

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce



Šárka Horáková

**Vztah duševního zdraví a pracovních faktorů
u vysokoškolských studentů**

**The relationship between mental health and work-based
factors in college students**

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Kamila Urban, Ph.D.

Konzultantka diplomové práce: Mgr. Jana Dlouhá

2024

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí své práce Mgr. Kamile Urban, Ph.D. za její mimořádnou vřelost a ochotu, která nemá mezi vyučujícími obdoby. Ve druhé řadě bych chtěla poděkovat svým blízkým kamarádkám Heleně Beranové a Anně Koubkové, bez jejichž praktické a psychické pomoci by tato práce nevznikla. Poté bych chtěla poděkovat svým rodičům, sourozencům a blízké rodině, svému snoubenci a svým přátelům, kteří mě po celou dobu podporovali a dokázali mi být oporou i v těžkých časech. Také bych chtěla vyjádřit své poděkování jazykové korektorce Mgr. Simoně Vlčkové, která mi svou odbornou pomocí a nadšením pro svoji práci usnadnila zdárné dokončení práce. V neposlední řadě chtěla upřímně poděkovat všem participantům, kteří mi věnovali svůj čas a umožnili tak vytvoření této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.



Šárka Horáková

V Praze dne 21.6.2024

Abstrakt

Tato studie se zabývala souvislostmi mezi duševním zdravím, pracovními faktory, konfliktem a facilitací práce-škola a akademickou angažovaností. Hlavním cílem práce bylo zmapovat vztahy mezi těmito konstrukty. Dalším cílem bylo porovnání úrovně sebesoucitu během zkouškového období a v běžného semestru. Dílčím cílem studie bylo prozkoumat subjektivní zkušenosti studentů s prací při studiu. Výzkum byl realizován jako online dotazníkové šetření ve dvou vlnách – během zkouškového (T1) a během semestru (T2). Výzkum má smíšený design. K měření zjišťovaných proměnných byly využity dotazníky WHO-5, SCZ-20-CZ a přeložené škály UWES-9S, Nonwork-to-work Spillover, Psychological Involvement Scale, Work-School Conflict Scale a Work-School Facilitation Scale, které byly adaptovány autory Sinaga a Rachmawati (2022). Subjektivní zkušenosti studentů byly zmapovány kvalitativními otázkami, které byly vyhodnoceny tematickou analýzou. Pro ověření vztahů mezi proměnnými byly provedeny korelační analýzy a úroveň sebesoucitu v časech T1 a T2 byla porovnána pomocí neparametrického párového t-testu v aplikaci Jamovi. Bylo zjištěno velké množství vztahů mezi proměnnými. Výsledky hlavních analýz naznačily, že konflikt práce-škola má pozitivní vztah s mírou sounáležitosti a negativní vztah s mírou duševní pohody. Dále byl nalezen pozitivní vztah množstvím celkových benefitů, podpůrných zdrojů a úrovní všímavosti. Množství psychických pracovních odměn pozitivně souviselo s akademickou angažovaností a duševní pohodou. Úroveň duševní pohody pozitivně korelovala s všímavostí a množstvím odměn a negativně s psychickou zátěží, laskavostí a sounáležitostí. Míra pracovní psychické zátěže pozitivně korelovala s laskavostí a lidskou sounáležitostí a negativně s mírou ztotožnění. Co se týká kvalitativních otázek, studenti na skloubení práce a studia vnímali jako nejnáročnější omezenou časovou kapacitu a organizaci času, méně času na studium a omezování školní docházky kvůli práci, nároky na psychiku a kognitivní výkon a kombinaci práce při studiu v souvislosti s ukončováním studia. Výsledky této studie přispěly k objasnění vztahů mezi duševním zdravím, akademickou angažovaností, pracovními faktory (benefity, nároky) a konfliktem a facilitací mezi prací a školou a poukázaly na významné pracovní faktory ve vztahu k duševnímu zdraví pracujících vysokoškolských studentů.

Klíčová slova: Duševní zdraví, sebesoucit, pracující studenti, pracovní faktory, akademická angažovanost, konflikt práce-škola

Abstract

This study examined the associations between mental health, work factors, work-school conflict and facilitation, and academic engagement. The main aim of the study was to map the relationships between these constructs. Another aim was to compare the level of self-compassion during the exam period and in the regular semester. A sub-objective of the study was to explore students' subjective experiences of working while studying. The research was conducted as an online questionnaire survey in two waves - during the exam period (T1) and during the semester (T2). The research has a mixed design. The WHO-5, SCZ-20-CZ questionnaires and the translated scales of UWES-9S, Nonwork-to-work Spillover, Psychological Involvement Scale, Work-School Conflict Scale and Work-School Facilitation Scale adapted by Sinaga and Rachmawati (2022) were used to measure the variables under study. The subjective experiences of the students were mapped by qualitative questions which were evaluated by thematic analysis. Correlation analyses were conducted to examine the relationships between variables and the level of self-compassion at T1 and T2 was compared using a non-parametric paired t-test in Jamovi. A large number of relationships between variables were found. The results of the main analyses indicated that work-school conflict was positively related to the level of belonging and negatively related to the level of mental well-being. Furthermore, a positive relationship was found with the amount of overall benefits, supportive resources, and level of mindfulness. The amount of psychological work rewards was positively related to academic engagement and mental well-being. Level of mental well-being was positively correlated with mindfulness and amount of rewards and negatively correlated with psychological burden, kindness, and belonging. The level of work psychological burden was positively correlated with kindness and human belonging and negatively correlated with the level of identification. In terms of qualitative issues, students perceived the most challenging aspects of combining work and study to be limited time capacity and time organization, less time for studying and limiting school attendance due to work, demands on mental and cognitive performance, and the combination of work while studying in relation to graduation. The results of this study contributed to clarifying the relationships between mental health, academic engagement, work factors (benefits, demands) and work-school conflict and facilitation, and highlighted significant work factors in relation to the mental health of working university students.

Key words: mental health, self-compassion, working students, work factors, academic engagement, facilitation, work conflict.school

Obsah

Úvod.....	12
I. Teoretická část.....	15
1. Duševní zdraví.....	16
1.1 Duševní pohoda.....	17
1.1.1 Subjektivní pohoda.....	17
1.2 Sebesoucít.....	18
1.2.1 Složky sebesoucítu	19
1.2.3 Shrnutí sebesoucítu	20
1.3 Determinanty subjektivní duševní pohody a sebesoucítu	21
2. Vysokoškolské studium a duševní zdraví	23
2.1 Studium VŠ	23
2.1.1 Akademická angažovanost.....	24
2.2 Duševní zdraví českých VŠ studentů	25
2.3 Rizikové faktory duševního zdraví VŠ studentů.....	26
2.3.1 Akademické stresory	29
2.3.2 Psychologické stresory	30
2.3.3 Biologické stresory.....	31
2.3.4 Stresory spojené s životním stylem.....	32
2.3.5 Sociální stresory	33
2.3.6 Finanční a pracovní stresory	33
2.4 Protektivní faktory duševního zdraví VŠ studentů	34
3. Práce při studiu.....	36
3.1 Motivace k práci při studiu.....	37
3.2 Počet hodin strávených prací.....	37
3.3 Flexibilita	38
3.4 Výhody a nevýhody práce při studiu.....	39

3.4.1 Pracovní benefity.....	39
3.4.2 Pracovní nároky.....	40
3.5 Duální role studenta a zaměstnance	41
3.5.1 Facilitace práce-škola.....	41
3.5.2 Konflikt práce-škola.....	42
4. Duševní zdraví pracujících studentů a souvislosti s akademickou angažovaností, pracovními faktory a facilitace a konfliktem rolí.....	43
II. Empirická část.....	47
5. Souvislosti pracovních faktorů, facilitace a konfliktu práce-škola, faktorů duševního zdraví a akademické angažovanosti	48
5.1 Cíle výzkumu	50
5.2 Výzkumné otázky a hypotézy	50
6. Metodika výzkumu.....	51
6.2 Výzkumný soubor	52
5.3 Měřicí nástroje.....	60
5.3.1 Škála soucitu se sebou.....	60
5.3.2 World Health Organisation Well-being Index	62
5.3.3 Utrechtská škála pracovní angažovanosti pro studenty.....	63
5.3.4 Nonwork-to-work Spillover (Kirchmeyer, 1992)	64
5.3.5 Psychological Involvement Scale (Lodahl & Kejnar; 1965).....	67
5.3.6 Work-School Conflict Scale (Butler, 2007)	67
5.3.7 Work-School Facilitation Scale (Butler, 2007).....	68
5.3.8 Psychometrické vlastnosti překládaných nástrojů.....	68
5.4 Procedura.....	71
5.5 Statistická analýza	71
5.6 Etika výzkumu.....	72
6. Výsledky.....	73

6.1 Deskriptivní statistiky zjišťovaných proměnných.....	73
6.2 Ověřování výzkumných otázek a testování přilehlých hypotéz.....	75
6.2.1 Ověřování VO1 a testování H1, H2	76
6.2.2 Ověřování VO2 a testování H3	80
6.2.3 Ověřování VO3 a testování H4, H5	82
6.2.4 Ověřování VO4 a testování H6, H7 a H8.....	86
6.2.5 Prozkoumání VO5 a dalších otázek na práci při studiu	89
7. Diskuse.....	106
7.1 Shrnutí zjištění výzkumu a zasazení do kontextu předchozích studií.....	106
7.2 Limity studie a doporučení pro budoucí výzkumy.....	114
8. Závěr.....	116
Reference.....	118
Seznam tabulek	129
Seznam příloh.....	131

Seznam zkratek

CMTF UPOL – Cyrilometodějská teologická fakulta UPOL

ČZU – Česká zemědělská univerzita

FaVU – Fakulta výtvarných umění VUT

FF + FSE UJEP – kombinace FF a FSE UJEP zároveň

FF + PedF UK – kombinace FF a PedF UK zároveň

FF MUNI – Filozofická fakulta MUNI

FF UJEP – Filozofická fakulta UJEP

FF UK – Filozofická fakulta UK

FF UPOL – Filozofická fakulta UPOL

FHS UTB – Fakulta humanitních studií UTB

FSE UJEP – Fakulta sociálně-ekonomická UJEP

FSS MUNI – Fakulta sociálních studií MUNI

FSV UK – Fakulta sociálních věd UK

IVP ČZU – Institut vzdělávání a poradenství ČZU

JU – Jihočeská univerzita

MUNI – Masarykova univerzita

PedF MUNI – Pedagogická fakulta MUNI

PedF UK – Pedagogická fakulta UK

PF UJEP – Pedagogická fakulta UJEP

PrF MUNI – Právnická fakulta MUNI

PVŠPS – Pražská vysoká škola psychosociálních studií

R – respondent

T1 – výzkumný soubor 1 (zkouškové období)

T2 – výzkumný soubor 2 (běžný semestr)

TUL – Technická univerzita v Liberci

UHK – Univerzita Hradec Králové

UJEP – Univerzita Jana Evangelisty Purkyně

UK – Univerzita Karlova

UPOL – Univerzita Palackého v Olomouci

UTB – Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

VUT – Vysoké učení technické v Brně

WSC – Konflikt práce-škola

WSF –Facilitace práce-škola

Úvod

Vysokoškolské studium bývá náročným obdobím pro mnoho studentů, kteří mohou pociťovat negativní dopady studia na své fyzické i psychické zdraví (Gavurova et al., 2022). Výsledky studií duševního zdraví studentů vysokých škol v České republice jsou v poslední době poměrně alarmující a přináší určitou naléhavost se tématu duševního zdraví vysokoškolských studentů výzkumně více věnovat. Gavurová a kolektiv (2022) přišli například se zjištěním, že čeští studenti reportují významně vyšší množství somatických symptomů, úzkostí a deprese v porovnání se slovenskými studenty. Jeden z hlavních rizikových faktorů pro přítomnost psychických obtíží představuje kromě příslušnosti k ženskému pohlaví a nižšímu věku také samotné studium vysoké školy (Gavurova et al., 2022). Studenti čelí množství stresorů spojených právě s vysokoškolským studiem, přičemž za jeden z hlavních stresorů je považováno zkouškové období (Pittová et al., 2018).

Úspěšný vzdělávací proces je do velké míry ovlivněn motivací a akademickou angažovaností. Akademická angažovanost souvisí nejen s lepším akademickým výkonem (Kotera et al., 2023a; Salanova et al., 2010; Schaufeli et al., 2002a; Serrano & Andreu, 2016; Vizoso et al., 2018), ale má také pozitivní vliv na duševní zdraví včetně míry subjektivní pohody (Kotera et al., 2021b; Kotera et al., 2023a) a sebesoucitu VŠ studentů (Kotera et al., 2022b). Motivační faktor popisovaný jako koncept akademické angažovanosti hraje tedy ve výzkumu duševního zdraví pracujících vysokoškolských studentů významnou roli.

Duševní zdraví studentů je ve výzkumech často zjišťováno pomocí konceptů duševní pohody a sebesoucitu. Autoři Kotera a kolektiv (2022b) shledávají úroveň duševní pohody u českých vysokoškolských studentů za obecně nízkou a doporučují zařazení intervencí zahrnujících koncept sebesoucitu. Sebesoucit byl podle výsledků studie nejsilnějším prediktorem duševní pohody u českých vysokoškolských studentů (Kotera et al., 2022b). Sebesoucit nebo také soucit se sebou je považován za významný protektor duševního zdraví především ve stresových či vypjatých situacích (Beaumont et al., 2016), za kterou může být kombinace práce a studia považována.

Počet vysokoškolských studentů, kteří během studia pracují, je v České republice v porovnání s ostatními zeměmi Evropské unie poměrně vysoký. Podle průzkumu provedeného v zemích Evropské unie pracuje v České republice až 92 % vysokoškoláků, z toho 70 % pracuje

během akademického školního roku (Hauschildt et al., 2021). Ačkoliv počet pracujících studentů v České republice roste, stále máme nedostatek informací o tom, jak studenti zvládají duální roli studenta a zaměstnance (Creed et al., 2022). Práce při studiu vyžaduje zvýšené nároky na organizaci času (Pittová et al., 2018) a může významným způsobem ovlivňovat akademický výkon (Mofatteth, 2021) a duševní zdraví studentů (Grozev & Easterbook, 2022; Park & Sprung, 2013) a klade tedy na studenty nároky v podobě investice času, energie a určitého způsobu chování (Creed et al., 2015). Na druhé straně zaměstnání při studiu přináší určité benefity (Sinaga & Rachmawati, 2022). Pracovní zkušenost poskytuje podpůrné zdroje, odměnu v podobě psychologického uspokojení z práce a další výhody v různých oblastech života včetně akademického studia.

Práce a studium se mohou vzájemně ovlivňovat nejen negativně, ale také pozitivně. Fungování v jedné roli může usnadňovat působení ve druhé roli, což reprezentuje koncept facilitace rolí. Pokud je však pro studenty těžké sloučit práci a studium a vnímají určitou inkompatibilitu dvou odlišných rolí, pak zažívají konflikt rolí studenta a zaměstnance (Creed et al., 2015). Konfliktní vztah mezi rolí studenta a zaměstnance souvisí s horšími výsledky na univerzitě (Kropf, 2019), vyšší mírou pocíťovaného stresu (Grozev & Easterbook, 2022) a horším duševním zdravím (Kropf, 2019; Park & Sprung, 2013). Mnoho studií zatím nezkoumalo konflikt a facilitaci rolí u vysokoškolských studentů (Creed et al., 2015), autorský kolektiv tedy doporučuje se tomuto tématu výzkumně věnovat.

V České republice nemáme dostatek studií, které by zjišťovaly duševní zdraví pracujících studentů a způsob, jakým studenti zvládají kombinaci odlišných rolí (Creed et al., 2022). Zmapování faktorů práce, které nejvíce přispívají k duševní pohodě studentů a jejich akademické angažovanosti, by přispělo k identifikaci signifikantních faktorů práce a umožnilo studentům vybrat si práci na základě výzkumně ověřených kritérií (Creed et al., 2015). Zároveň chybí také výzkumné studie, které by zkoumaly roli sebesoucitu v souvislosti s duševním zdravím a pohodou u českých vysokoškolských studentů (Kotera et al., 2022a). Autoři Kotera a kolektiv (2022a) doporučují do budoucna podrobněji prozkoumat, jak sebesoucit přispívá k duševní pohodě studentů.

Tato výzkumná studie tedy reaguje na značné mezery v oblasti výzkumu duševního zdraví pracujících vysokoškolských studentů. Hlavním cílem práce je prozkoumat vztahy mezi pracovními faktory (benefity a nároky), konstrukty facilitace a konflikt mezi prací a školou, duševní pohodou, sebesoucitem a akademickou angažovaností a dále zjistit, které pracovní

faktory nejvíce přispívají k duševní pohodě, sebesoucitě a akademické angažovanosti studentů. Dalším cílem výzkumu je porovnat úroveň soucitu se sebou samým v běžném semestru a zkouškovém období a prozkoumat roli soucitu se sebou samým ve vztahu k duševní pohodě a angažovanosti studentů. Dílčím cílem práce je zjistit, jak studenti subjektivně vnímají kombinaci práce a studia.

I. Teoretická část

1. Duševní zdraví

Duševní zdraví je jednou z nejvýznamnějších determinant spokojeného a kvalitního života (Mofatteth, 2021). Podle definice Světové zdravotnické organizace (WHO) je duševní zdraví považováno za multidisciplinární konstrukt, který zahrnuje spokojenost v různých oblastech života. Světová zdravotnická organizace (2022) definuje duševní zdraví jako stav duševní pohody, který umožňuje lidem vyrovnávat se s každodenním stresem, plně využívat své schopnosti, dobře se učit, pracovat a přispívat svým činným životem společnosti. Již z pouhé definice duševního zdraví WHO je tedy patrné, že duševní zdraví velmi úzce souvisí nejen s úspěšným procesem učení, ale je také nepostradatelnou podmínkou uspokojivého pracovního výkonu. Na základě definice duševního zdraví Světové zdravotnické organizace můžeme tedy předpokládat, že duševní zdraví je – zejména u pracujících studentů – nezbytným předpokladem adaptivního zvládnání všech výzev a těžkostí spojených s prací při studiu.

Výzkumy provedené za účelem zmapování duševního zdraví studentů v hojné míře užívají dvě konceptuální měřítka – duševní pohoda (angl. *mental well-being*) a soucit sám se sebou (angl. *self-compassion*). Duševní pohodou rozumíme životní spokojenost v psychologické, sociální i fyzické rovině (Blatný et al., 2005). Ve většině studií figuruje duševní pohoda jako pomyslné měřítko dobrého duševního zdraví (Blatný, 2018). Sebesoucit má také velmi těsnou souvislost s duševním zdravím studentů (Kotera et al., 2022b; Stutts, 2022) a reprezentuje laskavý a vlídný přístup sám k sobě. Soucitný přístup k sobě zahrnuje především toleranci svých selhání a slabých stránek, a to zejména v náročných životních obdobích (Neff, 2003a).

Výsledky nedávné studie duševního zdraví provedené na českém vzorku vysokoškolských studentů ukázaly, že sebesoucit představuje esenciální prediktor duševní pohody českých vysokoškoláků (Kotera et al., 2022b). Využívání soucitného přístupu sám k sobě se může studentům vyplatit zejména v náročných životních obdobích (Beaumont et al., 2016), kterým může být například období zkoušek (Pittová et al., 2018). Kultivace sebesoucitu může studentům pomáhajících profesí pomoci také lépe zvládat emočně náročné studium a následnou praxi (Beaumont et al., 2016). Dostupná literatura tedy přináší rozsáhlé poznatky o významu konstruktů duševní pohody a sebesoucitu ve vztahu k dobrému duševnímu zdraví u českých vysokoškolských studentů.

1.1 Duševní pohoda

Pozitivní duševní zdraví vymezují odborníci často právě pomocí duševní pohody (Keller, 2020), která je považována za významný ukazatel kvality života (Blatný, 2018). Duševní zdraví a duševní pohoda jsou navzdory překrývající se povaze dva oddělené psychologické koncepty. Pozitivní duševní zdraví instrumentálně přispívá k prožití dobrého lidského života, nicméně dobrý psychický stav pro definici duševní pohody nestačí (Keller, 2020). Duševní pohoda (angl. *mental well-being*) je multidisciplinárním konstruktem (Blatný et al., 2005), je tedy náročné ji blíže vymezit (Keller, 2020). Autoři často popisují duševní pohodu jako „blahobyt“, „životní spokojenost“ či „pocit štěstí“ (Blatný et al., 2005; Keller, 2020). Míra pohody vyjadřuje jakousi „míru toho, jak dobře plyne život člověku, který ho žije“ (Keller, 2020). Člověk s vysokou mírou duševní pohody je šťastný, spokojený a má dobré vztahy nejen se svým okolím, ale také se světem (Keller, 2020).

Existují dva hlavní přístupy ke vnímání duševní pohody, a to eudaimonický a hédonický přístup. Zatímco eudaimonická definice duševní pohody vyzdvihuje adekvátní zvládání stresu každodenního života a vnímání životního smyslu (Keyes et al., 2002), hédonická optika se zaměřuje především na míru zažívaných pozitivních a negativních emocí a pocitu štěstí (Keller, 2020). My se v této práci zaměříme na hédonický přístup k duševní pohodě, který zahrnuje konstrukt subjektivní (duševní) pohody.

1.1.1 Subjektivní pohoda

Subjektivní pohoda je výzkumníky vymezována jako vnímaný pocit štěstí a spokojenosti se životem (Diener et al., 2018). Vyšší míra subjektivní pohody souvisí s lepším zdravím, dlouhověkostí, dále s lepšími sociálními vztahy, lepším výkonem v práci a vyšší mírou kreativity (Diener et al., 2018). Pozitivní subjektivní hodnocení vlastního bytí můžeme tedy považovat za přínosné v různých oblastech lidského života včetně té pracovní.

Diener (2000) rozděluje subjektivní pohodu na několik složek: životní spokojenost (obecné hodnocení života), spokojenost s důležitými oblastmi života (např. pracovní spokojenost), dále pozitivní afekt (prožívání pozitivních emocí) a nízká míra negativního afektu (prožívání negativních a nepříjemných emocí).

Lidé hodnotí svou spokojenost se životem na základě subjektivních měřítek dobrého života (Diener et al., 2018). Podle Dienera (1984) lidské hodnocení životní spokojenosti zahrnuje dvě složky – kognitivní a emocionální. V rámci kognitivního hodnocení vědomě

posuzujeme spokojenost v hlavních oblastech života, přičemž důležitou složkou kognitivního typu hodnocení je také sebehodnocení. Naši životní spokojenost tedy velkou měrou ovlivňuje vnímání své vlastní hodnoty. Co se týká emocionální složky spokojenosti se životem, afektivní posouzení míry své životní satisfakce souvisí s prožíváním příjemných a nepříjemných stavů – nálad, emocí a afektů (Diener, 1984). Afektivní složka je v mnohých výzkumech považována za dominantní determinantu subjektivní pohody, nicméně nesmíme zapomínat také na vědomé kognitivní posouzení svého života a sebe sama.

1.2 Sebesoucít

Sebesoucít (angl. *self-compassion*) definuje Neffová (2003) jako porozumění a laskavost k sobě v náročných životních obdobích, přičemž nedílnou součástí konceptu je aktivní snaha snižovat negativní dopady životních obtíží (Neff, 2003a). Soucít se sebou samým znamená být sám sobě oporou v době, kdy zažíváme nějakou bolest či utrpení způsobené buď vlastními chybami a nedostatky, anebo nepříznivými životními okolnostmi (Neff, 2023).

Sebesoucít se odvíjí od soucítu s ostatními, který Goetz a kolektiv (2010, s.351) definují jako „pocit, který vzniká, když jsme svědky utrpení někoho jiného, a to motivuje naši následnou touhu pomoci“. Soucít je podle autorů subjektivně vnímán jako vřelý a pečující pocit, který souvisí s ochotou postavit se utrpení a bolesti čelem. Lidé však před svými vlastními problémy často utíkají. Sebesoucít, místo vyhýbání se svým problémům, naopak vyzdvihuje vědomý a otevřený přístup k obtížným situacím a problémům (Neff, 2003a).

Sebesoucít je opakovaně spojován s dobrým duševním zdravím (Bluth & Neff, 2018). Těsnost vztahu mezi sebesoucitem a duševní pohodou potvrdila například metaanalýza (Zessin et al., 2015) 65 relevantních výzkumných článků, které zahrnují celkem 16,5 tisíce respondentů. Autoři identifikovali středně silný pozitivní vztah ($r = .47$) mezi sebesoucitem a duševní pohodou a ověřili význam vztahu mezi sebesoucitem a mírou duševní pohody.

Sebesoucít byl shledán nejvýznamnějším prediktorem duševní pohody u českých vysokoškolských studentů (Kotera et al., 2022b). Výsledky několika studií z vysokoškolského prostředí naznačily, že sebesoucít souvisí s vyšší mírou duševní pohody (Stutts, 2022), vztahové (Yarnell & Neffová, 2013) a emoční pohody (Marshall & Brockman, 2016), koreluje s nižší mírou psychopatologie (Stutts, 2022) a zmírňuje negativní dopady stresu (Stutts & Blomquist, 2018). Autoři Yarnell a Neffová (2013) na vzorku čítajícím 506 vysokoškolských studentů zjistili, že vysoce sebesoucítí studenti zvládali lépe dělat kompromisy, uměli si lépe poradit se

sociálními konflikty a vykazovali vyšší úroveň vztahové pohody oproti studentům, kteří dosahují nízkých skóre sebesoucitu. Jiná studie ukázala, že vysokoškolské studentky s vyšší mírou sebesoucitu reportovaly nižší míru tělesného studu, přehnané tělesné kontroly, méně negativních stravovacích postojů a nižší míru deprese (Liss & Erchull, 2015).

1.2.1 Složky sebesoucitu

Sebesoucit je považován za dynamický systém prvků, které spolu vzájemně kooperují za účelem zmírnění prožívaného utrpení (Neff, 2023). Sebesoucit je tvořen ze tří základních složek a jejich protikladů – laskavosti k sobě (péče o sebe) a sebehodnocení (negativní myšlení o sobě), lidské sounáležitosti (porozumění tomu, že všichni lidé občas dělají chyby a prožívají nějaké trápení nebo bolestivé zkušenosti) a izolace (pocit osamělosti a trpění); a dále všímavosti (vědomé bytí v přítomnosti) a opačného pólu v podobě nadměrné identifikace (fixace a ztotožnění se s negativními myšlenkami nebo pocity (Neff, 2003b). Jednotlivé prvky sebesoucitu si představíme v následujících třech odstavcích. Při popisu bipolárních složek sebesoucitu vycházíme především z prací Neffové (2003a, 2003b, 2023).

1) *Laskavost k sobě vs. sebeodsuzování*

Lidé mají tendenci bezostyšně pomáhat svým blízkým a podporovat je v těžkých chvílích, nicméně pro většinu lidí je těžké aplikovat laskavý přístup sami k sobě. Laskavost k sobě (angl. *self-kindness*) k sobě reprezentuje vřelý přístup k sobě a snahu či schopnost pečovat o sebe (Benda & Reichová, 2016). Sebelaskavost zahrnuje aktivní zájem o vlastní trápení, snahu změnit neutěšující situaci a upřímnou péči o sebe s cílem obnovení vlastního pohodlí a osobní pohody (Neff, 2023). Laskavý přístup zároveň předpokládá vědomé vyvinutí úsilí s cílem zmírnit prožívanou bolest (Benda & Reichová, 2016) a obnovit vlastní spokojenost a duševní pohodu (Neff, 2023).

Většina lidí se snaží v těžkých chvílích své přátele a blízké osoby v okolí podporovat (Neff, 2023), nicméně k sobě bývají lidé často spíše drsní a nevlídní (Neff, 2003a). Pokud se k sobě chováme stejně vřele jako k ostatním lidem, cítíme uznání, podporu a přijímáme vlastní projev laskavosti stejně, jako kdyby nám ho projevil někdo z našeho blízkého okolí (Neff, 2023). Projevování laskavosti k sobě navíc snižuje pocit bezcennosti (Neff, 2023) a přispívá k pozitivnímu vnímání sebe sama.

2) *Obyčejná lidskost vs. izolace*

Sebesoucít je koncept vztahové povahy, který nám pomáhá cítit sounáležitost s ostatními lidmi. Koncept obvyčejné lidskosti (angl. *common humanity*) „umožňuje vnímat vlastní zkušenosti jako něco obecně lidského, co někdy prožívá každý“ (Benda & Reichová, 2016, s. 121). Vnímání života jako nedokonalé lidské zkušenosti plné výzev a nepříjemných situací nám pomáhá cítit se méně izolovaně a osamoceně (Neff, 2023). Člověk s vysokým skórem obvyčejné lidskosti vnímá svůj život jako součást větší lidské zkušenosti a cítí se být propojený s ostatními lidmi.

Negativní zkušenosti, selhání a různé nedostatky jsou součástí běžného lidského života (Neff, 2003a). Často však na běžnou přítomnost negativních zkušeností v životě zapomínáme a reagujeme na ně způsobem, jako by „se něco pokazilo“. Tato emocionální reakce na nepříjemné situace je zcela přirozená, nicméně zásadním způsobem zkresluje realitu (Neff, 2023). Podle Neffové (2003a) se v případě nějakého selhání často cítíme iracionálně tak, že ostatní žádné problémy nemají a považujeme se za jediné chybující lidské bytosti. Tento pocit abnormálnosti našich selhání nás odpojuje od zbytku společnosti a zamezuje procesu soucítění s ostatními lidmi, kteří jsou stejně omylní jako my sami (Neff, 2023). Je proto důležité vnímat obtížné chvíle jako přirozenou součást běžného života.

3) *Všímavost vs. přílišná identifikace*

Všímavost je pilířem, na kterém stojí umění soucítu se sebou (Neff, 2023). Benda a Reichová (2016) popisují všímavost jako „schopnost uvědomovat si se zájmem a otevřeností vlastní vjemy, myšlenky, pocity a nálady takové, jaké jsou, beze snahy je potlačit nebo se jim vyhnout“. Všímavost představuje tedy druh rovnovážného stavu vědomí, který se nevyhýbá zažívaným problémům v přítomném okamžiku a ani je nezveličuje (Shapiro et al., 2006). Všímavost umožňuje vědomé vnímání bolestivých myšlenek a nepříjemných pocitů namísto ztotožňování se s nimi (Neff, 2003a). Pokud využíváme všímavost, pak vnímáme negativní prožitky takové, jaké jsou, a méně nás pak přehlcojí. Nemáme pak takovou tendenci se s nimi ztotožňovat. Přílišná identifikace s negativními pocity či myšlenkami totiž způsobuje, že přechodné nepříjemné události vnímáme jako definitivní a trvalé. Tento způsob vnímání negativních událostí může přivodit snadné zaplavení negativními myšlenkami (Neff, 2023). Je proto důležité být schopný podívat se na své vlastní problémy z určitého pomyslného odstupu.

1.2.3 Shrnutí sebesoucítu

Sebesoucitný přístup k sobě tedy zahrnuje laskavé jednání sám se sebou, vnímání lidské zkušenosti jako nedokonalé a omylné a schopnost čelit realitě a vnímat ji takovou, jaká skutečně

je. Sebesoucít přináší určité uvolnění skrze přijetí života i sebe sama se všemi chybami a nedostatky (Neff, 2003a). Toto přijetí reality a sama sebe a souvisí s Rogerovským konceptem „bezpodmínečného sebezpřijetí“, které představuje esenciální podmínku pozitivního přístupu sám k sobě. Podle Neffové (2003a) bychom k sobě měli přistupovat stejně laskavě a se stejnou mírou péče jako k ostatním lidem (Neff, 200a3).

1.3 Determinanty subjektivní duševní pohody a sebesoucitu

Koncepty subjektivní pohody a sebesoucitu ovlivňuje celá řada faktorů, které se pojí s různými oblastmi života – zahrnuje rozmezí od genetiky až po sociální faktory (Diener et al., 2018). Podle Dienera (1984) jsou hlavními determinantami subjektivní pohody věk, pohlaví, výše příjmu, dále rasa, zaměstnání, vzdělání, náboženství a manželství a vztahy. Dalšími determinujícími faktory subjektivní pohody shledává Diener (1984) sociální kontakt, životní události, aktivity (zahrnující aktivní participaci v sociálních aktivitách, míru fyzické aktivity, koníčky, participace na akcích atd). Dále je podle Dienera (1984) důležitá osobnost a míra sebeúcty, která představuje jednu z nejvýznamnějších determinant subjektivní pohody.

Sebesoucít je považován za opačný pól sebeúcty (sebevědomí) (Neff, 2003a) a významně přispívá pozitivnímu vnímání vlastní hodnoty (Stephenson et al., 2018). Vzhledem k těsné souvislosti mezi sebesoucitem, duševní pohodou a duševním zdravím můžeme považovat faktory ovlivňující duševní pohodu, zdraví a sebesoucít jako vysoce se překrývající. Kotera a kol. (2021c) identifikovali pomocí sebesoucovacích dotazníků na vzorku 182 studentů ošetrovatelství následující prediktory sebesoucitu – resilience, akademická angažovanost, intristická motivace a duševní pohoda. Nejsilnější prediktivní vliv na úroveň sebesoucitu měla úroveň resilience a duševní pohoda. Jiný výzkum 379 participantů (50 % ženy) s průměrným věkem 29,4 let ukázal, že osobnostní charakteristiky emocionálnost, extraverte a přívětivost vysvětlily až 53 % rozptylu variance sebesoucitu. Můžeme předpokládat, že sebesoucít do velké míry ovlivňují osobnostní rysy (Pyszkowska, 2020).

V této studii se osobnostními faktory ve vztahu k sebesoucitu nezabýváme. Co se týká sociodemografických charakteristik, podle výsledků metaanalýzy 88 studií (Yarnell et al., 2015) dosahují ženy nižších skóre sebesoucitu v porovnání s muži (výsledky studií však naznačují malou velikost účinku). Rozdíly v úrovni sebesoucitu u mužů a u žen jsou více signifikantní, pokud bereme v úvahu genderové role (Yarnell et al., 2019). Míra sebesoucitu se podle Neffové (2023) zvyšuje se vzrůstajícím věkem, přičemž nejvyšší skóre sebesoucitu vykazují v průměru 77letí jedinci. Pozitivní informací je, že sebesoucitu se můžeme naučit

(Neff, 2023). Studenti vysokých škol si tak mohou osvojit dovednost soucitného přístupu k sobě, a zlepšit tak své duševní zdraví.

Duševní zdraví, definované pro účely této studie pomocí konceptů duševní pohody a sebesoucití, ovlivňuje mnoho interních i externích faktorů. Determinanty duševního zdraví ve smyslu protektivních a rizikových faktorů duševní pohody a sebesoucití u vysokoškolských studentů si podrobněji probereme v následující kapitole.

2. Vysokoškolské studium a duševní zdraví

Studium vysoké školy může být pro studenty poměrně stresující zkušeností (Pittová et al., 2018). Studentský život často přináší spoustu nových výzev, se kterými se každý vysokoškolák musí nějakým adaptivním způsobem vyrovnat (Mofatteth, 2021; Senocak & Demirkiran, 2020). Nástupem na vysokou školu člověk získává status studenta, který přináší změny nejen ve studijní oblasti, ale také v osobním životě (Mofatteth, 2021). Nástup na vysokou školu je obecně považován za rizikové období charakterizované zvýšeným stresem (Pittová et al., 2018). Studenti zažívají problémy jako děláni si nových kamarádů, odloučení od rodiny, adaptace na nový studentský život a bydlení, finanční obtíže a obavy z budoucího pracovního života (Senocak & Demirkiran, 2020).

Co se týká samotného studia, studenti si musí na vysoké škole zvyknout na zcela jiný přístup ke vzdělání. Vysokoškolské studium klade určité nároky na schopnost plánování a organizaci vlastního času. Zatímco na střední škole byla žákům zprostředkována většina informací skrze výuku, na vysoké škole si studenti musí často potřebné informace sami dostudovávat. Vysokoškolské studium obecně klade na studenty větší nároky ve smyslu osobnostních vlastností a dovedností, jako je osobní proaktivita, pěstování vlastní vůle a převzetí zodpovědnosti za svůj život (Mofatteth, 2021). Macaskillová (2018) provedla kvalitativní výzkumnou studii, která zkoumala pomocí tematické analýzy výpovědi 23 studentů (16 dívek; průměrný věk 20,81 let; SD = 4,49) různých oborů druhých ročníků univerzity ve Velké Británii. Studenti druhého ročníku zmiňovali obtíže ve formě nižší podpory a vedení od univerzity oproti prvnímu roku studia, dále vyšší nároky na vlastní iniciativu a samostatnost nejen ve studiu, ale také například při hledání vlastního ubytování (Macaskill, 2018).

Populace vysokoškolských studentů dlouhodobě vykazuje horší duševní zdraví oproti běžné populaci (Mofatteth, 2021). Velmi náročným obdobím zejména pro studenty vysokých škol představovalo období pandemie covid-19, které významným způsobem přispělo ke zhoršení duševního zdraví velkého množství mladých dospělých (Liang et al., 2020), přičemž jednou z nejvíce ohrožených skupin byli právě studenti vysokých škol (Ochnik et al., 2021).

2.1 Studium VŠ

Počet mladých lidí, kteří se po střední škole hlásí na vysokou, v České republice roste. Podle údajů Českého statistického úřadu (2022) se od roku 2001 zvýšil počet studentů vysokých škol

přibližně o 100 tisíc (ze 203,4 tisíc na 304,1 tisíc). V roce 2021 studovalo v terciárním stupni českého vzdělávání přibližně 304 tisíc studentů, z toho více než polovina studentů (55,6 %) příslušela k ženskému pohlaví. Velký podíl studentů v populaci naznačuje důležitost věnovat se prospívání této ohrožené skupiny, která čelí spoustě různých výzev.

Značná akademická zátěž, pocit osobního selhání, konkurující priority a osobní či finanční potíže jsou častými důvody ukončení vysokoškolského studia (Xuereb, 2014; podle Pittová et al., 2018). Významnou roli v úspěšném dokončení studia hraje úroveň akademické angažovanosti, která představuje míru vynaložené energie a vnímanou hloubku zapojení do studia (Kotera et al., 2021b). Akademická angažovanost přispívá k prevenci studentského vyhoření a podporuje kvalitní proces i zakončení terciárního vzdělávání (Reschly & Christenson, 2022). Koncept akademické angažovanosti si blíže představíme v následující podkapitole.

2.1.1 Akademická angažovanost

Pro úspěšné zvládnutí vzdělání na vysoké škole hraje velkou roli naše motivace a angažovanost do studia (Myint & Khaing, 2020). Univerzitní angažovanost (angl. *academic engagement*) referuje k míře, do které jsou studenti odhodláni vyvinout určité úsilí ve vztahu ke svému studiu a akademickému výkonu (Newman et al., 1992). Akademická angažovanost je definována jako trvalý emoční a kognitivní stav spokojenosti se studiem a učení (Salanova et al., 2010; Schaufeli et al., 2002a). Angažovanost se svou dlouhotrvající povahou liší od stavu flow popsaného Csikszentmihályim (Schaufeli et al., 2002a). Akademická angažovanost je popisována jako „pozitivní, naplňující stav mysli spojený s prací, který je charakterizován energií, oddaností a pohlcením“ (Schaufeli et al., 2002a, s. 465). Při bližším vymezení tří složek akademické angažovanosti vycházíme z práce Schaufeliho a kolektivu (2002a):

- 1) *Energie* – souvisí s vysokou úrovní energie a duševní odolnosti v rámci studia. Aktivní energický přístup ke studiu zahrnuje vytrvalost a nadšení v souvislosti s časem věnovaným studiu, a to i navzdory nepříznivým podmínkám.
- 2) *Oddanost* – představuje intenzivní zapojení do studia a vnímání svého studia jako smysluplné, inspirativní a také jako výzvu. Oddanost zároveň obnáší také pocit hrdosti na své vysokoškolské studium.
- 3) *Pohlcení* – souvisí se stavem úplného soustředění a s radostným ponořením se do dané aktivity. V tomto stavu nám subjektivně plyne čas velmi rychle a je pro nás velmi těžké se od akademických povinností odpoutat.

Mnoho výzkumných studií již ukázalo, že akademická angažovanost souvisí do velké míry s akademickým výkonem (Kotera et al., 2023; Salanova et al., 2010; Schaufeli et al., 2002a; Serrano & Andreu, 2016; Vizoso et al., 2018). Serrano a Andreu (2016) identifikovali pozitivní korelaci mezi akademickým výkonem a všemi třemi složkami akademické angažovanosti u respondentů adolescentního věku. Výzkum Salanové a kolektivu (2010) na vzorku vysokoškolských studentů ukázal souvislost energie a oddanosti s akademickým výkonem, pohlcení však s výkonem na univerzitě nesouviselo. Vizoso a kolektiv (2018) provedli výzkum na vzorku 808 španělských vysokoškolských studentů (76,5 % bylo dívek a 23,5 % chlapců, průměrný věk 21,72 let), 27,7 % bylo v prvním ročníku, 23,2 % studovalo druhý ročník vysoké školy, 31,3 % navštěvovalo třetí ročník a 17,8 % bylo v posledním čtvrtém ročníku VŠ.) Vizoso a kolektiv (2018) také ověřili pozitivní souvislost mezi všemi třemi složkami akademické angažovanosti a akademickým výkonem.

Univerzitní angažovanost souvisí s psychickým zdravím a duševní pohodou studentů (Kotera et al., 2021b; Kotera et al., 2022b; Kotera et al., 2023) a koreluje také s mírou vnitřní učební motivace (Bicket et al., 2010; podle Kotera et al., 2021b) a s subjektivní pohodou (Serrano & Andreu, 2016). Studenti, kteří jsou motivovaní ke studiu, jsou na sebe hodnější, sami sebe méně kritizují a dosahují vyšší úrovně duševní pohody (Kotera et al., 2022b). Angažovanost a vnitřní motivace mediuje také vztah mezi sebesoucitem a duševní pohodou (Kotera et al., 2022b) a hraje významnou roli v souvislosti s duševním zdravím vysokoškolských studentů.

2.2 Duševní zdraví českých VŠ studentů

V České republice stoupá prevalence duševních problémů mezi studenty vysokých škol. Podle výzkumů užívajících sebesposuzovací škály je duševní zdraví českých studentů v ohrožení (Kotera et al., 2022a). Výsledky výzkumů zkoumajících duševní zdraví vysokoškolských studentů (Formánek et al., 2019; Gavurová et al., 2022; Kotera et al., 2022b) ukázaly, že čeští studenti trpí horším duševním zdravím a vykazují obecně nízkou míru duševní pohody, což může mít negativní dopad na jejich akademický výkon (Liu et al., 2019) a duševní pohodu (Kotera et al., 2022a).

Výzkum Gavurové a kolektivu (2022) provedený v návaznosti na problematické období pandemie covid-19 upozornil na množství duševních problémů českých vysokoškolských studentů. Autoři studie zjišťovali hlavní socio-demografické faktory pomocí administrace dotazníků zjišťujících míru somatických symptomů (PHQ-15), úzkostí (GAD-7) a deprese

(PHQ-9). Studie z období pandemie covid-19 byla provedena na vzorku 3099 studentů z Česka ($n = 1422$ studentů) a Slovenska ($n = 1677$ studentů). Čeští studenti celkově vykazovali znaky výrazně horšího duševního zdraví oproti slovenským studujícím a reportovali signifikantně vyšší skóre ve všech zkoumaných oblastech – somatických symptomech (72,2 %), úzkostí (40,3 %) a deprese (52 %) oproti slovenským studentům, kteří dosahovali v daných oblastech významně nižších skóre (somatické syndromy (69,5 %), úzkosti (34,6 %) a deprese (47 %)).

Jiná výzkumná studie duševního zdraví zkoumala na mezinárodním vzorku 2349 studentů duševní zdraví vysokoškoláků z několika různých zemí v kontextu první vlny pandemie covid-19 (Ochnik et al., 2021). Český vzorek čítal celkem 308 studentů Mendelovy univerzity v Brně (M věk = 23,79 let; $SD = 5,99$). Výzkumníci pomocí zhodnocení výsledků sebeposuzovacích dotazníků přišli se zjištěním, že čeští studenti vykazují méně depresivních a úzkostných symptomů v porovnání s ostatními zúčastněnými zeměmi. Průměrné procentuální zastoupení závažných psychických obtíží bylo 61,30 % u stresu, 40,3 % pro depresi a 30 % respondentů zažívalo úzkostné projevy. Podle výsledků reportovalo téměř 40 % českých participantů vysoké skóre stresu, minimálně střední míru deprese uvedlo 21 % studentů a přítomností úzkostných projevů trpělo 13 % českých respondentů. Čeští studenti vykazovali významně nejnižší procento závažných úzkostných symptomů v celém mezinárodním vzorku.

Navzdory některým rozporuplným zjištěním studií zabývajících se duševním zdravím českých vysokoškoláků jsou studenti vysokých škol obecně považováni za vysoce ohroženou skupinu (Ochnik et al., 2021). Bližšímu představení základních rizikových faktorů duševního zdraví vysokoškolských studentů se věnujeme v následující kapitole.

2.3 Rizikové faktory duševního zdraví VŠ studentů

Výsledky několika studií poukazují na studium vysoké školy jako na významný rizikový faktor duševního zdraví (Gavurova et al., 2022; Liu et al., 2019; Ochnik et al., 2021). Duševní zdraví je determinováno souhrou individuálních, sociálních a strukturálních stresorů a vulnerabilních faktorů (World Health Organisation, 2022). Individuální psychologické a biologické faktory, jako je například schopnost emoční regulace, užívání návykových látek nebo genetika, mohou způsobit náchylnost k větší zranitelnosti v oblasti duševního zdraví (World Health Organisation, 2022). Na základě rešerše několika výzkumných studií (Macaskill, 2018; Mofatteth, 2021; Pitt et al., 2018) jsme vytvořili tabulku se šesti základními druhy stresorů vysokoškolských studentů. Výchozí studie byly vybrány na základě datové aktuálnosti a variability použitých metod. První vybraná studie Macaskillové (2018) využila smíšený

design. Nejdříve rozdělila studenty podle výsledků Všeobecného dotazníku zdraví na dvě skupiny (podle vysokých či nízkých skóre) a poté s nimi provedla rozhovory, výsledky získané pomocí tematické analýzy poté porovnávala na základě příslušnosti ke skupině s lepším či horším zdravím. Druhá výchozí studie provedená Pittovou a kolektivem (2018) zkoumala změny stresorů studentů během celého akademického roku pomocí obsahové analýzy průběžných textů a tematické analýzy výzkumných rozhovorů se studenty. Tato studie se jako jedna z prvních věnuje fluktuaci míry vlivu rozličných stresorů VŠ studentů v čase. Autorem třetí vybrané studie byl Mofatteth (2021), který kriticky zhodnotil 41 článků vydaných v období let 2000 až 2020 věnujících se rizikovým faktorům duševního zdraví vysokoškoláků. Přehled hlavních kategorií stresorů vysokoškolských studentů s vybranými příklady rizikových faktorů duševního zdraví si můžeme prohlédnout níže (viz Tabulka 1).

Tabulka 1*Přehled stěžejních rizikových faktorů duševního zdraví VŠ studentů*

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>Akademické</i>	<i>Psychologické</i>	<i>Biologické</i>	<i>Životní styl</i>	<i>Sociální</i>	<i>Finanční/Pracovní</i>
Pracovní zátěž (akademická)	Duševní stav před nástupem na univerzitu	Pohlaví	Nedostatek fyzické aktivity	Nedostatečná podpůrná síť přátelských vztahů	Nedostatek finančních prostředků
Zkoušky a zápočty	Nízké sebevědomí a sebeúcta	Věk	Poruchy příjmu potravy	Nezapojení se do sociálních aktivit	Nízký příjem rodiny a nízký SES
Strach ze špatných známek a z hodnocení	Osobnostní rysy	Fyzická kondice	Nedostatek spánku	Příslušnost k minoritě podle rasy či náboženství	Práce při studiu
Ročník studia	Osamělost	Rozvoj duševních obtíží	Užívání omamných látek	Závislost na sociálních sítích	Rovnováha mezi prací a školou
Nenaplněné očekávání od studia		Fyzický stav před nástupem na VŠ		Sociální stigma spojené s duševními obtížemi	
Organizace času				Nízká podpora od univerzity	
Nestíhání školních povinností				Omezená frekvence návštěv domova	

Začátek a konec semestru/stud.	Sexuální viktimize
-----------------------------------	-----------------------

Mofatteth (2021) provedl rešerši dostupné literatury s cílem identifikovat hlavní rizikové faktory symptomů úzkosti, stresu a deprese u vysokoškolských studentů. Na základě zkoumání dostupné relevantní literatury identifikoval šest základních druhů rizikových faktorů vysokoškolského duševního zdraví – psychologické, akademické, biologické, faktory spojené s životním stylem, dále stresory týkající se oblasti sociální a finanční. K obdobnému rozdělení stresorů došli také australští autoři kvalitativní studie Pittová a kolektiv (2018), kteří k Mofattethovým typům stresorů přidávají ještě stresové faktory jako udržování rovnováhy mezi studiem a běžným životem a stresory spojené s finanční i pracovní oblastí. Bližšímu popisu stresorů na základě výchozích studií (Macaskill, 2018; Mofatteth, 2021; Pittová et al., 2018) se věnujeme v několika následujících odstavcích.

2.3.1 Akademické stresory

Prvním druhem stresorů vysokoškolských studentů jsou akademické stresory spojené se studiem na vysoké škole. Pittová se spoluautory (2018) zkoumali jako jedni z prvních výzkumníků změny ve vlivu stresových faktorů během akademického školního roku (v rozmezí 13 akademických týdnů). Celkově se do výzkumu zapojilo 12 participantů, přičemž u 11 z nich byla provedena obsahová analýza průběžných textových zpráv během semestru. Dále bylo 6 studentů zařazeno do fokusových skupin, na jejichž obsahovou analýzu byla užita metoda tematické analýzy. Nejvyšší procento respondentů vnímalo vliv stresorů v akademické oblasti (94,4 % respondentů). Akademické stresory byly vymezeny jako akademické hodnocení (83,3 %), pracovní zátěž v souvislosti s plněním studijních povinností (55,6 %), zkoušky (38,9 %), organizace času (44,4 %) a pozdní plnění školních povinností (44,4 %). Dalšími reportovanými stresovými vysokoškolskými faktory byla vnímaná obtížnost pracovních povinností (16,7 %) a čekání na studijní výsledky (22,2 %), které trápily o poznání menší procento studentů (Pitt et al., 2018).

Na základě výsledků svých výzkumů přidávají Macaskillová (2018) a Mofatteth (2021) k akademickým stresorům ještě vnímané mezery ve vzdělání, strach ze špatných známek, nezvládání oborových předmětů, nenaplněné očekávání od studia, dopouštění se chyb, studium v cizím jazyce nebo nové univerzitní prostředí (Mofatteth, 2021). Výsledky Pittové a kolektivu

(2018) a Macaskillové (2018) však musíme brát s rezervou s ohledem na nízký počet participantů z několika vybraných univerzit, kteří se k rozhovorům přihlásili dobrovolně.

Míra vlivu akademických stresových faktorů se však lišila v průběhu akademického roku. Za nejrizikovější období charakterizované zvýšenou mírou vnímaného stresu je považován začátek a konec školního roku (Macaskill, 2018; Pitt et al., 2018). Tyto závěry ověřují stresovou povahu zkouškového období. Výsledky výzkumné studie Pittové a kolektivu (2018) naznačily také zvýšenou míru stresu během nástupu na vysokou školu. Přechod na vysokou školu může být tedy pro novopečené studenty významnou životní výzvou.

Co se týče studovaného oboru, studenti pomáhajících oborů, konkrétně medicíny, psychologie a filozofie, vykazují na sebeposuzovacích škálách vyšší skóry deprese a úzkostí oproti studentům jiných oborů (Mofatteth, 2021). Výsledky výzkumu Kotery a kol. (2021) přišly se zjištěním, že studenti terapie a poradenství své nedostatky tolerují méně (vykazují nízkou míru sebesoucitu) než nedostatky ostatních, které vnímají o něco pozitivněji. Negativní sebeobraz může mít neblahý vliv na úroveň sebevědomí a zamezovat vyhledání odborné pomoci (Kotera et al., 2021a). Autoři studie (Kotera et al., 2021a) doporučují ujistit studenty pomáhajících oborů, že mají nárok na zažívání duševních problémů stejný jako ostatní studenti.

Výzkumný kolektiv kolem Gavurové (2022) naopak na základě svého výzkumu doporučuje zařazení efektivních preventivních programů do vyučovacích plánů vysokých škol za účelem ochrany duševního zdraví českých vysokoškoláků, a to zejména u problematických oborů matematika, informatika a informační technologie. Výsledky studií jsou tedy rozporuplné a nelze tak vyvodit jednoznačné závěry o vztahu mezi studovaným oborem a studentským duševním zdravím.

2.3.2 Psychologické stresory

Druhou skupinu stresorů vysokoškolských studentů představují psychologické faktory. Co se týká osobnostních charakteristik, na duševní zdraví studentů může negativně působit kombinace vysoké míry neuroticismu a nízké extraverze, nízká sebeúcta a sebevědomí nebo pocity osamělosti (Mofatteth, 2021).

Nízká sebehodnota a nedostatečné sebevědomí může u vysokoškoláků přispívat ke zvýšenému riziku výskytu deprese, úzkostí a stresu (Mofatteth, 2021). Neffová (2003a) dává sebevědomí a sebesoucit do kontrastu. Lidé, kteří si nevěří a mají nízkou sebeúctu, musí často obhajovat svou hodnotu a dokazovat ji pomocí kritiky a vynášení soudů o ostatních, což člověk

s vysokou mírou sebesoucitu nemá zapotřebí (Neff, 2003a). Podle výsledků studie Stephenson a kol. (2018) míra sebesoucitu determinuje míru pocíťované vlastní hodnoty. Sebevědomí naopak podle autorů nemá na úroveň sebehodnoty vliv. Ačkoliv konstrukty sebesoucit a sebevědomí spolu velmi silně korelují ($r = .58, p < .001$), větší vliv na celkový pocit vlastní hodnoty má sebesoucit. Z tohoto důvodu je důležité podporovat dovednost soucitného přístupu sám k sobě, a to zejména u studentů pomáhajících profesí (Stephenson et al., 2018).

Dalším významným psychologickým faktorem ovlivňujícím duševní zdraví byl shledán duševní stav před nástupem na vysokou školu (Mofatteth, 2021). Období studia vysoké školy je podle odborníků vysoce specifickým časem, kde bychom měli být schopni dobře a včasné odhalit a případně léčit duševní obtíže vysokoškolských studentů (Hill et al., 2020).

Osoby s psychickými obtížemi často dosahují nižší úrovně duševní pohody (World Health Organisation, 2022) a je pro ně náročnější zvládnout nároky vysokoškolského studia. Většina duševních nemocí se objevuje v dospívání a v období vynořující se dospělosti (Liu et al., 2019), což zhruba odpovídá časové periodě studia na vysoké škole (Arnett, 2000). Vysokoškolské stresory mohou navíc přispět k rozvoji již existujících psychiatrických obtíží, jako jsou poruchy pozornosti, hyperaktivity nebo PAS, které nebyly dosud z různých důvodů diagnostikovány (Hill et al., 2020).

Dostupné studie upozornily také na přetrvávající stigma o duševních obtížích u studujících mladých lidí (Kotera et al., 2022; Mofatteth, 2021). Sociální stigma může představovat významnou překážku v odhodlání vyhledat odbornou pomoc, což může mít na duševní zdraví studentů negativní následky.

2.3.3 Biologické stresory

Třetí kategorii stresorů vysokoškolských studentů tvoří biologické faktory. Mofatteth (2018) vymezuje biologické faktory jako pohlaví, věk a fyzická kondice před nástupem na univerzitu. Výzkum Gavurové a kolektivu (2022) ukázal, že velké procento rozdílů rozptylu míry výskytu duševních obtíží byla vysvětlena právě pomocí sociodemografických charakteristik. Pohlaví se opakovaně ukazuje ve studiích jako jedna z nejvýznamnějších sociodemografických determinant duševního zdraví studentů, přičemž chlapci obecně vykazují lepší duševní zdraví a vyšší skóre duševní pohody v porovnání s dívkami (Nogueira et al., 2022; Ochnik et al., 2021; Senocak & Demirkiran, 2020). Vysokoškolské studentky tedy ve výzkumech obecně vykazují horší duševní zdraví v porovnání s chlapci stejného věku.

Co se týká věku, výsledky výzkumů porovnávajících duševní zdraví napříč různými ročníky se liší. Zjištění některých studií naznačily mírné zlepšení duševního zdraví ve vyšších ročnících a zdůraznily psychické obtíže mladších studentů (Liu et al., 2019; Nogueira et al., 2022). Jiné výzkumy včetně rešerše rozsáhlé literatury naznačují opačný trend ve smyslu deteriorace duševního zdraví při postupu do vyšších ročníků studia (Ma et al., 2020; Mofatteth, 2021; Ratanasiripong et al., 2018). Zatímco nováčci mezi vysokoškolskými studenty mohou prožívat deprese, úzkosti a stres v důsledku adaptačního procesu na studentský život, sociální izolace nebo nedostatku přátel, seniorští studenti posledních ročníků mohou trpět duševními obtížemi kvůli obavám z budoucího života a zaměstnání po ukončení vysokoškolského studia (Mofatteth, 2021). Tyto úvahy podpořili Ma a kolektiv (2020) svým zjištěním, že studenti prvních a posledních ročníků reportují největší množství úzkostných a depresivních symptomů.

Novopečení vysokoškoláci představují obzvláště ohroženou skupinu, která může trpět psychickými problémy v důsledku adaptačního procesu na vysokoškolský život a přestupu na vysokou školu (Nogueira et al., 2022). Liu a kolektiv (2019) při porovnání studentů z různých ročníků zjistili, že nejvyšší skóry v míře deprese, úzkosti a stresu vykazovali studenti prvních a druhých ročníků (Liu et al., 2019). Na základě výsledků zmíněných výzkumů můžeme shrnout, že začátek i konec vysokoškolského studie může být poměrně stresující zkušeností, ale přesné vztahy mezi duševním zdravím a ročníkem studia nejsou zcela jasné.

2.3.4 Stresory spojené s životním stylem

Stresory související se stylem života identifikoval Mofatteth (2021) jako nedostatek fyzické aktivity, poruchy příjmu potravy a nedostatek spánku. Výsledky kvalitativní studie (Outerbridge, 2016) naznačily, že nedostatek spánku a vysoká úroveň pocíťovaného stresu představovaly subjektivně velmi zásadní rizikové faktory duševního zdraví u pracujících vysokoškoláků. Co se týká užívání návykových látek, čeští studenti vykazují v porovnání s jinými zeměmi výrazně vyšší skóry v nadužívání alkoholu a závislostí spojených s jeho abúzem. Výsledky výzkumu však podle autorů podceňují skutečnou prevalenci duševních obtíží u studentů v České republice (Formánek et al., 2019). Zdravý způsob života je přispívá dobrému duševnímu zdraví a duševní pohodě, naopak nezdravý životní styl včetně užívání omamných látek může přispívat k horšímu psychickému stavu vysokoškolských studentů (Velten et al., 2018).

2.3.5 Sociální stresory

Studenti nastupující na univerzitu se musí vyrovnat se ztrátou dosavadního způsobu života a okruhu lidí, se kterými se byli zvyklí stýkat na střední škole. Obvykle se musí zapojit do nového kolektivu, získat nové přátelské kontakty a naučit se fungovat v novém sociálním prostředí. Během procesu tvorby nových přátelských vazeb se mohou vysokoškoláci cítit osaměle, což může zapříčinit nadužívání sociálních sítí jako formu vyrovnávání se s pocity osamění a izolace (Mofatteth, 2021).

Vysokoškolské prostředí je nejen místem určeným pro získávání určitých akademických dovedností, ale slouží také k propojování s dalšími lidmi a k zážitku fungování v určité společnosti. Všechny tyto socializační aspekty terciárního vzdělávání mají vliv na subjektivní duševní pohodu (Bücker et al., 2018). Sociální kontakt jako takový pozitivně koreluje s úrovní subjektivní pohody (Diener, 1984) a představuje jeden z hlavních protektivních faktorů duševního zdraví. Největší část studií vyzdvihovala v souvislosti s duševním zdravím právě problémovost nedostatečné podpůrné sociální sítě, nedostatečné zapojení do sociálních aktivit a sociální stigma spojené s duševním zdravím. Méně často se v hodnocených studiích objevovala také nízká míra návštěv domova, příslušnost k minoritě vymezené buď rasovým typem, nebo vyznávaným náboženstvím, nedostatečná podpora od univerzity nebo sexuální viktimizace (Mofatteth, 2021).

Studenti v kvalitativních rozhovorech (Outerbridge, 2016) uvedli, že nemají dostatek času na trávení volných chvil s rodinou. Výsledky další studie (Niu et al., 2022) naznačily, že studenti z rodin s nižším socioekonomickým statusem (SES) a studenti vyrůstající jako jedináčci se hůře adaptovali na vysokoškolské fungování v porovnání se studenty s více sourozenci a vyšší úrovní SES (Niu et al., 2022). Počet sourozenců a úroveň SES můžeme tedy také počítat mezi rodinné rizikové faktory duševního zdraví studentů. Dalšími sociálními stresory byly identifikovány špatné vztahy s učiteli a zaměstnanci školy (Mofatteth, 2021), což ukazuje na významnost mezilidských vztahů nejen v osobním životě, ale také v akademickém prostředí.

2.3.6 Finanční a pracovní stresory

Posledním typem stresorů jsou stresory týkající se finančního zabezpečení studentů a práce při studiu. Norská studie (Bøe et al., 2021) zjišťovala na vzorku více než 50 tisíc studentů (69,1 % tvořily dívky) ve věku 18 až 35 let souvislosti mezi duševním zdravím a frekvencí zažívání finančních obtíží. Studenti často zažívající finanční problémy ($n = 3933$ studentů; $p = 7,9 \%$)

reportovali větší množství duševních problémů, deprese (24 % vs. 7,2 %), úzkosti (20,8 % vs. 6,7 %), úmyslného sebepoškozování (12,2 % vs. 4,9 %), pokusů o sebevraždu (3,1 % vs. 0,5 %) a problémy týkající se fyzického stavu. Dále autoři studie mapovali vztahy finančních obtíží a faktorů akademického výkonu. Výsledky studie naznačily, že studenti často trpící finančními problémy vícekrát neudělali nějakou zkoušku (45,5 % vs. 28,4 %) a mají celkově vyšší skóre zmařených zkoušek. Na základě výsledků Bøe a kolektivu (2021) tak můžeme usuzovat, že finanční obtíže mají dalekosáhlé negativní důsledky v různých oblastech života studentů.

Starání se o vlastní finance může představovat pro mladé studenty velkou výzvu (Mofatteth, 2021). Ačkoliv stát se ve spolupráci s vysokými školami snaží studenty podporovat například pomocí různých slev na jízdném, potravinách nebo úlevami na daních, studenti v České republice vnímají státní podporu víceméně jako nedostatečnou (Hauschildt et al., 2021). Zvýšený stres spojený s nedostatkem financí přispívá ke zvýšenému počtu studentů, kteří se rozhodnou si při studiu přivydělávat (Pittová et al., 2018). Macaskillová (2018) vymezila finanční stresory ve smyslu půjček či nutnosti přivýdělku během studia (Macaskill, 2018). Studenti pracující především z nutnosti pokrytí základních životních nákladů mohou zažívat pocit určitého odcizení od studia, pracovní závazek může interferovat s vysokoškolským studiem a zapříčinit předčasné ukončení vysokoškolského studia. Více ohrožení nedokončením univerzitního studia jsou studenti z rodin s nižším socioekonomickým statusem, kteří se musí více postarat sami o sebe a přivydělávat si během studia (Hovdhaugen, 2015). Bližším souvislostem mezi prací, akademickým studiem a duševním zdravím vysokoškolských studentů se věnujeme podrobněji v dalších kapitolách.

2.4 Protektivní faktory duševního zdraví VŠ studentů

Duševní zdraví studentů vysokých škol ovlivňuje celá řada faktorů. V minulé podkapitole jsme představili řadu negativních rizikových faktorů duševního zdraví, existuje však spousta faktorů pozitivně působících na duševní zdraví studentů. Za protektory dobrého duševního zdraví považujeme v první řadě sociální a emoční dovednosti, vybrané osobnostní atributy a pozitivní sociální interakci a komunikaci (World Health Organisation, 2022). Kvalitní síť přátelských vztahů se ukazuje jako jedna z hlavních determinant dobrého duševního zdraví (Mofatteth, 2021) a subjektivní duševní pohody (Diener, 1984). Uspokojivá úroveň sociálních dovedností a pozitivní vztahy s ostatními mohou významným způsobem přispívat k duševní pohodě vysokoškolských studentů. Dále s vyšší úrovní subjektivní duševní pohody souvisí vřelý vztah s matkou (De Coninck et al., 2019).

Sebesoucitný přístup představuje produktivní způsob, kterým lze ovlivnit duševní i fyzickou pohodu jedince (Neff, 2023). Sebesoucít představuje emočně pozitivní přístup k sobě, který slouží jako protektor negativních dopadů sebekritiky, ruminací (např. depresivních symptomů) a izolace (Neff, 2003a). Sebesoucitný přístup zároveň také pomáhá vyrovnat se s neúspěchem a negativními sebekritickými myšlenkami (Stutts, 2022). Sebesoucít byl také označen za hlavní stabilní prediktor úspěšné tranzice do vysokoškolského studia (Kroshus et al., 2021). Intervence za účelem zlepšení duševního zdraví využívající koncept všímavosti a sebesoucitu jsou poměrně úspěšné (Berghoff et al., 2017; Stutts, 2022). Kultivace a podpora studentského sebesoucitu mohla podle odborníků pomoci ochránit duševní zdraví studentů (Kotera et al., 2022b). Zaměstnanci univerzity a vzdělávací týmy v České republice by měly podle autorů zařadit programy podporující sebesoucít u studentů do vzdělávacího programu univerzit (Kotera et al., 2022a; 2022b).

Světová zdravotnická organizace (2022) uvádí další protektory duševního zdraví, jako je kvalitní vzdělání, adekvátní práce, bezpečné prostředí a koheze dané komunity. Můžeme tedy předpokládat, že velkou roli v dobrém duševním stavu pracujících studentů může hrát nejen příjemné vysokoškolské prostředí a dobré vztahy, ale také podnětný pracovní poměr během studia.

3. Práce při studiu

Českých vysokoškolských studentů, kteří ke studiu pracují, významně přibývá. Z výzkumu srovnávajícího země Evropské unie vyplynulo, že čeští studenti zabírají první příčky v počtu studentů kombinujících práci a studium. Podle průzkumu Eurostudent (Hauschildt et al., 2021) si ke studiu přivydělává až 92 % vysokoškoláků, z toho 70 % studentů pracuje celoročně. Dále analýzy odhalily, že 4 % pracují pouze během školního semestru, 18 % si hledá práci pouze na prázdniny a přibližně 8 % studentů nepracuje vůbec. Co se týká věkového rozlišení, podle evropského průzkumu pracuje v České republice 61 % studentů ve věku 22 až 24 let, v kategorii od 25 do 29 let už to je 83 % studentů (Hauschildt et al., 2021). Studenti starší než 22 let tráví v práci větší množství času a celkově mají více „nabitý“ časový program (škola, práce, osobní čas) oproti věkově mladším studentům (Hauschildt et al., 2021).

Co se týká oboru práce, podle evropského průzkumu přibližně polovina (53 %) českých studentů nepracuje ve svém oboru. Výjimkou jsou studenti informačních technologií, kteří dostávají často nabídky na práci v IT již během studia. Také studenti pedagogiky a vzdělávání často pracují ve svém oboru, více než polovina studentů pedagogiky (51 %) pracuje ve svém oboru (Hauschildt et al., 2021). Studenti tak mohou sloužit jako pomocná síla českého školství, které dlouhodobě trpí nedostatkem pracovníků.

Kropf (2019) ve své disertační práci na vzorku 331 pracujících studentů (průměrný věk $m = 22,14$ let; 89,4 % mělo prezenční studium) s převahou žen (78,9 %) a studentů bakalářského studia (85,5 %) zjistil, že většina respondentů (70,7 %) má jednu práci, 24,2 % reportuje dvě práce a 5,1 % uvedlo, že při studiu má 3 a více pracovních úvazků. Nejčastěji byli respondenti zaměstnaní v oblasti pohostinství a gastronomie (33,5 %) a maloobchodu (29 %). Dále studenti méně často uváděli pracovní oblasti spojené se zdravím (6,3 %), sportem a vzděláváním (6,3 %), službami (6 %), ve firmách (4 %), v rychlém občerstvení (3,3 %) či ve státní správě (2,8 %). Nejméně studentů pracovalo v oblasti veřejných služeb (1,5 %), dopravy (1,5 %), zábavy (1,5 %), dělnické práce (1,2 %), akademického výzkumu (0,6 %) a IT (0,9 %). Zvolený obor práce ovlivňuje do velké míry také studovaný obor na vysoké škole. V případě respondentů Kropfa (2019) převažovali studenti zdravotnictví (35,6 %) a umění (21,8 %), méně studentů studovalo obory strojírenství a matematika (8,5 %), profese (19 %) a vědy (15,1 %).

3.1 Motivace k práci při studiu

Výdaje spojené se studentským životem se neustále navyšují. Výsledky průzkumu Eurostudent naznačily, že výplata ze zaměstnání při studiu představuje přibližně polovinu finančních zdrojů českých studentů (Hauschildt et al., 2021). Ačkoliv finance bývají nejčastější motivací práce při studiu, existují další důvody, proč studenti začínají někde pracovat na částečný (či plný) úvazek. Studenti mohou například pracovat s cílem získat určité pracovní zkušenosti, které jim pomohou lépe se připravit na život po vysoké škole (Hovdhaugen, 2015).

Podle evropského průzkumu Eurostudent (Hauschildt et al., 2021) pracují studenti nejčastěji kvůli financování životních nákladů, zvýšení životního standardu a také zisku pracovních zkušeností. Dosažení určitého životního standardu představovalo motivaci pro zaměstnání při studiu pro téměř dvě třetiny dotazovaných studentů, zbylá třetina byla motivována především pokrytím základních životních nákladů. Udržení určitého životního standardu a možnost zakoupit si věci, které by si bez přivýdělku při studiu nemohli dovolit, uvedlo jako hlavní motivaci téměř 80 % dotazovaných českých vysokoškoláků (Hauschildt et al., 2021). Studenti, kteří pracují kvůli zvýšení vlastní zaměstnatelnosti a udržení určitého životního standardu, jsou vnímáni jako svobodní lidé, kteří se sami rozhodli při studiu pracovat. Naopak studenti motivovaní hlavně uspokojením základních životních potřeb jsou vnímáni jako nuceni pracovat (Hovdhaugen, 2015), tedy bez možnosti vlastní volby. Motivace k práci se může signifikantně lišit podle potřeb jedince a je zásadní složkou výzkumu duševního zdraví a akademické angažovanosti u pracujících studentů.

3.2 Počet hodin strávených prací

Čeští studenti v práci tráví obrovské množství času. V porovnání s ostatními zeměmi Evropské unie dosahují čeští vysokoškoláci téměř nejvyšších skóre času věnovaného placenému zaměstnání při studiu (Hauschildt et al., 2021). Výsledky průzkumu Eurostudent (Hauschildt et al., 2021) ukázaly, že čeští studenti bakalářských programů tráví prací v průměru 23 hodin týdně, magisterští studenti reportují průměrně 21 hodin v práci týdně. Dále se ukázalo, že studenti bakalářských programů absolvují zhruba 16 hodin výuky týdně a samostudiu věnují přibližně 9 hodin týdně. Studenti vyšších ročníků (magisterští studenti) dochází do školy na hodiny zabírající zhruba 15 hodin týdně a samostudiem tráví zhruba 11 hodin týdně.

Vliv práce na různé oblasti života studentů se odvíjí od počtu hodin strávených prací. Výsledky studie (Larcombe et al., 2016) přinesly zjištění, že práce více než 20 hodin týdně vedla ke zvýšenému distresu. Studie Larcomba (2016) potvrdila výsledky předchozích studií

(Lundberg, 2004; Pike & Massa-McKinley, 2008), které také došly k počtu 20 hodin týdně ve smyslu rizikového faktoru akademického výkonu a duševního zdraví studentů. Lundberg (2004) zjistil na vzorku 3744 pracujících studentů, že počet hodin v práci mimo kampus negativně koreluje s akademickou angažovaností. Více času stráveného v práci mimo kampus souviselo s menším zapojením do akademického prostředí, nižší interakcí s vrstevníky a učiteli, s méně času tráveným na akcích a s nižší spokojeností se vztahy na univerzitě. Studie autorů Pike a kol. (2008) ukázala, že studenti s úvazkem vyšším než 20 hodin týdně dosahují průměrně horších známek v porovnání s ostatními účastníky. Pike a Massa-McKinley (2008) však zdůrazňují, že studenti pracující (méně než 20 hodin týdně) na akademické půdě se mohou více zapojovat do sociálních interakcí na fakultě a zároveň se mohou účastnit více vzdělávacích aktivit, což příznivě přispívá k větší akademické angažovanosti.

Evropský průzkum (Hauschildt et al., 2021) ukázal, že studenti pracující více než 15 hodin týdně mají tendenci omezovat více svou docházku na vyučování než čas učený pro osobní aktivity. Autoři průzkumu Eurostudent zdůrazňují, že by pracující studenti (více než 15 hodin týdně) měli mít možnost si flexibilně nastavit školní rozvrh, aby si mohli lépe vybalancovat práci a studium. Na základě výzkumů můžeme tedy za rizikovou časovou hranici považovat rozmezí 15–20 odpracovaných hodin týdně.

Studenti žijící s rodiči si častěji přivydělávají z důvodu zájmu o pořízení nadstandardních chtěných věcí, naopak vysokoškoláci mimo domov si častěji smlouvají pracovní úvazky při studiu z důvodu určité nutnosti pokrýt běžné studentské náklady. Studenti, jejichž rodiče mají dostatek finančních prostředků, v práci podle výsledků průzkumu tráví průměrně 9,9 hodin týdně, lidé bez zámožných rodičů pracují průměrně 18,1 hodin týdně (Hauschildt et al., 2021). Co se týká České republiky, čeští studenti sídlící v domácnosti rodičů tráví v placené práci průměrně 11 hodin týdně, zatímco studenti s bydlištěm mimo svou primární rodinu pracují průměrně 16 hodin týdně. Studenti z rodin s méně finančními prostředky tedy častěji pracují více hodin týdně v porovnání se studenty z finančně zabezpečené rodiny.

3.3 Flexibilita

Studenti si hledají často flexibilní zaměstnání, které by jim umožňovalo mít nad svou prací určitou míru kontroly (Outerbridge, 2016). Možnost přizpůsobit si práci svým potřebám může usnadňovat kombinování práce a studia (Butler, 2007) a pomoci ke snížení vnímané neslučitelnosti rolí studenta a zaměstnance (Grozev & Easterbook, 2022). Studenti, kteří jsou

schopní a také ochotní využívat flexibilitu v rámci svých rolí studenta a zaměstnance (především pracovní flexibilitu), zažívají menší míru vyhoření a dosahují vyšších skóre akademické angažovanosti (Creed et al., 2022).

3.4 Výhody a nevýhody práce při studiu

Z dat evropského výzkumu Eurostudent je patrné, že v Česku převažují studenti kombinující práci a studium po dobu celého kalendářního roku (Hauschildt et al., 2021). Zaměstnání při studiu přináší některé výhody (Sinaga & Rachmawati, 2022), na druhé straně však klade na studenty určité nároky (Creed et al., 2015). Pracovní benefity a nároky jsou považovány za pracovní charakteristiky (Butler, 2007), které významným způsobem ovlivňují zvládnání dvou rolí studenta a zaměstnance.

3.4.1 Pracovní benefity

Výsledky výzkumů (Creed et al., 2015; Grozev & Easterbook, 2022; Sinaga & Rachmawati, 2022) naznačují, že práce při studiu má i své výhody. Například Grozev a Easterbook (2022) provedli kvalitativní rozhovory se 21 pracujícími vysokoškolskými studenty z Velké Británie. Vzorek sestával z 15 žen a 6 mužů ve věku 18 až 25 let, aktuálně pracujících účastníků výzkumu bylo celkem 20. Jeden respondent v době vedení rozhovorů již nepracoval ani nestudoval, odpovídal na otázky tedy retrospektivně. Ve vzorku převažovali studenti psychologie ($n = 16$), zbytek vzorku tvořili studenti neurověd ($n = 2$), fyziky ($n = 2$) a jeden studoval mezinárodní vztahy. Autoři provedli sběr dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů v rozmezí od prosince 2018 do března 2019 na vzorku studentů jedné výkonově založené univerzity. Získaná data byla analyzována pomocí reflexivní tematické analýzy s deduktivním přístupem k analýze dat. Studenti v rámci rozhovorů uváděli, že bytí výkonově dobrým zaměstnancem i studentem přináší velké osobní uspokojení. Někteří studenti považují práci za odpočinek nebo únik od běžných studijních povinností (Grozev & Easterbook, 2022). Zkušenosti z práce mohou poskytovat výhody při vstupu na pracovní trh v začátcích profesní kariéry (Sinaga & Rachmawati, 2022).

Práce při studiu může tedy poskytovat studentům určité výhody a přispívat tak jejich kariérnímu, akademickému i osobnostnímu rozvoji. Pro účely této studie využijeme výzkum Creeda a kolektivu (2015), kteří ve své práci vymezují pracovní benefity následovně:

1. *Podpůrné zdroje* – jsou dovednosti získané v jedné oblasti, které pomáhají výkonu ve druhé oblasti.

2. *Psychologické odměny* – reprezentují to, že status a privilegia získaná v jedné oblasti pomáhají výkonu ve druhé oblasti.
3. *Zapojení* – představuje závazek a investice v souvislosti s prací.

Podpůrné zdroje představují jakékoliv dovednosti a zkušenosti z práce, které mohou studenti využít na univerzitě. Mohou to být samozřejmě zdroje ve fyzické formě v podobě peněz nebo psychologické zdroje, jako jsou získané schopnosti, dovednosti nebo inovativní nápady a myšlenky zprostředkované prací. Dalším zmíněným benefitem jsou psychologické odměny, které představují určitá privilegia ve formě zvýšení statusu, lepší prezentace sebe sama na univerzitě nebo získané kontakty. Zapojení představuje satisfakci a nadšení v rámci jedné role, které se „přelévají“ a následně energizují a motivují člověka v působení v roli druhé (Creed et al., 2015). Pracovní benefity do velké míry ovlivňují úroveň facilitace mezi prací a univerzitou, kterou si představíme v jedné z dalších podkapitol (viz 3.5.1 Facilitace práce-škola).

3.4.2 Pracovní nároky

Pracující vysokoškolští studenti musí umět dobře vyvažovat své studium a práci (Pittová et al., 2018). Fungování v určitých rolích zahrnuje nároky na čas, určité chování a přináší určitou míru zátěže (Sinaga & Rachmawati, 2022). Zaměstnání při studiu vyžaduje například trávení času v práci (a určitý počet odpracovaných hodin), pracovní zátěž a určité požadované chování. Tyto faktory představují vybrané pracovní požadavky, které mohou ovlivnit výkon a spokojenost v dalších oblastech života (Kirchmeyer, 1992). Základní pracovní nároky uvádíme níže, přičemž vycházíme především z Kirchmeyera (1992):

1. *Čas* – zahrnuje trávení času v práci či realizaci pracovních činností a dále počet odpracovaných hodin.
2. *Zátěž* – obnáší negativní psychické dopady práce (např. úzkost, podrážděnost).
3. *Chování* – souvisí s typickým vyžadovaným způsobem chování v práci.

Zaměstnání při studiu přirozeně vyžaduje investování určeného množství času do pracovních povinností a studenti musí často vykazovat určitý počet odpracovaných hodin týdně. Zátěž představuje vliv negativních faktorů práce na studium. Například napětí a úzkost z náročného pracovního dne mohou mít negativní vliv na večerní akademické působení na univerzitě. V práci je často vyžadováno také určité chování, které se může významně lišit od způsobu chování vyžadovaného na univerzitě. Pracovní nároky významně souvisí s konfliktem mezi

prací a univerzitou, my si však podrobnosti tohoto vztahu uvedeme v další podkapitole (viz 3.5.2. Konflikt práce-škola).

3.5 Duální role studenta a zaměstnance

Máme velmi málo vědeckých znalostí o tom, jak studenti zvládají fungovat zároveň v rolích studenta a zaměstnance (Creed et al., 2022). Existují dva hlavní teoretické přístupy ke zkoumání překrývání dvou a více rolí. Prvním přístupem je model vyčerpání (angl. *depletion model*), který představuje nejvíce rozšířenou koncepci výzkumného přístupu k fungování ve více různých rolích. Model vyčerpání operuje s lidskými zdroji jako s omezenou entitou. Podle modelu vyčerpání máme fixní úroveň fyzické a psychické energie, kterou můžeme využít na běžné fungování. Fyzické i psychické zdroje jsou tedy omezené a mohou být v rámci jedné role vyčerpány, nemusí pak tedy zbýt dostatek potřebných zdrojů pro fungování ve druhé roli. Pokud bychom model vyčerpání aplikovali na studenty, mohli bychom předpokládat, že práce při studiu snižuje dostupné zdroje pro studium a tím pádem vznikne prostor pro konflikt mezi rolemi studenta a zaměstnance (Creed et al., 2015).

Druhým přístupem k problematice překrývání dvou a více rolí je model obohacení (angl. *enrichment model*) (Creed et al., 2015). Tento přístup počítá s tím, že angažovanost ve více rozdílných rolích zároveň přináší danému jedinci více výhod než nevýhod. Předpokládá, že lidské zdroje (fyzické i psychické) jsou bohaté a především flexibilní. Přizpůsobivé zdroje umožňují nejen uspokojovat nároky ve více různých oblastech života, ale také dávají šanci čerpat ze zdrojů jedné role za účelem zvýšení míry zapojení ve druhé roli (Barnett & Hyde, 2001; podle Creed et al., 2015).

Výše popsané modely vzájemného vlivu více rolí odpovídají více méně konceptům facilitace a konfliktu rolí. Konflikt a facilitace rolí představují oblast zájmu výzkumníků a odborníků z oblasti vzdělávání (Creed et al., 2015) a my si tyto konstrukty v souvislosti s prací a univerzitou představíme níže.

3.5.1 Facilitace práce-škola

Facilitace či usnadnění (angl. *work-school facilitation*, zkráceně WSF) referuje k *modelu obohacení* a označuje „míru, do které zkušenost jedné role zlepšuje kvalitu života ve druhé roli“ (Greenhaus & Powell, 2006, s. 73). Perspektiva facilitace předpokládá, že participace v jedné roli je podpořena a usnadněna angažovaností v jiné roli, především, pokud je daná role smysluplná a uspokojující (Greenhaus & Powell, 2006). Pracovní benefity významně přispívají facilitaci mezi prací a univerzitou (Creed et al., 2015). Pracující studenti dostatečně

profitující z práce mohou lépe zvládat balanc mezi prací a školou a je pro ně snazší udržovat určitou rovnováhu mezi prací a školou. Naopak práce bez dostatečných výhod může zapříčinit nízkou úroveň facilitace a konfliktní priority mohou přivodit studentům stres a určité obtíže (Sinaga & Rachmawati, 2022).

3.5.2 Konflikt práce-škola

Konflikt rolí (angl. *work-school conflict*, zkráceně WSC) se dříve zkoumal především v souvislosti s překryvem oblastí rodinného života a práce (Kirchmeyer, 1992). Rolový konflikt vychází z *modelu vyčerpání* a je obecně založený na premise, že pracovní a nepracovní oblasti soutěží o limitované zdroje jedince (Gareis, Barnett, Ertel, & Berkman, 2009; podle Creed et al., 2015). Organizace a fungování ve více odlišných rolích pak neodvratně vede ke konfliktu daných rolí (Greenhaus & Powell, 2006). Autoři Greenhaus a Beutell (1985) tvrdí, že konflikt je ovlivněn pracovními nároky (tj. časem, mírou zátěže a chováním). Časový konflikt mezi dvěma oblastmi se objevuje v případě, že dvě role vyžadují určitou investici z celkové omezené časové kapacity jedince. Zátěžový konflikt se objevuje ve chvíli, kdy stresory (například úzkost či iritabilita) vzniklé v jedné roli mají vliv na fungování ve druhé roli. Konflikt spojený s určitým chováním v práci zažíváme, pokud určitý způsob chování (například asertivita či dominance) funkční v jedné roli nesprávně aplikujeme do fungování ve druhé roli (Greenhaus & Beutell, 1985). Konflikt tedy vzniká, pokud práce čerpá podpůrné zásoby zdrojů studenta a na studium již síly ani pomocné prostředky nezbudou. Identifikace proměnných, které snižují míru konfliktu mezi univerzitou a prací, by umožnila vznik vhodných intervencí pro studenty a lepší řízení jejich pracovních rolí (Creed et al., 2015). Považujeme tedy za důležité výzkumně se konceptu konfliktu rolí práce-škola věnovat.

4. Duševní zdraví pracujících studentů a souvislosti s akademickou angažovaností, pracovními faktory a facilitace a konfliktem rolí

Pro studenty se zaměstnáním při studiu je také velice důležité najít mezi prací a školou balanc a dodržovat určité hranice mezi těmito dvěma oblastmi tak, aby mohli rozvíjet své vědomé strategie, adaptivně fungovat ve vztazích a začlenit duální roli do svého fungování (Sinaga & Rachmawati, 2022). Ačkoliv pracujících studentů celosvětově přibývá, stále nevíme mnoho o tom, jak studeni vnímají (in)kompatibilitu rolí studenta a zaměstnance (Grozev & Easterbook, 2022). Velká míra vnímané neslučitelnosti rolí studenta a zaměstnance souvisí podle dostupných výzkumů s horším akademickým výkonem (Veldman et al., 2019) a nižší mírou duševní pohody (Iyer et al., 2009).

Pro pracující studenty je obtížné udržet vysokou úroveň svého akademického výkonu, když musí pracovat, aby se uživili (Sinaga & Rachmawati, 2022). Pracující studenti jsou často vyčerpaní, protože jim volný čas zabírá studium, školní práce, projekty a požadavky v práci (Sinaga & Rachmawati, 2022). Autoři (Sinaga & Rachmawati, 2022) prohlašují, že studenti s pracovním úvazkem při studiu jsou více vystresovaní, častěji vynechávají přednášky a nevkládají do skupinových projektů takovou snahu ve srovnání se studenty bez přivýdělku. Studenti, kteří ke studiu pracují, mají méně času na studium, reportují více stresu a účastní se menšího množství mimoškolních aktivit v porovnání s nepracujícími studenty (Grozev & Easterbook, 2022).

Ačkoliv pracující studenti VŠ čelí rostoucím nárokům na svůj čas, vliv časového tlaku na pracovní a školní zkušenosti nebyl dostatečně prozkoumán (Wan et al., 2022). Čas strávený prací může potenciálně ovlivňovat kvalitu procesu jejich vzdělávání (Mofatteth, 2021) a souvisí s vyšší mírou konfliktu mezi prací a školou (Kropf, 2019). Výsledky studie Creeda a kolektivu (2015) naznačily větší význam subjektivního vnímání časové náročnosti práce u studentů oproti skutečnému počtu odpracovaných hodin. Pokud studenti vnímají svůj časový pracovní rozvrh jako náročný, pociťují interferenci práce s univerzitním výkonem a uvádějí větší únavu, méně času na studium a potřebu vynechat některé přednášky na univerzitě.

Pouze několik málo studií zkoumalo faktory rolového konfliktu a facilitace mezi univerzitou a prací během studia na vzorku vysokoškolských studentů (Creed et al., 2015). Butler (2007) zjistil, že duševní pohoda studentů významně souvisí s konfliktem a facilitací

mezi prací a školou. Park a Sprung (2013) přišli se zjištěním, že konflikt práce-škola je významným prediktorem duševního zdraví, nicméně souvislost s duševním pohodou identifikována nebyla. Kropf (2019) v rámci své disertační práce zjišťoval prediktory a související faktory konfliktu a facilitace mezi prací a univerzitou. Výsledky ukázaly, že konflikt práce-škola souvisí s nižší studijní spokojeností, menší připraveností ke studiu a nižší mírou akademické angažovanosti. Dále se ukázala spojitost konfliktu práce-škola s nižší mírou duševní pohody, pracovní satisfakcí a vyšší mírou reportovaného syndromu vyhoření. Vyšší míra facilitace má naopak pozitivní vliv na výkon a spokojenost ve škole (Butler, 2007; Kropf, 2019; Sinaga & Rachmawati, 2021). Co se týká facilitace práce-škola, podle Kropfa (2019) facilitace pozitivně koreluje se studijní spokojeností a připraveností, vyšší akademickou angažovaností a mírou duševní pohody. Výsledky studie Parka a Sprunga (2013) mimo jiné naznačily, že facilitace mezi prací a školou, supervize kombinování práce a školy a osobní naplnění přispívají k minimalizaci škodlivých vlivů konfliktu práce-škola na duševní zdraví studentů (Park & Sprung, 2013). Na úroveň konfliktu a facilitace práce-škola má vliv také vnímaná identita studentů. Pokud se pracující studenti ztotožňují více s rolí studenta, pracují v průměru méně hodin týdně a jsou často mladšího věku, starší studenti se naopak identifikují více jako zaměstnanci (Machin et al., 2019). V této studii se však vlivu vnímané identity pracujících studentů nevěnujeme.

Studie autorů Creed a kolektiv (2015) zkoumala mediační vliv facilitace a konfliktu mezi prací a univerzitou na vztah mezi pracovními benefity (podpůrné zdroje, psychologické odměny a zapojení), nároky (čas, napětí a chování) a mírou duševní pohody a úrovní angažovanosti v rámci univerzity. Creed a spol. (2015) ověřovali svůj model na vzorku 185 vysokoškolských pracujících studentů (77 % dívky, věk $m = 22,7$ let). Výsledky studie přišly se zjištěním, že vyšší osobní obohacení, více psychologických odměn a vyšší zapojení ve vztahu k práci souvisí s vyšší úrovní facilitace práce-škola. Výsledky také ukázaly, že facilitace práce-škola pozitivně koreluje s vyšší mírou akademické angažovanosti (především se složkou oddanost) a vyšší úrovní duševní pohody. Co se týká pracovních nároků, vnímání vyšších časových pracovních nároků a méně psychologických odměn naopak koreluje s vyšší mírou konfliktu práce-škola. Vnímaná zátěž ani nároky na chování nevysvětlily dostatečnou varianci akademické angažovanosti a duševní pohody.

Co se týká mediace, strukturální analýza naznačila roli facilitace jako potenciálního mediátoru vztahu mezi pracovními benefity (obohacení, psychologické odměny a zapojení)

a mírou angažovanosti na univerzitě a duševní pohody (Creed et al., 2015). Dále bylo zjištěno, že konflikt mediuje vztah mezi časovými pracovními nároky a množstvím psychologických odměn a negativními pocity směrem k univerzitě. Testovaný model předpokládající mediační vliv konfliktu a facilitace na vztah pracovních faktorů (benefity, nároky) a úrovní duševní pohody a akademické angažovanosti vysvětloval 4 % univerzitní angažovanosti, 2 % duševní pohody a 5 % v negativních pocitech směrem k univerzitě. Když však autoři (Creed et al., 2015) testovali přímé efekty (bez mediacce), pracovní benefity a pracovní nároky vysvětlovaly 15 % variance negativních pocitů ohledně univerzity, 15 % duševní pohody, 8 % angažovanosti na 4 % elánu (vitality). Výsledky tedy ukázaly na nízký mediační vliv facilitace a konfliktu rolí a nepotvrdily mediační efekt konfliktu a facilitace práce-škola na výše zmíněné vztahy mezi pracovními faktory, akademickou angažovaností a mírou duševní pohody (Creed et al., 2015).

Autorská dvojice Sinaga a Rachmawati (2022) navázala svým výzkumem na Creeda a kolektiv (2015). Výzkum navazuje na vzpomínanou studii, nicméně v recentní studii autoři z časových důvodů zkoumali pouze vztahy mezi jednotlivými proměnnými. Sinaga a Rachmawati (2022) tak zjišťovali, jak pracovní benefity a nároky souvisí s mírou facilitace a konfliktu mezi prací a univerzitou a jak tyto vztahy ovlivňují míru mentální pohody a univerzitní angažovanosti studentů. Výzkumníci (Sinaga & Rachmawati, 2022) testovali své hypotézy na vzorku pracujících studentů, který čítal 290 studentů, z toho 63,6 % byly ženy (věk $m = 24$ let). Významnost výsledných hodnot byla posuzována na hladině 5% významnosti pomocí určené hodnoty t ($t \geq 1,64$ nebo $t \leq -1,645$). Výsledky naznačily, že pracovní benefity silně pozitivně korelují s mírou facilitace ($r = .66$; $t = 9,79$), a slabá korelace byla nalezena u akademické angažovanosti ($r = -.015$; $t = -.15$) a duševní pohody ($r = .18$; $t = 1,94$). Benefity nijak významně nesouvisí s mírou konfliktu práce-škola ($r = -.027$; $t = -.67$). Pracovní nároky korelují velmi těsně a pozitivně s mírou konfliktu ($r = .88$; $t = 14,55$), slabý negativní vztah byl detekován s mírou facilitace ($r = -.23$; $t = -4,08$) a středně těsný negativní vztah byl shledán u duševní pohody ($r = -.51$; $t = -3,33$). Pracovní nároky nijak nesouvisí s úrovní akademické angažovanosti ($r = -.11$; $t = .73$). Co se týká facilitace práce-škola, míra usnadnění fungování ve dvou rolích pozitivně koreluje s mírou angažovanosti ($r = .63$; $t = 5,55$) i duševní pohody ($r = .34$; $t = 3,70$). Výsledky potvrdily některá zjištění Creeda a kolektivu (2015) a naznačily, že konflikt práce-škola nekoreluje ani s mírou akademické angažovanosti, ani s úrovní duševní pohody. Kropf (2019) nicméně přišel s opačným výsledkem, a sice, že konflikt práce-škola má negativní vztah s mírou akademické angažovanosti a duševní pohody studentů.

Studie Creeda a spoluautorů (2015) a Sinaga a Rachmawatiho (2022) se shodují na pozitivních vztazích mezi benefity a mírou facilitace; nároky a mírou konfliktu práce-škola a vyzdvihují význam vztahu facilitace práce-škola s mírou akademické angažovanosti a duševní pohody u pracujících studentů. Výsledky Creeda a kol. (2015) dále naznačují, že práce může přispívat ke zvýšení oddanosti a pocíťovanému závazku vůči škole, stejně jako pomoci ke zvýšení celkového optimismu a dobrému naladění. Pracující studenti, kteří jsou ve své práci angažovaní, rozvíjejí v práci užitečné dovednosti, učí se vlastní zodpovědnosti (podpůrné zdroje), dostávají určitá práva či výsady a dosahují lepšího statusu a sebeobrazu (psychologické odměny) a realizují v práci smysluplné a uspokojující aktivity (psychologické zapojení), popisují pozitivní vliv práce osobní život. Studenti s prací splňující všechny tři výhodné podmínky (podpůrné zdroje, psychologické odměny a zapojení) vnímají, že práce jim pomáhá zvládat osobní i akademické problémy a přispívá k bytí lepšími studenty (Creed et al., 2015). Práce při studiu celkově přináší určité výhody i nevýhody, přičemž autoři zmíněných studií zdůrazňují opomíjený pozitivní vliv práce při studiu na duševní zdraví a akademickou angažovanost pracujících vysokoškolských studentů.

II. Empirická část

5. Souvislosti pracovních faktorů, facilitace a konfliktu práce-škola, faktorů duševního zdraví a akademické angažovanosti

Duševní zdraví vysokoškoláků v České republice je velkým tématem (Kotera et al., 2021a). Zjištění recentních studií duševního zdraví českých studentů VŠ jsou přinejmenším nepříznivé (Formánek et al., 2019; Gavurová et al., 2022; Kotera et al., 2022b) a upozorňují na nízkou úroveň duševní pohody studentů (Kotera et al., 2021a). Vysokoškoláci se během svého studia potýkají s různými druhy stresorů (Mofatteth, 2021), přičemž nejvíce ohrožení jsou studentky coby zástupkyně ženského pohlaví (Nogueira et al., 2022; Ochnik et al., 2021; Senocak & Demirkiran, 2020) a studenti prvních a posledních ročníků (Ma et al., 2020; Liu et al., 2019). Za jeden z největších rizikových stresorů duševního zdraví je považováno zkouškové období (Pittová et al., 2018; Mofatteth, 2021). To představuje velkou výzvu pro duševní zdraví a klade zvýšené nároky na psychickou odolnost studentů.

Sebesoucít reprezentuje vstřícný a tolerantní přístup k sobě (Neff, 2003a), který pomáhá zvládat emočně náročné studium a poskytuje oporu v těžkých životních situacích (Beaumont et al., 2016). Využívání sebesoucitu do velké míry pozitivně ovlivňuje úroveň duševní pohody (Kotera et al., 2022b) a kultivace sebesoucitého přístupu k sobě má značný význam především u studentů pomáhajících profesí (Stephenson et al., 2018; Beaumnot et al., 2016). Sebesoucít hraje tedy velkou roli v duševním zdraví studentů a může pomoci se zvládáním stresových životních zkušeností, které zkouškové období určitě představuje (Pittová et al., 2018; Mofatteth, 2021).

Špatné duševní zdraví a nízká úroveň duševní pohody může mít negativní vliv také na akademický výkon studentů (Liu et al., 2019). Na úroveň duševní (subjektivní) pohody má signifikantní vliv akademická angažovanost (Serrano & Andreu, 2016), která pomáhá zdárně absolvovat vysokoškolské studium (Reschly & Christenson, 2022). Akademická angažovanost představuje aktivní snahu, kterou jsou studenti ochotní vyvinout ve vztahu ke svému studiu (Newman et al., 1992), a zahrnuje subjektivní spokojenost se studiem (Salanova et al., 2010; Schaufeli et al., 2002a). Míru akademické angažovanosti ovlivňuje pocíťovaný závazek vůči škole, schopnost plného ponoření se do učení a vnímanou míru energie spojené se studiem (Schaufeli et al., 2022a). Vysoká úroveň angažovanosti může působit jako prevence vyhoření studentů (Reschly & Christenson, 2022), se kterým se především přetížení studenti často setkávají.

V České republice pracuje při studiu až 92 % vysokoškolských studentů, přibližně 70 % z nich pracuje během celého akademického roku. Evropský průzkum Eurostudent (Hauschildt et al., 2021) přinesl zjištění, že čeští vysokoškoláci tráví v zaměstnání průměrně 21–23 hodin týdně, zatímco samostudiu věnují 9–16 hodin týdně. Hlavní motivací práce při studiu jsou peníze, zisk vyššího životního standardu a nabytí nových zkušeností (Hauschildt et al., 2021). Výzkumné studie (Hauschildt et al., 2021; Larcombe et al., 2016; Lundberg, 2004; Pike & Massa-McKinley, 2008) ukázaly, že časový interval 15–20 hodin odpracovaných hodin za týden souvisí s horším akademickým výkonem a nižším celkovým zapojením do studentského života na škole. Větší množství odpracovaných hodin souvisí s mírou akademické angažovanosti (Lundberg, 2004), omezováním docházky a času věnovaného učení (Hauschildt et al., 2021). Počet odpracovaných hodin podle dosavadních studií zásadním způsobem ovlivňuje akademické i osobní aspekty života studentů.

Práce může mít na studium a osobní život studentů jak pozitivní, tak negativní vliv. Zaměstnání při studiu může zprostředkovat užitečné zdroje či zkušenosti, které pak mohou studenti využívat ve škole. Pokud studenti umí flexibilně organizovat svoji práci a zažívají určité pracovní výhody, vnímají pozitivní efekt zaměstnání nejen na svůj osobní život, ale také na akademický výkon. Pracovní benefity ve formě podpůrných zdrojů, psychologických odměn či míry vnímaného zapojení do práce mohou rozvíjet užitečné dovednosti a kompetence, podporovat převzetí zodpovědnosti a zvyšovat úspěšné fungování v roli studenta (Creed et al., 2015). Pracovní výhody tak významně přispívají vyšší facilitaci mezi prací a univerzitou, která velmi těsně pozitivně koreluje s akademickou angažovaností a duševní pohodou studentů (Creed et al., 2015; Sinaga & Rachmawati, 2021).

Pracovní úvazek může přinášet také negativní důsledky pro osobní i akademický život studentů. Role studenta a zaměstnance mohou soupeřit o omezené psychické i fyzické zdroje studenta, které již nestačí na optimální fungování v obou rolích. Studenti pak mohou být nejen fyzicky, ale i psychicky vyčerpaní a vzniká tak konflikt mezi oblastmi práce a studia (Creed et al., 2015). Negativní vliv práce na vysokoškolské vzdělání v podobě časové tísně, pocíťované psychické zátěže a vyžadovaného typu určitého chování může přispívat ke vzniku konfliktu mezi prací a školou. Co se týče psychického prospívání studentů, konflikt práce-škola byl shledán významným prediktorem duševního zdraví (Park & Sprung) a podle Butlera (2007) souvisí s mírou duševní pohody studentů (Butler, 2007; Kropf, 2019). Kropf (2019) však detekoval negativní vztah konfliktu s duševní pohodou a akademickou angažovaností. Podle

Kropfa (2019) studenti zažívající vysokou míru konfliktu práce-škola vykazují nižší studijní spokojenost, připravenost (nižší docházka, úsilí a příprava do školy) a dosahují nižší míry akademické angažovanosti. Výzkumy zkoumající vztahy mezi facilitací, konfliktem práce-škola a úrovní duševní pohody a akademické angažovanosti se tedy shodují na vztazích mezi facilitací, duševní pohodou a akademickou angažovaností, ale výsledné závěry o korelacích s konfliktem práce-škola se v rámci jednotlivých výzkumů různí. Creed a kol. (2015) zdůrazňují výzkumnou potřebu vědecké identifikace faktorů, které jsou spojené s konfliktem práce-škola.

5.1 Cíle výzkumu

Na základě souhrnu zjištění předchozích studií jsme stanovili tyto výzkumné cíle:

1. Prvním cílem výzkumné studie je prozkoumat vztahy mezi pracovními faktory (benefity a nároky), konstrukty facilitace a konfliktem práce-škola, duševní pohodou, sebesoucitem a akademickou angažovaností.
2. Druhým cílem této studie je identifikovat, které pracovní faktory nejvíce přispívají k duševní pohodě, sebesoucitu a akademické angažovanosti studentů.
3. Třetím cílem studie je zjistit, jak souvisí sebesoucit s duševní pohodou a akademickou angažovaností, a porovnat úroveň sebesoucitu během zkouškového období a období běžného semestru.
4. Čtvrtým cílem studie je blíže prozkoumat subjektivní vnímání kombinace práce a studia studentů.

5.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě shrnutí teoretické části a představených cílů výzkumu jsme si položili následující výzkumné otázky a formulovali jsme tyto hypotézy:

VO1: Jaký je vztah mezi pracovními faktory (benefity a nároky), konstrukty facilitace a konfliktem práce-škola, sebesoucitem a akademickou angažovaností? Které pracovní faktory (benefity, nároky) mají největší souvislost s konfliktem práce-škola?

- **H1:** Množství psychických odměn (složka benefitů) negativně koreluje s mírou konfliktu práce-škola.
- **H2:** Konflikt práce-škola negativně koreluje s akademickou angažovaností.

VO2: Jaký je vztah mezi pracovními faktory (benefity, nároky) a akademickou angažovaností? Které pracovní faktory (benefity, nároky) nejvíce souvisí s mírou akademické angažovanosti?

- **H3:** Množství psychologických odměn (složka benefitů) pozitivně koreluje s úrovní akademické angažovanosti.

VO3: Jaký je vztah mezi pracovními faktory (benefity, nároky) a koncepty duševního zdraví (sebesoucitu a duševní pohody)? Které pracovní faktory (benefity, nároky) nejvíce souvisí s mírou sebesoucitu a duševní pohody?

- **H4:** Množství podpůrných zdrojů (složka benefitů) pozitivně koreluje s mírou sebesoucitu.
- **H5:** Množství časových nároků (*složka nároků*) negativně koreluje s mírou subjektivní pohody.

VO4: Jakou roli hraje sebesoucit ve vztahu k subjektivní pohodě a akademické angažovanosti? Jak se liší míra sebesoucitu během období zkoušek v porovnání s běžným semestrem?

- **H6:** Míra sebesoucitu pozitivně koreluje s úrovní duševní pohody.
- **H7:** Míra sebesoucitu pozitivně koreluje s úrovní akademické angažovanosti.
- **H8:** Míra sebesoucitu během zkouškového je významně nižší v porovnání s mírou sebesoucitu v období běžného semestru.

VO5: Jak studenti subjektivně vnímají náročnost skloubení pracovních povinností a studia? Co považují studenti za nejnáročnější při skloubení práce a studia?

6. Metodika výzkumu

Pro zjištění odpovědí na výzkumné otázky a stanovené hypotézy byl zvolen smíšený design. Pro ověření prvních čtyř výzkumných otázek (VO1–VO4) týkajících se vztahů zkoumaných konstruktů a porovnání míry sebesoucitu během semestru a během zkouškového období byl aplikován kvantitativní přístup pomocí administrace dotazníků daných konstruktů, k ověření 5. výzkumné otázky (VO5) byl využit kvalitativní přístup pomocí tematické analýzy. Baterie se skládala kromě sociodemografických otázek také z otázek týkajících se práce při studiu, konkrétně pracovního oboru a vykonávané pozice, pracovní flexibility (povinná), motivace k přivýdělku (nepovinná), doby trvání zaměstnání (povinná), spokojenosti s platem (nepovinná), motivace pro práci při studiu (nepovinná) a vnímané náročnosti studia, obtížnosti

daného semestru (T1) či zkouškového období (T2) a hodnocení náročnosti kombinace práce a studia (povinné otázky). Studenti měli možnost výběru z nabízených odpovědí a u většiny otázek byla možnost „jiné“, kde mohli studenti uvést vlastní odpovědi. Vzhledem k nedostatku informací o vnímání práce při studiu studenty byly k baterii dotazníků přidány některé kvalitativní otázky. Studenti mohli v případě potřeby dále rozepsat, co je pro ně konkrétně na kombinaci práce a studia a daného semestru/zkouškového období konkrétně obtížné (nepovinné otázky). Znění všech otázek použitých v této studii je k nahlédnutí v Příloze 1.

6.2 Výzkumný soubor

Nejprve byla provedena power analýza s cílem zjistit minimální potřebnou velikost vzorku. Pro výpočet velikosti vzorku jsme využili aplikaci GPower 3.1. Nejprve jsme zjišťovali minimální velikost vzorku pro korelace (mezi t-testy) a nastavili jsme velikost účinku $r = .03$, chybu alfa $\alpha = .05$ a sílu testu $.80$. Pro korelační analýzu byl minimální počet respondentů 64 osob. Dále jsme testovali velikost vzorku regresní analýzy, přičemž byly zvoleny opět stejné vstupní údaje jako velikost účinku ($r = .05$), velikost chyby alfa ($\alpha = .05$) a síly testu ($.80$). V aplikaci Jamovi jsme nakonec provedli power analýzu pro párový t-test. Zjistili jsme, že při zadaných hodnotách ($r = .03$; $\alpha = .05$ a síly testu $.80$) potřebujeme pro efektivní porovnání dvou vzorků minimálně 90 osob.

Po ukončení sběru dat jsme provedli deskriptivní statistiky obou výzkumných vzorků. Celkově se dvoufázového výzkumu zúčastnilo 113 participantů. V první vlně sběru dat (T1) dotazník vyplnilo celkem 97 participantů včetně 3 participantů zařazených do pilotní studie. Z 97 respondentů bylo 7 vyřazeno z důvodu studia oboru, který neodpovídal vymezeným kritériím: tři participanti studovali přírodovědecký obor na PřF UK, dvě studentky studovaly obor záchranářství (FZS UJEP), jeden participant se věnoval oboru fyzioterapie (FZS UJEP) a jedna studentka studovala obor hospodářská zvířata (FAPPZ ČZU). Do dalších analýz bylo tedy zahrnuto celkem 90 participantů z první vlny (T1).

První vzorek (T1) čítal tedy 90 participantů ve věku 18 až 55 let. Průměrný věk vzorku byl 25,7 let ($SD = 6,85$) a nejvíce participantů bylo ve věku 24 let (medián). Ve vzorku silně převažovaly ženy (77,8 %; $N = 70$), muži tvořili zhruba pětinu vzorku (21,1 %; $n = 19$;) a jeden respondent se přihlásil k pohlaví „jiné“. Demografické charakteristiky pro věk a pohlaví výzkumného vzorku T1 i T2 najdete v Tabulce 2. Co se týká školy, 35, 6 % studentů se hlásilo ke Karlově univerzitě v Praze ($n = 32$), 26,7 % studovalo na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem ($n = 24$) a 26,7 % na Masarykově univerzitě v Brně ($n = 24$). Další

studenti navštěvovali univerzity UTB ($n = 2$), UPOL ($n = 2$) a po jednom na TUL, VUT, JU, UHK a ČZU. Podrobnější výčet jednotlivých fakult podle univerzit ve vzorku T1 nabízí Tabulka 4. Polovina studentů byla z filozofických fakult (50 %; $n = 45$), dále 16,7 % studentů bylo pedagogické ($n = 15$) a 16,7 % ze sociálně ekonomické ($n=15$) fakulty. Další 4,4 % studentů navštěvovalo fakultu právnickou ($n = 4$), 3,3 % fakultu sociálních věd ($n = 3$) a 2,2 % fakultu sociálních studií ($n = 2$). Ostatní studenti navštěvovali jiné fakulty. Nejčastějšími studijními obory byla psychologie, kterou studovalo 18,9 % studentů ($n = 17$), 11,1 % studovalo sociální práce ($n = 10$), 6,7 % pedagogiku ($n = 6$), 5,6 % sociální politiku ($n = 5$) a 4,4 % respondentů studovalo jazyky ($n = 4$). Tabulka 6 znázorňuje zastoupení nejčastěji studovaných oborů v souborech T1 a T2. Celkově převažovali studenti bakalářského stupně studia ($n = 46$; 51,3 %), kteří představovali více než polovinu výzkumného vzorku. Celkem 23 bakalářských studentů bylo v 1. ročníku (25,6 %), 11 studovalo 2. ročník (12,2 %) a 10 studovalo poslední 3. ročník (11,1 %). Bakalářští studenti studovali většinou prezenčně (31,1 %; $n = 28$), o něco méně studentů studovalo kombinovaně (16,7 %; $n = 15$) a pouze 3 studenti studovali dálkově (3,3 %; $n = 3$). Téměř 40 % vzorku tvořili studenti navazujícího magisterského studia (37,8 %; $n = 34$), přičemž většina z nich studovala prezenčně (35,6 %; $n = 32$), jeden student reportoval kombinované (1,1 %) a druhý dálkové studium (1,1 %). Celkově 11 magisterských studentů studovalo 1. ročník (12,2 %), 21 studentů 2. ročník (23,3 %) a 2 studenti prodlužovali magisterské studium (2,2 %). Kolem 6 % studentů studovalo 5leté magisterské studium (5,6 %; $n = 5$), 4 studenti byli z 5. ročníku (4,4 %) a jeden student ze 4. ročníku (1,1 %). Celkově 76,7 % ($n = 69$) vzorku T1 studovalo prezenčně, 18,9 % ($n = 17$) kombinovaně a 4,4 % ($n = 4$) dálkově.

Ve druhé vlně sběru dat jsme získali odpovědi od 55 participantů, nicméně dva z nich byli z dalších analýz vyloučeni také z důvodu studia jiného oboru než SHV a pedagogiky (jeden student studoval marketing (FSV) a druhý zdravotnické záchranářství (FZS)). Druhý vzorek (T2) studentů čítal tedy celkem 53 studentů, z toho 37 z nich vyplňovalo dotazník podruhé. Ženy tvořily 83 % výzkumného souboru ($n = 44$), zbylých 17 % byli muži ($n=9$). Participantů vzorku T2 byli ve věku od 19 do 49 let, průměrný věk vzorku byl 25,4 let ($SD = 6,03$) viz Tabulka 3. Celkem 37,7 % studentů studovalo na Karlově univerzitě ($n = 20$), dále 26,4 % na Masarykově univerzitě ($n = 14$) a dalších 26,4 % na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně ($n = 14$). Zbylých 9,5 % ($n = 5$) studentů studovalo na odlišných vysokých školách (UPOL, Univerzita Hradec Králové, TUL, PVŠPS, VOŠ Evropská). Více než polovina vzorku (52,8 %; $n = 28$) byla z filozofických

fakult a zhruba čtvrtina (26,4; $n = 14$) studovala pedagogickou fakultu. Zastoupení dalších fakult bylo následující: FSE 9,4 % ($n = 5$), FSV 3,8 % ($n = 2$), kombinace FF a FSE 1,9 % ($n = 1$), FSS 1,9 % ($n = 1$), právnická fakulta 1,9 % ($n = 1$) a PVŠPS 1,9 % ($n = 1$). Podrobný výčet zastoupení jednotlivých fakult a daných univerzit je k dispozici v Tabulce 4. Co se týká stupně studia, celkem 23 studentů (43,4 %) studovalo bakalářské studium, dále 26 studentů (49,1 %) magisterské studium, 3 studenti studovali 5leté magisterské studium (5,7 %) a 1 participant studoval na diplomovaného specialistu (Dis, 1,9 %). Celkem 83 % studentů ($n = 44$) souboru T2 studovalo prezenčně, 15,1 % ($n = 8$) studovalo kombinovaně a 1 participant měl dálkovou formu studia (1,9 %). Tabulka 5 ukazuje prevalenci zastoupení stupně a ročníku studia pro výzkumné soubory T1 i T2.

Tabulka 2

Základní deskriptivní statistiky pro věk a pohlaví u souboru T1 ($n=90$)

Výzkumný soubor	Počet N	Ženy N	% ženy	Muži N	% muži	m věk	md věk	SD věk	Min	Max
T1	90	70	77,8 %	19	21,1 %	25,7	24,0	6,85	18	55

Tabulka 3

Základní deskriptivní statistiky pro věk a pohlaví u souboru T2 ($n=53$)

Výzkumný soubor	Počet N	Ženy N	% ženy	Muži N	% muži	m věk	md věk	SD věk	Min	Max
T2	53	44	83 %	9	17 %	25,4	24,0	6,03	19	49

*Pozn.: T1 = výzkumný soubor T1; T2 = výzkumný soubor T2; N = počet osob, % = procento osob v daném souboru; m = průměr; md = medián; SD = standardizovaná odchylka; min = minimální počet osob, max = maximální počet osob

Tabulka 4*Zastoupení univerzit a jednotlivých fakult v souborech T1 (n=90) a T2 (n=53)*

Univerzita	Fakulta	Počet T1	% T1	Počet T2	% T2
Karlova univerzita (UK)	FF UK	25	27,8 %	15	28,3 %
	PedF UK	3	3,3 %	3	5,7 %
	FSV UK	3	3,3 %	2	3,8 %
	FF + PedF UK	1	1,1 %	0	0 %
Česká zemědělská univerzita (ČZU)	IVP ČZU	1	1,1 %	0	0 %
Pražská vysoká škola psychosociálních studií (PVŠPS)	-	0	0 %	1	1,9 %
VOŠ Evropská	-	0	0 %	1	1,9 %
Masarykova univerzita (MUNI)	FF MUNI	18	20 %	11	20,8 %
	PedF MUNI	1	1,1 %	1	1,9 %
	FSS MUNI	2	2,2 %	1	1,9 %
	PrF MUNI	3	3,3 %	1	1,9 %

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně (UJEP)	FF UJEP	1	1,1 %	1	1,9 %
	PF UJEP	7	7,8 %	7	13,2 %
	FSE UJEP	14	15,6 %	5	9,4 %
UJEP	FF + FSE UJEP	1	1,1 %	1	1,9 %
Univerzita Palackého v Olomouci (UPOL)	FF UPOL	1	1,1 %	1	1,9 %
	CMTF UPOL	1	1,1 %	0	0 %
	FaVU	1	1,1 %	0	0 %
Vysoké učení technické v Brně (VUT)	Fakulta managementu a ekonomiky UTB	1	1,1 %	0	0 %
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (UTB)	FHS UTB	1	1,1 %	0	0 %
	FP TUL	1	1,1 %	1	1,9 %
Technická univerzita v Liberci (TUL)	PdF UHK	1	1,1 %	1	1,9 %
Univerzita Hradec Králové (UHK)	PF JU	1	1,1 %	0	0 %
Jihočeská univerzita (JU)					

*Pozn.: T1 = výzkumný soubor T1; T2 = výzkumný soubor T2; *N* = počet osob, % = procento osob v daném souboru; FF UK = Filozofická fakulta UK; PedF UK = Pedagogická fakulta UK; FSV UK = Fakulta sociálních věd UK; FF + PedF UK = kombinace FF a PedF UK zároveň; IVP ČZU = institut vzdělávání a poradenství ČZU; FF MUNI = Filozofická fakulta MUNI; PedF MUNI = Pedagogická fakulta MUNI; FSS MUNI = Fakulta sociálních studií MUNI; PrF MUNI = Právnická fakulta MUNI; FF UJEP = Filozofická fakulta UJEP; PF UJEP = Pedagogická fakulta UJEP; FSE UJEP = Fakulta sociálně-ekonomická UJEP; FF + FSE UJEP = kombinace FF a FSE UJEP zároveň; FF UPOL = Filozofická fakulta UPOL; CMTF UPOL = Cyrilometodějská teologická fakulta; FaVU = Fakulta výtvarných umění VUT; FHS UTB = Fakulta humanitních studií UTB. Dále spojovník (-) značí, že daný údaj nevíme.

Tabulka 5

Zastoupení pro stupeň studia a ročník v souborech T1 (n = 90) a T2 (n = 53)

Stupeň studia	Ročník	Počet T1	% T1	Počet T2	% T2
Bakalářský (Bc)	1.	23	25,6 %	14	26,4 %
	2.	11	12,2 %	3	5,7 %
	3.	10	11,1 %	3	5,7 %
	4. (prodluž.)	2	2,2 %	2	3,8 %
Navazující magisterský 2letý (nMgr)	1.	11	12,2 %	8	15,1 %
	2.	21	23,3 %	15	28,3 %
	3.	2	2,2 %	1	1,9 %
Magisterský (5letý) (cMgr)	4.	1	1,1 %	1	1,9 %
	5.	4	4,4 %	1	1,9 %
nMgr + Bc (2 obory)	1.+3.	2	2,2 %	1	1,9 %
Doktorský (Dc)	1.	2	2,2 %	1	1,9 %
	4.	1	1,1 %	0	0 %
Diplomovaný spec. (Dis)	2.	0	0 %	1	1,9 %

*Pozn.: T1 = výzkumný soubor T1; T2 = výzkumný soubor T2; *N* = počet osob, % = procento osob v daném souboru; Bc = bakalářské studium, nMgr = navazující 2leté magisterské studium, cMgr = 5leté magisterské

studium, nMgr + Bc = studium bakalářského a navazujícího magisterského studia zároveň, Dc = doktorské studium, Dis = studium na diplomovaného specialistu

Co se týká studovaných oborů, v obou souborech převažovali studenti psychologie (T1 = 18,9 %; T2 = 35,9 %). Dále mnoho studentů studovalo obory jazyky (T1 = 9,9 %; T2 = 17,1 %), sociální práce (T1 = 11,1 %; T2 = 5,7 %); pedagogiku (T1 = 6,7 %; T2 = 5,7 %), dále sociální politiku (T1 = 5,6 %; T2 = 7,5 %) či andragogiku (T1 = 4,4 %; T2 = 7,5 %). Prevalenci zastoupení jednotlivých oborů v souborech T1 a T2 ukazuje Tabulka 6. Dále jsme se ptali na to, v jakém oboru studenti pracují (viz Tabulka 7). Studenti nejčastěji uváděli oblast školství a pedagogiky (T1 = 28,9 %; T2 = 30,2 %); firma, byznys či marketing (T1 = 17,8 %; T2 = 17 %), sociální práce a sociální služby (T1 = 12,2 %; T2 = 13,2 %), obchod a prodej (T1 = 8,9 %; T2 = 2,8 %) a gastronomie a pohostinství (T1 = 6,7 %; T2 = 9,4 %). Podrobnosti o zastoupení jednotlivých oborů ve výzkumných souborech T1 a T2 naleznete v Tabulce 7, dodatečné informace jsou uvedené v poznámce pod Tabulkami 6 a 7.

Tabulka 6

Zastoupení nejčastěji studovaných oborů ve souborech T1 (n=90) a T2 (n=53)

Studovaný obor	N T1	% T1	N T2	% T2
Psychologie	17	18,9 %	19	35,9 %
Sociální práce	10	11,1 %	3	5,7 %
Jazyky	9	9,9 %	9	17,1 %
Andragogika	4	4,4 %	4	7,5 %
Pedagogika	6	6,7 %	3	5,7 %
Sociální politika	5	5,6 %	4	7,5 %
Právo a právní věda	3	3,3 %	2	3,8 %
Historie	2	2,2 %	0	0 %
Speciální pedagogika	1	1,1 %	3	5,7 %

Dějiny umění	1	1,1 %	2	3,8 %
Jiné	32	35,2 %	4	7,6 %

*Pozn.: T1 = výzkumný soubor T1; T2 = výzkumný soubor T2; N = počet osob, % T1 = procento osob v souboru T1; % T2 = procento osob v souboru T2. Odpovědi *jiné* (T2): sociologie (1), čeština a archivnictví (1), sociální pedagogika (2). Odpovědi *Jiné* pro T1 zde pro velký počet neuvádíme.

Tabulka 7

Zastoupení nejčastěji uváděných oborů práce v souborech T1 (n = 90) a T2 (n = 53)

Obor práce	N T1	% T1	N T2	% T2
Školství a pedagogika	26	28,9 %	16	30,2 %
Firma, byznys a marketing	16	17,8 %	9	17 %
Sociální práce a sociální služby	11	12,2 %	7	13,2 %
Obchod a prodej	8	8,9 %	2	2,8 %
Gastronomie a pohostinství	6	6,7 %	5	9,4 %
Psychologie	3	3,3 %	5	9,4 %
Státní správa	4	4,4 %	1	1,9 %
Turismus	4	4,4 %	2	3,8 %
Kultura	3	3,3 %	2	3,8 %
Jiné	8	8,8 %	4	7,6 %

*Pozn.: T1 = výzkumný soubor T1; T2 = výzkumný soubor T2; N T1 = počet osob v souboru T1, % T1 = procento osob v souboru T1; N T2 = počet osob v souboru T2; % T2 = procento osob v souboru T2. Odpovědi *Jiné* pro T1:

soc. pedagogika (1), právní poradenství (1), IT (1) umělecký obor (1), advokátní kancelář (1), sportovní management (1), bezpečnostní složky ČR (2). Odpovědi *Jiné* pro T2: věda a výzkum (1), jazyková korektura (1), recepční (2). Číslo v závorce značí počet osob, které se k dané pracovní oblasti přihlásily.

5.3 Měřicí nástroje

Ke zmapování sebesoucitu a duševní pohody jsme využili ověřené nástroje s českými překlady znění; sebesposuzovací *Škálu soucitu se sebou* (SCZ-20-CZ) a dotazník *World Health Organisation Well-being Index* (WHO-5). Pro prozkoumání pracovních faktorů (benefity, nároky), konfliktu a facilitace práce-škola a míry akademické angažovanosti jsme využili následující dotazníky v anglickém jazyce: *Positive Spillover Scale*, *Negative Spillover Scale*, *Psychological Involvement Scale*, *Work-School Conflict Scale* *Work-School Facilitation Scale* a *Utrecht Work Engagement Scale for Students*. Výběr a skladba položek z dotazníků je odvozená ze studií Sinaga a Rachmawatiho (2022) a Creeda a kol. (2015), ze kterých při zkoumání práce při studiu vycházíme. Metodou zpětného překladu jsme dotazníky přeložili do českého jazyka. Nejprve jsme nechali položky dotazníků v angličtině přeložit 3 vysokoškolské studenty (1 student UJEP byl v prvním ročníku VŠ oboru humanitní studia a dvě studentky 5. ročníku byly z psychologie na FF UK). Poté jsme překlady jednotlivých studentů poskládali dohromady a vytvořili jsme jedno znění položek v českém jazyce. Dále jsme poskytli českou verzi položek rodilé mluvčí původem z Jihoafrické republiky, která vyučuje v České republice anglický jazyk už více než 10 let a žije s manželem, který je rodilý Čech. Rodilá mluvčí tedy přeložila české znění položek opět do anglického jazyka, přičemž si musela ověřit význam 3 českých slov, kterým zcela nerozuměla. Jelikož původní anglické znění položek a znění od rodilé mluvčí bylo téměř totožné, rozhodli jsme se české znění položek v této studii využít. Podrobné znění celého dotazníku naleznete v Příloze 1.

5.3.1 Škála soucitu se sebou

Pro měření sebesoucitu jsme využili českou verzi Self-compassion scale (SCS-CZ), původní autorkou 26položkové verze je Neffová (2003b). Nástroj škála soucitu se sebou přeložili do českého jazyka Benda a Reichová (2016). Výsledky konfirmatorní faktorové analýzy Benda a Reichové (2016) potvrdily 6faktorovou strukturu 20položkové verze CSC-20-CZ. Nástroj CSC-CZ tedy zahrnuje 6 subškál (3 základní složky sebesoucitu a jejich negativní póly), z nichž

každou položku sytí 2 až 4 položky. Operacionalizace subškál české verze je podle autorů české verze škály (Benda & Reichová, 2016) následující:

1. *Laskavost k sobě* – „zahrnuje vřelost k sobě a také snahu a schopnost pečovat o sebe a tišit prožívanou bolest“ (Benda & Reichová, 2016, s. 121).
2. *Sebeodsuzování* – opačný pól laskavosti k sobě; sebeodsuzování představuje nepřijetí svých negativních či slabých stránek a netolerantní a drsný přístup k sobě ve chvílích utrpení či problémových situací.
3. *Lidská sounáležitost* – zprostředkovává vnímání vlastního života jako součást širší nedokonalé lidské zkušenosti a „umožňuje vnímat vlastní zkušenosti jako něco obecně lidského, co někdy prožívá každý“ (Benda & Reichová, 2016, s. 121).
4. *Izolace* – opačný pól lidské sounáležitosti; reprezentuje pocit, že my jako jediní selháváme a ostatní se žádných chyb nedopouští a žijí oproti nám dokonalý život, zahrnuje pocit abnormálnosti vlastních selhání a izolovanosti od ostatních lidí.
5. *Všímavost* – reprezentuje „schopnost uvědomovat si se zájmem a otevřeností vlastní vjemy, myšlenky, pocity a nálady takové, jaké jsou, beze snahy je potlačit nebo se jim vyhnout“ (Benda & Reichová, 2016, s. 121).
6. *Přílišné ztotožnění* – opačný pól všímavosti, vyjadřuje neschopnost podívat se na svou životní zkušenost a prožívání věčně a z určitého nadhledu.

Autoři na základě výsledků faktorové analýzy zkrátili původní 26položkovou verzi na 20 položek odstraněním 6 problematických položek, (3, 9, 15, 21, 22, 23). Podle autorů (Benda a Reichová, 2016) spolu 20- a 26položková verze velmi těsně korelují ($r = .99$; $p < .01$). Kratší verze dotazníku zahrnující 20 položek také více odpovídá anglické verzi dotazníku a vykazuje lepší psychometrické vlastnosti.

Respondenti vyjadřují míru souhlasu s každým výrokiem na Likertově škále v rozmezí 1–5 (1 = téměř nikdy, 5 = téměř vždy). Výsledné skóry subškál a celkový skór sebesoucitu dostaneme součtem skórů, nejprve však musíme obrátit reverzní skóry subškál sebeodsuzování, izolace a přílišného ztotožnění. Jednotlivé subškály sytí následující položky: Laskavost k sobě (5, 12, 19, 26), sebeodsuzování (1, 8, 11, 16), lidská sounáležitost (7, 10), izolace (4, 13, 18, 25), všímavost (14, 17), přílišné ztotožnění (2, 6, 20, 24). Na jednotlivých subškálách mohou tedy respondenti dosáhnout nejméně 2–25 bodů (záleží na počtu položek) a celkový skór sebesoucitu se pohybuje v rozmezí 20 až 100 bodů. Po obrácení reverzních položek platí, že celkový skór získáme součtem skórů jednotlivých subškál. Zároveň vyšší skór na subškálách

laskavost k sobě, sounáležitost a všímavost vyjadřuje vyšší míru daných faktorů, naopak u škál sebeodsuzování, izolace a ztotožnění znamená vyšší skóre nižší míru daných proměnných.

Autoři shledali psychometrické vlastnosti nástroje jako dostačující a doporučili jej k dalšímu užívání v českém prostředí. Validita nástroje byla testována na dvou vzorcích. První vzorek čítal 5 368 osob a druhý vzorek zahrnoval 415 participantů. Konvergentní a konstruktová validita byla dokázána vysoce pozitivní korelací s dalšími dotazníky, především dotazníky všímavosti, sebeúcty a sebepřijetí, která se pohybovala v rozmezí $r = .59-.74$ ($p < .01$). Podle Cohena (1988) hodnotíme hodnoty korelací následovně: $\geq .50$ = vysoká, $\geq .30$ = střední, $\geq .10$ = nízká, $\geq .00$ = zanedbatelná. Všechny uvedené korelace jsou vyšší než 0,5 a odpovídají vysokým hodnotám korelací. Diskriminační validita byla ověřena negativní korelací se škálou narcismu ($r = .32$; $p < .01$).

Reliabilita byla testována ověřením reliability nástroje v čase pomocí metody test-retest u 58 studentů psychologie, kteří vyplnili dotazník dvakrát během 3 týdnů. Vnitřní konzistence nástroje byla dle hodnoty Cronbachova koeficientu vysoká ($\alpha = .89$). Hodnoty Cronbachovy alfy u všech subškál byly následující: laskavost k sobě ($\alpha = .86$); sebeodsuzování ($\alpha = .67$); lidská sounáležitost ($\alpha = .75$); izolace ($\alpha = .78$); všímavost ($\alpha = .65$); přílišné ztotožnění ($\alpha = .69$). Hodnota Cronbachovy alfy je podle George a Malleryho (2013) posuzována takto: $\alpha \geq .90$ = vynikající, $\geq .80$ = dobré, $\geq .70$ = akceptovatelné, $\geq .60$ = diskutabilní, $\geq .50$ = slabé a $\leq .50$ = neakceptovatelné.

5.3.2 World Health Organisation Well-being Index

Co se týče výzkumu subjektivní pohody, v poslední dekádě vzrostl počet výzkumů zaměřených právě na koncept subjektivní pohody (Diener et al., 2018). Nejčastěji užívaným výzkumným nástrojem pro měření míry subjektivní pohody je 5položková škála Světové zdravotnické organizace (Topp et al., 2015) s názvem WHO Well-Being Index (WHO-5; WHO, 1998). Tato krátká sebeposuzovací škála zahrnuje následující položky: (1) „*Byl/a jsem veselý a v dobré náladě*“, (2) „*Byl/a jsem klidný a uvolněný/á*“, (3) „*Byl/a jsem aktivní a plný/á elánu*“, (4) „*Probouzel/a jsem se svěží a odpočinutý/á*“ a (5) „*Můj každodenní život byl naplněn věcmi, které mě zajímají*“. Respondenti hodnotí na 6stupňové Likertově škále v rozmezí 1–5 (0 = nikdy, 5 = celou dobu), s jakou frekvencí zažívali věci uvedené v daném výroku v horizontu posledních 14 dní. Na každé subškále může získat minimálně 0 bodů a maximálně 5 bodů. Respondent může tedy celkově dosáhnout skóru duševní pohody v rozmezí 0 (nízká míra duševní pohody) až 25 bodů (nejvyšší možná míra duševní pohody), který vzniká součtem bodů

dosažených na jednotlivých subškálách. Pro vyjádření hrubého skóru v procentech můžeme hrubý skór vynásobit čtyřmi.

Kratší 5položková varianta vznikla odvozením od WHO-10, která vznikla z 28položkové škály původně užívané WHO (Mokken, 1971). WHO-5 má adekvátní konstruktovou validitu (Topp et al., 2015) a má 1faktorovou strukturu (Dadfar et al., 2018). Čeští autoři ověřili validitu české verze nástroje (Pešout et al., n.d.) a zahraniční studie (Sinaga & Rachmawati, 2022) ověřuje reliabilitu nástroje WHO-5 ($\alpha = .88$). Nástroj WHO-5 tedy vykazuje obecně dobré psychometrické vlastnosti a běžně se užívá pro měření subjektivní psychické pohody.

5.3.3 Utrechtská škála pracovní angažovanosti pro studenty

K výzkumu akademické angažovanosti se využívá *Utrechtská škála akademické angažovanosti pro studenty* (UWES-9S) (Schaufeli et al., 2002a), která je upravenou verzí původní *Utrechtské škály pracovní angažovanosti* (UWES; Schaufeli et al., 2002b). Původně nástroj UWES obsahoval 17 položek a zahrnoval 3 dimenze (energie, oddanost a pohlčení). Poté byl nástroj kvůli pragmatickým účelům zkrácen a upraven do podoby 9položkové verze (UWES-9) (Schaufeli et al., 2006). Zkrácená 9položková škála (UWES-9) obsahuje následující 3 subškály:

- 1) *Pohlčení* – představuje plné ponoření do prováděné aktivity.
- 2) *Oddanost* – zájem a hrdost související se studiem na VŠ.
- 3) *Energie* – subjektivně vnímaná energizující povaha procesu učení.

Carmona-Halty a kolektiv (2019) ověřovali psychometrické vlastnosti nástroje UWES-9S upraveného pro studenty na vzorku 1502 studentů z Chile (52 % tvořily dívky) ve věku 15 až 25 let. Celkový průměrný skór byl 3,40 ($SD = 1,25$) a průměrné skóry škál byly 3,2 pro energii ($SD = 1,41$), 3,77 pro oddanost ($SD = 1,35$) a 3,17 pro pohlčení ($SD = 1,48$). Výsledky konfirmatorní analýzy vyzdvihují 3faktorovou strukturu oproti jednofaktorovému řešení. UWES-9S vykazuje vysokou míru vnitřní konzistence (podle hodnot Cronbachovy alfy v rozmezí $\alpha = .80$ až $\alpha = .90$ a McDonalldova indexu omega v rozmezí $\omega = .81$ až $\omega = .90$). Nástroj UWES-9S podle autorů vykazuje dostatečnou reliabilitu a validitu, tudíž je vhodným nástrojem k použití pro výzkum u vysokoškolských studentů (Carmona-Halty et al., 2019).

Co se týká sběru odpovědí, studenti odpovídají v UWES-9S na 7bodové Likertově škále 0–6 (0 = nikdy, 6 = vždy – každodenně) mírou souhlasu s daným výrokem. Subškálu energie

syťí položky 1, 2 a 5; subškála oddanosti je sycena položkami 3, 4, 7, 10 a subškálu pohlcení tvoří položky 6, 8 a 9. Celkový skór zjistíme součtem skórů jednotlivých subškál, na kterých může respondent dosáhnout nejméně 0 a maximálně 18 bodů. Celkového skóru dosáhneme součtem hodnot všech položek a jeho hodnota může nabývat rozmezí 0 až 54 bodů. Čím vyšší je celkový skór, tím vyšší je míra akademické angažovanosti.

Autoři Creed a kol. (2015) a Sinaga a Rachmawati (2022) užívají upravenou 10položkovou verzi UWES-S, kterou využíváme v této studii jako výchozí zdroj pro překlad znění položek škály. 10položková verze škály prezentovaná autory studií (Creed et al., 2015; Sinaga & Rachmawati, 2022) vykazuje dobré psychometrické vlastnosti. Creed a kol. (2015) odhalili 2faktotovou strukturu akademické angažovanosti, která zahrnuje faktory oddanost ($\alpha = .74$) a energii ($\alpha = .83$). Sinaga a Rachmawati (2022) identifikovali 3faktotorovou strukturu 10položkové UWES-S a ověřili tak dostatečnou validitu a reliabilitu (pohlcení $\alpha = .81$; oddanost $\alpha = .93$; energie $\alpha = .81$) používané škály. Pro účely studie využijeme tedy adaptovanou (autory Sinaga & Rachmawati, 2022) 10položkovou škálu Utrechtské akademické angažovanosti pro studenty, jejíž celkový skór se pohybuje v rozmezí 0 až 60 bodů. Autoři (Sinaga & Rachmawati, 2022) přidali 10. položku syťící subškálu oddanosti (*Své studium považují za smysluplné a účelné*), kterou v této studii využíváme také.

5.3.4 Nonwork-to-work Spillover (Kirchmeyer, 1992)

Škála *Nonwork-to-work Spillover* představuje nástroj vytvořený Kirchmeyerem (1992), který zjišťuje vzájemný vliv mimopracovních oblastí života a práce. Sebeuposuzovací dotazník *Nonwork-to-work Spillover* zahrnuje dvě hlavní škály – *Positive Spillover Scale* a *Negative Spillover Scale*, které vyjadřují pozitivní a negativní vliv práce na jiné oblasti života. Škála *Positive spillover scale* v původní verzi Kirchmeyera (1992) obsahovala 4 subškály: 1. *Privileges Gained* (získaná privilegia), 2. *Status security* (zabezpečení statusu), 3. *Status Enhancement* (zvýšení statusu) a 4. *Personal Enrichment* (osobní obohacení). Škála *Negative Spillover Scale* má podle Kirchmeyera (1992) tři subškály, které vyjadřují negativní vlivy životních sfér na práci respondentů, a zahrnuje vlivy: 1. *Time-based* (časové); 2. *Strain-based* (zátěžové), 3. *Behavior-based* (spojené s určitým typem chování).

Kirchmeyer (1992) zkoumal na vzorku 110 mužů a žen různého zaměstnání, jak různé oblasti života (rodičovství, práce v komunitě a dovolená) ovlivňují práci. Výsledky ukázaly, že rodiče vnímali spíše pozitivní vliv životních faktorů na práci a ženy celkově dosahovaly nižších skórů v *Negative spillover scale*. Analýza Kirchmeyera (1992) také ukázala, že obě škály

vykazují vysoké hodnoty Cronbachovy alfy (*Positive Spillover Scale*: $\alpha = .90$; *Negative Spillover Scale*: $\alpha = .87$) a dále naznačila také dostačující validitu škál.

Sinaga a Rachmawati (2022) a Creed a kol. (2015) využívají ve svých studiích ke zjištění množství pracovních benefitů a nároků vybrané položky ze subškál *Nonwork-to-work Spillover* škály od Kirchmeyera (1992). Pracovní benefity autoři studií (Creed et al., 2015; Sinaga & Rachmawati, 2022) vymezují následovně:

- 1) *Podpůrné zdroje* – dovednosti získané v jedné roli pomáhají výkonu ve druhé roli.
- 2) *Psychologické odměny* – zvýšený status a privilegia získané v první roli pomáhají performanci ve druhé roli.
- 3) *Zapojení* – závazek vůči dané práci.

Pro zjištění míry podpůrných zdrojů využili autoři dvou výchozích studií (Creed et al., 2015; Sinaga & Rachmawati, 2022) 4položkovou *Personal Enrichment Subscale* a pro zmapování množství psychologických odměn využili vybrané položky ze dvou škál – 3položkové *Privileges Gained Subscale* a 4položkové *Status Enhancement Subscale*. Konstrukt zapojení byl zjišťován užitím 8položkové škály *Psychological Involvement Scale* autorů Lodahla a Kejnara (1965), kterou si představíme dále. Podle autorů studií (Creed et al., 2015; Sinaga & Rachmawati, 2022) vykazuje jimi sestavená skladba položek na měření pracovních benefitů ve formě podpůrných zdrojů a psychologických odměn vysokou míru validity a reliability a popisují dobré psychometrické vlastnosti využitě skladby položek. Creed a kol. (2015) identifikovali velikost Cronbachovy alfy u jednotlivých subškál pracovních benefitů ($\alpha = .76$, $\alpha = .74$, $\alpha = .73$) a ověřili dostatečnou reliabilitu nástroje. Sinaga a Rachmawati (2022) také identifikovali dostatečnou reliabilitu jednotlivých subškál benefitů ($\alpha = .81$, $\alpha = .77$, $\alpha = .82$) verze nástroje užívaného autory Creed a kol. (2015).

Respondenti vyjadřují míru souhlasu s daným výrokem (položkou) na 5bodové Likertově škále v rozpětí 1–5 (1 = rozhodně nesouhlasím, 5 = rozhodně souhlasím). Vyšší číslo vyjadřuje vyšší míru souhlasu s daným výrokem. Respondenti mohou tedy získat na 4položkové subškále podpůrné zdroje minimálně 4 body a maximálně 20 bodů, na subškále psychologické odměny je rozpětí 5 bodů až 25 bodů a na subškále zapojení mohou dosáhnout nejméně 8 bodů a maximálně 40 bodů. Čím vyšší počet bodů, tím větší zapojení a více podpůrných zdrojů a psychologických odměn studenti vnímají. Maximální hodnota celkového

skóru v rámci pracovních benefitů se pohybuje v rozmezí 17 až 85 bodů. Čím vyšší skór, tím vyšší množství (míra) vnímaných pracovních benefitů.

Co se týká výzkumu pracovních nároků, autoři studií (Creed et al., 2015; Sinaga & Rachmawati, 2022) zkoumali tyto čtyři druhy pracovních nároků:

- 1) *Časové* – subjektivně vnímané množství času věnované práci.
- 2) *Zátěžové* – míra psychického napětí a stresu, které vzniká v práci a může negativně ovlivnit akademický výkon.
- 3) *Spojené s chováním* – požadovaný způsob chování v práci, který se může lišit od vyžadovaného chování na univerzitě.
- 4) *Počet odpracovaných hodin*.

Časové pracovní nároky zjišťovali autoři (Creed et al., 2015) pomocí 5položkového dotazníku vlastní konstrukce a přidané šesté adaptované položky od Kirchmeyera (1992) (*Demands time from me that could be spent on my studies*). Tato škála vykazuje vysokou reliabilitu ($\alpha = .74$) a validitu, která byla podmíněna nulovou korelací se škálou *Personal enrichment* a pozitivní korelací s nároky v podobě zátěže (Creed et al., 2015). Nároky v podobě pracovní zátěže byly zjišťovány 4položkovým nástrojem *Strain-based Demands Subscale* a nároky na určité chování v práci pomocí adaptované 3položkové subškály *Subscale Behaviour-based Demands*, které vychází z upravené *Negative Spillover Scale*. Creed a kol. (2015) ověřili reliabilitu nástroje pro *Strain-based Demands Subscale* ($\alpha = .81$) a *Behaviour-based Demands Subscale* ($\alpha = .80$). Sinaga a Rachmawati (2022) také ověřili reliabilitu jednotlivých subškál časových ($\alpha = .66$), psychicky zátěžových ($\alpha = .71$) a nároků spojených s určitým typem chování ($\alpha = .81$).

V této studii budeme využívat adaptovanou verzi obou škál od autorů Sinaga a Rachmawati (2022), kteří upravili původní verze škál *Nonwork-to-work Spillover* Kirchmeyera (1992) a *Psychological Involvement Scale* Lodahla a Kejnara (1965). Dvě nově adaptované škály měří množství pracovních benefitů a nároků a v této studii je nazývat jako Škála pracovních benefitů a Škála pracovních nároků. Respondenti na obou škálách odpovídají vyjádřením míry souhlasu s daným výrokem, a to na 5bodové Likertově škále s rozpětím 1–5 (1 = rozhodně nesouhlasím, 5 = rozhodně souhlasím). Respondenti mohou dosáhnout na 6položkové subškále časových nároků nejméně 6 a maximálně 30 bodů, na 4položkové subškále pracovní zátěže mohou dosáhnout rozmezí nejméně 4 a nejvíce 20 bodů a 3položková subškála nároků na chování umožňuje dosáhnout rozmezí od 3 do 15 bodů. Celkový skór

pracovních nároků získáme součtem dosažených skóre na jednotlivých subškálách a jeho hodnota se může pohybovat v rozmezí 13 až 65 bodů. Čím vyšší skóre, tím vyšší množství (míra) pocíťovaných pracovních nároků.

5.3.5 Psychological Involvement Scale (Lodahl & Kejnar; 1965)

Psychological Involvement Scale (česky škála psychologického zapojení) je 8položkový nástroj používaný s cílem zjištění míry pracovního zapojení. Lodahl a Kejnar (1965) vytvořili původně 20položkovou verzi škály, která má podle autorů nástroje dostatečnou validitu a reliabilitu. Pro účely této studie využijeme kratší 8položkovou verzi škály, která zahrnuje odpovědi ve formě míry souhlasu s daným výrokem na 5bodové Likertově škále (1 = silně nesouhlasím, 5 = silně souhlasím). Autoři Creed a kol. (2015) shledali dostatečnou vnitřní konzistenci škály ($\alpha = .73$) a ověřili tak reliabilitu 8položkového nástroje *Psychological Involvement Scale*. Výchozí studie (Creed et al., 2015; Sinaga & Rachmawati, 2022) využívají tuto škálu pro měření míry psychologického zapojení, které považují za složku pracovních benefitů. V této studii využíváme *Psychological involvement Scale* jako součást nástroje měření benefitu, nástroj pro účely studie budeme nazývat škála pracovních benefitů.

5.3.6 Work-School Conflict Scale (Butler, 2007)

Škála pracovně-školního konfliktu (konflikt práce-škola) (angl. *Work-School Conflict Scale*; Butler, 2007) je 4položková škála, která obsahuje následující položky (zpětný překlad): (1) „Kvůli své práci chodím do školy unavený/á.“ (2) „Pracovní nároky a zodpovědnost zasahují do mé školní práce.“ (3) „Trávím méně času učením a děláním domácích úkolů kvůli svému zaměstnání.“ (4) „Moje práce mi zabírá čas, který bych raději trávil/a ve škole nebo školní práci.“ Respondent odpovídá pomocí 5bodové Likertovy škály, která vyjadřuje míru souhlasu s položkou ve formě výroku (1–5; 1 = nikdy, 5 = téměř vždy). Celkový skóre míry konfliktu práce-škola získáme součtem dosažených hodnot jednotlivých položek a může tedy nabývat rozpětí 4 až 20 bodů. Čím vyšší je celkový skóre, tím vyšší je úroveň konfliktu práce-škola. Butler (2007) ověřil dobrou validitu (negativní korelace celkového skóre s facilitací, úsilím a školní docházkou) a reliabilitu ($\alpha = .88$) nástroje. Autoři Creed a kol. (2015) také ověřují dostatečnou reliabilitu nástroje pomocí vysoké vnitřní konzistence škály ($\alpha = .82$). Škálu konfliktu práce-škola Butlera (2007) využíváme v nezměněné podobě, pouze přeloženou zpětným překladem do českého znění.

5.3.7 Work-School Facilitation Scale (Butler, 2007)

Škála pracovně-školní facilitace (facilitace práce-škola) zahrnuje 5 položek, které nějakým způsobem odráží facilitaci směrem od práce na školu. Respondent opět odpovídá mírou svého souhlasu s výrokem na 5bodové Likertově škále s rozpětím 1–5 (1 = nikdy, 5 = téměř vždy). Položky přeložené zpětným překladem do českého jazyka zní následovně: (1) „*Věci, které dělám v práci, mi pomáhají řešit osobní i praktické záležitosti na univerzitě.*“ (2) „*Věci, které dělám v práci, ze mě dělají na univerzitě zajímavější osobu.*“ (3) „*Dovednosti, které využívám v práci, jsou užitečné pro věci, které musím dělat na univerzitě.*“ (4) „*Mít dobrý den v práci mě činí lepším studentem.*“ (5) „*Rozhovor s někým v práci mi pomáhá řešit problémy na univerzitě.*“ Celkový skór získáme sečtením skórů označených na jednotlivých subškálách, čím vyšší je skór, tím vyšší je míra facilitace práce-škola. Podle Butlera (2007) ukazuje škála pracovně-školní facilitace dostatečnou reliabilitu (hodnota Cronbachovy alfy byla $\alpha = .88$) a validitu (pozitivní korelace celkového skóru s dalšími konstrukty souvisejícími se školou, například s mírou spokojenosti). Autoři Creed et al. (2015) také popisují dostatečnou míru reliability ($\alpha = .95$) nástroje a vyzdvihují vysokou míru vnitřní konzistence škály. Celkový skór může nabývat 5 až 25 bodů a vzniká součtem hodnot pěti položek. V této studii využijeme škálu facilitace práce-škola v české verzi škály vzniklé metodou zpětného překladu.

5.3.8 Psychometrické vlastnosti překládaných nástrojů

Na základě překládání používaných nástrojů jsme se rozhodli otestovat psychometrické vlastnosti (validitu a reliabilitu) jednotlivých škál, které jsme testovali na datech prvního vzorku (T1). Testování reliability použitých nástrojů jsme provedli pomocí výpočtu Cronbachovy alfy, validitu jsme ověřili pomocí explorační faktorové analýzy a KMO testu. Reliabilita škál byla hodnocena podle hodnoty Cronbachovy alfy, která musí být vyšší než hodnota .50 (George & Mallery, 2013). Validitu jsme hodnotili na základě kritérií autorů Sinaga a Rachmawati (2022), kteří považují škálu za dostatečně validní, pokud je hodnota KMO testu vyšší než .70 a hodnota faktorových komponent je vyšší než .50. Dostatečnou validitu škál jsme testovali pomocí explorační faktorové analýzy a pozorovaných faktorových zátěží, dále pomocí posouzení KMO indexu a sutinového grafu. Zjistili jsme, že všechny škály pro měření sledovaných proměnných vykazují dostatečnou validitu a reliabilitu (viz Tabulka 8). Podrobné výsledky jednotlivých analýz psychometrických vlastností překládaných škál popisujeme níže.

Tabulka 8

Výsledky testování validity a reliability překládaných nástrojů

Nástroje	CR	KMO	Počet faktorů
Škála pracovních benefitů	.81	.80	3
Škála pracovních nároků	.64	.81	3
Škála facilitace práce-škola	.73	.65	1
Škála konfliktu práce-škola	.83	.80	1
Škála akademické angažovanosti	.90	.89	2

*Pozn.: CR = Cronbachova alfa, KMO = hodnota KMO indexu

Validitu a reliabilitu přeložené verze adaptované škály pracovních benefitů podle Sinagy a Rachmawatiho (2022) na základě škál *Positive Spillover Scale* a *Psychological Involvement Scale*. Explorační faktorová analýza odhalila 3 faktory, které vysvětlují 40,8 % rozptylu množství pracovních benefitů. Index KMO byl roven .80, přičemž hodnota faktorových komponent se pohybovala mezi .54 až .90. Podle výsledků faktorových zátěží vysvětlují 3 faktory (1. zdroje, 2. zapojení, 3. odměny) celkově až 40.8 % variance množství pracovních benefitů. Sutinový graf odhalil bod prvního zlomu mezi 3. a 4. faktorem a potvrdil tak 3faktorovou strukturu škály. Faktorové zátěže ukázaly, že vybrané položky sytí správné faktory a také naznačily, že faktory 1 a 3 spolu středně těsně korelují ($r = .51$), což naznačuje těsnost vztahu mezi podpůrnými zdroji a psychologickými odměnami. Reliabilita škály je na základě posouzení hodnoty Cronbachovy alfy ($\alpha = .81$) dobrá a ukazuje odpovídající vnitřní konzistenci škály.

Dále jsme testovali psychometrické charakteristiky škály pracovních nároků. Dostatečná hodnota Cronbachovy alfy ($\alpha = .64$) ověřila reliabilitu škály ve smyslu akceptovatelné míry vnitřní konzistence škály. Co se týká validity škály, explorační faktorová analýza ukázala 3faktorové řešení, které dohromady vysvětlují 52.6 % rozptylu pracovních nároků. Sutinový graf také naznačil 3 faktory (bod zlomu byl identifikován mezi 3. a 4. faktorem). Hodnota KMO indexu škály byla .81 a hodnota faktorových komponent se pohybovala mezi .405–.891 (hodnotu nižší než .50 vykazovala pouze časová položka č. 6, všechny ostatní položky měly hodnoty vyšší než .70). Dále jsme zjišťovali faktorové zátěže

faktorů, které odpovídaly u prvního faktoru hodnotě 3,42 (zátěž), druhý faktor ukazoval hodnotu zátěže zhruba 2,03 (chování) a třetí faktor 1,39 (čas). Faktory dohromady vysvětlují 52.6 % rozptylu variance množství pracovních nároků. Faktorové zátěže tří faktorů ukázaly, že časové položky 1, 3 a 4 sytily do značné míry faktor zátěže, což naznačuje souvislost vnímané zátěže a času stráveného prací.

Ověřovali jsme také psychometrické vlastnosti škály facilitace práce-škola. Zjistili jsme, že škála dosahuje akceptovatelné reliability v podobě vyhovující vnitřní konzistence škály, hodnota Cronbachovy alfy byla vyšší než .70 ($\alpha = .73$). Hodnota KMO indexu celé škály byla .65 a hodnota faktorových komponent se pohybovala mezi .611–.686. Bod zlomu v sutinovém grafu se nacházel mezi 1. a 2. faktorem. Explorační faktorová analýza tedy ověřila 1faktorovou povahu škály.

Škála měřící konflikt práce-škola ukazuje dostatečnou hodnotu Cronbachovy alfy ($\alpha = .83$) a má tedy dobrou reliability. Validita nástroje byla ověřena metodou explorační faktorové analýzy, která naznačila 1faktorovou strukturu škály. Bod zlomu v sutinovém grafu byl mezi 1. a 2. faktorem a hodnota KMO indexu odpovídala hodnotě .80 a hodnota faktorových komponent se pohybovala mezi .790 –.822. Škála konfliktu práce-škola je tedy podle výsledků explorační faktorové analýzy 1faktorová a vykazuje vyhovující psychometrické vlastnosti.

Utrechtská škála akademické angažovanosti ukazuje vynikající reliability a vysokou hodnotu Cronbachovy alfy ($\alpha = .90$). Zároveň podle výsledků explorační konfirmatorní analýzy je škála 2faktorová. Hodnota KMO indexu celé škály odpovídala .89 a faktorové zátěže také ukázaly 2faktorovou strukturu škály. Hodnota KMO indexu celé škály byla .82 a hodnota faktorových komponent se pohybovala mezi .847–.907. Dva faktory vykazovaly střední faktorovou zátěž ([1] 3.29; [2] 3.16) a vysvětlují celkem 64.4 % variance akademické angažovanosti. Sutinový graf znázorňoval bod zlomu mezi 2. a 3. faktorem, naznačoval tedy 2faktorovou strukturu adaptované Utrechtské škály akademické angažovanosti. Faktorová analýza tak naznačuje stejnou strukturu škály jako anglická verze škály autorů Sinagy a Rachmawatiho (2022), kteří popisují 2 faktory a vymezují je jako oddanost a energii, která vznikla sloučením subškál energie a pohlčení. V této práci budeme tedy pracovat s Utrechtskou škálou akademické angažovanosti jako s 2faktorovým nástrojem.

5.4 Procedura

Nejprve byl vytvořen dotazník v nástroji Google Forms. Srozumitelnost a přívětivost formulace otázek byla ověřena pomocí krátké pilotní studie zahrnující 3 studenty vysokých škol. Dvě studentky (ve věku 23 a 24 let) studovaly 2. ročník navazujícího magisterského oboru psychologie na Filozofické fakultě UK. Jeden participant (21 let) studoval dva obory na UJEP zároveň – humanitní vědy na FF (Filozofické fakultě) a sociální práce na FSE (Fakultě sociálně-ekonomické). Všichni participanté potvrdili srozumitelnost otázek, nicméně tři položky dotazníku byly na základě připomínek participantů pilotní studie upraveny.

Výzkum byl proveden pomocí online dotazníkového šetření ve dvou vlnách. První vlna sběru dat proběhla v termínu 24. 1.–18. 2. 2024, který odpovídá zimnímu zkouškovému období (dále zn. T1). Dotazník byl na sítích distribuován pomocí příspěvku s krátkým textem a přístupovým odkazem. Dotazník byl po celou dobu termínu sběru dat veřejně přístupný. Dotazník byl sdílen na sociálních sítích autora a některých vybraných vysokých škol či ve skupinách učených pro hledání participantů pro výzkumné studie. Konkrétně byl odkaz sdílen v těchto facebookových skupinách: *Psychologie FF UK; Filozofická fakulta UK – dotazy, tipy; UJEP Studenti; Filozofická fakulta MU Brno; dále Dotazníky k diplomkám... aneb potřebuji respondenty; Dobrovolníci pro výzkum – vědecké dotazníky k diplomce, bakaláře atp.; Dotazníky k vyplnění*. Dále odkaz na dotazník sdíleli někteří studenti jiných fakult (Pedagogická fakulta UK) ve svých třídních skupinách na platformě Messenger.

Druhá vlna sběru dat byla realizována v období 10. 4.–30. 4. 2024, ve kterém na většině vysokých probíhalo období běžného semestru (dále zn. T2). Nejdříve byli pomocí e-mailu kontaktováni participanté z první vlny, kteří již dotazník jednou vyplnili a uvedli svůj kontakt (e-mail). Respondenti byli vyzváni k opětovnému vyplnění dotazníku, nejlépe do 15. 4. 2024. Poté byl v den 15. 4. 2024 přidán odkaz na dotazník opět na sociální síť, proces a forma sdílení dotazníku proběhla stejně jako v první fázi sběru dat (sdílení ve stejných skupinách). K dotazníku byly na rozdíl od prvního sběru dat přidány ke konci dotazníku odkazy na dvě videa v anglickém jazyce, ve kterých Neffová představuje koncept sebesoucitu (Greater Good Science Center, 2014; TEDx, 2013). Tyto odkazy měly figurovat jako určitá odměna a poděkování za opětovné vyplnění dotazníku.

5.5 Statistická analýza

Data byla převedena do excelové tabulky a poté zpracována v programu Jamovi 2.3.28. Nejdříve jsme jednotlivé položky překódovali a obrátili jsme všechny reverzní položky. Poté

jsme vytvořili skóry jednotlivých subškál a celkové skóry měřených proměnných sečtením hodnot vybraných položek. Po transformaci dat do analyzovatelné podoby jsme otestovali validitu a reliabilitu užitých přeložených nástrojů (viz Tabulka 2). Poté jsme provedli testy normality za účelem ověření normálního rozložení dat pro měřené proměnné. Provedli jsme deskriptivní statistiky vzorků T1 a T2 a dále jsme popsali také všechny proměnné. Poté jsme otestovali dříve stanovené hypotézy. Pro testování hypotéz o negativním či pozitivním vztahu mezi proměnnými (H1–H7) jsme využili korelační analýzy. Hypotézu H8 srovnávající míru sebesoucitu vzorků T1 a T2 jsme ověřovali pomocí jednopárového neparametrického t-testu. Co se týká analýzy kvalitativních otázek ohledně náročnosti semestru či zkouškového období, textové odpovědi byly zpracovány pomocí tematické analýzy (otevřeným kódováním). Braun a Clarke (2006) definují 6 kroků tematické analýzy, které mají podle nich výzkumníci neustále reflektovat a případně kroky také opakovat. Doporučené body postupu tematické analýzy jsou následující: 1) seznámení s daty, 2) generování počátečních kódů, 3) hledání témat, 4) přezkoumávání daných témat, 5) definice a pojmenování témat, 6) sepsání závěrečné zprávy. Pro účely ověření výzkumné hypotézy H8 aplikujeme teoretický přístup k tematické analýze, který umožňuje zodpovědět dopředu vymezenou výzkumnou otázku (Braun & Clarke, 2006). Během tematické analýzy jsme se tedy drželi doporučeného postupu autorů (Braun & Clarke, 2006) a analýza byla provedena v online podobě.

5.6 Etika výzkumu

Dotazník byl na sítích uveden s podrobným informovaným souhlasem s účastí na výzkumu, který obsahoval informace o autorovi a tématu výzkumu. Participanti byli krátce seznámeni s obsahem dotazníku a odhadem doby jeho vyplňování (10 minut). Respondenti byli informováni o dobrovolnosti účasti ve výzkumu a možnosti přerušení vyplňování dotazníku bez uložení svých odpovědí. Dále byl zmíněn plánovaný 2fázový průběh výzkumu a studenti byli informováni o tom, že v případě uvedení svého e-mailu budou na jaře 2024 kontaktováni s prosbou o opětovné vyplnění dotazníku. Účast ve druhém kole je však také dobrovolná a mohou tedy další žádost o spolupráci na výzkumu odmítnout. Dále byly uvedeny informace o anonymizaci získaných dat a využití dat pouze pro účely tohoto výzkumu. Dále bylo uvedeno, že data budou uchována pouze po dobu jejich zpracování a bude k nim mít přístup pouze autor výzkumu. Po provedení veškerých analýz budou všechna data smazána. Respondentům byl také zprostředkován e-mailový kontakt na autora výzkumu, kterého mohou v případě jakýchkoliv otázek kontaktovat.

6. Výsledky

6.1 Deskriptivní statistiky zjišťovaných proměnných

Nejdříve jsme provedli deskriptivní statistiky zjišťovaných proměnných pro výzkumný soubor T1. Podrobné výsledky analýzy ukazuje Tabulka 9, která ukazuje počet osob (N), průměrné hodnoty dosažené na daných škálách (průměr, medián a velikost směrodatné odchylky), dále minimální a maximální dosažené skóry a hodnoty šikmosti a špičatosti daných škál. Nejvyšší hodnoty koeficientů špičatosti a šikmosti byly identifikovány u subškály chování (2,37; 4,82) a také věku (2,29; 5,55), které naznačují nenormální rozložení dat a zešikmení a zakřivení směrem doprava. Poté jsme provedli také Shapirův-Wilkův test normality, který ověřil nenormální rozdělení především u proměnných chování ($W = .53$; $p < .001$) a věku ($W = .73$; $p < .001$). Výsledky testu normality ukázaly také jako problematické proměnné zátěž ($p < .001$), konflikt ($p = .004$), oddanost ($p < .001$), lidskou sounáležitost ($p < .001$), ztotožnění ($p < .001$) a laskavost ($p < .001$), přičemž všechny tyto hodnoty měly hodnotu W vyšší než .90. Vzhledem k problematickým výsledkům Shapirova-Wilkova testu normality budeme zjištěné vztahy ověřovat parametrickými i neparametrickými testy. Nenormální rozložení proměnných jsme ověřili také pomocí Q-Q plotů, které ukázaly významné odchylky od normy především u proměnných věk a chování.

Tabulka 9

Deskriptivní statistiky měřených proměnných ve výzkumném souboru T1

Škály	N	M	Mdn	SD	Min	Max	Špičatost	Šikmost
Benefity	89	49.13	51.00	10.32	27	73.00	-.10	-.60
Zdroje	90	12.23	13.00	4.44	4.00	20.00	-.17	-0.87
Odměny	89	13.62	14.00	4.38	6.00	25.00	.21	-0.56
Zapojení	90	23.20	23.50	5.19	12.00	33.00	-.23	-0.64
Nároky	88	29.99	29.00	9.03	15.00	58.00	.49	0.09
Čas	89	17.19	17.00	5.29	7.00	30.00	.10	-0.29
Zátěž	90	8.92	8.00	4.01	4.00	19.00	.58	-0.76
Chování	89	3.76	3.00	1.63	3.00	10.00	2.37	4.82
Facilitace	90	13.29	14.00	4.54	5.00	24.00	-0.01	-0.77
Konflikt	90	12.38	13.00	4.68	4.00	20.00	-0.15	-1.04
Angažovanost	88	33.19	33.00	12.59	0.00	56.00	-0.31	-0.19
Oddanost	89	17.15	19.00	5.88	0.00	24.00	-1.06	0.64

Škály	N	M	Mdn	SD	Min	Max	Špičatost	Šikmost
Energie 2	89	16.22	16.00	8.33	0.00	36.00	0.14	-0.65
Sebesoucít	90	56.58	56.00	10.03	38.00	85.00	0.46	-0.20
Laskavost	90	12.38	13.00	2.40	6.00	17.00	-0.79	0.32
Sebeodsuzování	90	10.84	11.00	3.54	4.00	19.00	0.04	-0.68
Lidská sounáležitost	90	7.50	8.00	1.93	2.00	10.00	-0.64	-0.08
Izolace	90	10.70	10.00	4.08	4.00	20.00	0.58	-0.23
Všímavost	90	5.76	6.00	1.72	2.00	9.00	-0.11	-0.50
Ztotožnění	90	9.40	9.00	3.42	4.00	17.00	0.62	-0.37
Duševní pohoda	89	12.15	12.00	5.21	1.00	23.00	-0.10	-0.69

*Pozn.: N = počet osob, SD = standardní odchylka od průměru, M = průměr; Mdn = medián, Min = minimální skóre, Max = maximální získaný skóre. Velikost standardní chyby (SE) pro koeficient špičatosti ve vzorku T1 se pohybovala mezi .25–.26 a pro koeficient šikmosti mezi .503–.508. Energie 1 a Pohlčení 1 jsou v tabulce uvedeny pouze pro popis výsledných skóre, v dalších analýzách počítáme pouze s proměnnou Energie 2, která vznikla součtem dvou proměnných (Pohlčení 1 + Energie 1).

Deskriptivní analýzy proměnných ve vzorku T2 poukázaly na normální rozdělení většiny proměnných (průměrné hodnoty, minimální a maximální skóre a koeficienty špičatosti a zakřivení proměnných ukazuje Tabulka 10). Normální rozložení proměnných je hodnoceno podle shodnosti hodnot průměru a mediánu, které jsou ve vzorku T2 podobné. Jako jediná problémová proměnná se ukazuje subškála chování, která vykazuje vysoké koeficienty špičatosti (3,45) a šikmosti (11,04). Hair a kol. (2010) považují data za normálně rozložená, pokud jsou hodnoty koeficientu šikmosti v rozmezí od -2 do $+2$ a hodnoty zakřivení od -7 do $+7$. Můžeme tedy odhadnout, že subškála chování neodpovídá normálnímu rozložení a budeme s ní takto dále pracovat. Dále jsme ověřovali normální rozložení pomocí Shapiro-Wilkova testu normality, jehož výsledky okomentujeme pouze slovně. Data nejsou normálně rozložená, pokud je hodnota p v testu normality nižší než hodnota .05. Výsledky potvrdily největší problémovost proměnné chování ($W = .558$; $p < .001$) a dále ukázaly nenormálnost rozložení u proměnné věku ($W = .672$; $p < .001$). Nenormální rozložení proměnných věku a chování potvrdily také Q-Q ploty, které ukázaly výrazně atypické rozložení dat. Přestože hodnoty mediánu (*medián* = 24 let), modu (*modus* = 24 let) a průměru ($m = 25,4$ let) věkového rozložení vzorku jsou podobné, na základě hodnot šikmosti a zakřivení můžeme odhadovat, že vzorek je silně zešikmený doprava, máme tedy několik participantů ve vyšším věku. Rozložení

proměnných chování a věk ve vzorku T1 budeme tedy považovat spíše za nenormálně rozložené a budeme využívat k jejich analýzám parametrické i neparametrické testy.

Tabulka 10

Deskriptivní statistiky měřených proměnných ve výzkumném souboru T2

Škály	N	M	Mdn	SD	Min	Max	Špičatost	Šikmost
Benefity	52	49.04	50.00	10.33	27.00	69.00	-0.01	-0.45
Zdroje	53	12.32	13.00	3.50	5.00	19.00	-0.03	-0.82
Odměny	52	13.75	13.50	4.23	5.00d	22.00	0.15	-0.83
Zapojení	53	22.85	23.00	5.52	10.00	33.00	-0.12	-0.58
Nároky	53	29.55	27.00	9.31	15.00	64.00	1.20	2.47
Čas	53	16.94	17.00	5.11	6.00	30.00	0.26	-0.24
Zátěž	53	8.51	8.00	3.83	4.00	19.00	0.88	0.38
Chování	53	4.09	3.00	2.26	3.00	15.00	3.04	11.04
Facilitace	53	13.68	13.00	3.90	6.00	22.00	0.32	-0.78
Konflikt	53	11.96	11.00	4.60	4.00	20.00	-0.05	-1.02
Angažovanost	52	32.06	32.50	12.82	0.00	57.00	-0.13	-0.44
Oddanost	53	16.60	17.00	6.01	0.00	24.00	-0.83	0.38
Energie 2	53	7.17	7.00	4.49	0.00	18.00	0.56	0.02
Sebesoucít	52	55.94	57.50	14.76	26.00	89.00	0.14	-0.35
Laskavost	53	12.60	13.00	3.56	4.00	19.00	-0.41	-0.11
Sebeodsuzování	53	10.81	11.00	3.52	4.00	20.00	0.31	0.02
Lidská sounáležitost	52	5.35	6.00	2.14	2.00	9.00	0.03	-1.13
Izolace	53	10.68	10.00	3.92	4.00	19.00	0.37	-0.6990
Všímavost	53	6.30	6.00	1.81	3.00	10.00	0.03	-1.0568
Ztotožnění	53	10.25	10.00	3.60	5.00	20.00	0.68	-0.1077
Duševní pohoda	53	12.94	13.00	4.77	4.00	21.00	-0.25	-0.9683

*Pozn.: *N* = počet osob, *SD* = standardní odchylka od průměru, *M* = průměr; *Mdn* = medián, *min* = minimální skór, *max* = maximální získaný skór. Velikost standardní chyby (*SE*) pro koeficient špičatosti dosahovala hodnoty .33 a pro koeficient šikmosti mezi .64–.65. Energie 1 a Pohlčení 1 jsou v tabulce uvedeny pouze pro popis výsledných skórů, v dalších analýzách počítáme pouze s proměnnou Energie 2, která vznikla součtem dvou proměnných (Pohlčení 1 + Energie 1).

6.2 Ověřování výzkumných otázek a testování přílehlých hypotéz

V této podkapitole se budeme věnovat ověřování kvantitativních výzkumných otázek (VO1–VO4) a přílehlých hypotéz (H1–H8). Vzájemné vztahy mezi jednotlivými proměnnými jsme

zkoumali pomocí korelačních analýz na datech výzkumného souboru T1 ($n = 90$). Pro porovnání výsledných skóre T1 a T2 vzorku jsme využili oba vzorky (T1 i T2). Na základě výsledků faktorové analýzy jsme spojili proměnné energie a pohlčení, které byly syceny podobnými položkami a dále jsme s ní pracovaly jako s proměnnou Energie 2. Co se týká interpretace korelačních koeficientů, v této práci se orientujeme podle Evanse (1996), který interpretuje velikost Pearsonova koeficientu (r) následovně: .00–.19 = velmi slabá, .20–.39 = slabá; .40–.59 = střední, .60 –.79 = silná, .80–1 = velmi silná. Spearmanův koeficient (ρ) je interpretován podle klíče od autorů Schober a kol. (2018), kteří rozlišují slabý vztah ($\rho = .10 - .30$); střední vztah ($\rho = .30-.50$) a silný vztah ($\rho >.50$).

6.2.1 Ověřování VO1 a testování H1, H2

Nejprve jsme testovali souvislost pracovních faktorů (benefitů a nároků) s facilitací a konfliktem práce-škola korelace a mezi sebou. Analýza odhalila velmi těsný signifikantní pozitivní vztah mezi subškálami benefitů psychologické odměny a zdroje (viz Tabulka 11). Vzhledem ke shodnosti koeficientů Spearmana a Pearsona u všech testovaných vztahů jsme interpretovali pouze hodnoty Pearsonova koeficientu. Korelační analýzy neodhalila žádný vztah mezi pracovními benefity v podobě odměn ($r = -.05$; $p = .633$), zdrojů ($r = .08$; $p = .441$) a zapojení ($r = .15$; $p = .153$) ani celkovým skórem benefitů ($r = .08$; $p = .438$) s mírou konfliktu práce-škola. Psychologické odměny ($r = .73$; $p <.001$) a zdroje ($r = .64$; $p <.001$) silně pozitivně korelují s mírou facilitace práce-škola, stejně jako celkový skóre benefitů ($r = .73$; $p <.001$). Slabý, ale signifikantní pozitivní vztah ($r = .29$; $p <.01$) byl shledán mezi facilitací a zapojením. Na základě výsledků korelačních analýz vztahu mezi pracovními benefity a koncepty konfliktu a facilitace můžeme shrnout, že vztah mezi množstvím psychických odměn (*složka benefitů*) a mírou konfliktu práce-škola nebyl nalezen ($r = -.05$; $p = .633$). Výsledky analýz naznačily, že všechny benefity korelují s mírou facilitace práce-škola, nicméně vztah mezi benefity a konfliktem práce-škola nebyl objeven. **První hypotézu (H1) o negativním vztahu mezi množstvím psychologickým odměn a konfliktem práce-škola tedy zamítáme.**

Tabulka 11

Korelace pracovních benefitů a konfliktu a facilitace práce-škola

		Zdroje	Odměny	Zapojení	Benefity
Konflikt	Pearson's r	.082	-.051	.152	.083
	df	88	87	88	87
	p	.441	.633	.153	.438
	N	90	89	90	89
Facilitace	Pearson's r	.640 ***	0.730 ***	.286 **	.725 ***
	df	88	87	88	87
	p	< .001	< .001	.006	< .001
	N	90	89	90	89

Pozn.: p = signifikance (p < .05, ** p < .01, *** p < .001), Pearson's r = hodnota Pearsonova koeficientu, df = počet stupňů volnosti, N = počet osob (T1)

Dále jsme testovali pracovní nároky (čas, zátěž a chování) a jejich vztah s mírou konfliktu a facilitace práce-škola (výsledky ukazuje Tabulka 12). Pracovní nároky ukázaly spíše nenormální rozložení a obsahují problémovou škálu chování, z toho důvodu v Tabulce 12 uvádíme hodnoty Sparmanova i Pearsonova korelačního koeficientu. Protože hodnoty obou koeficientů byly srovnatelné, dále uvádíme pouze hodnoty Pearsonova koeficientu. Čas ($r = .64$; $p < .001$), zátěž ($r = .74$; $p < .001$) a celkový skóre pracovních nároků ($r = .75$; $p < .001$) silně pozitivně korelovaly s úrovní konfliktu práce-škola, pro vztah chování a konfliktu práce-škola byl identifikován slabý pozitivní vztah ($r = .30$; $p < .01$). Žádné pracovní nároky však nijak nekorelovaly s mírou facilitace práce-škola (viz Tabulka 12). Korelační analýza tedy přinesla zjištění, že všechny pracovní nároky korelují s konfliktem práce-škola, nejtěsnější vztah s konfliktem byl identifikován u zátěže a času. Regresní analýzu s cílem identifikovat nejvýznamnější prediktor konfliktu provedena nebyla – prediktory (pracovní nároky) nesplňovaly podmínky kolinearity. Všechny pracovní nároky mezi sebou signifikantně pozitivně korelovaly – čas a zátěž velmi silně ($r = .87$; $p < .001$); čas a chování slabě ($r = .29$; $p < .001$) a chování a zátěž středně silně ($r = .49$; $p < .001$).

Tabulka 12

Korelace pracovních nároků a konfliktu a facilitace práce-škola

		Čas	Zátěž	Chování	Nároky
Konflikt	Pearson's r	.640 ***	.737 ***	.296 **	.751 ***

		Čas	Zátěž	Chování	Nároky
	df	87	88	87	86
	p	< .001	< .001	.005	< .001
	Spearman's rho	.658 ***	.759 ***	.266 *	.771 ***
	df	87	88	87	86
	p	< .001	< .001	.012	< .001
	N	89	90	89	88
Facilitace	Pearson's r	.147	.035	.094	.139
	df	87	88	87	86
	p	.168	.746	.383	.195
	Spearman's rho	.109	.041	.072	.110
	df	87	88	87	86
	p	.309	.702	.501	.307
	N	89	90	89	88

Pozn.: p = signifikance (p < .05, ** p < .01, *** p < .001), Pearson's r = Pearsonův koeficient, Spearman's rho = Spearmanův koeficient, df = počet stupňů volnosti, N = počet osob (T1)

Dále jsme testovali vztah konfliktu a facilitace práce-škola s akademickou angažovaností (a jejími složkami). Mezi koncepty konflikt, facilitace práce-škola a mírou akademické angažovaností nebyly nalezeny žádné (ani slabé) významné korelace (viz Tabulka 13). **Druhá hypotéza (H2) o negativním vztahu mezi konfliktem práce-škola a mírou akademické angažovanosti byla zamítnuta.**

Tabulka 13

Korelace konfliktu a facilitace práce-škola a akademickou angažovaností a jejími složkami

		Angažovanost	Oddanost	Energie 2
Konflikt	Pearson's r	.068	.079	.083
	df	86	87	87
	p	.526	.460	.441
	N	88	89	89
Facilitace	Pearson's r	.042	.027	.077

	Angažovanost	Oddanost	Energie 2
df	86	87	87
p	.694	.805	.475
N	88	89	89

Pozn.: p = signifikance (p < .05, ** p < .01, *** p < .001), r = hodnota Pearsonova koeficientu, df = počet stupňů volnosti, N = počet osob (T1)

Dále jsme testovali vztah konfliktu a facilitace práce-škola s faktory duševního zdraví – duševní pohodou, sebesoucitem a jeho složkami (výsledky analýzy ukazuje Tabulka 14). Výsledky odhalily, že míra duševní pohody slabě pozitivně koreluje s mírou facilitace ($r = .30$) a slabě negativně s mírou konfliktu ($r = -.22$) na 5% hladině významnosti. Celkový skóre sebesoucitu nijak významně nekoreloval ani s mírou facilitace ($r = .04$; $p = .686$) ani konfliktu ($r = -.07$; $p = .384$). Dále bylo zjištěno, že lidská sounáležitost jako jediná ze složek sebesoucitu slabě pozitivně korelovala s konfliktem práce-škola ($r = .27$; $p < .05$), s facilitací však vztah nalezen nebyl ($r = .19$; $p = .068$) (viz Tabulka 14). Výsledky korelační analýzy tedy odhalily, že duševní pohoda slabě koreluje s konfliktem (negativně) i facilitací (pozitivně). Co se týká vztahu sebesoucitu a jeho složek s facilitací a konfliktem, našli jsme pouze slabý negativní vztah mezi konfliktem a všímavostí.

Tabulka 14

Korelace faktorů duševního zdraví a konfliktu a facilitace práce-škola

	Duševní pohoda	SCS	Las	Sebeodsuz	Soun	Izol	Vš	Zt
Facilitace	r	.229*	.043	.022	.008	-.013	.031	-.023
	df	87	88	88	88	88	88	88
	p	.031	.686	.838	.942	.904	.773	.827
	N	89	90	90	90	90	90	90
Konflikt	r	-.216 *	-.068	.134	-.151	.265*	-.019	-.197
	df	87	88	88	88	88	88	88
	p	.043	.384	.291	.144	.019	.874	.018
	N	89	90	90	90	90	90	90

Pozn: r = Pearsonův korelační koeficient, p = signifikance (p < .05, ** p < .01, *** p < .001), df = počet stupňů volnosti, N = počet osob (T1), r = Pearsonův koeficient korelace, SCS = sebesoucit, Las = laskavost, Sebeodsuz = Sebeodsuzování, Soun = sounáležitost, Izol = izolace, Vš = všímavost, Zt = ztotožnění

6.2.2 Ověřování VO2 a testování H3

Dále jsme zkoumali vztahy mezi pracovními faktory (benefity, nároky) a úrovní akademické angažovanosti (VO3). Celkový skór akademické angažovanosti slabě pozitivně koreloval pouze s množstvím podpůrných pracovních zdrojů ($r = .21$; $p < .05$), oddanost (*složka angažovanosti*) také slabě pozitivně korelovala s množstvím podpůrných zdrojů ($r = .30$; $p < .05$), míra energie (*složka angažovanosti*) se žádným z benefitů nijak nekorelovala. Další korelační analýza naznačila neexistující vztahy mezi množstvím pracovních nároků a mírou akademické angažovanosti (a jejími složkami), výsledky analýzy popisuje Tabulka 16. Výsledky tedy naznačily, že pouze benefit množství podpůrných zdrojů slabě pozitivně koreluje s mírou celkové angažovanosti a oddanosti, vztah s pracovními nároky nalezen nebyl. **Množství psychologických odměn nijak nekorelovalo s mírou akademické angažovanosti** (viz Tabulka 15), **třetí hypotéza (H3) byla tedy zamítnuta.**

Tabulka 15

Korelace pracovních benefitů s akademickou angažovaností

		Angažovanost	Oddanost	Energie 2
Zdroje	Pearson's r	.213 *	.229 *	.189
	df	86	87	87
	p	.046	.031	.076
	N	88	89	89
Odměny	Pearson's r	.039	.044	.005
	df	85	86	86
	p	.717	.684	.962
	N	87	88	88
Zapojení	Pearson's r	-.104	-.121	-.025
	df	86	87	87
	p	.333	.257	.819
	N	88	89	89
Benefity	Pearson's r	0.055	0.053	0.072
	df	85	86	86
	p	.610	.621	.505
	N	87	88	88

Pozn.: Pearson's r = hodnota Pearsonova koeficientu, p = signifikance ($p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$), df = stupně volnosti, N = počet osob (T1)

Tabulka 16*Korelace pracovních nároků s akademickou angažovaností*

		Angažovanost	Oddanost	Energie 2
Čas	Pearson's r	-.051	-.067	.003
	df	85	86	86
	p	.641	.536	.974
	N	87	88	88
Zátěž	Pearson's r	-.002	-.026	.070
	df	86	87	87
	p	.988	.806	.514
	N	88	89	89
Chování	Pearson's r	-.024	-.121	.135
	df	85	86	86
	p	.826	.260	.209
	N	87	88	88
Nároky	Pearson's r	-.019	-.067	.079
	df	84	85	85
	p	.862	.536	.469
	N	86	87	87

Pozn.: Pearson's r = hodnota Pearsonova koeficientu, p = signifikance ($p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$), df = stupně volnosti, N = počet osob (T1)

6.2.3 Ověřování VO3 a testování H4, H5

Dále jsme ověřovali vztahy mezi pracovními faktory (benefity, nároky) a faktory duševního zdraví (sebesoucitem a duševní pohodou) v souladu s druhými výzkumnými otázkami (VO2). Co se týká souvislostí mezi pracovními benefity a mírou pohody, byl nalezen signifikantní slabý pozitivní vztah pouze s množstvím psychologických odměn ($r = .21$; $p < .05$), s množstvím zdrojů ($r = .18$; $p = .092$), mírou zapojení ($r = .01$; $p = .930$) ani celkovým skórem benefitů ($r = .16$; $p = .147$) nebyl identifikován žádný vztah (viz Tabulka 17). Co se týče sebesoucitu, podle našich analýz množství benefitů ve formě psychologických zdrojů ($r = .09$; $p = .413$), odměn ($r = .11$; $p = .323$) ani zapojení ($r = -.06$; $p = .550$) nijak významně nesouvisí s celkovým skórem sebesoucitu, stejně jako celkový skóre (množství) benefitů ($r = .04$; $p = .739$). Při testování vztahů benefitů a složek sebesoucitu jsme však zjistili, že skóre všímavosti má slabý

pozitivní vztah s množstvím celkových benefitů ($r = .22$; $p < .05$) a množstvím podpůrných zdrojů ($r = .30$; $p < .01$). Vzhledem k nízkému počtu nalezených vztahů mezi benefity a faktory duševního zdraví nebyla provedena regresní analýza pro identifikaci nejvýznamnějších prediktorů duševní pohody a sebesoucitu. Výsledky korelačních analýz naznačují slabý pozitivní vztah pouze mezi množstvím psychologických odměn a mírou duševní pohody a mezi všímavostí a množstvím podpůrných zdrojů (a celkovým množstvím benefitů). **Čtvrtou hypotézu (H4) o pozitivním vztahu mezi množstvím podpůrných zdrojů a mírou sebesoucitu tedy zamítáme.**

Tabulka 17

Korelace mezi pracovními benefity a faktory duševního zdraví

		Zdroje	Odměny	Zapojení	Benefity
Duševní pohoda	Pearson's r	.180	.214 *	-.009	.156
	df	87	86	87	86
	p	.092	.045	.930	.147
	N	89	88	89	88
Sebesoucit	Pearson's r	.087	.106	-.064	.036
	df	88	87	88	87
	p	.413	.323	.550	.739
	N	90	89	90	89
Laskavost	Pearson's r	-.083	-.109	.008	-.083
	df	88	87	88	87
	p	.435	.311	.938	.441
	N	90	89	90	89
Sebeodsuzování	Pearson's r	.030	.112	-.035	.027
	df	88	87	88	87
	p	0.777	0.296	0.743	.805
	N	90	89	90	89
Sounáležitost	Pearson's r	-.114	-.162	.144	-.051
	df	88	87	88	87
	p	.286	.129	.176	.632
	N	90	89	90	89
Izolace	Pearson's r	.116	.123	-.059	.065
	df	88	87	88	87
	p	0.276	0.249	0.583	0.542

		Zdroje	Odměny	Zapojení	Benefity
	N	90	89	90	89
Všímavost	Pearson's r	.296 **	.206	.014	.219 *
	df	88	87	88	87
	p	.005	.053	.893	.039
	N	90	89	90	89
Ztotožnění	Pearson's r	.060	.109	-.175	-.025
	df	88	87	88	87
	p	.577	.309	.100	.817
	N	90	89	90	89

Pozn.: r = hodnota Pearsonova koeficientu, p = signifikance ($p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$), df = stupně volnosti, N = počet osob (T1)

Co se týká pracovních nároků a faktorů duševního zdraví, ukázalo se, že pouze nárok v podobě psychické zátěže ($r = -.29$; $p < .05$) slabě negativně koreloval s úrovní duševní pohody, u času ani chování vztah s duševní pohodou nalezen nebyl (viz Tabulka 18). Míra sebesoucitu naopak slabě negativně korelovala pouze s chováním ($r = -.29$; $p < .05$), s nároky časovými ani zátěžovými vztah identifikován nebyl. Poté jsme testovali vztah mezi pracovními nároky a jednotlivými složkami sebesoucitu. Míra psychické pracovní zátěže slabě pozitivně korelovala s mírou laskavosti ($r = .21$; $p < .05$) a sounáležitosti ($r = .29$; $p < .01$) a negativně s mírou ztotožnění ($r = -.21$; $p < .05$). Množství časových nároků slabě negativně korelovalo s mírou ztotožnění ($r = -.22$; $p < .05$ a $\rho = -.21$; $p < .05$), míra chování s izolací ($r = -.22$; $p < .05$ a $\rho = -.19$; $p < .05$) a ztotožněním ($r = -.28$; $p < .01$) a celkové množství nároků s mírou ztotožnění ($r = -.29$; $p < .01$). Výsledné korelace pracovních nároků a faktorů duševního zdraví lze vidět v Tabulce 18 (tabulka ukazuje pro zjednodušení pouze hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu, hodnoty Spearmanova koeficientu jsme neuváděli z důvodu shodnosti s Pearsonovými hodnotami). Regresní analýzu pro identifikaci významných prediktorů (nároků) duševní pohody a sebesoucitu jsme především z důvodu kolinearit prediktorů neprováděli.

Korelační analýza tedy odhalila, že duševní pohoda slabě negativně koreluje s úrovní psychické pracovní zátěže. Dále výsledky naznačily, že celkový skóre sebesoucitu koreluje slabě negativně pouze s chováním, složky laskavost a sounáležitost slabě pozitivně korelují s úrovní

pracovní psychické zátěže a chování slabě negativně souvisí s mírou izolace. Dále analýzy odhalily, že míra ztotožnění slabě negativně koreluje se všemi složkami pracovních nároků. Jako nejvýznamnější se ukázaly vztahy mezi zátěží a duševní pohodou, zátěží a sounáležitostí a mezi chováním (a celkovým množstvím nároků) a ztotožněním, které spolu korelovaly na 1% hladině významnosti. **Na základě výše zmíněných výsledků korelačních analýz zamítáme pátou hypotézu (H5) o negativním vztahu mezi množstvím časových nároků (složka nároků) a mírou duševní (subjektivní) pohody**

Tabulka 18

Korelace pracovních nároků a faktorů duševního zdraví

		Čas	Zátěž	Chování	Nároky
Duševní pohoda	Pearson's r	-.021	-.290 **	.005	-.131
	df	86	87	86	85
	p	.845	.006	.964	.226
	N	88	89	88	87
Sebesoucít	Pearson's r	-.147	-.087	-.228 *	-.186
	df	87	88	87	86
	p	.170	.416	.032	.083
	N	89	90	89	88
Laskavost	Pearson's r	-.023	.208 *	.043	.081
	df	87	88	87	86
	p	.829	.050	.686	.453
	N	89	90	89	88
Sebeodsuzování	Pearson's r	-.038	-.142	-.176	-.134
	df	87	88	87	86
	p	0.721	0.180	0.099	0.214
	N	89	90	89	88
Sounáležitost	Pearson's r	-.039	.293 **	.074	.115
	df	87	88	87	86
	p	.715	.005	.490	.286
	N	89	90	89	88
Izolace	Pearson's r	-.103	-.115	-.223 *	-.154
	df	87	88	87	86
	p	.335	.279	.036	.151
	N	89	90	89	88

		Čas	Zátěž	Chování	Nároky
Všímavost	Pearson's r	-.027	-.135	-.014	-.106
	df	87	88	87	86
	p	.799	.205	.894	.326
	N	89	90	89	88
Ztotožnění	Pearson's r	-.215 *	-.212 *	-.282 **	-.290 **
	df	87	88	87	86
	p	.043	.045	.007	.006
	N	89	90	89	88

Pozn.: Pearson's r = hodnota Pearsonova koeficientu, p = signifikance (p < .05, ** p < .01, *** p < .001), df = stupně volnosti, N = počet osob (T1)

6.2.4 Ověřování VO4 a testování H6, H7 a H8

Čtvrtá sada výzkumných otázek se týkala sebesoucitu (a jeho složek) a vztahu s duševní pohodou a akademickou angažovaností. Co se týče vztahu k duševní pohodě (viz Tabulka 19), našli jsme slabý negativní vztah mezi laskavostí ($r = -.29$) a pohodou a mezi sounáležitostí a pohodou ($r = -.29$) na 1% hladině významnosti. Dále jsme našli slabý pozitivní vztah mezi pohodou a všímavostí ($r = .26$) na 5% hladině významnosti. Výsledky korelačních analýz neodhalily žádný vztah mezi duševní pohodou a celkovým skórem sebesoucitu. Naše data nepodporují šestou hypotézu (H6) o pozitivním vztahu duševní pohody a celkového skóru sebesoucitu, nicméně byly nalezeny vztahy mezi pohodou a některými složkami sebesoucitu (laskavostí, sounáležitostí a všímavostí). **Šestá hypotéza (H6) byla tedy zamítnuta.**

Tabulka 19

Korelace duševní pohody se sebesoucitem a jeho složkami

		SCS	Las	Sebeod suz	Soun	Izol	Vš	Ztotožnění
Pohoda	r	-0.097	-0.285 **	0.028	-0.283 **	-0.012	0.263*	-0.066
	df	87	87	87	87	87	87	87
	p	0.367	0.007	0.794	0.007	0.910	0.013	0.538
	N	89	89	89	89	89	89	89

Pozn: Pohoda = duševní pohoda, r = Pearsonův korelační koeficient, p = signifikance (p < .05, ** p < .01, *** p < .001), df = počet stupňů volnosti, N = počet osob (T1), r = Pearsonův koeficient korelace, SCS = sebesoucit, Las = laskavost, Sebeodsuz = Sebeodsuzování, Soun = sounáležitost, Izol = izolace, Vš = všímavost. Zt =

Poté byl pomocí korelační analýzy prozkoumán vztah mezi sebesoucitem a akademickou angažovaností. Korelační analýza nenašla žádný vztah mezi sebesoucitem, akademickou angažovaností ani jejich složkami (viz Tabulka 20), naše data tedy naznačují neexistující vztah mezi mírou soucitného přístupu k sobě a akademickou angažovaností v rámci školy.

Tabulka 20

Korelace akademické angažovanosti a faktorů duševního zdraví

		Duševní pohoda	SCS	Las	Sebeodsuz	Soun	Izol	Vš	Zt
Angažovanost	r	.103	.048	.010	.092	.067	.047	.020	-.063
	df	85	86	86	86	86	86	86	86
	p	.344	.654	.924	.396	.537	.666	.853	.561
	N	87	88	88	88	88	88	88	88
Oddanost	r	.095	.108	.023	.052	.092	.145	-.002	.024
	df	86	87	87	87	87	87	87	87
	p	.378	.315	.828	.628	.389	.174	.987	.824
	N	88	89	89	89	89	89	89	89
Energie 2	r	.086	-.017	.011	.089	.074	-.007 5	.065	-.135
	df	86	87	87	87	87	87	87	87
	p	.425	.872	.916	.406	.491	.048 2	.542	.206
	N	88	89	89	89	89	89	89	89

Pozn: p = signifikance ($p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$), df = stupně volnosti, N = počet osob (T1), SCS = sebesoucit, Las = laskavost, Sebeodsuz = Sebeodsuzování, Soun = sounáležitost, Izol = izolace, Vš = všímavost, Zt = ztotožnění

Dále jsme v souvislosti s testováním H8 porovnali výsledné skóry měřených proměnných u 36 respondentů ve zkouškovém období (T1) a obdobím běžného semestru. Nejprve jsme samozřejmě porovnávali úroveň sebesoucitu pomocí neparametrického Wilcoxonova testu. Pro interpretaci velikosti účinku (r_{fb}) využíváme interpretační klíč od Goss-Sampson a kol. (2018),

kteří vymezují $r_{rb} = .10-.29$ jako malou velikost účinku, $r_{rb} = .30-.49$ jako střední velikost účinku a $r_{rb} > .50$ jako velkou velikost účinku. Analýza odhalila, že sebesoucitu ve zkouškovém období T1 ($M = 57.9$; $SD = 10.5$) a během běžného semestru T2 ($M = 54.1$; $SD = 16.3$) se nijak signifikantně neliší ($W = 362$; $p = .446$) (viz Tabulka 21). Participanti se v průměrném skóru sebesoucitu T1 a T2 lišili v průměru 3 body a velikost účinku byla malá ($r_{rb} = .15$), což naznačuje velmi mírný rozdíl mezi skupinami. Hodnota průměrných dosažených skóre také naznačila, že míra sebesoucitu ve zkouškovém období je zanedbatelně vyšší než v období běžného semestru. **Osmou hypotézu H8 na základě výsledků analýzy tedy zamítáme.**

Tabulka 21

Wilcoxonův test rozdílů mezi úrovní sebesoucitu ve zkouškovém (T1) a během semestru (T2)

		W	p	Průměrný rozdíl	SE	Velikost účinku
Sebesoucit T1	Sebesoucit T2	362	0.446	3	3.32	.149

*Pozn.: T1 = zkouškové období, T2 = běžný semestr, p = signifikance, SE = standardní odchylka

Dále jsme porovnávali skóre T1 a T2 u zbylých složek sebesoucitu (viz Tabulka 22). Friedmanův test ukázal významný rozdíl mezi skóre T1 a T2 pouze u lidské sounáležitosti. výsledky ukazuje Tabulka 23. Analýza naznačila, že míra lidské sounáležitosti je statisticky významně vyšší ($M = 7.5$; $SD = 1.93$) ve zkouškovém období v porovnání s obdobím běžného semestru ($M = 5.4$; $SD = 2.14$; $\chi^2(13) = 302$; $p < .001$). Výsledky naznačují, že studenti dosahují ve zkouškovém období významně vyšších skóre lidské sounáležitosti oproti běžnému semestru.

Tabulka 22

Porovnání průměrných hodnot složek sebesoucitu mezi zkouškovým (T1) a semestrem (T2) ($n = 36$)

škála	M	Mdn
Sebesoucit T1	57.77	58.00

škála	M	Mdn
Sebesoucít T2	55.94	57.50
Laskavost T1	12.38	13.00
Laskavost T2	12.60	13.00
Sebeodsuzování T1	10.84	10.00
Sebeodsuzování T2	10.81	11.00
Lidská sounáležitost T1	7.50	8.00
Lidská sounáležitost T2	5.35	6.00
Izolace T1	10.70	10.00
Izolace T2	10.68	10.00
Všímavost T1	5.76	6.00
Všímavost T2	7.31	6.00
Ztotožnění T1	9.40	9.00
Ztotožnění T2	10.25	10.00

*Pozn.: M = průměr, Mdn = medián, T1 = zkouškové období, T2 = běžný semestr

Tabulka 23

Friedmanův test pro porovnání skóre sebesoucitu mezi zkouškovým (T1) a semestrem (T2) (n = 36)

Škála (skór) T1		Škála (skór) T2	k	p
Sebesoucít T1	-	Sebesoucít T2	.0979	.922
Laskavost T1	-	Laskavost T2	.0490	.961
Sebeodsuzování T1	-	Sebeodsuzování T2	.3427	.732
Lidská sounáležitost T1	-	Lidská sounáležitost T2	4.2838	<.001
Izolace T1	-	Izolace T2	.6854	.493
Všímavost T1	-	Všímavost T2	.4161	.678
Ztotožnění T1	-	Ztotožnění T2	.7833	.434

*Pozn.: p = signifikance; T1 = zkouškové období, T2 = běžný semestr

6.2.5 Prozkoumání VO5 a dalších otázek na práci při studiu

V této podkapitole se budeme věnovat kvalitativním i kvantitativním otázkám, které se dotazují na souvislosti práce při studiu a zvládání kombinace práce a studia. Kvantitativní otázky budeme prezentovat pomocí představení prevalence odpovědí na danou otázku. Výsledky

kvalitativních otázek zpracovaných pomocí tematické analýzy prezentujeme pomocí osnovy identifikovaných témat a podtémat, které jsou poté okomentovány, případně doplněny o doslovné citace odpovědí participantů.

Kolik hodin týdně trávíš prací?

V práci tráví 8,9 % T1 a 5,7 % T2 0–4 hodiny týdně, 18,9 % T1 ($n = 17$) a 26,4 % T2 ($n = 14$) 4–10 hodin týdně, 13,3 % T1 ($n = 12$) a 17 % T2 ($n = 9$) 10–15 hodin týdně, 13,3 % ($n = 12$) a 18,9 % ($n = 10$) 15–20 hodin týdně, 20 % T1 ($n = 18$) a 13,2 % T2 ($n = 7$) 20–25 hodin týdně, 3,3 % ($n = 3$) a 5,7 % T2 ($n = 3$) 25–30 hodin, 2,2 % ($n = 2$) a 0 % T2 30–35 hodin týdně, 0 % T1 a 9,4 % (T2 $n = 9,4$ %) 35–40 hodin týdně, více než 40 hodin týdně je v práci 20 % T1 ($n = 18$) a 3,8 % ($n = 2$) T2. Počet hodin v práci týdně je tedy u dvou výzkumných souborů rozložený odlišně.

Jak dlouho v aktuální práci jsi?

Dále jsme se dotazovali na dobu, jak dlouho jsou studenti v dané práci zaměstnaní. V práci je 1,1 % studentů 0–1 měsíc ($n = 1$), 10 % ($n = 9$) 1–3 měsíce, 7,8 % ($n = 7$) 3–5 měsíců, 8,9 % 5–8 měsíců ($n = 8$), 18,9 % ($n = 17$) 8–12 měsíců. Nejvíce studentů je ve stávající práci déle než rok, 22,2 % ($n = 20$) je v práci 1 až 2 roky a 20 % ($n = 18$) dokonce více než 3 roky. Respondenti vzorku T2 jsou v práci nejčastěji déle než rok, celkem 22,6 % ($n = 12$) je ve stávající práci 1–2 roky a 24,5 % ($n = 13$) více než 3 roky. Přibližně 13,2 % studentů T1 je v aktuální práci 1–3 měsíce ($n = 7$), 3,8 % 3–5 měsíců ($n = 2$), 7,5 % 5–8 měsíců ($n = 4$) a 18,9 % 8–12 měsíců ($n = 10$). V obou vzorcích (T1 a T2) tedy silně převažují zaměstnání trvající již více než 1 rok.

Jsi spokojený se svým platem?

Co se týká platu, studenti T1 jsou ve většině spíše spokojení (47,8 %; $n = 43$) nebo rozhodně spokojení (16,7 % $n = 15$), přibližně pětina studentů T1 byla spíše nespokojená (21,1 %; $n = 19$), 6,7 % studentů je rozhodně nespokojených ($n = 6$) a 7,8 % ($n = 7$) dalo odpověď *nejsem si jistý/á*. Více než polovina studentů T2 (52,8 %, $n = 28$) byla spíše spokojená a 13,2 % rozhodně spokojeno ($n = 7$), 3,8 % ($n = 2$) si nebylo jisté, čtvrtina byla spíše nespokojená (24,5 %; $n =$

13) a 5,7 % ($n = 3$) bylo rozhodně nespokojeno. Většina studentů T1 a T2 byla se svým platem spíše či určitě spokojena.

Vnímáš určitou pracovní flexibilitu v práci?

Většina studentů T1 i T2 vzorků uvedla určitou míru pracovní flexibility, konkrétně 55,6 % T1 ($n = 50$) a 52,8 % T2 ($n = 28$) reportovalo spíše vyšší a 26,7 % T1 ($n = 24$) a 13,2 % T2 ($n = 7$) uvedlo vysokou míru pracovní flexibility. Dále 10 % T1 ($n = 9$) a 24,5 % T2 ($n = 7$) uvedlo spíše nižší míru flexibility, 4,4 % T1 ($n = 4$) a 5,7 % T2 ($n = 3$) vnímalo velmi nízkou pracovní flexibilitu a 2,2 % T1 ($n = 2$) a 3,8 % T2 ($n = 2$) odpovědělo *nevím* (viz Tabulka 25).

Tabulka 25

Prevalence odpovědí na vnímanou pracovní flexibilitu u souborů T1 ($n = 90$) a T2 ($n = 53$)

Vnímáš určitou pracovní flexibilitu v práci?	N T1	% T1	N T2	% T2
určitě ano, mám velkou pracovní flexibilitu a mohu si práci přizpůsobit podle sebe	24	26,7 %	19	35,8 %
spíše ano, do jisté míry si můžu práci plánovat sám/sama	51	56,7 %	25	47,2 %
nevím	2	2,2 %	0	0 %
spíše ne, nemám moc velký vliv na plánování své práce	9	10 %	4	7,5 %
určitě ne, mám nízkou pracovní flexibilitu a práci si nemůžu přizpůsobit podle sebe	4	4,4 %	5	9,4 %

*Pozn.: N T1 = počet lidí z T1 vzorku, N T2 = počet lidí z T2 vzorku; % T1 = procento osob ve vzorku T1, % T2 = procento osob ve vzorku T2

Co je tvoje hlavní motivace chodit do práce?

Pro většinu studentů T1 (62,2 %, $n = 56$) a T2 (64,2 %; $n = 34$) představovala motivace kombinaci finančních odměn a sběru nových zkušeností, dále 22,2 % T1 ($n = 20$) a 24,5 % ($n = 13$) uvedlo jako hlavní motivační faktor práce peníze a 5,6 % T1 ($n = 5$) a 5,7 % T2 ($n = 3$) bylo motivováno především sběrem nových zkušeností. Jako možnost jiné motivace studenti T1 a T2 uváděli kromě peněz další motivační faktory: (1) časová flexibilita a kulturní pracovní

prostředí, (1) forma odpočinku v rámci mateřské dovolené, (1) pomoc druhým, (3) smysluplnost a zajímavá náplň práce, (1) socializace a pracovní vztahy, (1) duševní zdraví, (1) zisk rovnováhy mezi studiem a prací, (1) využití volného času (*pozn.: čísla v závorce znamenají počet osob, které uvedly danou odpověď*).

Kolik hodin týdně strávíš přibližně ve škole?

Celkově 15,6 % T1 ($n = 14$) a 17 % T2 ($n = 9$) studentů tráví týdně ve škole 0–4 hodiny; 15,6 % T1 ($n = 14$) a 18,9 % T2 ($n = 10$) 4–8 hodin; 25,6 % T1 ($n = 23$) a 18,9 % T2 ($n = 10$) 8–12 hodin; 18,9 % T1 ($n = 17$) a 26,4 % T2 ($n = 14$) 12–16 hodin; 12,2 % T1 ($n = 11$) a 7,5 % ($n = 4$) 16–20 hodin; 8,9 % T1 ($n = 8$) a 5,7 % ($n = 3$) 20–25 hodin; 2,2 % T1 ($n = 2$) a 3,8 % T2 ($n = 2$) 25–30 hodin a 1,1 % T1 ($n = 1$) a 1,9 % ($n = 1$) 30 a více hodin týdně.

Vnímáš své studium jako náročné?

Na tuto otázku odpovídaly obě skupiny (T1 i T2). Nejvíce studentů T1 vnímalo své studium jako spíše náročné (33,3 %; $n = 30$) či velmi náročné (17,8 %; $n = 16$), mnoho studentů hodnotících své aktuální studium ho vnímá spíše jako nenáročné (3,8 %; $n = 34$). Dále 11,1 % ($n = 10$) odpovědělo *nevím* a nikdo nevnímal studium jako rozhodně nenáročné. Co se týče druhého vzorku T2, celkově 41,5 % hodnotí své studium jako spíše náročné, 22,6 % jako určitě náročné, dále 9,4 % neví a 26,4 % vnímá své studium jako spíše nenáročné. Nikdo nehodnotil studium jako zcela (určitě) nenáročné.

Vnímáš toto zkouškové období (leden, únor 2024) jako náročné? V čem je pro tebe toto zkouškové období (leden, únor 2024) náročné (pokud jsi odpověděl/a *spíše ano nebo *určitě ano na předchozí otázku)? (T1)

Na tuto otázku odpovídali pouze studenti v první vlně sběru dat (T1). Více než polovina studentů T1 vnímala zkouškové období jako spíše náročné (25,6 %; $n = 23$) či velmi náročné (33,3 %; $n = 30$), přibližně třetina vzorku T1 (33,3 %; $n = 30$) hodnotila aktuální zkouškové období jako spíše nenáročné. Někteří studenti T1 uvedli, že aktuální zkouškové období je pro ně určitě nenáročné (3,3 %; $n = 3$), nebo odpověděli *nevím* (4,4 %; $n = 4$).

Studenti z prvního výzkumného souboru (T1) měli dále odpovědět, co je pro ně v tomto zkouškovém období nejnáročnější (pokud dané zkouškové období vnímali jako spíše nebo určitě náročné). Získali jsme celkově 56 kvalitativních odpovědí, odpověď na otázku byla

dobrovolná (pouze doporučená). Poté jsme provedli tematickou analýzu všech výpovědí a identifikovali jsme u každé odpovědi hlavní téma či podtémata. Výsledky analýzy prezentujeme pomocí osnovy témat a podtémat níže, přičemž jsme identifikovali 5 hlavních témat a jedno doplňkové téma (6).

Seznam témat a podtémat (*Zkouškové období T1*)

1) Škola:

1. Zkoušky a zápočty
2. Nově student VŠ
3. 2 obory/2 školy

2) Konec školy

1. Příprava na státnice
2. Psaní diplomových/bakalářských prací

3) Psychika

1. Střelba na FF UK
2. Vyhoření + snížená motivace
3. Nároky na psychiku

4) Čas (nedostatek)

1. Na studium
2. Na odpočinek
3. Praxe

5) Práce

1. Horší akademický výkon
2. Informační přetížení
3. Časová vytíženost – málo času
4. Nutnost omezení práce
5. Potřeba peněz

6) Osobní důvody

1. Zdravotní problémy
2. Skladba zkoušek

Popis výsledných témat (*náročnost zkouškového období T1*):

1. Škola (*zkouškové T1*)

První kategorií je škola. Celkem 18 studentů zmínilo jako hlavní stresový faktor akademické zkoušky a povinnosti ve zkouškovém období spojené se školou (viz podtéma Zkoušky a zápočty). Celkově 8 studentů psalo o tom, že mají tento semestr těžké zkoušky a 5 dalších studentů vnímalo velké množství zkoušek, zápočtů a školních povinností (a málo volných termínů na zkoušky), např. jeden respondent (R15 uvedl: „*Máme hodně testů, málo termínů, hodně literatury na zkoušky.*“ Celkem 4 studenti vnímali těžkou přípravu na zkoušky – 2 studenti uvedli obtíže při vyhledávání některých informací ke zkouškám, zbylí dva studenti popsali velké množství učiva a obtížnost daných předmětů (R52: „*Hodně zkoušek, relativně náročné předměty*“). Další 2 studenti přiznali strach z neúspěchu či selhání při zkouškách. Pro 4 studenty v 1. ročníku VŠ bylo toto zkouškové první, tudíž nevěděli, co mají čekat a s neznámem se pojily určité obavy (R31: „*Je mé první, nevěděl jsem přesně na co se zaměřit a co od zkoušek čekat*“). 2 studenti studovali 2 obory zároveň, což pro ně představovalo také poměrně těžkou zkušenost (R25: „*Státnicuju z jedné školy, studuju do toho mechatroniku, a dělám zároveň zkoušky z pedáku.*“; R78: „*Mám toho hodně, zkombinovat termíny zkoušek pro dva obory je náročné. Často se kryjou nebo na sebe těsně navazují. Udělám jednu zkoušku a hned se začínám učit na další, bez pauzy.*“). Dvě studentky naopak uvedly, že mají méně předmětů a zkouškové hodnotí spíše jako jednodušší (2023) (R53: „*je spíše méně náročný*“).

2. Konec školy (*zkouškové T1*)

Druhou kategorií stresorů jsme nazvali konec školy. Tuto samostatnou kategorii jsme vytvořili na základě velkého množství výpovědí vztahujících se ke konci studia. Celkem 7 studentů reportovalo stresor v podobě přípravy na státnice a psaní diplomové či bakalářské práce. Citace některé z odpovědí uvádíme zde: R14: „*Diplomka, práce a jeden z náročnějších semestrů k tomu.*“; R56: „*Píšu bakalářskou práci a to je pro mě mnohem těžší než učení se na zkoušky.*“; R61: „*Příprava ke zkouškám, vypracovávání seminárních prací (jako každé zkouškové období). Toto zkouškové bylo ale náročnější kvůli přípravě a konání SZZ.*“).

3. Psychika (*zkouškové T1*)

Třetí kategorii jsme pojmenovali jako psychika a zahrnuli jsme do ní různé faktory související s duševním stavem studentů. Celkem 3 studenti uvedli vyhoření, 2 studentky reportovaly nedostatečný odpočinek a další 2 studenti se necítili dostatečně motivováni k dalšímu studiu (na zkoušky). Jedna studentka popsala celkovou psychickou únavu, kterou s sebou zkouškové období přináší. Dále 6 studentů Karlovy univerzity (FF) reportovalo těžkosti spojené s tragickou střelbou na FF UK, která se odehrála v prosinci roku 2023 (R58: „*Dvě zásadní ‚velké‘ zkoušky, současně odevzdávání poměrné části magisterské práce, současně celkově nejasná situace na FF po střelbě, která se u nás odehrála před Vánoci.*“). Celkem 4 studenti zaznamenali zmatek a nenadálé změny v rámci zkouškového období ve spojitosti s tragickou událostí na FF UK a 2 studentky zmínily strach a obavy z bytí v knihovně na FF (R69: „*Absolvovala jsem nejzasaženější obor, musím pracovat hlavně na hojení sebe, spíš než na zkouškách.*“; „*A navíc je to celé komplikované a provizorní kvůli tomu, co se v prosinci stalo na FF. Jsem z toho trochu na nervy, občas se v knihovně při učení bojím.*“), převažovaly však obtíže spojené se změnami v rámci FF.

4. Čas (zkouškové T1)

Čas byl celkově velmi zmiňovaným tématem v mnoha odpovědích, proto času věnujeme samostatnou čtvrtou kategorii. Celkově 9 studentů zmínilo nedostatek času v různých souvislostech – 4 studenti vnímali nedostatek času na učení a přípravu do školy, 2 studenti uvedli nedostatek času na odpočinek a 2 studenti uvedli málo času ve vztahu k množství zkoušek v krátkém časovém horizontu. Příkladnou citaci uvádíme zde: R5: „*Všechny zkoušky jsem musela stihnout ve 14 dnech (z důvodu osobních záležitostí tento rok) a tak nebyl dostatek času se nějak naučit pořádně. Na oddych taky nebyl čas*“. Další 2 studentky odpověděly, že je pro ně těžké najít si čas kromě práce a studia ještě na praxe, které mají ve škole povinné. 1 studentka zmínila nedostatek času kvůli práci při studiu (R12: „*Časové skloubení učení, prací a zkouškových termínů, které byly z poloviny pouze ve všední dny dopoledne.*“).

5. Práce (zkouškové T1)

Pátá kategorie zahrnuje výpovědi, které se nějakým způsobem vztahují k práci při studiu a ve zkouškovém období. 2 studentky uvedly, že kvůli množství zkoušek a zápočtů nemohou chodit během zkouškového období tolik do práce, přičemž 1 studentka vnímala velmi negativně s tímto spojený nedostatek peněz (R65: „*Na začátku ledna jsem nezvládla 3 různé zápočty a teď mě v jednom dni čekají třetí pokusy z těchto předmětů. Všechno se mi kvůli tomu*

nahromadilo. Kvůli tomu nemohu ani chodit do práce, takže nebudu mít další měsíc na nájem.“). Jiné 2 studentky naopak chodí do práce ve zkouškovém více (R43: *“Nemohu si dovolit vypadnout z příjmu, naopak mám směn více*). Dvě studentky vnímaly, že se smířily s horším výkonem na zkoušce, protože kvůli pracovnímu vytížení nemají čas na řádnou přípravu na zkoušky (R29: *“Protože chodím do práce a prakticky jsem už měsíc neměla volný den. Taky proto, že se musím smířovat s tím, že nemohu na zkoušce podat lepší výkon, protože zkrátka nemám čas se učit pečlivěji.“*). Jedna studentka uvedla velké množství informací jak v pracovní, tak ve studijní oblasti zároveň (R13: *“Velké množství informací dohromady – pracovní + studijní“*).

6. Osobní důvody (zkouškové T1)

Do šesté kategorie osobní důvody jsme zařadili odpovědi, které se vymykají ostatním kategoriím. Jedna studentka uvedla komplikace ve zkouškovém v souvislosti se zhoršeným fyzickým zdravím. Jeden student dále přiznal, že z osobních důvodů byl nucen přesunout některé zkoušky z minulého roku do tohoto zkouškového období, což způsobilo velmi náročnou situaci.

Vnímáš tento semestr (jaro 2024) jako náročný? V čem je tento semestr pro tebe náročný? 2024 (T2)?

Odpovědi na první otázku dotazující se na náročnost semestru jsme získali od 53 studentů T2 vzorku (viz Tabulka 26). Celkově 41,5 % studentů T2 vnímalo jarní semestr jako určitě náročný, 30,2 % jako spíše náročný, 7,5 % odpovědělo *nevím* a 20,8 % vnímalo semestr jako spíše nenáročný. Žádný student T2 nevnímal semestr jako určitě nenáročný.

Tabulka 26

Prevalence odpovědí na otázku vnímané náročnosti jarního semestru u souboru T2 (n = 53)

Vnímáš tento semestr (jaro 2024) jako náročný?	N T2	% T2
spíše ano	16	30,2 %
spíše ne	11	20,8 %
určitě ano	22	41,5 %
nevím	4	7,5 %

* Pozn.: N T1 = počet lidí z T1 vzorku, N T2 = počet lidí z T2 vzorku; % T1 = procento osob ve vzorku T1, % T2 = procento osob ve vzorku T2

Na druhou otázku ohledně konkretizace odpovědí jsme získali odpovědi od 42 studentů z výzkumného souboru T2. Výsledky prezentujeme níže v podobě seznamu nalezených témat a podtémat:

Seznam témat a podtémat (*semestr 2024*)

1) Škola:

1. Předměty
2. Docházka
3. Domácí příprava
4. Vztahy s učiteli
5. 2 obory/2 školy

2) Konec školy

1. Příprava na státnice
2. Psaní diplomových/bakalářských prací

3) Psychika

1. Zvládání všech požadavků
2. Střelba na FF UK

4) Čas (nedostatek)

1. Organizace času
2. Přehřšel povinností

5) Práce:

1. Praktická neslučitelnost
2. Časová neslučitelnost

6) Osobní problémy

1. Domácí práce

Popis výsledných témat (*náročnost semestru 2024*):

1. Škola (*semestr 2024*)

Co se týká jarního semestru 2024, studenty nejvíce trápily náročné průběžné úkoly a domácí příprava, velké množství předmětů, obtížnost předmětů, povinná docházka a psychická náročnost spojená se školou. Celkem 6 studentů uvedlo velké množství průběžných úkolů a zápočtů a 2 studenti reportovali také mnoho skupinových prací (např: R96: „*Spousta projektů a seminárních prací. Velká část je dokonce ve skupinách, což mi při kombinovaném studiu přijde dost nešťastné.*“). Dále 6 studentů reportovalo hodně předmětů, další 3 studenti vnímali učivo ve svých předmětech jako velmi náročné: R95: „*Obsahuje předměty, které by potřebovaly více přednášek od přednášejících kvůli složitosti.*“ Dalším problémem byla povinná docházka, na kterou poukázalo 5 studentů (např.: R94: „*Mnoho ročníkových prací a výzkumů, striktní středoškolský režim, na některých předmětech nelze chybět, jinak hrozí vyloučení ze školy, + povinná organizace projektů na náklady studentů.*“). Zároveň 2 studenti dvou oborů popisovali náročné skloubení povinností dvou oborů (R111: „*Připravuju magisterku a zároveň dělám úkoly do bc. Studia.*“). Jedna studentka zmínila také negativní vztah k jednomu z profesorů (R99: „*Dostali jsme hodně náročného vyučujícího, ze kterého mám silný respekt, až strach, a hodně špatně se mi kvůli tlaku z jeho strany žije.*“).

7. Konec studia (semestr 2024)

Celkově 12 studentů uvedlo přípravu na státnice, případně psaní závěrečných prací jako hlavní faktor obtížnosti jarního semestru 2024. Častá byla kombinace více stresových faktorů, ve kterých figurovaly státnice a psaní závěrečné práce jako jeden z faktorů. Vybrané citace některých výpovědí uvádíme zde: R107: „*Ukončování studia (psaní DP + státnice) právě v kombinaci s pracovními povinnostmi.*“; R105: „*Na jednu stranu dodělávám bakalářku, učím, musím dělat hromadu projektů atd. Na druhou stranu do té školy tolik nechodím, takže si mohu svůj čas managovat převážně sám.*“; R112: „*Odevzdávání DP, státnice.*“

3. Psychika (semestr 2024)

Dvě studentky zmiňovaly náročnost jarního semestru 2024 v nárocích na psychiku. Jedna studentka popisovala obtíže s průběžnou přípravou do školy a zvládáním školních požadavků (R108: „*Je toho hodně, co bych měla pravidelně dělat, přípravy, psaní, práce atd., ale moje psychika to nezvládá, a tak ve výsledku nezvládám nic.*“), druhá studentka zmínila obtížnou kombinaci práce a studia a k tomu dopad střelby na FF UK na psychiku.

4. Čas (semestr 2024)

Dva studenti reportovali časovou náročnost školního rozvrhu a přednášek (např. R114: „*Vyžaduje hodně času na domácí přípravu a úkoly.*“). Jeden student vnímal semestr jako náročný v efektivní organizaci svého času. Jedna studentka popsala nedostatek času na všechny své povinnosti (R102: „*Málo práce, málo peněz. Potřebovala bych víc pracovat, abych se uživila. Ale nemám na to čas, protože toho mám hodně do školy. Musím dodělat seminárky, který dlužím učitelům už od minulého akademického roku, dostala jsem zadání na seminárky nový, hoří mi diplomka, v červnu s ní mám jet na konferenci a zatím nemám ani stránku. Zhoršily se mi úzkosti, všechno je těžší.*“).

5. Práce (semestr 2024)

Celkem 4 studenti zmínili náročnost semestru ve spojitosti se svým pracovním úvazkem. Tři studenti hodnotili jako náročnou kombinaci práce a studia celkově, z toho jedna studentka popsala problémy se začleněním praxe do svého časového rozvrhu a zkombinováním všech možných povinností. Jeden student popsal neslučitelnost školního rozvrhu s pracovními směnami či s praxemi (R103: „*Požadavky některých předmětů, aktivní účast na hodinách, projekty, náročné zkoušky, jsou téměř neslučitelné s prací a/nebo praxemi.*“).

Je pro tebe kombinování studia a práce náročné?

Na otázku ohledně hodnocené náročnosti kombinace práce a studia odpovídali všichni účastníci (T1 i T2). Celkem 70 % studentů T1 uvedlo, že kombinace práce a studia zároveň je pro ně spíše náročná (43,3 %; $n = 39$) či určitě náročná (26,7 %; $n = 24$), pro 22,2 % T1 studentů práce při studiu náročná není a 5,6 % T1 odpovědělo *nevím*. Celkem 60 % vzorku T2 také vnímalo kombinaci práce a studia jako spíše náročnou (39,6 %; $n = 21$) či určitě náročnou (26,4 %; $n = 14$), dalších 26,4 % práci při studiu považovalo za spíše nenáročnou, 7,5 % ($n = 4$) odpovědělo *nevím* a 2,2 % ($n = 2$) považovalo práci při studiu za určitě nenáročnou. V obou výzkumných souborech tak většinově převažovali respondenti, kteří subjektivně vnímali kombinaci práce a studia zároveň jako spíše či velmi náročnou. Shrnutí prevalence jednotlivých odpovědí vidíme v Tabulce 27.

Tabulka 27

Prevalence odpovědí na vnímanou náročnost kombinace práce a studia u T1 ($n = 90$) a T2 ($n = 53$)

Je pro tebe kombinování studia a práce náročné?	N T1	% T1	N T2	% T2
určitě ano	24	26,7 %	14	26,4 %
spíše ano	39	43,3 %	21	39,6 %
nevím	5	5,6 %	4	7,5 %
spíše ne	20	22,2 %	14	26,4 %
určitě ne	2	2,2 %	0	0 %

*Pozn.: N T1 = počet lidí z T1 vzorku, N T2 = počet lidí z T2 vzorku; % T1 = procento osob ve vzorku T1, % T2 = procento osob ve vzorku T2

V čem je pro tebe konkrétně náročné kombinování práce a studia (pokud jsi odpověděl/a *spíše ano nebo *určitě ano na předchozí otázku)? (T1 + T2)

Na otázku ohledně vnímané náročnosti kombinace práce a studia odpovídali všichni studenti z obou výzkumných souborů T1 a T2, kteří uvedli, že vnímají práci a studium zároveň jako spíše či určitě náročné. Výsledky tematické analýzy v podobě seznamu identifikovaných témat a podtémat uvádíme níže:

Seznam témat a podtémat (*Náročnost kombinace práce a studia T1 + T2*):

1) Vliv práce na školu

1. Samostudium
2. Omezení docházky
3. Konec studia
4. Zkouškové období
5. (Psychická zátěž)

2) Vliv školy na práci

1. Praktická neslučitelnost
2. Omezení práce

3) Čas

1. Organizace času
2. Nedostatek volného času a odpočinku
3. Termíny – práce a škola zároveň

4) Psychika a výkon

1. Výkon
2. Omezená mentální kapacita

3. Nedostatek energie a únava
4. Psychická zátěž
5. Rovnováha

5) Další faktory

1. Pracovní zkušenosti
2. Rodinný život
3. Denní režim

Popis výsledných témat (*Kombinace práce a studia T1 + T2*):

1. *Vliv práce na studium*

První kategorií, kterou jsme vymezili, je vliv práce na studium a souvislosti s ním spojené. Celkem 6 participantů T2 uvedlo, že jejich zaměstnání negativně ovlivňuje jejich samostudium (R102): *“prací ztrácím čas na studium, mám příliš úkolů a práce na doma, kterým bych raději věnovala čas strávený v práci, ale potřebuji peníze”*) a domácí přípravu včetně kvality vypracování domácích úkolů (R4: *“nemám dost času věnovat se studiu jak bych chtěla, nemám dost času na výzkum, ale ani na odpočinek nebo psychohygienu”* nebo (R110: *“Chybí mi čas na domácí přípravu, zápočty tak plním různě po nocích a podobně. Zároveň ke zbytečnosti řady těchto úkolů mě to až tak neštve”*). Dvě studentky T2 vnímaly práci při studiu jako náročnou v kombinaci s ukončováním studia a přípravou na státnice (R107: *“psát diplomku, dokončovat předměty a do toho pracovat. Je náročné zorganizovat si čas a být efektivní”*). Pět studentů omezuje kvůli práci v případě potřeby nepovinné přednášky či semináře (R101: *“Byť si práci v rámci možností plánuji sám, tak jsem občas limitován rozvrhem ve škole, takže občas musím oželit výuku, ve které není požadována docházka”* nebo (R93: *“Moje pracovní doba probíhá primárně v týdnu, rozvrh mám prakticky předem dám, takže když mi na semestr vyjde horší rozvrh, musím obětovat některé přednášky a semináře”*). Jeden student popisoval práci jako možnost psychického odpočinku od učení (R116: *“... Ovšem v práci si nejvíc odpočinu psychicky, i když je fyzicky náročná”*).

Co se týče zkouškového období, tři studenti (T1 $n = 2$; T2 $n = 1$) zmínili, že je pro ně zkouškové období v kombinaci s prací při studiu náročnější (např. R108 *“Přestože je má práce*

časově flexibilní, mohu plánovat, kdy budu vyšetřovat a podobně, jsou období, kdy je tam hodně povinností a obvykle to vychází na čas zkouškového období“ nebo R104: “Především ve zkouškovém období je těžké se soustředit na velké množství zkoušek, které na UJEPu máme. Občas se učím do noci a poté mám spánkový deficit a podepisuje se na mě i v práci, kde nemám energii nebo jsem otráven“), jiní dva studenti naopak rozdíl v náročnosti práce při studiu v běžném semestru a ve zkouškovém období nevnímali (např. R98: “Náročné je pro mě v tu chvíli, kdy jsou deadliny v práci i ve škole a nevím, co dřív... jsem z toho pak hrozně "overwhelmed" a mám dost velké tendence k úzkostem, depresím a k vyhoření a to není jen během zkouškového. mám většinou předměty s průběžnými úkoly či seminárními pracemi“). Dva studenti zmiňovali negativní vliv práce na své studium a akademický výkon v podobě psychické zátěže (např. R76: “... - nezbyvá mentální energie věnovat se studiu či výzkumu, protože spoustu z ní vyplývám v práci při kontaktu s lidmi a řešení problémů tam“), podrobnosti popisujeme níže (v kategorii 4. Psychika a výkon).

2. Vliv školy na práci

Druhou kategorií v rámci vnímání obtíží ve vztahu k práci při studiu jsme vymezili jako vliv školy na pracovní zkušenosti. Studenti nejčastěji popisovali (T2 $n = 5$; T1 $n = 2$) obtíže v podobě neflexibilního školního rozvrhu (např. R15 “Přijde mi, že je rozvrh sestavený tak, aby se co nejvíce zamezilo tomu, že člověk bude při studiu pracovat (málo hodin rozhozených po celém týdnu místo bloků“) a potíže v plánování pracovních směn dopředu (R103, “Tím, že se rozvrh na základce vytváří dřív než je vypsáný rozvrh na další semestr, tak se mi stalo, že se mi výuka na ZŠ kryla se cvikem z fyziky a tudíž to musím opakovat“). Dalším často zmiňovaným tématem (celkově $n = 4$) je nutnost omezení pracovních hodin kvůli škole (např. R114: “Je náročné najít si velký blok volného času na směny. Můžu mít jenom opravdu málo směn za měsíc“). Dvě studentky považovaly za nepříjemný fakt nedostatek peněz během zvýšení množství školních nároků (např. R106: “Když mám školu, nemohu jet do práce a přicházím o peníze“).

3. Čas

Třetí vymezenou kategorií v rámci kombinace práce a studia byl čas, který představoval nejfrekventovaněji zmiňovaný faktor v souvislosti s náročností kombinace práce a studia. Celkem 25 studentů (T1) a 12 studentů (T2) zmínilo ve svých výpovědích nedostatek času. Celkem 13 studentů (T1 $n = 9$; T2 $n = 4$) vnímalo organizaci času jako nejvíce náročnou součást

práce při studiu. Dvanáct studentů (T1 $n = 9$; T2 $n = 3$) poukazovalo na časovou neslučitelnost práce a školy, popřípadě dalších oblastí fungování (R97: *“Tím, že se rozvrh na základce vytváří dřív než je vypsáný rozvrh na další semestr, tak se mi stalo, že se mi výuka na ZŠ kryla se cvikem z fyziky a tudíž to musím opakovat Většinou se mi čas práce míchá s časem, co mám být na přednáškách”*). Výrazným problémem ve vztahu k času byly termíny a akutní „deadliny“, které byly pro práci a studium v jedno časové období (R34: *“Často si musím vybrat, jestli budu zanedbávat to, nebo to. Dostávám se do situací, že mi hoří pracovní i školní povinnosti. Většinou upřednostňuju práci, protože se bojím, že pokud během studia nenaberu zkušenosti a klientelu, tak po skončení studia budu v háji”* nebo R29: *“časové vyvážení, když se sejde více věcí naráz, co “hoří” v práci i ve škole”*).

Dále 8 studentů (T1) a 3 studenti (T2) popsali nedostatek volného času a odpočinku, (např. R21) *“Nemám téměř žádný volný čas pro sebe. Často povinnosti nestíhám a pak z toho mám špatný pocit”*). Dva studenti popsali také nedostatek času ve vztahu se skloubením všech povinností (R109: *“Protože musím jít ze školy do práce, po práci dělat školu a ještě stíhat praxe (povinné)”* a jedna studentka popsala přehlcení povinnostmi a vliv na psychiku (R85: *“V loňském roce bylo náročné, že buď jsem byla celý den ve škole, anebo jsem byla odpoledne v práci. Jediný můj úplně volný den byla sobota. Letos nemusím jezdit do školy, takže nějaké volné dny mám (většinou), ale zase bych se měla připravovat na státní závěrečné zkoušky a psát bakalářskou práci, což mi momentálně moc nejde, protože mám více práce než obvykle a ani moje psychika na tom není nejlépe”*).

4. Psychika a výkon

Čtvrtá kategorie byla vymezena jako psychika a výkon. Velké množství studentů (T1 $n = 9$ a T2 $n = 7$) popsalo v souvislosti s prací při studiu nároky na psychiku, z toho 9 (T1 $n = 5$ a T2 $n = 4$) participantů vyzdvihovalo nedostatek energie (R51: *“Spíš energeticky a zbývá mi málo času na učení doma/sebe/vztahy atd”*) a zvýšenou míru únavy (T2 (*“... jsem unavená z práce a nejsem schopna jít po práci dělat věci do školy*)). Nedostatek energie byl velmi častým problematickým faktorem zmiňovaným v souvislosti s psychickými nároky práce při studiu (např.: R75: *“cítím se, že ani jednomu nedávám dostatek - časově se to zvládnout dá, pokud nechodím na některé předměty, ale nemám dost energie na to, abych se obojímu věnovala tak, jak by si to zasloužilo (ještě horší je, když se k tomu snažím navíc nakombinovat praxe”*). Tři studenti (T2) pociťovali zvýšenou psychickou zátěž v souvislosti s prací (R46: *“přesouvání*

mentální náročnost z práce na studium, časová náročnost, neustálé přemýšlení“), dva studenti popsali omezenou psychickou kapacitu během zkouškového období.

Dále pět studentů (T2) popisovalo nároky na mentální výkon jak ve škole, tak v práci (např.: R27: *“Mít povinnosti z obou, někdy je nedostatek času na odpočinek, obojí je nutný splnit, protože potřebuju praxi ke škole nebo alespoň práci v oboru a samozřejmě k tomu dělat školu, taky si musím dát dostatek hodin, abych měla na život v Praze a k tomu mám někdy stejně pocit, že nedělám dost“*) a nutnost podávat dostačující výkon v obou oblastech (R54: *“Občas je to psychicky vyčerpávající muset se soustředit na práci i školu“*). Celkem 6 studentů (T1 $n = 4$ a T2 $n = 2$) hledalo rovnováhu mezi prací a studiem. Většina z nich popisovala obtížnost vyvážení obou oblastí (např. R32: *“Těžko se hledá rovnováha mezi přípravou do školy (četbou, učením se) a prací. Bohužel nejsem z Prahy a bydlení, jídlo apod. jsou drahé záležitosti. Ve škole pracujeme průběžně na různých projektech a ty jsou často velmi náročné. Tudíž najít rovnováhu a obětovat čas práci či škole de stalo téměř každodenním dilematem“*; R47: *“Nikdy nevím, jak vyvážit směny a školu. Jsem celkem líný a neproduktivní, takže potřebuji více času na učení. Takže nikdy nevím, kolik si toho můžu dovolit strávit v práci“*). Jedna studentka vnímala školu jako rizikový faktor celkové životní rovnováhy (R15: *“Work-life balance je tou školou strašně narušena“*).

5. Další faktory

Poslední šestá kategorie zahrnuje celkem 7 výpovědí. Tři studenti uvedli, že práce jim poskytuje nové zkušenosti a vědomosti, které ve škole nenabydou (R92) *“... v práci získávám přínosnější informace než ve škole a určité předměty jsou zbytečné či ne zcela odborně vyučované“*); (R45: *“Jsem hrozný lajdák a ta škola mi ani zdaleka nedává to, co zaměstnání (včetně vědomostí). Prakticky žádné zkušenosti ve škole. Pracuji v oboru který studuji a přestože cítím ze strany školy nějaký výcvik ve vědeckém myšlení, teď už si jdu jenom pro titul. Možná toho jednou budu litovat, ale v současné době je pro mě otravné a zdouhavé školu dokončovat, jen to už udržuje od kariéry...“*). Další 3 studenti (T1) uvedli, že nutnost starání se o domácnost ve spojení s nedostatkem odpočinku. Jednu z odpovědí uvádíme zde: R35: *“Nikdy nemám hotovo, práci mám staženou do co nejméně dní, zbylé věnuji studiu a dalším aktivitám, na odpočinek často není čas. Často přijíždím domu v deset večer a vstávám ráno brzo. A to nemluvím o situaci, kdy chci jít někam s přáteli, trávit aktivně víkendy. Většinou jdu do práce, odchodím přednášky, zbytek času věnuji vaření, nákupům a péči o domácnost, o víkendu se snažím něco podniknout a týden je pryč.“* Tito studenti popisovali také narušený denní režim (např.: R55: *“Tak nějak*

celou dobu studia školu zanedbávám a nemohu z ní čerpat tolik, kolik bych si přála. Je pro mne extrémně složité udržet si denní režim - nemůže chodit jenom na ranní, takže často končím v práci ve 22:30 a druhý den vstávám o půl šesté. Je náročné snažit se k tomu o kvalitně trávený čas s partnerem a rodinou“).

7. Diskuse

7.1 Shrnutí zjištění výzkumu a zasazení do kontextu předchozích studií

V souladu s prvním cílem výzkumu jsme ověřovali a prozkoumávali vztahy mezi měřenými proměnnými. Nejprve jsme zkoumali vztahy mezi koncepty konflikt a facilitace práce-škola s ostatními konstrukty. Ověřili jsme pozitivní souvislost pracovních nároků s konfliktem práce-škola a vztah mezi množstvím pracovních benefitů a mírou facilitace práce-škola. Vztahy nároků s facilitací ani benefitů s konfliktem práce-škola nalezeny nebyly. Výsledky korelační analýzy tedy naznačují, že množství pracovních benefitů nemá nijak významný vliv na pociťovaný konflikt mezi prací a školou, stejně jako množství pracovních nároků nijak významně nesouviselo s mírou facilitace práce-škola. Hypotézu H1 o negativním vztahu psychologických odměn a konfliktu jsme byli nuceni na základě výsledků analýzy zamítnout. Výsledky korelační analýzy částečně potvrzují nálezy autorů (Creed et al., 2015; Kropf, 2019; Sinaga & Rachmawati, 2022), kteří našli silné pozitivní vztahy mezi pracovními nároky a konfliktem práce-škola a mezi pracovními benefity a facilitací práce-škola. Neexistující vztah mezi konfliktem a množstvím pracovních benefitů je však v rozporu s výsledky studie Sinaga a Rachmawatiho (2022), kteří identifikovali slabý negativní vztah mezi celkovým množstvím pracovních benefitů a konfliktem práce-škola.

Dále jsme se zabývali otázkou, které pracovní faktory a další proměnné mají nejtěsnější vztah s konfliktem práce-škola. Všechny pracovní nároky velmi silně souvisely s konfliktem práce-škola, nejsilnější vztah byl shledán u nároků a psychické zátěže ($r = .74; p < .001$) a času ($r = .64; p < .001$). Dále korelační analýzy přinesly zjištění, že úroveň duševní pohody slabě pozitivně koreluje s mírou facilitace ($r = .30; p < .05$) a slabě negativně s mírou konfliktu práce-škola ($r = -.22; p .05$). Analýza také odhalila, že míra lidské sounáležitosti (*složka sebesoucitu*) má slabý pozitivní vztah s konfliktem práce-škola ($r = .27; p < .05$). Výsledky korelační analýzy dále naznačily, že konflikt práce-škola nijak nesouvisí s mírou akademické angažovanosti ($r = .07; p = .526$). Podle zjištění této studie tedy míra konfliktu mezi prací a školou nemá žádný vztah k míře akademické angažovanosti. Zamítli jsme tedy i druhou hypotézu (H2) týkající se souvislosti konfliktu práce-škola s akademickou angažovaností. Identifikace neexistujícího vztahu mezi konfliktem práce-škola a mírou akademické angažovanosti je v souladu s výsledky předchozí studie (Sinaga & Rachmawati, 2022).

Konflikt práce-škola tedy pozitivně souvisí s množstvím pracovních nároků (více s časem a zátěží a méně s chováním), mírou lidské sounáležitosti (*složka* sebesoucitu) a negativně souvisí s duševní pohodou. Výsledky tedy naznačují, že čím vyšší konflikt mezi školou a prací studenti zažívají, tím vyšší míru lidské sounáležitosti pocítují, zároveň ale vykazují nižší míru duševní pohody. Výsledky zahrnující negativní vztah duševní pohody a konfliktu práce-škola korespondují s nálezy Kropfa (2019), který identifikoval negativní vztah mezi konfliktem a mírou duševní pohody. Objevení vztahu mezi konfliktem a mírou duševní pohody je však v rozporu s výsledky autorů Sinaga a Rachmawati (2022), kteří nenašli žádný vztah mezi úrovní konfliktu a mírou subjektivní duševní pohody.

Věk participantů může mít také vliv na míru facilitace a konfliktu práce-škola. Starší studenti se častěji identifikují spíše jako zaměstnanci než studenti, což může ovlivňovat vnímanou míru facilitace či konfliktu mezi prací a školou (Machin et al., 2019). Dva výzkumné soubory T1 ($M = 25,7$ let, $Mdn = 24$ let; $SD = 6.85$) a T2 ($M = 25,4$ let, $Mdn = 24$ let; $SD = 6.03$) mají vyšší průměrný věk než studie autorů Creed a kol. (2015) ($M = 22,7$ let) a Sinaga a Rachmawati (2022) ($M = 24$ let). Medián věku participantů této studie však odpovídá průměrnému věku participantů výzkumu dvojice Sinaga a Rachmawati (2022). Většinový poměr žen oproti mužům ve výzkumných souborech T1 (77,8 %) a T2 (83 %) v této studii je srovnatelný s předchozími výzkumy (Creed et al., 2015; Sinaga & Rachmawati, 2022), ve kterých také převažují ženy (77 %; 63,6 %). V zastoupení pohlaví ve druhém výzkumném souboru (T2) dominovaly ženy velmi výrazně. Můžeme však odhadovat, že rozložení věku a pohlaví souborů v této studii přibližně odpovídá výzkumným souborům předchozích studií (Creed et al., 2015; Sinaga & Rachmawati, 2022).

Druhým cílem výzkumu bylo prozkoumání vztahů mezi pracovními faktory (benefity, nároky) a konstrukty akademické angažovanosti, duševní pohodou a sebesoucitem. Zároveň druhý cíl výzkumu zahrnoval také identifikaci faktorů, které mají největší souvislost s výše zmíněnými konstrukty. Co se týká akademické angažovanosti, korelační analýza přinesla zjištění, že množství podpůrných zdrojů slabě pozitivně korelovalo s celkovým skórem akademické angažovanosti ($r = .21$) a její složkou oddaností ($r = .30$) na 5% hladině významnosti. Vztah mezi akademickou angažovaností a pracovními nároky nalezen nebyl. Na základě výsledků analýzy jsme zamítli třetí hypotézu (H3) předpokládající vztah akademické angažovanosti a množství psychologických odměn. Autoři (Sinaga & Rachmawati, 2022) našli slabý negativní vztah mezi množstvím psychologických odměn v práci a celkovou

mírou akademické angažovanosti. Výsledky této studie jsou tedy v rozporu se zjištěním autorů Sinaga a Rachmawati (2022).

Korelační analýzy dále přinesly poznatky o slabém pozitivním vztahu mezi množstvím psychologických odměn a mírou duševní pohody ($r = .21; p < .05$) a slabém negativním vztahu mezi mírou psychické zátěže a mírou duševní pohody. Celkový skór sebesoucitu koreloval slabě negativně pouze s nárokem chování ($r = -.29; p < .05$). Co se týče vztahů složek sebesoucitu a pracovních nároků, našli jsme pozitivní vztahy mezi laskavostí, sounáležitostí a mírou psychické pracovní zátěže ($r = .21; p < .05$; $r = .29; p < .01$), slabý negativní vztah byl identifikován mezi psychickou zátěží a ztotožněním ($r = -.28; p < .01$). Dále byly objeveny slabé negativní vztahy mezi nárokem chování a izolací ($r = -.28; p < .01$) a mezi celkovým množstvím nároků a ztotožněním ($r = -.29; p < .01$). Můžeme na základě těchto souvislostí předpokládat, že psychicky namáhavá práce může určitým způsobem rozvíjet realizaci laskavého přístupu k sobě a podporovat vnímání lidské sounáležitosti a pocitu propojení s ostatními lidmi i v těžkých časech.

Pokud jde o benefity, byly identifikovány slabé pozitivní vztahy pouze mezi všímavostí a množstvím podpůrných zdrojů (a celkovým množstvím pracovních benefitů) ($r = .22; p < .05$). Množství podpůrných zdrojů pozitivně korelovalo se složkou sebesoucitu, vztah s celkovým skórem sebesoucitu však nalezen nebyl. Podle výsledků našich analýz pouze pracovní benefit množství psychologických odměn pozitivně souvisí s mírou duševní pohody a dále množství celkových pracovních benefitů společně s množstvím podpůrných zdrojů pozitivně koreluje s mírou všímavosti (*složkou sebesoucitu*). **Na základě výsledků korelační analýzy byla čtvrtá hypotéza (H4) o pozitivnímu vztahu mezi množstvím podpůrných zdrojů a celkovou mírou sebesoucitu zamítnuta. Dále jsme zamítli také pátou hypotézu (H5), která předpokládala negativní vztah mezi množstvím časových nároků a mírou subjektivní pohody.**

Třetím cílem studie bylo prozkoumat vztahy mezi sebesoucitem a koncepty duševní pohody a akademické angažovanosti. V rámci třetího cíle výzkumu jsme si také stanovili záměr porovnat úroveň sebesoucitu a jeho složek mezi zkouškovým obdobím (T1) a obdobím běžného semestru (T2). Nejprve jsme ověřovali vztahy mezi sebesoucitem a duševní pohodou. Laskavost ($r = -.29$) a lidská sounáležitost ($-.28$) slabě negativně korelovaly s mírou duševní pohody. Všímavost ($.26$) souvisela s duševní pohodou slabě pozitivně, vztah mezi duševní pohodou a celkovým skórem sebesoucitu nebyl nalezen ($r = -.01; p = .365$). Přestože jsme

identifikovali pozitivní vztah duševní pohody se všímavostí a negativní vztah s mírou laskavosti a lidské sounáležitosti, vztah mezi duševní pohodou a celkovým skórem sebesoucitu nalezen nebyl. Šestá hypotéza (H6) o pozitivním vztahu duševní pohody a celkového skóru sebesoucitu byla zamítnuta.

Duševní zdraví podle studií na českém vzorku vysokoškolských studentů do značné míry souvisí právě s mírou sebesoucitu (Kotera et al., 2022b). V naší studii se vztah mezi mírou celkového sebesoucitu a duševní pohodou neprokázal, nicméně předpokládáme, že to může být způsobeno malým počtem vzorku, vyšším průměrným věkem participantů nebo nenormálním rozložením některých proměnných. Výsledky studie naznačily, že pokud je úroveň psychické pohody studentů nižší, studenti se k sobě chovají více laskavě a vnímají také větší propojenost s ostatními lidmi. Zároveň bylo také zjištěno, že vyšší úroveň všímavosti souvisí s vyšší duševní pohodou. Tyto výsledky nejsou překvapivé. Všímavost považuje Neffová (2023) za základ sebesoucitu a vymezuje ji schopnost přijímat a vnímat všechny své myšlenky, pocity a životní události tak, jak jsou. Zahrnuje také vědomé přijetí negativních psychických stavů, které může působit velmi úlevně na psychiku studentů. Ve zkouškovém období mohou přijít negativní pocity či selhání spojené se zkouškami či dokončováním předmětů, které může sebesoucitný přístup pomoci lépe zpracovat a ochránit tak psychickou pohodu studentů. Všímavost zároveň představuje opačný pól ke ztotožnění (Neff, 2003a). Přílišné ztotožnění s negativními pocity či myšlenkami nás může zaplavit (Neff, 2023) a znepříjemnit nám tak život. Pokud se však studenti dokáží na svůj život i své chyby podívat z nehodnotící pozice pozorovatele, mohou se podle našich zjištění cítit lépe a dosahovat vyšší míry duševní pohody.

Dále jsme testovali vztah sebesoucitu s akademickou angažovaností a jejich složkami. Výsledky analýzy neukázaly žádné významné vztahy mezi sebesoucitem a akademickou angažovaností. Tyto výsledky jsou v rozporu se zjištěním Kotery a kol. (2021c), kteří identifikovali akademickou angažovanost jako jeden z významných prediktorů úrovně sebesoucitu. Naše data nepodporují H7, byli jsme tedy nuceni sedmou hypotézu o pozitivním vztahu mezi mírou celkové angažovanosti a sebesoucitu zamítnout.

Pro ověření osmé hypotézy jsme porovnávali úroveň sebesoucitu mezi zkouškovým obdobím a běžným semestrem. Výsledky analýz naznačily, že úroveň sebesoucitu během zkouškového období (T1) a běžného semestru (T2) se nijak významně neliší. Průměrný skóre sebesoucitu během zkouškového byl vyšší ($M = 7.5$; $SD = 1.93$) v porovnání s běžným semestrem ($M = 5.4$; $SD = 2.14$; $\chi^2(13) = 302$; $p < .001$), což je v rozporu s naším výzkumným

očekáváním. Významné rozdíly v dosaženém skóru mezi T1 a T2 byly identifikovány pouze u lidské sounáležitosti, jedné ze složek sebesoucitu. Ačkoliv byly nalezeny významné rozdíly v míře lidské sounáležitosti (*složce sebesoucitu*) mezi obdobím zkoušek a semestrem, celkový skór sebesoucitu se nijak významně nelišil. Osmá hypotéza (H8) vztahující se k vyššímu průměrnému skóru sebesoucitu v běžném semestru v porovnání se zkouškovým obdobím byla na základě výsledků analýz zamítnuta.

Výsledky korelační analýzy tedy naznačují, že studenti dosahují ve zkouškovém období významně vyšších skóre lidské sounáležitosti oproti běžnému semestru a úroveň celkového sebesoucitu je (nevýznamně) vyšší ve zkouškovém období v porovnání s obdobím běžného semestru. Studenti tak mají podle výsledků této studie tendenci být k sobě shovívavější ve zkouškovém období, což je příznivé zjištění. Zároveň studenti vykazovali vyšší míru lidské sounáležitosti ve zkouškovém období. Podle Bendy a Reichové (2016) je lidská sounáležitost schopnost vnímat své subjektivní zkušenosti života v širším kontextu a vidět lidskou zkušenost obecně jako nedokonalou. Zároveň vyšší míra lidské sounáležitosti umožňuje vnímat své chyby a selhání jako něco přirozeně lidského a může tak přinášet silnější pocit propojení s ostatními lidmi. Podle Beamonta (2016) je aplikace sebesoucitného přístupu potřebná především v obtížných obdobích a může podle něj podporovat lepší zvládání psychicky náročného studia. Ačkoliv výsledky studií duševního zdraví českých studentů nejsou příznivé (Gavurová et al., 2022; Kotera et al., 2022a, 2022b), studenti alespoň podle výsledků této studie do určité míry aplikují soucitný přístup sami k sobě a to především ve zkouškovém období.

Čtvrtým cílem studie bylo prozkoumat subjektivní vnímání náročnosti kombinace práce a studia. Do čtvrtého cíle výzkumu jsme pro větší orientaci v tématu práce při studiu zahrnuli také některé kvantitativní otázky týkající se vnímané náročnosti kombinace práce a studia, semestru či zkouškového období, dále vnímané pracovní flexibility, počtu odpracovaných hodin týdně, spokojenosti s platem či motivace práce při studiu. Nejprve jsme provedli deskriptivní statistiky pro zjištění prevalence odpovědí na kvantitativní otázky ohledně zaměstnání během studia. Výsledky těchto otázek nyní krátce shrneme. Co se týče počtu odpracovaných hodin, množství času stráveného týdně v práci se u obou výzkumných souborů různil. Celkem 13,3 % studentů T1 souboru trávilo v práci týdně přibližně 4–10 hodin, 13,3 % 10–15 hodin, 13,3 % 15–20 hodin, 20 % 20–25 hodin týdně, 3,3 % 25–30 hodin, 2 % 30–35 hodin a 20 % bylo v práci více než 40 hodin týdně. Nejvíce studentů T1 trávilo v práci tedy buď 20–25 hodin týdně nebo více než 40 hodin týdně. Co se týká výzkumného souboru T2,

v práci týdně trávilo 5,7 % 4–10 hodin, 26,4 % 10–15 hodin, 18,9 % 15–20 hodin, 13,2 % 20–25 hodin týdně, 5,7 % 25–30 hodin, 9,4 % 36–40 hodin a 3,8 % do práce chodilo na více než 40 hodin týdně, skoro nikdo ze souboru T2 netrávil v práci více než 40 hodin týdně. Studenti souboru T2 tak práci trávili týdně nejčastěji 10–15 hodin nebo 15–20 hodin. Autoři předchozích studií určili jako problematickou hranici 15–20 hodin práce týdně (Hauschildt et al., 2021; Larcombe et al., 2016; Lundberg, 2004; Pike et al., 2008), tuto hranici mnoho respondentů obou výzkumných souborů T1 a T2 více či méně překračuje.

Dále bylo zjištěno, že většina studentů obou vzorků je v současné práci více než 1 rok. V obou výzkumných souborech převažovali studenti spokojení se svým platem a studenti, kteří hodnotili svou práci jako flexibilní. Studenti uváděli jako hlavní motivaci práce při studiu kombinaci finančních odměn a nabytí nových zkušeností (přes 60 % v obou vzorcích), zhruba čtvrtina obou vzorků vnímala jako hlavní motivační faktor práce při studiu výhradně peníze (22,2 % T1 a 24,5 % T2) a malé procento studentů chodilo do práce především s cílem sběru nových zkušeností (5,6 % T1 a 5,7 % T2). Zbytek studentů zmiňoval motivační faktory jako výhradně sběr zkušeností, příjemné pracovní prostředí, pracovní vztahy, vnímanou smysluplnost a uspokojení z dané práce a jako formu odpočinku či efektivní využití volného času a udržení dobrého duševního zdraví. Převažující motivace v podobě kombinace zisku zkušeností a peněz je částečně v rozporu se zjištěními evropského průzkumu *Eurostudent*, které identifikovaly hlavní pracovní motivaci studentů jako udržení určitého životního standardu (dvě třetiny studentů) a peníze (jedna třetina studentů) (Hauschildt et al., 2021). Rozdíly v motivaci respondentů této studie a evropského průzkumu mohou být způsobené například tím, že otázky na motivaci studentů byly v této studii položeny odlišným způsobem.

Výsledky kvantitativních otázek týkajících se práce při studiu jsme již pro nedostatek časové kapacity autorů dále nezkoumali. V případě, že bychom nadále pokračovali ve výzkumných analýzách, zjišťovali bychom rozdíly v úrovni sebesoucitu, duševní pohody u studentů s různou mírou vnímané flexibility (vyšší a nižší) a různými druhy pracovní motivace (zkušenosti; peníze; peníze a zkušenosti). Dále bychom zkoumali vztah mezi počtem pracovních hodin a úrovní akademické angažovanosti, sebesoucitu a duševní pohody. Zároveň bychom chtěli dále zjistit vztahy mezi pracovními faktory (benefity, nároky), úrovní facilitace a konfliktu práce-škola a mírou vnímané pracovní flexibility a počtem hodin strávených týdně v práci. Tyto analýzy by si v budoucnu zasloužily určitou míru pozornosti výzkumníků.

Dále jsme se pomocí kvalitativně položených otázek dotazovali na subjektivní zkušenosti studentů a vnímání náročnosti kombinace práce a studia a pocíťovanou náročnost aktuálního zkouškového období (T1) či semestru (T2). V této diskusi se však budeme věnovat pouze zjištěním ohledně kombinace práce a studia. Většina studentů (70 % T1 a 60 % T2) hodnotila kombinování práce a studia jako (spíše či určitě) náročné. Participanti vnímající kombinaci práce a studia jako náročnou měli dále rozepsat, co považují na skloubení práce se studiem konkrétně náročné. Odpovědi participantů výzkumu byly zpracovány tematickou analýzou. Výsledná témata společně s identifikovanými podtématy jsou prezentována v předchozí podkapitole (6.2.5 Prozkoumání VO5 a dalších otázek na práci při studiu).

Prvním nalezeným tématem byl *Vliv práce na školu* (1). Nejčastěji studenti zmiňovali potíže v nutnosti snížení či vynechání školní docházky u některých nepovinných předmětů kvůli svému zaměstnání. Tento poznatek koresponduje s nálezy autorů Sinaga a Rachmawati, (2022). Studenti dále ve velké míře uváděli nedostatek času na samostudium a vypracovávání domácích úkolů. Několik studentů také vnímalo práci při studiu jako těžší během zkouškového období, což souhlasí s výsledky studií považujících zkouškové období za jeden z hlavních stresorů VŠ studentů (Pitt et al., 2018). Dále studenti ve velké míře zmiňovali určitou míru psychické zátěže, kterou rozebíráme více v tématu č.4 (*Psychika a výkon*). Jeden student dále považuje práci za psychický odpočinek od studia, což se shoduje s poznatky autorů Grozev a Easterbook (2022). Studenti dále považovali za velice náročné dokončování studia ve spojení s prací při studiu. Tyto poznatky podporují zjištění předchozích výzkumů (Ma et al., 2020; Mofatteth, 2021; Ratanasiripong et al., 2018), které zjistily, že studenti prvních a posledních ročníků vykazují horší duševní zdraví v porovnání s ostatními ročníky.

Druhým identifikovaným tématem byl *Vliv školy na pracovní zkušenosti studentů* (2). Více studentů z obou souborů (T1 i T2) zmiňovalo časovou či praktickou neslučitelnost školy a práce, nejčastěji v souvislosti s povinnou docházkou a neflexibilním školním rozvrhem. Tyto poznatky se shodují s výsledky průzkumu *Eurostudent* (Hauschildt et al., 2021), jehož autoři nadále doporučují možnost nastavení vlastního flexibilního rozvrhu pro studenty. Další podtéma, které se objevilo pod tématem vlivu školních povinností na práci, je nutnost omezení pracovních hodin z důvodu školních povinností nebo přednášek.

Třetím vymezeným tématem byl *Čas* (3), který v určitých souvislostech zmínilo největší množství všech participantů. Nejčastěji zmiňovanými podtématy byly obecně nedostatek času, dále málo času na odpočinek nebo realizaci koníčků. Studenti také ve velké míře zmiňovali

obtíže v organizaci času v kontextu mnoha povinností. Časový konflikt mezi školou a prací podle výzkumů významným způsobem souvisí s konfliktem práce-škola (Kropf, 2019) a může zapříčinit horší akademický výkon na univerzitě (Mofatteth, 2021). Mnoho studentů také uvedlo, že problém nastává, pokud se sejde mnoho akutních povinností v jednu dobu jak v práci, tak ve škole. Velké množství zmiňovaných časových nároků tak částečně podporuje poznatek Creeda a kol. (2015), kteří vyzdvihují význam subjektivního vnímání časových pracovních nároků.

Čtvrté téma bylo vymezeno jako *Psychika a výkon* (4). Mnoho studentů vnímalo náročnost kombinace práce a studia v míře požadovaného kognitivního výkonu v obou oblastech (ve škole a v zaměstnání). Několik z nich zmínilo také omezenou mentální kapacitu, která podle nich nestačí na pokrytí efektivního fungování v obou rolích. Výsledky tematické analýzy tak naznačily hraniční kapacitu psychických i fyzických zdrojů studentů a podporují tak spíše Model vyčerpání, který vnímá lidské zdroje jako omezené a jejich nedostatek může poté způsobit kolizi mezi danými životními oblastmi (Creed et al., 2015). Zároveň velký počet studentů také zmiňoval nedostatek energie, vyčerpání a únavu, což se také shoduje s výzkumem Creeda a kol. (2015).

Poslední téma zahrnovalo odpovědi, které se nevešly do jiné „škatulky“ a dostalo název *Další faktory*. Jeden student vnímal užitečnost pracovních zkušeností do života i osobního rozvoje v porovnání se školou jako mnohem přínosnější. Vnímání práce jako zdroj obohacujících zkušeností zmiňuje také Creed a kol. (2015). Dále několik participantů zmínilo potřebu starání se o rodinu, které je v kombinaci s prací a studiem velmi náročné jak psychicky, tak fyzicky. Několik participantů také uvedlo, že kombinace práce a studia je pro ně náročná v udržení určitého denního režimu a dostatečné spánkové hygieny. Tento fakt se shoduje s výsledky výzkumu Mofattetha (2021), který identifikuje životní styl a spánkový režim jako jeden ze stresových faktorů vysokoškolského studia.

Nyní krátce shrneme obsah této diskuse. Naše data poukazují na to, že pracovní výhody ve formě psychických odměn, množství podpůrných zdrojů a pocíťovaného závazku vůči práci mohou usnadňovat fungování v rolích studenta a zaměstnance zároveň. Co se týká konfliktu, míra konfliktního vztahu mezi školou a zaměstnáním se zvyšuje s množstvím pracovních nároků (v podobě času, psychické zátěže a chování). Zároveň podle našich zjištění lze shrnout, že množství pracovních benefitů nemá významný vliv na míru vnímaného konfliktu práce-škola, stejně jako množství pracovních nároků na míru facilitace práce-škola. Dále množství

psychologických odměn (*složka benefitů*) pozitivně souvisí s mírou duševní pohody a množstvím celkových pracovních benefitů a podpůrných zdrojů přispívá k vyšší všímavosti, jedné z hlavních složek sebesoucitu. Výsledky této studie také poukazují na význam množství pracovních podpůrných zdrojů ve vztahu k akademické angažovanosti a duševní pohodě. Příznivé množství podpůrných zdrojů v práci může přispět k vyšší míře pocíťovaného závazku vůči studiu a celkové vyšší akademické angažovanosti. Dále bylo zjištěno, že míra psychické zátěže korelovala pozitivně s úrovní laskavosti a lidské sounáležitosti a negativně s mírou ztotožnění. Dále bylo zjištěno, že studenti vykazují signifikantně vyšší míru lidské sounáležitosti ve zkouškovém období v porovnání s běžným semestrem, u celkového skóru sebesoucitu rozdíl nalezen nebyl. V rámci kvalitativních otázek jsme zjistili, že studenti vnímají na kombinaci práce a studia náročný především nedostatek času a organizaci času. Dále mnoho studentů zmínilo, že kvůli práci omezuje školní docházku a má méně času na studium. Pro mnoho studentů je také náročné ukončování VŠ studia v kombinaci s prací při studiu. Dále studenti popisovali negativní vliv školy na práci ve smyslu praktické neslučitelnosti školního rozvrhu a pracovních směn. Velké množství studentů také vnímalo zvýšené nároky na kognitivní výkon a s tím související psychickou únavu a vyčerpání.

7.2 Limity studie a doporučení pro budoucí výzkumy

Za hlavní limity studie považujeme použití samoposuzovacích dotazníků, nedostatečnou velikost vzorku T2 a distribuci dotazníku pouze na sociálních sítích. Dále bychom chtěli poukázat na omezující faktor studie, že výzkumné soubory zahrnovaly pouze studenty humanitních a společenskovedních oborů. Druh studovaného oboru participantů jsme omezili z důvodu možnosti porovnat zjištění týkající se sebesoucitu s výsledky autorů Kotera a kol (2022a, 2022b), jejichž studie zahrnovala participanty studující obor psychologie. V budoucích výzkumech by bylo dobré věnovat se nejen duševnímu zdraví pracujících studentů humanitních a společensko-vědních (popřípadě pedagogických) oborů, ale zaměřit se také na studenty jiných oborů, jako je například medicína, IT nebo matematika. Dále považujeme za limit studie nedostatečný počet participantů v soubor T2 a nenormální rozložení proměnných věk a chování (druhu pracovních nároků).

Dalším limitem studie je pouze zkoumání vlivu práce na studium. Do budoucna by bylo vhodné prozkoumat také vliv studia na pracovní zkušenosti. Dále doporučujeme porovnat úroveň sebesoucitu a duševní pohody z hlediska ročníku, věku, pohlaví a dalších sociodemografických charakteristik, které také významnou měrou ovlivňují duševní zdraví

pracujících. Velký limit studie vnímáme v neprozkoumání všech vztahů mezi proměnnými. Do budoucna tedy doporučujeme blíže prozkoumat vztahy mezi pracovní flexibilitou, počtem hodin strávených v práci i ve škole a motivací práce při studiu. Mohou být zkoumány také pracovní souvislosti a faktory, jako je duševní zdraví, sebesoucít nebo akademická angažovanost.

Vzhledem k tomu, že sebesoucít je do značné míry ovlivněn osobnostními rysy (Pyskowska, 2020), doporučujeme v budoucnu prozkoumat úroveň sebesoucítu u českých vysokoškolských studentů právě ve vztahu k osobnostním charakteristikám jako je extraverte, přívětivost či emocionálnost. Dále doporučujeme do budoucna provést výzkum, který by umožnil podrobnější průzkum pracovních benefitů a nároků. Creed a kol. (2015) například doporučují využít Warrovo rozdělení pracovních charakteristik do devíti kategorií (War, 1994; podle Creed et al., 2015). Poté bychom také zvážili zařazení otázek na bydlení a socioekonomický status studentů. Způsob bydlení (s rodiči/sám/a) a množství socioekonomických prostředků může významně přispívat k určité pracovní motivaci a zároveň může ovlivňovat počet hodin a celkovou pracovní spokojenost (Hauschildt et al., 2021).

Navzdory velkému množství reflektovaných limitů považujeme výsledky studie za přínosné především svou originalitou a snahou přinést nové poznatky o dosud příliš neprozkoumaném tématu duševního zdraví a akademické angažovanosti pracujících VŠ studentů ve vztahu k pracovním faktorům a úrovni facilitace a konfliktu práce-škola. Hlavní předností výzkumu je využití smíšeného designu, který umožňuje získání širšího spektra informací o problematice vztahů duševního zdraví, akademické angažovanosti a faktorům souvisejícím s prací. Přínosem studie je identifikace pracovních faktorů, které mají nejtěsnější souvislost s faktory duševního zdraví a mírou konfliktu mezi prací a školou. Jako plusový faktor studie vnímáme také dvoufázový sběr dat a možnost porovnání výsledků z období zkoušek a běžného semestru. Dále považujeme za přínosné využití nově přeložených nástrojů a vidíme také přínos v podobě zajímavých poznatků o vztazích mezi zkoumanými proměnnými.

8. Závěr

Tato studie se zabývala pracovními faktory (benefity a nároky), mírou facilitace a konfliktu práce-škola a jejich vztahy se sebesoucitem, duševní pohodou a akademickou angažovaností. Hlavním cílem studie bylo prozkoumat vztahy mezi jednotlivými proměnnými a identifikovat pracovní faktory nejvíce související s konfliktem práce-škola. Druhým cílem výzkumu bylo zjistit, které pracovní faktory mají největší souvislost s konstrukty sebesoucitu, duševní pohody a akademické angažovanosti studentů. Třetí cíl studie zahrnoval prozkoumání vztahu sebesoucitu k duševní pohodě a akademické angažovanosti a porovnání úrovně sebesoucitu mezi zkouškovým obdobím a běžným semestrem. Čtvrtý cíl studie byl vymezen jako bližší prozkoumání subjektivního vnímání kombinace práce a studia u pracujících VŠ studentů.

Výzkum byl proveden jako dvoufázové dotazníkové online šetření. Psychologické konstrukty byly zjišťovány pomocí ověřených nástrojů (WHO-5, SCZ-20-CZ) a přeložených dotazníků (UWES-9S, Nonwork-to-work Spillover, Psychological Involvement Scale, Work-School Conflict Scale a Work-School Facilitation Scale), jejichž adaptované verze jsme převzali od autorů Sinaga a Rachmawati (2022). Subjektivní vnímání skloubení práce a studia bylo zkoumáno pomocí kvalitativních otázek, jejichž odpovědi byly zpracovány pomocí tematické analýzy. Výsledky v souladu s prvním výzkumným cílem ukázaly, že konflikt práce-škola má největší souvislost s množstvím pracovních nároků, mírou psychické pracovní zátěže a úrovní laskavosti a sounáležitosti. V souladu s druhým výzkumným cílem bylo zjištěno, že úroveň duševní pohody pozitivně koreluje s mírou všímavosti a množstvím pracovních psychologických odměn, negativní vztah byl nalezen mezi duševní pohodou a mírou psychické pracovní zátěže. Co se týká souvislostí celkového skóru sebesoucitu s pracovními faktory, byl nalezen pouze negativní mezi sebesoucitem a chováním. Úroveň laskavosti a lidské sounáležitosti pozitivně korelovala s mírou psychické pracovní zátěže a negativně s úrovní duševní pohody. Míra všímavosti pozitivně korelovala s množstvím podpůrných pracovních zdrojů. Akademická angažovanost a oddanost ke studiu měla pozitivní souvislost s množstvím psychologických pracovních odměn. V rámci třetího cíle výzkumu nebyl prokázán významný rozdíl v celkové úrovni sebesoucitu během zkouškového období a v běžném semestru. Významný rozdíl byl však nalezen u složky sebesoucitu lidské sounáležitosti, která byla statisticky významně vyšší v období zkoušek oproti běžnému semestru.

Čtvrtý cíl výzkumu zahrnoval průzkum subjektivně vnímané náročnosti kombinace práce a studia. Výsledky naznačily, že studenti na práci při studiu vnímají jako nejnáročnější omezenou časovou kapacitu a nedostatek času na skloubení všech povinností, málo volného času na odpočinek a potřebu efektivní organizace času. Mnoho studentů dále vnímalo negativní vliv práce na školu v podobě omezení nepovinné školní docházky a snížení množství času na studium a realizaci školních povinností. Někteří studenti zmínili také neflexibilní školní rozvrh a praktickou neslučitelnost s prací při studiu. Studenti často vnímali jako náročné skloubení ukončování VŠ studia a práce při studiu. Dalším často zmiňovaným tématem byly nároky na kognitivní výkon a psychiku. Studenti vnímali tlak na výkon v práci i ve škole a popisovali omezenou kognitivní kapacitu, jejíž vyčerpání souvisí se zvýšenou únavou a celkovým nedostatkem energie.

Výsledky výzkumu přinesly nové poznatky ohledně vztahu pracovních faktorů s akademickou angažovaností a duševním zdravím studentů a přispěly tak k objasnění spojitostí mezi danými koncepty. Výzkumná zjištění této studie zároveň přispívají k identifikaci faktorů, které do velké míry ovlivňují úroveň konfliktu a facilitace mezi prací a školou. Průzkum subjektivních zkušeností s kombinací práce a studia může pomoci k hlubšímu porozumění problematice práce při studiu a doplnit výrazné mezery v dosavadním poznání o zkušenostech pracujících vysokoškolských studentů. Závěry studie mohou sloužit jako podnětný zdroj informací nejen pro výzkumníky, ale také pro pracující vysokoškolské studenty, kteří usilují o hledání rovnováhy mezi prací a studiem. Výsledky studie mohou také přispět ke zvýšení pozornosti směrem k tématu duševního zdraví pracujících studentů, kterých v České republice významně přibývá.

Reference

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Beaumont, E., Durkin, M., Martin, C. J. H., & Carson, J. (2016). Compassion for others, self-compassion, quality of life and mental well-being measures and their association with compassion fatigue and burnout in student midwives: A quantitative survey. *Midwifery*, 34, 239–244. <http://dx.doi.org/10.1016/j.midw.2015.11.002>
- Benda, J., & Reichová, A. (2016). Psychometrické charakteristiky České verze Self-Compassion Scale (SCS-CZ). *Československá Psychologie*, 60(2), 120. Dostupné z <https://psycnet.apa.org/record/2017-01091-003>
- Berghoff, C. R., Wheelless, L. E., Ritzert, T. R., Wooley, C. M., & Forsyth, J. P. (2017). Mindfulness meditation adherence in a college sample: comparison of a 10-min versus 20-min 2-week daily practice. *Mindfulness*, 8, 1513–1521. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0717-y>
- Blatný, M. (2018). *Indikátory kvality v oblasti osobní pohody: Závěrečná zpráva pro identifikaci relevantních indikátorů kvality života v ČR v oblasti Osobní pohoda*. Úřad vlády České republiky. Dostupné z: https://www.cr2030.cz/strategie/wpcontent/uploads/sites/2/2018/05/12_Osobn%C3%AD-pohoda.pdf
- Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). Psychosociální souvislosti osobní pohody [online]. Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD. Dostupné z: http://www.psu.cas.cz/export/sites/psu/cs/lide/cv/blatny/Psychosocialnisouvislosti_5-2.pdf
- Bluth, K., & Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity*, 17(6), 605–608. <https://doi.org/10.1080/15298868.2018.1508494>
- Bøe, T., Hysing, M., Lønning, K. J., & Sivertsen, B. (2021). Financial difficulties and student health: results from a National Cross-Sectional Survey of Norwegian college and university students. *Mental Health & Prevention*, 21, 200196. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2020.200196>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Butler, A. B. (2007). Job characteristics and college performance and attitudes: A model of work-school conflict and facilitation. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 500–510. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.500>
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial validity, reliability, and measurement invariance in a Chilean sample of undergraduate university students. *Frontiers in Psychology*, 10, 437007. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) [online] Erlbaum. Dostupné z: <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Creed, P. A., French, J., & Hood, M. (2015). Working while studying at university: The relationship between work benefits and demands and engagement and well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 48–57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.002>
- Creed, P. A., Hood, M., Brough, P., Bialocerkowski, A., Machin, M. A., Winterbotham, S., & Eastgate, L. (2022). Student work-study boundary flexibility and relationships with burnout and study engagement. *Journal of Education and Work*, 35(3), 256–271. [10.1080/13639080.2022.2048250](https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2048250)
- Dadfar, M., Momeni Safarabad, N., Asgharnejad Farid, A. A., Nemati Shirzy, M., & Ghazie Pour Abarghouie, F. (2018). Reliability, validity, and factorial structure of the World Health Organization-5 Well-Being Index (WHO-5) in Iranian psychiatric outpatients. *Trends Psychiatry Psychother*, 40(2), 79–84. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2017-0044>
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in Flanders, Belgium. *Student Success*, 10(1), 33–45. <https://doi.org/10.3316/informit.592472605723437>

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>

Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Formánek, T., Kagström, A., Cermakova, P., Csémy, L., Mladá, K., & Winkler, P. (2019). Prevalence of mental disorders and associated disability: Results from the cross-sectional CZEch mental health Study (CZEMS). *European Psychiatry*, 60, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2019.05.001>

Gavurova, B., Ivankova, V., Rigelsky, M., Mudarri, T., & Miovsky, M. (2022). Somatic symptoms, anxiety, and depression among college students in the Czech Republic and Slovakia: a cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*, 454–471. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.859107>

George, D., & Mallery, M. (2013). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 21.0* (13th ed). Pearson.

Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–74. <https://doi.org/10.1037/a0018807>

Goss-Sampson, M. A. (2018). *Análisis estadístico con JASP: Una guía para estudiantes*. FUOC [online]. Dostupné z: <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/102926/6/An%C3%A1lisis%20estad%C3%ADstico%20con%20JASP%20una%20gu%C3%ADa%20para%20estudiantes.pdf>

Greater Good Science Center. (2014, October 16). *Kristin Neff: The Three Components of Self-Compassion* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=11U0h0DPu7k&t=132s>

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88. <https://doi.org/10.2307/258214>

Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72–92. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379625>

Grozev, V.H., & Easterbrook, M. J. Accessing the phenomenon of incompatibility in working students' experience of university life. (2022). *Tertiary Education and Management*, 28, 241–264. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09096-6>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall.

Hauschildt, K., Gwosc, C., Wartenbergh-Cras, F., & Schirmer, H. (2021). *Social and economic conditions of student life in Europe: Synopsis of indicators 2018–2021* (Report no. VII). Eurostudent. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf

Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: The impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 28(6), 631–651. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>

Iyer, A., Jetten, J., Tsivrikos, D., Postmes, T., & Haslam, S. A. (2009). The more (and the more compatible) the merrier: Multiple group memberships and identity compatibility as predictors of adjustment after life transitions. *British Journal of Social Psychology*, 48(4), 707–733. <https://doi.org/10.1348/á014466608X397628>

Keller, S. (2020). What does mental health have to do with well-being?. *Bioethics*, 34(3), 228–234. <https://doi.org/10.1111/bioe.12702>

Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.82.6.1007>

- Kirchmeyer, C. (1992). Perceptions of nonwork-to-work spillover: Challenging the common view of conflict-ridden domain relationships. *Basic and Applied Social Psychology*, 13(2), 231–249. https://doi.org/10.1207/s15324834baspp1302_7
- Kotera, Y., Andrzejewski, D., Dosedlova, J., Taylor, E., Edwards, A. M., & Blackmore, C. (2022a). Mental health of Czech university psychology students: Negative mental health attitudes, mental health shame and self-compassion. *Healthcare*, 10(4), 676–688. <https://doi.org/10.3390/healthcare10040676>
- Kotera, Y., Cockerill, V., Chircop, J., Kaluzeviciute, G., & Dyson, S. (2021c). Predicting self-compassion in UK nursing students: Relationships with resilience, engagement, motivation, and mental wellbeing. *Nurse Education in Practice*, 51, 102989. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.102989>
- Kotera, Y., Dosedlova, J., Andrzejewski, D., Kaluzeviciute, G., & Sakai, M. (2021b). From stress to psychopathology: Relationship with self-reassurance and self-criticism in Czech University students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 2321–2332. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00516-z>
- Kotera, Y., Maybury, S., Liu, G., Colman, R., Lieu, J., & Dosedlová, J. (2022b). Mental well-being of czech university students: Academic motivation, self-compassion, and self-criticism. *Healthcare*, 10(11), 2135–2147. <https://doi.org/10.3390/healthcare10112135>
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., & Tsuda-McCaie, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: Self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42(12), 10163–10176. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>
- Kropf, B. W. (2019). *Exploring the antecedents and outcomes of work-study conflict and work-study facilitation in working university students: An Australian perspective* [Disertační práce, university of Adelaide]. University of Adelaide. https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/128856/1/KropfBW_2019_Hons.pdf

Kroshus, E., Hawrilenko, M., & Browning, A. (2021). Stress, self-compassion, and well-being during the transition to college. *Social Science & Medicine*, 269, 113514. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953620307334>

Larcombe, W., Finch, S., Sore, R., Murray, C. M., Kentish, S., Mulder, R. A., Lee-Stecum, P., Tokadlidis, O., & Williams, D. A. (2016). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological distress among students at an Australian university. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1074–1091. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966072>

Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatric quarterly*, 91, 841–852. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>

Liss, M., & Erchull, M. J. (2015). Not hating what you see: Self-compassion may protect against negative mental health variables connected to self-objectification in college women. *Body Image*, 14, 5–12. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.02.006>

Liu, X., Ping, S., & Gao, W. (2019). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they experience university life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2864. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162864>

Lodahl, T. M., & Kejnar, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24–33. <https://doi.org/10.1037/h002169>

Lundberg, C. A. (2004). Working and learning: The role of involvement for employed students. *NASPA Journal*, 41(2), 400–414. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1330>

Ma, Z., Zhao, J., Li, Y., Chen, D., Wang, T., Zhang, Z., Chen, Z., Yu, Q., Jiang, J., Fan, F., & Liu, X. (2020). Mental health problems and correlates among 746 217 college students during the coronavirus disease 2019 outbreak in China. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 29, e181, 1–10. <https://doi.org/10.1017/S2045796020000931>

Macaskill, A. (2018). Undergraduate mental health issues: The challenge of the second year of study. *Journal of Mental Health*, 27(3), 214–221. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437611>

Machin, T., Winterbotham, S., Creed, P., Hood, M., Brough, P., Bialocerkowski, A., & Eastgate, L. (2019, January). The impact of a Student vs Worker identity on work-study conflict and facilitation in university students. In *Proceedings of the 5th Students Transitions Achievement Retention & Success Conference (STARS 2019)*. University of Southern Queensland. Dostupné z: <https://research.usq.edu.au/download/bc3fe503b4018eed6705a9a2fb448340ca3765df53e5c20608894f5dfae39852/105506/03E.pdf>

Marshall, E. J., & Brockman, R. N. (2016). The relationships between psychological flexibility, self-compassion, and emotional well-being. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 30(1). <https://doi.org/10.1891/0889-8391.30.1.60>

Mofatteh, M. (2021). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS Public Health*, 8(1), 36–65. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021004>

Mokken, R. J. (1971). *Theory and Practice of Scale Analysis*. Berlin. Mouton.

Myint, K. M., & Khaing, N. N. (2020). Factors influencing academic engagement of university students: A meta-analysis study. *Journal of Myanmar Academic Arts and Sciences*, 18(9b), 185-199. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Nu-Khaing-2/publication/352441444_FACTORS_INFLUENCING_ACADEMIC_ENGAGEMENT_OF_UNIVERSITY_STUDENTS_A_META-ANALYSIS_STUDY/links/60c9e113458515dc1785a226/FACTORS-INFLUENCING-ACADEMIC-ENGAGEMENT-OF-UNIVERSITY-STUDENTS-A-META-ANALYSIS-STUDY.pdf

Neff, K. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>

Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>

- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology*, 74, 193–218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>
- Newman, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp.11–39). Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371047.pdf#page=16>
- Niu, H., Ren, S., & Li, S. (2022). Characteristics of the school adaptation of college freshmen during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 915403. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915403>
- Nogueira, M. J., Sequeira, C., & Sampaio, F. (2022). Gender differences in mental health, academic life satisfaction and psychological vulnerability in a sample of college freshmen: a cross-sectional study. *Journal of Gender Studies*, 31(8), 895–904. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1979945>
- Ochnik, D., Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., Jakubiak, M., Schütz, A., Held, M. J., Arzenšek, A., Benatov, J., Berger, R., Korchagina, E. V., Pavlova, J., Blažková, I., Aslan, I., Çınar, O., & Cuero-Acosta, Y. A. (2021). Mental health prevalence and predictors among university students in nine countries during the COVID-19 pandemic: a cross-national study. *Scientific Reports*, 11(1), 18644. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-97697-3>
- Outerbridge, H. J. (2016). The Impact of Part-Time Work on the Student Experience (online). Dostupné z: [etd9605_HOuterbridge.pdf](https://etd9605.HOuterbridge.pdf) (sfu.ca)
- Park, Y., & Sprung, J. M. (2013). Work–school conflict and health outcomes: Beneficial resources for working college students. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(4), 384–394. <https://doi.org/10.1037/a0033614>
- Pešout, O., Kučera, M., Tomášková, H., Polášková, M., Kågström, A. (n.d.). *Validace vybraných nástrojů pro monitorování a evaluaci duševního zdraví dětí a adolescentů v České republice*. NUDZ [online]. Dostupné z: <https://www.supreme-mh.cz/wp-content/uploads/2022/10/Validace-SUPREME.pdf>

- Pike, G.R., Kuh, G.D., & Massa-McKinley, R. (2008). First year students' employment, engagement, and academic achievement: Untangling the relationship between work and grades. *NASPA Journal*, 45(4), 560–582. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.2011>
- Pitt, A., Oprescu, F., Tapia, G., & Gray, M. (2018). An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 61–75. <https://doi.org/10.1177/146978741773119>
- Pyszkowska, A. (2020). Personality predictors of self-compassion, ego-resiliency and psychological flexibility in the context of quality of life. *Personality and Individual Differences*, 161, 109932. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109932>
- Ratanasiripong, P., China, T., & Toyama, S. (2018). Mental health and well-being of university students in Okinawa. *Education Research International*, 2018, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2018/4231836>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (Eds.). (2022). *Handbook of Research on Student Engagement*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Azkananda-Widiasani/publication/310773130_Handbook_of_Student_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7/Handbook-of-Student-Engagement.pdf ANo
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping*, 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Senocak, S. U., & Demirkiran, F. (2020). Subjective well-being and influencing factors in Turkish nursing students: A cross-sectional study. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 70(4), 630–635. <https://doi/10.5455/JPMA.11398>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002a). Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002b). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Sinaga, I. Y. P., & Rachmawati, R. (2022). The effect of work-based benefits and demands on engagement and well-being as mediated by work-university facilitation and conflict among working students in indonesia. *The South East Asian Journal of Management*, 15(2), 7. <https://doi.org/10.21002/seam.v15i2.12119>
- Stutts, L. (2022). Increasing self-compassion: Review of the literature and recommendations. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 20(2), A115 –A119. <https://doi.org/10.59390/WSZK3327>
- Stutts, L. A., & Blomquist, K. K. (2018). The moderating role of self-compassion on weight and shape concerns and eating pathology: A longitudinal study. *International Journal of Eating Disorders*, 51(8), 879–889. <https://doi.org/10.1002/eat.22880>
- TEDx. (2013, January 7). *The space between self-esteem and self-compassion: Kristin Neff at TEDx Centennial Park Women* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IvtZBUSplr4>
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167–176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
- Veldman, J., Meeussen, L., & van Laar, C. (2019). A social identity perspective on the social-class achievement gap: Academic and social adjustment in the transition to university. *Group processes & Intergroup relations*, 22(3), 403–418. <https://doi.org/10.1177/1368430218813442>

- Velten, J., Bieda, A., Scholten, S., Wannemüller, A., & Margraf, J. (2018). Lifestyle choices and mental health: a longitudinal survey with German and Chinese students. *BMC Public Health*, 18, 1–15. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5526-2>
- Vizoso, C., Rodríguez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1515–1529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1504006>
- Wan, M., Feng, L., Meng, X., Zhai, M., & Konopaske, R. (2022). Working college students' time pressure and work-school conflict: Do boundary permeability and dispositional mindfulness matter?. *Psychological Reports*, 125(6), 3100–3125. <https://10.1177/00332941211029621>
- World Health Organisation. (1998). Wellbeing measures in primary health care/the DepCare Project: report on a WHO meeting: Stockholm, Sweden, 12–13 February 1998 (No. WHO/EURO: 1998-4234-43993-62027). *World Health Organization*. Dostupné z: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/349766/WHO-EURO-1998-4234-43993-62027-eng.pdf?sequence=1>
- World Health Organisation. (2022). *Constitution*. <https://www.who.int/about/governance/constitution>
- Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity*, 12(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649545>
- Yarnell, L. M., Neff, K. D., Davidson, O. A., & Mullarkey, M. (2019). Gender differences in self-compassion: Examining the role of gender role orientation. *Mindfulness*, 10, 1136–1152. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1066-1>
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity*, 14(5), 499–520. <https://doi.org/10.1080/15298868.2015.1029966>
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340–364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>

Seznam tabulek

Tabulka 1 : Přehled stěžejních rizikových faktorů duševního zdraví VŠ studentů.....	28
Tabulka 2: Základní deskriptivní statistiky pro věk a pohlaví u souboru T1 (n=90).	54
Tabulka 3: Základní deskriptivní statistiky pro věk a pohlaví u souboru T2 (n=53).....	54
Tabulka 4: Zastoupení univerzit a jednotlivých fakult v souborech T1 (n=90) a T2 (n=53)...	55
Tabulka 5: Zastoupení pro stupeň studia a ročník v souborech T1 (n = 90) a T2 (n = 53)....	57
Tabulka 6: Zastoupení nejčastěji studovaných oborů ve souborech T1 (n=90) a T2 (n=53)...	58
Tabulka 7: Zastoupení nejčastěji uváděných oborů práce v souborech T1 (n = 90) a T2 (n = 53).....	59
Tabulka 8: Výsledky testování validity a reliability překládaných nástrojů.....	68
Tabulka 9: Deskriptivní statistiky měřených proměnných ve výzkumném souboru T1.....	73
Tabulka 10: Deskriptivní statistiky měřených proměnných ve výzkumném souboru T2.....	75
Tabulka 11: Korelace pracovních benefitů a konfliktu a facilitace práce-škola.....	76
Tabulka 12: Korelace pracovních nároků a konfliktu a facilitace práce-škola.....	77
Tabulka 13: Korelace konfliktu a facilitace práce-škola a akademickou angažovaností a jejími složkami.....	78
Tabulka 14: Korelace faktorů duševního zdraví a konfliktu a facilitace práce-škola.....	79
Tabulka 15: Korelace pracovních benefitů s akademickou angažovaností.....	80
Tabulka 16: Korelace pracovních nároků s akademickou angažovaností.....	81
Tabulka 17: Korelace mezi pracovními benefity a faktory duševního zdraví.....	82
Tabulka 18: Korelace pracovních nároků a faktorů duševního zdraví.....	84
Tabulka 19: Korelace duševní pohody se sebesoucitem a jeho složkami.....	85
Tabulka 20: Korelace akademické angažovanosti a faktorů duševního zdraví.....	86

Tabulka 21: Wilcoxonův test rozdílů mezi úrovní sebesoucitu ve zkouškovém (T1) a během semestru (T2).....	87
Tabulka 22: Porovnání průměrných hodnot složek sebesoucitu mezi zkouškovým (T1) a semestrem (T2) (n = 36).....	87
Tabulka 23: Friedmanův test pro porovnání skóre sebesoucitu mezi zkouškovým (T1) a semestrem (T2) (n = 36).....	88
Tabulka 24: Zastoupení studovaných oborů T1.....	136
Tabulka 25: Zastoupení studovaných oborů T2.....	137

Seznam příloh

Příloha 1: Znění celého dotazníku	I
Příloha 2: Výčet prevalence všech oborů ve výzkumných souborech T1 a T2	VII

Příloha 1: Znění celého dotazníku

Sekce 1: Úvod k dotazníku

- Pohlaví: (povinná)
 - Muž
 - Žena
 - Jiné
- Věk: (povinná)
 - _____ (text stručné odpovědi)
- Tvůj email (kontakt na jaře 2024) (nepovinná)
 - _____ (text stručné odpovědi)
- Na které univerzitě studuješ? (povinná)
 - _____ (text stručné odpovědi)
- Na jaké fakultě? (povinná)
 - _____ (text stručné odpovědi)
- Co studuješ za humanitní/společenskovědní obor? (povinná)
 - _____ (text stručné odpovědi)
- Jaký je stupeň tvého studia? (povinná)
 - Bakalářský
 - magisterský (5letý)
 - doktorský
 - navazující magisterský (2letý)
- Jaký typ studia máš? (povinná)
 - Kombinované
 - prezenční
 - dálkové
- Ve kterém ročníku jsi? (povinná)
 - 1.ročník
 - 2.ročník
 - 3.ročník
 - Jiné: _____ (text stručné odpovědi)
- V jakém oboru pracuješ? (povinná)
 - Gastronomie a pohostinství
 - obchod a prodej
 - firma, byznys či marketing
 - zdravotnictví
 - školství a pedagogika
 - jiné: _____ (text stručné odpovědi)
- Jakou pozici při studiu děláš? (pozice – př. servírka)? (povinná)
 - _____ (text stručné odpovědi)
- Kolik hodin týdně trávíš prací? (povinná)
 - 0-4 hodiny
 - 4-10 hodin
 - 10-15 hodin
 - 15-20 hodin

- 20-25 hodin
 - 30-35 hodin
 - 36-40 hodin
 - více než 40 hodin
- Jak dlouho v aktuální práci jsi? (povinná)
 - 0-1 měsíc
 - 1-3 měsíce
 - 3-5 měsíců
 - 5-8 měsíců
 - 8-12 měsíců
 - 1 až 2 roky
 - 2 až 3 roky
 - více než 3 roky
- Jsi spokojený/á se svým platem? (nepovinná)
 - Rozhodně ano
 - spíše ano
 - nejsem si jistý/á
 - spíše ne
 - rozhodně ne
- Vnímáš určitou pracovní flexibilitu v práci? (povinná)
 - Určitě ano, mám velkou pracovní flexibilitu a mohu si práci přizpůsobit podle sebe
 - Spíše ano, do jisté míry si můžu práci plánovat sám/sama
 - Spíše ne, nemám moc velký vliv na plánování své práce
 - Určitě ne, mám nízkou pracovní flexibilitu a práci si nemůžu přizpůsobit podle sebe
- Co je tvoje hlavní motivace chodit do práce? (nepovinná)
 - Hlavně peníze
 - Hlavně sběr nových zkušeností
 - Peníze a sběr nových zkušeností
 - Jiné: _____ (text stručné odpovědi)
- Vnímáš své studium jako náročné? (povinná)
 - Určitě ano
 - Spíše ano
 - Nevím
 - Spíše ne
 - Určitě ne
- Kolik hodin týdně strávíš přibližně ve škole? (povinná)
 - 0 – 4 hodiny
 - 4 – 8 hodin
 - 8 – 12 hodin
 - 12 – 16 hodin
 - 16 – 20 hodin
 - 20 – 25 hodin
 - 25 – 30 hodin
 - Více než 30 hodin
- Je pro tebe kombinování studia a práce náročné? (povinná)

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne
- V čem je pro tebe konkrétně náročné kombinování práce a studia (pokud jsi opověděl/a *spíše ano nebo *určitě ano na předchozí otázku)? (nepovinná)
 - _____ (text dlouhé odpovědi)
- Vnímáš toto zkouškové období (leden, únor 2024) jako náročné? (povinná)
 - Určitě ano
 - Spíše ano
 - Nevím
 - Spíše ne
 - Určitě ne
- V čem je pro tebe toto zkouškové období (leden, únor 2024) náročné (pokud jsi opověděl/a *spíše ano nebo *určitě ano na předchozí otázku)? (nepovinná)
 - _____ (text dlouhé odpovědi)

Sekce 2: Práce vs univerzita 1

Přečtete si, prosím, pozorně všechna následující tvrzení. U každé položky vyberte míru souhlasu s daným výrokem.

Používejte přitom následující škálu: 1 = rozhodně nesouhlasím až 5 = rozhodně souhlasím.

- 1 – rozhodně nesouhlasím
- 2 – spíše nesouhlasím
- 3 – nesouhlasím ani souhlasím
- 4 – spíše souhlasím
- 5 – rozhodně souhlasím

1. Práce ve mně rozvíjí schopnosti, které jsou užitečné na univerzitě.
2. Práce mi pomáhá lépe chápat lidi na univerzitě
3. Práce mi ukazuje způsoby pohledu na věci, které jsou užitečné na univerzitě.
4. Práce mi dává nápady, které mohou být využity na univerzitě.
5. Psychologické odměny
6. Práce nabízí mnoho jedinečných výhod, které činí jakékoliv nedostatky bezvýznamné.
7. Práce mi poskytuje přístup k určitým faktům a informacím, které mohou být využity na univerzitě.
8. Práce zlepšuje mou image na univerzitě.
9. Práce mi poskytuje kontakty, které jsou pro mě na univerzitě nápomocné.
10. Práce mi pomáhá být vnímán na univerzitě jako hodnotný student.
11. Zůstanu přesčas, abych dokončil/a svoji práci, i když za to nedostanu zapláceno.
12. Můžete docela dobře posoudit člověka podle toho, jak dobrou práci odvede.
13. Hlavní uspokojení v mém životě pramení z mé práce.

14. Cítím se depresivně, pokud selžu v něčem spojeném s mou prací.
15. Obvykle přicházím do práce o trochu dříve, abych si vše připravil/a.
16. Nejdůležitější věci, které se mi dějí, souvisí s mou prací.
17. Někdy v noci ležím vzhůru a přemýšlím nad prací na následující den.
18. Jsem opravdu perfekcionista, pokud jde o moji práci.

Sekce 3: Práce vs univerzita 2

Přečtěte si, prosím, pozorně všechna následující tvrzení. U každé položky vyberte míru souhlasu s daným výrokem.

Používejte přitom následující škálu: 1 = rozhodně nesouhlasím až 5 = rozhodně souhlasím.

- 1 – rozhodně nesouhlasím
- 2 – spíše nesouhlasím
- 3 – nesouhlasím ani souhlasím
- 4 – spíše souhlasím
- 5 – rozhodně souhlasím

1. Moje práce ode mě vyžaduje hodně času.
2. Trávím spoustu času přemýšlením nad prací.
3. Často mi dojde čas na to, abych vše stihl/a, kvůli mé práci.
4. Moje práce často zasahuje do mých společenských aktivit.
5. Příprava do mé práce zabírá hodně času.
6. Dojíždění do práce a z práce je časově náročné.
7. Moje práce vyvolává napětí a úzkosti, které snižují můj výkon na univerzitě.
8. Moje práce vytváří starosti a problémy, které komplikují soustředění na univerzitě.
9. Moje práce ve mně vyvolává podrážděnost, kterou si vybírám na lidech na univerzitě.
10. Moje práce mě unavuje, takže se pak cítím vyčerpaně na univerzitě.
11. Práce mě nutí chovat se způsobem, který je na univerzitě nepřijatelný.
12. Práce mi ztěžuje přizpůsobení se zpět způsobu, jakým se musím chovat na univerzitě.
13. Práce mi způsobuje obtíže, protože se musím na univerzitě chovat zcela odlišně.

Sekce 4: Kombinace práce a studia

Přečtěte si, prosím, pozorně všechna následující tvrzení. U každé položky vyberte míru souhlasu s daným výrokem.

Používejte přitom následující škálu: 1 = rozhodně nesouhlasím až 5 = rozhodně souhlasím.

- 1 – rozhodně nesouhlasím
- 2 – spíše nesouhlasím
- 3 – nesouhlasím ani souhlasím

4 – spíše souhlasím

5 – rozhodně souhlasím

1. Věci, které dělám v práci, mi pomáhají řešit osobní i praktické záležitosti na univerzitě.
2. Věci, které dělám v práci, ze mě dělají na univerzitě zajímavější osobu.
3. Dovednosti, které využívám v práci, jsou užitečné pro věci, které musím dělat na univerzitě.
4. Když mám v práci dobrý den, činí mě to lepším studentem.
5. Rozhovor s někým v práci mi pomáhá řešit problémy na univerzitě.
6. Kvůli své práci chodím do školy unavený/á.
7. Pracovní nároky a zodpovědnost zasahují do mé školní práce.
8. Trávím méně času učením a děláním domácích úkolů kvůli svému zaměstnání.
9. Moje práce mi zabírá čas, který bych raději trávil/a ve škole nebo školní práci.

Sekce 5: Mé studium

Přečtěte si, prosím, pozorně všechna následující tvrzení. U každé položky vyberte míru souhlasu s daným výrokem.

Používejte přitom následující škálu: 1 = rozhodně nesouhlasím až 5 = rozhodně souhlasím.

1 – rozhodně nesouhlasím

2 – spíše nesouhlasím

3 – nesouhlasím ani souhlasím

4 – spíše souhlasím

5 – rozhodně souhlasím

- a. Když se učím, cítím se mentálně silný/á.
- b. Dokážu studovat velmi dlouho.
- c. Moje studium mě inspiruje.
- d. Jsem nadšený/á ze svého studia.
- e. Jsem hrdý/hrdá na své studium.
- f. Když se učím, mám pocit, že překypuji energií.
- g. Čas letí, když se učím.
- h. Své studium považuji za smysluplné a účelné.
- i. Když se učím, zapomínám na všechno ostatní kolem sebe.
- j. Cítím se šťastný/á, když se intenzivně učím.

Sekce 6: Duševní zdraví 1

Vyberte, prosím, pro každé z pěti tvrzení tu odpověď, která se nejvíc blíží tomu, jak jste se cítil/a v posledních dvou týdnech.

Hodnoťte prosím tvrzení na následující škále: 0 = nikdy až 5 = celou dobu.

- 0 – nikdy
- 1 – občas
- 2 – méně než polovinu doby
- 3 – více než polovinu doby
- 4 – většinu doby
- 5 – celou dobu

V posledních 2 týdnech:

1. Byl/a jsem veselý/á a v dobré náladě
2. Byl/a jsem klidný/á a uvolněný/á
3. Byl/a jsem aktivní a plný/á elánu
4. Probouzel/a jsem se osvěžený/á a odpočínutý/á
5. Můj každodenní život byl naplněn věcmi, které mne zajímají

Sekce 6: Duševní zdraví 2

Přečtěte si, prosím, pozorně všechna následující tvrzení. U každé položky vyberte, jak často se chováte daným způsobem.

Používejte přitom následující škálu: 1 = téměř nikdy až 5 = téměř vždy.

1. Odmítám a odsuzuji své chyby a nedostatky.
2. Když jsem na dně, mám sklon se nutkavě zaměřovat na vše špatné.
3. Když přemýšlím o svých nedostacích, mívám pocit, že jsem oddělený/á a odříznutý/á od zbytku světa.
4. Když prožívám emoční bolest, snažím se být k sobě laskavý/á.
5. Když selžu v něčem, co je pro mě důležité, zahltí mě pocity vlastní nedostatečnosti.
6. Když jsem na dně a „mimo hru“, připomínám si, že je na světě spousta lidí, kteří se cítí stejně jako já.
7. Když přijdou opravdu těžké časy, mám tendenci na sebe být tvrdý/á.
8. Když se cítím nějakým způsobem nedostatečný/á, snažím se připomínat si, že pocity nedostatečnosti zažívá většina lidí.
9. Jsem netolerantní a netrpělivý/á vůči stránkám své osobnosti, které nemám rád/a.
10. Když procházím nějakým těžkým obdobím, poskytuji si takovou péči a láskyplnost, jakou potřebuji.
11. Když je mi na nic, mívám pocit, že ostatní lidé jsou jistě šťastnější než já.
12. Když mě něco zraní, snažím se na situaci dívat nezaujatým pohledem.
13. Když si uvědomím některé své vlastnosti, které se mi nelíbí, skličuje mě to.
14. Když selžu v něčem, co je pro mne důležité, snažím se celou záležitost vnímat realisticky.
15. Když se s něčím opravdu potýkám, mívám pocit, že ostatní to určitě zvládají lépe.
16. Když prožívám nějaké trápení, jsem k sobě laskavý/á.
17. Když mě něco naštve, nechávám se unést vlastními pocity.
18. Když se stane něco bolestného, mám sklon danou situaci zveličovat.
19. Když selžu v něčem, co je pro mě důležité, mívám pocit, že jsem v tom zcela sám/sama.
20. Snažím se přistupovat s porozuměním a trpělivostí vůči těm stránkám osobnosti, které nemám rád/a.

Sekce 7: Poznámka a poděkování

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku. Na jaře 2024 Vám přijde do emailové schránky email, ve kterém Vás budu prosit o opětovné vyplnění dotazníku. Rozhodnutí vyplnit či nevyplnit dotazník je zcela na Vás, nicméně mi Vaše pomoc nesmírně pomůže.

Děkuji a přeji hezký den, Šárka Horáková.

Pokud máte ještě nějaké poznámky či komentáře k dotazníku, napište to prosím sem:

- _____ (text dlouhé odpovědi) (nepovinné)

Příloha 2: Výčet prevalence všech oborů ve výzkumných souborech T1 a T2

Tabulka 24

Zastoupení studovaných oborů T1

Co studuješ za humanitní obor? T1	N T1	% T1
psychologie	17	18.9 %
Andragogika	4	4.4 %
Anglický jazyk	2	2.2 %
Psychologie	3	3.3 %
Právo a právní věda	1	1.1 %
angličtina + historie pro vzdělávání	1	1.1 %
Mezikulturní komunikace a fonetika	1	1.1 %
Sociální práce	10	11.1 %
Bohemistiku a Archivnictví a pomocné vědy historické	1	1.1 %
Historie a Anglický jazyk a literatura	1	1.1 %
Filologie, tlumočnictví	1	1.1 %
Dějiny umění	1	1.1 %
Speciální pedagogika	1	1.1 %
Pedagogika	6	6.7 %
Obecná jazykověda + Baltistika	1	1.1 %
Právo a právní věda	3	3.3 %
Teorie vyprávění	1	1.1 %
germanistika	1	1.1 %
francouzská filologie + skandinavistika	1	1.1 %
Ateliér Performance	1	1.1 %
Sociální pedagogika a poradenství	1	1.1 %
Informační studia a knihovnictví, Teoretická informatika	1	1.1 %
Arts Management	1	1.1 %
Hudební věda	1	1.1 %
Sociální politika	5	5.6 %
Sociální pedagogika + speciální pedagogika	1	1.1 %
Historie	2	2.2 %
Ekonomika a management	1	1.1 %
Teologie	1	1.1 %
Veřejná správa	1	1.1 %
Český jazyk - specializační studium + Fonetika	1	1.1 %

Co studuješ za humanitní obor? T1	N T1	% T1
Anglický jazyk a literatura a český jazyk a literatura	1	1.1 %
Psychologie + Speciální pedagogika	1	1.1 %
Bohemistika pro cizince	1	1.1 %
Dějiny starověku	1	1.1 %
Turkologie a italianistika	1	1.1 %
Italianistika	1	1.1 %
Filologie	1	1.1 %
Sport a zdraví	1	1.1 %
Soc pedagogika	1	1.1 %
Sociologie	1	1.1 %
Karierové poradenství a vzdělávání	1	1.1 %
Teritoriální studia	1	1.1 %
Jazyky	4	4.4 %

Tabulka 25

Zastoupení studovaných oborů T2

Co studuješ za humanitní obor?	Counts	% of Total	Cumulative %
psychologie	19	35.8 %	35.8 %
Andragogika	4	7.5 %	43.4 %
Sociální práce	2	3.8 %	47.2 %
Dějiny umění	2	3.8 %	50.9 %
Pedagogika	3	5.7 %	56.6 %
Právo a právní věda	2	3.8 %	60.4 %
Sociální politika	4	7.5 %	67.9 %
Soc pedagogika	2	3.8 %	71.7 %
Sociologie	1	1.9 %	73.6 %
Jazyky	5	9.4 %	83.0 %
Speciální pedagogika	3	5.7 %	88.7 %
Základy humanitních studií, sociální práce	1	1.9 %	90.6 %
Obecná jazykověda + Baltistika	1	1.9 %	92.5 %
Anglický + český jazyk pro vzdělávání	1	1.9 %	94.3 %
fonetika + český jazyk - specializační studium	1	1.9 %	96.2 %
Čeština a archivnictví	1	1.9 %	98.1 %
francouzská filologie, skandinavistika	1	1.9 %	100.0 %

