statusu postrádat (Bahack & Addi-Raccach, 2022). Soubor takových vlastností je považován za tzv. „*grit*“<sup>9</sup>. Jedná se o nekognitivní zdroj nesouvisející s inteligencí a pozitivně korelující s faktorem svědomitosti z Big Five, zahrnující vášeň a nadšení, uplatňované při dosahování dlouhodobých a obtížných cílů (Duckworth et al., 2007).

Naproti tomu, kvantitativní studie zaměřená na srovnání výsledků doktorandů první a pokračující generace během tří let doktorského studia biologie žádné zásadní rozdíly nenalezla (Roksa et al., 2018). Myslím si, že je tomu tak protože autorky výše zachytily pomocí hlubšího kvalitativního přístupu více vrstev zkušenosti studentů a zároveň jejich respondenti byli primárně z humanitně-sociálních oborů, jejichž způsob práce je známý tím, že pracují méně v týmech a více o samotě, jak bylo zmíněno výše v kapitole o doktorském studiu v kontextu sociální opory.

Dále Wofford et al. (2021) se soustředili na rozdíly mezi tím, co první a pokračující generace doktorandů ze STEM oborů očekává od svých školitelů během studia. Dle nich se první a pokračující generace liší ve svých očekáváních ohledně podpory svých školitelů v několika klíčových ohledech. První generace doktorandů obvykle očekává více přímé a na dovednosti orientované vedení a pomoc při učení se, jak správně provádět výzkum. Naopak pokračující generace očekává nezávislost a podporu přizpůsobenou jejich konkrétním potřebám. První

---

<sup>9</sup> Do češtiny bych toto slovo přeložila jako „výdrž“, „zápal“ či „nadšení“.

generace doktorandů údajně často hledá osobnější a přímější vztah se školitelem, aby získala jistotu o svém pokroku. Školitelé by dle autorů měli v zájmu kvalitního vztahu se studentem brát v potaz, že jednotliví doktorandi o mohou mít rozdílné představy a očekávání o podobě vedení a zajímat se o jejich potřeby ve studiu. Především pokud studenti nenacházejí oporu jinde, mohou se spoléhat nejvíce na svého školitele (Mantai, 2019).

Jakožto zásadní rozdíl, který se dá pozorovat mezi doktorandy první generace a FGCS z hlediska zájmu výzkumu je, že u FGCS je výzkum nejvíce zaměřen na jejich předčasné odchody ze studia. Vůči doktorandům první generace neshledávám nějaké konkrétní zaměření, jelikož výzkumů na ně není tolik. Výše uvedené výzkumy autorek Gardner a Holley a jejich zjištění dle mého názoru dominují v rámci tohoto tématu. U doktorandů jako takových se zájem nejvíce soustředí na jejich spokojenost a perzistenci během studia (jak bylo zmíněno v kapitole týkající se sociální opory u doktorandů).

## II. Empirická část

### 5 Metodologie a výzkumný design

#### 5.1 Výzkumný problém, cíl a otázky

Výzkumným problémem je, že téma vysokoškolských studentů první generace je ve většině studií nahlíženo optikou deficitního přístupu – tedy práce popisují, v čem mají tito studenti slabé stránky a problémy ve studiu z hlediska jejich prvogeneračního statusu a většina zájmu v problematice se obrací na vysokoškolské studenty první generace nižších stupňů studia - na studenty pregraduálních studijních programů (Ives & Castillo-Montoya, 2020; Bahack & Addi-Racah, 2022). Jak bylo také zmíněno, tak některé studie zmiňují i to, že u FGCS je menší pravděpodobnost, že budou pokračovat v postgraduálním vzdělávání (Mullen et al., 2003; Walpole, 2003). Zajímavým aspektem popisu zkušenosti u doktorandů první generace dle mého názoru tedy je, že tito studenti již úspěšně dokončili předchozí pregraduální studium. Tím se odlišují od ostatních zkoumaných studentů první generace, např. od bakalářských studentů u kterých nemusí být jistota, že studium dokončí, a tudíž neposkytují celkový obraz akademicky úspěšného FGCS. Myslím, že toto činí zkoumání zkušenosti doktorandů první generace přínosným, neboť může reflektovat úspěšný průchod předchozím vysokoškolským vzděláváním a může poskytnout cenné poznatky pro podporu a porozumění FGCS v různých etapách studia.

V českém kontextu není tato skupina zohledňována<sup>10</sup>, a proto má tato práce hlavně explorační charakter. Pro užší vymezení výzkumného cíle z hlediska rozsahu práce se zaměřuje primárně na vztahovou rovinu sociální opory při studiu.

Zamýšleným cílem práce je popsat a pochopit zkušenosti studentů první generace při studiu doktorských programů a prožívání sociální opory během studia, možnou proměnu jejich blízkých vztahů s okolím vzhledem ke studiu a popsat jejich pocity sounáležitosti k jejich instituci a sociálním skupinám.

---

<sup>10</sup> Dostupné zdroje se věnují buď FGCS všeobecně nebo doktorandům jako takovým.

Účelem práce je rozšíření rámce výzkumu vysokoškolských studentů první generace, nahlédnutí jejich zkušenosti z jiného úhlu a možné přispění do diskuse pro oporu doktorandů v České republice.

Ve výzkumu byly na základě studia odborné literatury položeny následující výzkumné otázky (VO) a podotázky (VP):

VO 1) Jak studující první generace vnímají svou cestu až za doktorátem v kontextu sociální opory?

VO 2) Jaké jsou podoby sociální opory, které se doktorandům první generace během studia dostávají?

VP 1) Došlo k proměnám v primárních rodinných vztazích a vztazích vzniklých před zahájením doktorského studia? Pokud ano, k jakým?<sup>11</sup>

VP 2) Prožívají pocit sounáležitosti vůči sociálním skupinám a institucím během doktorského studia?

VP 3) Jak vnímají svůj vztah se svým školitelem v oblasti podpory ve studiu a co na takovém vztahu oceňují?

## 5.2 Metoda analýzy a interpretace dat

Jako metodu analýzy a interpretace dat jsem zvolila metodu zvanou tematická reflexivní analýza (dále jen „RTA“), která se řadí mezi teoreticky flexibilní interpretativní přístupy ke kvalitativním datům. V roce 2006 byla tato metoda vymezena a následně blíže konceptualizována Virginíí Braun a Victorií Clarke jako jeden z přístupů k tematické analýze. RTA dbá na výzkumníkovo promyšlené a reflektivní zapojení v práci s daty a zapojení se do analytického procesu. Původně byla konceptualizována jako metoda vhodná

---

<sup>11</sup> Tato výzkumná podotázka odkazuje k podkapitole „Rodinná opora a její specifika“ v rámci kapitoly „Specifika doktorandů první generace“, konkrétně ke zjištění autorek Gardner a Holley (2011), které popisují, že pro studenty bylo např. náročné hovořit s primární rodinou a starými známými o svých studijních zkušenostech, které jsou pro ně neznámé či o posunech ve vnímání sounáležitost mezi akademickým prostředím, a právě primární rodinou apod.

pro široké spektrum ontologicko-epistemologických úvah, ale následně byla během let postupně přepracována v přístup, který je čistě kvalitativní. Jak bylo zmíněno, RTA klade velký důraz na reflexivitu výzkumníka. Tím je myšleno, že výsledky nejsou chápány jako něco, co z dat vzniká samo, ale jsou konstruovány s individualitou výzkumníka, který se podílí na jejich analýze a interpretaci. Proto by měl výzkumník adresovat své zázemí a zkušenosti, které vždy spoluutváří jeho konkrétní pohled na problematiku, které se ve výzkumu věnuje (Byrne, 2021; Braun & Clarke, 2019, 2022).

### 5.2.1 Reflexe výzkumnice

V rámci reflexivní tematické analýzy je, jak už bylo zmíněno, důležitá vlastní reflexivita výzkumníka, proto zde přidávám svou vlastní. Sama se řadím mezi vysokoškolské studenty první generace, což je důvodem, proč toto téma v první řadě upoutalo mou pozornost. Také volba ústředního tématu mé práce - sociální opora, je do určité míry ovlivněna mými zkušenostmi během studia vysoké školy. Pocházím ze zázemí, kde je náročnější hovořit o studiu vysoké školy do větší hloubky, jelikož vzdělávání mé rodiny zpravidla končí maturitní zkouškou. Také proto mi připadalo, že téma sociální opory a témata s ní spojená jsou pro FGCS důležitá, přičemž následně jsem se tuto důležitost rozhodla ověřit v odborné literatuře, abych se neřídila pouze svým vlastním úsudkem, který je ovlivněn osobní zkušeností. Výsledkem tohoto procesu je teoretická část mé práce výše. Vybraná cílová skupina doktorandů je mi v podstatě cizí a jsem vůči ní v *outsider* pozici, jelikož studuji teprve bakalářské studium, avšak vůči FGCS jsem v *insider* pozici, jak bylo řečeno.

Co se týče empirické části práce, během sběru rozhovorů mi mé zázemí bylo nápomocné, ale i naopak. Pomáhalo mi především souznít s mými respondenty během rozhovoru. Chvillemi se to ale jevilo i jako riskantní, jelikož jsem místy měla dojem, že musím více hlídat své osobní vstupy, abych nevkládala svá slova do úst respondentů a nepovažovala je za jejich vlastní. To se mi doufám, dařilo dostatečně ohraničovat a svou zkušenost se mi podařilo oddělit a postupně reflektovat nejen během rozhovorů, ale i následně během jejich analýzy.



## **5.3 Metoda sběru dat**

### **5.3.1 Výzkumný soubor**

Kritérii pro hledání osob do výzkumného souboru v této práci bylo, že respondenti musejí být studenty/studentkami první generace, kteří v současnosti studují doktorský program v oblasti humanitních či sociálních věd (HSS) a zároveň jsou prezenčními (denními) studenty v tomto doktorském programu. Tato kritéria jsem zvolila z důvodu potřeby mít užší vymezení výzkumného souboru vzhledem k rozsahu práce, a to z důvodu předpokladu, že odlišná oblast oboru studia (např. STEM) a kombinovaná forma studia může přinášet odlišné studijní podmínky, a tedy i odlišné zkušenosti, pro jejichž analýzu by bylo třeba více prostoru.

Výzkumný soubor se skládá ze čtyř žen a dvou mužů ve věku mezi 27 až 35 let, tedy v období mladé dospělosti (další specifika výzkumného souboru se nacházejí v kapitole „Představení respondentů a respondentek“ níže).

### **5.3.2 Etika výzkumu**

Všechny informace byly respondentům poskytnuty ústní formou. Respondenti mnou byli předem informováni o tom, že rozhovor bude využit v rámci této bakalářské práce a že bude nahrávána jeho zvuková forma. Dále jsem všechny respondenty před započítím rozhovoru informovala o tom, že záznam bude následně přepsán a anonymizován a jeho zvuková podoba bude smazána. Také byli informováni o možnosti kdykoliv bez udání důvodu ukončit rozhovor nebo požádat o jeho nevyužití v bakalářské práci a možnosti osobní kontroly přepisu a případné další anonymizace. Někteří respondenti využili možnosti osobní kontroly rozhovoru a požádali o odstranění některých z jeho pasáží z důvodů příliš velké konkrétnosti či citlivosti jimi sdílených informací. Tyto informace jsem respondentům někdy znovu připomínala i během samotného rozhovoru.

### **5.3.3 Proces hledání respondentů a respondentek**

Mým prvním respondentem byl Adam, který je mým známým a který mi poskytl kontakt na některé ze svých spolužáků. Ti mě odkázali k dalším osobám, které by představovaly potenciální respondenty. Zbytek osob ze svého výzkumného souboru jsem tedy našla nepravděpodobnostním výběrem na základě dobrovolnosti pomocí tzv. „metody sněhové

koule“, kdy mi někdo, s kým jsem právě dokončila rozhovor, doporučil například svého spolužáka či spolužačku z doktorského studia. Dále jsem také využila studentských skupin na Facebooku, kde jsem zanechala inzerát obsahující informace o tom, že hledám v rámci výzkumu k bakalářské práci doktorandy a doktorandky s požadovanými kritérii zmíněnými výše a krátkou informací o předmětu práce.

Všechny osoby, které zareagovaly na mé podněty jsem následně kontaktovala krátkou zprávou, kde jsem krátce nastínila účel své práce tak, jak jej prezentuji zde v této práci a následně jsem ověřila, zda splňují požadovaná kritéria. Poté jsme se buď domluvili na času a formě rozhovoru, anebo jsem vysvětlila, že bohužel nesplňují kritéria a poděkovala jim za jejich zájem, přičemž jsem takto odmítla osm potenciálních respondentů.

#### **5.3.4 Realizace rozhovorů**

Většina rozhovorů byla realizována v období mezi listopadem 2023 a únorem 2024, přičemž pilotní rozhovor byl realizován o něco dříve, a to v srpnu 2023.

Pro realizaci rozhovorů jsem všem poskytla možnost osobního či online setkání. Většina respondentů preferovala online formu setkání, která pro ně byla časově výhodnější. Tato setkání se odehrála na platformě MS Teams. Zbývá dvě osobní setkání se odehrála v prostředí univerzity.

Pro získání kvalitativních dat jsem použila polostrukturovaný rozhovor skládající se ze šestnácti primárních otázek (viz. příloha) rozdělených do čtyř tematických okruhů níže:

1. Charakteristika individuální cesty studiem
2. Vnímání studia rodinou a prožívání respondenta
3. Popis využívané a prožívané opory
4. Charakteristika vztahu respondenta se školitelem a univerzitou

Tematická struktura rozhovoru byla pojata volně, takže respondenti mohli volně prolínat a vracet se k tématům tak, aby to pro ně bylo přirozené. Všechny rozhovory proběhly bez problému, až na drobné výpadky sítě. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala od 30 do 50 minut. Po transkripci byla jejich zvuková forma smazána tak, jak bylo předem ustanoveno. Jejich následná analýza dat probíhala v období mezi dubnem a červnem 2024.

### **5.3.5 Přestavení respondentů a respondentek**

#### **Adam**

Adam je člověk, kterého znám, a proto jsem ho oslovila jako prvního – pilotního respondenta pro rozhovor k této práci. Adamovi je v době rozhovoru 32 let a začal studovat doktorský program v oboru psychologie v roce 2020. Jeho nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské. Pochází z města s cca 60 000 obyvateli a dnes studuje v hlavním městě, stejně jako všichni ostatní respondenti. Adam pracuje a kontinuálně se vzdělává v oboru, který studuje. Nejvyšší dosažené vzdělání jeho rodičů je střední odborné učiliště u matky a střední škola s maturitou u otce. Matka již přes třicet let pracuje v továrně a otec pracuje jako skladník. Adamova sestra má dokončené základní a nedokončené středoškolské vzdělání a pracuje v obchodě. V přímé rodině není nikdo s dosaženým vysokoškolským vzděláním. Rozhovor se odehrává v době před několika měsíci, v srpnu 2023, kdy byl ještě Adam studentem doktorátu a zvažoval ukončení studia. Dnes již nestuduje. Studium ukončil krátce po rozhovoru. Jeho nejčastějším tématem v rozhovoru bylo neporozumění si s rodinou a nedostatečná podpora od jeho školitelky.

#### **Bára**

Báře je 33 let a pochází ze severu Čech, ale už delší dobu bydlí v hlavním městě. Vystudovala tři magisterské tituly a škola jí vždy šla velmi dobře. V nástupu na vysokou školu měla již od počátku podporu od svých rodičů, kteří mají oba vystudovaný maturitní obor. Zároveň jí byla částečnou oporou i její sestra, která doktorát již vystudovala. Bára nyní studuje šestým rokem doktorát z psychologie, která jí jako obor oslovila nejvíce a ve které ji baví dělat výzkum. Když podávala přihlášku k tomuto studiu, tak čekala své první dítě. Jedním z témat, které mimo jiné Bára v rozhovoru zmínila bylo, že doktorát je samostatnou cestou a pokud člověk nepůsobí přímo na katedře, tak postrádá určité zázemí a chybí mu komunita. Tématem byl také problém financí v rámci doktorátu a z toho plynoucí deziluze

ohledně vědecké kariéry. Nyní chce Bára především dokončit disertaci, do které již investovala mnoho sil a času.

### **Daniel**

Danielovi je 27 let a pochází ze Středočeského kraje, přičemž zde i se svými rodiči bydlí. Oba jeho rodiče jsou vyučení a ve studiu ho podporují a sdílejí jeho nadšení. Daniel studuje druhým rokem doktorát v oblasti vzdělávání. Zmiňuje, že škola se mu vždy dařila bez problému až na období, kdy po maturitě nastoupil na matematicko-fyzikální fakultu v Praze, kde se necítil dobře, přišel si sám a pod nátlakem. Tato tranzice byla pro Daniela velkým tématem v našem rozhovoru. Později přešel na fakultu pedagogickou, přičemž obor si nechal podobný. Rozdíl to byl pro něj ohromný, především co se týká přístupu jeho vyučujících a spolužáků. Zde později narazil na příležitost studia doktorátu pod svou školitelkou, která je mu vždy připravena pomoci. Daniel pracuje ve výzkumném týmu, přičemž většinu práce odvádí od sebe z domova. Do budoucna by rád zůstal na poli výzkumu.

### **Laura**

Lauře je 32 let a pochází z Pardubického kraje. Oba její rodiče jsou vyučení, pracují na dělnických pozicích a Lauru po celou dobu velmi podporují. Laura studuje čtvrtým rokem doktorát z psychologie a věnuje se v něm tématu, které ji velmi zajímá profesně a prakticky. To je i důvodem, proč se rozhodla prohloubit své znalosti touto formou a realizovat svůj vlastní výzkum, což ji baví. Jedním z vystupujících témat bylo, že doktorát je pro ni vlastně něco, co dělá nejvíce ve volném čase, na dovolené či dokonce i na neschopence. Pomoc od školitele tolik nevyhledává, ale pomohlo by jí, kdyby existoval např. nějaký nápomocný tým pro studující, aby nebyli na vše sami a nemuseli spoustu věcí dohledávat sami a přes známé. Laura má podporující partnerku a spolužačky, se kterými se společně motivují. Výzkumu v kombinaci s klinickou sférou by se ráda věnovala i po doktorátu.

### **Johana**

Johaně je v době rozhovoru 32 let a pochází z hlavního města. Její rodiče jsou oba vyučení a živí se jako podnikatelé. Studuje prvním rokem doktorát na pedagogické fakultě, přičemž její obor zájmu je pro ni důležitý již od střední školy. Její rodiče se k vysokoškolskému vzdělávání nestaví jako k něčemu, co by u svých dětí podporovali jako přínosné, a proto

Johana dosahovala všeho svými vlastními silami a později za podpory svého manžela, který to má podobně jako ona. Během pregraduálního studia si šla za svým cílem i s malým dítětem, přičemž na chvíli upřednostnila rodinu a pak pokračovala dál na doktorát. Zároveň nyní pracuje ve známé instituci. Johana říká, že by se stejně nedokázala „živit rukama“, jako zbytek rodiny, jelikož jí nikdy manuální práce nešla. Jejími tématy při rozhovoru bylo mimo jiné dobrá podpora od manžela a školitele, správný výběr školitele a pohled její rodiny na vysokoškolské vzdělání.

### **Sofie**

Sofii je 35 let a pochází z Ústeckého kraje a nyní žije, pracuje a studuje v hlavním městě. Z rozhovoru nebylo jasné, kdo z jejích rodičů absolvoval maturitní vzdělání a kdo vyučnický obor. Její matka je v současné době nezaměstnaná a o svém otci nemá informace, jelikož s ním nikdy nežila. Nikdo z její rodiny vysokou školu nemá a jí ke studiu přivedl pouze její vlastní silný zájem a podpora od učitelů na gymnáziu. Jejím oborem zájmu je historie, o níž se zajímá od dětství a z níž si v době rozhovoru dělala dva doktoráty na dvou různých fakultách již osmým rokem, přičemž jeden zrovna v tu dobu obhájila a chystala se brzy obhájit i druhý. Zmínila, že se občas ráda věnuje i manuálním pracím, jako např. šití, ale byla by ráda, kdyby po ukončení studia dostala práci na jedné z fakult. Pro Sofii bylo důležité mimo jiné téma její rodiny a jejich postoje ke studiu a také podpora od jejích školitelů.

**Tabulka č.1: Informace o respondentech**

Pseudonym	Město	Věk	Obor studia	Ročník studia	Vzdělání matky	Zaměstnání matky (či oblast)	Vzdělání otce	Zaměstnání otce (či oblast)	Forma rozhovoru
Adam	Praha	32	Psychologie	3.	Vyučena	Dělnice	Maturita	Skladník	osobně
Bára	Praha	33	Psychologie	6.	Maturita	Farmacie	Maturita	Strojník	online
Daniel	Praha	27	Vzdělávání	2.	Vyučena	Uklízečka	Vyučen	Automobilový průmysl	online
Laura	Praha	32	Psychologie	4./5.	Vyučena	Dělnice	Vyučen	Dělník	online
Johana	Praha	32	Vzdělávání	1.	Vyučena	Podnikatelka	Vyučen	Podnikatel	online
Sofie	Praha	35	Vzdělávání - historie	8.	Maturita (?)	Nezaměstnána	Vyučen (?)	Bývalý zaměstnanec	osobně

## 5.4 Vlastní postup zpracování a analýzy dat

Jak bylo zmíněno, během analýzy dat jsem se řídila principy analytických kroků dle RTA. Tuto metodu jsem používala poprvé a abych více upřesnila svůj konkrétní postup, tak jej popíšu zde. Po ukončení každého z rozhovorů jsem nahrávku, která byla nahrána na diktafon v mobilním telefonu, postupně přepsala do písemné podoby v programu Word. Dále jsem pak v programu Excel vytvořila tabulku výše, se shrnujícími informacemi o respondentech.

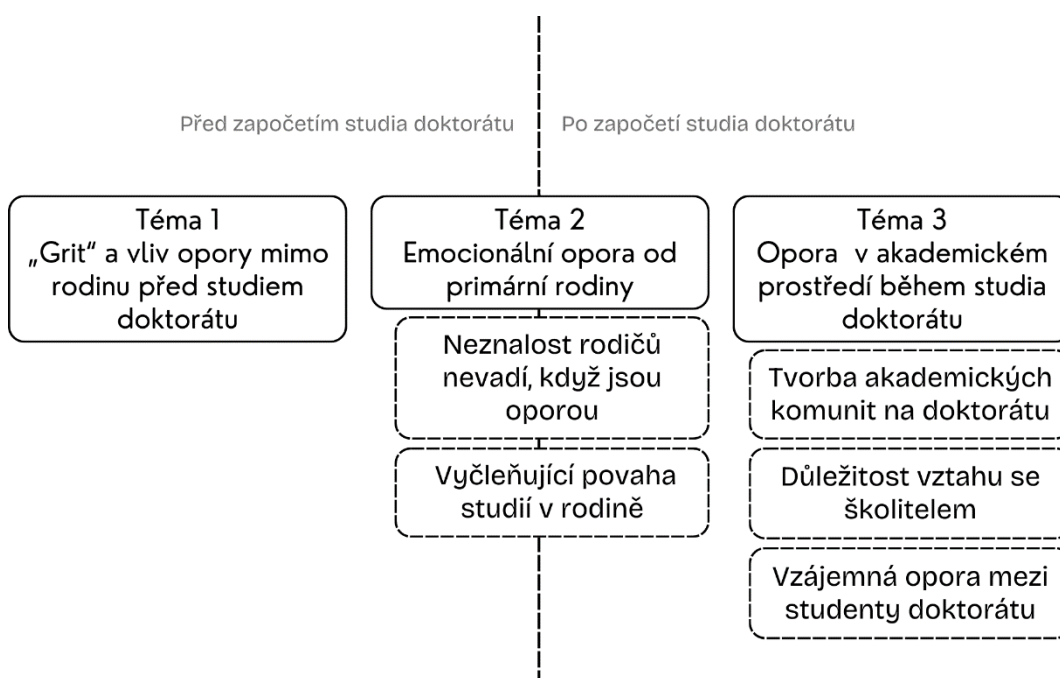
Ke vlastní analýze dat jsem se rozhodla nevyužívat žádné počítačové programy a využila jsem klasickou cestu „tužka-papír“. Během a poté, co mnou byly přepsány všechny rozhovory, jsem začala se seznamováním se s daty a jejich opakovaným čtením v jejich papírové podobě. Následovala jsem zvýrazňováním jednotlivých segmentů, které se mi zdály podstatné z hlediska výzkumných otázek. Po dostatečném seznámení s daty následovala tvorba prvotních, vzhledem k nezkušenosti převážně deskriptivních kódů, a psaní poznámek k obsahu jednotlivých rozhovorů a kódů. Následně jsem kódy shlukovala do různých kategorií podle souvislostí a snažila se vytvořit prvotní témata a podtémata, která jsem několikrát revidovala podle obsahu rozhovorů a která vizualizuji níže. Abych si lépe propojila potenciální témata s daty jsem udělala to, že jsem si vystříhala části rozhovorů dle

příslušných kódů, které jsem měla v rámci těchto témat. Díky tomu se mi utvořil lepší obraz mých témat v rámci dat. Takto jsem mohla potenciální témata lépe revidovat či rozdělit do subtémat a vztáhnout k výzkumným otázkám.

Má iniciální témata byla původně také velmi deskriptivní a zdálo se, že silně korespondovaly se strukturou kladení otázek v rámci rozhovoru, což bylo částečně zapříčiněno mou neochotou se příliš pouštět do vlastních interpretací. Proto jsem se tedy opakovaně vracela k datům, abych z těchto témat dokázala vybudovat konečná témata, která by byla více založena na společných pojících významech, namísto pouhého popisu.

Zde bych také ráda z důvodu transparency a akademické integrity zmínila, že během psaní této práce jsem dle potřeby používala program Chat-GPT jako nástroj ke kontrole gramatiky a stylistiky textu. K tvorbě citací byl využit program Citacepro.com a k tvorbě tematické mapy program Canva.com.

**Obrázek č.2:** *Finální tematická mapa*



## 6 Výsledky analýzy dat

### 6.1 Téma 1 – „Grit“ a vliv opory mimo rodinu před studiem doktorátu

Když jsem se respondentů ptala, jak během studia došli až ke studiu doktorátu, tak odpověď pojal každý z nich trochu rozdílně. Až na výjimky se respondenti zmínili o svých studijních zkušenostech sahajících až ke střední škole. Než respondenti došli tak daleko, kde jsou dnes, tak se potýkali s těžkostmi plynoucími z toho, že jejich rodiče neměli s vysokou školou zkušenost. Někteří z nich tedy když u nich v rodině opora pro jejich studijní ambice nebyla dostupná, dokázali využít dostupné opory od svých pedagogů, jak ilustruji níže.

Všichni respondenti vykazovali potřebu se vzdělávat a rozvíjet, a také **odhodlání a cílevědomost během studia**. Dokazuje jej i studium vícero škol a nabytí vícero titulů u některých z respondentů. Tyto charakteristiky zároveň odpovídají tzv. „grit“ – nekognitivnímu **zdroji zahrnující vášně a nadšení, uplatňovaného při dosahování dlouhodobých a obtížných cílů**, který může kompenzovat chybějící zdroje (Duckworth et al., 2007). Tenze mezi omezenou podporou od primární rodiny a zároveň dostupnou oporou od pedagogů v pregraduálních studiích se zdála být aktivační silou, která dopomohla respondentům tento zdroj naplno využít pro svůj potenciál.

Johana, jejíž celá rodina nejvíce uznává manuální dovednosti namísto vysokoškolského vzdělání, věděla už na základní škole, že se nedokáže uživit rukama jako její rodiče. Chtěla tedy na gymnázium a její učitelé ji v tom podpořili a přimluvili se u rodičů, aby jí to umožnili. *„jsem od malička strašně nešikovná na ruce. A vlastně, když jsem byla na prvním stupni, tak tím, že moji rodiče, respektive celé generace, prostě tam není žádný vysokoškolák. Tak u nás rodiče hodně chtěli... abych se taky živila rukama. Na prvním stupni. A bylo hrozně jako pro mě nepříjemný v pátý třídě ve dvanácti letech, když se ředitel i třídní učitelka za mě přimlouvali u mých rodičů, aby mě pustili na gymnázium.“* S přípravou na výuku zde jí rodiče nepomáhali, protože věřili, že na gymnázium patří jen děti, „které na to mají“, s čímž se Johana identifikuje také. **To, že její rodiče měli pochybnosti, zatímco učitelé jí oporu poskytl, ji motivovalo ukázat, co dokáže.** *„Takže to bylo na jednu stranu dobré, že já jsem měla motivaci a chtěla jsem ukázat, co umím. A tam mi to otevřelo dveře. Já jsem i na gymnáziu byla jedničkář.“* Na gymnáziu také vynikala a již na jeho konci se **zajímala**



**konkrétně o pedagogický výzkum.** Na vysokou školu se dostala díky úspěšné obhajobě středoškolské odborné činnosti bez přijímací zkoušky a od té doby směřuje k doktorátu. „*Já si zatím jdu řadu let. Je to vidět. Jenom to oplánovat. Proto jsem i na ten doktorát šla. Protože mě to baví.*“

Podobnou zkušenost má i Sofie, **kteřou také podpořili učitelé** ale až na gymnáziu. „*...mě v tom vlastně podporovali učitelé na gymnáziu, protože nějak mě vnímali jako nadanější v rodině, kde spíš pro to podpora nebyla.*“ Učitelé tedy navrhli její mámě, že ke studiu má vloh, přičemž tomu nebránila. U Sofie v rodině byl ale primární zájem na tom, aby odmaturovala a nastoupila do zaměstnání. Sofii připadalo neskutečné, že by mohla studovat vysokou školu právě proto, že v rodině pro to podpora nebyla, ale podpora učitelů jí k tomu dopomohla. Když pak mířila po střední škole na vysokou školu, tak se nedostala tam, kam chtěla, a tak šla na „záložní“ učitelství. Během studia tohoto oboru ji následně přijali i tam, kam chtěla původně, a tak **dostudovala oba bakalářské obory.** Následně pokračovala v magisterském studiu na jedné z těchto škol a posléze začala **doktorát opět na obou školách,** a právě jej dokončuje. „*A pak jsem se zbláznila a nastoupila jsem na dva doktoráty. Já jsem dělala doktorát tam a pak ještě tady.*“ Záměr studovat doktorát pro Sofii přirozeně vyplynul, když zjistila, že ti studenti, co jsou „zapálení do vědy“ jako ona, takto běžně pokračují, což vypovídá o tom, že se identifikuje s rolí výzkumnice.

Tyto respondentky mluvily o nedostatečné opoře z rodinného prostředí pro své studium ještě před nástupem na vysokou školu. To ale kompenzovaly silou potřebou se dále rozvíjet a **oporou od učitelů,** kteří viděli jejich potenciál. Oporu od učitelů zde považují za důležitou pro **podniknutí iniciálních kroků k dalšímu vzdělávání** respondentek a posílení jejich již existujících studijních předpokladů. Myslím si, že to, že jejich potenciál spatřili právě učitelé, pro respondentky mohlo být přesvědčivějším důkazem o jejich schopnostech, jelikož učitelé na rozdíl od rodičů na základě profesních zkušeností z práce se studenty lépe rozpoznají, kdo tento potenciál má. Jejich opora tedy mohla umocnit důvěru respondentek ve své schopnosti.

Následující respondent Daniel sice v rodině podporu pro studium měl, ale jelikož mu nikdo – ani rodina, ani učitelé na SŠ, nedokázal poradit s výběrem, tak zažil špatnou zkušenost s volbou první vysoké školy. Říká, že nevěděl „do čeho jde“ a jak se liší od podoba předmětu

na střední škole od vysokoškolské výuky a potřeboval by tehdy prý více informací a pomoc při výběru vysoké školy. „...*když jsem seděl v tom, na tom matfyzu, tak jsem prostě jako zjistil, „ok, jako tohle to prostě pro mě není.“ A věděl jsem to jako docela relativně rychle.“* Dalším z důvodů, proč Danielovi první vysoká škola nevyhovovala bylo i to, že **prostředí bylo pro něj nepříjemné a nepodporující** a k tomu mu v rodině s jeho oborem nikdo nedokázal poradit. Po půl roce se rozhodl studium ukončit, ale **špatná zkušenost ho neodradila** a rozhodl se jít studovat podobný obor na pedagogickou fakultu, kde ocenil přátelštější atmosféru, přístupnost vyučujících a větší kolegiálníitu. Dokončil zde magisterské studium a nyní pokračuje na doktorátu. „...*kdy tam jako člověk vlezl do té třídy a prostě už jenom to, jakým způsobem jako ty přednášející jako začli, tak tam bylo jako vidět takový jako vyšší pochopení...“* Pro Daniela bylo důležité vnímat **zájem a podporu od svých vyučujících a prostor pro požádání o pomoc**, aby dokázal projevit svůj potenciál.

Je tedy vidět, že i zde zahrála opora, tentokrát již od vysokoškolských vyučujících, důležitou roli. Daniel díky tomu, že našel podporující prostředí dostudoval pregraduální stupeň vysoké školy a pokračuje dále na doktorátu. Myslím, že tím, že mu v rodině nikdo nedokázal s oborem poradit, Daniela nutilo k tomu hledat pomoc pouze přímo ve škole. Když viděl, že na nové škole je k tomu větší prostor způsobený přístupností a kolegiálníitou vyučujících, tak se nebál tyto kroky podnikat a o pomoc a oporu si požádat, když ji bylo třeba.

Další respondenti se v rozhovorech roli opory mimo rodinu během svých pregraduálních studií věnovali již méně. Jejich cesta ke studiu doktorátu pro ně ale působí jako něco přirozeného, a i zde vidím jejich potřebu se rozvíjet, jako u ostatních. Např. Bára se identifikuje s tím, že je „studijní typ“. Studium ji vždy bavilo, což dokazuje tím, že má **tři magisterské tituly**. Pokračuje v oboru, ke kterému má největší vztah a v rámci doktorátu se věnuje tématu, které ji zajímá a v jehož výzkumu chce pokračovat. Jít na doktorát pro ni bylo dle jejích slov „logickým pokračováním“ její studijní cesty. „*Jednak mě bavil výzkum, bavila mě práce s datama. A narazila jsem i na téma, který mi přišlo zajímavý. Tak jsem v tom chtěla nějak pokračovat. Rozvíjet. A zároveň jsem i jako takovej studijní typ.*“ Podobně ostatní se věnují tématu, které jim dává smysl a oba by rádi obohatili a prohloubili jeho výzkum.

## 6.2 Téma 2 – Emocionální opora od primární rodiny

Pojící charakteristikou vyplývající z výpovědí respondentů, která určovala především emocionální oporu poskytovanou jejich rodiči, se zdála být **různá míra porozumění a nadšení ohledně studia jejich dětí, spolu s povahou očekávání ohledně jejich rozhodnutí a budoucnosti**. Respondenti opět hovořili i o období před doktorátem a dělím je na dvě pomyslné poloviny.

### 6.2.1 Neznalost rodičů nevádí, když jsou oporou

První polovina respondentů popisovala své rodiče **jako stabilně a kontinuálně podporující** a tito rodiče se zdáli nejvíce sdílet nadšení ze studia svých dětí všeobecně. Pouze před jejich vstupem na vysokou školu jako takovou si byli různě jistí či nejistí ohledně jejich studijních schopností, zřejmě proto, že vysoká škola pro ně byla neznámou půdou.

U Laury měli rodiče obavy, jestli si neklade příliš vysoké cíle a aby nebyla zklamaná, „*A říkali ať si to dobře promyslím. ...tím, že moje rodiče neměli vysokou, tak měli pocit, že jestli jsem si nekladla do příliš vysoké cíle, jo?*“ Lauru to ale neznejistilo a rodiče na ni pak byli hrdí, když projevila, že na to stačí. U Báry a Daniela si rodiče na základě jejich předchozího studijního úspěchu byli jisti, že je to vhodné rozhodnutí a přímo je v něm podpořili „*...na střední mi to šlo, tak proč by mi to nešlo na výšce, že jo.*“ (Daniel)

Následný vstup respondentů do doktorského studia **provázela podobná opora a pochopení**, jak říká Daniel. „*...oni jako z toho byli jako hodně nadšený. Řekli, že to mám určitě jako zkusit, že jako to studium mi jde a že mě jako budou podporovat dál. A že do toho mám jít, tak jsem do toho tak jako šel.*“ Navzdory tomu, že si mnohdy nebyli jisti tím, čemu konkrétně se jejich dcera či syn v rámci studia věnují a do jaké míry to souvisí např. s jejich zaměstnáním, tak to nečinilo problém a **podporovali je v jejich studiu jako takovém**, protože očekávali, že to nejspíš přinese něco dobrého, ačkoliv neměli jasnou představu, v čem bude přínos spočívat. Např. Lauřina máma projevovala nadšení nejvíce tím, že o Lauře s humorem říká, že z ní bude 'velké zvíře' v jejím oboru. „*... to bude vtipný, jo, ale moje máma tomu říká, že když dodělám doktorát, tak budu velkým zvíře v mém oboru, tak se tomu vždycky smějem, že tak jako ze srandy mi říká, že přijíždí velký zvíře. Tak mi to přijde takový roztomilý, že vlastně o tom mají takový jako představy, že... takový velký mínění.*“

Neporozumění ze strany rodiny těmto respondentům nevadilo, pravděpodobně proto, že měli k dispozici téměř bezpodmínečnou oporu, jak naznačuje Daniel. „...*Ale jako že by úplně jako do nějaký hloubky věděli, co vlastně dělám, to asi jako úplně ne. -A vadí ti to? -Asi mi to úplně nevadí. Jsem taky jako, já jsem rád, že mě podporují jako tak nějak jako obecně...*“ Také se zdá, že vysokoškolské vzdělání všech stupňů se stalo kompatibilním s očekáváním rodičů ohledně budoucnosti jejich dětí, i přes počáteční nejistotu.

Kromě popsaného zájmu, péče a uznání, které rodiče projevovali po celé studium, zmiňovali někteří respondenti během rozhovorů také finanční podporu během pregraduálního studia. Bohužel od ostatních respondentů chybí informace ohledně tohoto typu opory během studia a tento druh opory nebyl identifikován jako téma.

### 6.2.2 Vyčleňující povaha studií v rodině

Druhá polovina respondentů neměla takovou oporu ve své primární rodině a jejich zkušenost ukazuje, že to, co měla první část respondentů není samozřejmostí. Johana, Sofie a Adam pocházejí z rodin, kde vysokoškolské vzdělání **není chápáno a přijímáno s nadšením**. Jejich rodiče sice **podobně jako u ostatních respondentů často nerozumějí** jejich studijnímu zaměření, ale k tomu respondenti naznačují, že **rodiče považují vysokoškolské vzdělání za nepraktické a nekompatibilní s očekáváním rodiny ohledně jejich budoucnosti**. To ztěžovalo sdílení jejich akademické zkušenosti. Zatímco předchozí respondenti měli rodiny, které až bezpodmínečně podporovaly je a jejich studijní cíle, rodiny následujících jej tolik nepřijímaly a více oceňovaly až finální přínosy samotného studia, jako např. uplatnění, jak bude ilustrováno dále.

U všech tří zaznamenávám různě omezené verbální sdílení s rodiči, což může být ochranou před vstupem do konfliktů, jako když Johana raději rodině neříká vše o svých rozhodnutích. V situacích, kdy je vystavena nepochopení, může omezení sdílených informací sloužit jako obranný mechanismus pro udržení vlastní sebeúcty, psychické pohody a dobrých vztahů s rodiči. Johaniny rodiče vysokoškoláky neuznávají a už na základní škole očekávali, že se vydá cestou učebního oboru a podporu ke studiu získala od učitelů (viz Téma 1). Proto se **rozhodla o svém započatém doktorátu rodině raději vůbec neříkat**, aby se vyhnula negativním komentářům, jelikož již po dobu pregraduálního studia od rodičů neměla oporu. „*Já jim to neřekla. Zároveň k tomu, jak já vím, že mají přístup k těm vysokoškolákům... tak*

*dobře chroupli mi magistra. Ale vím, jakým způsobem se koukají. Třeba na vědce. „Velcí myslitelé“. Ale co jako v reálním životě dokázali. Takže a hlavně tím, jak jsem během toho magisterského studia poslouchala, nebo jsem neměla úplně oporu jakoby v tom studiu od nich, tak jsem usoudila, že se nemusím hned chlubit tím doktorátem, že ho studuju. A spíš jim to řeknu, až ho budu mít dostudovaný úspěšně.“* Pouze v době, když spolu s manželem dělali magisterské státnice a měli malé dítě, jim Johaniny rodiče částečně pomáhali hlídáním, ale jinak od nich **opora při studiu nebyla samozřejmostí**. *„Ale jinak ne. Jinak jsme to museli zvládnout sami. Chtěli jsme titul.“* Čehož také dosáhli, ale pouze vlastním úsilím.

I pro Sofii je nepochopení její rodiny silným tématem. Podobně jako Johana si také jde za svým už od střední školy, kde ji podobně nejvíce podpořili ke studiu učitelé (viz Téma 1). Dříve se dokonce věnovala psaní blogu, pomocí kterého se vyrovnávala se zkušeností cesty studiem jako někoho, jejíž rodina nemá zkušenost s vysokoškolským vzděláváním. Sofie cítí, že náročnost sdílení své zkušenosti je pro ni vůči rodině „vyčleňující“ a musí **redukovat sdílené informace**, aby byly pro rodinu srozumitelné. *„...maturita byla pro rodinu ta nejvyšší meta, kterou se dosáhnout a ten zbytek je prostě pro ně strašně abstraktní, takže je to takové hodně vyčleňující v té rodině, že obtížně se mi sdílejí ty zkušenosti, ty problémy.“* „... jsem v té rodině bílá vrána, ale zároveň prostě pořád vnímají, že jsem jejich krve.“ Adam zaznamenává náročnost sdílení s rodinou také a popisuje to tak, že komunikace mezi ním a rodinou je náročná a je jako „na jiné vlnové délce“. Má pocit, že jeho rodina dlouhodobě nerozumí jeho akademickému směřování. *„...jako bych se snažil komunikovat, ale pravděpodobně na to jdu jinak, než je (máma) schopná pochopit. Ona, jako člověk pocházející z dělnického prostředí těžko rozumí tomu, co obnáší nějaký vysokoškolský studium.“* „Kdyby moji rodiče měli vysokou, tak by se dokázali vžít víc do toho prostředí. Přijetí by tam mohlo být vyšší.“ Adam ale také zmínil, že mu občas alespoň symbolicky drželi palce a snaží se být pro něj dostupní v těžkých chvílích. Také cení, když se jim může např. „vyventilovat“ a dodává, že vlastně nakonec ani nemůže po své rodině chtít, aby věci, kterým se věnuje, chápali a projevuje tak určité smíření se stavem věcí. Adam se nachází na pomezí těchto dvou podtémat, jelikož emocionální oporu částečně čerpá, ale neporozumění jeho rodiny je v jeho očích velké a převažuje u něj tak vyčleňující pocit, který z toho plyne.

Sofie a Adam se s rodiči sice sdílet snaží, ale rozcházející se zkušenosti jich a jejich rodičů nejspíš snižuje vzájemné porozumění. Je tedy možné, že Sofie informace redukuje a tím zjednodušuje, aby zvýšila přiblížení své zkušenosti, za cenu kvality sdílení. Také se nedá říci, že rodiče respondentů neposkytli oporu i přesto že vzájemné sdílení, které je důležitým kanálem pro příjem a zprostředkování opory, bylo ztížené. Jak říká Adam, důležitá byla např. pouhá dostupnost a zájem rodičů.

Tím, že vysokoškolské studium bylo rodiči těchto respondentů vnímáno spíše jako nepraktické, tak na rozdíl od ostatních dostávali uznání nejvíce až za konkrétní zdárné **výsledky jejich snažení**, které z tohoto vzdělání plynuly než za samotný proces vzdělávání jako takového. Těmito výsledky je především dobré pracovní místo a uplatnění „*Práci uznávají, protože vědí, že se tam nedostane každý. Je to hodně prestižní jakoby instituce, a ne každej na to má. Takže tohle to uznávají a oni berou to, že jsem studovala vysokou školu, oni jsou na mě pyšní, že mám vysokou školu a že jsem se dobře usídlila. Že dělám...*“ (Johana). „...byly teda nadšené reakce, když jsem to tedy oznámila, to dokončení. Že teda reálně něco uvidí a předpokládám, že budou následovat dotazy, jak to vylepší moji pozici na pracovním trhu a jak budu tedy teď“ „samostatná“...“ (Sofie). Sofie tvrdí, že kdyby její máma věděla, na jak dlouho se celé její studium nakonec protáhne, **tak by zřejmě byla proti, ale ve finále je přeci jen hrdá**, že studium dokončila, i když širší rodina a známí její studium dále neuznávají. „...když se moje matka chlubila ve své vrstvě přátel, tak spíš bylo takové podivování ve smyslu, že tohle to své dceři dovolí, že spíš by to měla zakázat, jediné k tomu, abych nastoupila do zaměstnání, vdávala se.“

Znatelnější, především emocionální opora se jim dostávala formou uznání a hrdosti za výsledky studia, kterým je zaměstnání. To může být proto, že rodiče viděli konkrétní přínosy tohoto studia, které jim jinak přijde nepraktické a zdoluhavé. Takto situovaný projev opory ale pro respondenty neměl takový přínos během procesu studia, jelikož působil až když už „bylo po“. Neutrální přítomnost a dostupnost např. pro ventilaci pocitů spolu s případnou praktickou výpomocí během náročných chvil studia jako u Adama a Johany, se tak jevily být efektivnější formou opory, u které nebylo takovým problémem, že rodiče neznají vysokoškolskou zkušenost.

### 6.3 Téma 3 – Opora v akademickém prostředí během studia doktorátu

Respondenti většinou nebyli přímo fyzicky součástí svých fakult, i když by si někteří z nich přáli a rádi by se zapojili do akademických komunit. Domnívám se, že z tohoto důvodu byly zdroje opory, které respondenti během doktorátu využívají, převážně jednotlivé a vzájemně nepropojené, což kontrastuje s nepsanou „ideální“ představou propojené akademické komunity. Těmito zdroji jsou primárně školitelé a následně pár konkrétních spolužáků či kolegů, kteří nepřekvapivě sdílejí zkušenost se studiem doktorátu. Tato podoba opory může mimo jiné omezovat přístup k různorodým perspektivám a nápadům, které jsou v rámci výzkumu důležité, jak bude řečeno dále. Ukazuje se také, že najít sounáležitost se spolužáky není pro všechny ani na doktorátu samozřejmé.

#### 6.3.1 Tvorba akademických komunit na doktorátu

Téměř všichni respondenti jsou během studia doktorátu zároveň zaměstnaní, čímž netvoří výjimku od jiných doktorandů. Někteří respondenti se primárně věnují své profesi, s níž doktorát částečně souvisí, zatímco jiní si přivydělávají v nesouvisejících zaměstnáních kvůli nízkému doktorandskému stipendiu. Tím na doktorát a socializaci s ostatními doktorandy nezbyvá tolik času vzniká z něj určitý postranní „volnočasový koníček“, než hlavní profesní činnost, což omezuje možnost hlubší integrace respondentů do akademického prostředí v rámci studia doktorátu. „...to studium děláte tak, že vás to baví, protože to dělat chcete. Ale děláte to jen ve svém volném čase, protože pak máte práci na plný úvazek.“ (Laura), „...to tady nefunguje, že by člověk mohl žít z toho doktorátu a věnovat se pouze tomu oboru. Takže v naší realitě člověk musí mít i jiné zaměstnání a za tím si doktorát dělá jako volnočasový koníček, je obtížné nějakou větší komunitu vytvářet.“ (Sofie). Zároveň i tím, že práce na doktorátu je převážně individuálního rázu, tak u mých respondentů vnikl **pocit odtržení vůči jejich fyzické instituci**, kde studují, protože se tam i přes prezenční formu studia příliš nezdržují. „...pořád k té katedře mám jakoby takovej vztah, ale tím, že vlastně tam už ani jako fyzicky nechodím, tak už vlastně jsem tak jako odtržená od toho dění.“ (Bára) „Spíš ne, nemám pocit, že bych byla nějak součástí (katedry).“ (Laura)

Pocit sounáležitosti s jejich fakultou se u respondentů zdá být během doktorského studia poměrně obtížně dosažitelný, či jej vůbec neberou v potaz, jelikož se mnohdy vůbec nezdržují v prostředí svých fakult a nejsou tolik v kontaktu se ostatními doktorandy.

**Neznamená to ale, že všichni netouží být součástí,** např. Johana je na doktorátu teprve krátce a je optimistická, že by mohla s ostatními navázat časem hlubší vztahy a dostat se do výzkumné komunity *„Přijde to podle téma konferencema a s téma nějakýma setkáníma, který časem přijdou.“* Bára je na doktorátu už dlouho a snaží se být nadále součástí své katedry zapojováním se do jejího dění, ale cítí se být stále sama, což je pro ni občas potíž a touží po práci s ostatními doktorandy. Popisuje, že samota v rámci studia brání např. získání vícero perspektiv na různé akademické problémy, což dle mého názoru odpovídá potřebě informační a hodnotící opory od ostatních. *„...když člověk píše publikaci a je to nějaký téma, ve kterým je jako ponořený, tak mu může spousta věcí jako unikat a tím, že vlastně už nad tím tráví hodně času, tak už třeba nevidí jako, že tam něco nedává úplně jako smysl. Pomohlo by ji, kdyby byla možnost mít s ostatními doktorandy společné projekty a vzájemné „oponentury“ apod., protože takto by to dle Bary více odpovídalo tomu, jak „reálný svět vědy funguje“.* Adam dodává, že projekt, kterému se věnuje, by v zahraničí měl na starosti výzkumný tým a fakt, že on je na něj sám v rámci svého pracoviště, mu práci ztěžuje. *„Na tom pracujou výzkumný týmy lidí o šesti sedmi deseti lidech a používají se údaje z národních registrů a společností. Já jsem sám na jedny klinice.“* Myslím si, že Adam tak nepřímou projevuje podobný zájem, jako Bára, tedy propojení s komunitou.

V kontrastu Daniel, který sice primárně na doktorátu pracuje z domova, má ale jako jediný školitelku, která své doktorandy spojuje v určitý výzkumný tým a aktivně tedy vytváří prostor pro propojení. Pravidelně se všichni setkávají online, což Daniel popisuje jako obohacující výhodu oproti spolužákům. *...v rámci toho výzkumného týmu jako všichni pracujeme a jako tak nějak se potkáváme...* Doktorát v sociálně-humanitních vědách má sice často samostatnou povahu práce na výzkumu (Van der Linden et al., 2018), ale vnější vliv školitele by takto mohl doktorandům pomoci navázat nápomocné vztahy takovéto instrumentální povahy, jako v případě Daniela, což navazuje na další podtéma.

### **6.3.1 Důležitost vztahu se školitelem**

Jak bylo několikrát řečeno, doktorandi často pracují samostatně a **školitel je tak zásadním zdrojem opory** a je pro ně hlavním vztažným bodem. Podpora školitele zahrnuje nejen informační a hodnotící oporu při konstrukci projektů či sledování pokroku, ale také emocionální podporu, která se ukazuje jako důležitá pro překonání stresových situací a



udržení motivace. Pět ze šesti respondentů vnímalo svého školitele jako podstatnou osobu, na které závisí úspěšný pokrok v jejich studiu doktorátu, jak bude ilustrováno.

Ideální školitel se dle respondentů jeví být někdo, kdo je **aktivně angažovaný** v práci se svými doktorandy, udržuje s nimi **vztah, především podobou častého pravidelného kontaktu**. Výsledkem těchto vlastností je studijní zázemí. „...*lituju některý ty studenty, který mají prostě ty školitele, který se o ně jako vůbec nezajímají v podstatě. A jenom prostě řeknou, OK, tak já budu vaším školitelem. Oni se jako čtyři roky nevidějí až do disertace. A musí si to jako všechno odpracovat, musí si to všechno jako zjistit sám. A všechno to jako naučit sám, to si myslím, že je jako špatný.*“ (Daniel) „*Školitel by měl mít s tím svým školencem navázaný nějaký vztah a vzhledem na to, že člověk si v průběhu doktorského studia prochází různými strastmi a peripetiemi, tak ten školitel by tam měl být proto, aby mu nějak pomohl.*“ (Adam) „...*(spolužačka) mě trošičku závidí, koho mám za školitele, jaký mám zázemí, protože ona to úplně ideální nemá se svojí školitelkou.*“ (Johana). Johana i ostatní explicitně oceňují rychlou a funkční komunikaci, která se zdá být klíčovou. Přístup, kdy školitel bez prodlevy komunikoval, respondentům dodával jistotu, pocit, že má o jejich práci zájem a vědomí, že je pro ně dostupný. „*Věděla jsem, že když něco budu potřebovat, tak nebudu na odpověď e-mailu prostě čekat dva, tři týdny. Ale že mi napíše, já mám dovolenou, podívám se na to za týden.*“ (Johana)

Usuzuji, že doktorské studium může být emocionálně náročné, a školitel tak může poskytnout i emocionální podporu, která může např. mírnit stres. Např. Johana se po špatné zkušenosti s vedoucí bakalářské práce, která ji na čas vzala její zápal a motivaci ke studiu, rozhodla pečlivě zvážit výběr školitele na doktorát. Svého školitele si vybrala na základě pozitivní zkušenosti s vedením její diplomové práce, kdy jí pomohl překonat předchozí zklamání a znovu ji motivoval k dalšímu studiu. „...*on je opravdu profesionální, jako vyzná se v tom oboru. A umí člověka... jako je lidský a umí... když se studentovi do něčeho nechce, tak je schopný mu to dobře vyargumentovat, že by to tak být mělo. A zároveň poslouchá i tu druhou stranu.*“ Další respondenti kromě Johany také zdůrazňují důležitost výběru školitele na základě předchozích zkušeností či informací. Tento postup se jeví jako pomoc při minimalizaci rizika nefunkčního vztahu a zajištění, že doktorandi získají potřebnou podporu, která se jeví jako významnější s ohledem na omezenou podporu v rodině i pracovní závazky

omezující hlubší vztahy se spolužáky. Díky podpoře školitele má Johana nyní v prvním ročníku splněné i některé povinnosti, které její spolužáci ještě nemají. *„Vždycky mi byl oporou jako školitel. Nebo tenkrát jako vedoucí. Vždycky. A i teď v průběhu studia plánujeme napsání společného článku. Už v prváku, to většina studentů prostě nemá takovýhle zázemí.“* Toto popisuje i Daniel (viz předchozí podtéma), jehož školitelka je s ním pravidelně v kontaktu a ze svých doktorandů utvořila malý výzkumný tým, v rámci nějž si doktorandi pomáhají s prací a povinnostmi. *„...díky tomu mám jako splněno spoustu věcí jako doktorand, který jako, o kterém si ostatní můžou jako nechat jenom zdát.“*

Všichni respondenti neměli štěstí na podporujícího školitele a jejich kontrastující zkušenosti dle mého názoru zdůrazňují důležitost výše popsaných kvalit školitele. Adam sdílel, že jeho školitelka ho nejprve motivovala ke vstupu do doktorského programu, ale jakmile obhájil projekt a započal studium, přestala se o něj zajímat a vše nechávala na něj. Oporu a pomoc ve formě rad a informací tak hledal mezi doktorandy, kteří měli stejnou školitelku a zažívali podobné problémy. *„Na začátku to bylo OK. O mojí školitelce jsem se potom dozvěděl, že i když dokáže člověka takto namotivovat, nedokáže mu potom poskytnout tu adekvátní podporu, kterou potřebuje. Takže velmi často se i v mém případě nedostává té podpory, kterou potřebuji.“* Jeho projekt byl ke všemu náročný a jak bylo zmíněno v předchozím podtématu, vyžadoval spolupráci více lidí, zatímco Adam byl na vše doslova sám. Sofie uvedla, že její školitelka na jednom z jejích doktorátů ji ve finálních okamžicích opustila a Sofie tak studium málem nedokončila. Sofie si myslela, že důvodem je její druhý projekt, a brala si to osobně, dokud nezjistila, že ostatní doktorandi této školitelky měli stejný problém, podobně jako Adam. *„...bylo to náročné, protože v těch důležitých okamžicích tu práci se mnou nikdo nekonzultoval.“* *„Já jsem se domnívala, že tady je to problém jenom u mě, že jí vadí to druhé studium, a že třeba prostě mě tím jako osobně odepsala, že jsem se domnívala, že mi prostě bude tak... že jsem člověk jakoby toho druhého školitele.“* Adam i Sofie byli následně nejistí, naštvaní a snažili se najít pomoc jinde. Sofie měla ještě svého dalšího školitele z druhého doktorátu, který ji možná chybějící oporu zde kompenzoval. O Adamovi mám informaci, že bohužel studium ukončil.

Laura jako výjimka jediná svého školitele nevyhledává. Usuzuji, že důvodem je, že jako jedna z mála má vlastní neformální studijní skupinu kamarádek z doktorátu, v rámci níž se

společně motivují a podporují a kterou preferuje, když potřebuje pomoci. „...to je nějaký typ podpory, který u mě funguje, který vyhledávám a pravděpodobně jsem našla spolužačky, kamarádky, kterým to tak vyhovuje taky, takže se v tom nějak spolu setkáváme...“ Dá se uvažovat, že tato skupina jí do jisté míry nahrazuje oporu od školitele, což se vztahuje k důležitosti předešlého podtématu o akademických komunitách na doktorátu a tomu, že podpora určitého týmu (formálně či neformálně utvořeného) má význam.

### 6.3.2 Vzájemná opora mezi studenty doktorátu

V předchozím podtématu jsem zmínila, že když Adam neměl oporu od školitelky, tak se jí snažil vyhledávat hlavně od kolegů a spolužáků, kteří věděli, čím prochází. Laura zase přímo preferovala oporu od spolužaček, se kterými měla studijní skupinu. Jednalo se především o informační a hodnotící oporu. Ostatní respondenti po školiteli preferovali oporu podobně u spolužáků, kteří měli **stejnou nebo podobnou zkušenost** s doktorátem, což odpovídá tomu, že osoby sdílející sociální identitu, kteří sdílejí podobnou perspektivu, dokážou poskytnout efektivní sociální oporu (Haslam et al., 2005; Frisch et al., 2014). Respondenti zmiňují také všeobecnou oporu od svých partnerů, kterou zde ale nebudu řešit, jelikož nemá vztah pouze k doktorátu, jako opora od spolužáků a pro nedostatek dat nebyla identifikována jako téma.

Ačkoli, jak bylo zmíněno v prvním podtématu tohoto tématu, bylo pro respondenty náročné vytvářet komunity a skupiny na doktorátu a pocit sounáležitosti s institucí byl obtížně dosažitelný, každý z nich měl alespoň někoho ze spolužáků, kdo byl nápomocný. U opory od spolužáků hrála roli zkušenost s doktorátem a konkrétním oborem a jejich opora měla podobu informační pomoci, vzájemného motivování se a rad. „*No s těmi spolužáky, kteří jsou ve stejném studiu jako já.*“ (Laura) Bára, která své spolužáky moc nezná svou oporu partnera doplňuje asociací pro doktorandy, což opět koresponduje s oporou na základě podobné zkušenosti. „...*A pak jsem se vlastně asi dva roky zpátky, nebo rok zpátky jsem se přidala do České asociace doktorandů a doktorandek.*“ (Bára) I když se to zdá být očekávatelné, musím zmínit, že **opora od ostatních byla efektivní bez ohledu na to, zda se jedná o doktorandy první nebo pokračující generace**, důležitá byla podobná zkušenost se studiem doktorátu jako takového. Tedy sdílená identita „doktoranda – doktorandky“ byla v daném kontextu významná. Jejich dosavadní zkušenosti, socializace a integrace do studia jim umožnili alespoň vnímat sounáležitosti s ostatními studenty, i když nebyl prostor pro

tvorbu komunit. Možné existující rozdíly mezi nimi a ostatními, tak nebyly v dané situaci podstatné nebo zanikly.

Jediná respondentka, která se od ostatních liší a která ukazuje, že výše zmíněné **není samozřejmostí**, je Sofie. Jak již bylo zmíněno, Sofie nemá dostatečnou oporu od své primární rodiny (viz Téma 2) a stejně tak nenachází uspokojení ani ve svém okolí. Jako jediná z respondentů také nemá partnera, který by jí mohl poskytovat všeobecnou oporu a jeden z jejích školitelů ji během doktorátu opustil (viz předchozí podtéma). Její zkušenost cestou studiem je natolik specifická, že je pro ni těžké nalézt někoho mezi vysokoškolsky vzdělanými přáteli a spolužáky, kdo by jí porozuměl a oporu poskytl - pro Sofii je problémem, když chce popsat ve svých současných sociálních skupinách své původní zázemí a setkává se s nepochopením i od nich, což ostatní respondenti nezmiňují. Jak bylo zmíněno v prvním tématu, Sofie se přes nepodporu rodiny dostala díky svému zápalu na gymnázium a postupně až na dva doktoráty, z čehož jeden právě dokončila. Ale její postavení způsobuje nepochopení jak na straně rodiny (z důvodu jejího rozhodnutí studovat, i když to v rodině není normou), tak na straně jejích vysokoškolsky vzdělaných přátel a spolužáků, kteří zase těžko rozumí zkušenosti jejího zázemí a Sofie tak **nenachází sounáležitost ani u jedné ze skupin**. „...v tu chvíli je pro ně nepřenosné, že třeba prostě můžu já pocházet z rodiny, kde... právě prostě ze sociální bubliny, kde jakoby posílají děti na základní školu, protože prostě to určitě ze zákona musí, ale tak prostě, že by měli potom na gymnaziální studia, nebo nedej bože ještě vyšší, tak to prostě v těch vrstvách neexistuje. ...tam je opravdu důraz, aby ty děcka šly rychle do práce.“ To vedlo k tomu, že se sdílení na toto téma vyhýbá a snaží se vyhledávat lidi, kteří by jí rozuměli. Nezmiňuje však, jestli a mezi kým je nachází. „Je to pro ně obtížné to akceptovat, takže už jsem se spíš těm hovorům začala vyhýbat a spíš se takhle bavím s lidma, kterým se nehroučí svět ve chvíli, kdy to dítě se nedostalo na gymnázium a třeba se šlo učit na truhláře.“ Z tohoto výňatku lze usoudit, že se jedná o konflikt ohledně hodnot důležitosti výše dosaženého vzdělání.

Otázkou je, proč se zmíněné neděje i u ostatních respondentů, kteří neměli oporu ke studiu v rodině? Nabízejí představy respondentů ohledně jejich budoucnosti po skončení doktorátu. Zatímco u ostatních figuruje představa, že budou více či méně dále součástí akademické sféry, nebo se budou profesně realizovat ve vystudovaném oboru a jsou rozhodnutí, že jejich

cesta je dovedla tam, kde chtěli být, u Sofie nacházím rozpor. Po cestě ke dvěma doktorátům by chtěla úvazek na univerzitě, ale i se symbolicky „vrátit zpět“ a nastoupit na učňovský obor a vyučit se v řemesle. To mi připadá neobvyklé a na základě toho uvažuji, že se Sofie chce takto „vrátit zpět“, aby se pokusila vyjednat svou pozici mezi těmito „dvěma světy“ (její svět, kde je důležitější vzdělání a svět její rodiny, kde je důležitější fyzická práce), které zná a které jsou pro ni zřejmě vzájemně v rozporu. Sofiina zkušenost také odpovídá pocitu „sociálního odpojení“, způsobeného opuštěním staré členské skupiny a konfrontací s normami nové skupiny (Jackson et al., 1996) a nekompatibilitě sociální identity z důvodu odlišného vnímání hodnot od ostatních studujících i od rodiny (Vreeze et al., 2018), což bych očekávala především u FGCS studentů na začátku studia než v pokročilé fázi, jako je doktorát. Je tedy možné, že Sofiina vzestupná sociální mobilita si u ní vybrala onu „daň“ v podobě nejistoty ve statusové příslušnosti (Destin & Debrose, 2017), která je pro ni stresující, protože se zdá, že „nezapadá“ ani do jedné ze skupin a musí mezi nimi hledat balanc.

## 7 Diskuse

Cílem této práce bylo popsat a pochopit zkušenosti studentů první generace při studiu doktorských programů a prožívání sociální opory během studia, možnou proměnu jejich blízkých vztahů s okolím vzhledem ke studiu a popsat jejich pocity sounáležitosti k jejich instituci a sociálním skupinám. Účelem této práce bylo rozšíření rámce výzkumu vysokoškolských studentů první generace, nahlédnutí jejich zkušenosti z jiné perspektivy a možné přispění do diskuse pro oporu doktorandů v České republice.

V rámci práce byly stanoveny tyto výzkumné otázky a podotázky:

### **Výzkumná otázka č.1: Jak studující první generace vnímají svou cestu až za doktorátem v kontextu sociální opory?**

Na tuto výzkumnou otázku odpovídá primárně „Téma 1 – „*Grit*“ a vliv opory mimo rodinu před studiem doktorátu“ a částečně „Téma 2 – Emocionální opora od primární rodiny“, které je časově zasazeno jak před začátkem studia doktorátu, tak po nástupu na něj.

Cesta studiem u některých respondentů nebyla po celou dobu vždy hladká a u některých z nich nebyla v rodině podpora k vysokoškolskému vzdělání dostupná, přičemž u dvou respondentek nebyl ani nástup na SŠ s maturitou rodiči podporován. Stejně jako ve studiích zaměřených na doktorandy první generace, rodiče těchto respondentů od svých dětí většinou očekávali, že se vydají cestou praktického zaměstnání hned po střední škole a vysokoškolské vzdělání považovali za nepraktické a nekompatibilní s rodinným očekáváním. Byli tak ohledně jejich rozhodnutí méně podpůrní a chápaví. (Gardner a Holley, 2011; 2012; Bahack a Addi-Racah, 2022).

U jedné respondentky se ukázalo, že skutečnost, že její rodiče měli pochybnosti, zatímco učitelé jí oporu poskytli, ji motivovalo ukázat, co dokáže. To se shoduje s tvrzením O'Shea (2015), že rodiče i takto mohou poskytnout určitou motivaci jako nezbytný katalyzátor pro jedince, aby jim dokázal opak nebo se vzepřel rodinným očekáváním. O'Shea (2015) dále zmiňuje, že zatímco externí opora pro studenty první generace hrála klíčovou roli v zajištění jejich spokojenosti a vytrvalosti ve studiu, individuální motivace a sebevědomí byly pro ně rovněž zásadní. Jak bude zmíněno dále, ukazuje se, že tyto dvě věci byly ve vzájemné souhře. Tato *externí opora* z velké míry odpovídala podpoře od pedagogů během různých

etap studia mých respondentů, která kompenzovala místy nedostupnou oporu rodičů a které tyto respondenti dokázali využít při podnikání mnohdy i iniciálních kroků v rámci úplných začátků své studijní dráhy, anebo již během vysokoškolského studia. Opory pedagogů využívali i ti respondenti jejichž rodiče byli jinak vůči jejich studiu podporující, ale pomoc nedokázali nebo neuměli poskytnout. *Individuální motivace a sebevědomí* je dle mě pak v souladu s cílevědomostí, vytrvalostí a zájmem, kterou v různém ohledu prokazovali během studia všichni respondenti, i přes to, že pro některé z nich bylo podniknout jejich kroky ke studiu náročné, např. kvůli zmíněnému odlišnému očekávání rodin ohledně jejich budoucnosti.

Tyto charakteristiky, jak bylo zmíněno již v prvním tématu, dle mě odpovídají nekognitivnímu zdroji *grit*, nesouvisejícímu s inteligencí a pozitivně korelujícímu s faktorem svědomitosti z Big Five, zahrnujícímu vášeň, vytrvalost a nadšení, uplatňovaného při dosahování dlouhodobých a obtížných cílů (Duckworth et al., 2007). Autorky Bahack & Addi-Racah (2022) ho připisují první generaci doktorandů jako něco, co poskytuje náhradu za zdroje, které mohou z důvodu svého statusu postrádat - v případě mých respondentů se jednalo převážně o nedostupnou informační oporu ve vztahu ke studiu, jako byly informace o povaze studijních oborů, nebo všeobecnou podporu jejich studijního směřování rodiči, kteří očekávali, že se vydají jinou cestou. Výpovědi respondentů naznačují, že *grit* byl u nich přítomný mnohdy již od střední školy a výše zmíněná **opora od pedagogů jim ho pomáhala uplatňovat a aktivovat při iniciování a sledování jejich studijních cílů.**

To také ukazuje na důležitost učitelů na základních a středních školách, kteří jsou schopni identifikovat takové jedince, jako byli moji respondenti, a následně jim poskytnout podporu při směřování, která může kompenzovat omezenou dostupnost rodinné opory pro jejich akademický rozvoj.

## **Výzkumná otázka č.2: Jaké jsou podoby sociální opory, které se doktorandům první generace během studia doktorátu dostávají?**

Na druhou výzkumnou otázku odpovídá z části „Téma 2 – Emocionální opora od primární rodiny“ a následně „Téma 3 – Opora v akademickém prostředí během studia doktorátu“.

Identifikovaná témata ilustrují, že respondenti během studia doktorátu čerpají převážně emocionální oporu od primární rodiny, pokud byla dostupná a informační, hodnotící a emocionální oporu od školitelů i spolužáků z doktorátu, jak bude diskutováno dále.

*Výzkumná podotázka č.1: Došlo k proměnám v primárních rodinných vztazích a vztazích vzniklých před zahájením doktorského studia? Pokud ano, k jakým?*

Tato výzkumná otázka byla stanovena na základě literatury Gardner a Holley (2011; viz také Holley & Gardner, 2012), jak bude diskutováno dále.

V rámci podtémat tématu „**Emocionální opora od primární rodiny**“ byla identifikovány dvě skupiny respondentů. U poloviny se zdá, že jejich vzdělávání nepůsobí žádné proměny v tom, jak se cítí být rodinou percipováni. Jejich rodiny bezpodmínečně podporovaly je a jejich studium, navzdory tomu, že si mnohdy nebyli jisti tím, čemu konkrétně se jejich dcera či syn v rámci studia věnují a do jaké míry to souvisí např. s jejich zaměstnáním, tak to nečinilo problém, protože očekávali, že to nejspíš přinese něco dobrého, ačkoliv neměli jasnou představu, v čem bude přínos spočívat.

Druhá polovina respondentů vnímala, že rodiny jejich studium tolik nepřijímaly a více oceňovaly např. hrdostí až finální přínosy samotného studia, jako např. uplatnění, což pro respondenty nebylo tolik přínosné, jako opora již během studia. Tito respondenti pocházeli z rodin, kde vysokoškolské vzdělání není chápáno a přijímáno s nadšením. Jejich rodiče sice podobně jako u předešlých respondentů často nerozuměli jejich studijnímu zaměření, ale jednalo se o rodiče, jež jak bylo zmíněno výše, považovali **vysokoškolské vzdělání za nepraktické a nekompatibilní s očekáváním rodiny ohledně jejich budoucnosti**. To ztěžovalo sdílení jejich akademické zkušenosti. Podobně jako Gardner a Holley (2011; viz také Holley & Gardner, 2012) u svých respondentů pozorovaly, že je pro ně obtížné cítit se součástí obou sociálních světů či skupin, kterých jsou součástí (akademická sféra a primární rodina), po setkání se vzděláním, které je pro jejich rodinu neznámé, když toto studium zahrnuje velkou část jejich života, i moji zmínění respondenti považovali za obtížné být součástí především své primární rodiny. Zmiňovali, že je pro ně **jejich zkušenost v rodině vyčleňující**. Podobně jako autorky výzkumů i u mých respondentů shledávám, že pro ně bylo obtížné najít způsob, jak s rodinou hovořit o svých studijních zážitcích, tak, aby jim to vše bylo srozumitelné a aby konverzace byla vždy oboustranně příjemná a bohatá.



Zaznamenávám u nich různě omezené verbální sdílení s rodiči v podobě omezování sdílení na úkor jeho kvality, či jeho úplné omezení. Také tedy došlo k ovlivnění komunikace s primární rodinou, jako ve zmíněných výzkumech a v důsledku kombinace těchto vlivů došlo k ovlivnění sounáležitosti s rodinou. Zároveň jak zjistili Walsh et al. (2023), byl pro mé respondenty výzvou odlišný přístup k životu a způsob myšlení rodičů, plynoucí z odlišného stupně vzdělání, a tedy odlišných přístupů a pohledů na život, které mohou být dle autorů důvodem vzniku problémů v komunikaci, konfliktů a stresu. Příkladem jsou ambivalentní názory na vysokoškolské vzdělání, které tito moji respondenti zmiňovali.

*Výzkumná podotázka č.2: Prožívají pocit sounáležitosti vůči sociálním skupinám a institucím během doktorského studia?*

Na tuto podotázku odpovídají podtémata „Tvorba akademických komunit na doktorátu“ a „Vzájemná opora mezi studenty doktorátu“ v rámci třetího tématu.

Prožívání sounáležitosti bylo u respondentů bylo různé. Jak bylo zmíněno výše, vnímání sounáležitosti s primární rodinou bylo ovlivněno očekáváním rodin a kvalitou sdílení mezi respondenty a jejich rodiči.

Pocit sounáležitosti vůči fyzické instituci, vzhledem k samostatné povaze práce na doktorátu, respondenti cítili méně, či vůbec, jelikož tam téměř nepobývali. Pokud ho ale chtěli alespoň částečně dosáhnout, jejich způsoby velmi odpovídali tomu, jak se pocitu sounáležitosti všeobecně snažili dosahovat respondenti ze studie Fernández et al. (2023) - jedna respondentka měla potřebu aktivně vyhledávat příležitosti, jak cítit podobnost k ostatním, aktivněji se zapojovala do společných aktivit v rámci katedry, aby se cítila blíže ji a ostatním zde. Pocit sounáležitosti pro respondenty také mohl znamenat sdílení podobných zkušeností s ostatními a spíše pocit, kdy se cítí být „méně ztraceni“, jako v případě respondentů, kteří měli potíže se svými školiteli, a tak hledali pomoc mezi sebou. Další respondentka sounáležitost popisovala jako něco, na čem je třeba pracovat, např. účastí na konferencích, na kterou se těší.

Všichni kromě jedné respondentky, se zdáli identifikovat se s identitou „doktoranda – doktorandky“ a vyhledávali oporu u spolužáků, kteří procházeli podobným či stejným studiem (Haslam et al., 2005; Frisch et al., 2014). Opора od ostatních byla efektivní bez

ohledu na to, zda se jedná o doktorandy první nebo pokračující generace, důležitá byla podobná zkušenost se studiem doktorátu. Tedy sdílená identita „doktoranda – doktorandky“ byla v daném kontextu významná. Jejich dosavadní zkušenosti, socializace a integrace do studia jim umožnili vnímat sounáležitosti s ostatními studenty, i když nebyl prostor přímo pro tvorbu širších komunit. Popisovali typ zkušenosti, který je běžný i pro ostatní doktorandy, nejen pro doktorandy první generace. Pouze tato jedna respondentka, která svou zkušeností vybočovala, necítila sounáležitost ani v jedné z členských skupin, jak bylo detailněji rozebráno v podtématu „Vzájemná opora mezi studenty doktorátu“. Předpokládám, že její ojedinělost v rámci mých respondentů byla způsobena jejich malým počtem. Větší počet respondentů by tak mohl přinést více osob s podobnou zkušeností, jako byla respondentka Sofie, u kterých nedošlo k plné identifikaci se stávajícími členskými skupinami, po tom, co prošli vzestupnou sociální mobilitou. Jak bylo zmíněno (viz str. 51-52), Sofiina vzestupná sociální mobilita si u ní zřejmě vybrala „daň“ v podobě nejistoty ve statusové příslušnosti (Destin & Debrose, 2017), která pro ni byla stresující, protože se zdá, že „nezapadá“ ani do jedné ze skupin, ve kterých se nachází a musí mezi nimi hledat balanc, zatímco ostatní respondenti se nacházejí tam, kam směřovali a jsou tak spokojení.

*Výzkumná podotázka č.3: Jak vnímají svůj vztah se svým školitelem v oblasti podpory ve studiu a co na takovém vztahu oceňují?*

Na tuto podotázku odpovídá přímo podtéma „Důležitost vztahu se školitelem“ v rámci třetího tématu.

Navzdory malému počtu respondentů usuzuji, že moji respondenti nijak intenzivně neprojevovali vůči svým školitelům potřeby, které by pro byly specifické pro doktorandy první generace, jako je osobnější a přímější vztah, aby měli jistotu o svém pokroku, jak zaznamenává Wofford et al. (2021). Respondenti se ve svých výpovědích až na jednu výjimku podporovali tvrzení, že jejich **školitel je pro ně klíčovou osobou poskytující oporu během studia doktorátu** a ideálním školitelem je dle nich někdo, kdo je aktivně angažovaný v práci se svými doktorandy, udržuje s nimi kvalitní vztah, a to především podobou častého pravidelného kontaktu. Výsledkem těchto vlastností bylo pro respondenty nepostradatelné studijní zázemí. Tato tvrzení jsou v souladu se zjištěními studií, které zkoumají faktory ovlivňující úspěch a spokojenost doktorandů (první i pokračující generace)

– ty zmiňují jako zásadní prediktor spokojenosti a prevence před zanecháním studia kvalitní podporující odborný vztah mezi doktorandem a školitelem, který je podporující, jak osobně, tak akademicky (Devos et al., 2017; Dericks et al., 2019; van Rooij et al., 2019). Aktivní angažovanost školitele může být i to, že přesto, že doktorát v sociálně-humanitních vědách má často samostatnou povahu práce na výzkumu (Van der Linden et al., 2018), může vnější vliv školitele doktorandům pomoci navázat nápomocné vztahy instrumentální povahy s ostatními doktorandy např. zformováním týmu a prohloubit tak sounáležitost a podpořit vzájemnou oporu.

Bohužel ne všichni respondenti tento kvalitní vztah se svým školitelem měli a jejich kontrastující zkušenosti zdůrazňovali důležitost výše zmíněného. Přístup těchto školitelů ke studentům, jak jej popsali respondenti, vnímám jako velmi neprofesionální. Zároveň se jedná o něco, co se netýká jen doktorandů první generace - dva respondenti popsali svého školitele jako někoho, kdo pro ně zprvu byl dostupným a zřejmě odpovídal zmíněným kvalitám, ale následně o respondenty přestal jevit zájem, což vedlo k tomu, že se u nich objevily pochybnosti o sobě či jejich projektu a následně uvažovali o tom, že doktorát nedokončí, přičemž jeden z respondentů tak udělal. Tito respondenti nedostupnost svých školitelů kompenzovali hledáním opory - především informační a hodnotící opory u svých spolužáků, kteří sdíleli stejného školitele, a tedy i stejné problémy. Toto hledání podpory mezi spolužáky poukazuje na důležitost sdílené perspektivy. Osoby, kteří mají podobné zkušenosti, jsou vnímáni jako „kvalifikovanější“ k poskytování informací o sociální realitě, což ukazuje na souhru sociální opory a sociální identity (Haslam et al., 2004; Haslam et al., 2005; Frisch et al., 2014). Tento proces předpokládá tvorbu vzájemné sociální identifikace mezi doktorandy daných školitelů a budování vzájemné sounáležitosti, která s oporou od členské skupiny mohla mírnit stres v nepříznivých studijních podmínkách (Haslam et al., 2004).

## **7.1 Limity a reflexe výzkumu**

Asi nejvýraznějším limitem mé práce je malý počet respondentů, kterých bylo šest. Bohužel mnoho kontaktovaných potenciálních respondentů nesplňovalo stanovená kritéria výzkumu – většinou měli alespoň jednoho z rodičů vysokoškolsky vzdělaného, anebo byli z jiného oboru, než jsem požadovala. Myslím si, že informace od mých respondentů byly bohaté,

nicméně při jejich analýze jsem často pocítila nedostatek dat pro podložení potenciálně zajímavých témat, a tak jsem se jejich vznesení zde zdržela.

Dalším limitem je, že téměř každý z respondentů se nachází v jiné etapě studia. Jedna respondentka je na začátku, další respondenti jsou uprostřed či se chystají dokončovat své doktorské studium. Toto mohlo ovlivnit, jak své studium vnímají a v rámci analýzy se to odráží např. u vnímání sounáležitosti se studijní institucí ve třetím tématu. U respondentky, která studuje doktorát prvním rokem, jsou zatím vidět pouze její očekávání vůči této oblasti, zatímco u druhé respondentky, co již studuje déle je vidět, že očekávání bylo zklamáno. Každá etapa studia může také vyžadovat jiné nároky na oporu, což by mohlo být viditelné, kdyby moji respondenti byli v tomto aspektu homogenní. Druhým limitem povahy výzkumného souboru je, že se jedná o osoby, které vstoupili do výzkumu z vlastního zájmu – nelze tedy opomenout, že se jednalo o osoby motivované přispět do problematiky.

Osobním limitem na mé straně, je nedostatek zkušenosti s realizací výzkumu. Zpětně si uvědomuji, že během sběru rozhovorů jsem mohla s respondenty některá témata více rozvíjet a věnovat jim více času namísto přechodu k dalším otázkám dle osnovy. Na většinu oblastí jsem se ptala mnohdy explicitně a nenechala respondenty, aby k nim došli přirozeně sami, což by bývalo mohlo vést k potenciálně delším a zajímavějším výpovědím. Bohužel se v tomto případě projevila má vlastní výzkumnická pozicionalita. Vzhledem k tomu, že jsem zatím stále studentkou bakalářského oboru, jsem měla obavy, zda respondenti budou mé otázky vůči nim brát vážně a projevovaly se mou mírnou nervozitou. To se ukázalo jako zbytečná obava a zkušenost pro vedení výzkumných rozhovorů do příště. Analýzy dat se mi ukázala, jako náročný proces. Předtím jsem zatím neprováděla kvalitativní analýzu vícero rozhovorů najednou, což způsobilo, že pro mě byla velmi náročná následná syntéza informací jednotlivých respondentů v rámci konstrukce jednotlivých témat. Měla jsem tak spíše tendenci popisovat každého respondenta a jeho zkušenost jako samostatnou jednotku. Myslím, že tomuto by mohlo zamezit, kdybych bývala měla více respondentů, protože v tom případě bych byla nucena nevěnovat individuální pozornost každému zvlášť a více se věnovat výzkumnému souboru jako celku.

## 7.2 Doporučení pro další výzkum

Na základě výsledků této bakalářské práce navrhuji několik témat pro další výzkum doktorandů první generace či studujících první generace všeobecně.

Jednou z oblastí, u které jsem původně neočekávala, že jí v rámci této práce detailněji dotknu, je tematika nekognitivního zdroje *grit* (Duckworth et al., 2007) a jeho role při směřování cílevědomé cesty studiem mých respondentů. Pro další výzkum doporučuji blíže prozkoumat, jaké další zdroje opory jej mohou podporovat a aktivovat a jak souvisí s pojmy identifikace se studiem, studijní aspirace a motivace u studujících první generace.

Druhou z oblastí, kterou by bylo vhodné prozkoumat na větším množství respondentů, je zkušenost doktorandů první generace, u kterých nedošlo k plné identifikaci se stávajícími členskými skupinami, po tom, co prošli vzestupnou sociální mobilitou, jak se stalo u jedné z mých respondentek (viz str. 51-52), jejíž vzestupná sociální mobilita u ní zřejmě způsobila nejistotu ve statusové příslušnosti (Destin & Debrose, 2017).

## **Závěr**

Jak bylo řečeno, cílem této bakalářské práce bylo popsat a pochopit zkušenosti studentů první generace při studiu doktorských programů a prožívání sociální opory během studia, možnou proměnu jejich blízkých vztahů s okolím vzhledem ke studiu a popsat jejich pocity sounáležitosti k jejich instituci a sociálním skupinám. Účelem této práce tak bylo rozšíření rámce výzkumu vysokoškolských studentů první generace, nahlédnutí jejich zkušenosti z jiné perspektivy a možné přispění do diskuse pro oporu doktorandů v České republice.

Jedny z hlavních poznatků, které z výzkumu plynou je, že studenti první generace v doktorských programech byli již během pregraduálního studia cílevědomými a vytrvalými jedinci, kteří ve studiu setrvali i v momentech, kdy jim okolnosti plynoucí z jejich prvogeneračního statusu jako např. nedostupnost opory pro studium od jejich primárních rodin nepřály a dokázali využít jiné dostupné opory a ve studiu pokračovali. Jako klíčová se zdála být dostupná opora od pedagogů, kteří zachytili a podpořili tyto jejich vlastnosti respondentů a pomohli je akademicky nasměrovat dále. Opora od rodičů respondentů měla nejčastěji podobu emocionální opory. U některých respondentů jejich dlouhé vzdělávání nepůsobilo výrazné změny v rodinných vztazích, zatímco jiní respondenti zaznamenali, že rodina jejich vzdělávání z důvodu rozdílných pohledů na vzdělání a odlišným očekáváním ohledně jejich budoucnosti příliš nepřijímala, což ovlivnilo jejich pocit sounáležitosti a komunikaci s rodinou. Rodiče těchto respondentů nejčastěji projevovali oporu např. hrdostí až vůči dílčím úspěchům plynoucích ze studia, jako je dobré zaměstnání.

Dále respondenti často necítili silnou sounáležitost se svou institucí z důvodu samostatnosti práce na doktorátu v jejich oborech, ale hledali pocit sounáležitosti prostřednictvím vztahů s ostatními doktorandy a účastí na společných akademických aktivitách i když nebyl prostor pro tvorbu širších akademických komunit. Sdílená identita „doktoranda - doktorandky“ byla důležitá pro vytváření podpůrných vztahů mezi respondenty a ostatními doktorandy, přičemž jejich dosavadní zkušenosti, socializace a integrace do studia jim umožnili vnímat tuto sounáležitost s ostatními studenty. Kvalitní vztah se školitelem, který byl aktivně angažovaný a podporující, byl až na výjimku klíčový pro spokojenost respondentů. Naopak nedostatečný zájem školitele vedl k pochybnostem a stresu u studentů, včetně úvah o přerušení studia.

Tato práce ukazuje, že studenti první generace mohou, navzdory známým výzvám vyplývajícím z jejich prvogeneračního statusu, díky své cílevědomosti, vytrvalosti a schopnosti využít dostupné formy opory, dosáhnout vysokého stupně vzdělání. Výsledky této práce zdůrazňují schopnosti a odolnost těchto studentů a důležitost jejich identifikace a podpory odborníky ve vzdělávacích institucích. Dále se dle mého pohledu potvrdila důležitost problematiky opory od školitelů a role kvalitního vztahu mezi doktorandy a jejich školitelem pro úspěšnou práci na doktorátu.

## Seznam použitých zdrojů

- Arch, X., & Gilman, I. (2019). First Principles: Designing Services for First-Generation Students. *College & Research Libraries*, 80(7), 996. <https://doi.org/10.5860/crl.80.7.996>
- Bahack, H., & Addi-Raccach, A. (2022). PhD first-generation and continuing generation students' academic experience and strengths. *Higher Education*, 2022(84), 909-925. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00806-4>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York: Greenwood.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.
- Byrne, D. A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Qual Quant* 56, 1391–1412 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- 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>
- Česká asociace doktorandek a doktorandů, z. s. (2017). *Doktorské studium v ČR: Shrnutí statistik, analýz a strategických dokumentů, které zmiňují doktorské studium*.
- Demetriou, C., Meece, J., Eaker-Rich, D., & Powell, C. (2017). The activities, roles, and relationships of successful first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 58(1), 19–36. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0001>
- Dericks, G., Thompson, E., Roberts, M., & Phua, F. (2019). Determinants of PhD student satisfaction: the roles of supervisor, department, and peer qualities. *Assessment &*



*Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1053–1068.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570484>

Destin, M., & Debrosse, R. (2017). Upward social mobility and identity. *Current opinion in psychology*, 18, 99–104. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.006>

Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N. *et al.* Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: a matter of sense, progress and distress. *Eur J Psychol Educ* 32, 61–77 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0290-0>

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

Ellemers, N., van Knippenberg, A., De Vries, N. and Wilke, H. (1988), Social identification and permeability of group boundaries. *Eur. J. Soc. Psychol.*, 18: 497-513. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180604>

Fernández, D.P., Ryan, M.K. & Begeny, C.T. Recognizing the diversity in how students define belonging: evidence of differing conceptualizations, including as a function of students' gender and socioeconomic background. *Soc Psychol Educ* 26, 673–708 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09761-7>

Frisch, J. U., Häusser, J. A., van Dick, R., & Mojzisch, A. (2014). Making support work: The interplay between social support and social identity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 55, 154–161. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.06.009>

Gardner, K. S. (2013). The challenges of first-generation doctoral students. *New Directions for Higher Education*, 163, 43–54.

Gardner, S. K., & Holley, K. A. (2011). 'Those invisible barriers are real': The progression of first-generation students through doctoral education. *Equity & Excellence in Education*, 44, 77–92. <https://doi.org/10.1080/10665684.2011.529791>

Gillen-O'Neel, C. Sense of Belonging and Student Engagement: A Daily Study of First - and Continuing-Generation College Students. *Res High Educ* 62, 45–71 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09570-y>

- Haslam, S. A., Jetten, J., O'Brien, A., & Jacobs, E. (2004). Social identity, social influence and reactions to potentially stressful tasks: Support for the self-categorization model of stress. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 20(1), 3–9. <https://doi.org/10.1002/smi.995>
- Haslam, S.A., O'Brien, A., Jetten, J., Vormedal, K. and Penna, S. (2005), Taking the strain: Social identity, social support, and the experience of stress. *British Journal of Social Psychology*, 44: 355-370. <https://doi.org/10.1348/014466605X37468>
- Holley, K. A., & Gardner, S. (2012). Navigating the pipeline: How socio-cultural influences impact first-generation doctoral students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5, 112–121. <https://doi.org/10.1037/a0026840>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Choy, S. P. (2001). Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Ives, J., & Castillo-Montoya, M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research*, 90(2), 139–178. <https://doi.org/10.3102/0034654319899707>
- Jackson, L. A., Sullivan, L. A., Harnish, R., & Hodge, C. N. (1996). Achieving positive social identity: Social mobility, social creativity, and permeability of group boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 241–254. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.241>
- Jairam, D., & Kahl, D. H. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311–329. <https://doi.org/10.28945/1700>
- Kebza, V., 2005. Psychosociální determinanty zdraví. Academia.
- Kebza, V. & Šolcová, I. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 63(1), 19-36

Korečková, J., & Šmídová, M. (2020). *Absolventi doktorského studia*. Centrum pro studium vysokého školství. [https://csvs.cz/wp-content/uploads/absolventi\\_doktorskeho\\_studia\\_final.pdf](https://csvs.cz/wp-content/uploads/absolventi_doktorskeho_studia_final.pdf)

Lee, E. M., & Kramer, R. (2013). Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. *Sociology of Education*, 86, 18–35. <https://doi.org/10.1177/0038040712445519>

Mantai, L. (2019). ‘A source of sanity’: The role of social support for doctoral candidates’ belonging and becoming. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 367–382. <https://doi.org/10.28945/4275>

Mullen, A. L., Goyette, K. A., & Soares, J. A. (2003). Who goes to graduate school? Social and academic correlates of educational continuation after college. *Sociology of Education*, 76, 143–169. <https://doi.org/10.2307/3090274>

O'Shea, S. E. (2015). 'University wasn't spoken about at home, it was just assumed that we would start working...': first-in-family students, family capital and higher education participation. *Collaborate to Widen Participation: to, through and beyond Higher Education*.

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

Peltonen, J. A., Vekkaila, J., Rautio, P., Haverinen, K., & Pyhältö, K. (2017). Doctoral students’ social support profiles and their relationship to burnout, drop-out intentions, and time to candidacy. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 157–173. <https://doi.org/10.28945/3792>

Prezentace ČAD z HKVŠ - Sociální (ne)zabezpečení doktorandek a doktorandů. <https://doktorandivcr.cz/dokumenty-cad>

Roksa, J., Feldon, D. F., & Maher, M. (2018). First-Generation Students in Pursuit of the PhD: Comparing Socialization Experiences and Outcomes to Continuing-Generation Peers. *The Journal of Higher Education*, 89(5), 728–752. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1435134>

van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2019). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113–120. <https://doi.org/10.1177/0265407509105526>

STANDARD ŠKOLITELKY / ŠKOLITELE V DOKTORSKÉM STUDIU: Vnitřní předpis navržený Studentskou komorou RVŠ a Českou asociací doktorandek a doktorandů. <https://doktorandivcr.cz/dokumenty-cad>

Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., & Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, 56(65), 9780203505984-16.

Tajfel, H. (Ed.). (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.

Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B., Allison, K. W., Gregg, P. L., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35, 57–73. <https://doi.org/10.1007/BF02496662>

Van der Linden, N., Devos, C., Boudrenghien, G., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (2018). Gaining insight into doctoral persistence: Development and validation of Doctorate-related Need Support and Need Satisfaction short scales. *Learning and Individual Differences*, 65, 100–111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.008>

Vangelisti, A. L. (2009). Challenges in conceptualizing social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/0265407509105520>

Veldman, J., Meeussen, L., & van Laar, C. (2023). Social background concealment among first-generation students: The role of social belonging and academic achievement concerns. *Group Processes & Intergroup Relations*, 26(3), 762-778. <https://doi.org/10.1177/13684302221089116>

Vengřinova, Tereza. (2021). Akademická a sociální integrace do studia na vysoké škole u první generace vysokoškoláků: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 26, 167. <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-7>

de Vreeze, J., Matschke, C., & Cress, U. (2018). Neither fish nor fowl: A perceived mismatch in norms and values between oneself, other students, and people back home undermines adaptation to university. *British Journal of Social Psychology*, 57(3), 684–702. <https://doi.org/10.1111/bjso.12253>

Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *Review of Higher Education*, 27, 45–73. <https://doi.org/10.1353/rhe.2003.0044>

Walsh, B.A., Mitchell, S., Batz, R., Lee, A., Aguirre, M., Lucero, J., Edwards, A., Hambrick, K., & Zeh, D. W. (2023). Familial roles and support of doctoral students. *Family Relations*, 72(5), 2444–2464. <https://doi.org/10.1111/fare.12848>

Wofford, A.M., Griffin, K.A. & Roksa, J. Unequal expectations: First-generation and continuing-generation students' anticipated relationships with doctoral advisors in STEM. *High Educ* 82, 1013–1029 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00713-8>

*Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) č. 111/1998 Sb.* Dostupné 12 březem 2024, z <https://www.e-sbirka.cz/sb/1998/111>

## **Seznam příloh práce**

Příloha 1 – Přehled otázek z rozhovorů a info pro respondenty

Příloha 2 – Přepisy rozhovorů

## **Seznam obrázků**

**Obrázek č.1:** *Sebekategorizační model stresu – Haslam et al., 2005*

**Obrázek č.2:** *Finální tematická mapa*

## **Seznam tabulek**

**Tabulka č.1:** *Informace o respondentech*