

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Anna Hošková

Stres u vysokoškolských studentů: příčiny a copingové strategie



Praha 2020

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kot'a

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „Stres u vysokoškolských studentů: příčiny a copingové strategie“ 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.

V Praze dne:

.....

Anna Hošková

Poděkování

Zde bych ráda poděkovala panu Doc. Kořovi, který mou práci vedl a byl odborným dohledem. Také bych chtěla velice poděkovat konzultantce této práce Mgr. Kateřině Zábrodské, Ph.D., za její cenné rady a pomoc při realizaci bakalářské práce. Dále děkuji všem respondentům a respondentkám, kteří byli ochotni se zúčastnit mého výzkumu a tím napomohli k získání důležitých informací.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou stresu u vysokoškolských studentů a studentek. Hlavním cílem práce je zjistit, jaké jsou hlavní zdroje stresu u vysokoškolských studujících, jaké copingové strategie studující používají k jeho zvládnutí, a jak jsou tyto strategie efektivní.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část práce se věnuje charakteristice vysokoškolského studenta, specifikaci terciálního vzdělávání a změnám vysokého školství ve 21. století. Definiuje pojem stres, jeho teoretické přístupy, druhy stresu a reakce na něj. V další části se bakalářská práce zabývá existujícími výzkumy stresu u vysokoškolských studentů a akademickými stresory. Následně se věnuje představení pojmu coping, adaptace a prezentování modelů copingu.

Praktická část práce je realizována formou kvalitativního výzkumu, jehož cílem je pomocí rozhovorů se studenty identifikovat hlavní příčiny stresu a copingové strategie u vybraného vzorku českých vysokoškolských studentů a studentek. Data získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pěti studujícími vysokých škol a následně analyzována metodou Interpretativní fenomenologické analýzy (IPA).

Klíčová slova

Stres, univerzita, vysokoškolští studenti, copingové strategie, well-being studentů

Abstract

This bachelor thesis focuses on stress in university students. The aim of the thesis is to examine what are the main sources of stress experienced by university students, what are coping strategies students use to cope with stress, and whether these strategies are effective.

The bachelor thesis is divided into two parts. The theoretical part of the thesis discusses characteristics of university student population, the specification of tertiary education and changes in higher education in the 21st century. It defines the concept of stress, its theoretical approaches, types of stress and reactions to it. In the next part, the bachelor thesis presents the existing research on stress in university students and academic stressors. Subsequently, the thesis introduces the concept of coping, adaptation and presentation of coping models.

The practical part of the work involves qualitative research, the aim of which was to use interviews with students to identify the main causes of stress and coping strategies in a selected sample of Czech university students. Data were obtained via semi-structured interviews with five university students and then analyzed using interpretive phenomenological analysis (IPA).

Key words

Stres, university, students, higher education, coping strategies, student well-being

Obsah

Úvod.....	11
Teoretická část.....	13
1. Charakteristika vysokoškolského studenta	13
1. 1. Období vynořující se dospělosti	13
1.2. Vysokoškolský student a jeho role.....	14
1.3. Tradiční a netradiční studenti	15
1.4. Specifikace terciárního vzdělávání.....	16
1.4.1. Terciární vzdělávání	16
1.4.2. Změny v terciárním vzdělávání v 21.stol.	18
1.4.3. Krize terciárního vzdělávání v souvislosti s pandemií koronaviru.....	20
2. Stres.....	22
2.1. Definice stresu.....	22
2.2. Druhy stresu	23
2.3. Teoretické přístupy k pojetí stresu	24
2.4. Stresory.....	25
2.5. Reakce na stres	26
2. Stres u vysokoškolských studentů	27
2.1. Přehled výzkumů stresu u vysokoškolských studentů	28
2.2. Akademické stresory	29
3. Zvládání stresu	33
3.1. Vymezení základních pojmů.....	33

3.1.1. Adaptace	33
3.1.2. Obranné mechanismy	34
3.1.3. Coping	35
3.2. Strategie zvládání stresu.....	36
3.3. Prevence podléhání stresu	37
Praktická část.....	39
1. Cíle výzkumu	39
2. Metodologie výzkumu	39
2.1. Kvalitativní výzkum.....	39
2.2. Interpretativní fenomenologická analýza	41
3. Výzkumný projekt	42
3.1. Hlavní výzkumná otázka	42
3.2. Výzkumný soubor	42
3.3. Etika výzkumu.....	44
3.4. Postup při analýze dat	44
4. Analýza a interpretace dat.....	47
4.1. Reflexe vlastní zkušenosti s tématem.....	47
4.2. Představení respondentů.....	47
4.3. Výsledky analýzy rozhovorů.....	48
4.3.1 Pojem stres	51
1a. Stres jako pocit	51

1b. Stres jako situace	52
1c. Pozitivní stres	52
4.3.2 Stresory.....	52
2a. Akademické.....	52
2b. Osobní	54
2c. Pracovní.....	55
2d. Společenské.....	56
4.3.3 Reakce na stres	57
3a. Fyziologické	57
3b. Psychosomatické	57
3c. Psychologické.....	58
4.3.4 Strategie zvládnání stresu.....	58
4a. Zaměřené na problém	59
4b. Zaměřené na emoce.....	59
4c. Obranné mechanismy	60
4d. Nevhodné strategie	61
5. Závěry z výzkumné sondy	62
Závěry bakalářské práce.....	64
Seznam literatury.....	65
Tabulky.....	69
Přílohy	70

Příloha číslo 1: Pozvánka k výzkumu	70
Příloha číslo 2: Informovaný souhlas	71
Příloha číslo 3: Demografický dotazník	74
Příloha číslo 4: Protokol rozhovoru	75

Seznam zkratk

ISCED – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

ČSÚ – Český statistický úřad

IPA – Interpretativní fenomenologická analýza

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Úvod

Stres a jeho zvládání je v dnešní hektické době velice diskutovaným tématem. Dle mnoha autorů stres prožíváme tak často, že si ho mnohdy ani neuvědomujeme. Dlouhodobé prožívání stresu s pocitem nepohody je problém, který se týká většinové civilizace. Hartl a Hartlová (2000)¹ stres označují jako chorobu století.

Problematiku stresu na vysoké škole² jsem si vybrala především proto, že je mi jako studentce vysoké školy velmi blízké. Vysokoškolské studium není jednoduché a zahrnuje nejen zátěž spojenou se studijními povinnostmi, ale i zátěž v kontextu vývojové psychologie při přechodu k dospělosti.

Zacharová (2011) uvádí, že psychický stav je u člověka významně provázán s imunitou. Pokud se jedinec nalézá v psychickém diskomfortu, jeho imunita může být oslabena a je tak predisponován k onemocnění. Pro úspěšné zvládnutí studia je nutné, aby se vysokoškolský student³ dokázal přizpůsobit požadavkům, které jsou na něho kladeny.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je analyzovat příčiny vzniku stresu u studentů vysokých škol a zjistit, jaké copingové strategie používají ke zmírnění nepříjemných pocitů způsobených stresory. Pozornost dále věnuji průběhu terciárního vzdělávání, jeho změnám v 21. století, ale také změnám spojenými s probíhající pandemií. Důležité je přiblížení pojmu stres, představení teoretických přístupů stresu a přehled výzkumů stresu u vysokoškolských studentů.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se dělí na čtyři dílčí kapitoly, které se týkají vysokoškolského studia a studentů, problematiky stresu a stresu spojeného se studiem a také zvládacích strategií při vyrovnávání se se stresem. V první kapitole je hlavním předmětem zájmu charakteristika vysokoškolského studenta, jeho role a rozdělení z hlediska vysokoškolské psychologie. Dále v této kapitole specifikuji terciární

¹ V této bakalářské práci je pro citování uvedených zdrojů a v soupisu použité literatury použita citační norma APA.

² „Vysoké školy se v České republice dělí na univerzitní a neuniverzitní. Vysoká škola univerzitního typu může uskutečňovat všechny typy studijních programů. Kromě činnosti pedagogické provozuje i činnost vědeckou a výzkumnou, vývojovou nebo uměleckou. Univerzity se dělí na fakulty a ty se dále dělí na katedry. Vysoká škola neuniverzitního typu uskutečňuje především bakalářské programy,.... Na rozdíl od univerzitní vysoké školy se nečlení na fakulty.“ (czso.cz) V této bakalářské práci používám souhrnné označení „vysoké školy“, bez ohledu na to, jestli se jedná o univerzitu či nikoliv.

³ V práci používám zjednodušeně pojem studenti, ale mám na mysli studenty i studentky vysokých škol.

vzdělávání⁴ a změny, kterými prochází vlivem posouvání hranic tradičního vzdělávání. Druhá kapitola je zaměřena na definici pojmu stres a popis nejznámějších teoretických přístupů ke stresu. Představuji druhy stresu, stresory a reakce na ně. Cílem třetí kapitoly je představit přehled výzkumů stresu u vysokoškolských studentů. Dále se zabývám akademickými stresory, se kterými se dle výzkumů (Hurst et al., 2012; Pascoe et al., 2020; Szabo et al., 2017) studenti nejčastěji setkávají. Ve čtvrté kapitole se soustředím na vysvětlení pojmů adaptace, obranné mechanismy a coping. Závěrem kapitoly je prevence a vhodné způsoby zvládnání stresu.

Praktická část představuje kvalitativní výzkum, který má za cíl zjistit, jakým stresorům čelí čeští vysokoškolští studenti. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů zjišťuji, zda studenti používají některé strategie zvládnání stresu.

Praktickým cílem bakalářské práce je, aby se zmapováním zdrojů stresu, copingových strategií a jejich funkčnosti, napomohlo studentům vysokých škol k uvědomění si zvládacích strategií.

⁴ „Vedle pojmu vysokoškolské vzdělávání se používá také termín terciární vzdělávání, který má širší význam. Jeho problematika se v ČR řeší poněkud neobvykle. Podle klasifikace ISCED sice do terciárního vzdělávání patří nejen vysokoškolské, ale také vyšší odborné vzdělávání, ovšem z hlediska současné české legislativy VOŠ de facto do terciárního sektoru zařazeny nejsou“. (Průcha, 2006, s. 121). V této bakalářské práci budu terciární vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání používat jako synonyma.

Teoretická část

1. Charakteristika vysokoškolského studenta

Tématem této bakalářské práce je stres u vysokoškolských studentů a jejich copingové strategie. Dříve než se dostaneme k tématu stresu, se v následujících kapitolách budu věnovat dnešním vysokoškolským studentům a jejich charakteristickým znakům. Vysoká škola je dobrovolnou institucí a tvoří podstatnou součást systému vzdělávání, jež má významný podíl na přípravě jedince na budoucí povolání.

Vašutová (2002) uvádí, že v terciárním vzdělávání je označení „student“ běžně používáno. Vysokoškolský student je charakterizován podle zákona 117/1995 Sb. o státní sociální podpoře jako „osoba, která se soustavně připravuje na budoucí povolání na střední nebo vysoké škole, nejdéle však do 26 let věku (u doktorandů do 28 let), studiem v rámci akreditovaných studijních programů, tj. bakalářské, magisterské nebo doktorské studijní programy (nikoli ale formou kombinovaného studia)“. Vašutová (2002) popisuje studenta jako „osobu, která se zaměstnává studiem na vyšší úrovni odbornosti intelektové náročnosti“ (s. 37). Dle Vašutové (2002) se od vysokoškolského studenta očekává nezávislost na učiteli, vyšší míra osobní zodpovědnosti a samostatnosti při vyhledávání informací a učení se dovednostem.

Osobnostními charakteristikami se zabývali výzkumníci na Pedagogické fakultě UK v Praze v letech 2000 a 2002, kteří určili osobnostními rysy studentů otevřenost, kritičnost, značné sebevědomí, asertivitu, vybavenost v cizích jazycích a práci s technologiemi, svobodu. Studenti dle jejich průzkumů nejsou samostatní a zodpovědní (Slavík et al., 2012).

1. 1. Období vynořující se dospělosti

Problematika při charakteristice vysokoškolského studenta tkví podle Konečného (1989) v tom, že při popisu adolescence se věnuje pozornost hlavně studujícím na středních školách a při popisu mladé dospělosti už pracovnímu životu. Studenti vysokých škol jsou na jakési pomyslné hranici. Jedinci prochází významnými životními změnami, ať již jde o nástup na vysokou školu nebo nástup do zaměstnání spolu s osamostatněním se (Valentine-French, 2019).

Profesor psychologie Jeffrey Arnett (2000) se zabýval obdobím mezi adolescencí a dospělostí, které nazval tzv. obdobím *vynořující se dospělosti* (ang.: *emerging adulthood*). Při

definici vynořující se dospělosti se autor zaměřuje především na její demografický obrys. To znamená delší a rozšířenější vzdělávání, pozdější vstup do manželství a rodičovství, a i pozdější nástup do zaměstnání. Arnett (2000) tvrdí, že jednotlivci v tomto věkovém období v sobě zanechali relativní závislost dětství a dospívání, ale stále nepřijali odpovědnost dospělosti.

Vynořující se dospělost je období, které trvá zhruba od 18 let, kdy většina mladých lidí končí střední školu, do 25 let, kdy většina z nich začne plnit závazky, strukturující život dospělého – dlouhodobé partnerství, rodičovství a stálé zaměstnání (Arnett, 2000). Arnett (2000) zdůrazňuje, že se nejedná o univerzální rysy a konec období je velmi variabilní, u některých se datuje až do 29 let. Svoboda prozkoumávat různé možnosti je inspirující a je to doba velké naděje a snů. Je to také doba úzkosti, protože mnoho mladých lidí nemá ujasněno, kam směřují. Na základě svých výzkumů, které probíhaly hlavně v prostředí americké společnosti, Arnett stanovil pět základních znaků vynořující se dospělosti:

- „Zkoumání identity – hledání odpovědí na otázku „kdo jsem?“, zkoušení různých možností týkajících se životních příležitostí zejména v lásce a práci
- Nestabilita, a to jak v lásce, práci, místě bydliště
- Zaměření se na sebe sama
- Pocit bytí „někde mezi“ – ani dospívající, ani dospělý
- Spousta možností a optimismu“ (Arnett, 2014, s. 9-13).

1.2. Vysokoškolský student a jeho role

S přechodem na vysokou školu je možné spojovat určitou psychickou zátěž, které studenti musí čelit. Dle Špatenkové (2004) lze přechod na vysokou školu považovat za vývojovou krizi. „Vývojové krize jsou neoddělitelnou součástí lidského života. Týkají se nás všech, jsou předpokládány a očekávány, v řadě případů si je dokonce přejeme a považujeme za příjemné a pozitivní“ (Špatenková, 2004, s. 23). Paulík (2010) vývojovými krizemi „rozumí především kritické události související s ontogenetickými změnami během života, které se v jednotlivých vývojových etapách vyskytují vcelku běžně a lze je jako pravděpodobné očekávat“ (s. 65). Autor zmiňuje tzv. „tranzitorní (citlivá, kritická)“ období, například začátek školní docházky, pubertu či nástup do zaměstnání. Špatenková (2004) k vývojovým krizím řadí například ukončení školy, nástup do práce, odchod do důchodu. Autorka popisuje, že s sebou vývojové

krize „vždy přinášejí určitou změnu a přijetí nových rolí a úkolů“ (s. 23). Linhartová (in Slavík, 2012) popisuje sociální role jako vhodné a žádoucí chování jednotlivce v určitém postavení, které je dle sociální normy předpokládáno.

Jednou z rolí pro vysokoškolské studenty je „student jako učící se jedinec“, který má určité vzdělávací zájmy, spjaté s přípravou na budoucí profesi. Charakterizuje ho také jistá motivační strukturace ke studiu i k učení, typický kognitivní styl a určitá intelektuální výbava (Slavík et al., 2012).

Další rolí je „student jako klient“, kdy se student stává odběratelem vzdělávacího programu a je subjektem vysokoškolské výuky (Slavík et al., 2012, s.120). Podle těchto dvou rolí na studenty vzniká nátlak společnosti a očekávání ze stran vysokoškolských profesorů, přičemž vyučující očekávají nejen zájem o studium, ale i intelektuální aktivity na vyšší než středoškolské úrovni.

„Student jako osobnost“ je nezaměnitelná individualita s danou psychosomatickou a sociální charakteristikou. Linhartová (in Slavík, 2012) vysvětluje, „že projevy chování studenta jsou ovlivněny jak jeho individuálními dispozicemi, tak i vlivy sociálních skupin, které ho formují“ (s. 120).

1.3.Tradiční a netradiční studenti

Z hlediska vysokoškolské psychologie lze podle Slavíka (2012), studenty rozdělit do dvou základních skupin: *tradiční a netradiční*.

Do *tradiční* skupiny řadíme studenty „prezenčního pregraduálního studia“, tedy bakalářských a magisterských forem studia, ve věku od 19 do 25 let. Jsou charakterističtí tím, že jsou mladými dospělými osobami na přelomu adolescence a rané dospělosti (Slavík et al., 2012). Prezenční forma studia znamená, že je student pravidelně osobně přítomen ve škole na přednáškách, seminářích a jiných formách výuky a je v přímém kontaktu s pedagogy. Bakalářské studium podle zákona o vysokých školách (§ 45) trvá tři až čtyři roky. Magisterské studium může buď navazovat na bakalářské a potom trvá 1-3 roky, nebo může být samostatným studijním programem v délce 4-6 let (zákon o vysokých školách, § 46). Bakalářské i magisterské studium bývá ukončeno absolvováním státní závěrečné zkoušky a obhajobou bakalářské či diplomové práce (tamtéž, § 45-46).

Netradičními studenty jsou studenti všech ostatních forem vysokoškolského studia, tj. „studia postgraduálního“, což znamená studia doktorandského, kombinovaného a distančního, tedy střední dospělí od 35 do 45 let a starší dospělí od 45 do 60 let (Slavík et al., 2012, s.117). Dálková neboli distanční forma studia naopak spočívá v samostudiu, které je v dnešní době založeno hlavně na technologiích e-learningu, a touto formou probíhá i hodnocení a komunikace s vyučujícími. Kombinované studium v sobě spojuje prvky obou těchto forem (Průcha, 2009).

Typickým studentem pro mou práci je student tradiční.

1.4. Specifikace terciárního vzdělávání

1.4.1. Terciární vzdělávání

Mezinárodní definice terciárního vzdělávání je obsažena v mezinárodní klasifikaci ISCED⁵. „Terciární vzdělávání navazuje na sekundární vzdělávání a poskytuje vzdělávací aktivity ve specializovaných oborech vzdělání. Zaměřuje se na učení s vysokou úrovní složitosti a odbornosti. Terciární vzdělávání nezahrnuje pouze vzdělávání, které je běžně chápáno jako akademické, ale zahrnuje také další odborné nebo profesní vzdělávání“ (CZ-ISCED 2011, s. 35). Dle této klasifikace od roku 1997 terciární vzdělávání rozdělujeme do úrovní 5 a 6, „které jsou označovány jako krátký cyklus terciárního vzdělávání, bakalářská nebo jí odpovídající úroveň, magisterská nebo jí odpovídající úroveň a doktorská nebo jí odpovídající úroveň“ (CZ-ISCED 2011, s. 35–36).

⁵ Isced (International Standart Classification of Education) je mezinárodní klasifikace vzdělání, která patří do sociálních a ekonomických klasifikací OSN. Tento druh klasifikací se využívá téměř po celém světě, jejich účelem je shromažďování, analyzování a sestavování údajů o vzdělávání. Slouží pro uspořádání vzdělávacích programů a odpovídajících kvalifikací do vzdělávacích úrovní a oborů. Kvůli rozsáhlému množství školních systémů po celém světě je klasifikace ISCED navržena tak, aby pokrývala co nejvíce stupňů vzdělání, proto například nebude na základních školách v každém státě vždy stejná úroveň. Klasifikace zařazuje vzdělávací programy podle dvou hlavních kritérií: podle úrovně vzdělání a oboru vzdělání. Pro určení jednotlivých skupin vzdělání, ISCED vytvořil systém kódování úrovní, podle dosaženého vzdělání (Český statistický úřad | ČSÚ [online]. Copyright © [cit. 26.03.2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61ea80a3152f7cb?version=1.0>).

Pro lepší orientaci v úrovních systému ISCED jsem se rozhodla přidat tabulku s detailním popisem, kterou vydal Ústav pro informace ve vzdělávání (1999).

Tabulka č. 1: Přehledová tabulka úrovní ISCED

Pramen: Ústav pro informace ve vzdělávání

Stupeň ISCED	Úroveň vzdělání	tomu v českém školském systému odpovídá
ISCED 0	<i>Pre-primary</i> preprimární	předškolní výchova probíhající v mateřské, speciálních mateřské škole, přípravný stupeň na pomocné škole, osoby bez vzdělání
ISCED 1	<i>Primary</i> primární	1. stupeň základní a speciální základní školy (1. - 5. ročník), pomocná škola (nižší, střední a vyšší stupeň, rehabilitační třídy), 1. a 2. stupeň zvláštní školy (1. - 6. ročník)
ISCED 2	<i>Lower secondary</i> nižší sekundární	2. stupeň základní a speciální základní školy (6. - 9. ročník), pracovní stupeň pomocné školy, 3. stupeň zvláštní školy (7. - 9. ročník), 1. a 2. ročník 6letého gymnázia, 1. - 4. ročník 7 nebo 8letého gymnázia a 8leté taneční konzervatoře, 1 až 2letá praktická škola
ISCED 3	<i>Upper secondary</i> vyšší sekundární	4leté gymnázium a vyšší ročníky 6 - 8letého gymnázia, 2 - 4leté obory na střední odborné škole (ukončené závěrečnou zkouškou či maturitou), 5. - 8. ročník taneční konzervatoře, 1. - 3. ročník 5leté a 1. - 4. ročník 4leté konzervatoře, 2 - 4leté obory na středním odborném učilišti, odborném učilišti a učilišti (ukončené závěrečnou zkouškou, popř. maturitou), rekvalifikační kurzy ukončené závěrečnou zkouškou, 3letá praktická škola
ISCED 4	<i>Post secondary non-tertiary</i> nástavbové	nástavbové studium, učební obory a rekvalifikační kurzy po absolvování střední školy, kurzy v délce od 6 měsíců do 2 let pro absolventy středních škol, pomaturitní studium na jazykové škole s akreditací MŠMT, pomaturitní studium kvalifikační
ISCED 5	<i>First stage of tertiary</i> první stupeň terciárního vzdělání	vyšší odborná škola, pomaturitní studium specializační a inovační, experimentální vyšší studium na středních odborných školách, konzervatoř (poslední 2 ročníky), univerzitní vysokoškolské vzdělávání (bakalářské studijní programy a magisterské studijní programy navazující na bakalářské, magisterské 4 - 6leté studijní programy), studium na neuniverzitních vysokých školách, další vzdělávání po absolvování vysoké školy
ISCED 6	<i>Second stage of tertiary</i> druhý stupeň terciárního vzdělání	doktorské studijní program ukončený titulem PhD. bývalá vědecká příprava ukončená titulem kandidát věd (CSc.) či doktor věd (DrSc.)

Pozn.: Příklad ISCED vydal Ústav pro informace ve vzdělávání v roce 1999.

V Bílé knize⁶ (2009) je terciární vzdělávání vymezeno jako „všechny typy státem uznaného vzdělávání občanů, navazující na úplné střední všeobecné vzdělání nebo úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou“ (s. 63).

Synonymem pro terciární vzdělávání je vysokoškolské vzdělávání. Votava uvádí, že „vysokoškolský stupeň vzdělávací soustavy je charakterizován typem institucí, vysokoškolskou legislativou a vnitřními normami, organizační strukturou, akademickou kulturou, strukturou vzdělávacích programů a charakterem vzdělávacích procesů“ (in Slavík, 2012, s.12). Vysokoškolské vzdělávání poskytují vysoké školy a spadá pod úroveň ISCED 5, kam patří i bakalářský stupeň. Tato úroveň je pro mou bakalářskou práci stěžejní.

V roce 1998 byl přijat zákon o vysokých školách, který položil základy dnešnímu systému vysokoškolského vzdělávání a platí i dnes. V tomto zákoně vysoké školy jako „nejvyšší článek vzdělávací soustavy jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého

⁶ Bílá kniha terciárního vzdělávání byla vydána Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy ČR v roce 2008. Tento dokument je koncepčním a strategickým dokumentem, který ukazuje na možné další směry vývoje vysokých škol.

poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti“ (Zákon č.111/1998 Sb., §1).

1.4.2. Změny v terciárním vzdělávání v 21.století

Vysokoškolské vzdělávání dle Bulinda (2012) čelí na začátku 21. století nebývalým výzvám. Vlivem globalizace, ekonomického růstu založeného na znalostech, komunikační a informační revoluce, dochází k významným změnám, které posouvají hranice tradičního vzdělávání. Někteří pozorovatelé předpovídají konec tradiční univerzity, jak ji známe, vidění otevřené, online univerzity vytyčují jako jedinou možnost v odpovědi na výzvu masifikace vzdělávání.

Konceptem masifikace vzdělávání se zabýval americký autor Martin Trow na začátku 70. let, jak popisuje Prudký, Pabian a Šima (2010). Tento koncept „masifikace“ terciárního vzdělávání, autoři přesněji popisují jako „koncept transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové až po univerzální“ (Pabian et al., 2010, s. 15). V elitní fázi bylo terciární vzdělávání dle Trowa (cit. dle Pabian et al., 2010) vnímáno jako privilegium úzké elity, v masové fázi bylo vnímáno jako právo a v univerzální fázi, ve které se momentálně s počty studujících nacházíme, začíná být studium vnímáno jako povinnost (Pabian et al., 2010). Trow (1973) ve svém výzkumu o problémech přechodu k masovému vzdělávání popisuje, že v každé vyspělé společnosti jsou problémy vzdělávání spojené s růstem. Ať už se jedná o problémy finanční, správní či při náboru studentů. Problém je v tom, že tyto problémy jsou řešeny izolovaně různými lidmi s různými metodami a předpoklady. Diskuse o nepokojích a narušení studentů na univerzitách odkazují častěji na studentskou politiku a ideologii než na měnící se koncept vysokého školství.

Dochází k proměně úlohy terciárního vzdělávání ve společnosti, proměně jeho kvality a zejména k proměně společenství lidí, kteří se v rámci terciárního vzdělávání setkávají (Brucknerová & Rabušicová, 2019). Podle Trowa (cit. dle Pabian et al., 2010) je základem podíl studujících z příslušné věkové skupiny. Důsledkem narůstajícího počtu studujících dochází k výrazným změnám, nejen v možnostech a dostupnosti vzdělání, ale také například ke změně vnímání přístupu k terciárnímu vzdělávání, ke změně funkce vysokého školství, kurikula či kritérií pro vstup na akademickou půdu.

V posledních dvou dekadách jsme svědky zásadních změn v terciárním vzdělávání. Dle konceptu Trowa vysoké školství ve vyspělých zemích prochází kvantitativní proměnou a

růstem (cit. dle Pabian et al., 2010). Brucknerová a Rabušicová (2019) zmiňují, že změna je vidět hlavně v nárůstu počtu studentů vysokých škol a také ve výstavbě nových vysokoškolských areálů. Votava (in Slavík, 2012) zdůrazňuje, že „vstup na vysokou školu je stále více chápán jako příležitost, které se může chopit většina z nás“ (s. 12).

V České republice dle Českého statistického úřadu celkové počty všech studentů od roku 1989 značně vzrostly. V roce 1989/90 celkové počty všech studentů činily téměř 113 tisíc, v roce 1993 to bylo již více než 127 tisíc studentů. V následujících letech vystoupaly celkové počty všech studentů českých vysokých škol až na téměř 187 tisíc studentů. Vývoj demokracie a nové způsoby, strategie, vize a cíle ve vysokém školství se značně projevují v uvedených údajích. V posledním sledovaném roce, tedy v roce 1999, studovalo české vysoké školy téměř 199 tisíc studentů, což je celkový nárůst o 76 % než bylo v roce 1989 (ČSÚ, 2010).

Dle ČSÚ bylo k roku 2019/2020 v České republice zapsáno celkem 288 915 studentů. Z tohoto celkového počtu bylo 224 906 studentů zapsáno k prezenčnímu studiu a 66 010 ke studiu kombinovanému. Dle MŠMT je k roku 2021 celkem zapsáno 299 396 studentů, 235 846 studentů k prezenčnímu studiu a 65 783 studentů ke studiu kombinovanému. Podíváme-li se na počty studentů před rokem 2000 je jasné, že počty studujících v České republice stále rostou (ČSÚ, 2021).

Vašutová (2002) zmiňuje problém, který přináší nárůst studentů a tím je různorodost úrovně vstupních znalostí, intelektových schopností a studijní zralosti. Tato bakalářská práce se studenty vysokých škol zabývá i z důvodů těchto zjištění. „V současnosti se musí vysoké školy vyrovnávat s měnícím se vzdělávacím kontextem, který vyžaduje vytváření promyšlené a flexibilní nabídky studijních programů různých délek, „atraktivního“ kurikula a různých výstupů (certifikát, bakalář, magistr atd.), různých podmínek studia zohledňující různé věkové kategorie studentů a heterogenitu studijních předpokladů“ (Vašutová, 2002, s.52). Oblast vysokoškolského vzdělávání v rámci vývojové psychologie, ale i postavení ve společnosti není dostatečně zmapována. Důsledky expanze vysokého školství pro akademický život se týkají zvyšování pracovního tempa, mění se typická kritéria studenta, formy výuky, vztahy mezi studenty a učiteli i postupy při výběru studentů (Trow, 1937). Tyto důsledky, které se dotýkají jak studentů, tak i vyučujících a ostatních zaměstnanců na vysokých školách, mohou způsobovat zvýšenou míru zátěže při přizpůsobování se systému.

1.4.3. Krize terciárního vzdělávání v souvislosti s pandemií koronaviru

V prosinci 2019 byla v čínském Wu-chanu hlášena skupina atypických případů pneumonie, která byla Světovou zdravotnickou organizací (WHO) dne 11. února 2020 označena jako Coronavirus disease 2019 (COVID-19) (Anand et al., 2020).

Dle WHO (2020) jsou dopady pandemie koronaviru globální a fyzicky i psychicky ovlivňují velké množství lidí. Vlády po celém světě přijaly přísná opatření v oblasti veřejného zdraví, aby potlačily propuknutí nemoci a snížily počty úmrtí. Uzamkly se celé země, kde všechny veřejné a soukromé instituce zastavily svou činnost a vysoké školy byly nuceny přerušit osobní setkávání studentů, profesorů a dalších zaměstnanců na fakultách. WHO (2020) také uvádí, že více než 80 % studentů z celého světa nechodilo v září roku 2020 na své univerzity a vysoké školy.

Mnoho států včetně České republiky přistoupilo k celorepublikovému uzavření škol. E-learning byl mezinárodně přijat jako alternativní strategie výuky nebo učení během karantény, aby vyplnil akademickou mezeru, která byla vytvořena stávající realitou pandemie v důsledku celonárodních uzavření (Fawaz & Samaha, 2020). K doručování obsahu studentům byly použity platformy, jako jsou Zoom, Teams, Moodle, Blackboard a Skype, kde byli členové fakulty vyzváni, aby se seznámili s novými metodami výuky (Kataoka & Mertala, 2017).

Výsledky studie, která proběhla v roce 2020 v Libanonu a zkoumala spokojenost studentů s online výukou ukázaly, že náhlý přechod k výlučné online výuce a metodám učení způsobil, že 48,65 % studentů ze zkoumaného vzorku nebyli spokojeni se svými studijními zkušenostmi. Neutrální postoj k online výuce vyjádřilo 28,3 % studentů a 23,10 % studentů bylo s online výukou spokojeno. Součástí výzkumu byl i dotazník, který zkoumal výskyt stresu u stejného vzorku studentů, který ukázal, že 11 % studentů uvedlo zvýšený stres, 9 % uvedlo extrémní zvýšení stresu a 87,3 % studentů uvedli míru stresu jako normální (Fawaz & Samaha, 2020).

V nedávné zprávě NBC studenti z Dallasu prohlásili, že každý den dostávají spoustu e-mailů, mnoho úkolů a požadavků, které je třeba pokrýt, což dělá každodenní život velmi stresujícím, aby tak velkou pracovní zátěž zvládli (NBC 5, Dallas-Fort Worth, 2020).

Přechod od tradičního k online učení má své výzvy. Marshall a Wolanskyj-Spinner (2020) prokázali, že učení ve třídě je lepší než online učení, pokud jde o interakci a objasnění. Mnozí studenti ve výzkumu uvedli, že jsou s alternativní metodou online výuky spokojeni, pokud jde o přístup k informacím. Marshall a Wolanskyj-Spinner (2020) zdůrazňují vyšší potřebu psychologického poradenství u studentů zdravotnictví kvůli zvýšené míře stresu v důsledku změny ve vzdělávacím prostředí a budoucích vyhlídkách na jejich kariéru.

Pandemie koronaviru dle studie Aliho (2020) odhalila zranitelná místa ve vzdělávacích systémech po celém světě. Informační a komunikační technologie se staly mocnou silou při transformaci vzdělávání. Příprava a přesun výuky mimo tradiční fyzické učebny v reakci na omezení vlády vyžaduje myšlení, koordinaci a pečlivé plánování.

2. Stres

V této kapitole pojednáme o tom, jak lze definovat pojem stres, jaké jsou teoretické přístupy, druhy, fáze a jak na stres reagujeme. V průběhu života je každý člověk vystaven situacím, které vyžadují zvýšené množství energie a úsilí. V dnešní hektické době s množstvím úkolů, které je potřeba splnit, není vůbec složité ocitnout se pod větší mírou tlaku, než je člověk schopen zvládnout. Tento stav a způsob, jakým tělo reaguje na zátěžové situace označujeme pojmem stres. „Jsem ve stresu.“ je věta, která je používána v běžném hovoru moderní společnosti. Je tedy zřejmé, že stres je každodenní součástí lidských životů a je tak velmi aktuálním problémem civilizované společnosti. „Hlavním důvodem toho, proč je stres nebezpečný, je to, že je považován za normální“ (Chudlíková, 2015, 23:20).

Podle mnoha teorií stres funguje jako jakýsi stimul a v určité míře je v našem životě velmi žádoucí, avšak jeho nadbytek nám může uškodit (Hartl & Hartlová, 2000). Dle Atkinsonové (2012) se stres nejčastěji vyskytne tehdy, když se lidé dostanou do situací, které nějakým způsobem narušují jejich tělesnou či duševní pohodu. Huber (2009) uvádí několik vědeckých poznatků, jakým způsobem může stres ohrožovat zdraví člověka. „Vlivem stresu dochází k oslabení imunitního systému. Ve stresových situacích dochází k vyplavování hormonu adrenalinu a kortizolu, který podporuje chuť k jídlu. Proto může být stres příčinou tloustnutí“ (Huber, 2009, s. 10). Kraska-Lüdecke (2007) vysvětluje, že vyšší hladina těchto dvou hormonů snižuje produkci „*pozitivních hormonů*“, bez nichž se tělo neobejde. Tělo na stres reaguje mnoha způsoby a mohou se dostavit poruchy spánku, chronická únava, úzkosti či depresivní nálady.

Již bylo zmíněno, že stres je v životě důležitý a nesmíme zapomenout ani na pozitivní vliv stresu. Kraska-Lüdecke (2007) přirovnává život k *horské dráze* a nebyt občasných propadů a náročných situací, nebylo by ani klidu a odpočinku. Pozitivní stres neboli eustres, o kterém budu hovořit v další kapitole nás povzbuzuje a dodává nám energii.

2.1. Definice stresu

Nyní se pokusíme o definování stresu dle různých autorů, kteří se tímto tématem zabývali. Podle Brockerta (1993) pojem stres pochází z oblasti výzkumu hmoty ve fyzice a vztahuje se k tlaku, kterému je hmota vystavena.

Křivohlavý (1994) se zabývá vznikem pojmu „stres“. Slovo „stres“ je odvozené z latinského slovesa „stringo, stringere, strinxi, strinctum“, které v překladu znamená „utahovati, stahovati, zadržovati“ (s.7). Křivohlavý (1994) podobně jako Brockert (1993) zdůrazňuje technický smysl slova, kdy slovo stres můžeme přiblížit významu slova pres. Výrok „být ve stresu“ podle této definice chápeme jako „být vystaven nejrůznějším tlakům“ (s. 7).

Hartl a Hartlová (2000) stres definují jako: „V psychologii nadměrná zátěž neúnikového druhu, která vede k trvalé stresové reakci ústící ve tkáňové poškození, k vysoké aktivaci adrenokortikálních funkcí a psychosomatickým poruchám“ (2000, s.568). V pojetí „otce stresu“ Hanse Selyeho je stres „charakteristická fyziologická odpověď na poškození nebo ohrožení organismu“ (cit. dle Hartl & Hartlová, 2000, s. 568). Podle Selyeho je stres „výsledkem interakce mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku“ (cit. dle Křivohlavý, 1994, s. 10). V Pedagogickém slovníku je uvedeno, že kombinací síly působící na člověka a schopností organismu odolávat, vzniká „vnitřní stav“, kdy je jedinec v bezprostředním ohrožení nebo nějaké ohrožení očekává (Průcha, 2003, s. 231). Stres může být jakákoliv síla, která nás nutí přizpůsobit se jí nebo se s ní vypořádat (Lazarus, 2000). Paulík (2010) uvádí, že jde o takovou míru zátěže, která přesahuje pro jedince únosnou mez adaptačních možností.

2.2. Druhy stresu

Stres má většina lidí spojeno s negativním prožitkem. Již samotné slovo stres může znít velmi negativně až tísnivě. Jedinec vystavený stresu zažívá různé nepříjemné pocity, kterými může být strach, úzkost či bolest. Takový stres, který má škodlivé důsledky nazýváme *distres*. Ne každý stres ale musí být nutně spojen s takovýmto pocitem a existuje i pozitivní stres, tzv. *eustres*. Již Hans Selye si uvědomoval, že na člověka nepůsobí jen záporné události. (in Kraska-Lüdecke, 2017). Pozitivní stres je pro člověka velmi důležitý. Dle Hubera nám pozitivní stres „dává křídla, kreativitu a vitalitu“ (Huber, 2009, s. 9).

Další možností, jak rozdělit stres je podle intenzity s jakou na jedince stresová situace působí. Jedná se o tzv. hyperstres a hypostres. Hyperstres může přesahovat běžné hranice adaptability člověka, zatímco hypostres má velmi pozvolný nástup a je způsoben tzv. ministresory, které se kumulují (Křivohlavý, 1994).

2.3. Teoretické přístupy k pojetí stresu

Teoretická problematika stresu je dnes prakticky nepřehledná a přístupů, jak si různí autoři vysvětlují stres je mnoho. Pokusíme se zmínit některé známější teorie.

Vašina a Strnadová popisují stres jako „soubor regulačních mechanismů při ohrožení vnitřní homeostázy (stálosti vnitřního prostředí) organismu“ (Vašina & Strnadová, 2009, s. 198). Biologickým pojetím stresu, které je zaměřené na biochemickou odezvu organismu se nejvíce zabýval Hans Selye (Paulík, 2010; Mareš, 2012). Selye se jako první zabýval pojetím stresu jako „vnitřní nespecifické reakce organismu na škodlivé účinky“. Selye navázal na práci W. Cannona, který identifikoval stresové reakce známé jako „fight-or-flight“ (útok nebo útek). Podle Selyeho stres nevyjadřoval nadměrnou zátěž, ale způsob, jak organismus reaguje. Tělo, které je vystaveno nějakému ohrožení, spustí řetězec reakcí, které jsou vrozené a při vyrovnávání se se stresem se vrátí do normálního stavu (Vašina & Strnadová, 2009.) Na základě teorie sestavil Selye tzv. obecný adaptační syndrom (GAS), který představuje tři fáze reakce na stres (dle Paulík, 2010):

1. První fázi nazýváme *poplachová reakce*, protože poplach je první reakcí organismu na působení stresoru. Organismus, který je vystaven nadměrné zátěži reaguje nejprve šokem s roztěkanými, neorganizovanými vnějšími projevy. V této fázi dochází k utlumení obranných reakcí, člověk lidově řečeno „ztuhne“. Poté dochází k určité adaptaci, která je vytvářena biochemickými změnami – vylučuje se adrenalin, glukóza a další látky do krve a organismus je schopen pohotové reakce. Organismus se připravuje na určitý typ reakce, útok nebo útek (Paulík, 2010).
2. Druhou fázi je tzv. *rezistence*, kdy dochází k relativnímu uklidnění. Organismus mobilizuje další zdroje pro zajištění energie, hormony vysílají informaci pro centrum k zastavení impulzů pro stresovou reakci. Pokud ale nadále trvá působení stresorů, organismus zůstává v trvalém vypětí (Paulík, 2010).
3. Třetí fázi je *stádium vyčerpání*. Tato fáze nastává ve chvíli, kdy působení stresoru je dlouhodobé a organismus vyčerpá veškeré prostředky, kterými by se na danou situaci adaptoval.

Biologické pojetí však má určité limity, a to například, že neumožňuje zohlednit individuální rozdíly v přístupu ke zvládnutí stresu (Mareš, 2012).

Psychologický přístup ke studiu stresu bere v potaz biologické odezvy na stres, ale zaměřuje se hlavně na to, že stres může vzniknout i na základě „interpretace významu situace“ a „hodnocení míry zátěže“ (Paulík, 2010, s. 48). Koncept, který se zabývá těmito projevy stanovil R.S. Lazarus, který ho nazval *teorií kognitivního hodnocení*. Lazarus (cit. dle Mareš, 2012) tvrdí, že stres vzniká v důsledku fyzického ohrožení a že stres je tzv. „transakce“, vztah mezi člověkem a prostředím. Dle této teorie rozdělil proces stresu na *primární* a *sekundární hodnocení*, a na zvládání neboli coping, který popíšeme později v kapitole o zvládání stresu. (Vašina & Strnadová, 2009). *Primární hodnocení* spočívá v popisu situace, zhodnocení nebezpečí na základě již existujících zkušeností, osobních charakteristik a situačních faktorů. Jedinec stresor hodnotí a poté následuje *sekundární hodnocení*, které se zaměřuje na způsoby, jakými se daná situace dá řešit (Paulík, 2010).

2.4. Stresory

Stresor je označení pro faktor, který ve člověku vyvolává stres. Dle Paulíka (2010) může být stresor pro každého něco jiného. Paulík (2010) uvádí, že každý jedinec má nějaké osobní stresory, ale působí na něho mnoho obecných stresorů, které působí na většinu jedinců. Stres ve společnosti. Atkinsonová (2012) představuje několik příkladů, které vyvolávají stres u většiny osob. Například události jako je válka, zemětřesení či jiné přírodní katastrofy. Déle uvádí, že stresorem jsou závažné změny v životě jednotlivce, kterými může být rozvod, smrt v rodině, ale i radostné události, jako je svatba či povýšení. Zároveň mezi stresory můžeme řadit i každodenní nepříjemnosti, kterými může být ztráta peněženky či dopravní zácpa. Obecně můžeme říct, že stresové události mohou být traumatické události, neovlivnitelné události či události, které nemůžeme předvídat nebo představují určitou výzvu a překonání vlastních hranic (Atkinsonová, 2012).

Slavík (2012) stanovil charakteristiky stresové situace takto:

- „Nečitelnost
- Aktuální neřešitelnost
- Nezvládnutelnost
- Ohrožení
- Neovlivnitelnost
- Nepředvídatelnost“ (Slavík, 2012, s. 56).

Paulík (2010) rozděluje globálně stresory na reálné a potencionální. Mezi *reálné stresory* řadí situace aktuálně ohrožující či rušivé faktory v životě člověka, zatímco *potencionální stresory* jsou aspekty, které při dosažení určité intenzity, frekvence či doby trvání, mohou vyvolat stres. Potencionální stresory se stávají reálnými na základě mnoha faktorů. Těmito faktory jsou subjektivní hodnocení každého jedince, individuální osobnostní charakteristiky (intelekt, pracovní kapacita), způsoby zvládání zátěže či dosavadní zkušenosti se stresem.

Mezi základní dělení stresorů můžeme řadit rozdělení stresorů na *vnější a vnitřní*, které popisuje Melgosa (1997). Vnější stresory jsou především utvářeny naším okolím, zaměstnáním, studiem či životem v rodině. Vnitřními stresory může být například přístup k řešení problémů, osobnost, temperament. Brockert (1993) uvádí, že stres vzniká ve chvíli, kdy se životní cíle jedince už nekryjí s jeho životními potřebami.

Selye (cit. dle Křivohlavý, 1994) rozděluje stresory na *fyzikální a emocionální*. Mezi fyzikální stresory řadí různé omamné látky, radiaci, nízký obsah kyslíku, znečištění vzduchu, úrazy, změny klimatických podmínek, vibrace, viry, bakterie. Do druhé kategorie emocionálních stresorů zařazuje zármutek, obavy, strach, smutek, nepřátelství či nějaké porušení společenského zákazu. Kraska-Lüdecke (2007) zařazuje do rozdělení také *sociální stresory*, které jsou spojeny s žitím člověka ve společnosti, například různé hádky, nenávisť, šikana či nedostatek sociálního styku.

2.5. Reakce na stres

„Druh a způsob reakce na stres závisí na dosavadních zkušenostech, na tom, co jsme dosud prožili, a v neposlední řadě i na naší povaze“ (Kraska-Lüdecke, 2007, s. 52).

Stresové reakce můžeme podle Atkinsonové (2012) rozdělit na psychické a fyziologické. Psychickými reakcemi na stres jsou myšleny emoce, které se mohou lišit podle hodnocení jedince. Nejčastější reakcí je úzkost, kterou můžeme charakterizovat jako určitou obavu, strach. Další reakcí je vztek, který může vést k agresii. Opačnou reakcí může být apatie a deprese, která se projevuje uzavíráním se do sebe. Dalšími možnými reakcemi může být například oslabení kognitivních funkcí, které vede k tomu, že člověk není schopen přemýšlet pod vlivem stresoru.

Mimo psychických reakcí se člověk musí vypořádávat i s reakcemi fyziologickými. Atkinsonová (2012) uvádí, že tělo reaguje na stres spuštěním pohotovostních reakcí. Mezi

nejzákladnější reakce, které jsou zmíněny výše patří reakce útok nebo útek. Organismus se připravuje na velký výdej energie, vylučuje adrenalin, zvyšuje se srdeční frekvence a snižují se nezbytné činnosti organismu. Počáteční známkou stresu může být sucho v ústech (Atkinson, 2012). Všechny tyto projevy stresu se dějí v těle bez ohledu na vůli člověka a proto, je dlouhodobé působení stresu velmi nebezpečné. Stres může vyvolat tělesné poruchy, poškodit imunitní systém či snížit odolnost vůči onemocněním. Mayerová (2009) zmiňuje další projevy, které může sám jedinec pocítit. Těmito projevy je např. bušení srdce, bolest na hrudníku, nechutenství či pocení.

Vzhledem k tomu, že každý prožívá stres po svém, reakci na stres můžeme posuzovat také podle osobnostních rysů jedince. Vědci rozdělili jedince na dvě skupiny: osobnost typu A a B. Kraska-Lüdecke (2007) popisuje osobnost A jako „ctižádostivou, netrpělivou, silně orientovanou na výkon a perfekcionistickou“ (Kraska-Lüdecke, 2007, s. 31). U této osobnosti není na první pohled znát nějaký vnitřní neklid či napětí, protože takoví jedinci mají na pohled vše v dokonalém pořádku a působí klidně a sebevědomě. Osobnost B podle autorky se do ničeho nevrhá po hlavě, je velmi rozvážná a ve stresových situacích reaguje s klidnou hlavou a udržuje si nadhled. Za další klíčový faktor při zvládnání stresu považuje Slavík (2012) sociální oporu a sociální síť. Tím je myšleno blízké okolí lidí, kterými se jedinec obklopuje. Poskytují mu určitou možnost záchrany v případě těžkostí. Celkové začlenění člověka do sociální struktury je důležitým faktorem pro psychickou pohodu. Podle Slavíka (2012) řada studií dokazuje, že lidé, kteří mají pozitivní a blízké vztahy s ostatními lidmi, mají lepší odolnost vůči stresu.

2. Stres u vysokoškolských studentů

Období studia na vysoké škole zahrnuje změny v různých sférách života studenta, kterým se musí naučit čelit. Vysoká škola je pro mnoho studentů stresující dobou, protože prochází procesem adaptace na nové vzdělávací a sociální prostředí (Essandoh, 1995; Mori, 2000 in Misra et al. 2004). Během semestru každý student plní mnoho různých úkolů, píše seminární práce. Studenti prvních ročníků se vyrovnávají s přechodem ze střední na vysokou školu. Na konci každého semestru probíhají zkoušky, aby se prokázali znalosti z předmětů. Právě zkuškové období bývá pro většinu vysokoškoláků stresující, protože vyžaduje zvýšené úsilí.

Výzkum *Rizikových faktorů životního stylu studentů*, který proběhl na britské univerzitě v roce 2008 a kterého se účastnilo 410 studentů univerzity, ukázal, že 46 % studentů má

nezdravý životní styl spojený se špatným stravováním, psychickým stresem a pitím alkoholu (Dodd et al., 2010).

Dle Kraska-Lüdecké (2007) stres nemá pouze negativní vliv během zkoušek a testů, ale bývá i prospěšný. Uvádí, že lidé, kteří v náročných situacích podléhají stresu, si přesto velmi dobře dokáží vybavit naučenou látku. Určitá míra stresu nám obohacuje život a nutí nás změnit zajetý způsob uvažování (Kraska-Lüdecke, 2007).

2.1.Přehled výzkumů stresu u vysokoškolských studentů

Jak již bylo naznačeno, studenti vysokých škol jsou vystaveni v průběhu svého studia zvýšenému stresu. V posledních letech se zahraniční studie začaly stále více zaměřovat na otázku, jak studenti takový stres prožívají, jak ovlivňuje jejich život a studium a jak se s ním vypořádávají. Pro lepší objasnění a pochopení problematiky stresu u vysokoškolských studentů níže podrobně popisují několik výzkumů, které byly na toto téma v posledních letech provedeny. Výzkumy se často soustředí na identifikaci hlavních stresorů, kterým vysokoškoláci čelí.

Aherne (2001) uvádí, že dle realizovaných výzkumů Beck & Young (1978), Fisher (1994), Murphy & Archer (1996) či Stone & Archer (1990) existují jednoznačné důkazy pro podporu tvrzení, že studenti zažívají stres. Stres má velice zásadní dopad na akademickou úspěšnost a osobní pohodu studentů. Mnoho výzkumů, které byly provedeny po roce 2000, potvrdilo skutečnost, že stres velmi negativně ovlivňuje vysokoškoláky, snižuje jejich motivaci a zvyšuje riziko předčasného ukončení vzdělávání (Pascoe et al., 2020; Szabo et al., 2017). Hurst (2012) ve svém výzkumu stresorů u vysokoškolských studentů uvádí teorii podle Foxe (2001) „stresor-strain“, která předpokládá, že vystavení stresorům může negativně ovlivnit zdraví jednotlivců, což má za následek různé behaviorální, fyzické či psychologické problémy.

Cílem výzkumu, který realizoval Robotham (2006) s názvem *Stres a vysokoškolský student* bylo kriticky zhodnotit výzkum zaměřený na stresové zkušenosti studentů. Nástroje kvalitativního výzkumu totiž spoléhají na individuální subjektivní pojetí pojmu stres a to, co je stresové pro jednoho, nemusí být stresové pro druhého (Robotham, 2006).

Aherne (2001) uvádí, že dle Murphyho a Archera (1996) mohou být stresory zkoušky, časová náročnost, prostředí třídy či intimní a rodinné vztahy. Dle Rosse a kolektivu (1999)

pak stresorem může být nedostatek spánku, změny ve stravování, nové povinnosti. A konečně dle Schafera (1996) stresory zahrnují setkání s novými lidmi, kariérní rozhodnutí a strach ze selhání.

Vysokoškoláci čelí stresorům s dopadem na jejich pohodu a studijní výsledky. S cílem poskytnout vysoce kvalitní vysokoškolské vzdělávací zkušenosti, by vzdělávací instituce měly zohledňovat nejen obsah a proces výuky, ale také podporu poskytovanou studentům za účelem jejich akademické úspěšnosti (Szabo et al., 2017). Výzkumná studie byla zaměřena na studenty prvního a posledního ročníku bakalářského studia a zúčastnilo se jí 175 studentů v USA a 104 studentů z Rumunska ve věku od 19 let. K získání potřebných dat bylo využito dotazníku SLSI (Student-Life Stress Inventory) a také metody tzv. focus-group, kdy byli studenti rozděleni podle ročníků. Studenti v rozhovorech uvedli, že mezi nejčastější reakce na stres by zahrnuli poruchy spánku, pocení, zvýšené pocity hladu, pocit neklidu a přibývání na váze. Dále také zmiňují změny v chování, jako je například zvýšený pocit hněvu, změny nálad, demotivace ke cvičení a pohybovým aktivitám (Szabo et al., 2017).

Pascoe (2020) sumarizovala publikované články, které zahrnovaly pojmy jako je škola, univerzita, stres, mladí lidé a zvládání stresu. Autorka zkontrolovala všechny potencionální články pro zařazení do metaanalýzy. Na základě zjištění z provedených výzkumů hodnotila dopad stresu na duševní zdraví, užívání návykových látek, spánek, fyzickou aktivitu a akademické výsledky.

Výzkum *akademického stresu u vysokoškolských studentů* (Misra et al., 2000), který proběhl na univerzitě v Texasu ověřoval předpoklad, že mezinárodní studenti zažívají větší míru stresu než američtí studenti. Tato studie zahrnovala 249 Američanů a 143 zahraničních studentů ve věku od 21 do 25 let. Ve výzkumu byla použita metoda SLSI (Student-Life Stress Inventory), která měří akademické stresory a reakce na ně na škále 1-5, přičemž 1=nikdy, 5=většinu času. Metoda rozděluje pět kategorií stresorů – frustrace, konflikt, tlak, změny a vlastní zapříčinění. Zároveň také sleduje čtyři kategorie reakcí na stres – fyziologické, emoční, behaviorální a kognitivní. Výsledky studie hypotézu nepotvrdily. Bylo však zjištěno, že existují rozdíly v reakci na stres podle pohlaví.

2.2. Akademické stresory

Na stres vznikající u studentů vysokých škol můžeme dle Lumleyho a Provenzana (2003) pohlížet dvěma způsoby. Stres, který vzniká v souvislosti se studiem vysoké školy můžeme

nazývat *akademickým stresem*. Tento typ stresu je způsoben nutností adaptovat se na vysokoškolský život a vyrovnat se s překážkami, se kterými se studenti setkávají v akademickém prostředí. Autoři výzkumu, který proběhl v roce 2012 v Mexiku, došli k závěru, že přesná identifikace stresorů by mohla pomoci pochopit stres a jeho účinky na studenty vysokých škol (Pozos-Radillo et al., 2014). Dle výsledků ve výše zmíněných výzkumech, se studenti vysokých škol setkávají s tzv. akademickými stresory. Nejjednodušeji můžeme akademické stresory chápat jako stresory vznikající v souvislosti se studiem a pobytem na vysokých školách. Někteří výzkumníci dokonce upozorňují na to, že vysokoškolští studenti mohou zažívat o dost více stresu než ostatní lidé v populaci (např. Adlaf, Gliksman, Demers, & Newton-Taylor, 2001), a že akademický stres je stále větším problémem současnosti, kterému je potřeba věnovat pozornost (Banu, Deb, Vardhan, & Rao, 2015).

Stresory můžeme rozdělit do několika kategorií, které jsou zmiňovány v realizovaných výzkumech. Hurst a kolektiv (2012) ve svém výzkumu stresu, který je metaanalýzou, přezkoumal více než 40 různých kvalitativních výzkumů. Autoři lokalizovali články publikované v letech 2000-2012 a jejich cílem bylo zjistit, jaké jsou hlavní kategorie stresorů, se kterými se aktuálně studenti vypořádávají. Vzhledem k nedávným změnám ve stresorech studentů (např. zvýšené finanční stresory, konflikt mezi prací a rodinou, duševní zdraví a technologický pokrok) jako uzávěrku autoři vybrali rok 2000, aby zajistili zaměření pouze na nejrelevantnější stresory pro současné studenty. Tento výzkum byl uskutečněn v USA, Kanadě, UK.

Stresory uvedené studenty v tomto přehledu (Hurst et al., 2012) představují osm hlavních kategorií:

Vztahy

Nejvíce uváděným stresorem, který autoři zaznamenali jsou vztahy. V člancích se objevily odpovědi, které zahrnovali rodinné, romantické a vzájemné vztahy mezi studenty v kolektivu či vztahy s profesory.

Nedostatek zdrojů

Dalším velmi zmiňovaným stresorem je nedostatek času, peněz, podpory, dovednosti či spánku. Mnoho studentů přiznalo, že aktivity s nízkou zátěží, se právě kvůli

nedostatku těchto zdrojů staly stresujícími. Studenti ošetrovatelství hlásili obavy z ublížení pacientovi kvůli nedostatku dovedností.

Očekávání

Snaha splnit očekávání, a to jak od sebe, tak od ostatních, byla v recenzovaných článcích hlášena jako stresor 30krát. Studenti uvedli, že stresory byly generovány jejich vlastními cíli a očekáváními, přičemž někteří uvádí perfekcionismus. Kromě toho studenti zmínili potíže se správou více rolí (např. dítě vs. rodič), zatímco někteří se zaměřili na očekávání konkrétních jednotlivců, jako jsou jejich rodiče a přátelé.

Akademické prostředí

Akademická témata se objevila 30krát ve studiích, které byly přezkoumány, včetně stresorů týkajících se akademických pracovníků, zkoušek, tříd a studia. Studenti uvedli, že zkoušky byly hlavním zdrojem stresu; zajímavé je, že to byla často časově omezená povaha zkoušek, která se zdála být primárním zdrojem stresu.

Životní prostředí

Životní prostředí jako stresor bylo v recenzovaných článcích hlášeno 22krát. Prostředí bylo kódováno jako rušivé, nepřátelské či neznámé.

Diverzita

Mnoho studií, které autoři přezkoumali, usilovalo o lepší pochopení stresorů, které zažívá konkrétní demografická skupina, přičemž témata diverzity se v článcích vyskytují 12krát. Těmito stresory rozumíme rozdílnost rasy a etnika či zdravotní postižení studentů. Studenti také hlásili stresory, které zažili v důsledku své sexuální orientace.

Tranzice na univerzitní půdě

Články zmiňovaly tranzice 16krát jako stresor, všechny se zaměřily na přechod na univerzitní prostředí. Další výzkumy zjistily, že student vnímali nezávislost na domově jako stresor.

Ostatní

Tato kategorie zahrnuje kariéru, mimoškolní aktivity, zdraví a osobní vzhled. Rozhovory a otevřené odpovědi odhalily obavy, že studenti nenajdou své první zaměstnání, nezískají přesné informace o kariéře a nedosáhnou budoucího kariérního úspěchu (Hurst et al., 2012).

Kategorie stresorů jsou důležité pro pochopení současného myšlení studentů a výzkumu studentských stresorů. Autoři Hurst a kolektiv (2012) uvádí, že vzhledem ke změnám, k nimž dochází ve třídě, jako jsou technologie a globalizace, očekávají, že stresory studentů se časem změní. Tyto kategorie sloužily jako výchozí pro můj výzkum stresorů u českých vysokoškolských studentů, který představím v praktické části bakalářské práce.

3. Zvládání stresu

Strategie zvládání stresu jsou jedním z hlavních témat tohoto výzkumu, proto se v této kapitole pokusíme ujasnit jednotlivé pojmy. Hošek (2003) popisuje, že člověk při setkání s nějakým novým stresorem, reaguje náhodně, než zjistí, že je schopen určitým řešením situace její negativní dopad zmenšit. Poté člověk vykazuje tendence, se v podobných situacích chovat již naučeným způsobem. Postupně si osvojuje své oblíbené strategie zvládání zátěže (Hošek, 2003).

Jak již bylo zmíněno v kapitole o stresu a reakcích na něj, způsob reakce závisí na našich zkušenostech, na tom, co jsme prožili a také na našich osobnostních charakteristikách. „Chceme-li tedy úspěšně zvládat stres, v první řadě musíme víc poznat sami sebe“ (Kraska-Lüdecke, 2007, s. 52). Vzhledem k nárokům vysokoškolského studia je stres nedílnou součástí studentského života, a je otázkou, jak k němu studenti přistupují. Proto v této části popíši, jak studenti zvládají stres, aby jim, hovorově řečeno, „nepřerostl přes hlavu“ a neovlivnil negativně jejich studijní výsledky.

Vašina a Strnadová (2009) tvrdí, že správně zvládnutá stresová situace vede ke kvalitnějšímu a lépe strávenému životu. Proto by mělo být cílem každého člověka, naučit se techniky, jak správně zvládat a odbourat pociťovaný stres. Způsoby, jak se člověk se stresem vyrovnává jsou odborně označovány jako tzv. copingové strategie. Otázkou je, jaké způsoby zvládání zátěže jsou nejvhodnější, a které dokážou člověku v takové situaci pomoci.

3.1.Vymezení základních pojmů

Než pokročím k popisu strategií, které využívají studenti ke zmírnění stresu, je vhodné rozlišit základní pojmy, které se k tématu stresu vztahují.

3.1.1. Adaptace

Adaptace je důležitý termín, který se váže k problematice stresu. Hošek (2003) popisuje, že člověk je s určitou formou zátěže konfrontován již od narození a dá se říci, že osobnost člověka se utváří za přispění zátěže. Takové situace, které jsou pro jedince náročné, jsou spouštěčem pro adaptaci, která je neodmyslitelnou součástí vývoje člověka. Pojem adaptace znamená, že jedinec se přizpůsobuje okolním vlivům a společnosti nebo se připravuje na nadcházející situace. Lazarus (2000) definuje adaptaci jako zvládnutí zátěže, která je spojena s běžným vývojem jedince. Hošek (2003) v knize *Psychologie odolnosti* vysvětluje, že

v případě obtížné adaptace, kdy dochází k hraniční či extrémní zátěži je nutné využití copingu.

Důležité tedy je rozlišit mezi adaptací, která je běžná a je normální součástí lidského vývoje, a mezi copingem, při kterém je potřeba využít mnohem více úsilí pro zvládnutí náročné situace, kterou jedinec vnímá jako překračující jeho zdroje.

3.1.2. Obranné mechanismy

Obranné mechanismy nemají za úkol pomoci vyřešit stresovou situaci. Pouze napomáhají k jejímu zvládnutí. Paulík (2010) vymezuje obranné mechanismy jako „neuvědomované způsoby omezování úzkosti pramenící z ohrožení sebepojetí“ (s. 77). Tyto mechanismy napomáhají jedinci krátkodobě ulevit, aby mohl přijít s konstruktivním řešením problému. Jejich základním úkolem je změna prožívání reality a určité zkreslení skutečnosti v situaci, kdy jedinec vyhodnotí, že nemá dostatek kapacity na vypořádání se s problémem okamžitě. Obranné mechanismy se mohou interpretovat také jako projevy maladaptace (tj. špatného přizpůsobení), ale pouze v případě, že se jedná o převažující a setrvalý způsob, kterým se jedinec vyrovnává se stresem (Atkinson et al., 2012; Křivohlavý, 1994; Vašina & Strnadová, 2009).

Existuje řada obranných mechanismů, Vašina a Strnadová (2009) k nim řadí agresí, hostilitu neboli nevraživost, únik, izolaci, potlačení, vytěsnění, racionalizaci, intelektualizaci, splývání, ztrátu vlastního „já“ a další, které uvádí v knize *Psychologie odolnosti*.

Autoři Vašina a Strnadová (2009) k charakteristice obranných mechanismů použili rozdělení dle Freuda, který popsal celkem devět kategorií:

1. „vytěsnění obtížných situací a nepříjemných zážitků z vědomí – tzv. represe
2. sestup do vývojově mladšího já – tzv. regrese
3. sebeobviňující chování – tzv. turning agents self
4. chování, které je v protikladu k tomu, co by daná osoba ve skutečnosti sama nejraději udělala – tzv. reaction formativ (reaktivní výtvar)
5. odčinění chyby opravou původního jednání
6. promítání vlastních záměrů do volní sféry druhých lidí – tzv. projekce
7. opak projekce, tzv. introjekce, promítnutí údajů zvenčí do vlastního nitra
8. vyhýbání se styku a jednání s druhými lidmi – tzv. sociální izolace

9. formování opačných postojů, než daná osoba ve skutečnosti zaujímá – tzv. reversal“ (Vašina & Strnadová, 2009, s. 246).

Anna Freudová k těmto devíti kategoriím doplnila také identifikaci s agresorem, altruistické sebedopání, které se vyznačuje ukazováním sebe sama v rádoby dobrém světle, popírání a intelektualizaci (cit. dle Vašina & Strnadová, 2009).

Autoři Vašina a Strnadová (2009) dodávají, že v současné době nalezneme v psychologické literatuře více než čtyřicet různých obranných mechanismů. Jedná se například o disociaci, fantazii, introjekci, odčinění, přesun emocí, verbalizaci, regresi, splývání, substituci, izolaci a kompenzaci.

3.1.3. Coping

Paulík (2010) uvádí, že označení coping se dle Křivohlavého ustálilo pro aktivní a vědomý způsob zvládnání stresu. „V angličtině „coping“ znamená umět si poradit a vypořádat se s mimořádně obtížnou, téměř nezvládnutelnou situací, stačit na neobvykle těžký úkol“ (Vašina & Strnadová, 2009, s. 241). Coping se uplatňuje, v případě, že je jedinec vystaven nadměrné zátěži a je potřeba vyvinout zvýšené úsilí, aby se se situací dokázal vyrovnat (Vašina & Strnadová, 2009).

Metody, které napomáhají jedinci při vyrovnávání se stresem jsou dle Lazaruse (1993, 1994, cit. dle Paulík, 2010) rozděleny do dvou skupin. Metody zaměřené na řešení daného problému neboli kognitivní metody a metody zaměřené na emocionální zvládnutí situace. Vašina a Strnadová (2009) popisují, že při kognitivním řešení člověk přemýšlí, co by se stalo, kdyby jednal různými způsoby a promýšlí, jaký bude následující krok k vyřešení situace předtím, než udělá zcela určitý krok. Při zaměření na emoce bere jedinec v úvahu city, jak svoje, tak i ostatních osob a hlavním cílem je eliminace negativních emocí (Vašina & Strnadová, 2009). Autoři k tomuto rozdělení řadí také oblast vůle, do které řadí chování jedince, který bojuje se stresem. Jedná se o sebeovládání, o rozhodnutí jedince, že situaci chce zvládnout (tamtéž).

3.2. Strategie zvládání stresu

Hošek (2003) rozdělil techniky zvládání stresu na aktivní a pasivní, po vzoru již známé teorie útok a útěk. Aktivní techniky jsou odvozeny od útoku, kdy jedinec má motivaci k řešení problému a pasivní techniky se odvozují od instinktu „mrtvého brouka“ (s. 55). Hošek (2003) dále zmiňuje následné taktické kroky aktivních i pasivních strategií.

Prvním taktickým krokem u aktivních strategií, jak stanovuje Hošek (2003) i Lazarus (1971, cit. dle Vašina & Strnadová, 2009) je diagnóza situace, při které jedinec zjišťuje informace týkající se stresoru, vlastního stavu a „jaká je naděje, že tou či onou strategií jsem schopen zmírnit dopad stresoru“ (Vašina & Strnadová, 2009, s. 205). Základní rozhodnutí dle Lazaruse (1971, cit. dle Vašina & Strnadová, 2009) vyžaduje, abychom situaci zhodnotili buď jako nezměnitelnou, v takovém případě je nutné ji přijmout a vyrovnat se s ní, nebo jako změnitelnou, kdy je jedinec schopen se se stresem utkat a vhodnou strategií zátěž zvládnout.

Druhým krokem aktivních strategií je, jak uvádí Hošek (2003) „mobilizace rezerv“, kam spadá například změna životního stylu, hledání smyslu žití, motivace, práce s emocemi, využívání relaxačních technik nebo vyhledávání sociální podpory. Lazarus (1971, cit. dle Vašina & Strnadová, 2009) popisuje tento krok jako vnitřní procesy, kdy člověk sám k sobě promlouvá, aby změnil své hodnoty a našel cestu k řešení.

Třetím důležitým krokem aktivních strategií dle Hoška (2003) je plánování boje. Jedinec si stanovuje žádoucí cíle, rozčleňuje cestu k vyřešení situace na různé etapy podle toho, jestli situaci zhodnotil jako nezměnitelnou či změnitelnou.

Posledním krokem aktivních strategií je realizace, při které se člověk už začíná vypořádávat s daným stresem. V tomto kroku jedinec vlastní iniciativou, obranou či protiútokem zmírňuje důsledky zátěžové situace. Lazarus (1971, cit. dle Vašina & Strnadová, 2009) tento krok nazývá přímou činností, kterou může být jakýkoliv čin, kterým se jedinec dává do boje. Posledním krokem je persistence neboli výdrž, kdy je potřeba vytrvalosti, oddanosti a akceptace (Hošek, 2003).

Pasivní strategie Hošek (2003) charakterizuje jako klidové. Mají strategické kroky, kterými jsou vyčkávání, při čemž se člověk nějakým způsobem stáhne a distancuje, lhostejnost, rezignace osudu a odepsanost, charakteristickou cynickým postojem k životu (Hošek, 2003).

Vašina a Strnadová (2009) zmiňují nevhodné a nebezpečné strategie zvládání stresu. Člověk, který je ve stresu si snaží pomoci všemi možnými způsoby, ulevit si a třeba jen na chvíli zapomenout na to, co ho trápí. Nevhodnými strategiemi autoři uvádí například kouření, alkohol a užívání drog. „Malá dávka alkoholu může dodat pocit povzbuzení (excitace). Tento pocit „povznesené nálady“ si lidé často falešně vysvětlují jako pocit relaxace, uvolnění napětí“ (Vašina & Strnadová, 2009, s. 245). Selye však dodává, že „alkohol – podobně jako kouření – je destruktivní. Žádoucím směrem působí jen dočasně, pak se sám stává problémem“ (cit. dle Vašina & Strnadová, 2009, s. 245).

Studie, která proběhla v USA za účelem zjištění míry stresu, kterou vnímají studenti místních vysokých škol ukázala vysoký stres u 12 % studentů, nízký stres u 13 % a mírný stres u 75 % z celkového počtu 212 respondentů. Mezi nejčastěji využívané aktivity ke zvládání stresu patřily rozhovory s rodinou a přáteli, volnočasové aktivity a cvičení. Méně žádoucími zvládacími strategiemi bylo pití alkoholu, kouření a užívání nelegálních drog (Pierceal & Keim, 2007).

3.3. Prevence podléhání stresu

Aby byl člověk schopný odbourávat stresové situace, je potřeba si uvědomit, že ke zdravému psychickému stavu, potřebujeme vhodné životní návyky. Brockert (1993) pokládá čtenářům téměř na začátku své knihy několik zásadních otázek. „Máte dostatek spánku? Udržujete se uměle při aktivitě? Jíte příliš, máte nadváhu? Umíte se uvolnit?“ (s. 13-15). Autor vysvětluje, že dřív, než začneme řešit samotný stres, je důležité uspokojit základní životní potřeby a vědět, že člověk nesmí bojovat sám se sebou. „Každý stresovaný člověk musí nejdříve poznat a shledat dobrým to, jaký je. Mít rád své vlastní tělo, své vlastní problémy“ (Brockert, 1993, s. 16).

Dle Kraska-Lüdecké (2007) se můžeme mít před stresem na pozoru a můžeme mu předcházet. Prvním krokem k úspěšnému předcházení stresu je zjistit, které situace nám stres vyvolávají a jsou pro nás náročné. Techniku, nazvanou *deník stresových událostí* popisuje Kraska-Lüdecká (2007): jedinec by si měl po dobu jednoho týdne zapisovat všechny stresové události, reakce a způsoby řešení a poté si všechny záznamy projít a zamyslet se nad tím, co by mohl změnit.

Kraska-Lüdecká (2007) zmiňuje různé jednoduché kroky ke zmírnění napětí. V knize *Nejlepší techniky proti stresu* uvádí, že by si měl každý vyhradit dostatek času na povinnosti,

nespěchat a zařadit pohyb do běžného dne, umět si rozdělit práci a nedělat více činnosti najednou, naslouchat našim blízkým a věnovat jim volný čas, umět si naplánovat dovolenou a opravdu ji dodržet.

Praktická část

V předcházejících kapitolách jsem se zabývala teorií a ukotvením pojmů. Charakterizovala jsem vysokoškolského studenta a popsala vývojové období vnořující se dospělosti. Specifikovala jsem terciální vzdělávání a jeho změny ve 21. století. Definovala jsem stres, jeho druhy a stresové situace v běžném i studentském životě. Dále jsem popsala strategie, kterými se stres dá zvládat a identifikovala, jaká je prevence vzniku stresu spojeného s vysokoškolským studiem. V následující praktické části se zaměřím na otázku, jak se studenti vysokých škol vyrovnávají se stresem a budu prezentovat svůj kvalitativní výzkum.

1. Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu v praktické části je zjistit, jaké strategie zvládání stresu používají studenti vysokých škol v Praze.

Doplňující cíle výzkumu

- 1) Zjistit, jaké jsou zdroje stresu u studentů neboli stresory.
- 2) Zjistit, jaké jsou reakce studentů na stres.

2. Metodologie výzkumu

Na základě stanoveného tématu této práce, která je zaměřena na subjektivní zkušenosti studentů vysokých škol, byl pro realizaci zvolen kvalitativní výzkumný design.

2.1. Kvalitativní výzkum

Strauss a Corbinová (1990) popisují kvalitativní výzkum jako výzkum, při němž nedosahujeme výsledků pomocí statistických procedur či jiných kvantifikačních způsobů. Hendl (2008) k definici kvalitativního výzkumu cituje významného metodologa J.W. Creswella, který v roce 1998 popsal kvalitativní výzkum takto:

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník

vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (s. 48).

Kvalitativní výzkum provádějí hlavně badatelé v sociálních a psychologických vědách. (Strauss & Corbinová, 1990). Výzkum umožňuje detailní prozkoumání dané problematiky. Výzkumník v kvalitativním výzkumu zaznamenává téměř vše, co se při výzkumu odehraje. Zhotovuje velmi podrobný zápis či audiofonní a obrazové záznamy, které poté analyzuje. Jako doplnění si výzkumník v průběhu pozorování dělá krátké zápisy a poznámky. Všechny tyto poznatky skládá jako celkový obraz o zkoumaném prostředí. Cílem kvalitativního výzkumu je porozumět lidem a událostem v jejich životě (Gavora, 2010).

Autoři Švaříček a Šedřová (2014) vyvozují důležité rysy z několika definic. Podle jejich shrnutí je kvalitativní přístup k výzkumu proces zkoumání jevů v daném prostředí za předpokladu, že dochází k vytváření specifického vztahu mezi badatelem a účastníkem, díky kterému je možné získat celkový a komplexní obraz založený na hloubkových datech. Badatel je poté schopen reprezentovat, jak lidé „chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček et al., 2014, s.17).

Mezi hlavní složky kvalitativního výzkumu dle Strausse a Corbinové (1990) patří za prvé údaje, které pochází z několika zdrojů jako je například rozhovor či pozorování. Druhou složkou jsou analytické nebo interpretační postupy, díky nimž docházíme k nějakým závěrům. Tento proces, při kterém dochází k vytváření schémat vztahů mezi pojmy, se nazývá kódování. Třetí složkou kvalitativního výzkumu jsou písemné a ústní výzkumné zprávy, které jsou následně publikovány ve vědeckých časopisech či na konferencích (Strauss & Carbinová, 1990).

Skutil (2011) popisuje základní charakteristiky podle Hendla:

1. Kvalitativní výzkum se realizuje na základě delšího a intenzivnějšího kontaktu s jedincem, skupinou či terénem.
2. Badatel se snaží získat komplexní pohled na předmět jeho zkoumání.
3. K získávání dat je použito méně standardizovaných metod, využívá se přepisů poznámek, pozorování, rozhovorů, různých audio či video záznamů a osobních komentářů.
4. Badatel se snaží vytrždit a izolovat konkrétní data, ale zůstává zde kontext ostatních dat.

5. Interpretace dat probíhá směrem od jednotlivého k obecnému a postupně se vytváří velmi podrobný obraz toho, co výzkumník pozoroval a zaznamenal.
6. Cílem výzkumu je tedy vyložit, jak se lidé chovají, proč jednají určitým způsobem v daném prostředí a situacích.

2.2. Interpretativní fenomenologická analýza

Interpretativní fenomenologická analýza (dále jen IPA) patří mezi fenomenologické metody výzkumu. Tuto metodu jsem pro svůj výzkum zvolila vzhledem ke snaze porozumět tomu, jak studenti a studentky vysokých škol prožívají stres a jak se s ním vyrovnávají. To, jak se každý člověk vyrovnává se stresem závisí na mnoha faktorech, které jsem popsala v teoretické části práce. Z důvodu značných rozdílů mezi osobnostními charakteristikami jedinců a jejich schopností vyrovnávat se se stresem, je metoda IPA vhodná pro zmapování subjektivní zkušeností studentů. Gulová a Šíp (2013) popisují, že metoda IPA „zjišťuje a popisuje zkušenost respondentů z hlediska toho, jak si oni sami utvářejí a konstituují realitu, a toho, jaký jí oni sami dávají význam, smysl“ (s. 105).

Metoda IPA přináší výzkumníkovi možnost, aby pronikl do zkušeností jedinců či sociálních skupin. Umožňuje výzkumníkovi, aby mohl jít do hloubky zkoumaných jevů a reaguje na potřebu citlivého přístupu (Gulová & Šíp, 2013). Člověk svým zkušenostem vždy připisuje nějaký smysl. Tato metoda „rekonstruuje vlastní interpretaci respondenta“ (s. 106). Úkolem výzkumníka je snaha zachytit realitu respondenta. Výzkumník si musí dát pozor na rozlišení svého vkladu do interpretací od respondenta a také, aby nemanipuloval teorii výzkumu na základě výsledků (Gulová & Šíp, 2013).

IPA využívá ke sběru dat nejčastěji metodu tzv. polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturované otázky jsou „pracovními pomůckami“ a výzkumník má možnost otázky v průběhu rozhovoru přizpůsobovat respondentovi. Tímto způsobem výzkumník nechává respondentovi velký prostor pro vyjádření se k tématu (Gulová & Šíp, 2013). Jak píše Švaříček (2014), rozhovor je nejčastěji volenou metodou v kvalitativním výzkumu. Prostřednictvím rozhovoru zkoumáme konkrétní členy specifického prostředí s cílem interpretovat a pochopit jednání dané skupiny. K tomuto účelu slouží takové otázky, díky kterým je badatel schopen pochopit pohled jiných lidí, ale zároveň jejich pohled neomezuje a nenarušuje výběrem konkrétních položek jako například v metodě dotazník (Švaříček et al.,

2014). Rozhovor je, dá se říct, strukturovaná konverzace, kterou badatel řídí pomocí hlavních či pátracích otázek.

Na základě výše uvedených principů metody IPA jsem si jako metodu sběru dat zvolila polostrukturovaný rozhovor se studenty vysokých škol. Respondenti byli zvoleni z řad studentů bakalářských oborů vysokých škol v Praze. Dva respondenti reagovali na inzerát ve Facebookové skupině, další dva respondenti mě kontaktovali prostřednictvím e-mailu na pozvánce k výzkumu a poslední respondentka byla oslovena mnou.

Před samotnou realizací výzkumu jsem účastníkům poslala pozvánku k výzkumu s krátkým popisem cílů výzkumného rozhovoru a demografický dotazník. Dále jsem každému z účastníků poslala e-mailem informovaný souhlas a seznam svých tazatelských otázek. Účastníci výzkumu tak měli dostatečný čas na přečtení a seznámení se s otázkami a cíli výzkumu a mohli si dopředu rozmyslet své odpovědi.

Výzkumný rozhovor se konal formou videohovoru. Před započetím rozhovoru byla respondentům zdůrazněna anonymita rozhovoru a také skutečnost, že rozhovor bude s jejich souhlasem nahráván na diktafon. Rozhovory trvaly průměrně 30 minut

3. Výzkumný projekt

3.1. Hlavní výzkumná otázka

Jaké strategie vysokoškolští studující používají k vyrovnávání se se stresem?

Výzkumné podotázky

Jaké jsou hlavní zdroje stresu u vysokoškolských studentů a studentek?

Jaké jsou reakce studentů a studentek na stres?

3.2. Výzkumný soubor

Pro metodu IPA je charakteristické vytvoření dostatečného prostoru a podmínek pro sebevyjádření. Smith, Flowers a Larkin (2009, cit. dle Gulová & Šíp, 2013) doporučují menší vzorek respondentů, konkrétně čtyři až deset, aby každý měl dostatek času a prostoru. Pro

svůj výzkum jsem vybrala pět respondentů, kteří jsou v současné době studenti a studentky vysokých škol v Praze.

Při výběru participantů jsem si stanovila následující tři kritéria:

- 1) Student bakalářského studia
- 2) Věkové rozhraní 20-25 let
- 3) Pocit zvýšené míry stresu

Respondenti byli osloveni různými způsoby, například zveřejněním pozvánky k výzkumu na sociální síti Facebook (znění pozvánky viz Příloha číslo 1) ve skupině zaměřené na studenty vysoké školy v Praze. Podařilo se také oslovit několik studentů prostřednictvím jejich spolužáků. Rozeslala jsem pozvánku svým známým, kteří studují, aby pozvánku rozšířili mezi další studenty a na základě tohoto sami studenti odpověděli na e-mailovou adresu uvedenou na pozvánce.

Níže jsou uvedeny základní informace o respondentech, získané pomocí demografického dotazníku (viz příloha).

Tabulka č. 2: Demografické údaje o participantech

Jméno: pseudonym	Věk	Ročník bakalářského studia	Obor bakalářského studia	Lokalita	Pohlaví
Tomáš	24	4	pedagogika	Praha	muž
Martina	23	3	psychologie	Praha	žena
Julie	23	3	marketing	Praha	žena
Jakub	23	3	Kriminalistika a kriminologie	Praha	muž

Nikola	23	3	sociologie	Praha	žena
--------	----	---	------------	-------	------

3.3. Etika výzkumu

Účast na výzkumu byla dobrovolná. Účastníkům byl před konáním rozhovoru zaslán informovaný souhlas zdůrazňující dobrovolnost účasti na výzkumu, anonymitu a důvěrnost při nakládání se získanými daty (znění Informovaného souhlasu, viz Příloha číslo 2). Účastníci měli prostor zeptat se na případné otázky vztahující se k informovanému souhlasu. Informovaný souhlas, pozvánku k rozhovoru, demografický dotazník a seznam tazatelských otázek lze nalézt v přílohách této práce. Jména, která byla použita v rozhovoru k označení účastníků jsou pseudonymy, které chrání jejich skutečnou identitu.

3.4. Postup při analýze dat

Co se sběru dat pro IPA týče, jsem začátečnick, rozhodla jsem se tedy využít strukturovaný postup, který představují Smith, Flowers a Larkin (2009). Autoři (2009, cit. dle Gulová & Šíp, 2013) zdůrazňují, že u metody IPA je proces analýzy dat opakující se cyklus kroků, kdy výzkumník velmi detailně kóduje informace dostupné z rozhovorů. Výzkumník se snaží nacházet souvislosti mezi jednotlivými tématy a poté je rozděluje do nadřazených a podřazených témat. Celý tento proces se několikrát opakuje a výzkumník musí být otevřený novým zjištěním s každým rozhovorem (Gulová & Šíp, 2013).

Gulová a Šíp (2013) rozdělili postup analýzy na následující kroky:

1. Reflexe vlastní zkušenosti s tématem výzkumu

Nejprve je důležité, aby si výzkumník uvědomil svou vlastní zkušenost s tématem výzkumu. Díky této reflexi se zvyšuje transparentnost a schopnost pracovat se získanými daty.

2. Opakované čtení přepsaných rozhovorů

Výzkumník by se měl co nejvíce snažit pochopit reflektování reality respondentem. Je důležité rozhovory detailně prostudovat a opakovaně přečíst, vžít se do reality respondenta.

3. Úvodní poznámky

Výzkumník si zapisuje své myšlenky a úvahy k rozhovorům. Tyto poznámky se rozdělují na popisné komentáře, lingvistické komentáře a konceptuální komentáře. Své poznámky jsem si psala po stranách textu a vznikající témata jsem si v textu podtrhla.

Tabulka č. 3: Ukázka zaznamenávání poznámek

Původní text	Popisný komentář	Lingvistický komentář	Konceptuální komentář
<p>Pocítil jsi někdy stres během svého studia na vysoké škole?</p> <p>No, pravidelně během zkouškového období, v zásadě od prvního zkouškového nešlo tolik o zkoušky jako takové, ale právě o odevzdávání různých prací, seminárek. A samozřejmě v průběhu vysokoškolského studia velice často komplikace práce, časový rozměr práce vs. škola, sociální život.</p> <p>Podle toho, co říkáš, ta časová náročnost je pro tebe největší zátěž?</p> <p>Obecně deadlines jsou pro mě</p>	<p>Zkouškové období jako stresor</p> <p>Vytváření akademických textů</p> <p>Práce vs. škola</p>	<p>„Nooo“</p>	<p>Častý popis nedostatku času</p>

<p>hodně stresující. Já chápu, že je to potřeba, ale mám vždy pocit, že mám na vše dostatek času, prokrastinuju a pak do toho vstoupí například práce a musím něco zařídit a najednou je čas pryč. Štve mě, že to nedělám správně. Vše mi tak nějak plyne a nejsem schopný s tím nic udělat. Nebo teda schopný jsem, ale... nedělám.</p>	<p>Dodržování termínů</p> <p>Očekávání sám od sebe</p>	<p>Často nekonkrétní používání částice „to“.</p> <p>smích</p>	<p>Snaha popsat osobní zkušenost</p> <p>Začarovaný kruh</p>
--	--	---	---

4. Rozvíjení identifikovaných témat

Výzkumník se snaží rozvíjet důležitá témata a selektovat méně podstatné informace pro výzkum. Z poznámek jsem se pokusila formulovat vznikající témata, která zachycují konkrétní zkušenost respondenta.

5. Hledání vztahů mezi objevenými tématy

Výzkumník témata logicky seřazuje podle důležitosti a výskytu. Sepsala jsem si všechna témata a hledala mezi nimi souvislosti.

6. Přejít k dalšímu případu

Výzkumník musí ke každému rozhovoru přistupovat individuálně a zkoumat konkrétní případ bez vlivu předchozího.

7. Hledání témat napříč případy

Po dokončení těchto úkonů, může výzkumník přejít k sumarizaci jednotlivých témat a vyhledávat mezi nimi souvislosti.

4. Analýza a interpretace dat

V této kapitole představím výsledky analýzy rozhovorů, seřazené do tematických okruhů jednotlivých témat, která budu demonstrovat pomocí úryvků z přepsaných rozhovorů.

4.1. Reflexe vlastní zkušenosti s tématem

Téma stresu u vysokoškolských studentů se mě velmi blízko týká, jelikož jsem sama studentkou vysoké školy a většina mých přátel a známých jsou také studenti. S určitou mírou stresu jsem se sama setkala, ale myslím si, že jsem si vždy dokázala poradit a se stresem se vypořádat. Během studia na vysoké škole jsem se setkala s mnoha přístupy, jak studenti zvládají nebo nezvládají stres a zajímalo mě, jak ho studenti prožívají.

Jsem přesvědčená, že má osobní zkušenost s vysokoškolským vzdáváním a se stresem není na škodu a míra pochopení mi naopak dopomůže k upřímnějším odpovědím respondentů. Zároveň si ale uvědomuji, že má zkušenost může ovlivnit mé vnímání problematiky stresu, především při interpretaci dat. Z tohoto důvodu jsem se snažila vznikající témata pojmenovávat podle výpovědí respondentů a uvádím konkrétní výroky, které zazněly při rozhovorech.

4.2. Představení respondentů

Všichni respondenti jsou studenti vysokých škol v Praze. V rámci zachování anonymity nejsou uváděna reálná jména, ale pouze pseudonymy.

Respondent 1 – Tomáš

Tomáš je studentem pedagogického oboru na univerzitě v Praze, kde také bydlí. Momentálně je ve čtvrtém ročníku bakalářského studia a je mu 24 let. Volbu pedagogického oboru sám popisuje: „*Vedl mě k tomu výsledek profesních testů na konci střední školy, který mi vyšly, že se mám rozhodně upírat humanitním směrem. Buď jazyky nebo pedagogika, psychologie.*“

Respondent 2 – Martina

Martina je studentkou psychologie na univerzitě v Praze, kam dojíždí z okraje Prahy. Momentálně je ve třetím ročníku bakalářského studia a je jí 23 let. Martina sama psychologii popisuje jako „*snad po medicíně jeden z nejobtížnějších oborů, co se dá v ČR studovat.*“ I

přes náročnost studia Martina dodává, že si volbou tohoto oboru plní sen. „*Už v podstatě od deváté třídy jsem měla sen – dělat něco s dětma nebo studovat psychologii.*“

Respondent 3 – Julie

Julie studuje marketing se zaměřením na online marketing a sociální sítě. Je studentkou třetího ročníku bakalářského studia na univerzitě v Praze, kde momentálně i bydlí. Tento obor si vybrala, jak sama uvádí: „*protože jsem začala brigádničit v jazykové škole, v administrativě a tam jsem přičuchla k marketingu a rozhodla se, že to půjdu studovat.*“

Respondent 4 – Jakub

Jakub je studentem kriminalistiky a kriminologie v Praze. Momentálně je ve třetím ročníku bakalářského studia a jak sám uvádí „*obor je náročný po všech stránkách, jak fyzicky, tak psychicky.*“

Respondent 5 - Nikola

Nikola studuje dvou obor sociologicko-ekonomická studia v Praze. Nachází se ve třetím ročníku bakalářského studia. Nikola popisuje, že ji „*zaujala kombinace těchto dvou oborů.*“

4.3. Výsledky analýzy rozhovorů

Z analýzy rozhovorů s respondenty vyplývají tematické okruhy, tvořené hlavními tématy a podtématy. Pro přehlednost tyto tematické okruhy, témata i podtémata uvádím nejprve v tabulce, dále se již budu věnovat jednotlivým tématům a jejich interpretacím zvlášť.

Tabulka č. 4: Souhrn tematických okruhů, hlavních témat a podtémat

TÉMATICKÉ OKRUHY	HLAVNÍ TÉMATA	PODTÉMATA
POJEM STRES	Stres jako pocit	Nepříjemný pocit

		Pocit bezmocnosti
		Stres jako tlak
	Stres jako situace	Náročná situace
		Bezvýchodná situace
	Pozitivní stres	Hnací síla
STRESORY	Akademické	Přijímací zkoušky
		Státní zkoušky
		Zkouškové období a zkoušky
		Přechod ze SŠ
		Selhání u zkoušky
		Vztah mezi studenty a profesory
		Náročnost studia a nedostatek času
		Osobní
	Vztahy – rodinné, partnerské	
	Nedostatek spánku	
	Nedostatek času na sebe	

	Pracovní	Nedostatek financí
		Vztahy – pracovní
		Harmonogram – práce vs. škola
	Sociální	Pandemie Covid-19
		Očekávání od společnosti
	REAKCE NA STRES	Fyziologické
Únava		
Bolesti hlavy, žaludku		
Psychosomatické		Problémy s jídlem
		Nespavost
Psychologické		Panika
		Změny nálad
		Nespokojenost a podrážděnost
STRATEGIE A TECHNIKY ZVLÁDÁNÍ STRESU		Zaměřené na problém
	Promluvit si s někým	
	Mít nadhled	

		Mít režim a dodržovat ho
		Aplikace Forrest
	Zaměřené na emoce	Procházka, cvičení, jóga
		Film, kniha, hry na PC
		Péče o sebe sama
		Pláč
	Obranné mechanismy	Kompenzace
		Represe
	Nevhodné strategie	Alkohol a jiné omamné látky

4.3.1 Pojem stres

Ukotvení a pojetí stresu studenty bylo ve výzkumu velmi důležité. Z rozhovorů s respondenty vyplynul velký tematický okruh vymezení pojmu stresu. Popis, který uváděli studenti jsem rozdělila do hlavních témat, které následně popíši dle výpovědí respondentů.

1a. Stres jako pocit

Otázka ve výzkumu, která zněla: „Co si představuješ pod pojmem stres?“ vyvolala u studentů různé reakce. Studenti nejčastěji zmiňovali, že stres je pro ně nějaký nepříjemný pocit. Dle Tomáše je stres „nějaký tlak a negativní pocit, nepohodlí, něco za hranicí komfortu.“ Jakub uvedl, že stres je „pocit úzkosti, bezmocnosti.“ Při popisu, jaké pocity Jakub zažívá, doslovně odpověděl: „Pocituju vždy takový zvláštní tlak, který mě nenechá racionálně

uvažovat.“ Nikola stres popsala jako „stav člověka, kdy mu něco brání v tom, aby uvažoval a myslel tak, jak v danou chvíli potřebuje.“

1b. Stres jako situace

Martina se přiklonila k definování stresu jako situaci. Popsala, že zažívá stres „v podstatě kdykoliv se stane něco, co je pro mě náročný.“ Jakub, který nejprve popisoval své pocity dodal, že stres je „situace, ze který člověk nevidí východisko a přijde mu neřešitelná.“ Julie popsala, že stres je „chvíle, kdy toho máš tolik a nevíš, co máš dělat dřív, například když ti hoří termíny a dostáváš se do časového presu.“

1c. Pozitivní stres

Jak bylo již řečeno v teoretické části bakalářské práce, nelze opominout i pozitivní účinky stresu. Martina uvedla, že „někdy je to i hnací síla ten stres. Občas se do toho tak zažeru a jedu několik hodin pod náparem toho, abych vše stihla.“

4.3.2 Stresory

Zkoumání stresorů vycházelo z osmi kategorií stresorů, které byly stanoveny v přehledu výzkumů Hursta a kolektivu (2012). Cílem mého výzkumu bylo zjistit, s jakými stresory se setkávají studenti vysokých škol v Praze, tudíž nejprve zazněla otázka: „Co tě v současné době nejvíce stresuje?“ Stresory, které uváděli respondenti jsem rozdělila na čtyři hlavní témata, která blíže specifikuji. Následovalo postupné vyjmenovávání kategorií, které byly uvedeny ve výzkumu Hursta (2012) a úkolem studentů bylo uvést, pokud se s takovým stresorem setkávají.

2a. Akademické

Akademické stresory jsou stresory, se kterými se studenti setkávají přímo při studiu na vysoké škole. Vzhledem k tomu, že všichni respondenti jsou v posledním ročníku bakalářského studia, nejčastěji uváděným stresorem byl právě závěr bakalářského studia.

„Čekají mě přijímačky na magistra, čekají mě státnice, dopisují bakalářku a musím ji obhájit. Takže všechny tyto věci jsou pro mě velmi stresující.“ (Martina)

„A taky bakalářská práce a státnice, to je asi teď nejdůležitější krok, takže to mě taky stresuje.“ (Jakub)

Zkouškové období, které bylo dle výzkumu Hursta (2012) velmi často uváděno, zaznělo v mém výzkumu také. „*Zkouškové období je určitě stresor. Stalo se mi v prváku, že jsem na biologii na zkoušce dělala na třikrát písemnou část a vždy mi to uteklo třeba jen o bod.*“ (Martina). Julie potvrdila, že pociťuje stres hlavně ve zkouškovém období. „*Rozhodně ano, před zkouškami a zkouškovým obdobím.*“

„*My vlastně máme zkouškové období, a i zkoušky během celého roku, což je občas náročné to do sebe zakomponovat. Mám docela problém s počty a čísly a tím, že studuju ekonomii, tak je to dost znát, že se musím na některé zkoušky o dost déle připravovat.*“ (Julie)

„*Ano, během zkouškového období a těsně před zkouškou. Když se mě profesor ptá a já nevím odpověď. Nebo když čekám na výsledky zkoušky.*“ (Nikola)

Výrok Tomáše obsahoval detailnější popis, v čem se pro něj liší vliv typu zkoušky na stres. „*Ve chvíli, kdy je zkouška písemná, tak se líp vyrovnávám se neúspěchem a jdu to vlastně jen zkusit. Ústní je horší, stydím se, nevím, jakou očekávat náročnost. Zvláště když třeba mi je ten vyučující nesympatický.*“

Dalším stresorem, který studenti popsali, je vztah mezi studenty a profesory na fakultě. Respondenti uváděli, že nesympatie k profesorům často způsobují stres z budoucí komunikace, zkoušky či vyučovacích hodin.

„*Občas se objeví ale třeba profesor, se kterým si člověk úplně nesesedne. To je pak stresující ta komunikace, protože si nikdy nejsem jistý, co čekat.*“ (Jakub)

„*Stává se, že si třeba s nějakým profesorem nesesdnu, to pak je pro mě stres i být na té hodině. Nedej bože, že bych pak potřebovala s ním něco řešit.*“ (Julie)

„*Někdy je to super, že mě baví si s těmi profesory povídat... ale jindy jsou profesori, kteří si dělají srandu z toho, že něco neumíme nebo mi řeknou, že můj výkon nebyl takový, jaký by si představoval a pošle mě domů.*“ (Martina)

Se stresorem vztahů mezi studenty a profesory se pojí stresor, kdy mají studenti strach ze selhání u zkoušky.

„*V podstatě asi předměty, ve kterých si nejsem jistá a učím se je, tak to třeba neudělám a beru to hrozně jako svoje selhání. Bojím se neúspěchu u zkoušek.*“ (Martina)

Bakalářské práce a seminárky způsobují některým studentům potíže a Tomáš zdůrazňuje jeho problémy s časovým naplánováním.

„Za mě produkce akademických textů. V zásadě od prvního zkouškového nešlo tolik o zkoušky jako takové, ale právě o odevzdávání různých prací, seminárek.“ (Tomáš)

„Vůbec celý časový rozměr. Obecně deadlines jsou pro mě hodně stresující.“ (Tomáš)

Stresor, který jsem dále zkoumala byl přechod ze střední školy na vysokou školu. Někteří studenti uváděli tento přechod jako stresor. Nikola například po střední škole odjela do zahraničí a popisuje, že návrat zpět nebyl jednoduchý.

„No, nějakým způsobem jo. Bylo to způsobené tím, že jsem si dala rok pauzu a odjela pracovat do zahraničí. Takže vrátit se zpět do školy byl stres.“

Jiným důvodem, který uvedla Julie, bylo stěhování z jiného města, kde bydlela u rodičů do Prahy na kolej. *„... Ale bydlela jsem předtím u rodičů na vesnici. A to je prostě úplně jiný život než tady v Praze. Řešila jsem ubytování na koleji, věděla jsem, že si vše musím vyřešit sama a že budu bydlet s někým cizím.“*

Oproti tomu Jakub popsal, že: *„Samotný přechod byl v pohodě, vlastně mě bavilo potkat nové lidi a dělat něco jiného po maturitě.“* Tomáš také uvedl, že přechod na vysokou školu pro něj nebyl stresorem. *„Tím, že bydlím v Praze a studuju tu, tak vlastně ne.“*

2b. Osobní

Osobní stresory jako hlavní téma jsem zvolila na základě výpovědí respondentů, kteří uváděli stresory, které vznikaly v jejich osobním životě vlivem studia.

Nedostatek času na sebe uváděla Julie. *„Nemám moc čas na sebe a na relaxaci.“*

Dalším stresorem byl uváděn nedostatek spánku. *„Mám někdy pocit, že i kdybych se rozkrojila, tak to nebude stačit. Spánek s tím taky souvisí, tím, že jsem neměla čas, tak jsem se některé věci snažila dohnat na úkor spánku.“ (Martina)*

„Když si nedokážu úplně dobře uspořádat čas a rozvrhnout si dění dne, tak se mi často stává, že pak prostě nestíhám. Hlavně já mám třeba nevýhodu v tom, že jsem nejvíce produktivní večer. Ono, když pak člověk nespí pravidelně, tak je ten stres pak horší a horší.“ (Nikola)

Stresor, který byl také uveden bylo očekávání. Jednalo se o očekávání sám od sebe či od rodiny.

„Je toho víc. Faktor mě samotný, jsem perfekcionistka. Jsem na sebe velmi kritická.“ (Martina)

„Kvůli pandemii a práci, škole z domova moc necvičím. Takže zákonitě tloustnu. Což mě taky štve a stresuje“ (Martina)

„Štve mě, že to nedělám správně. Vše mi tak nějak plyne a nejsem schopný s tím nic udělat.“ (Tomáš)

„Ale i třeba očekávání ze strany rodiny, kdy studium už prostě trvá dlouho, o rok déle, než by mělo. Mám i očekávání sám od sebe.“ (Tomáš)

„To bylo stresující, protože jsem věděl, že to umím. Ale to bylo spíš takový očekávání ode mě, chtěl jsem, měl jsem nějakou představu, jak to odprezentuju, a nepovedlo se mi to.“ (Jakub)

Nejen očekávání, ale i osobní vztahy respondentů uváděli jako příčinu stresu.

„Trápili mě partnerské vztahy a často to bylo tak, že ty vztahy trpěly na úkor mého studia anebo jsem zanedbávala školu, abych mohla být s klukem. Měla jsem i dost vypjaté vztahy s rodičema.“ (Martina)

„Spíš ale rodinné vztahy, protože mi je rodina nejbliž, tím pádem to na mě asi nejvíc působí. Měla jsem třeba horší výsledky... no, rodiče nebyli nadšení z výběru mého oboru.“ (Nikola)

„Nemám úplně ideální vztah s otčím, což je dost stresující v rámci školy. Protože mě viděl spíš jiným směrem, než abych byl policajt. Ale já si šel za svým, tak je doma občas dusno.“ (Jakub)

2c. Pracovní

Velké téma, které bylo zjištěno během rozhovorů a jej studenti uváděli jako velmi náročné, je kombinace vysokoškolského studia a pracovní činnosti. *„Občas je to náročný,*

protože musím mít pořád vyřešený svůj kalendář, abych to do sebe zakombinoval tak, aby mi úplně nehráblo.“ (Jakub)

Studenti uváděli, že je pro ně důležité mít velmi dobře vymyšlený program, aby zvládali školu i práci dohromady.

„Takže si fakt musím psát každý termín, aby se mi to náhodou nekrylo a když to tak je, musím si vybrat, čemu dám přednost. (Julie)

„A to se mi stávalo, že se mi kryly přednášky s prací, kterou jsem potřeboval splnit. Takže třeba někdo za mě musel zaskakovat.“ (Tomáš)

„Sama si říkám, že občas věnuju práci možná i více času než škole a pak se snažím najít čas ještě mimo, ale žádný nemám... To jsou pak ty noci nad učením a ubírání spánku.“ (Nikola)

„Musela jsem kvůli tomu (studiu) omezit práci, takže mám menší přínos financí, tím pádem jsem závislá na příteli, což mě taky stresuje. (Martina)

„Mám časově náročnou práci, protože i v rámci studia se mi daří budovat už svou kariéru. Takže toho mám opravdu hodně.“ (Julie)

Stresor, který uváděla Julie se týkal nepochopení ze strany zaměstnavatele.

„Třeba i vztahy na poli pracovním, několikrát se mi stalo, že moje šéfová byla hrozná a nerespektovala to, že jsem student.“ (Julie)

2d. Společenské

Hlavním společenským stresorem, který uváděli studenti byla pandemie koronaviru. Viditelná změna, která se týkala přechodu do online prostředí, ale také různé problémy spojené s uzavřením knihoven, nemožnosti blízkého kontaktu mezi studenty.

„Samozřejmě škola, dodělávání bakaláře v této situaci (covid).“ (Nikola)

„Covidem se změnila i výuka. Naše fakulta na to není úplně zvyklá a tím, že pracujeme s lidmi, kde ten reálný face to face kontakt je velmi důležitý.“ (Martina)

„Za mě asi ta pandemická situace, která si myslím dopadá už na každýho. Chybí mi ta sociální stránka přednášek, bavilo mě to vždy víc.“ (Nikola)

„V současné době mě nejvíce stresuje současná situace. Taky mě stresuje to, že nevím, kdy půjdu do školy, jestli nepřijdu o práci, jestli nepřijdu o bydlení. Děsí mě, že se o nás vláda úplně nestará, zvláště o nás studenty.“ (Jakub)

„Já bych tak šel na pivo. To je prostě to, co mě teď nejvíce stresuje, že nevím, co bude dál. Takže třeba i ten sociální rozměr, že se nemůžu s nikým pořádně vidět.“ (Jakub)

Také Martina popsala aspekty, které činí její studium stresující z hlediska postavení ve společnosti. *„Přijde mi, že to abych vystudovala tento obor si musím nějak zasloužit. Zkouší se na nás trpělivost a schopnosti.... Aby člověk dělal psychologa, tak musí být velmi psychicky odolný a vyrovnaný.“*

4.3.3 Reakce na stres

Dále jsem se studentů doptávala, co při stresu zažívají a jak se na nich projevuje dlouhodobě, ale i v konkrétní stresové situaci. Odpovědi odpovídaly následujícímu rozdělení: fyziologické, psychosomatické a psychologické reakce. Všechny tyto reakce se objevovaly téměř u všech studentů a různě se prolínaly. Nestalo se, že by nějaký respondent prožíval jen jeden typ reakcí stresu.

„No třeba hůř spím, jsem podrážděná a unavená, i když spím a blbě jím, když nestíhám a celkově jsem nespokojená.“ (Julie)

3a. Fyziologické

Mezi fyziologické projevy jsem zařadila ty, které se týkají fyziologických změn vlivem stresové situace. Jednalo se většinou o zvýšené pocení, třes rukou či různé bolesti hlavy a žaludku.

„Klepou se mi ruce, nejím. Potím se a jsem takovej jako v tenzi.“ (Jakub)

„Mám hodně fyziologický projevy. Bolí mě žaludek, cítím se, jak kdybych měla mít nachlazení, tuhnou mi záda, bolí mě hlava.“ (Martina)

3b. Psychosomatické

Mezi psychosomatické projevy uvádím změny, které se objevovaly například vlivem fyziologických projevů.

„Pak taky mám docela problém s jídlem, občas se tím stresem zapomenu najíst nebo na to nemám čas. A jako typickej chlap, když mám hlad, jsem podrážděný, a to se točí pořád dokola.“ (Jakub)

„Třeba přímo, když jsem ve stresu, tak mívám třeba různé bolesti žaludku a jsem schopná den dva nejíst.“ (Nikola)

„Mám větší chutě, mění se mi nálady.“ (Tomáš)

„Hodně spím. Snažím se problémy zaspát.“ (Tomáš)

3c. Psychologické

K psychologickým reakcím jsem zařadila především takové, které se týkají nějakého rozpoložení a náladovosti.

„Jsem podrážděný, ty změny nálad docela pociťuju. Mám pak pocit, že mi nikdo nerozumí, že si to nikdo nedovede představit, a i když se mi třeba snaží pomoc, tak mě to naštvě.“ (Jakub)

„Když jsem ve stresu, dost často nejsem schopná ničeho. Přemýšlím jen nad tím, že je něco špatně, ale nejsem schopná vymyslet řešení.“ (Nikola)

„Panika. To je asi nejideálnější slovo, nevím, kam dřív skočit.“ (Tomáš)

4.3.4 Strategie zvládání stresu

Coping, jak uvádí Paulík (2010) je označení pro vědomý a aktivní způsob zvládání stresu. Má hlavní otázka, jestli mají studenti nějaké strategie vyrovnávání se se stresem, vedla ke zkoumání konkrétních strategií u studentů vysokých škol v Praze. Uvedené strategie jsem následně roztrídila dle dělení Lazaruse na strategie zaměřené na problém a na strategie zaměřené na emoce. Někteří studenti také uváděli různé příklady obranných mechanismů, které jsou také uvedeny.

Vašina a Strnadová (2009) se zaměřili na nevhodné strategie zvládání stresu. Ve výzkumu jsem se ptala na neefektivní strategie zvládání stresu. Studenti uváděli jako neefektivní strategie užívání alkoholu či jiných návykových látek.

4a. Zaměřené na problém

Strategie zaměřené na problém se vyznačují tím, že vedou k plánování a řešení dané situace.

*„Když jde o zkoušky, většinou se snažím soustředit na to, abych se tomu fakt věnovala.“
(Julie)*

„První věc je ta, že se snažím mít nějaký režim. Snažím se vstávat v určitou hodinu. Spát v určitou hodinu.“ (Martina)

„Nadhledem. Jít tam (na zkoušku) s klidnou hlavou, přiznat si realitu a doufat.“ (Tomáš)

*„Snažím se mít vše včas dodělané, abych se nedostala do skluzu. Snažím se lépe plánovat úkoly, denní program. Snažím se těm povinnostem jít naproti, aby mě to pak nedostihlo.“
(Nikola)*

*„Zhluboka se nadechnu a snažím se řešit tu situaci, aby to bylo co nejrychleji za mnou.“
(Jakub)*

Mezi strategie zaměřené na problém patří i hodnocení situace. *„Snažím se nějak smířit s tím, že ne vždy jde vše podle plánu.“ (Jakub)*

4b. Zaměřené na emoce

Strategie zaměřené na emoce se snaží zmírnit nepříjemné pocity. Jedná se o strategie, kdy se studenti věnují svým zálibám, kamarádům či jiné náplni volného času. *„Já mám ráda ježdění na koni. Tady prostě pak není prostor na to, aby člověk myslel na něco jiného, protože pak zákonitě spadnu.“ (Julie)*

Martina, která je studentkou psychologie používá převážně strategie zaměřené na emoce, aby se vyrovnala se stresem. *„Snažím se o tom mluvit, že mám nějakou zkoušku, ať už třeba se spolužáky nebo říct to někomu v okolí. Volám si s kamarády. Vařím, chodím ven, jsem na zahradě. Občas brečím.“ (Martina)*

Studentka Martina si chválila aplikaci Forrest, která formou odměn motivuje studenta. *„Mám aplikaci Forrest, která mi sází za úspěchy stromečky.“ (Martina)*

„Snažím se o sebe pečovat i vnitřně. Jím vitamíny. Dělam si uklidňující čaje. Dovolím si pustit seriál, i když má spoustu věcí na práci. Rozhodně jóga, to je super. To mi pomůže na chvíli zastavit a myslet jen na své tělo. I procházky jsou fajn. (Martina)

„Ta fyzická aktivita nejvíc. Hecuju se, překročuju vlastní hranice.“ (Tomáš)

„Prostě nádech, výdech, pohoda. Přesvědčím se o tom, že se svět nezboří.“ (Tomáš)

„Přerušit vše co dělám a dát si pauzu na chvíli.“ (Nikola)

„Chodím se ráda sama projít na kafe, to je takový můj relax. Snažím se několikrát v týdnu běhat, to se vždy unavím a dobře spím. Občas maluju na plátno. Nebo čtu knížky.“ (Nikola)

„Snažím se mít vyčleněný čas na sebe a nejbližší. Jen být a užívat si dobré nálady a společnosti.“ (Nikola)

„Taky na mě funguje se jít prostě projít nebo to vycvičit. Chodíme s kámošema cvičit ven, baví mě box a akrojóga. Při tom musí být člověk stoprocentní v tu danou chvíli, jinak může ublížit sobě nebo někomu dalšímu.“ (Jakub)

„Asi procházky. Mám psa, takže to je taky super relax.“ (Jakub)

4c. Obranné mechanismy

Někteří studenti se v určitých situacích uchylují k obranným mechanismům, které problém neřeší, ale slouží k získání času pro uklidnění a nalezení vhodné strategie. Například Nikola popisuje regresi: *„Občas dělám, že některý věci... neexistují. Neřeším je.“*

„Občas degraduju sama sebe, což taky nefunguje, protože se z toho pak musím dostat. Pak i takovýto kňourání, utápění se v negativních pocitech, což se mi občas taky stane.“ (Martina)

„Odkládání věci na později. Říkám si, že něco nehoří, že mám ještě čas. Lžu sama sobě.“ (Julie)

Tomáš ve své výpovědi popsal, že se snaží mít úspěchy alespoň v jiné rovině. *„Vyrovnávám neúspěchy v jiné rovině, snažím se mít úspěchy jinde, když nevychází zrovna škola.“ (Tomáš)*

4d. Nevhodné strategie

Tyto strategie studenti uvedli jako nevhodné a neefektivní, ale přesto je v průběhu studia využili. Jednalo se o užívání alkoholu a jiných omamných látek.

„S tím alkoholem je to horší, to pak člověk má kocovinu a vlastně si moc nepomůže.“ (Jakub)

„A pak to taky občas zapiju. Nebo nějakými jinými látkami si pomůžu k tomu, abych upustil páru.“ (Tomáš)

„No a co se týká alkoholu, tak to je úplně k ničemu. To pak si tím ještě zkazím další den, protože nemám energii.“ (Tomáš)

„Jo, třeba když něco nevyjde podle mých představ, tak si dám alkohol. Což tím se nikdy nic nevyřeší a ztratím tím i následující den, protože mám kocovinu.“ (Martina)

„Občas s přítelem si dáme i jiné bylinky. Třeba marihuanu.“ (Martina)

„Ráda si sednu se skleničkou vína.“ (Julie)

5. Závěry z výzkumné sondy

Z výsledků interpretativní fenomenologické analýzy rozhovorů se studenty vysokých škol v Praze vyplývá, že studenti k vyrovnávání se se stresem používají strategie zaměřené na problém, které vedou k vyřešení dané situace. Konkrétní strategií studenti uvádí plánování svého režimu, snaží se nedostat do časového presu a řešit situaci dříve než na poslední chvíli. Studenti také uvedli, že se snaží do stresu vůbec nedostat. K tomuto jim dopomáhají strategie zaměřené na emoce, díky kterým se studenti udržují v psychické pohodě. Šlo o strategie, při kterých studenti mají různé fyzické aktivity, běh, jízdu na koni či dechová cvičení. Studenti nejvíce uváděli, že se snaží o problémech mluvit se svými přáteli a vyhrazují si čas pro sebe na relaxaci, sledování filmů či čtení knih.

Studie, která proběhla v USA za účelem zjištění míry stresu vnímané studenty místních vysokých škol, ukázala, že mezi nejčastěji využívané aktivity ke zvládnutí stresu patřily rozhovory s rodinou a přáteli, volnočasové aktivity a cvičení. Méně žádanými zvládacími strategiemi bylo pití alkoholu, kouření a užívání nelegálních drog (Pierceal & Keim, 2007). To je v souladu s výsledky mého výzkumu, v němž studenti rovněž zmínili užívání alkoholu a jiných omamných látek, například marihuany. Všichni studenti vzápětí uvedli, že si jsou vědomi nepříznivých účinků a že jsou tyto strategie neefektivní a nevhodné. Často také zdůrazňovali, že požitím alkoholu stres odbourají na krátkou dobu, ale poté se stres znovu dostaví.

Obranné mechanismy studenti dle svých vyjádření využívají zřídka, ale ve stresových situacích se tomu nelze vždy vyhnout. Jedna studentka uvedla regresi a problém do jisté míry ignoruje a předstírá, že neexistuje. Další student uvedl, že se uchyluje ke kompenzaci a vyrovnává své školní neúspěchy v jiné rovině, aby se cítil lépe.

Přesto, že byl výzkum kvalitativní, rozhodla jsem se v rozhovoru zjistit, jakou míru stresu studenti pocítují na škále od 1 do 10. Studenti účastníci se výzkumu uvedli číslo, které pro ně představovalo míru stresu. Následně jsem z čísel vytvořila průměr, abych získala představu o tomto zkoumaném vzorku respondentů. Pět studentů vysokých škol v Praze uvádí průměrně míru stresu na čísle 6,2. Většina studentů potvrdila, že některé strategie zvládnutí stresu nejsou dlouhodobě efektivní a i přesto, že se snaží dodržovat své plány, cvičí a relaxují, po nějaké době se stres znovu objeví či nejsou schopni ho úplně odbourat. Studenti uváděli jako řešení, kdyby mohli operovat s větším množstvím času nebo kdyby měli jako povinnost pouze školu.

Studie Pascoa a kolektivu (2020) zdůrazňuje, že akademický stres je hlavním problémem pro studující sekundárního a terciárního školství. Stres související se vzděláváním má negativní dopad na studijní kapacitu studentů, akademické výsledky, dosažení zaměstnání, kvalitu spánku, fyzické a duševní zdraví a také užívání návykových látek. Dle tohoto výzkumu je důležitým cílem zlepšit schopnosti a dovednosti zvládnání stresu u studentů (Pascoe et al., 2020).

Problémem při řešení stresu je skutečnost, že všichni studenti vnímají stresory odlišně a to, co pro některé studenty je stresové, pro jiné být nemusí. S tím souvisí i volba copingové strategie. Toto tvrzení je v souladu i s výzkumem Dwyera a kolektivu z roku 2001, který proběhl na univerzitě v Albertě. Studenti, kteří se nakonec uchýlili k obranným mechanismům hlásili vyšší míru stresu, což dle výzkumu může naznačovat, že některé jejich zvládací techniky nejsou tak účinné jako jiné copingové strategie. Pomoc při vyrovnávání se se stresem by se tedy měla zaměřit zavedením copingových strategií, které jsou účinné a udržovat je po celou dobu studia. Univerzity také musí rozvíjet vzdělávací strategie a iniciativy na podporu zdraví, které mají studentům pomoci dozvědět se více o stresorech a jak s nimi zacházet, než se stanou nezvladatelnými (Dwyer et al., 2001).

Co se týče uplatnění výsledků analýzy výzkumu, doufám, že znalost míry stresu a stresorů u studentů a také zjištění efektivity daných strategií, napomůže nejen vysokým školám, ale také i studentům, aby se začali více zajímat o strategie vyrovnávání se se stresem. Především doufám, že motivují studenty, kteří pociťují během studia vyšší míru stresu než jiní, a stres a jeho příčiny začnou řešit včas, dříve, než přerostou míru zvládnutelnosti.

Závěry bakalářské práce

V bakalářské práci jsem se věnovala problematice stresu u vysokoškolských studentů. Nejprve jsem prezentovala literaturu týkající se charakteristiky terciárního vzdělávání, vývojového období vnořující se dospělosti, stresu a jeho zvládnání. Také jsem identifikovala a sumarizovala výzkumy a studie týkající se prožívání stresu a stresorů u vysokoškolských studentů a copingových strategií. V praktické části jsem popsala metodologii a následně jsem představila vlastní výzkum a jeho výsledky. Následně jsem své výsledky analýzy popsala v závěru výzkumné sondy. Rovněž jsem se zamýšlela nad možným praktickým využitím informací získaných z této práce.

Obsahem praktické části této bakalářské práce je interpretativní fenomenologická analýza polostrukturovaných rozhovorů s pěti respondenty a respondentkami, kteří jsou studenty vysokých škol v Praze. Měla jsem stanovenou výzkumnou otázku, která zněla: „Jaké strategie vysokoškolští studující používají k vyrovnávání se se stresem?“.

Napříč provedenými rozhovory se podařilo identifikovat celkem čtyři tematické okruhy, které představují hlavní výsledky výzkumu. Jednalo se konkrétně o okruhy: Pojem stres, Stresory, Reakce na stres a Strategie a techniky zvládnání stresu. Záměr zjistit, jaké strategie studenti využívají k vyrovnávání se se stresem ukázal na hlavní témata: Strategie zaměřené na problém, Strategie zaměřené na emoce, Obranné mechanismy a Nevhodné strategie.

Z výsledků analýzy vyplynulo, že studenti jsou schopni využívat mnoho různých strategií k vyrovnávání se se stresem. Jednalo se o plánování svého času, vymezení času na sebe a na relaxaci, mluvit o problémech s přáteli a rodinou a také různé fyzické aktivity, jóga, běh.

Ačkoliv studenti uváděli, že jsou schopni míru stresu udržet na zvládnutelné míře, z výpovědí vyplynulo, že některé jejich strategie zvládnání stresu nejsou dlouhodobě efektivní. Na základě těchto zjištění se domnívám, že je třeba, aby stres během studia nebyl přehlíženým tématem.

Seznam literatury

Adlaf, E. M., Gliksman, L., Demers, A., & Newton-Taylor, B. (2001). *The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: Findings from the 1998 Canadian Campus Survey*. *Journal of American College Health*, 50(2), 67-72.

Aherne, D. (2001). *Understanding student stress: A qualitative approach*. *The Irish Journal of Psychology*, 22(3-4), 176-187.

Anand, K. B., Karade, S., & Sen, S. (2020). *SARS-CoV-2: Camazotz's Curse [Online]*. *Med. J. Armed Forces India*, 76(2), 136-141.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2020.04.008>

Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. *American psychologist*, 55(5), 469.

Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.

Atkinson, R. L. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda* (3.rd ed.). Praha: Portál.

Banu, P., Deb, S., Vardhan, V., & Rao, T. (2015). *Perceived academic stress of university students across gender, academic streams, semesters, and academic performance*. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(3), 231.

Brockert, S. (1993). *Ovládání stresu*. Praha: Melantrich.

Bulinda, D. (2012). *Higher Education Management*.

ČSÚ. (2010). *Historie a vývoj vysokého školství – 1919–2008*. Český statistický úřad. <https://www.czso.cz/documents/10180/20534966/w-3314a6.pdf/610ca25f-b9bd-4c82-bcc7-5695919f703e?version=1.0>.

ČSÚ. (2021). *Vysokoškolské vzdělávání – studenti celkem*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; údaje ve fyzických osobách k 31. 12. daného roku (podle stavu matriky k 20. 1. 2017). <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD11&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&str=v70>.

Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). *Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students*. Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 35(3).

Emily A. Pierceall & Marybelle C. Keim (2007). *Stress and Coping Strategies Among Community College Students*, Community College Journal of Research and Practice, 31:9, 703-712, DOI: [10.1080/10668920600866579](https://doi.org/10.1080/10668920600866579)

Fawaz, M, Samaha, A. *E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine*. Nursing Forum. 2021; 56: 52–57. <https://doi.org/10.1111/nuf.12521>

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2.nd ed.). Brno: Paido.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* (2.nd ed.). Praha: Portál.

Hošek, V. (2003). *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum.

Huber, J. (2009). *30 způsobů, jak se zbavit stresu*. Praha: Grada.

Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2013). *College student stressors: A review of the qualitative research*. Stress and Health, 29(4), 275-285.

Chudlíková, J. [Barcamp Ostrava]. (2015, 19. prosince). *Janka Chudlíková – Stres je sviňa!* [videosoubor]. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=NMzFLOcbEIQ>

Kataoka H, Mertala M. *The role of educators and their challenges in distance learning in new millennium*. Palma Journal. 2017;16(3):423-426.

Konečný, J. (1989). *Psychologické aspekty sebevýchovy vysokoškolských studentů*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Kraska-Lüdecke, K. (2007). *Nejlepší techniky proti stresu*. Praha: Grada.

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.

Lazarus, A. A., & Lazarus, C. N. (2004). *101 strategií, jak se nezbláznit v šíleném světě*. Praha: Portál.

Matějů, P. a kol. (2009). MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. BÍLÁ KNIHA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ: VERZE PROJEDNANÁ VLÁDOU DNE 26.1.2009. 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>

Mareš, J. (2012). *Posttramatický rozvoj člověka*. Praha: Grada.

Marshall, Wolanskyj-Spinner. *COVID-19: výzvy a příležitosti pro pedagogy a studenty generace Z*. Mayo Clin Proc. 2020; 95: 1135-1137. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2020.04.015>

Melgosa, J. (1997). *Zvládni svůj stres!*. Praha: Advent-Orion.

Misra, R., & Castillo, L. (2004). *Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students*. International Journal of Stress Management, 2, 132-148. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>

NBC 5 Dallas-Fort Worth. *Vysokoškoláci žonglují s úzkostí, stresem a online kurzy v koronavirové realitě*. 2020. <https://www.nbcdfw.com/news/coronavirus/college-students-juggle-anxiety-stress-and-online-classes-in-coronavirus-reality/2338426/>. Zpřístupněno 19. května 2020.)

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). *The impact of stress on students in secondary school and higher education*. International Journal of Adolescence and Youth, 25(1), 104-112.

Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.

Pozos-Radillo, B. E., de Lourdes Preciado-Serrano, M., Acosta-Fernández, M., de los Ángeles Aguilera-Velasco, M., & Delgado-García, D. D. (2014). *Academic stress as a predictor of chronic stress in university students*. Psicología educativa, 20(1), 47-52.

Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada.

Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. ed.). Praha: Portál.

Robotham, D., & Julian, C. (2006). *Stress and the higher education student: a critical review of the literature*. Journal of further and higher education, 30(02), 107-117.

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.

Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert.

Světová zdravotnická organizace . *COVID - 19 situační zprávy*. 2020. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports> . Zpřístupněno 19. května 2020.

Szabo, Z., & Marian, M. (2017). *Stressors and reactions to stress: a cross-cultural case study in two educational programs*. Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 17(1), 89.

Špatenková, N. (2004). *Krize: Psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2.nd ed.). Praha: Portál.

Vašina, L., & Strnadová, V. (2009). *Psychologie osobnosti I*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Zacharová, E. (2011). *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada Publishing.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)

Zákon č. 117/1995 Sb., o státní a sociální podpoře, školský zákon. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Tabulky

Tabulka č. 1: Přehledová tabulka úrovní ISCED

Tabulka č. 2: Demografické údaje o participantech

Tabulka č. 3: Ukázka zaznamenávání poznámek

Tabulka č. 4: Souhrn tematických okruhů, hlavních témat a podtémat

Přílohy

Příloha číslo 1: Pozvánka k výzkumu

POZVÁNKA K VÝZKUMU

Stres u vysokoškolských studentů: Příčiny a copingové strategie

Milé studentky, milý studenti,

obracíme se na Vás s pozvánkou k zapojení se do výzkumu „Stres u vysokoškolských studentů“, který je realizován jako součást bakalářské práce na Filozofické fakultě. Hledáme studenty a studentky bakalářského oboru, kteří v průběhu svého studia pocítili nebo pocítují nějakou míru stresu a zátěže.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou zvládací strategie vyrovnávání se se stresem u studentů bakalářského studia a jak jsou tyto strategie efektivní.

Veškeré informace, které budou v rozhovoru poskytnuty jsou důvěrné. Při účasti ve výzkumu je možné vystupovat pod pseudonymem. Záznam rozhovoru bude anonymní a v žádné části nebude obsahovat údaje, které by vedly k identifikaci účastníků.

Pokud byste se rozhodli pro účast ve výzkumu, neváhejte mě kontaktovat na emailové adrese: anna.hoskovaa@gmail.com a domluvíme se na realizaci online rozhovoru. Pokud budete mít nějaké doplňující otázky k průběhu tohoto výzkumu, ráda na ně odpovím.

Děkuji a budu se těšit na spolupráci!

Anna Hošková

Email: anna.hoskovaa@gmail.com, tel.: +420 720 191 567

Projekt: Stres u vysokoškolských studentů: příčiny a copingové strategie

Pracoviště: Filozofická fakulty Univerzity Karlovy

Řešitelka projektu: Anna Hošková

Příloha číslo 2: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS pro účast ve výzkumu

Název: Stres u vysokoškolských studentů: Příčiny a copingové strategie

Pracoviště: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Řešitelka projektu: Anna Hošková, **vedoucí práce:** Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Tel.: (+420) 720 191 567

E-mail: anna.hoskovaa@gmail.com

Milá studentko, milý studente,

byl/a jsi pozván/a k účasti na výzkumném projektu „Stres u vysokoškolských studentů“. Účast v tomto výzkumu je zcela **dobrovolná**. Svou účast můžeš odmítnout nebo ji kdykoliv v průběhu přerušit, aniž bys za to byl/a nějakým způsobem penalizován/a.

Níže najdeš hlavní informace o našem výzkumném projektu. Přečti si, prosím, pečlivě tyto informace a rozhodni se na jejich základě, zda se chceš výzkumu účastnit. Pokud máš ohledně výzkumu jakékoliv nejasnosti či dotazy, neváhej se s nimi obrátit na řešitelku projektu.

Jaké jsou cíle výzkumu?

Cílem tohoto výzkumu je blíže porozumět tomu, jak studenti vysokých škol prožívají a zvládají stres. Předmětem našeho zájmu jsou také příčiny stresu u studentů v akademickém prostředí, které ovlivňují jejich studium, sociální vztahy, zdraví či psychickou pohodu. Zaměřujeme se přitom také na efektivitu zvládacích strategií, které studenti používají ke zmírnění stresu.

Kdo se účastní výzkumu?

Tohoto výzkumu se účastní studenti vysokých škol v Praze.

Jak dlouho bude trvat Tvá účast ve výzkumu?

Účast ve výzkumu zahrnuje 1 rozhovor v rozsahu 30–40 minut. Délku rozhovoru přizpůsobíme časovým možnostem.

Co bude následovat, pokud se výzkumu rozhodneš zúčastnit?

Pokud se rozhodneš našeho výzkumu účastnit, řešitelka výzkumu s Tebou povede rozhovor týkající se osobní zkušenosti se stresovými situacemi. Rozhovor bude probíhat online přes videohovor v předem domluveném čase. V průběhu rozhovoru Ti budeme klást **otázky týkající se následujících okruhů:**

- Popis toho, jak vnímáte stres a stresové situace
- Popis toho, jak stres ovlivňuje Vás a Vaše studium
- Popis, jakým způsobem se se stresem vyrovnáváte

Rádi bychom rozhovor nahráli na diktafon. Nahrávka bude sloužit pouze k přepisu (transkripci) rozhovoru do textové podoby a bude okamžitě po přepisu trvale vymazána. Přepis rozhovoru bude důkladně anonymizován. Nahrávání na diktafon můžeš odmítnout, to jak nahrávání celého rozhovoru, tak jeho úseků. V takovém případě si osoba realizující rozhovor bude dělat pouze písemné poznámky.

Vyznač prosím svou volbu týkající se nahrávání rozhovoru:

_____ **Souhlasím** s nahráváním rozhovoru na diktafon.

_____ **Nesouhlasím** s nahráváním rozhovoru na diktafon.

Jak budou Tebou poskytnuté informace chráněny?

Všechny odpovědi v rozhovoru jsou **přísně důvěrné**. Aby byla ochrana dat co nejvyšší, provedeme následující opatření:

- Ve výzkumu nebudeme zaznamenávat žádné informace, které by mohly vést k identifikaci osob a vysokých škol, jako je jméno, název univerzity, datum narození.
- Rozhovor s Vámi bude zaznamenán pouze pod pseudonymem, takže Vaše jméno se v žádném záznamu neobjeví.
- Ve výzkumu budeme zaznamenávat pouze základní demografické údaje, které nemohou vést k Vaší identifikaci: věk, ročník studia, obor studia.
- Pokud omylem uvedete nějaký identifikační údaj v rozhovoru, tento údaj nebude přepsán do textové podoby a bude spolu s nahrávkou vymazán.

- Přepis nahrávky bude důkladně anonymizován, tj. veškeré případné identifikační údaje budou vymazány. Po přepisu bude nahrávka trvale vymazána. Analýzu dat budeme provádět již pouze na anonymizovaných prepisech, ze kterých nebude možné Vás nebo Vaši univerzitu identifikovat.
- Je samozřejmostí, že Vaše jméno ani název Vašeho pracoviště se neobjeví v žádném publikačním výstupu.

Máte další otázky týkající se výzkumu?

V průběhu celého výzkumu máte právo se ptát a dostat odpověď na jakékoliv otázky týkající se výzkumu (s výjimkou otázek, které by ohrozily anonymitu ostatních účastníků). Pokud budete mít jakékoliv dotazy, obraťte se s nimi, prosím, na řešitelku projektu.

Souhlas s účastí ve výzkumu:

Prohlašuji, že jsem přečetl/a všechny výše uvedené informace o výzkumu. Na základě poskytnutých informací dobrovolně souhlasím se svou účastí v tomto výzkumu.

Podpis účastníka/účastnice výzkumu

Datum

Podpis řešitele předkládajícího informovaný souhlas

Datum

Jméno řešitele předkládajícího informovaný souhlas

Příloha číslo 3: Demografický dotazník

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE (Příloha k informovanému souhlasu)

Datum konání rozhovoru:

Participant (pseudonym):

Rozhovor realizuje: _____

Věk: _____

Pohlaví: _____

Ročník bakalářského studia: _____

Obor bakalářského studia: _____

PROTOKOL ROZHOVORU

(seznam tazatelských otázek)

ÚVOD

Ahoj, jmenuji se Anna Hošková. Studuji na Filozofické fakultě a v rámci své bakalářské práce provádím výzkum na téma stresu u vysokoškolských studentů. Před samotným rozhovorem chci zdůraznit, že veškeré informace poskytnuté v tomto rozhovoru jsou přísně důvěrné a anonymní. Informace budou využity pouze k analýze problému stresu při studiu na vysoké škole, nebudou nijak spojovány s respondenty a jejich místem studia. K přesnému zaznamenání výroků bych ráda rozhovor nahrála na diktafon. Tato nahrávka bude sloužit pouze k přepisu rozhovoru a poté bude trvale odstraněna. Souhlasíš s nahráváním rozhovoru?

SEZNÁMENÍ

Nejdříve bych ti chtěla poděkovat za tvůj čas, který mi věnuješ a mému výzkumu. V úvodní části bych chtěla zjistit pár informací o tobě.

- 1. Řekni mi jaký studuješ obor a stručně ho prosím charakterizuj.** *(Při popisu prosím, neuváděj název univerzity, stačí popsat zaměření.)*
- 2. V jakém jsi ročníku studia?**
- 3. Můžeš prosím, uvést důvody k přihlášení se na tento obor?** *(rodina, předchozí škola, kamarádi. vnitřní motivace)*

Nyní jsme mluvili o tvém studijním zaměření. Nyní bych se tě ráda zeptala na otázky ohledně stresu.

STRES

Ještě než si začneme povídat o tvých zkušenostech se stresovými situacemi, chtěla bych vědět, jak si vysvětluješ nějaké základní pojmy týkající se stresu.

- 1. Co si představuješ pod pojmem stres?** *(Kdybys to měl/a někomu vysvětlit)*
- 2. Ohodnot' prosím, na škále 1-10, jak moc pociťuješ stres.** *(1 – vůbec, 10 – nejvíc)*

Definice stresu podle Křivohlavého vychází z toho, že „stres“ je velmi blízký významu slova „pres“. Tedy v přeneseném slova smyslu se výroku „být ve stresu“ dá rozumět jako „být vystaven nejružnějším tlakům“. Stres může být jakákoliv síla, která nás nutí přizpůsobit se jí nebo se s ní vypořádat. Jde o takovou míru zátěže, která přesahuje pro jedince únosnou mez.

3. Podle této definice – myslíš, že jsi stresovaná/ý?

4. Co tě v současné době nejvíce stresuje? (Konkrétní příklady 1-4)

Děkuji za tvé odpovědi. Momentálně bych ti ráda položila pár otázek ohledně vysokoškolského vzdělávání.

TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Tématem mého výzkumu je stres vysokoškoláků, konkrétně studentů bakalářského studia. Nyní se tě zeptám na stres, který se může objevovat v rámci tvého studia.

1. Pociťal/a jsi někdy stres během svého studia na vysoké škole?

a. Co shledáváš na studiu na VŠ nejvíce stresujícím? Popiš prosím konkrétní příklady. (Konkrétní příklady 1-4),

b. Co si vybavíš za nejvíce stresovou situaci, která se ti stala? (Konkrétně zkouška – jaká, učitel – jak se choval, spolužáci – proč?)

Nyní se zaměříme na konkrétní stresory (příčiny stresu), které jsou nejčastěji uváděny podle různých výzkumů stresu u vysokoškoláků. Uvedu vždy příklad.

2. Stresují tě:

- **Vztahy – Pokud ano, prosím popiš. (Rodina, přátelé, romantické vztahy, vztahy na fakultě)**
- **Nedostatek zdrojů – například času, peněz. - Pokud ano, prosím popiš. (Čas, spánek, dovednosti, peníze)**
- **Zkouškové období – Pokud ano, prosím popiš. (Co konkrétně, zkoušky, čas, nervozita u zkoušky)**
- **Náročnost studia – Pokud ano, prosím popiš. (Volba oboru)**
- **Strach ze selhání – Pokud ano, prosím popiš. (U zkoušky, nedodělení titulu.)**
- **Přechod na univerzitu – Pokud ano, prosím popiš. (Stěhování na kolej, do jiného města/země, změna vzdělávání)**

- **Práce při studiu – Pokud ano, prosím popiš.**

Pokud pociťuješ nějaké další stresory, které nebyly zmíněny, prosím popiš je.

Celosvětově právě probíhá pandemie koronaviru, které v mnoha ohledech ovlivnila fungování a průběh vzdělávacích systémů.

- 3. Změnila se výuka na tvém oboru právě příčinou koronaviru? Pokud ano, popiš prosím jak.**

Děkuji za odpovědi. Nyní bych se přesunula k tématu zvládání stresu.

ZVLÁDÁNÍ STRESU

- 1. Když jsme se bavili o konkrétních příkladech stresorů, jak na ty stresory reaguješ?**
(Uveď prosím konkrétně, co se ti v danou chvíli děje)
- 2. Jak se tyto stresory snažíš zvládat?** *(v tu danou chvíli)*
- 3. Máš strategie, kterými zvládáš stres?**
 - a. Uveď prosím, jaké strategie to jsou.**
- 4. Jsou tyto strategie efektivní?**
 - a. Uveď prosím, které strategie jsou efektivní.**
 - b. Uveď prosím, které strategie nejsou efektivní.**
- 5. Vnímáš na sobě nějaké důsledky stresu?** *(změny na zdraví, Změny režimu – spánek, jídlo, uzavírání se do sebe)*
- 6. (Jakou činnost pro lepší zvládání stresu upřednostňuješ?)**

ZÁVĚR

Děkuji moc za přínosné odpovědi. Je něco, co nebylo v rozhovoru zmíněno a chtěl/a bys dodat? Co tě napadlo, když jsi dal/a souhlas s tímto rozhovorem?

Ještě jednou děkuji za rozhovor!