Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

PROMĚNY RODINY PO ODCHODU DÍTĚTE NA VYSOKOU ŠKOLU

The changes in a family after child leaves for university

Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Michaela Foglarová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Olomouc
2018

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: ,,Proměny rodiny po odchodu dítěte na vysokou školu“ vypracovala samostatně pod dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla všechny použité podklady a literaturu.

V……dne……..... Podpis…….

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Ireně Sobotkové, CSc. za odborné vedení magisterské diplomové práce, za její cenné rady a připomínky, které mi v průběhu poskytovala, a za její milý přístup. Dále bych také ráda poděkovala všem respondentům, kteří se do výzkumu zapojili, protože bez jejich účasti by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

Úvod ... **7**
TEORETICKÁ ČÁST ... **9**
1 Rodina ... **9**
1.1 Definice a vymezení rodiny ... 9
1.2 Funkce rodiny ... 10
1.3 Podoba současné rodiny v České republice ... 11
1.4 Zdravé rodinné fungování ... 13
1.5 Rodinná resilience ... 15
1.1.1 Model rodinné resilience podle I. Sobotkové ... 17
1.1.2 Model rodinné resilience podle F. Walshové ... 19
2 Období střední a pozdní dospělosti ... **21**
2.1 Charakteristika období dospělosti ... 21
2.1.1 Období střední dospělosti ... 21
2.1.2 Období pozdní dospělosti ... 23
2.2 Proměna manželství ... 24
2.3 Proměna vztahu mezi rodiči a dětmi z pohledu rodičů ... 26
2.4 Odchod dětí z domova ... 28
3 Období vynořující se dospělosti ... **33**
3.1 Vynořující se dospělost ... 33
3.2 Proměna vztahu mezi rodiči a dětmi z pohledu vynořující se dospělosti ... 37
3.3 Okolnosti spojené s nástupem na vysokou školu ... 39
3.4 Adaptace na vysokou školu ... 42
4 Proměny rodiny po odchodu dítěte na vysokou školu ... **46**
VÝZKUMNÁ ČÁST ... **51**
5 Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky ... **51**
6 Metodologický rámec výzkumu ... **53**
6.1 Metody získávání dat ... 53
6.2 Metody zpracování a analýzy dat ... 55
6.3 Etické aspekty výzkumu ... 56
7 Výzkumný soubor ... **57**
7.1 Metody výběru výzkumného souboru ... 57

7.2 Charakteristika výzkumného souboru 59
8 Výsledky 62
8.1 Období před nástupem na vysokou školu 62
8.2 Období prvního roku studia na vysoké škole 66
8.3 Období aktuálního ročníku studia na vysoké škole 72
8.4 Rozdíly z hlediska generací a pohlaví 83
8.4.1 Rozdíly z pohledu rodičů 83
8.4.2 Rozdíly z pohledu studentů 84
8.5 Odpovědi na výzkumné otázky 85
9 Diskuze 90
10 Závěry 98
Seznam použitých zdrojů a literatury 102
Seznam tabulek a grafů
Přílohy magisterské diplomové práce

Úvod

Studium na vysoké škole se pro spoustu rodin stává aktuální. Dle údajů Českého statistického úřadu (2017) z roku 2016 se konkrétně jednalo o 311 367 studentů, kteří vysokou školu navštěvují. Studium, a s ním mnohdy spojené přestěhování se do místa vysoké školy, může představovat novou situaci nejen pro samotné studenty, ale i pro jejich rodiče. Studenti stojí na počátku nového období, které do jejich života může přinést spoustu změn. Tyto změny však mohou působit i na prožívání rodičů a fungování celé rodiny.

Především zájem o to, jak se studium vysoké školy promítá do fungování ostatních rodin, byl hlavním motivačním činitelem pro sepsání magisterské diplomové práce. Motivace byla posléze umocněna zjištěním, že toto téma z hlediska rodiny a jejich vztahů nebylo v České republice doposud pořádně zkoumáno.

Cílem této magisterské diplomové práce je popsat proces proměn, které rodina zažívá poté, co mladý dospělý odejde studovat na vysokou školu a rodiče v důsledku toho zůstanou sami. Ráda bych se zaměřila také na to, jak danou situaci vnímají samotní studenti a jaké proměny vnímají rodiče. V rámci teoretické části vymezuji čtyři hlavní kapitoly, které jsou postupně seřazeny od obecného ke konkrétnímu tématu. Zaměřuji se v nich nejdříve na rodinu obecně, poté vymezuji období střední a pozdní dospělosti, ve kterém se nacházejí rodiče studentů, dále se věnuji období vynořující se dospělosti, které je naopak charakteristické pro studenty vysoké školy. Poslední kapitola se pak týká konkrétních proměn, které rodina zažívá z pohledu zahraničních výzkumů. Je vyčleněna samostatně na konci z toho důvodu, že se mého tématu týká nejkonkrétněji, a tudíž čtenáře připravuje na výzkumnou část, která na ni hned navazuje.

V rámci výzkumné části bylo pro přiblížení a zmapování dané situace využito kvalitativního přístupu k výzkumu, pro sběr dat bylo konkrétně použito polostrukturované interview s jednotlivými členy rodiny – jednalo se o studenty vysoké školy a jejich rodiče. Výsledky přinesly zajímavá zjištění, která mohou být užitečná nejen pro samotné rodiny budoucích vysokoškolských studentů, ale také pro poradenské služby.

Terminologická poznámka: V práci označuji studenta vysoké školy různě – někdy o něm hovořím jako o studentovi, jindy jako o dítěti či mladém dospělém. Termín dítě byl využit i z toho důvodu, že z pohledu rodičů se stále může jednat o dítě a je s ním pracováno právě v tomto kontextu. Mladý dospělý, ačkoliv v teoretické části hovořím

o období vynořující se dospělosti, byl použit z čistě stylistického účelu, který má přispět k lepší čtivosti textu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Rodina

V první kapitole se budu věnovat základnímu vymezení rodiny – tedy tomu, co dle odborných či jiných definic autorů rodina je a jaké jsou její základní funkce. Dále se pokusím nastínit, jak vypadá současná rodina v České republice. Součástí této podkapitoly budou i aktuální demografické údaje, které mají za úkol podobu současné rodiny více přiblížit. V neposlední řadě se budu zabývat zdravým rodinným fungováním a rodinnou resiliencí, což s tématem magisterské diplomové práce souvisí v tom, že pro rodiny odchod na vysokou školu představuje normativní stresor, který do fungování rodiny může zasahovat.

1.1 Definice a vymezení rodiny

Rodina je instituce, která je formována civilizací, kulturou a společností. Jedná se o hlavního činitele socializace. Nicméně samotný pojem rodina není jednoznačně definovaný – definice, které se používají, se opírají o příbuzenství, jež vzniká sňatkem či narozením vlastních dětí. Takové definice se považují za příliš úzké, protože vzhledem k současné situaci ve společnosti by bylo vhodnější hovořit o rodině jako o rodinném soužití lidí. Jádro takového soužití tvoří citové vztahy mezi členy a partneři mohou být jak opačného, tak i stejného pohlaví. Existují však také rodinná soužití, ve kterých žije pouze jeden dospělý se svým dítětem či více dětmi (Matoušek & Pazlarová, 2000).

Velké množství odborníků klade důraz na to, že rodinu charakterizují její citové vazby, sdílené soukromí, vzájemná zodpovědnost, společné plánování a předávání vytvořených tradic a hodnot mladší generaci (Sobotková, 2012a). Rodina svým členům umožňuje to, aby v ní nacházeli oporu, mohli se s ní ztotožňovat. Dává svým členům svobodu, aby si mohli budovat a zachovat svou osobní odlišnost (Matoušek, 2003). Pro většinu lidí rodina představuje základní vztažný bod, ke kterému směřují pocity, představy, přání a snahy (Sobotková, 2015).

Význam rodiny se mění i v průběhu času. Dle Sobotkové (2015) s sebou rodina dříve nesla význam určitého závazku a odpovědnosti. V současné době je však spíše vnímána jako prostředí, ve kterém dochází k uspokojování individuální potřeby člověka, a zároveň je vnímána jako místo, které je základem pro životní spokojenost. Z toho vyplývá, že rodina je spojována s uspokojením potřeb jedince a osobním štěstím. Každý její člen je

jedinečný a originální, přičemž zbylí členové si to uvědomují, a i přesto jsou schopni tvořit jednotu a v rámci jednoty se respektují (Klímová, 2014). Rodina jako systém je součástí širších společenských systémů, jako je příbuzenstvo, rodinní přátelé a ostatní lidé, kteří jsou s rodinou nějakým způsobem v kontaktu. Tyto systémy rodinu na rodinu působí a ona působí na ně (Matějček, 1994). Na základě výše zmíněných poznatků vhodně význam rodiny shrnuje Klímová (2014, 40), která o rodině hovoří jako o místu, *„kde se ke spolupráci setkává tělo, duše a společnost.“*

1.2 Funkce rodiny

Při vymezení jednotlivých funkcí rodiny bude na rodinu nahlíženo v širším úhlu pohledu – tedy nejen jako na sociální prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a postupně se socializuje, ale také jako na součást širšího společenského celku, tedy společnosti (Reichel, 2004). Různí autoři se při vymezení funkcí rodiny odlišují v jejich počtu – někteří jich vymezují více, jiní méně, nebo se funkce odlišují v názvu, ale podstatu si zachovávají stejnou. Například podle Langmeiera a Krejčířové (2006) mezi základní funkce rodiny patří reprodukční, hospodářská, emocionální, socializační a sociálně podpůrná funkce. Naproti tomu třeba Gillernová, Kebza a Rymeš (2011) uvádí základní funkce rodiny tři - biologickou a reprodukční funkci, materiální a ekonomickou funkci a výchovnou a socializační funkci. Patterson (2002) považuje za důležitou funkci rodiny ochranu zranitelných a ohrožených členů rodiny.

V následujícím přiblížení jednotlivých funkcí rodiny budu vycházet především z rozdělení dle Gillernové et al. (2011). **Biologicko-reprodukční funkce rodiny** naplňuje jak rodičovské touhy a jejich sexuální potřeby sociálně akceptovaným způsobem, tak také rodina plozením potomků přispívá k biologické reprodukci společnosti (Reichel, 2004). Nicméně Gillernová et al. (2011) uvádí, že Česká republika se řadí mezi země s nejnižšími hodnotami reprodukce. Mladí lidé volí jinou cestu, než jakou je výchova dítěte. Dalším závažným jevem dnešní doby, který souvisí s reprodukcí, je fakt, že postupně narůstá počet párů, v jejichž případě je snížena plodnost u jednoho z nich. Na základě toho je přirozená reprodukční funkce nahrazena reprodukcí asistovanou.

Materiální a ekonomická funkce v sobě zahrnuje uspokojování potřeb materiální až existenční povahy – jedná se především o výživu, ošacení, zařízení domácnosti, studium a zájmy jednotlivých členů (Reichel, 2004). V současné rodině převládá důraz na materiální hodnoty, což často vede k jednostranné životní orientaci (Šulová, 1998).

Výchovná a socializační funkce je obtížně nahraditelná, protože dynamika, která v rodině probíhá a je pro každou rodinu specifická, vytváří jedinečné prostředí pro formování postojů k okolnímu světu a také k sobě samému. Rodina je pro dítě první sociální skupina, ve které si osvojuje nové činnosti, sociální role. Už od prvních let předává dítěti normy a hodnoty, které jsou pro společnost důležité. Dítěti poskytuje zpětnou vazbu a tím vytváří základ pro formování identity, pro tvorbu vlastního sebeobrazu a pro utváření postoje k sobě samému. Mimo jiné rodina také vytváří základ pro hru, učení a pracovní návyky v pozdějším životě (Gillernová et al., 2011). Výchovná a socializační funkce v sobě zahrnuje opravdový zájem o dítě včetně kvalitní péče, přijetí toho, jaké je, porozumění jeho vývoji i potřebám, rozvíjení všech schopností a síly. Je důležité při tom všem prosazovat jeho nejlepší zájem, ochraňovat ho a učit ho tomu, aby bylo později schopno samo čelit nepříjemným událostem a zároveň je překonávat (Dunovský et al., 1999).

O **emocionální funkci** rodiny Gillernová et al. (2011) sice nehovoří, nicméně je velmi důležité ji také zmínit. Emocionální funkce se týká citových vazeb a intimity v rodině a je pro jednotlivé členy subjektivně velmi významná. Je zároveň ze všech zmiňovaných funkcí tou nejkřehčí, přičemž při rodinných či partnerských krizích bývá zasažena jako první a zároveň nejvíce (Sobotková, 2012a). Rodina je také místem, kde vznikají hluboké a trvalé citové vztahy. V citovém vztahu dochází k uspokojování potřeby životní jistoty dětí i rodičů. Děti lásku rodičů přijímají, ale zároveň jim ji opětují. Ze strany rodičů se tu objevuje naděje, že i když děti vyrostou, odejdou z domu a založí si svou vlastní rodinu, tak je neopustí (Matějček, 1994).

1.3 Podoba současné rodiny v České republice

Rodina se s postupem času neustále vyvíjí, mění a zároveň reaguje na změny, které se týkají společenských a ekonomických podmínek. V následujících řádcích budou zmíněny některé podstatné znaky současné české rodiny, které lze zároveň doložit demografickými i sociologickými údaji (Gillernová et al, 2011). Během posledních desetiletí se **manželství a porodnost** v mnoha částech světa výrazně snížily. Narození prvního dítěte se stále více zpožďuje zejména u žen s vyšším vzděláním a dosaženou kariérou. Vzdělaní dospělí a dospělí s nižším příjmem mají výrazně nižší pravděpodobnost, že vstoupí do manželství, ale naopak u těch, kteří vstupují do manželství v mladším věku, existuje větší pravděpodobnost, že se rozvedou. Mnoho partnerů se v dnešní době rozhodne nemít děti a místo dítěte spíše vychovává domácího mazlíčka (Walsh, 2012).

V České republice je snížení porodnosti vnímáno jako projev příslušnosti ke státům západní Evropy, kde se tento trend vyskytuje již delší dobu. Hovoří se také o tom, že se jedná o reakci na větší možnosti seberealizace, materiální nejistoty či zaměření se na jiné hodnoty, než je reprodukce. Působí na to však také i růst kvality antikoncepce, která umožňuje si založení rodiny naplánovat (Šulová, 1998). **Lepší dostupnost a zkvalitnění antikoncepce** má za následek to, že se sexuální vztahy oddělují od početí. Ve většině případů není soulož prostředkem k založení rodiny či zachování rodu, ale prostředek k získání slasti, utvrzení vzájemnosti. V důsledku toho pro většinu populace přestávají být sexuální kontakty něčím zapovězeným (Plaňava, 2000). Dle Českého statistického úřadu (2017) se však **počet živě narozených dětí** již třetím rokem zvýšil. V roce 2016 se narodilo 112,7 tisíce dětí, což je zároveň nejvíce za posledních několik let (například v roce 2005 to bylo 100,5 tisíce dětí, v roce 2000 pak už jenom 89,7 tisíce dětí). **Úhrnná plodnost** vzrostla v roce 2016 na 1,6 dítěte na jednu matku.

Další významná charakteristika, která se týká české rodiny, je ta, že dochází k odsouvání rodičovství na pozdější věk. S tím souvisí i to, že **průměrný věk prvorodiček** je čím dál vyšší – v roce 2016 to bylo dle ČSÚ (2017) 29 let. Objevuje se menší očekávání v trvalosti vztahu, kdy se jedinec méně obětuje v zájmu rodiny. Nechává si prostor pro možnost změny na základě svého vlastního rozhodnutí. Z toho důvodu se objevuje více alternativ společného soužití, ve kterých dominují co nejvolnější vztahy (partnerství úmyslně bez dětí, dlouholetý vztah s dětmi, ale bez manželství, partnerství na zkoušku) (Šulová, 1998).

V české rodině mimo jiné dominuje i **nízká stabilita** rodiny, což se týká velkého podílu rozpadajících se manželství. Česká republika patří do skupiny zemí, kde je tento podíl nejvyšší – udává se více než 40% (Šulová, 1998). Z toho vyplývá, že rozvod už není nijak neobvyklý, jak to mu bylo dříve (Plaňava, 2000). ČSÚ (2017) zmiňuje, že se v roce 2016 rozvedlo 25 tisíc manželství, což je o 1,1 tisíc méně než tomu bylo předešlý rok. **Úhrnná rozvodovost** se dle výpočtů mírně snížila na 45%, kdy průměrná délka manželství byla 13 let. Naproti tomu **počet sňatků** dle ČSÚ (2017) vzrostl a po sedmi letech překonal hranici 50 tisíc. Šulová (1998) uvádí, že dochází ke zvýšení průměrného věku obou partnerů při vstupu do prvního manželství. Možný (2008) k tomu dodává, že mladá manželství (sňatky náctiletých), které byly dříve obvyklé, postupně téměř vymizely.

Šulová (1998) také zmiňuje, že činnosti, o které se dříve starala rodina, v současné době zajišťuje společnost jako celek – jedná se například o služby, výchovu a péči o děti,

či zařízení společného stravování. Díky tomu také dochází k omezení bezprostředního kontaktu mezi partnery i mezi dětmi a rodiči, což je následek celkového životního způsobu, převládajícího tempa ve společnosti a měřítek hodnot. Častěji se objevují také dvoukariérové rodiny, kdy je sice dítě rodiči zplozeno, ale o jeho výchovu a péči se stará někdo jiný – prarodiče či profesionální pečovatelé. Stále více také dochází ke stírání specifičnosti mužské a ženské role. S tím souvisí také vysoká zaměstnanost a vzdělanost českých žen.

1.4 Zdravé rodinné fungování

Dle Pattersonové (2002) je rodinné fungování proměnlivý proces, který ukazuje způsob, jakým rodina naplňuje své funkce. Výzkumníci věnovali dlouhou dobu pozornost rodinným problémům a dysfunkčním rodinným procesům, přičemž existovalo jen málo výzkumů, které by se zabývaly faktory, které podporují zdravé rodinné fungování a tím, jak jej dále rozvíjet (Ponzetti & Long, 1989). V souvislosti s rodinným fungováním se často hovoří i o **funkční či zdravé rodině**. Poměrně často se objevuje zjednodušení, které předpokládá, že funkční rodina je taková rodina, která je úplná a naopak neúplná rodina je méně funkční. Je však nutné zdůraznit, že takové tvrzení neplatí, protože kvalita rodinného soužití nezáleží na uspořádání rodiny, ale rozhodující roli hraje to, co v rodině probíhá. Pro funkčnost a odolnost rodiny jsou rozhodující rodinné procesy a vztahy (Sobotková, 2012a).

I přes to že existují terminologické nejasnosti v oblasti rodinného fungování, jednoduché členění na funkční a dysfunkční rodiny už není aplikovatelné. Místo toho se autoři odkazují na zdravé, dobré fungování u úspěšných a rozvíjejících se rodin (Slezáčková & Sobotková, 2017). Sobotková (2015) hovoří o zdravém rodinném fungování jako o schopnosti rodiny zvládat náročné a stresující životní situace včetně schopnosti přizpůsobit se nastávajícím změnám. Je důležité zmínit, že zdravé rodinné fungování se netýká jen bezproblémových rodin. Všechny rodiny čelí problémům, ale zdravé rodiny je efektivně řeší (Slezáčková & Sobotková, 2017). Názory týkající se zdravého rodinného fungování se u jednotlivých autorů liší, nicméně existují tři základní pilíře, u kterých panuje všeobecná shoda – jedná se o **adaptabilitu, soudržnost** a **komunikaci** (Sobotková, 2015).

Adaptabilita se vztahuje ke schopnosti přizpůsobit se měnícím se požadavkům a nárokům v životě (Sobotková, 2012a). **Stabilita a změna** jsou síly, které se v rodinném

systému navzájem vyvažují. K tomu, aby rodinný systém fungoval dobře, potřebuje kontinuitu, jasné vymezení rolí (vedení), pevná, předvídatelná pravidla a vzory interakce. Stabilita musí být vyrovnaná schopností rodiny se adaptovat na měnící se vnější okolnosti/podmínky, nebo na vnitřní vývojové události (Walsh, 1994). Denní rutiny a rituály jsou jedním z důležitých způsobů, ve kterých si rodiny zachovávají stabilitu a smysl toho, kdo a kým jsou (Patterson, 2002). Všeobecně lze říci, že pružné reakce rodiny jsou žádoucí, protože ulpívání na starých a nefunkčních vzorcích fungování nevede ke změně, ale naopak k problémům. Potřeby a přání členů rodiny se mění s postupujícím časem a s tím se mění i jejich role a rodinná pravidla (Sobotková, 2012a). Rodina by měla být adaptabilní, ale zároveň i stabilní, protože právě k této stabilitě se jedinec ve chvílích osobní nejistoty vztahuje (Gillernová et al, 2011).

Soudržnost souvisí se soukromím v rodině, citovou blízkostí, kterou si jednotliví členové vyjadřují, a pocitem sounáležitosti (Sobotková, 2012a). Je důležité, aby rodiny vyvážily potřebu blízkosti s tolerancí, která se vztahuje k samostatnosti a individuálním preferencím. Optimální vyrovnanost obou pólů se mění, jak se rodina během života vyvíjí a posouvá – například rodiny s malými dětmi potřebují pro optimální fungování vyšší míru soudržnosti, zatímco v období adolescence v rodině převažuje větší míra autonomie a separace (Walsh, 1993).

Komunikace tvoří třetí pilíř zdravého rodinného fungování. Sobotková (2012a) uvádí, že má naprosto zásadní podíl při utváření rodinné atmosféry, je významná při plánování činností a nezbytná při řešení problémů. Pokud se v rodině vyskytuje přímá a otevřená komunikace, je taková komunikace zároveň ochranným faktorem.

Mimo tyto základní tři pilíře zdravého rodinného fungování, zmiňují autoři i další komponenty, které se na něm podílí. Walsh (1993) hovoří mimo jiné i o vztahu mezi partnery, který je charakteristický vzájemným respektem, podporou a spravedlivým sdílením moci, výsad a odpovědnosti. Dále zmiňuje adekvátní zdroje pro základní ekonomickou bezpečnost a psychosociální podporu ze strany příbuzných a přátel. Sobotková (2015) přidává ještě další faktory, které na zdravé rodinné fungování působí - shodné nebo slučitelné postoje včetně slučitelné hodnotové orientace, vnímaná subjektivní spokojenost jednotlivých členů rodiny, radost ze vzájemnosti, rodinná hrdost, sdílený humor, shoda ohledně toho, jak členové tráví svůj volný čas (ať už dohromady, či každý zvlášť). Někdy se k těmto rysům přidává ještě věrnost jako vědomá volba každého jedince.

I přes to, že výše byly zmíněny základní pilíře zdravého rodinného fungování, je nutné si uvědomit, že každá rodina je natolik jedinečný systém, že nelze říci, že existuje jedna univerzální podoba rodinného fungování, která bude vhodná a přiměřená pro všechny rodiny (Sobotková, 2012a). Je také důležité nezapomenout na to, že i ve funkčních rodinách zažívají členové stres, ale umějí ho zvládat a své problémy jsou schopni úspěšně řešit. Na základě toho lze říci, že to *„co charakterizuje funkční rodinu, není absence problémů, ale účinný způsob jejich zvládání“* (Sobotková, 2012a, 119).

1.5 Rodinná resilience

Koncept rodinné resilience rozšiřuje porozumění zdravého rodinného fungování na situace, které se týkají nepříznivých událostí (Walsh, 2003a). Tento koncept se objevil včas, protože rodinné kultury a struktury se stávají stále rozmanitějšími a plynulejšími. Životní cyklus rodiny se prodlužuje a každý přechod do nového období představuje nové adaptační výzvy. V rámci sociálních, politických a ekonomických otřesů, které se objevují po celém světě, se rodiny setkávají s mnoha ztrátami, narušeními a nejistotami (Walsh, 2012).

Hartl a Hartlová (2015) definují resilienci jako souhrn činitelů pomáhající člověku přežít a zvládnout nepříznivé podmínky, stres, osamělost či bolestivou nemoc. V případě, že důsledky nepříznivé události nelze odstranit, lze dospělé i děti vést k optimistickému přístupu a postoji ke vzniklé situaci a díky tomu zmírnit její důsledky. K tomu, aby se koncept resilience vztahoval k rodině, je nutné výše zmíněnou definici upravit. Resilientní rodina je totiž schopná elasticity. Ta jí umožňuje udržet své zavedené vzorce fungování i poté, co byla zasažena a konfrontována s rizikovými faktory. Další významnou charakteristikou resilientní rodiny je schopnost **se rychle zotavit** z neštěstí, traumatu či události, která způsobuje či vyžaduje změny v rodinném fungování (McCubbin, Thompson, & McCubbin, 1996, in Karraker & Grochowski, 2012).

Koncept rodinné resilience v sobě zahrnuje tedy mnohem více než zvládnutí stresu či přežití utrpení. Lze v něm nalézt potenciál **pro změnu a růst** (Becvar, 2012). Podle Fromy Walshové, jedné z nejvýznamnějších představitelek této koncepce, v sobě rodinná resilience zahrnuje síly, které se snaží vyrovnat s nepřízní osudu a které čelí stresu (McDonald, 2013). Resilience je charakterizována **společným úsilím o obnovu** a snahou pochopit příčiny vzniku, aby se zabránilo výskytu podobných krizí v budoucnu a rodina se poučila ze zkušenosti. Paradox resilience je ten, že i ty nejhorší časy mohou přinést to

nejlepší. Krize může být vystřídána schopností učit se, transformací, růstem v nepředvídatelných směrech. Může se jednat o uvědomění si toho, jak je důležité mít kolem sebe ty, co nás milují, může vést ke změně hodnot směrem k většímu důrazu na smysluplné vztahy a životní aktivity (Walsh, 2003b).

Ještě před samotným zkoumáním rodinné resilience, se resilience stala důležitým konceptem ve výzkumu a teorii dětského vývoje a duševního zdraví. Velká pozornost se soustředila na síly, kterými jedinec disponoval v případě, že zvládl nepříjemnou událost překonat. Často se hovořilo o osobnostních rysech či copingových stylech, které dítěti, či dospělému umožňují překonat bolestivé životní zkušenosti (Walsh, 2011). Rodinná resilience staví na studiích, které se zabývaly **rodinným stresem, copingem, adaptací** a posouvá pohled z rodiny, která byla dříve vnímána jako poškozená, na to, že je schopna přijmout výzvu a daný problém zvládnout (Becvar, 2012; Walsh, 1996). Walsh (2012) dodává, že takový přístup představuje pozitivní cíle a možnosti, které odpovídají hodnotám a situaci každé rodiny a které jsou dosažitelné pomocí společného úsilí.

Pattersonová (2002) rozlišuje mezi pojmy „resilince" a „resiliency". Termín resiliency se odkazuje k osobnostnímu rysu a resilience v sobě zahrnuje proces úspěšného překonání nepříznivé události. ***„Family resiliency"*** může být použita k vysvětlení kapacity, jakou rodinný systém disponuje k tomu, aby v životě zvládl životní události. ***„Family resilience"*** by mohla být použita k vysvětlení procesu, ve kterém jsou rodiny schopny se adaptovat a kompetentně fungovat, když se objeví významná nepříznivá událost. Na základě toho lze rodinnou resilienci vnímat spíše jako vyvíjející se proces než jako stabilní rys. Z toho vyplývá, že rodiny nemusí být resilientní vždy a pod vlivem všech stresorů. Resilience v sobě totiž zahrnuje mnoho různých přístupů, avšak ty, které jsou vysoce účinné pro řešení jednoho problému, nemusí být tak efektivní při řešení jiného (Walsh, 1996). Navíc to, že rodina přežije například povodně, ji nečiní resilientní, protože se může ztotožnit s rolí oběti, vyjadřovat chronický hněv či být pohlcena vinou za přežití. Resilientní rodiny se snaží učit se z utrpení, znovu získat pocit kontroly a pokračovat dále v životě (Karraker & Grochowski, 2012).

Základem rodinné resilience je **systémový přístup** k rodině, kdy se s náročnými situacemi nevyrovnává jen jednotlivec sám, ale i rodina jako systém se všemi svými vnitřními a vnějšími vazbami. Vyrovnání je jedním z důležitých konceptů rodinné resilience a patří k němu **reakce negativní**, které stres prohlubují, a naopak i **reakce pozitivní**, jež rodině pomáhají se s daným stresorem vypořádat (podpora, pomoc). Reakce

rodiny na stresory nejsou stále stejné, ale mění se v čase a v důsledku toho se jedná o dlouhodobý proces (Sládečková & Sobotková, 2014). V popředí rodinné resilience stojí snaha objasnit, jak je možné, že některé rodiny jsou schopny normálně fungovat, zatímco jiné rodiny se pod stejně závažným stresorem rozpadají, nebo se stávají dysfunkčními (Liu & Potměšil, 2015). Spíše než navrhnout jeden spolehlivý model rodinné resilience, se výzkum snaží pochopit **klíčové procesy** v každé rodině, které mohou posílit schopnost rodiny odolat krizím, dlouhotrvajícím stresům, kterým čelí. Je důležité si uvědomit, že není rodina, která by neřešila problémy. Krize i stresy jsou běžnou součástí života. Koncept rodinné resilience potvrzuje schopnost obnovy ve všech rodinách (Walsh, 1996).

1.1.1 Model rodinné resilience podle I. Sobotkové

Model rodinné resilience Ireny Sobotkové vychází z modelu rodinné resilience Pattersonové z roku 2002. V modelu dominují dvě základní fáze – fáze **adjustace a adaptace**. Adjustace se v tomto případě chápe jako bezprostřední reakce rodiny na vysoké nároky či stres. Naproti tomu adaptace představuje dlouhodobější a komplexnější procesy přizpůsobování, které se aktivují tehdy, když adjustace nebyla úspěšná a rodina se dostala do krizové situace (Sobotková, 2012b).

Fáze adjustace

Adjustace začíná reakcí rodiny v případě, kdy se setká s nějakou zátěží či stresem. V této fázi dochází k vzájemné interakci mezi **rizikovými a protektivními** faktory. Výsledkem této interakce by mělo být dosažení rovnováhy mezi nimi. V případě, že k rovnováze nedojde a rizikové faktory převáží, dostává se rodina do stavu krize (Sládečková & Sobotková, 2014). Rodinnou krizi lze dle Sobotkové (2012b) chápat jako delší stav nerovnováhy či disharmonie rodiny. Krize v sobě však zahrnuje i tu pozitivní stránku. Díky ní má rodina možnost nahradit nefunkční vzorce rodinného fungování novými a více adekvátními.

O **rizikových faktorech** lze také hovořit jako o *„úhrnu všech nároků a požadavků“* (Sobotková, 2012b, 90). To, jak jsou rizikové faktory závažné, se odvíjí od závažnosti stresoru a zranitelnosti (vulnerability**)** rodiny. To, jak je stresor závažný, závisí na tom, jak moc působí na rodinnou stabilitu a jak velké nároky představuje vzhledem k možnostem, které je rodina schopna využít (Sobotková, 2012b). Stresor se může pohybovat v rovině **normativní** i **nenormativní.** Normativní stresory souvisí s vývojovými cykly – odchodem do důchodu, rozvodem (Walsh, 1996). Zpravidla nebývají považovány za významné

ohrožení. Bývá těžší je zvládnout tehdy, když se odchylují od očekávání ze strany společnosti. Nenormativní stresory představují neočekávané a mnohdy také traumatické události. Tyto nenormativní zdroje stresorů vyjadřují způsob, kterým rodinu tlačí do extrémního fungování – buď se jejich fungování stane mnohem horší, nebo mnohem silnější (Patterson, 2002). Na vulnerabilitu rodiny působí interpersonální vztahy a organizační struktura rodiny (Sládečková & Sobotková, 2014). Odvíjí se od kombinace aktuálních nenormativních požadavků, které jsou kladeny na rodinu, a normativních požadavků, které naopak vyplývají z vývojového cyklu rodiny. V důsledku toho se vulnerabilita mění v souvislosti se změnami, které v rodině probíhají. Vulnerabilitu rodiny v neposlední řadě ovlivňuje i řešení běžných každodenních potíží, které mohou být v případě jejich nahromadění výrazným zdrojem stresu (Sobotková, 2012b).

Protektivní faktory se podílí na ochraně a posílení rodinného fungování. Zahrnují v sobě zdroje odolnosti, možnosti a rezervy rodiny a účinné strategie zvládání (Sobotková, 2015). Jedná se o úhrn všech možností rodiny. Zdroje odolnosti, které rodiny mohou využívat, se dělí na vnitřní a vnější. Mezi vnější zdroje odolnosti se řadí sociální podpůrná síť, socioekonomická stabilita rodiny a její kulturní úroveň. Vnitřní zdroje odolnosti se dělí na **rodinné (systémové)**, do kterých patří soudržnost a flexibilita rodiny, o kterých bylo pojednáno v předchozí podkapitole, dále sem patří také jasná komunikace mezi členy, rodinné tradice, pravidla, organizace a sdílená duchovní orientace (Sobotková, 2012b). Druhou část vnitřních zdrojů odolnosti tvoří zdroje **individuální**, do kterých se řadí inteligence, znalosti a dovednosti členů rodiny, smysl pro humor, vnímaná smysluplnost života, pozitivní sebepojetí, sebedůvěra, psychické a fyzické zdraví jednotlivých členů rodiny a hardiness (Sobotková, 2004).

Strategie zvládání zátěže v rodině v sobě zahrnují to, co všechno rodina dělá pro to, aby získala a využila zdroje odolnosti. Zahrnují v sobě aktivní i pasivní strategie a chování rodiny, které slouží k tomu, aby rodina udržela svou pohodu i v náročných situacích a zároveň aby udržela emocionální stabilitu svých členů (Sládečková & Sobotková, 2014). Podstatnou roli v udržení, rozvoji či obnově rodinné harmonie má rodinné fungování a to, jak rodina hodnotí a interpretuje vzniklou situaci. Důležitou roli mají i rodinné významy, které vznikají v důsledku interakce mezi členy rodiny a jsou jimi sdílené (Sobotková, 2012b). Významy, které se v rodině sdílí ohledně nepříznivých událostí, mohou mít za následek to, že rodina bude více nebo méně zranitelná v tom, jak na stresor bude reagovat (Patterson, 2002).

V případě, že stresor není až moc silný, rodina není příliš zranitelná, má své zdroje odolnosti a je schopna situaci vnímat jako zvládnutelnou, pak může dané nároky ustát. Pokud se rodina s danou zátěží nemůže vypořádat drobnými změnami, které udržují obvyklé rodinné fungování, musí k překonání vzniklé situace provést změny, které pro ni budou zásadní (Sládečková & Sobotková, 2014).

Fáze adaptace

Na počátku adaptační fáze je rodinná krize, která vzniká v případě, že se rodině nepodaří vyvážit požadavky situace s možnostmi a v důsledku toho začnou převažovat nároky (Sobotková, 2012b). Jedná se o **komplexnější a dlouhodobější proces**, kdy je cílem obnovení rovnováhy v rodině. K tomu, aby se rovnováha obnovila, je potřeba zavést nová a pro danou situaci adekvátnější pravidla rodinného fungování. Podobně jako v adjustační fázi zde dochází k bilanci mezi protektivními a rizikovými faktory (Sládečková & Sobotková, 2014).

Změny se týkají především pravidel, hranic, rodinných rituálů, komunikace, rolí a vztahů včetně vztahů s okolím. Nově nastavené vzorce fungování přispívají ke změně rodinné dynamiky, což pomáhá lépe zvládnout stres a požadavky. V důsledku toho se obnovuje rodinná harmonie a rodina je schopna se adaptovat (Sobotková, 2004). V případě, že se rodině nedaří ukončit krizi, tedy se zdárně adaptovat, zvyšuje se její zranitelnost. V tomto stavu se rodina pokouší opakovaně své zavedené vzorce fungování změnit. Pokud se jí to stále nedaří, může upadnout až do stavu dysfunkce (Sobotková, 2012b).

1.1.2 Model rodinné resilience podle F. Walshové

Froma Walshová je významnou představitelkou koncepce rodinné resilience. Ve svém přístupu se snaží identifikovat **klíčové procesy**, které mohou snižovat stres a zranitelnost, dále také podporovat zotavení a posílení rodin v důsledku překonání nepříznivé události (Walsh, 2003b). Pojmem resilience byla přitahována proto, že nabízí mnohem flexibilnější pohled na fungování rodiny ve vztahu k jejím různorodým životním výzvám, zdrojům a cílům (McDonald, 2013). Ve svém modelu zmiňuje tři hlavní oblasti – **systém přesvědčení**, **organizační strukturu** a **komunikaci**. Každá z těchto tří oblastí se skládá z několika dalších podoblastí a ty se ještě dále rozdělují.

Systém přesvědčení je středem rodinného fungování a důležitou složkou rodinné resilience. Zahrnuje v sobě hodnoty, přesvědčení, postoje, předsudky a předpoklady, které

vytvářejí základní premisy, jež spouští emocionální odpovědi, rozhodnutí a odhodlání k jednání (Walsh, 2011). Důležitá podkategorie této oblasti je snaha **dát nepříznivé události smysl.** Snažit se ji znormalizovat, dát neštěstí i distres do vzájemného kontextu. Je důležité vnímat krizi jako smysluplnou a zvládnutelnou výzvu a zároveň si pro ni najít vysvětlení. Další podoblastí je **pozitivní náhled.** Rodiny by si měly být schopny zachovat naději, optimismus a víru v době, kdy se potýkají s náročnou situací. Členové by si měli navzájem dodávat odvahu a povzbuzovat se, zaměřit se na svůj potenciál. Být iniciativní pro změnu a zároveň vytrvalí. Měli by se soustředit na to, co je možné změnit a přijmout to, co nelze změnit (Walsh, 2003b). Podoblast **transcendence a spiritualita** se vztahuje k tomu, že se rodina v důsledku nepřízně osudu mění, učí se ze zkušenosti a v důsledku toho může dojít k jejímu růstu. Patří sem také hledání smyslu v životě, vzájemná podpora, rozšíření hodnot a zavedení rituálů, které pomáhají rodině se uzdravit (Walsh, 2003a).

Organizační struktura rodiny se skládá z **flexibility,** kde je důležité, aby rodina byla otevřená k možnostem změny a byla schopna se přizpůsobit novým výzvám. Dále aby i přes narušení systému dokázala být stabilní (Walsh, 2003b). Důraz se klade na silné a autoritativní vedení, které je důležité především pro děti a zranitelnější členy rodiny, kteří potřebují více ujištění, větší pocit bezpečí a předvídatelnosti v převládající náročné situaci (Walsh, 2003a). Další významnou podoblastí je dle Walshové (2003b) **koheze**, která v sobě zahrnuje schopnost rodiny vzájemně si pomoci, respektování individuálních potřeb včetně rozdílů a hranic a v neposlední řadě také zlepšení dřívějších poškozených vztahů. Důležité jsou také **sociální a ekonomické zdroje** rodiny.

Poslední zmiňovanou oblastí modelu rodinné resilience je **komunikace včetně řešení problémů.** Rodina by měla být schopna sdělovat **jasné informace** a naopak umět vysvětlit ty nejednoznačné. Je důležité, aby jednotliví členové spolu **sdíleli emoce** – od radosti, naděje až po strach a bolest. Měli by k sobě být tolerantní a vyhnout se obviňování. Podstatnou roli zde hraje i humor. Rodina by spolu měla **řešit problémy**, soustředit se na požadované cíle a stanovit si jednotlivé kroky k jejich dosažení. Učit se z neúspěchu a na svém úspěchu umět stavět. Je důležité, aby se snažila o prevenci problémů, připravovala se na budoucí výzvy, dělala společná rozhodnutí a společně řešila vzniklé konflikty (Walsh, 2003a).

2 Období střední a pozdní dospělosti

Období dospělosti bývá široce vymezeno. Díky tomu se rodiče, jejichž děti odešly na vysokou školu, nacházejí jak v období střední dospělosti (ti, kteří měli děti dříve), tak také v období pozdní dospělosti. Na základě toho jsem vnímala jako nezbytné zmínit nejdůležitější proměny obou období. Dále se ve druhé kapitole věnuji proměnám vztahu mezi rodiči a jejich dětmi z pohledu rodičů, proměnám manželství, které se objevují ve střední a v pozdní dospělosti. Poslední podkapitola se pak týká odchodu dětí z domova, kde jsou zmíněny základní podoby – odchod dětí, ve kterém rodiče mohou zažívat symptomy prázdného hnízda, prodloužený odchod a návraty zpět domů, což jsou možnosti, které se dnešní generace mladých lidí týkají.

2.1 Charakteristika období dospělosti

V české literatuře autoři vymezují střední i pozdní dospělost odlišně. Ve své práci budu vycházet z rozdělení dle Vágnerové (2007), podle které probíhá střední dospělost od 40 do 50 let, pozdní dospělost, kterou nazývá starší, pak trvá do 60 let. Langmeier a Krejčířová (2006) hovoří o střední dospělosti přibližně do 45 let, o pozdní dospělosti pak do 60-65 let. Naproti tomu Thorová (2015) s novější publikací „Vývojová psychologie“ vymezuje střední dospělost od 35-50 let a pozdní dospělost ohraničuje do 70 let. I přes vymezení konkrétního chronologického věku, od kdy do kdy dané období trvá, se někteří výzkumníci uchylují k tomu, že tato období vymezují raději ve formě **vývojových úkolů a událostí**, s nimiž se člověk setkává (Staudinger & Bluck, 2001, in Blatný, 2016).

2.1.1 Období střední dospělosti

Hlavním úkolem lidí ve střední dospělosti je **dosáhnout a udržet si profesi**, která pro ně bude uspokojivá, **stabilizovat rodinu**, což znamená udržet v ní pozitivní vztahy jak mezi dětmi a rodiči, tak mezi partnery. Rodina by měla sloužit jako zdroj bezpečí, který jedinci umožňuje dosahovat různých cílů. Jedná se o období, které je charakteristické zralostí a zodpovědností včetně připravenosti tuto zodpovědnost akceptovat. Společnost očekává, že jedinec zvládne všechny požadavky a úkoly, protože jeho schopnosti jsou na vrcholu (Vágnerová, 2007). Dochází také k **bilancování**, což znamená, že člověk hodnotí dosavadní výsledky svého života (Langmeier & Krejčířová, 2006). Ohlíží se zpět, aby viděl, co se stalo, zhodnotil, čeho dosáhl a podíval se dopředu, aby zjistil, co přichází nebo má být hotovo. Ne každý je však reflexivní, takže budou i tací, kteří se nepozastaví nad tím, co v minulosti proběhlo a co je v budoucnosti čeká (Lachman, 2004). Ačkoliv

bylo výše řečeno, že se jedinec nachází na vrcholu svých sil, tak si zároveň začíná uvědomovat, že jeho další rozvoj je už poměrně omezený a brzy přijde doba, kdy mu síly začnou ubývat (Vágnerová, 2007).

Vágnerová (2007) uvádí, že důležitou roli ve střední dospělosti hraje **stereotyp**, díky kterému jedinec klade minimální nároky na život, ale zároveň tento způsob života přináší minimum nových podnětů. V důsledku toho se může objevovat motivace ke změně dosavadního způsobu života.

Ve střední dospělosti **existují velké rozdíly** – někteří rodiče mají stále doma malé děti, jiní mají už dospělé děti, které buď žijí doma s rodiči, nebo se už osamostatnily, či se vrátily zpět domů z neúspěšného vztahu, nebo po absolvování vysoké školy. Někteří se už stávají prarodiči. Začínají se také objevovat chronická onemocnění a fyzické problémy jako vysoký krevní tlak, vysoká hladina cholesterolu, artritida a s ní spojená bolest. Tyto potíže dospělé často překvapí a vyvolají strach, protože signalizují stárnutí (Lachman, 2004). Craig (1999) uvádí, že žena na fyzické aspekty stárnutí reaguje mnohem silněji.

Neobjevuje se velká tendence k navázání nových přátelství, k uspokojení potřeby kontaktu mohou rodičům stačit vztahy s partnerem, dětmi či kolegy, které potkávají v práci (Sadock & Sadock, 1999, in Blatný, Hrdlička, & Kuric, 2006). Nicméně i přes menší touhu je důležité vztahy navazovat, protože nová přátelství ve střední dospělosti přispívají k tomu, že člověk nezůstává jednorozměrný – tedy není pouze v práci a v rodině. Je to důležité především kvůli odchodu do důchodu, kde by posléze mohla přijít krize z nadbytku volného času (Blatný et al., 2006).

Velké téma, které se se střední dospělostí pojí, je **krize středního věku.** Jedná se o období výraznějšího negativního emočního stavu. Na vznik této krize působí načasování různých životních událostí (závažná nemoc, úmrtí blízkého člověka, rozvod, opakované zamilování se, ztráta zaměstnání) a zároveň i dosavadní způsob života. Na základě toho se krize může objevit ve 35 letech, ale také v 50 letech. Lidé pociťují znechucení ze svého způsobu života a na základě toho hledají intenzivní prožitky, realizují radikální změny. Mají velkou tendenci zakrýt projevy tělesného stárnutí, objevuje se vzrůstající nespokojenost s kariérou a vlastní profesí. V manželství dochází k separaci, rozvodu, nebo naopak ke vzniku nového vztahu. Časté bývají pocity úzkosti, melancholie, životní nespokojenosti, prázdnoty a strachu – obavy se týkají především zdraví. Sílí mateřské i otcovské pudy, s čímž je spojena i velká touha po dalším dítěti (Thorová, 2015).

Lachmanová (2004) dodává, že fakt, že se jedinec nachází ve středním věku, nutně neznamená, že je to impulz ke krizi, ale může to být impulz ke změně.

2.1.2 Období pozdní dospělosti

Pozdní dospělost je chápána i prožívána různě – někdo ji vnímá jako počátek stáří, někdo jako stále střední věk. Toto období může být prožíváno velmi negativně (krize mateřství, odchod dětí z domova, finanční obavy, strach ze ztráty zaměstnání i nemoci, péče o staré rodiče). Na druhou stranu může být vnímáno i pozitivně – pro někoho je to příležitost k cestování a užívání si volného času (Thorová, 2015). Objevuje se zvýšená únava, dochází ke zhoršení některých funkcí, což potvrzuje počátek stárnutí. Lidé v tomto věku si uvědomují, že jejich jistoty jsou už snadněji ohrozitelné, projevuje se riziko ztráty dosažené pozice, získaných prostředků i citového zázemí. Zvyšuje se pocit nejistoty, obavy ze selhání, snižuje se sebehodnocení a postoj k sobě samému. Je nutné se umět se všemi těmito aspekty vyrovnat a být schopen odhadnout své možnosti, což je obtížné jak racionálně, tak i emocionálně. Zvyšuje se pocit porozumění s lidmi, kteří se nachází ve stejném věku. Stereotyp už není odmítán, v mnohých případech bývá považován za uspokojivý. Lidé si uvědomují, že brzo přijdou očekávané změny (odchod do důchodu), proto se už stereotyp nesnaží změnit (Vágnerová, 2007).

U žen dochází k menopauze, která se objevuje nejčastěji kolem 49 až 51 let. **Zmenšují se hormonální rozdíly** mezi muži a ženami, což se projevuje jak v tělesné stránce, tak i v té citové (Říčan, 2014). Farková (2009) dodává, že se muži stávají méně výbušnými, mírnějšími a zároveň laskavějšími. U některých žen se naopak mohou začít objevovat mužské povahové rysy – stávají se průbojnějšími a v partnerském vztahu přebírají dominantní roli. Všeobecně však platí, že padesátníci bývají citově více zranitelní – hůře snášejí stres a konflikty, potíže doma i na pracovišti, více se dojímají, což může být způsobeno také faktem, že se více setkávají s odvrácenými stránkami života, jako jsou těžké nemoci a úmrtí blízkých.

Dospělí čelí změnám i ve vztahu s vlastními rodiči, u kterých klesá zdraví, či umírají (Lachman, 2004). Ti se totiž nacházejí v období, kdy potřebují od svých dospělých dětí větší míru starostlivosti. Na základě toho se hovoří o **sendvičové generaci**, která se stará o své rodiče a zároveň o své dosud nesamostatné děti (Blatný, 2016). Děti studují střední, či vysoké školy a je nutné je živit, často se řeší potíže spojené s dospíváním, splácejí se

hypotéky, což v rodičích vyvolává velkou psychickou i fyzickou zátěž až vyčerpání (Thorová, 2015).

Hlavním úkolem v této oblasti je vypořádat se s prvními znaky biologického stárnutí, přizpůsobit své životní tempo svým možnostem. Zaměřit se na zredukování osobních cílů, na které člověk již nestačí. Je nutné přehodnotit postoj k vlastnímu životu. Dochází k proměně vnímání intimity, která se zaměřuje především na sdílení, jistotu a oporu. Získání nových zkušeností už není tak atraktivní (Vágnerová, 2007). Dle Eriksona (2015) je hlavním vývojovým úkolem dospělého člověka **stagnace proti generativitě. Generativita** v sobě zahrnuje životní zapojení. Dochází ke konfrontaci pracovních a rodinných vztahů, rozšiřuje se okruh povinností, zodpovědností a zájmů. Úkoly pro člověka představují výzvu, avšak ke konci tohoto náročného období se může objevit touha něčeho zanechat, což by mohlo vést ke ztrátě podnětů, které jsou dané tím, že člověk někam patří a je potřebný. V případě, že výzvy nepřicházejí, může převládnout pocit **stagnace.** Pokud by se jedinec v tomto vývojovém období vzdal generativity, tvořivosti a pečování, bylo by to pro něj horší než smrt. Vágnerová (2007) dodává, že se mění pojetí generativity, kdy se klade důraz na potvrzení její dostatečnosti a naplnění v dřívějším období. Jedinci mají tendenci předávat nabyté zkušenosti a poznatky další generaci. Tím si lidé potvrzují svoji hodnotu. Lidé si v tomto období už splnili své vývojové úkoly – vychovali děti, které se začínají osamostatňovat, a postupně začínají odcházet do důchodu.

2.2 Proměna manželství

Spokojenost v manželství **ve střední dospělosti** je zatížena **stereotypem**, velkým **množstvím povinností**, které manželé v tomto věku mají, a **rodičovstvím**. Na základě toho může docházet ke snížení intimity, vzájemné přitažlivosti, pocitu opory a jistoty. Zároveň mohou také ubývat společně sdílené aktivity. Objevuje se **tendence ke změně** partnerského vztahu především díky potřebě zbavit se stereotypu a díky touze zkusit najít a dosáhnout ještě naposledy hlubší vztahové intimity. Pro člověka, který se nachází ve středním věku, je důležitý fakt, zda někdy prožil nějakou alternativu intimního vztahu, kterou vnímal jako naplněnou. Pokud člověk ve středním věku tuto zkušenost nezískal, zvyšuje se tendence k izolaci a pocitu vnitřní osamělosti (Vágnerová, 2007).

V důsledku zmenšujících se hormonálních rozdílů mezi muži a ženami dochází k tomu, že se muži více posouvají směrem k rodině a jsou citlivější. Žena je v tomto období orientovaná spíše na vnější okolí. Tyto změny mohou na partnerský vztah působit (Zube,

1982). Muži se díky tomu mohou cítit méně jistě, někdy dokonce až nepotřebně. V případě očekávání, že se jim žena bude více věnovat, zažívají zklamání (Farková, 2009). Uvolnění soužití může v partnerech vyvolat strach z jeho rozpadu, zároveň i pocity omezení až zranění. Partneři v této době mívají odlišné zájmy i zaměstnání, avšak i přes to je důležité, aby o vlastní vztah pečovali a společné zkušenosti obohacovali novými zážitky. Měli by být také schopni najít cestu mezi individualizací vlastního života a péčí o svůj vzájemný vztah (Willi, 2006). Ke konci středního věku se nakonec objevuje strategie rezignace, kdy partneři preferují pohodlí, zaběhnuté jistoty a stereotyp. Lidem, kteří se ocitli na hranici padesátky, se už nechce měnit životní styl a adaptovat se na něco nového (Vágnerová, 2007).

V případě, že v tomto období **děti domov opustí**, může dojít k tomu, že se začnou projevovat rozdílné postoje a hodnoty obou partnerů, které dříve byly v důsledku výchovy dětí potlačeny. Jako důležité se jeví vyřešení dalšího směřování manželství. Je nutné najít si náplň svého volného času, nový cíl, který by byl pro oba přijatelný (Vágnerová, 2007). Výzkum Sýkorové (1996) ukázal, že se do manželství odchod dětí promítl **spíše pozitivně.** Úspěšnost adaptace na novou životní situaci ovlivňuje kvalita manželského vztahu. Ta manželství, která jsou stabilní, funkční, si spíše zachovávají pozitivní charakteristiky i nadále. Pro ženy bývají typické citlivější reakce na neshody v intimní oblasti, jejich zájem o sex v tomto období obvykle vzrůstá, k čemuž přispívají hormonální změny a pocit naplněného mateřství.

Dle Williho (2006) odchod dětí na manželství působí také pozitivně. Tato skutečnost může partnerům přinést nové štěstí a pro mnohé z nich se může jednat o nejklidnější fázi dlouhého společného života. Dodává, že život ve dvou se stává pro partnery náročný obzvláště tehdy, když pár spolu sám nikdy nežil, protože jejich společný život začal tehdy, když přišly děti. Pokud partneři ve svém životě zažívají menší množství stresu, bývá pro ně jednodušší přechod z manželství, které bylo zaměřené na dítě, na manželství, jež se zaměřuje na partnera (Bouchard, 2018).

Manželství v období **pozdní dospělosti** je vyrovnané, postoj k partnerovi je více tolerantní a méně náročný, protože partneři už vědí, že není možné toho druhého převychovat. Nemusí před sebou nic předstírat. Základem jejich společné intimity může být několik let sdílená společná zkušenost (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dochází také k úbytku konfliktů mezi manželi, objevují se spíše pozitivní či neutrální interakce. Manželé dosahují vyšší emoční zralosti, v důsledku které se napjatým situacím vyhýbají či vzniklé

situace nevyhrocují. Dokážou rozlišit nálady druhého a reagovat na ně přijatelným způsobem. Snižuje se také tendence k diskutování o různých tématech, zvyšuje se ochota ke kompromisu. Manželství v tomto období představuje jistotu sociálního kontaktu a oporu při zvládání náročných životních situací (Vágnerová, 2007).

2.3 Proměna vztahu mezi rodiči a dětmi z pohledu rodičů

Rodičovská role je v období dospělosti důležitou součástí identity, protože dává životu smysl a zároveň umožňuje vyhnout se prázdnotě díky tomu, že je život rodičů vyplněn různými mezníky, které jsou dány dorůstáním dětí (narozeniny, vzdělání). Mění se však obsah rodičovské role díky tomu, že děti dospívají a postupně se osamostatňují. Velká míra péče a ochrany ze strany rodičů se stává zbytečnou a mnohdy i z pohledu potomků nežádoucí (Vágnerová, 2007). Vztah mezi rodiči a dětmi se vyvíjí směrem, ve kterém se dva dospělí vzájemně potkávají **na rovnocenném základě**, což nebylo možné, když byl mladý dospělý ještě dítě. Na přechod k tomuto vzájemnému a vyrovnanému vztahu působí povaha rodičovského vztahu, která ho může usnadnit, ale také zároveň ztížit v případě, že je rodičovský vztah autoritativní, role a povinnosti mají formální charakter a jsou rigidní vůči změnám. V některých rodinách může tento proces trvat mnoho let, zatímco v jiných se objevuje vzájemná úcta spolu s tím, jak adolescent dospívá (Craig, 1999).

Pro rodiče je ztráta dominantního postavení náročná, protože si mylně myslí, že už na své dítě nemají žádný vliv a že je nerespektuje (Vágnerová, 2007). Někteří rodiče litují, že mají méně pravomocí zasahovat do životních voleb svého potomka – do voleb, které se týkají především povolání a chování (Kloep & Hendry, 2010). Vnímají, že se jejich role přesouvá spíše do pozice **mentora** – tedy někoho, kdo nabízí rady a vedení, ale už nenařizuje pravidla a to, jak se děti mají chovat. Matky dcer vnímají, že se se svou dcerou posunuly více do kamarádské roviny, než jak tomu je ve vztahu se synem. Ve vztahu rodič-dcera se uplatňuje spíše vztahová propojenost, kdežto ve vztahu rodič-syn se uplatňují spíše nápomocné/instrumentální složky (Proulx & Helms, 2008).

Rodiče jsou postupně vystaveni třem úkolům – **akceptovat a smířit se s odchodem** dětí z rodiny, vybudovat s nimi vztah, který bude **rovnocenný** a **přijmout** do rodiny jejich životního partnera jako nového člena rodiny. Postupné osamostatňování dětí souvisí s jejich rozvojem sexuálních a partnerských vztahů. Pro rodiče nebývá jednoduché sledovat, jak v životě jejich dítěte zaujímá ústřední místo jiná osoba a stává se pro něj

novým důvěrníkem místo rodičů. Tato skutečnost je mnohem horší tehdy, když na straně rodičů převažuje kritický pohled na partnera jejich dětí (Blatný et al., 2006).

Zároveň pro ně nebývá jednoduché smířit se s faktem, že s nimi děti nechtějí trávit tolik času (Vágnerová, 2007). To potvrzují i Shearerová**,** Crouterová a McHaleová (2005)**,** které zjistily, že **společně strávený čas** rodičů a jejich dětí se zmenšuje, protože jejich potomci tráví čas raději s kamarády, nebo sami v pokoji. V jejich výzkumu se také ukázalo, že **komunikace** mezi nimi byla více upřímná. Frekvence komunikace se však snížila díky tomu, že spolu rodina trávila méně společného času, a v důsledku toho zažívala méně pozitivních i negativních interakcí, což souvisí i s tím, že se objevuje **méně konfliktů** mezi rodiči a jejich potomky. Snížené množství konfliktů se vyskytuje i v důsledku toho, že se rodiče cítí méně oprávněni zasahovat do určitých záležitostí, které nejsou primárně jejich starostí (Parra, Oliva, & Reina, 2015). Všeobecně však platí, že otcové si v případě konfliktů udržují spíše odstup, racionální přístup a méně při nich podléhají emocím (Vágnerová, 2007). V případě, že konflikt nastane, tak se ukázalo, že se otcové hádají méně často s dcerami, více konfliktů se vyskytuje v rovině matka-dcera (Nielsen, 2006).

Pro rodiče bývá náročné získat od svých dětí informace ohledně jejich života, protože se vídají méně často a zároveň rodiče mají také **menší kontrolu** nad jejich příchody a odchody (Urry, Nelson, & Padilla-Walker, 2011). Už výše zmíněné aspekty se dají považovat za proces loučení, protože dovolit dospívajícímu to, aby se odpoutal, znamená zároveň riziko, že ho rodiče mohou ztratit. Jedná se o velkou zkoušku generativity, kdy rodiče své dítě pouští, aby mělo k někomu jinému blíž než k nim (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Životní plány dospívajícího se také mohou dostávat do sporu s tím, jaké životní plány si pro něj připravili rodiče – ti většinou vidí životní cestu svého potomka v dosažení nejvyššího možného vzdělání, sbírání znalostí a zkušeností týkajících se profese, což má mít přednost před časným založením rodiny (Blatný et al., 2006). U rodičů potomků, kteří se nacházejí v období vynořující se dospělosti, se objevila důležitá role pohlaví dítěte - rodiče trávili více času s potomkem stejného pohlaví a jeho přáteli (Updegraff, McHale, Crouter, & Kupanoff, 2001).

Během tohoto období se vztahy mezi otcem a dcerou prohlubují (Whiteman, McHale, & Crouter, 2011). Ukázalo se, že **obavy otců rostou s věkem dcery**, díky tomu se

mnohem více soustředí na její bezpečnost. Je to způsob, kterým se otcové mohou lépe se svými dcerami spojit. To, že své dcery ochraňují, je jejich způsob, kterým ukazují, že je milují. Nicméně nadměrná ochrana může být zdrojem konfliktů (Way & Gillman, 2000). Ukazuje se také, že otcové s dcerou mají méně konkurenční a více vřelý vztah než se synem. I přes to si někteří otcové myslí, že pro svou dceru nejsou tak důležití jako pro své syny, a v důsledku toho s ní mohou trávit méně času (Nielsen, 2014).

2.4 Odchod dětí z domova

Období, kdy děti vyrostou a už nežijí doma, se označuje jako **prázdné hnízdo**. Jedná se o jednu z fází životního cyklu, která bývá spojována s pozitivními i negativními důsledky pro rodiče (Bouchard, 2014). Tato fáze bývá rodiči prožívána **ambivalentně**, protože jsou na jednu stranu svobodnější, mají méně povinností, ale na druhou stranu mohou zažívat pocit samoty, prázdnoty či ztráty životního smyslu (Vágnerová, 2007). Výzkum Raupa a Myerse (1989) poukázal na to, že relativně málo žen má zkušenost s nadbytkem negativních emocí a potížemi s vyrovnáním se s danou skutečností. V případě, že se objeví silné reakce, tak bývají většinou krátkodobé. Odchod dětí z domu s sebou nese změny v oblasti velikosti a struktury rodiny, dále také změny v životním stylu manželů, v jejich vzájemném vztahu a změny v širším rodinném rámci (Sýkorová, 1996). Celá fáze odchodu dětí z domu se spouští ve chvíli, kdy první dítě opustí domov a trvá až do chvíle, kdy domov opustí i poslední dítě. Na základě toho může tato fáze trvat několik měsíců, ale i let – záleží při tom na tom, kolik dětí rodiče mají a jak jsou věkově od sebe vzdálené (White, 1994).

Adaptace na odchod dětí z domova může dle výzkumu Sýkorové (1996) probíhat v pesimistické, či optimistické rovině. **Pesimistická varianta** se pojí s obtížným hledáním jiné životní orientace, překonáváním každodenních stereotypů, objevují se také deziluze. Přizpůsobování nové situaci se popisuje pomocí napětí, krize identity či traumatu. Tímto způsobem vnímání bývají více ohroženy ženy, protože jejich společenská hodnota je spojena s mateřskou rolí. Tíseň, kterou po odchodu dítěte z domu zažívají, může být více patrná v případě, kdy žena byla matkou na plný úvazek (Grover & Dang, 2013). Některé ženy po odchodu dětí z domova zjistí, že se během výchovy dětí nevěnovaly jiným cílům (Spence & Lonner, 1971). V důsledku toho, že se po mnoho roků věnovaly pouze své mateřské roli, mohou být ve svém každodenním životě zaplaveny velkou prázdnotou (Raup & Myers, 1989). Od toho se odvíjí i další fakt, že matky, které byly pohlceny svou rolí, mohou odchod svých dětí z domova prožívat tak, že už je nikdo nepotřebuje

(Langmeier & Krejčířová, 2006). Pro rodiče, kteří byli na svých dětech závislí, bývá náročnější navazování nových přátelství a udržování vztahů s dřívějšími přáteli (Mitchell & Lovegreen, 2009). Mohou se také objevovat pocity viny ohledně toho, zda byli dobrými rodiči – ať už byli přísní či shovívaví, tak tento pocit vede k zhoršenému prožívání odchodu dětí z domova (Kloep & Hendry, 2010).

Hůře rodiče prožívají odchod dětí tehdy, když si myslí, že by na jejich vztahy mohl působit a mohl by vyústit ke ztrátě emoční či rodinné podpory. Většinou to bývá kvůli rodinným okolnostem (úzké vztahy v rodině, ekonomická závislost), či struktuře rodiny (vdovství – rodič by zůstal sám) (Mitchell & Wister, 2015). Výzkum z roku 2011 od Kinse, Soenense a Beyerse ukázal, že rodiče, kteří jsou více úzkostní ohledně osamostatňování svého dítěte, užívají více ovládající až manipulativní strategie k tomu, aby jim jejich dospívající dítě bylo emocionálně i fyzicky blíže. Ukázalo se také, že rodiče, kteří mají horší zdraví, méně dětí, či s nimi nejsou po jejich odchodu v přímém kontaktu, bývají náchylnější k prožívání syndromu prázdného hnízda (Mitchell & Lovegreen, 2009). Výzkum Lewise a Duncana (1991) zjistil, že prázdné hnízdo mohou hůře prožívat i otcové, kteří se více starají, mají méně dětí, jsou starší či v důchodu a mají méně funkční manželství, ve kterém se cítí osamělejší. U otců se také objevuje větší potřeba kontaktu s dítětem, protože otcovství pro ně má větší význam než dříve, především díky proměně jejich osobnosti a většímu zaměření se na vztahy s lidmi (Vágnerová, 2007).

Naproti tomu **optimistická varianta** adaptace rodičů na prázdné hnízdo v sobě zahrnuje uspokojení ze stabilizace zaměstnání, vysoké profesní výkonnosti a možnosti znovu realizovat kariéru. Předpokládá se, že dojde k znovuoživení partnerského vztahu, zlepšení rodinného rozpočtu, menšího výskytu stresových situací, dojde také k úpravě časového režimu a zjednodušení rolí. Do psychiky ženy se ztráta mateřské role promítá pouze krátce (Sýkorová, 1996). Nepřítomnost výraznějších emocionálních potíží uvádějí rodiče tehdy, když odchod vnímají jako vítanou úlevu od každodenních rodičovských povinností a rolí (Mitchell & Wister, 2015).

Vágnerová (2007) zmiňuje, že odchod dětí vede k naplnění základních psychických potřeb. Dochází k uspokojení **potřeby stimulace**, kdy rodiče na jednu stranu cítí prázdnotu, chybí jim podněty, které do rodiny děti přinášely, nicméně na druhou stranu si mohou sami zvolit činnost a míru, do jaké se jí chtějí věnovat. **Potřeba orientace a učení** v sobě zahrnuje důležitost toho, aby rodiče ke svým dětem změnili postoj i chování a byli je schopni vnímat jako samostatné lidi. Vztah rodičů a dětí se posouvá do symetrické

roviny. K uspokojení **potřeby seberealizace** dochází pomocí toho, že si rodič uvědomí, že splnil svůj vývojový úkol, což znamená, že vychoval dítě. Tento fakt mu otevírá další možnosti seberealizace v oblasti vlastní profese či v oblasti péče o vnoučata. Naplňuje se i **potřeba citové jistoty**, kdy se po počátečním pocitu ztráty dítěte, objevuje zklidnění a vztah mezi rodičem a dítětem se posouvá na další úroveň. Jako poslední bývá naplněna **potřeba otevřené budoucnosti**, kdy rodiče už mají jasnější představu o dalším životě vlastních dětí, pomáhají jim a těší se na vnoučata.

Pro rodiče je důležité vědomí, že jejich **rodičovská role neskončila**. V případě, že rodičovská role zcela odezní a kontakt mezi rodiči a dětmi je minimální, dochází ke snížení životní spokojenosti. Nicméně pro většinu rodičů neznamená konec společného bydlení s dětmi zároveň i konec rodičovské role, místo toho většina rodičů se svými dětmi dennodenně mluví či se vídají (White & Edwards, 1990).

Mnoho rodičů si uvědomuje, že odchod dítěte je přirozenou a nevyhnutelnou částí životního cyklu, který by měl být očekáván a přijat jako součást života. Nicméně to, jak rodiče na odchod dítěte reagují, bývá podmíněno několika faktory. Když rodiče vědí, že jejich dítě odchází z domu z důvodů, které považují za „normální“ či „správné podmínky“, objevuje se u nich menší emocionální doprovod (Mitchell & Wister, 2015). Ukázalo se, že děti s jedním rodičem či děti z nevlastní rodiny odcházejí z domu dříve. Důležitou roli při odchodu hraje také počet dětí v rodině, pohlaví dítěte (ženy odchází z domu dříve) a oblast, kde bydlí. Z výzkumu také vyplynulo, že naopak socioekonomický status rodiny (měřený dle vzdělání) na odchod dítěte nepůsobí. Počet sourozenců hraje při odchodu také roli – promítá se do něj vliv nedostatku soukromí, konflikty, které mezi sourozenci vznikají, či nedostatek prostoru (Mitchell, Wister, & Burch, 1989). Ti, kteří odcházejí z domova dříve, tak činí většinou z důvodu hledání lepších pracovních a vzdělávacích příležitostí, případně touží po nezávislém životě. Ti, kteří se z domova stěhují později, odchází většinou z důvodu manželství a mají tendence zůstat blíže k původnímu domovu. Čím delší dobu stráví děti s rodiči doma, tím větší je tendence tuto skutečnost zachovat a udržovat častou interakci s rodiči i v pozdějším věku (Tosi, 2017).

V současné době je také populární **prodloužená fáze rodičovství**, která se vyznačuje péčí o pohodlí dospělého dítěte (Vágnerová, 2007). Domácí prostředí může přispět k posílení starého chování, které už není vhodné. Mladý člověk je díky tomu povzbuzován, aby se i nadále choval nezralým a závislým způsobem a rodiče pokračují v rolích pečovatelů, což zabraňuje mladým lidem rozvíjet nové role a vztahy, a přijímat větší

zodpovědnost za svůj život. Někteří mladí lidé chtějí domov opustit, ale své rozhodnutí odkládají, protože se bojí pocitu viny, který by cítili jako důsledek toho, že opouštějí rodiče. Rodiče mohou nevědomky, či otevřeně povzbuzovat dítě, aby se vrátilo zpět domů/zůstalo doma tím, že v něm vyvolávají pocity viny. Tato tendence se vyskytuje více u rodičů, kteří žijí sami a po odchodu dítěte by zůstali zcela osamoceni (Clemens & Axelson, 1985). Velmi častá strategie rodičů bývá využívání odměn, tedy poskytování domácího servisu a rozmazlování, aby své děti doma udrželi déle, nebo aby toto chování povzbudilo děti k tomu, aby své rodiče často navštěvovaly (Kloep & Hendry, 2010).

Na straně rodičů tato fáze vyvolává **ambivalentní pocity**, protože na jednu stranu jsou rádi, že mají své dítě doma, na druhou stranu nebývají spokojeni s jeho životním stylem (Vágnerová, 2007). Prodloužený odchod dětí z domova umožňuje rodičům užívat si jejich přítomnost. Rodiče tento společný čas vnímají jako něco, co si chtějí užít před samotným odloučením. Některé matky oceňují, že jejich dítě zůstává doma kvůli dobré atmosféře, která se doma objevuje, a zároveň také oceňují to, že o své dospělé dítě mohou dále pečovat – to, že s nimi jejich dítě stále bydlí, jim dodává pocit, že jsou mladé (Dor, 2013). Prodloužený odchod má na rodiče také negativní dopady, protože společné bydlení s dospělým dítětem vede k tomu, že rodiče nezažívají volnost, která je nezbytná pro rozvoj jejich zájmů, nerozvíjí se u nich intimita, kterou partneři po odchodu dětí popisují (Clemens & Axelson, 1985).

Z výzkumu Dorové (2013) vyplynulo, že rodiče bývají tolerantní k dlouhodobému pobytu dětí doma tehdy, když má dítě skutečné plány do budoucna a aktivně se na jejich realizaci podílí. Spolu s časem a tím, že odchod dětí z domova se prodlužuje, se rodiče naučili přijmout tyto změny a přizpůsobit se jim, zároveň si také uvědomují, že současné vysoké životní náklady vyžadují finanční podporu pro své děti v různých oblastech. Tato podpora je poskytována i přesto, že ví, že když byli ve věku svých dětí, byli více finančně i emocionálně nezávislí. Pokud dítě v období vynořující se dospělosti žije stále doma a rodiče s jeho životním stylem nesouhlasí, či nemají pocit, že se posunuje směrem k tomu být nezávislé, je to pro ně náročné. V důsledku toho mohou mezi rodiči a dětmi vznikat konflikty, které se týkají peněz, soukromí, každodenních zvyků a životního stylu. Mezi nejčastější důvody, proč mladý dospělý žije stále doma, patřily dle výzkumu Clemensové a Axelsonové (1985) vzdělání, finanční problémy, mladý dospělý je zaměstnaný, ale žije doma proto, aby si ušetřil peníze, je v současné době nezaměstnaný, má nastoupit do nové práce, či se nedokáže osamostatnit.

Pro vysokoškolské studenty, kteří se vrací domů, je také charakteristické **polosamostatné bydlení,** které se nachází mezi životem s rodiči a založením samostatné domácnosti (Kins, Beyers, Soenens, & Vansteenkiste, 2009). Katz a Davey (1978, in White, 1994) k tomuto pojmu dodávají, že mladí lidé jsou mimo kontrolu svých rodičů, ale jsou pod dohledem jiné instituce – vysoké školy. V případě, že rodiče jsou ochotni jim finančně pomoci při studiu na vysoké škole, se objevuje vyšší pravděpodobnost toho, že mladý dospělý opravdu na vysokou školu odejde a osamostatní se (South & Lei, 2015).

V literatuře se také často v souvislosti s odchodem hovoří o **návratech** domů. Ukazuje se, že se jedná do určité míry o normativní přechody v rámci životního cyklu. Na tyto návraty působí i charakteristiky rodičovského domova (vzdělání matky, přítomnost sourozenců) a propojení rodiny. V případě, že mají dospívající blízké vztahy se svými rodiči, bývají více motivováni k návratu zpět domů. Načasování toho, kdy se mladí lidé vracejí zpět domů, souvisí s jejich ekonomickou situací a milostnými vztahy. Přijetí na vysokou školu a vstup do nového kolektivu je důležitý pro odchod z domova a naopak dokončení vysoké školy, eventuelně rozpad partnerského vztahu hraje důležitou roli při návratu zpět domů (South & Lei, 2015). V případě, že mladý jedinec nezíská vysokoškolský titul, zvyšuje se šance, že se vrátí zpět domů k rodičům (Houle & Warner, 2017). K návratu nejčastěji dochází v prvním, případně druhém roce od toho, co mladý dospělý odejde z domu a bývá méně pravděpodobný u žen (White, 1994). Při návratu dítěte domů bývá pro rodiče obtížné znovu vytvořit novou organizaci rodinného života, určit rovným způsobem povinnosti a tolerovat svůj odlišný životní styl (Langmeier & Krejčířová, 2006).

3 Období vynořující se dospělosti

Ve třetí kapitole se zabývám obdobím vynořující se dospělosti, dále také proměnami ve vztahu s rodiči z pohledu mladých lidí nacházejících se ve vynořující se dospělosti. Do této podkapitoly jsem zařadila i proměnu vztahu mezi sourozenci. Poslední podkapitoly se poté týkají okolností před nástupem na vysokou školu a samotné adaptace na ni. Cílem není podrobně popsat, jak vysoké školy fungují, ale spíše se zaměřit na prožívání studentů.

3.1 Vynořující se dospělost

V české literatuře neexistuje jednotné vymezení období, které by bylo příznačné pro studenty vysokých škol, kteří na ně nastupují ihned po absolvování střední školy. Většinou se jedná o dvě prolínající se období, kdy autoři hovoří o období pozdní adolescence až mladé dospělosti. Například Macek (2003) vymezuje pozdní adolescenci od 17 do 20 let, Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují adolescenci v mnohem širším pásmu od 15 do 22 let, poté od 20 do 25 let hovoří o časné dospělosti. Říčan (2014) vymezuje adolescenci stejně a to od 15 do 22 let, nicméně období mladé dospělosti u něj trvá od 20 do 30 let.

Výrazný skok z období adolescence do mladé dospělosti vnímal Arnett (2007a), který přišel s novým vývojovým konceptem tzv. „emerging adulthood“, tedy **vynořující se dospělostí**. Tento termín vznikl na základě změn, které se týkají moderní společnosti a které jsou typické pro životy mladých lidí. Jedná se především o větší možnosti, které se týkají vzdělávání a odborné přípravy, tolerance předmanželského sexu a soužití, tolerance pozdějšího vstupu do manželství a pozdějšího založení rodiny (o některých změnách bylo pojednáno v první kapitole). V důsledku těchto změn došlo k rozvinutí nového životního cyklu mezi dospíváním a mladou dospělostí. Vynořující se dospělost odráží význam toho, že mladí lidé už nejsou adolescenty, ale jsou pouze zčásti dospělými. Jedná se o novou dobu, která vyžaduje **nový způsob myšlení** a **nový termín**, který by dané období dostatečně vystihoval (Arnett, 2000). Přechod od dospívání do dospělosti v západních společnostech je proces, který může trvat mnoho let (Arnett, 1994).

Při vytvoření konceptu vynořující se dospělosti vycházel Arnett (2006) také z toho, že se svých respondentů, kteří byli ve věku 18-25 let, ptal, zda se považují za dospělé. Zjistil, že jen velmi málo lidí, kteří jsou starší 18 let, si myslí, že se nachází v adolescenci či v pozdní adolescenci. Většina z nich také nevnímá, že by dosáhli období dospělosti. Nejčastěji na položenou otázku ohledně dospělosti odpovídali tak, že v některých ohledech

měli pocit, že dospělosti dosáhli, v jiných oblastech se naopak objevovaly pocity, že dospělými ještě nejsou. Za nejdůležitější kritéria, která označují přechod do dospělosti, byla považována: převzetí odpovědnosti za vlastní činy, rozhodování se na základě vlastní víry a hodnot nezávisle na rodičích či jiných vlivech, vytvoření vztahu s rodiči jako s rovnými dospělými (Arnett, 1994).

Z výzkumu Marčíkové (2011), která zkoumala hranici mezi dospíváním a dospělostí v České republice, vyplynulo, že se většina respondentů domnívala, že hranice dospělosti jsou **individuální** a každý dospívá jindy. Většina respondentů považuje dospělost za vnitřní stav, který je spojený se ziskem určitých vlastností a schopností, což je shodné s tvrzením Arnetta (2006). Další výzkum Macka, Bejčka a Vaníčkové (2007) také zkoumal, kolik mladých lidí se cítí být dospělými. První část měla podobu kvantitativní studie a zúčastnilo se jí 436 mladých lidí ve věku od 18 do 27 let. Někteří z nich byli studenti, další pak ti, kteří měli své studium již dokončené a pracovali na plný úvazek. Výsledky ukázaly, že dvě třetiny respondentů se subjektivně vnímaly v období vynořující se dospělosti, jedna třetina se považovala za mladé dospělé a jen 7% se nepovažovala za dospělé, ale spíše za nevyspělé adolescenty. Pocit, že se lidé nacházejí v meziobdobí, se nevztahuje jen na vysokoškolské studenty, ale také na lidi, kteří už pracují. Ti jedinci, kteří vstoupili do manželství či se stali rodiči, se vnímali jako dospělí.

Vynořující se dospělost je tedy dle Arnetta (2000) období **zkoumání vlastní identity**, zkoušení různých možností zejména **v lásce a práci**. Při hledání dlouhodobého partnera řeší mladí lidé otázku identity, protože k tomu, aby věděli, s kým chtějí být, musí znát nejprve sami sebe – to, co mají a nemají rádi, jak by si přáli, aby vypadal jejich život v dospělosti. Otázka identity se objevuje i při volbě vzdělání a následného povolání. Proto, aby věděli, na jaké povolání se hodí a jaké by jim sedělo, se musí dobře znát – tedy musí si uvědomit to, co je baví a v čem jsou dobří (Arnett, 2006).

Dále je to také **období nestability,** která se promítá do všech oblastí života a bývá spojena s novými rolemi a zkušenostmi včetně toho, že je pro ni typické využívání více pokusů (Arnett, 2000). Vynořující se dospělost je období, ve kterém se mladí lidé **nejvíce soustředí na sebe sama** v tom smyslu, že mají nejvíce času se zaměřit na svůj osobní rozvoj včetně svého vzdělání a profesní přípravy (Arnett, 2007b). Zaměřenost na sebe se projevuje také v tom, že mají málo společenských povinností a málo povinností a závazků vůči ostatním. To, že se zaměřují na sebe, jim pomáhá se lépe poznat a vyjasnit si otázky své identity. Díky tomu se toto období považuje za nejvolnější v celém životě především

z hlediska povinností a očekávání (Arnett, 2006). I přes velké zaměření se na sebe mají pro mladé lidi ve vynořující se dospělosti velký význam přátelé, kteří podporují rozvoj identity, přinášejí pocit hodnoty, stejně tak jako přinášejí možnosti probírat různá témata. Přátelství umožňuje vidět věci z jiného úhlu pohledu, což podporuje kritické myšlení, dále také podporuje rozvoj intimity a vzájemné závislosti. Rozvoj těchto dovedností se pak následně může promítat do partnerských vztahů mladých lidí. V případě, že lidé ve vynořující se dospělosti mají partnerský vztah, dochází také k úbytku času, který by jinak trávili se svými přáteli – čas, který se svými přáteli tráví, se odráží od vážnosti partnerského vztahu. V případě, že partnerský vztah nabývá na vážnosti, strávený čas s přáteli se snižuje (Barry & Madsen, 2009).

Další charakteristikou vynořující se dospělosti je, že mladí lidé vnímají, že se nacházejí někde **mezi dospíváním a dospělostí** (Arnett, 2000). Tato neurčitost s sebou nese i různé formy prožívání. Z výzkumu Macka et al. (2007) vyplynulo, že někteří respondenti vnímají dané pomezí **pozitivně.** S tímto obdobím se identifikují. Mohou si během něho užívat všech výhod, které jim jsou nabízeny – svobody, zkušeností, které získávají poznáváním a zkoušením nových věcí, možností si plně vychutnávat daný okamžik. Někteří to vnímají spíše **ambivalentně,** což se pojí s neochotou vzdát se některých výhod spojených s adolescencí. Další podoba ambivalentních pocitů souvisí se ztrátou pocitu bezpečí v pozici závislého dítěte – mladí lidé, kteří měli harmonické dětství a pozitivní vztahy s rodiči během dospívání, považují za obtížné vzdát se některých pocitů vyplývajících z pozice závislého dítěte. A někteří mladí lidé toto období „mezi“ vnímají převážně **negativně**. Většinou tyto negativní pocity souvisí s nedostatkem zkušeností a nevyužitím rozsahu možností, které se jim nabízejí. Negativní prožívání daného období se objevuje spíše u mladších respondentů na počátku daného období, mezi ženami a dále také u těch, kteří jsou z nižších sociálních poměrů (Arnett & Schawb, 2012).

Arnett (2000) charakterizuje vynořující se dospělost posledním znakem a ten se týká **období možností**, díky kterým mají lidé jedinečnou příležitost změnit svůj život. Někteří mladí lidé se stěhují do jiné části země či světa, aby využili příležitosti k práci a vzdělání, aby doprovodili svého partnera či aby zažili dobrodružství (Arnett, 2006). Mnoho lidí využívá možností cestovat, žít někde, kde vždy chtěli zkusit žít a získat zkušenosti, u kterých věří, že je nebudou mít šanci získat, až vstoupí do dospělého života (Arnett, 2007b).

Arnett (2000) také vysvětlil, proč není vhodné dané období označovat jako „adolescenci či pozdní adolescenci“ a mladou dospělost. Dle něj se lidé ve vynořující se dospělosti **odlišují od adolescentů** tím, že prakticky všichni dospívající bydlí doma s rodiči, zažívají dramatické změny spojené s pubertou, navštěvují střední školu a mají ještě postavení nezletilých osob. Mladí lidé v období vynořující se dospělosti dosáhli plné reprodukční zralosti, mnohdy navštěvují vysokou školu a je pro ně typické stěhování – od rodičů, za školou, za prací, často bydlí se spolubydlícími či partnerem, zároveň se také po odstěhování mohou k rodičům vracet zpět. Termín vynořující se dospělosti je proto vhodnější, protože je odlišuje od adolescentů, mezitím co si uvědomují, že ještě nejsou plně dospělými.

O mladou dospělost se dle něj **nejedná** proto, že má velmi široké vymezení. Je proto méně smysluplné dávat dohromady pozdní dospívání, dvacátý a třicátý věk a nazývat celé období mladou dospělostí. Většina mladých lidí nacházejících se ve vynořující se dospělosti nemá pocit, že by byli dospělými, jsou stále v procesu hledání vzdělávacích a pracovních zkušeností, které je připraví na dlouhodobou práci. Dále také nejsou v manželství a nemají děti. Naproti tomu se většina lidí kolem třiceti let považuje za dospělé, už se usadila ve stabilnější profesní dráze, jsou v manželství a mají alespoň jedno dítě (Arnett, 2000).

Arnettův nový koncept vynořující se dospělosti se však neobešel bez **kritických názorů** ostatních výzkumníků. Mnoha badateli je koncept vnímán užitečně ve smyslu popisného termínu, který zahrnuje podstatnou a rostoucí část populace mladých lidí. Díky tomu je možné se lépe zaměřit na danou skupinu z hlediska výzkumu a podpory v mnoha oblastech jejich života (Ježek, Macek, Bouša, & Kvitkovičová, 2016). Hendry a Kloepová (2010) kritizují charakteristiku vynořující se dospělosti. Dle nich není charakteristická pro konkrétní věkové období, ale doprovází období změny v životním cyklu. Zmíněné charakteristické rysy nejsou spojené s věkem, ale s důležitými/zlomovými body v životě jedince, které v moderní společnosti nejsou omezeny na jeden konkrétní věk. Další výzkumníci tvrdí, že je zpochybněna měřitelnost některých charakteristik např. experimentování se sociálními rolemi. Existuje mnoho lidí, kteří ve vynořující se dospělosti nemají možnost experimentovat především kvůli překážkám ze strany sociálních poměrů (Shanahan, Kyle, & Longest, 2009).

Côté (2014, in Ježek et al., 2016) vyjadřuje nesouhlas se všemi základními Arnettovými myšlenkami, které mají vynořující se dospělost charakterizovat. Poukazuje na

existenci tzv.moratorií, které jsou v mnoha společnostech institucionalizována. Tato moratoria označují přechodové fáze, kdy na mladého člověka nejsou ještě kladeny plné nároky následující vývojové fáze (tedy mladé dospělosti). I když bývá přechod z adolescence k mladé dospělosti poměrně dlouhý, lze podle něj pro jeho popis využít tato moratoria a není nutné vytvářet novou životní etapu.

3.2 Proměna vztahu mezi rodiči a dětmi z pohledu vynořující se dospělosti

Lidé ve vynořující se dospělosti už nevnímají své rodiče jen jako rodiče, ale vzájemné vztahy se posouvají na **vyrovnanější rovinu**, mnohdy tyto vztahy nabývají podoby přátelství, které se však rodí v průběhu celého období. Učí se přijmout odpovědnost za sebe, což se promítá i do vztahu s rodiči – mladí lidé přebírají odpovědnost i za to, co za ně dříve vykonávali rodiče, zároveň nepředpokládají, že za ně rodiče budou řešit potíže, které svým chováním mohli způsobit (Arnett, 2000). Z výzkumu Macka, Lomičové, Lacinové, Dvořákové a Umemury (2016) vyplynulo, že čím starší respondenti ve vynořující se dospělosti byli, tím více se o svých věcech rozhodovali sami. Rodiče jim i přes to mohou do některých témat stále zasahovat – jedná se především o témata bydlení a financí.

Z hlediska vývoje je patrný posun od rodičů směrem **k vrstevníkům** (včetně přátel i partnera) už v adolescenci. Proto dospívající, kteří se nacházejí v období vynořující se dospělosti a mají již dokončený vývojový posun, jsou schopní rozlišovat mezi svými přáními týkající se partnera a přáteli, bez toho aniž by to působilo na vztah s rodiči (Umemura, Lacinová, Macek, & Kunnen, 2017). Toto zjištění souvisí s výsledky výzkumu Mikauše (2007), který zjistil, že mladí lidé přiznávají rodičům menší rozhodování a zasahování do oblasti jejich vztahů a hodnot. Téměř dospělé děti se stávají především v oblastech myšlení a svých názorech více autonomní a rodičům se mohou vzdalovat. I přes to, že se vztahy rodičů a mladých lidí ve vynořující se dospělosti posouvají více do pozadí, jejich důležitým aspektem je především **akceptace a tolerance** (Macek et al., 2016).

Ve vynořující se dospělosti nejsou mladí lidé ještě zcela nezávislí na rodičích, ale nachází se někde uprostřed. Na své rodiče se spoléhají především v oblasti finanční a emocionální podpory, dále i v případě potřebné rady. V tomto věku jsou už mladí lidé schopni ocenit podporu – když se ještě nacházeli v období adolescence, tak podpora nebyla

často z jejich strany uznávaná (Harrigan & Miller-Ott, 2013). Zvyšuje se schopnost porozumět svým rodičům, dále jsou schopni lépe porozumět tomu, jak se jejich rodiče na jednotlivé situace dívají. Začínají si uvědomovat, že rodiče mají jak své přednosti, tak také své chyby. To, že si nyní uvědomují, jací jejich rodiče jsou, může vést k výčitkám svědomí, jak se k nim chovali v adolescenci (Arnett, 2000). S tím souvisí i fakt, že mladí lidé už v tuto chvíli vnímají možnou péči o rodiče jako významný úkol a závazek do budoucnosti (Macek et al., 2007).

Ve vynořující se dospělosti také **klesá množství konfliktů s rodiči** (Whiteman et al., 2011). V případě, že se konflikty objevují, týkají se dle výzkumu Mikauše (2007) spíše praktických věcí, jakými může být třeba chod domácnosti. Tento druh konfliktů se vyskytoval především tehdy, když mladý člověk s rodiči stále žil, nebo v období předtím než se odstěhoval. Ubývá také počet zjevných a otevřených konfliktů (tyto konflikty bývají naopak typické spíše pro adolescentní období). Většina respondentů upřednostňovala u možných konfliktních témat strategii neřešení, kdy rodičům možné problémové situace podávají jako hotovou věc. Rodiče se k tomu sice vyjádřit mohou, ale rozhodnutí již bylo učiněno. Dalším řešením je, že o těchto problémech rodiče ani nevědí.

Z výzkumu Golishe (2000) vyplynulo, že pro dobře fungující vztah mezi téměř dospělými dětmi a rodiči jsou důležité následující faktory: **upřímná komunikace**, **respekt**, **přátelství** a **náklonnost**. Nedostatek komunikace býval často spojován s nedostatečným pocitem blízkosti. Mnoho respondentů potvrdilo, že otcové otevřeně nevyjadřovali svou blízkost k nim (prostřednictvím objetí, mluvením, vyjádřením citů). Otcové svou náklonnost vyjadřovali prostřednictvím jednání. Účastnici zmiňovali, že blízkost mezi nimi a otci vzrostla tehdy, když začali dělat věci dohromady – jako se např. účastnili sportovních aktivit či měli nějakou společnou práci. Toto tvrzení je v souladu s výzkumem Nielsenové (2014), která zjistila, že otcové vyjadřují ve vzájemném vztahu blízkost tím, že se svými potomky tráví čas. Z hlediska komunikace dívky ve svém vztahu s otcem pozorovaly, že s ním hovořily především o škole, volnočasových aktivitách a o světě. Nesdílely s ním své intimní obavy (Way & Gillman, 2000). Ačkoliv dcery měly se svým otcem dobrý vztah, tak většina z nich cítila, že vztah s matkou je více založený na komunikaci, je zároveň emocionálně intimnější a příjemnější. Dcera s matkou se znají lépe a jsou více zapojeny do života druhé, než jak je tomu v případě otce a dcery (Nielsen, 2007). Dcerám byly také hádky s otci méně pohodlné než hádky s matkami, protože trvaly

většinou déle a pak se z nich delší dobu zotavovaly (Nielsen, 2014). Všeobecně byly dívky v období vynořující se dospělosti komunikativnější než chlapci (Parra et al., 2015).

Vztahy se v tomto období nemění jen s rodiči, ale také **se sourozenci**. Jedinci ve vynořující se dospělosti se méně zapojují do aktivit se svými sourozenci. I přes to spolu sourozenci v tomto období mají vřelejší vztah, než jaký měli v adolescenci. Snižuje se také množství konfliktů. Sourozenci bývají v této době od sebe více fyzicky vzdálení, ale emocionálně si bývají blíže. Jsou již schopni respektovat své odlišné potřeby (Scharf, Shulman, Spitz, & Avigad-Spitz, 2005). Mladší sourozenci zažívají smutek, když jejich sourozenec v tomto období opustil domov. Prožívání smutku bylo podmíněno pohlavím – tedy ženy tento smutek zažívaly více. Sourozenci jim po odchodu z domu chyběli, protože pro ně v mnohých případech představovali modelovou roli i emocionální podporu. Mladší sourozenci pak na základě svého smutku mohou potřebovat pomoc, aby se s ním vyrovnali (Rosen, Ackerman, & Zosky, 2002). Zároveň tito mladší sourozenci, kteří zůstanou s rodiči sami, mohou být citliví na změny, které se v rodinné dynamice po odchodu staršího sourozence mohou objevit, protože se mění jejich denní role a činnosti. Zažívají od rodičů více pozornosti, více se zajímají o to, jak se jim daří ve škole, je čas se pobavit o jejich zálibách (Whiteman et al., 2011).

3.3 Okolnosti spojené s nástupem na vysokou školu

Vstup na vysokou školu je v současné době chápán jako příležitost, které se může chopit velké množství studentů (Slavík et al., 2012). Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2017) byl aktuální počet studentů za akademický rok 2016/2017 **311 367**. Z toho bylo v prezenčním studiu 236 994 studentů a zbytek studentů byl v distančním a kombinovaném studiu. V roce 2010 dosáhl počet vysokoškolských studentů téměř 400 tisíc, nicméně tento počet každý další rok postupně klesá. Nejedná se však o ztrátu zájmu o studium, ale spíše o demografický vývoj (Půbalová, 2017). Absolvování vysoké školy se stalo významným základem pro úspěch a předpokládá se, že by mělo urychlit získávání nezávislosti v životě (Mulder & Clark, 2002).

Ukazuje se, že studenti ještě před tím, než jsou na vysokou školu přijati, probírají své rozhodnutí s rodiči. Tyto **počáteční rozhovory** se týkají především možnosti chodit na vysokou školu a toho, jaké by mohlo mít jejich rozhodnutí dopad na život rodiny – zda by mimo jiné byla rodina schopna si studium na vysoké škole z finanční stránky dovolit, dále se také probíraly potencionální náklady spojené se studiem na vysoké škole (Wang &

Nuru, 2017). K tomu, aby mladý člověk mohl navštěvovat vysokou školu, potřebuje značné **finanční prostředky** a je proto pravděpodobné, že bude alespoň v začátcích studia spoléhat pouze na rodičovské zdroje a jejich příjmy (Mulder & Clark, 2002). Na základě toho lze očekávat, že velké množství rodičů by si přálo, aby jejich děti během studia vysoké školy bydlely doma – z různých důvodů. Jedním z nich je ten, že když student bude žít doma, ušetří rodiče peníze na nájmu, cestovních nákladech, jídle a dalších službách včetně počátečních nákladů, které by rodinu potkaly v případě, že by se dítě kvůli studiu odstěhovalo jinam (Turley, 2006). Z výzkumu Karpa, Holmstromové a Graye (1998) vyplynulo, že studenti chtějí z domova na vysokou školu odejít, ale zároveň nechtějí být příliš daleko. Všeobecně se shodovali, že nechtějí být více než 150 km od domova.

Z finančních důvodů mohou mít rodiče určitý vliv na to, kam a zda si jejich dítě pošle přihlášku na vysokou školu. Mohou na jejich volbu nepřímo působit prostřednictvím nabádání k tomu, aby si ji podali na vysokou školu, která je co nejblíže jejich domovu. Přímé působení by pak spočívalo v přímém zákazu se přihlásit na vysokou školu, která je vzdálená jejich bydlišti (Turley, 2006). **Menší pravděpodobnost odchodu** na vysokou školu se objevuje kromě výše zmíněných finančních okolností také u studenta, který žije jen s jedním rodičem, či pochází z velké rodiny (Mulder & Clark, 2002). Nižší pravděpodobnost odchodu se objevuje mimo jiné u studentů, jejichž rodiče vysokou školu nenavštěvovali. Pokud však tito studenti vysokou školu začnou navštěvovat, hovoří se o nich jako o **první generaci** vysokoškolských studentů v rodině (Choy, Horn, Nuñez, & Chen, 2000). Rodiče však dle výzkumu Wanga a Nura (2017) chtějí pro své děti lepší život, ve kterém budou mít více příležitostí. Vnímají, že tento život by jim vysoká škola mohla nabídnout. Tím, že by získali vysokoškolský titul, by získali také přístup k příležitostem, které oni jako rodiče neměli k dispozici.

Pozitivně na rozhodnutí o studiu na vysoké škole působí především to, že rodiče již vysokoškolský titul získali a v rodině se klade důraz na absolvování vysoké školy (Mulder & Clark, 2002). Tento aspekt se však ve výzkumu Menclové, Baštové a Kronrádové (2003) neobjevil. Respondenti vnímali pokračování v rodinné tradici spíše jako doplňkový motivační prvek, který však měl o něco větší dopad v lékařských rodinách. Pokud rodiče se svými dětmi diskutují o školních záležitostech, je šance na studium téměř dvojnásobná, oproti rodičům, kteří se studenty vedli malou či žádnou diskuzi. V případě, že se na vysokou školu hlásí přátelé, rozhodnutí o pokračování v dalším studiu je téměř čtyřnásobná oproti těm studentům, jejichž kamarádi na vysokou školu jít nechtěli (Choy et

al., 2000). Tyto výsledky výzkumu jsou v rozporu s výsledky výzkumu Váchové (2011), která zkoumala motivy studentů ke studiu v českém prostředí. Zjistila, že studenty nejméně k pokračování ve studiu na vysoké škole motivovalo okolí. Choy et al. (2000) dále zjistil, že pokud studenti byli zapojeni do studentských programů na střední škole, byli také více motivovaní studovat na vysoké škole. V případě, že jim byla nabídnuta pomoc s přípravou na přijímací zkoušky, dále také s vyplněním přihlášky, objevovala se vyšší pravděpodobnost, že se pro studium rozhodnou.

Všeobecně **důvody pro studium** na vysoké škole bývají různé. Nejčastěji se v českém prostředí objevují důvody lepšího pracovního uplatnění, dosažení vyššího vzdělání a samotný zájem o vybraný obor. Důležitou roli v rozhodování hrál také fakt, že dle studentů je v dnešní době vysokoškolské vzdělání očekávané. Dalšími důvody pak byl například oddálený nástup do zaměstnání a studentský život (Váchová, 2011). Z dalšího výzkumu vyplynulo, že silnou motivací pro studium byla také možnost se lépe uplatnit na pracovním trhu a možnost rozšířit si své schopnosti a dovednosti (Rzeszutková, 2013).

Výzkum Menclové et al. (2003), který byl proveden na 1439 studentech, zjistil podobné údaje. Nejsilnější motivací pro studium bylo získání dobře placeného zaměstnání včetně možnosti dobré profesní kariéry. Stále významově důležité bylo pro studenty získání titulu a dobrého postavení ve společnosti. Jedním z důvodů, který však nebyl ten hlavní, byla také možnost žít vysokoškolským životem a rozvoj vzdělanosti a schopností. Získání vysokoškolského titulu bylo důležité především pro studenty humanitních, pedagogických a zemědělských oborů. Naopak dobře placené zaměstnání a úspěšná profesní kariéra byla významným motivem pro studenty právnických a ekonomických oborů.

Allan (1989) na základě vzdělanostních drah rozlišuje dva základní typy studentů, jejichž přístup se pak promítá do studia na vysoké škole. **Student typu A** se dlouhodobě orientuje na vysokoškolskou dráhu, eventuálně i směr studia. Má vysoké aspirace, svůj přístup ke studiu plánuje a připravuje se pomocí něj na nástup na vysokou školu. Rodiče pro něj bývají oporou v rozhodování. Takový student směřuje k oborům s vysokou odbornou prestiží, ve kterých lze najít velké množství konkurence. V případě, že je přijat, objevuje se u něj silná identifikace se studijním oborem a orientace na dobré výsledky. Pro **studenta typu B** je charakteristická relativní úspěšnost na střední škole, která bývá doplněna studijní nevyhraněností. Na ni se však navazuje prožívaná bezradnost ohledně představy další studijní dráhy. Rozhodování se pak posouvá až do posledních ročníků

střední školy, bývá také často ovlivněno okolím (rodiči, učiteli, kamarády) a v neposlední řadě studentovo rozhodnutí ovlivňují šance na přijetí. V případě, že se na daný obor nedostane, je schopen velmi rychle změnit rozhodnutí a přejít na jiný, mnohdy zcela odlišný obor. To vše se může promítnout do poměrně nízké identifikace s daným oborem, objevují se potíže během studia (opakování zkoušek či předčasné ukončení studia). Spokojenost se studiem roste až ve vyšších ročnících.

3.4 Adaptace na vysokou školu

Přechod na vysokou školu znamená pro mnoho studentů nejistý krok ze starého a známého světa k novému, který představuje množství nových zkušeností a nové myšlenky. Často bývá potenciálními studenty spojován s nejistotou, steskem po domově, nebo to bývá důvod, kvůli kterému se rozhodnou nejít studovat daleko, ale zůstat v blízkosti domova (Tognoli, 2003).

Studium na vysoké škole se dělí do několika fází, přičemž adaptace, která bude podrobněji rozebrána níže, se řadí do **prvního období**. Kromě toho lze v prvním období pozorovat změny ve způsobu života, stravování, denním režimu a sociálních vztazích. Objevují se nové životní situace, dochází ke změnám ve způsobu komunikace a samozřejmě ke konfrontaci původních představ o studiu s realitou. Další období je **střední semestr**, který v sobě zahrnuje už určitou rutinu ve studiu, přípravy na skládání zkoušek, organizaci a trávení volného času. V poslední, **závěrečné fázi studia**, se objevují dvě významná úsilí. První se týká snahy co nejlépe ukončit dosavadní studium. Druhé úsilí v sobě zahrnuje starosti ohledně nalezení budoucího uplatnění, přičemž tato druhá obava výrazněji převládá. Poslední fáze bývá spojena s pochybnostmi o úspěchu, správné volbě studovaného oboru či vůbec vysoké školy (Ondrejkovič, 1998).

Adaptaci na vysokou školu Baloun (1982) definuje jako proces, který vede k dosažení psychofyzického stavu, jež studentovi umožňuje úspěšně studovat daný obor, úspěšně se zapojovat do sociálních sítí na vysoké škole a také u něj vytváří kladný vztah k životním a pracovním podmínkám. Zároveň student, který je na vysokou školu adaptován, disponuje přiměřenou odolností vůči stresovým faktorům a situacím, které se v souvislosti s vysokou školou mohou v jeho životě objevit. Změny, se kterými se student setkává, lze rozdělit do dvou kategorií. První z nich v sobě zahrnuje ztrátu, zánik, nebo omezení nějakých dosavadních možností. V druhé kategorii se objevují nové požadavky a nároky. Řada z nich se však ukazuje až v samotném průběhu studia, přičemž obě kategorie změn mohou

být pro nové studenty náročné v tom, aby je zvládli (Konečný et al., 1996). Ukazuje se také, že způsob, jakým jedinec vnímá domácí prostředí ve vynořující se dospělosti, se promítá do toho, jak je schopen se přizpůsobit běžným normativním událostem, jako je například odchod na vysokou školu (Johnson, Gans, Kerr, & LaValle, 2010).

Adaptace na ztráty a omezení má individuální podobu. Student v době nástupu na vysokou školu nemá totiž ještě vytvořené nové přátelské vztahy, které by byly natolik důvěrné, že by se jim mohl s těmito problémy svěřit (Konečný et al., 1996). Výzkum Váchové (2011) ukázal, že pro některé studenty byl první rok náročný především díky zažívaným pocitům samoty a nedostatku kontaktů. Přechod byl spojen i se změnou vztahů, přičemž tyto změny studenti nejvíce vnímali v přátelských vztazích a na dalším místě v rodině.

Studenti, kteří odcházejí z domova na vysokou školu, mohou být náchylní k **stesku po domově** (English, Davis, Wei, & Gross, 2017). Stesk po domově je definovaný jako stres, který je způsobený aktuální či předpokládanou separací od domova. Objevují se při něm charakteristické rysy ulpívavého myšlení na domov a objekty připoutání. Jedinci, kteří tento pocit vnímají, obvykle zažívají pocity deprese, úzkosti, jsou více stažení do sebe a mohou mít potíže soustředit se na témata, která se domova netýkají (Thurber & Walton, 2012). English et al. (2017) zjistil, že během prvních deseti týdnů studia uvedlo 94% studentů, že se jim po domově stýská. Nicméně během prvního semestru se tyto pocity postupně snižují. Zároveň také zjistili, že studenti, kterým se po domově více stýskalo, se hůře adaptovali na vysokou školu. V případě, že studenti už před vysokou školou byli na internátě, tak se jim po domově nestýskalo, protože tyto stavy zažívaly již předtím a nakonec si zvykli, že většinu času netráví doma (Tognoli, 2003). O vztazích v rodině během studia bude více pojednáno v následující a zároveň poslední kapitole.

Vysokoškolští studenti se však také stěhují na vysokou školu s tím, že **opouští svoji síť přátel** a musí si v novém prostředí vytvořit přátelství nová. Přátelství, která vznikla před střední školou, bývá pro studenty náročné udržet, většina z nich nezůstává stejná, jakými byla před odchodem na vysokou školu. Mnozí z nich mají pocit, že svá stará přátelství ztrácejí, což v nich může vyvolávat obavy, které mohou vést k tomu, že se v prvních měsících přechodu na vysokou školu mohou snažit svá původní přátelství udržet taková, jakými byla před jejich nástupem. Díky tomu se také hůře na vysokou školu adaptují. V porovnání s těmi vysokoškolskými studenty, kteří se soustředí na to, aby si nové přátele našli, a zajímají se o vysokoškolský život, zažívají větší stesk po svých

bývalých přátelích a mají větší sklon být sami. Může se také snižovat jejich sebevědomí v důsledku toho, že nejsou schopni navázat nové a blízké vztahy, protože většinu možností na seznámení v důsledku stesku po starých přátelích přehlížejí a nevěnují jim dostatečnou pozornost (Paul & Brier, 2001).

Ukazuje se, že vzdálenost na přátelství nepůsobí tolik jako komunikace, která může být v důsledku nové situace upozaděna. V případě, že si pro dřívější blízké přátelství nenajdou studenti čas, stávají se z nich pouze „běžní přátelé" (Oswald & Clark, 2003). Navazování nových přátelství bývá také v tomto věku spojováno s pravidlem, že čím je člověk starší a psychicky zralejší, tak se jeho nároky na přátele zvyšují a bývá pro něj obtížnější přátele najít (Grác, 1973).

Odchod na vysokou školu se pojí i s tím, že studenti doma nechávají svého **domácího mazlíčka**. Takové odloučení může vést ke zhoršení úzkosti či vzniku depresivních symptomů. V případě, že pro ně byl jejich domácí mazlíček také nočním společníkem, může jejich vzájemné odloučené vést k narušenému spánku. Zároveň pokud studenti byli hlavními pečovateli, mohou mít starost o kvalitu péče a pozornosti, která je jejich domácímu mazlíčkovi poskytována během období, kdy jsou mimo domov (Adams, Sharkin, & Bottinelli, 2017).

Studenti se na počátku svého studia musí také adaptovat **na nové požadavky a nároky.** Obtížné je pro ně především to, že je všechny informace zahltí najednou, přičemž se na ně klade požadavek, aby si je byli schopni nějak sami uspořádat. Mnohdy studenti na základě toho zažívají pocity časového stresu, ve kterém se obávají, že nemohou zvládnout více věcí najednou (Konečný et al., 1996). Dle Váchové (2011) studenti v prvním semestru vnímali jako nejobtížnější samotné studium, dále také zkouškové období, vyšší nároky a nutnost zorientovat se ve všech požadavcích. Mohou se objevit potíže v učební činnosti, kdy vysoká škola klade větší nároky na samostatnost, pozornost v průběhu výuky (jsou prodlouženy jednotlivé výukové bloky) a objevuje se výrazně větší rozsah učební látky, kterou je nutné zvládnout (Konečný et al., 1996). Po nástupu na vysokou školu může být pro studenty náročné přejít na nový učební styl a v důsledku toho mohou zažívat učební šok (Christie, Tett, Cree, Hounsell, & McCune, 2008). Výzkum Watermanové a Lefkowitzové (2017) ukázal, že studenti, jejichž matky jsou více tolerantní, vnímají známky jako méně důležité než ti studenti, jejichž matky jsou méně tolerantní. Pro tyto studenty jsou známky důležité.

Nejen v období adaptace na nové požadavky, ale také v průběhu studia, se objevují i časté studijní obtíže, které zahrnují přetížení především ve zkouškovém období, více pochybností o svých schopnostech a možnostech uspět. Časté je, že studenti odkládají své studijní povinnosti, či upozaďují své studium kvůli velkému množství sociálních aktivit (Slavík et al., 2012). Jejich pozornost od učení je odváděna také prostřednictvím moderních technologií – studenti díky nim oddalují školní práci, technologie je přerušují při vypracovávání úkolů do výuky a narušují jejich dokončení. Nejvíce je pozornost studentů odváděna prostřednictvím textových zpráv. Takové narušení může zvyšovat hladinu vnímaného stresu (Gemmill & Peterson, 2006).

Stres roste především ve zkouškovém období a spolu s jeho růstem klesá spokojenost se studiem (Josífková, 2013). Může růst dokonce až několikanásobně v porovnání s vnímaným stresem ve zbylém roce. Stres působí na kvalitu a délku jejich spánku a studenti si jeho negativní účinky uvědomují. K tomu, jak se se stresem vypořádají, přistupují individuálně. Nicméně u většiny z nich převládá jako možnost odreagování se sportovní aktivita, dále se také na zmenšení stresu podílí setkání s přáteli, což je pro mnohé nejdostupnější prvek sociální opory. Ve velké míře je zvládání stresu spojené s odreagováním se pomocí alkoholu a jen velmi malé množství studentů svůj stres odbourává pomocí technik aktivní relaxace (jako jediná bývá uváděna jóga) (Chamoutová, 2004).

Ačkoliv během studia může hladina stresu růst, výzkum Váchové (2011), kterého se zúčastnilo 129 respondentů z prvních ročníků na Univerzitě Palackého v Olomouci, poukazuje na to, že se studiem na vysoké škole bylo spokojeno přes 80% studentů, lehkou nespokojenost zažívalo 15% a zbytek studentů zažíval zklamání. Adaptace u více než poloviny z nich tedy proběhla pozitivně.

4 Proměny rodiny po odchodu dítěte na vysokou školu

V poslední kapitole své diplomové práce se snažím shrnout poznatky, které se týkají proměny rodiny po odchodu dítěte na vysokou školu. Jedná se o zahraniční výzkumy, které se tímto tématem primárně nezabývaly, ale které se ho v nějakém aspektu dotýkaly. Proto hlavním obsahem této kapitoly je především komunikace mezi dětmi a rodiči a opora, kterou rodiče dětem na dálku poskytují.

Studenti si ještě před nástupem na vysokou školu uvědomovali, že jejich odchod by mohl **změnit charakter vztahů v rodině** – mohl by mít dopad na jejich vzájemný vztah s rodiči, dále také na manželství rodičů a na vztah mezi rodiči a sourozenci. Měli obavy o své matky, které vnímali jako více iniciativní v udržení původních vztahů v rodině než otce. Jejich obavy z odchodu se také pojily s nejistotou jejich místa v rodině poté, co odejdou. Když si studenti měli představit, jak bude po jejich odchodu vypadat život doma, začali porovnávat reakce svých rodičů. Otce vnímali jako někoho, kdo byl v rodině během předchozích let méně přítomný jak fyzicky, tak i emocionálně. Matky jsou v tomto ohledu více předvídatelné a známé. Jako nejdůležitější změnu spojenou s odchodem na vysokou školu studenti vnímali menší možnost účastnit se chodu rodinného života (Karp et al., 1998).

Po nástupu na vysokou školu se ukazuje, že se vztah mezi mladými lidmi a jejich rodiči zlepší, či se nezmění, a v omezeném množství případů se také mohou objevit konflikty. Výzkum, který zkoumal proměnu vztahu mezi matkami a dcerami po odchodu na vysokou školu, zjistil, že většina respondentek potvrdila, že fyzická vzdálenost měla na vzájemný vztah s matkou pozitivní dopad. Pomohla zlepšit jejich vzájemný vztah a dcery si svých matek více vážily. Samy si volily, kdy se svými matkami budou mluvit. Pokud vnímaly, že se jejich vztah s odchodem na vysokou školu nezměnil, bylo to většinou proto, že již před odchodem si byly se svou matkou blízké. V případě, že se objevily konflikty, byly méně emocionálně nabitější a zároveň se objevovaly většinou po příjezdu dcer domů. Ty měly pocit, že jim vysoká škola zprostředkovává spoustu možností a zkušeností, nicméně když se vrátí domů, mají pocit, že se vrací zpět ke starému způsobu života, který se nezměnil (Patrikyan, 2015). Ukazuje se také to, že odchod na vysokou školu má největší dopad na matku, která je zároveň primárním pečovatelem (Golish, 2000).

Přestože studenti s přechodem na vysokou školu jsou více nezávislí, rodiče stále na jejich životy působí, přičemž studenti si to mnohdy neuvědomují (Agliata & Renk,

2008). Komunikace s rodiči při studiu na vysoké škole je pro studenty významným zdrojem sociální opory (Smith, Nguyen, Lai, Leshed, & Baumer, 2012). Právě pokroky v komunikační technologii usnadňují a zvyšují komunikaci mezi rodiči a vysokoškolskými studenty a dělají ji snadnou a dostupnou pro širokou populaci (Small, Morgan, Abar, & Maggs, 2011). Nejvíce se pro komunikaci využívají hovory přes telefon a posílání textových zpráv, protože tyto způsoby studentům umožňují okamžitou interakci s rodinou a přáteli (Gemmill & Petterson, 2006).

Co se týče **hovorů a jejich obsahu**, studenti s rodiči probírají různé věci – někteří si volají kvůli všemu, někteří primárně ohledně toho, že potřebují pomoc či radu. Volají si také tehdy, když si chtějí na něco postěžovat. Studentky volají svým matkám ve chvílích, kdy jim chtějí sdělit něco, co je zaujalo - například když viděly něco zajímavého na ulici či ve škole. Studenti se s rodiči baví o svých přátelích, předmětech ve škole, novinkách a zároveň se zajímají o to, co rodiče během dne zažili zajímavého (Chen & Katz, 2009). Během prvního až čtvrtého ročníku na vysoké škole vzrostly rozhovory s rodiči na téma vztahy. Studenti častěji informovali rodiče o svém partnerském vztahu, ti jim mohli poskytnout rady v případě vztahových problémů. Dále také s rodiči více rozebírají, co se na dobrém partnerském vztahu podílí. Většina studentů vnímala tyto konverzace jako hluboké a vzájemné (Morgan, Thorne, & Zurbriggen, 2010). S rodiči, kteří mají vyšší vzdělání, mohou studenti více probírat chod vysoké školy – mohou se bavit o samotném akademickém prostředí, zkouškách, předmětech a jednotlivých plánech do budoucna (Palbusa, 2016; Wolf, Sax, & Harper, 2009).

Studenti, a v tomto případě spíše ženy, své rodině volají také proto, aby jim dělala společnost tehdy, když se cítí nejistě, když chodí po tmavých ulicích nebo jedou samy v taxíku. Někteří studenti volali svým rodičům čistě kvůli tomu, aby s nimi zůstali v kontaktu, aby rodiče věděli, že jsou ještě „naživu“. Svým rodičům studenti volali bez ohledu na to, kde se zrovna nacházeli a kolik bylo hodin (Chen & Katz, 2009). Studenti s rodiči také často komunikovali, když šli ze školy. Pro některé bylo nepříjemné užívání mobilního telefonu na kolejích, když věděli, že jejich spolubydlící mohou jednoduše slyšet konverzaci s rodiči. Namísto toho v této situaci preferovali spíše komunikaci prostřednictvím textových zpráv (Smith et al., 2012).

Psaní textových zpráv považovali za pohodlnější než volání, protože díky tomu mohli odpovídat, kdekoliv byli bez ohledu na prostředí. Psaní textových zpráv volili také v případě, když jejich rodiče nebyli dostupní. V užívání moderních technologií se objevila

mezera mezi studenty a jejich rodiči, kdy zhruba polovina rodičů se v těchto technologiích méně orientovala a psaní textových zpráv pro ně bylo náročnější (Smith et al, 2012).

Pro komunikaci s rodiči využívali také **email,** díky kterému mohli společně sdílet informace v případě, že nepotřebovali rychlou odpověď. Email byl využíván ke sdílení méně formálního obsahu – rodinných fotek či odkazů na zajímavá videa (Smith et al., 2012). Používání emailu bylo spojeno s větší mírou instrumentální pomoci ze strany rodičů – především kvůli tomu, že studenti rodičům často na email posílají materiály a eseje, které rodiče kontrolují a upravují. Tento druh pomoci je nejrychlejší právě pomocí emailu, protože rodičům umožňuje dokument pročítat a upravovat na jejich vlastním počítači (Ramsy, Gentzler, Morey, Oberhauser, & Westerman, 2013).

Z hlediska **frekvence komunikace** se ukázalo, že komunikace s rodiči přes mobilní telefon je pro většinu studentů denní rutinou (především pro studentky). Mnozí si s rodiči volají alespoň jednou denně - znamená to pro ně určitou formu dohody, že se alespoň jednou za den uslyší. Studenti volají domů kromě toho, že chtějí být s rodinou v kontaktu, také kvůli tomu, aby splnili svou rodinnou roli, když nemohou s rodiči být fyzicky na jednom místě (Chen & Katz, 2009). Studenti, kteří častěji s rodiči telefonují, s nimi mají spokojenější a důvěrnější vztahy (Gentzler, Oberhauser, Westerman, & Nadorff, 2011). Nižší kontakt s rodiči se objevuje u studentů posledních ročníků. Předpokládá se, že studenti nižších ročníků budou mít pevnější vazby s rodinou, mohou cítit větší potřebu být s rodinou v pravidelném kontaktu v důsledku změny, kterou jim vysoká škola přinesla. Studenti vyšších ročníků už mají své sociální sítě vytvořené a na bydlení bez rodičů si zvykli, protože tak bydlí již delší dobu (Wolf et al., 2009). Z hlediska pohlaví s rodiči častěji komunikují studentky (Small et al., 2011). Nejčastější člen rodiny, kterého studenti kontaktují, jsou matky (Chen & Katz, 2009).

Z hlediska **komunikace mezi sourozenci** se ukázalo, že sestry si více volají a píší jedna druhé, než jak je tomu v případě bratrů. V případě, že starší sourozenec je muž, který má mladší sestru, je zde frekvence kontaktu nižší. Je tomu tak pravděpodobně z důvodu, že s mladší sestrou může mít méně společného, než jak by tomu bylo s mladším bratrem (Killoren, Alfaro, Lindell, & Streit, 2014).

Studenti vnímají své rodiče jako zdroj opory, jako bezpečnou základnu, kam se mohou vracet, jako někoho, kdo je povzbuzuje k nezávislosti a v případě potřeby se na ně mohou obrátit. Pomoc rodičů nepotřebují jen v situacích, kdy jsou ve stresu (Kenny, 1987).

Studentky vnímají ze strany rodičů větší míru podpory (Rayle & Chung, 2007), což může souviset i s tím, že jsou s nimi během studia ve větším kontaktu než studenti. Z výzkumu Zhanga a Smithe (2015) vyplynulo, že existují rozdíly v tom, jak studenti a rodiče vnímají pomoc, kterou svým dětem poskytují. Obecně rodiče hlásili vyšší míru pomoci a vyšší efektivitu jejich pomoci, než jak to vnímali studenti. Otcové vnímali, že svým dětem na vysoké škole pomáhají stejně jako jejich manželky, nicméně studenti a především matky vnímali, že otec mnohem méně pomáhal a jeho pomoc byla mnohem méně efektivní. Matky se více se svými dětmi bavily o škole a také s nimi více navštěvovaly univerzitní kampusy než otcové. Ukázalo se, že studenti vnímali menší pomoc ze strany otců, ale otcové nevnímali, že by svým dětem poskytovali menší pomoc.

Odlišně **pomoc ze strany otců** vnímali respondenti ve výzkumu Rossettové, Manninga a Greena (2017), kteří zmiňovali, že jim otcové poskytují po přechodu na vysokou školu více forem podpory. Respondenti byli nejvíce překvapeni tím, jak se ze strany otců zvýšila fyzická a slovní náklonnost. Ačkoliv vzdálenost působila spíše jako překážka společně stráveného času, vedla na druhou stranu k častějším telefonním hovorům. Otcové po přechodu na vysokou školu také iniciovali větší kontakt. Podoba hovorů byla více otevřená a hlubší. Otcové se zajímali o to, jak se jim daří, co je u nich nového, bavili se o běžných zájmech/věcech, aby věděli, co se děje. Někteří další respondenti se s otci bavili především o škole, předmětech, jak se jim v nich daří. Kromě toho důležitým tématem byly i sporty, vztahy s přáteli. Studenti se naopak ptali otce na to, jak se mu daří v práci a jak to vypadá doma. Konverzace, ve kterých docházelo k tomuto vzájemnému sdílení, byly důležitou součástí podpory studentů. Většina respondentů dostávala od svých otců rady, nápady, jak řešit problémy. Někteří respondenti však cítili, že jim otcové neposkytovali dostatek emoční podpory již před nástupem na vysokou školu a neposkytují ji ani poté, co na ni nastoupili.

Arnett (2000) zmiňuje, že studenti vnímají, že po návratech z vysoké školy domů k nim rodiče zaujímají mnohem volnější přístup, než jaký měli v době adolescence. Studenti mají doma velkou volnost, mohou jít, kam a kdy chtějí, a rodiče se jich zbytečně nevyptávají. Právě díky zmíněné volnosti, kterou jim poskytují, se cítí být svým rodičům mnohem blíže. Výzkum Tognoliho (2003) poukazuje na frekvenci návratu studentů domů. Dle něj studenti, kteří navštěvují vysokou školu blíže domovu, jezdí domů také častěji.

V případě, že studenti mají rodiče, kteří nad nimi chtějí mít neustálý dohled a nadměrně o ně pečují („helicopter parents“), dochází k tomu, že u svých dětí snižují pocit

soběstačnosti, která zároveň souvisí s nižší spokojeností a adaptací v sociální i akademické oblasti na vysoké škole (Darlow, Norvitilis, & Schuetze, 2017). Shaw (2017) potvrdil, že takoví studenti potřebují vysokou míru vedení, zapojení a emoční podpory, zároveň také uznávají, že mají nedostatečně rozvinutou schopnost autonomie. Studenti zažívají s nadměrně pečujícími a dohlížejícími rodiči větší míru konfliktů, mohou se jim více vyhýbat, a mají více pravidel, která se týkají kontaktu s rodiči (Kelly, Duran, & Miller-Ott, 2017). Chování takových rodičů může vést ke snížení vnímané kompetence, protože díky tomu vysílají ke svým dětem signály, že v jejich schopnosti nevěří. Nadměrné rodičovství souvisí také s poklesem spokojenosti s rodinným životem, studenti se v důsledku toho stávají od svých rodičů vzdálení (Schiffrin, Liss, Miles-McLean, Geary, Erchull, & Tashner, 2013).

Pokud však rodiče nejsou nadmíru pečující a kontrolující, vnímají studenti, že jejich odchod na vysokou školu přispěl k tomu, že si více začali svých rodičů vážit, nebrali je jako samozřejmost a více oceňovali vztahy, které spolu měli. To, že se svými rodiči na vysoké škole mohli mluvit, vedlo k tomu, že se snížila hladina prožívaného stresu a úzkosti, která byla spojena s přechodem na vysokou školu. V případě, že by neměli přístup ke komunikačním technologiím, si studenti uvědomují, že vztahy mezi nimi a rodiči by byly odlišné. S některými studenty rodiče komunikovali méně často, než když byli doma (čekali, až jim rodiče zavolají, když to neudělali, tak se studenti sami neozvali). Ačkoliv s rodiči mohli méně komunikovat, než když žili doma, vnímali, že se cítili ve vztahu k nim blíže, především díky tomu, že se stali nezávislejšími a vztahy s rodiči více zralými (Smith et al., 2012).

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky

Studium na vysoké škole se stává aktuální pro rostoucí počet rodin (viz údaje v teoretické části o počtu vysokoškolských studentů v České republice). Jedná se o novou životní etapu, která s sebou může přinést řadu změn, které se mohou týkat jak prožívání samotného studenta, tak i celé rodiny. Ve své diplomové práci bych se ráda zaměřila na ty rodiny, jejichž děti odešly studovat a rodiče v důsledku toho zůstali sami. Tento fakt, kdy se členové rodiny nevídají každý den, může do rodiny přinést řadu nových situací, které mohou být pro každého člena jinak významné a mohou určitým způsobem na rodinný systém působit. Předpokládá se, že pokud je rodina zdravě fungující, měla by být schopna se nové životní situaci přizpůsobit.

Výzkumy, které by se tímto tématem zabývaly, prakticky chybí jak u nás, tak i v zahraničí. Pokud se studium na vysoké škole zkoumá, tak se zpravidla jedná o popis toho, jak to na vysoké škole chodí, jakou motivaci studenti ke studiu mají, jak se zvládli adaptovat a podobně. Dochází také ke zkoumání toho, jak na studenty působí jejich rodina (z pohledu vzdělání rodičů, nadměrné kontroly ze strany rodičů), ale o důkladnější přiblížení vztahů se nejedná. Právě díky tomu, že se vzniklé výzkumy tímto tématem podrobněji nezabývají, vnímám jako důležité výzkum uskutečnit i z důvodu jeho aktuálnosti. Vzhledem k výše popsanému výzkumnému problému jsem si stanovila základní cíl výzkumu doplněný jedním dílčím cílem.

Hlavním cílem výzkumu je popsat proces proměn, které rodina zažívá poté, co mladý dospělý odejde studovat na vysokou školu, a rodiče zůstanou sami. Dále také popsat tyto proměny jak z pohledu rodičů, tak i z pohledu mladého dospělého, a zjistit, jak toto období jednotlivci vnímají a jak se promítá do rodinného života. Jako **dílčí cíl** jsem si stanovila zmapovat období těsně před nástupem na vysokou školu. Konkrétně se jednalo o letní prázdniny, než student na vysokou školu nastoupil – zajímalo mě, jak se na odchod rodina připravuje a co před ním prožívá.

Na základě toho byly vytvořeny **tři výzkumné otázky**, které vycházejí z cílů výzkumu. Výzkumné otázky se zaměřují na rodinu jako na systém, jsou proto šířeji formulované. U každé z nich se však budu zaměřovat na to, jak dané proměny vnímali rodiče a jak dané proměny vnímal samotný studující. Tyto pohledy jsem se rozhodla zkoumat především

z toho důvodu, že obě generace mohou mít na dané období odlišný pohled a mohou ho prožívat po svém.

- Jak rodina včetně mladého dospělého vnímala blížící se odchod na vysokou školu?
- Jaké proměny rodina zažívala během prvního roku studia na vysoké škole?
- Jak odchod mladého dospělého na vysokou školu působí na rodinu v aktuálním ročníku studia?

6 Metodologický rámec výzkumu

Pro účely této studie jsem si zvolila **kvalitativní přístup** k výzkumu. Tento typ výzkumu se využívá především tam, kde je cílem výzkumníka odhalit podstatu zkušeností s určitým jevem. Lze ho také použít v případě, kdy se odhaluje podstata jevů, o kterých toho není doposud příliš známo, dále také v případě, kdy se výzkumníci snaží prohloubit poznatky, které zatím o daném jevu mají. Tento typ výzkumu přispívá k získání detailnějších poznatků (Strauss & Corbinová, 1990).

Kvalitativní přístup byl zvolen z důvodu tématu diplomové magisterské práce, které není v České republice ani v zahraničí doposud hlouběji prozkoumáno. Jedná se o jedinečnou zkušenost každé rodiny, kterou lze díky kvalitativnímu výzkumu pochopit v celé její šířce i hloubce včetně prolínajících se vztahů a prožitků, které v ní mohou hrát podstatnou roli. Kvalitativní výzkum může také lépe přispět k většímu pochopení a vést k objevení nových témat i souvislostí. Z těchto důvodů je právě pro dané téma vhodnější.

Z hlediska zvoleného kvalitativního přístupu ke zkoumanému tématu byla jako typ výzkumu vybrána **vícečetná případová studie**. Ta se dle Hendla (2008) vyznačuje hloubkovým zkoumáním více případů, které přispívají k lepšímu vhledu do zkoumané problematiky. Data, která se získají, se následně seskupují do kategorií, jež se výzkumník snaží dále interpretovat.

6.1 Metody získávání dat

Pro získávání dat byla zvolena metoda **polostrukturovaného interview**, které má předem určené schéma. V rámci tohoto schématu jsou pak rozpracovány jednotlivé okruhy otázek. Velká výhoda polostrukturovaného interview spočívá v tom, že je možné zaměňovat pořadí otázek, klást doplňující otázky tak, aby výtěžnost informací byla co nejvyšší. Velmi důležitá je také možnost ověřit si, jak danou odpověď respondent myslí a to, zda byla správně pochopena. Zkoumané téma je díky tomu možné rozpracovat více do hloubky (Miovský, 2006).

Samotný rozhovor proběhl ve všech rodinách v jejich domácím prostředí. Každá rodina si mohla vybrat, kde by si přála, aby se rozhovor uskutečnil proto, aby se při něm cítila příjemně. Zároveň je také důležité zmínit, že rozhovor probíhal s každým členem rodiny zvlášť – tedy o samotě se studentem, matkou a nakonec s otcem. Tento krok měl přispět k bohatším výpovědím respondentů a zároveň měl zabránit tomu, že by výpovědi některého člena rodiny byly upozaděny na úkor jiného člena, který by byl sdílnější. Takto

měl každý respondent dostatek času se nad svou odpovědí zamyslet, aniž by na něj působily možné odpovědi okolí. Ještě před samotným rozhovorem však proběhlo seznámení se všemi členy rodiny, vzájemné představení a představení samotného výzkumu. Každému respondentovi byl ústně shrnut obsah informovaného souhlasu, který byl následně podepsán. V rámci něj jsem získala souhlas k nahrávání a zpracování informací, které mi respondent sdělil. Plné znění a podobu informovaného souhlasu lze najít v příloze 4.

Dle Ferjenčíka (2010) je vhodné ještě před samotným rozhovorem zařadit tzv. zahřívací otázky, které se většinou týkají neutrálních témat, která jsou pro respondenta dobře známá. Mají za úkol respondenta rozmluvit a připravit na následující jádro rozhovoru. V našem případě se zahřívací otázky týkaly bližšího seznámení a případně rozebrání určitých témat, která se vynořila. Samotný rozhovor pak vycházel z předem připravených otázek, které byly mírně odlišné pro studenty a rodiče. Všeobecně se struktura rozhovoru skládala ze tří hlavních období – tedy období před nástupem na vysokou školu, které se zaměřovalo především na rozhodnutí studentů jít studovat od rodiny a pocity s ním spojené, dále na samotné přípravy a odjezd. Druhá část rozhovoru se věnovala prvnímu roku studia, protože jsem předpokládala, že se jedná o novou situaci a první rok bude od těch následujících let nejspíše odlišný. Poslední část se pak týkala aktuálního ročníku studia. Měla sloužit k bližšímu přiblížení toho, jaké proměny rodina v souvislosti s odchodem mladého dospělého na vysokou školu zažívá v současné době. Pro rodiče pak byl ještě zvlášť vytvořen okruh, který se týkal jejich partnerství, jelikož byli většinu času sami bez studenta, předpokládala jsem, že by se jeho odchod mohl promítnout i do této oblasti. Úplnou strukturu rozhovoru pro rodiče i studenty lze nalézt v příloze 2.

Během jednotlivých rozhovorů byly respondentům v případě potřeby pokládány doplňující otázky. Dále jsem se také ujišťovala, zda jsem jejich odpověď v případě nejasností správně pochopila. Respondenti měli možnost na otázku, která jim mohla být jakkoliv nepříjemná, neodpovídat, zároveň jim byl poskytnut dostatek času a prostoru na promyšlení své odpovědi. V závěru rozhovoru jsem jim nejdříve znovu poděkovala za jejich ochotu a odvahu se rozhovoru zúčastnit, ocenila jsem jejich zapojení a výbornou spolupráci. Zjišťovala jsem, jak se v průběhu rozhovoru cítili, zda pro ně některá otázka byla složitá, či jim byla nepříjemná a zda je napadlo ještě něco, k čemu by se chtěli vyjádřit.

Celkem bylo provedeno **34** rozhovorů s 11 rodinami. V každé rodině proběhl rozhovor s matkou (11x), s otcem (11x) a se studentem (12x). Průměrná doba rozhovoru se studenty byla 75 minut, s matkami byly rozhovory nejdelší a trvaly průměrně 88 minut. S otci byly rozhovory naopak nejkratší, kdy v průměru trvaly 42 minut. Po samotném rozhovoru s jednotlivými členy rodiny následoval ještě neformální rozhovor, u kterého byli všichni účastníci společně. Účast na výzkumu tedy rodinám zpravidla pokryla celé odpoledne. Sběr dat probíhal od října 2017 do prosince 2017.

6.2 Metody zpracování a analýzy dat

Pro zpracování dat byla využita jako hlavní obecná metoda obsahová analýza, která v sobě zahrnuje několik jednotlivých kroků. První krok při zpracování získaných dat spočíval v jejich doslovném převedení do textové podoby (Hendl, 2008). Rozhovory byly přepsány včetně nedokončených vět, dialektu jednotlivých respondentů a nespisovných výrazů. Samotný přepis byl pak ještě jednou s nahrávkou zkontrolován, zpravidla další den proto, aby se předešlo nějaké významné ztrátě informací. V této fázi byly přepsané rozhovory tvořeny velkým množstvím textu, bylo proto nutné provést redukci prvního řádu, v rámci které je dle Miovského (2006) podstatou udělat text přehlednější, čtivější tak, aby se s ním později lépe pracovalo. Z textu bylo proto vynecháno poměrně velké množství slovní vaty. Jednotlivé texty byly následně převedeny do stejného formátu, který přispěl k lepší orientaci. Došlo ke sjednocení typu a velikosti písma, tučnému zvýraznění jednotlivých otázek a zarovnání textu do bloku.

Další krok spočíval v kódování sjednocených rozhovorů. Kódování je dle Švaříčka a Šeďové (2007) operace, při které jsou jednotlivé údaje rozebrány, konceptualizovány a následně novým způsobem složeny. Jednotlivé kódy byly barevně značeny a text byl opakovaně pročítán. Na základě opakovaného pročítání byly postupně vytvořeny hlavní okruhy, pro které byly nalezeny jednotlivé kategorie a podkategorie, které byly však v průběhu ještě upravovány a obměňovány. Barevné značení kódů přispívalo k lepší orientaci. K analýze dat pak byla využita metoda vytváření trsů, zachycení vzorců a v případě zjišťování pohledu jednotlivých členů rodiny i metoda kontrastů a srovnávání. Dle Miovského (2006) se metoda vytváření trsů týká seskupování jednotlivých výroků do skupin – trsů, které vznikají na základě vzájemné podobnosti mezi identifikovatelnými jednotkami. Metoda zachycení vzorců spočívá v hledání určitých opakujících se vzorců/témat, které také přispívají k nalezení kategorií. Poslední použitá metoda

se využívá k odlišení a upozornění na rozdíly mezi některými kategoriemi, které toho mohou mít zároveň hodně společného.

6.3 Etické aspekty výzkumu

Všichni respondenti byli ještě před samotným výzkumem seznámeni s jeho cíli a tím, v čem bude jejich případné zapojení spočívat. Žádná informace nebyla respondentům zatajena, vše jim bylo předáno dle pravdivé skutečnosti. Zároveň jim byl poskytnut průvodní dopis, ve kterém se znovu mohli seznámit s účely a požadavky výzkumu. Vzor průvodního dopisu lze nalézt v příloze 3. Všichni respondenti měli dostatek času si svou účast promyslet, v případě jakýchkoliv otázek mě mohli kontaktovat. Na nikoho nebylo tlačeno, aby se výzkumu zúčastnil, vždy se jednalo o **dobrovolné rozhodnutí** každého člena rodiny.

Před samotným rozhovorem byli účastníci znovu seznámeni s cíli a obsahem výzkumu. Byl jim předán k podpisu informovaný souhlas, který jim byl v bodech shrnut. I přes to jim ještě před samotným podpisem byl poskytnut dostatečný čas na to, aby si ho sami pročetli a případně se na nejasnosti doptali. Respondentům bylo zdůrazněno, že jejich výpovědi nebudou zveřejněny nikde jinde než v mé diplomové práci. Zároveň vše, co mi sdělí, bude podléhat celkové **anonymitě.** V případě, že se ve výzkumu objeví nějaké jméno, bude vždy změněno tak, aby respondenty nebylo možné identifikovat. Účastníci výzkumu byli také seznámeni s nahráváním rozhovoru, bylo jim vysvětleno, proč je důležité si ho nahrát, a dostali možnost vyjádřit se, zda s tím souhlasí. Zároveň jim bylo zaručeno, že k nahraným informacím nebude mít přístup nikdo jiný kromě mě a tyto informace nebudou nikde šířeny.

Během jednotlivých rozhovorů bylo každému z nich zdůrazněno, že nemusí odpovídat na otázky, které jim budou jakkoliv nepříjemné, či pro ně budou příliš citlivé. Zároveň byli seznámeni s možností, že z výzkumu mohou v případě potřeby odstoupit i poté, co rozhovor poskytnou. Měli také možnost rozhovor kdykoliv v jeho průběhu ukončit. Respondentům byla opakovaně nabídnuta možnost, že se na mě mohou kdykoliv obrátit a byly jim předány kontakty. V případě, že si přáli poskytnout výsledky, bylo jim slíbeno, že jim budou srozumitelnou formou předány. Po zveřejnění práce jim bude poskytnut i odkaz, aby se mohli blíže s celou studií seznámit.

7 Výzkumný soubor

Základní populace byla tvořena úplnými rodinami, jejichž dítě odešlo studovat vysokou školu, a rodiče díky tomu zůstali sami. Zároveň byl student ve vyšším než prvním ročníku. Z výzkumu Menclové et al. (2003) vyplynulo, že pouhých 26,6 % studentů bydlí při studiu vysoké školy u rodičů. Jedná se o výzkum, kterého se zúčastnilo 1349 studentů ze 46 fakult v České republice. Ačkoliv se jedná o poměrně starší výzkum, který byl uskutečněn v době, kdy se počty studentů v České republice postupně zvyšovaly, lze alespoň dále pro lepší představu pracovat s údajem, že většina studentů vysoké školy u rodičů během studia trvale nebydlí.

7.1 Metody výběru výzkumného souboru

K tomu, aby byly rodiny zařazeny do výzkumu, musely splňovat následující **kritéria**:

- Rodiny musí být úplné (partneři tedy spolu musí žít)
- Musí mít alespoň 1 dítě, které navštěvuje vysokou školu
- Student na vysokou školu nedojíždí každý den, ale přes týden zůstává v místě studia na kolejích/bytě
- Student by měl být ve vyšším než prvním ročníku bakalářského studia
- Sourozenci by s rodiči již neměli žít vůbec, nebo by měli být přes týden také mimo domov

Důvody pro zvolení výše popsaných kritérií byly následující: rodiny musí být úplné proto, aby šly lépe popsat proměny, které rodina po odchodu studenta na vysokou školu může prožívat - zajímá mě úhel pohledu obou rodičů. Zároveň je důležité, aby rodina byla úplná proto, že odchod dětí na vysokou školu může vést k přesunu pozornosti na vlastní vztah rodičů. Kritérium, kdy student přes týden bydlí mimo domov rodičů, bylo vybráno proto, že právě jeho nepřítomnost je pro rodinu nová situace a může na ni působit více, než v případě kdy by student stále bydlel doma. Student neměl být v prvním ročníku proto, že se jedná o novou zkušenost. K tomu, aby byly zmapovány proměny rodiny, je důležité, aby se nová situace stihla ustálit a vyvinout. Nepřítomnost sourozenců souvisí s výše popsanými body, kdy bylo důležité, aby partneři zůstali již doma sami – neustálá přítomnost dalšího sourozence by totiž mohla vést k tomu, že by se rodina na odchod na vysokou školu méně soustředila. Pokud sourozenci již doma žít nebudou, či budou také studovat mimo domov, je možné, že rodiče budou celou situaci prožívat odlišně.

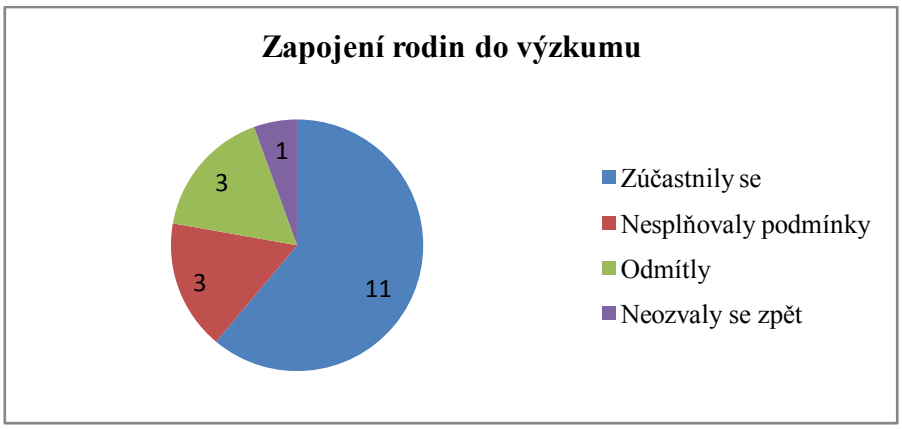
Účastníci byli do výzkumu vybíráni prostřednictvím **nepravděpodobnostních metod výběru.** Byly využity celkem tři metody, díky kterým se do výzkumu podařilo zařadit **11 rodin**, které splňovaly všechna výše uvedená kritéria. K výběru byla využita metoda **prostého záměrného výběru,** pomocí které jsem oslovila potenciální rodiny, u kterých jsem věděla, že daná kritéria pro výzkum splňují. Jednalo se celkem o **3** rodiny, které zároveň se svou účastí souhlasily. Dále byla využita metoda **samovýběru,** kdy byla na facebookovém profilu zveřejněna žádost s prosbou o zapojení se do výzkumu včetně základních kritérií, které měly rodiny splňovat. Tato žádost byla dále sdílena. Přes tento typ výběru se přihlásilo nejvíce uchazečů – celkem 10, nicméně do výběrového souboru byly zařazeni pouze **3** z nich. Tři vyřazení uchazeči nesplňovali podmínky (dva z nich dennodenně dojížděli zpět domů k rodičům a jeden měl doma přítomného mladšího sourozence). Tři další uchazeči, kteří se přihlásili, svou účast následně kvůli velkému časovému omezení odmítli (i přes mou snahu najít vhodné řešení, se kterým by byli spokojeni). Poslední z přihlášených uchazečů se poté opakovaně neozval (ačkoliv byl několikrát kontaktován). Tyto dvě metody byly doplněné ještě **metodou sněhové koule,** kdy jsem od rodin, které se výzkumu zúčastnily, dostala tipy na další, které podmínky splňovaly. Jednalo se celkem o **5** rodin, přičemž všechny se svou účastí souhlasily.

Nejdříve proběhl kontakt se studenty prostřednictvím sociální sítě, kde jim byly sděleny podrobnosti ohledně výzkumu a byl jim předán průvodní dopis. Studenty jsem poprosila, aby se s rodiči domluvili, zda by byli ochotni se výzkumu také zúčastnit, protože bez nich by nemohl proběhnout. Pokud rodiče studentů tuto možnost nezamítli, spojila jsem se s nimi prostřednictvím telefonického kontaktu, kde jsem jim výzkum znovu představila a odpověděla na jejich případné dotazy. V téměř všech případech jsem se domlouvala s matkou, která informace následně předala partnerovi. Pouze v jednom případě probíhalo představení přes muže, který dále informace předal své partnerce. Všem respondentům jsem nabídla čas na rozmyšlenou a domluvila jsem se s nimi, že se jim do týdne ozvu, abych zjistila, jak se k tomu staví druhý partner a zda se jejich rozhodnutí nezměnilo. Zároveň jsem se s nimi domluvila, že konkrétní termín bude nejlepší řešit s daným studentem, který informaci rodičům předá. V případě, že respondenti měli jakékoliv další otázky, na které si při telefonním rozhovoru nevzpomněli, měli možnost se na mě kdykoliv obrátit.

Celkem jsem tedy oslovila 18 rodin prostřednictvím třech různých metod výběru. Z toho se výzkumu zúčastnilo **11 rodin**. Bylo vyřazeno 7 rodin – 3 z nich se odmítly

zúčastnit z časových důvodů (odmítnutí proběhlo bez telefonického kontaktu s rodiči), 3 rodiny nesplňovaly podmínky pro zařazení do výzkumu a jeden student se opakovaně neozval, proto nebylo možné navázat kontakt ani s jeho rodinou.

Graf 1: Zapojení rodin do výzkumu



7.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 11 rodin – 34 lidí, z toho 11 matek, 11 otců a 12 studentů. Všichni účastníci výzkumu splňovali požadovaná kritéria pro zařazení do výzkumu. Průměrný věk všech rodičů byl 51,7 let, přičemž nejmladšímu rodiči bylo 44 let a nejstaršímu 58 let. Z hlediska dosaženého vzdělání měli účastníci nejčastěji střední vzdělání s maturitou (11x), poté bez maturity (6x) a zbytek respondentů měl vysokoškolské vzdělání (5x). Průměrná délka vztahu u jednotlivých partnerů byla 26,9 let, kdy nejdelší vztah trval 32 let a naopak ten nejkratší 24 let. Z hlediska počtu dětí měli účastníci výzkumu nejčastěji dvě děti (10x) a pouze jeden pár měl jedno dítě. Z hlediska pohlaví
se jednalo častěji o dceru (11x) a poté o syna (10x). Studenti měli v sedmi případech staršího sourozence, který vysokou školu neabsolvoval, pouze v jednom případě ano (viz Rodina č. 10), zbylí studenti byli těmi staršími (4). Tento přehled údajů o rodině lze nalézt v tabulce 1.

Druhá tabulka (viz Tab. 2) se týká jednotlivých studentů. Průměrný věk studentů byl 22,9 let, kdy nejstaršímu studentovi bylo 25 let a nejmladšímu 21 let. Z hlediska pohlaví se 7x jednalo o ženu a 5x o muže. Nejčastěji účastníci výzkumu navštěvovali Univerzitu Palackého v Olomouci (6 studentů), dále Univerzitu Pardubice (2 studenti) a po jednom zastoupení se jednalo o Univerzitu Karlovu v Praze, Mendelovu univerzitu v Brně, Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích a Vysokou školu uměleckoprůmyslovou

v Praze. Studenti se nejčastěji nacházeli ve třetím ročníku (7 studentů), dále ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia (3 studenti) a nakonec v prvním ročníku navazujícího magisterského studia (2 studenti). Jednotlivé studované obory byly rozdílné, pouze 2 studenti studovali stejný obor. Celkovou charakteristiku studentů z výzkumného souboru lze nalézt v tabulce 2.

Tab 1: Charakteristika výzkumného souboru - rodiny

Rodina	**Pár**	**Věk**	**Vzdělání**	**Délka vztahu**	**Děti**
Rodina 1	žena muž	48 52	SOU bez maturity SOU bez maturity	26 let	**dcera (22)**
Rodina 2	žena muž	52 55	SŠ s maturitou SŠ s maturitou	32 let	syn (31), **dcera (24)**
Rodina 3	žena muž	54 57	SŠ s maturitou SŠ s maturitou	24 let	dcera (28), **dcera (23)**
Rodina 4	žena muž	44 48	SŠ s maturitou SOU bez maturity	30 let	**dcera (21)**, dcera (17)
Rodina 5	žena muž	52 52	SŠ s maturitou VŠ	28 let	dcera (26), **syn (23)**
Rodina 6	žena muž	53 52	VŠ VŠ	26 let	**syn (23)**, syn (21)
Rodina 7	žena muž	53 51	VŠ SŠ s maturitou	24 let	syn (25), **syn (22)**
Rodina 8	žena muž	44 54	SŠ s maturitou SŠ s maturitou	27 let	dcera (19), **dcera (23)**
Rodina 9	žena muž	55 58	VŠ SŠ s maturitou	29 let	**syn (24)**, syn (27)
Rodina 10	žena muž	45 52	SOU bez maturity SOU bez maturity	23 let	**dcera (25), dcera (22)**
Rodina 11	žena muž	53 54	SŠ s maturitou SOU bez maturity	27 let	syn (26), **syn (23)**

Tab 2: Charakteristika výzkumného souboru - studenti

Rodina	Student	Věk	VŠ	Obor	Ročník
Rodina 1	žena	22	Univerzita Palackého v Olomouci	Česká filologie	Třetí
Rodina 2	žena	24	Univerzita Palackého V Olomouci	Ruština pro překladatele	Druhý nMgr
Rodina 3	žena	23	Univerzita Palackého V Olomouci	Regionální geografie	Třetí
Rodina 4	žena	21	Univerzita Pardubice	Zdravotnický záchranář	Třetí
Rodina 5	muž	23	Univerzita Karlova	Tělovýchova a sport	První nMgr.
Rodina 6	muž	23	Univerzita Palackého v Olomouci	Přírodopis/matematika se zaměřením na vzdělávání	Třetí
Rodina 7	muž	22	Univerzita Palackého v Olomouci	Přírodopis/matematika se zaměřením na vzdělávání	Třetí
Rodina 8	žena	23	Univerzita Pardubice	Resocializační pedagogika	Druhý nMgr
Rodina 9	muž	24	Vysoká škola umělecko průmyslová v Praze	Design	První nMgr
Rodina 10	žena	25	Jihočeská univerzita	Archeologie	Druhý nMgr
	žena	22	Univerzita Palackého	Biochemie	Třetí
Rodina 11	muž	23	Mendelova Univerzita v Brně	Lesní inženýrství	Třetí

8 Výsledky

V této kapitole budou zmíněny výsledky, které vyplynuly z polostrukturovaných rozhovorů. Pro větší přehlednost budou po představení výsledků shrnuty rozdíly mezi jednotlivými pohlavími a generacemi, protože v textu se mnohdy budou objevovat i tři úhly pohledu, což vnímám jako něco, co by bez závěrečného shrnutí mohlo vést k nepřehlednosti. Součástí kapitoly budou i odpovědi na výzkumné otázky.

Výsledky byly rozděleny do tří částí podle jednotlivých výzkumných otázek – Období před nástupem na vysokou školu, Období prvního roku na vysoké škole a Období aktuálního ročníku studia na vysoké škole. V rámci jednotlivých období budou zmíněny jednotlivé okruhy, kategorie a podkategorie. Pro lepší rozlišení jednotlivých informací, jsou **okruhy** v textu vždy podtrženy a označeny tučně. Jednotlivé **kategorie** jsou zvýrazněny tučně, ***podkategorie*** jsou odlišeny tučným písmem a kurzívou. Pro lepší dokreslení jednotlivých výsledků budou příležitostně použity výroky jednotlivých respondentů, které budou uvedeny v závorce v uvozovkách a označeny pouze *kurzívou.* Celkový přehled okruhů, kategorií a podkategorií lze nalézt v příloze 5. Z anonymních důvodů nebudou respondenti označeni svým jménem, pokud se však v jejich výpovědi jméno objeví, bude změněno.

Jednotlivé kategorie budou někdy vytvořeny zvlášť pro studenty a zvlášť pro rodiče z důvodu, že danou skutečnost vnímali či prožívali odlišně. V některých případech k tomuto rozdělení nedojde – bude to především tam, kde se jedná o pouhý popis jednotlivých událostí a všichni zúčastnění ho vnímali podobně. V tomto případě bude využito pohledu jednotlivých respondentů k rozšíření informací.

8.1 Období před nástupem na vysokou školu

Rozhodnutí studovat

Ve všech případech se u studentů jednalo **o vlastní rozhodnutí** (n=12). Jejich rozhodnutí jít studovat dál od rodiny souviselo s ***potřebou změny*** (n=8)**,** díky které by se mohli osamostatnit a mohli by mít vlastní život, ve kterém by byli na svých rodičích více nezávislí. Bylo pro ně důležité, že díky této změně budou pod menší kontrolou rodičů *(„Tak jsem si říkala, že už budu jako dospělejší, že už si budu moc dělat, co chci a ten pocit se mi líbil.“)*. Studium chápali jako ***příležitost k vlastnímu rozvoji,*** zároveň jejich rozhodnutí souviselo také s ***předchozí zkušeností*** (n=3), kdy od rodiny už na delší čas byli a líbilo se jim to. Někteří z nich byli před vysokou školou již na internátě, proto pro ně

bylo automatické, že se za studiem odstěhují i nyní. S jejich rozhodnutím se pojily i různé **pocity**. Nejčastěji zažívali ***ambivalentní pocity***, které byly spojeny zároveň s očekáváními a obavami. Mnozí z nich se na novou etapu vyloženě ***těšili,*** jeden student měl toto těšení spojené až s nadějí na to, že se od rodiny zvládne více odpoutat. V jednom případě se studentovi od rodiny ***nechtělo***, vysokou školu mimo domov si vybral pouze proto, aby mu pomohla rozvinout započatou kariéru a jinou možnost studia neměl.

Nicméně i přes to, že se většina studentů na novou etapu těšila, byla s ní spojena i řada **obav.** Tyto obavy se týkaly především ***nového prostředí*** (n=4), kdy přecházeli z malého města do většího, a nových lidí, které tam potkají. Samotný ***systém vysoké školy*** v nich také vyvolával obavy, protože nevěděli, jak vysoká škola funguje. Další obavy se pak týkaly toho, zda vůbec ***studium zvládnou*** z hlediska samostatnosti a svých schopností. Studentky se více obávaly, že se jim bude ***stýskat po domově*** (n=3, *„Tak bála jsem se, že se mě bude stejskat a nevěděla jsem, jaký to tam bude a jestli to vůbec zvládnu, jestli se mi tam bude líbit.“*). Dva studenti se před nástupem na vysokou školu **ničeho nebáli**.

Rodiče rozhodnutí svých dětí ve všech případech **respektovali** a nesnažili se ho nijak rozmluvit, dokonce ani v případě, kdy pochybovali o budoucím uplatnění. Matky vnímaly, že je důležité, aby jejich dítě ***studovalo, co chce.*** Zároveň se tím chránily před možnými výčitkami, které by mohly ze strany dítěte přijít v případě, že by se nerozhodlo dle svého přání *(„Já jsem už od prvopočátku jim říkala, vyberte si to, co budete chtít studovat, já nebudu pak poslouchat, že jsem vám zkazila celej život, že jsem vás nasměrovala někam, kam jste nechtěli*.“). Odchod na vysokou školu braly také jako přirozenou ***součást života***, některé s tím již dříve počítaly a smířily se s tím. I u matek vyvolalo toto rozhodnutí různé **pocity.** Zažívaly ***smutek*** (n=4), kdy si uvědomovaly, že budou více samy a že jejich dítě už nebude tak často doma. Dále také vnímaly ***rozporuplné pocity*** – na jedné straně se snažily v nové situaci vidět pozitiva, na straně druhé si odloučení neuměly představit (5, *„No a to odloučení jsem si vůbec neuměla představit, že když ji tady mám, tak najednou tady nebude.“*).

S dalším studiem a budoucím odloučením matky zažívaly určité **obavy.** Ty se týkaly ***bezpečnosti*** dětí, která se pojila se samotným dojížděním ve večerních hodinách a velkým městem, do kterého se stěhovaly. Dále byly jejich obavy spojeny ***s kolektivem.*** V této souvislosti hovořily o šikaně, kterou by jejich děti mohly zažívat. Obavy zažívaly také ohledně budoucího ***bydlení***, kdy si neuměly představit, jak bude samostatné bydlení jejich dětí vypadat. V případě, že budou bydlet s dalšími lidmi, tak zde hrála svou roli i nutná

domluva ohledně pravidel a úklidu. Matky měly dále strach z možného ***zklamání svého dítěte*** a toho, jak bude ***vycházet s penězi***.

Otcové **rozhodnutí** dítěte vnímali ***pozitivně*** (n=11), byli rádi, že se tak rozhodlo. Byla pro ně důležitá především jeho spokojenost. Ve třech případech měli otcové k městu, ve kterém si potomci studium zvolili, hlubší vztah, protože zde byli na vojně. Někteří dané rozhodnutí brali ***jako fakt*** a nijak více se tím nezabývali, protože jsou „chlapi“. Jejich **obavy** se týkaly podobně jako u matek ***bezpečnosti a bydlení*** (*„Jedna věc tam byla taková docela obyčejná bezpečnost, nic víc. To bylo spojený s tím, že ona přijela do docela velkýho města a po nocích se musela toulat, než se dostala na koleje“*). Navíc pak ještě zmiňovali obavy spojené s ***pokušením*** – tedy s alkoholem a dalšími drogami. Tato obava se objevila ve spojení se syny, nikoliv s dcerami. Další obava se týkala toho, že do vysoké školy ***investují zbytečně peníze*** a jejich dítě se pak rozhodne, že ji nedodělá. Tři otcové neměli ***žádné obavy.***

Možné působení odchodu na vztahy v domácnosti

Ukázalo se, že studenti před svým odchodem na vysokou školu příliš nepřemýšleli nad tím, jak by jejich odchod mohl **působit na vztah rodičů.** Osm studentů nad tím vůbec ***nepřemýšlelo.*** Zbylí čtyři studenti předpokládali, že jejich odchod by mohl ve vzájemném vztahu rodičů vyvolat vyšší ***pocit samoty*** především na straně matek, protože otec je méně komunikativní (*„No já jsem se toho trošku bála, protože taťka je prostě takovej, on není moc komunikativní a hlavně je pořád pryč. Tak jsem se bála, jak tady bude mamka pořád sama, že jí bude smutno.“*). Více přemýšleli nad tím, jak by jejich odchod mohl působit na jejich **vztah s rodiči.** Doufali, že jejich vzájemný vztah se zlepší, budou se na sebe ***více těšit***, když nebudou tak často doma, zároveň si budou mít i ***více o čem povídat*** a vztahy v rodině se ***upevní***. Uvažovali také nad tím, že by jejich vztah s rodiči mohl být ***rovnocenný***. Nad budoucím vztahem s rodiči ***nepřemýšlelo*** sedm studentů, kteří věděli, že s rodiči mají pevný vztah a budou spolu stále v kontaktu.

Zhruba polovina matek (n=6) přemýšlela nad tím, že by se jejich **vztah s dítětem** mohl také zlepšit. Doufaly, že děti během studia ***dospějí***, budou si ***vzácnější*** a díky tomu budou mít i ***nová témata*** k rozhovoru. Nad tím, jak by odchod za studiem mohl působit na jejich **vztah s manželem,** pět matek vůbec ***neuvažovalo.*** Zbylé doufaly, že na sebe budou ***mít více času***, dále také přemýšlely nad tím, že bude nutné ***změnit*** některé ***dosavadní zvyklosti*** a nové situaci se společně přizpůsobit.

Otcové byli v tomto směru mnohem stručnější, protože nad možným **působením odchodu na vztahy** vůbec ***nepřemýšleli*** (n=10). Odchod brali jako součást života. Pouze jeden otec doufal, že se pozitivně projeví **ve vztahu s manželkou** tím, že budou mít ***více času***, bude se objevovat ***méně konfliktů*** a budou zažívat ***více volnosti***.

Přípravy na odjezd na vysokou školu

Čas, který měli studenti **před odjezdem,** trávili většinou ***stejně*** jako předešlé roky - někteří společně s rodiči, jiní spíše bez nich. Tři studenti navštívili v létě ***zahraničí,*** kdy se jednalo o první zkušenost s pobytem mimo domov na delší dobu. Častá byla také ***brigáda*** (n=9). Před samotným odjezdem se studenti ***bavili s rodiči o vysoké škole***, kdy nejvíce probírali téma financí – tedy kolik peněz budou na vysokou školu od rodičů dostávat a společně se podíleli na nastavení hranic a pravidel.

Samotné přípravy pak velká část rodin hodnotila jako ***chaotické***. Studenti se snažili připravovat ***sami***, což rodiče hodnotili velmi kladně. Zjišťovali si především informace o škole***,*** díky tomu si vytvářeli lepší představu o tom, co je čeká. S dalšími přípravami jim pak ***pomáhali rodiče.*** **Konkrétní pomoc rodičů** se týkala ***nakupování***, kdy spolu se studenty jezdili po obchodech a nakupovali jak jídlo, tak také učebnice a vybavení do nového bydlení. Dále rodiče pomáhali se ***stěhováním*** a ***balením*** jednotlivých věcí. Z kategorie **kdo více pomáhal**, se jednalo jednoznačně o ***matku***, která přípravy mnohdy až příliš prožívala a kontrolovala jejich průběh. U dvou studentů tento přístup vedl ke stažení, její pomoc pak vnímali spíše negativně. ***Otcové*** se do příprav zapojovali ***minimálně,*** drželi se spíše stranou a jejich pomoc spočívala v zajištění odvozů na danou školu.

Den odjezdu na vysokou školu

Většina studentů neodjížděla poprvé na vysokou školu sama. Nejčastěji s nimi **jela *celá rodina*** (n=6), někteří jeli ***pouze s jedním rodičem,*** kdy se v jednom případě jednalo o otce a ve dvou o matku. Ve dvou případech jel také student ***bez rodičů***. Šlo o chlapce, kteří se chtěli vyhnout loučení, a proto zvolili tuto variantu.

V případě, že studenti jeli s rodiči, měl jejich odjezd spíše podobu **rodinného výletu**, kdy jim rodiče pomohli s ***ubytováním***, rodina zašla na ***společný oběd*** a následně se ***seznámili s městem***, ve kterém bude jejich dítě studovat. Když rodiče odjížděli zpět domů a studenti v daném městě zůstávali, zažívali různé **emoce.** Nejčastěji jim bylo ***smutno*** (n=6). Někteří studenti pociťovali ***prázdnotu***, která byla spojena s tím, že byli

na koleji/bytě sami, či se s nimi jejich spolubydlící nebavil/a. Chlapci odjezd svých rodičů ***více neprožívali***, protože věděli, že budou za chvíli zase na cestě domů (n=5). Jeden zažíval pocity ***volnosti***, kdy si bude moci dělat, co chce. S tím se mu však pojily i výčitky vůči rodičům (*„Takový pocit volnosti, takový není tu matka a můžu se klidně najíst v jedenáct hodin a nikdo mi nic neřekne. Bylo to super, bylo to ode mne hnusný, ale bylo to super.“*).

Matky, které se studenty jely, zažívaly při loučení také výrazné **emoce.** Nejčastěji byly ***smutné***, některé z nich i ***plakaly*** (n=3, *„Jo, brečela jsem, protože vím, že je taková citlivější, nevěděla jsem, jak to tam zvládne, tak to jsem obrečela.“)*. U některých se zvětšily ***vnitřní obavy***, které se týkaly především toho, že nevěděly, jak se student zvládne adaptovat na nové prostředí. Pro jiné bylo ***zvláštní,*** že se uvidí až za týden. Otcové se při odjezdu **cítili *špatně***, protože nevěděli, co bude dále (n=4), necítili se však smutně. Jeden otec také svému synovi ***záviděl*** svobodu a novou životní etapu, která ho čekala. Dva otcové si ***uvědomovali,*** že manželkám bylo z loučení ***smutno.*** Pro lepší **vyrovnání se** s danou situací rodičům pomohlo uvědomění si skutečnosti, že se s dítětem i přes větší vzdálenost mohou ***kdykoliv vidět,*** a ***naději,*** že bude jezdit na víkendy domů.

8.2 Období prvního roku studia na vysoké škole

<u>První rok studia na vysoké škole</u>

První rok na vysoké škole byl pro studenty **charakteristický** především tím, že se pro spoustu z nich nesl v duchu ***seznamování***, které se týkalo jak systému vysoké školy, tak i nových lidí a navštěvování klubů. Tento rok jim zpravidla velmi ***rychle utekl*** (n=8). Někteří studenti si vybavují pouze velké množství ***učení***, které jim neumožnilo si užít volného času tak, jak by si přáli. Dvě studentky měly první rok naopak spojený ***s velkým množstvím volného času***, kdy nevěděly, co s ním mají dělat.

Adaptace u většiny studentů proběhla ***dobře a rychle*** (n=9, *„Hodně rychle, asi už dřív jsem si uvědomil, že prostě jsou chvíle, kdy prostě máš jenom jednu šanci, a když se rozhodneš špatně, tak už se to s tebou táhne.“*). Zbytek svou adaptaci hodnotil jako ***špatnou.*** Hůře se adaptovali především díky tomu, že nikam nechodili a byli pořád sami. Vztahy se jim pak obtížněji navazovaly. V případě, že adaptace proběhla dobře, studentům nejvíce **pomohlo *sociální okolí*** – tedy přátelé, se kterými na vysokou školu šli, nebo které v průběhu roku poznali, dále také jejich spolubydlící, samotná rodina, jež jim poskytla finance na mimoškolní aktivity. U dvou studentek hrál důležitou roli přítel, který s nimi

odešel. Důležitou roli při adaptaci měly také ***informace***, které si studenti o vysoké škole zjistili. Díky nim měli jasnější představu, co by se od nich mohlo očekávat. Pro tři studenty byl významný daný ***obor***, protože studovali něco, co si přáli a co je opravdu bavilo. Jednomu studentovi pomohl ***alkohol***, díky kterému byl schopen vztahy lépe navázat.

Vztahy s dítětem během prvního roku studia z pohledu rodičů

V tomto okruhu budou zmíněny vztahy mezi rodičem a studentem během prvního roku na vysoké škole pouze z pohledu rodičů, protože studenti vnímali první rok i současnost velmi podobně – o jejich pohledu bude tedy pojednáno až v dalším období.

Dle matek se **podoba vztahu** mezi ní a dítětem ***nezměnila*** v tom smyslu, že vztah byl stále dobrý, pouze na něj působilo to, že se s nimi vídaly méně často, než jak tomu bylo dříve (n=5). Naopak některé matky hovořily o tom, že se vztah s dcerou stal více ***kamarádský.*** Jedna matka také zaznamenala, že se s dcerou ***sblížily*** – v tomto případě se dcera špatně adaptovala na vysokou školu a s matkou byla během týdne v daleko větším kontaktu. Do vztahu s dcerami se také promítaly ***změny nálady***, které souvisely se zvýšenou nervozitou, kterou dcery během prvního roku zažívaly. Špatnou náladu v důsledku toho dcery projevovaly také doma. Pro jednu matku bylo důležité, že v jejím vztahu se synem došlo k ***rozvázání pevných vazeb***, byli na sobě navzájem méně závislí, což pro matku bylo osvobozující. V souvislosti s tím však zažívala menší pochyby o tom, zda je vůbec správná matka, když jejich vztah vnímá tímto způsobem.

V případě **podoby vztahu** otců s potomkem se ukázalo, že čtyři otcové ***nevnímali***, že by se vztah nějakým způsobem ***proměnil***. Někteří měli dokonce pocit, že student ani nikam neodjel. Nejvíce otců ve svých výpovědích zmínilo, že jejich vztah s dcerou byl ***více emotivní***, kdy se do něj stejně jako u matek promítala špatná nálada dcery. V dalším případě postřehli, že si první rok s dcerou více vyjadřovali pocity – byla pro ně častější pusa na přivítanou či při rozloučení *(„První rok jsme si dávali pusy při odjezdu a příjezdu, posléze to trochu opadlo. První rok byl trochu emoční“.)*. Ve vztahu se synem pak zaznamenali ***posílení***, kdy si syn chodil více pro rady, což do té doby nedělal (n=2).

Návraty domů

Frekvence toho, jak studenti během prvního roku studia jezdili domů, byla pravidelná, kdy se domů vraceli ***každý týden*** (n=9). Zbytek jezdil domů ***nepravidelně***, což znamenalo jednou až dvakrát do měsíce. Studenti **hodnotili** své dojíždění jako ***náročné*** obzvláště

tehdy, když jezdili každý týden z velké vzdálenosti. Bylo to pro ně namáhavé jak po časové, tak i po finanční stránce. I přes to se studenti na domov ***těšili*** (n=9).

Podoba příjezdů byla u všech studentů velmi podobná. Rodiče na ně ***čekali na nádraží***, aby je mohli odvézt domů. Vždy se spolu ***přivítali***, doma měli ***připravené oblíbené jídlo***. Některé rodiny měly nastavené, že spolu členové po příjezdu ***strávili chvilku času***, během kterého si povídali (*„Když jsem ten den přijela domů, tak jsme hodně povídali a tak.“)* Rodiče projevovali velký ***zájem*** o to, jak se studentovi během doby, kdy se neviděli, dařilo. S tím souviselo i to, že byli ***rádi***, když se děti domů vracely, protože věděli, co se u nich děje a co momentálně potřebují. Na druhou stranu pro některé matky znamenal příjezd studentů ***povinnost být doma*** po celou dobu, co budou oni. Měly pocit, že musí vytvářet rodinné zázemí a v důsledku toho si na víkendy nikdy nevytvářely svůj program, snažily se být studentovi po celou dobu k dispozici *(„..nebo jsem takovýhle věci oddalovala, protože jsem vnímala, že potřebuju bejt s ním. Chtěla jsem ho vidět, vyprat, vyžehlit, vytvářet to zázemí. Byl to pracovní víkend a hrozně dlouho jsem nedokázala tady nebejt.“)*.

Témata rozhovorů se u všech rodin nejvíce týkala ***studia*** a ***města***, ve kterém student přes týden pobýval. Ne všichni studenti však byli sdílní a chtěli své nové zážitky s rodiči rozebírat. Rodiče se je v tomto ohledu snažili respektovat, i když pro ně někdy bylo náročné odhadnout, zda se s nimi chce bavit, či nechce. Studenti se v rozhovorech ***zajímali o rodiče*** (n=6) a o to, jak se přes týden doma měli. Kromě výše zmíněného se také při návratu probíraly ***novinky*** ze života členů rodiny, včetně novinek, které se týkaly širší rodiny a známých. V některých rodinách byly ještě první rok časté rozhovory ohledně ***financí*** (n=7), zda studentovi poskytované peníze stačí a dokáže s nimi během měsíce vyjít.

Způsob, jakým studenti **trávili volný čas doma**, nejvíce podléhal jejich ***vlastním zájmům***, což znamená, že navštěvovali své přátele, přítele/přítelkyně, mnozí měli brigády či trávili čas sami v pokoji na počítači. V prvním roce si ale téměř všichni našli čas i na svou rodinu a věnovali se také ***rodinným aktivitám*** (n=9), kdy navštěvovali širší rodinu, trávili společné večery s rodiči, jezdili na výlety. Jeden otec trávil s dcerou společný čas ***aktivitami do školy***. Jednalo se o sportovní aktivity, kde se společně věnovali plavání, lezení po stěně a dalším sportům, které dcera potřebovala do školy natrénovat (*„Já jsem nic takovýho v životě nedělal a ona mě ke všemu donutila. Takže to bylo pozitivní pro obě strany, si myslím.“*).

Odjezdy byly pro rodinu ***chaotické***. Vnímali to především rodiče, protože studenti ***řešili*** všechny věci spojené s odjezdem až na ***poslední chvíli***. Matka ***pomáhala*** s ***přípravami***, které v sobě zahrnovaly balení a přípravu jídla. Zpravidla se tomu věnovala již od rána. Otcové se během příprav ***stahovali*** do ústraní (n=6, *„Mým úkolem bylo utéct. To je jedinej úkol, kterej sem měl. Já se do toho vůbec nemotám. Zvolil jsem taktiku zdrhnout.“*). Třem studentkám se ***odjíždělo těžce***, zbytek se na vysokou školu ***těšil***. Více než polovinu studentů rodiče doprovázeli či ***odváželi na nádraží***, kde se společně **rozloučili.** Ve čtyřech případech (u synů) proběhlo krátké loučení ***doma***, protože synové chtěli jít na nádraží sami, aby se vyhnuli dalšímu zdlouhavému loučení, u kterého předpokládali, že by nastalo (*„Nesnáším loučení, takže jsem odcházel z domu. Nedovolil jsem, aby chodili se mnou. Většinou jsem řekl akorát ahoj a vypařil se“.*). Pro matky bylo loučení ***smutné***, bylo jim líto, že student odjíždí (n=6). Zbytek matek loučení ***zvládal*** především díky tomu, že viděly, že je student spokojený a na školu se těší. Otcové loučení ***neprožívali***, ale dva z nich si uvědomovali, že ho manželka vnímá hůře.

<u>První zkouškové období</u>

Své první zkouškové období na vysoké škole studenti **hodnotili jako náročné** (n=8) především kvůli ***nedostatečné znalosti fungování systému*** vysoké školy. Mnozí z nich ještě neměli nalezené vlastní ***styly učení***, které by jim zvládnutí obsáhlé látky ulehčily. Náročné to pro ně bylo i z toho důvodu, že měli pocit, že doma nemají dostatek ***prostoru pro učení***. S vnímanou náročností zkouškového období souviselo i ***velké očekávání*** rodičů, kdy je studenti nechtěli zklamat. Zbylí studenti **hodnotili** své první zkouškové období jako **dobré.** Jednalo se převážně o situace, kdy jim všechny zkoušky vyšly ***napoprvé*** a měli je poměrně rychle všechny hotové. Zažitý úspěch je dále motivoval. Dobře ho studenti vnímali také tehdy, když o daný obor měli ***opravdový zájem***. Pro jednoho studenta bylo zkouškové období dobré především pro to, že se se spolužáky hlásili společně na náročné zkoušky a navzájem se před nimi ***podporovali***.

Rodiče se jim po celou dobu snažili **poskytovat podporu** nejčastěji tu ***psychickou,*** kdy věřili, že to zvládnou, povzbuzovali je a snažili se studenta rozptýlit. Dále také projevovali ***zájem*** o zkoušky v tom smyslu, že je zajímalo, co jejich dítě čeká a jak je to náročné. Poskytovali mu ***prostor pro učení***, ačkoliv z výpovědí studentů vyplynulo, že ne vždy byl tento prostor dostatečný. Matky se snažily o své dítě ***pečovat*** tím způsobem, že v době zkouškového období nemělo žádné povinnosti doma a poskytovaly mu celkový domácí servis. Dvě matky, které absolvovaly podobnou vysokou školu, jakou právě studoval jejich

syn, mu poskytovaly i ***odborné rady***, čímž mu také pomáhaly. Studenti zpravidla tuto **pomoc vnímali *pozitivně*** – ve většině případů jim pomáhala. ***Nepříjemné*** se to pro ně stalo tehdy, když zájem rodičů přetrvával i v případě, že zkoušku neudělali a oni jim výsledek museli sdělit. Jedné studentce byl také nepříjemný zájem ze strany otce, kterého nezajímal průběh zkoušek, ale jen výsledky a známky.

Studenti a rodiče spolu o **zkouškách komunikovali.** Komunikace probíhala ***před zkouškou,*** kdy ji iniciovaly matky, které se snažily o povzbuzení. Znaly datum zkoušky a mnohdy i přesnou hodinu. Před zkouškou často posílaly povzbuzující sms zprávu, nebo studentovi volaly (n=7). ***Po zkoušce*** se zase studenti matce ozývali s tím, jak dopadli. Otcovi žádný student nevolal, mezi rodiči fungoval systém, kdy si informace předali. Studenti byli většinou ***rádi***, že své dojmy i obavy mohou s rodiči probrat (*„Byla jsem ráda, že se o tom se mnou někdo baví“.*). O zkouškách se ***nechtěli bavit*** pouze tři studenti, kterým vadilo, že se rodiče v systému vysoké školy neorientují a některé informace jim musí vícekrát opakovat. Měli také pocit, že si neumí představit, jaké pro ně zkouškové období bylo a co všechno obnášelo, protože ho sami nezažili (*„O zkoušky to se zajímali, ale voni tomu tak nerozuměj, tak jim vysvětlovat systém vejšky, když tomu vůbec nerozuměj, to prostě nejde. Protože když to nezažijou, tak to moc nechápou.“*).

Z kategorie, jak první zkouškové období **prožívaly** matky, se ukázalo, že pouze jedna ho vůbec ***neprožívala*.** U zbylých dominovaly ***obavy*** a ***nervozita,*** díky kterým jim bylo až špatně. Mnohdy byly tak nervózní, že měly pocit, jako kdyby zkoušku dělaly samy. Během zkoušek na dítě ***často myslely*** i při práci, protože věděly, kdy přesně zkoušku má. Matky si uvědomovaly, že poskytovanou podporu jejich děti **vnímaly**. Myslely také, že pro většinu z nich byla podpora ***příjemná*** a opravdu jim pomáhala. Pouze dvě matky hovořily o tom, že poskytovaná podpora mohla být pro studenty ***nepříjemná*** v tom smyslu, že překročily hranici, která by pro studenty byla vhodná a byly až nadmíru pečující (*„No já si myslím, že to bylo takový jako pohodlný, někdy jsem mu možná i lezla na nervy, protože jsem asi i některý věci přeháněla. Já jsem byla hrozně úzkostná matka.*“.)

Otcové zkouškové období **vnímali** poměrně rozmanitě. Tři se jím vůbec ***nezabývali*** a neměli ani přehled, kdy a na jakou zkoušku se student zrovna připravuje. Věděli, že se jejich potomek vždy dobře učil a předpokládali, že to tak bude i nadále. Většina z nich ***nebyla nervózní***. U některých se objevila ***lítost*** (n=2), protože viděli, jak velké úsilí tomu musí studenti věnovat (*„Když jsem viděl, jak tady šprtá, tak mě jí bylo líto.“*). Na základě toho zažívali ***„bezmoc“***, protože jim chtěli pomoci, ale uvědomovali si, že nemohou,

protože vysokou školu neabsolvovali. Jeden otec měl ze zkouškového období dcery ***srandu***. Přišlo mu vtipné, že se přehnaně připravuje, i když danou látku už dávno umí. V případě, že studenti zkouškové období zvládli, byli otcové ***hrdí*** (n=4).

Domácnost během prvního roku studia

Všechny matky (n=11) vnímaly určitou **změnu v domácnosti,** naopak sedm mužů žádnou významnější změnu ***nepostřehlo***. S odchodem dětí na vysokou školu měli rodiče ***více prostoru*** na sebe samotné i na sebe navzájem. Pro muže bylo důležité, že byl doma větší ***klid.*** Spolu s nepřítomností dítěte přes týden došlo ve třech rodinách k tomu, že si rodiče museli mezi sebe ***rozdělit povinnosti*** (n=3), které dříve obstarával student. Ženy si také připadaly ***samy*** (n=9), protože manžel začal více pracovat, aby bylo možné zaplatit výdaje spojené s vysokou školou. Jedna žena si v důsledku toho pořídila ***domácího mazlíčka***, aby se její samota zmenšila. Odlišné bylo především **prožívání dané situace.** Ženy v tomto případě zažívaly pocity ***smutku*** a ***prázdnoty***, kdy si postupně začínaly uvědomovat, že nemusí spěchat domů z práce, protože na ně nikdo nečeká („*Vlastně přišla jsem domů a nikdo mě nečekal. Nikdo doma nebyl, nic jsem skoro nemusela dělat, protože jsme najednou byli sami dva*"). Tyto pocity byly pro některé z nich ještě intenzivnější v případě, že jejich muž nedal najevo, že se něco změnilo. Muži tuto situaci ***neprožívali,*** a pokud ano, tak nezažívali pocity smutku, ale vnímali to pouze jako něco, co je ***jiné,*** než bylo doposud.

Vzájemný vztah manželů se ***nezměnil*** (n=3), u některých se naopak ***zlepšil*** (n=5) díky tomu, že na sebe měli více času. Z toho měli někteří zpočátku obavy. Jeden manželský pár dokonce volný čas přirovnal ke společné týdenní dovolené. V případě, že došlo ke ***zhoršení*** (n=3) vztahu, bylo tomu tak z důvodu prohloubení vzájemného odcizení. Od toho se odvíjel i fakt, jak manželé **trávili společný čas**. U těch, u kterých se vztah zhoršil, zpravidla převládalo ***oddělené*** trávení společného času, kdy se každý z manželů věnoval svým zájmům a oba tak fungovali více méně jako samostatné jednotky. V případě, že svůj vztah vnímali jako stabilní, snažili se partneři najít chvilku, kterou by strávili ***společně*** – nejčastěji volili procházky.

Konflikty, které se v domácnosti mezi manželi objevovaly, se nejvíce týkaly ***běžného chodu domácnosti*** (n=7), kdy měl manžel převzít určité povinnosti po studentovi a ne vždy je plnil, dále se také týkaly špatné nálady. Vážnější konflikty byly způsobené ***věkovou krizí*** (n=2), kdy manželé toužili po změně dosavadního stereotypu a v jednom

případě dokonce i touhou po mimomanželském vztahu. Vážnější konflikty se také týkaly ***zdravotních potíží*** manžela, kdy se jeho žena obávala o finance, jejichž nedostatek by mohl zkomplikovat studium. Jeden muž vnímal, že konflikty se ženou ***ubyly*** už během prvního roku studia díky tomu, že zmizely rozdílné názory na výchovu. Když studentka netrávila tolik času doma, nebylo toto téma mezi manželi podstatné.

Důležité také bylo zjistit, jak **domácnost** vnímali v této době studenti. Ti si nejvíce všímali toho, že matka je často ***sama*** (n=7) a otec tráví ***více času v práci***. Někteří viděli, že se **vztah rodičů** mezitím, co nejsou doma, ***zlepšil*** díky tomu, že na sebe mají více času a nemusí už tolik řešit své děti. Jeden student měl pocit, že se jeho rodiče do sebe znovu zamilovali. Tři studenti vnímali, že se vztah rodičů postupně ***zhoršil***. Rodiče byli méně aktivní (*„Myslím, že to šlo ještě víc do kytek, že tím jak jsem byl doma, nebo někdo jiný, tak jsme udržovali rodiče v nějaký tý aktivitě ať už náladový, nebo jakýkoliv.“*).

Z hlediska toho, co rodiče **prožívali**, když byli sami doma, se všichni studenti shodli na tom, že ***hůře*** tuto skutečnost ***snášela matka***. Stýskalo se jí a byla smutná**.** V důsledku toho se dcery snažily s matkou během dne více volat, aby její smutek zmírnily. Otec dle nich ***city najevo nedával***, bylo proto náročné odhadnout, jak se v této době cítil. Zároveň si studenti všimli, že rodiče měli ***větší starosti***, které se týkaly finančního zabezpečení studia a domácnosti.

8.3 Období aktuálního ročníku studia na vysoké škole

<u>Vzájemný vztah rodičů a studentů</u>

Tento okruh byl pro studenty i rodiče nejnáročnější a museli se nad ním více zamyslet, protože své vztahy brali automaticky jako něco, co určitým způsobem funguje, ale více nad tím nepřemýšlejí.

Vztah s matkou z pohledu studentů se během studia zlepšil u všech respondentů. Dcery hovoří o větším ***sblížení,*** kdy s matkou mohou cokoliv sdílet. Některé s ní sdílí převážně zážitky ze života, ale své osobní problémy raději probírají s kamarádkami, či si je nechávají pro sebe (n=2). Vztah také popisují jako ***kamarádský*** (*„S mamkou jsem měla vždycky báječný vztah, skoro jako kamarádky. Dneska si dokážeme o všem popovídat.“*). Synové svůj vztah s matkou popisují jako ***rovnocenný***, nevnímají ji jako autoritu, ale jako člověka, kterého mají rádi. Díky tomu, jak mají vztah s matkou nyní nastavený, se o ni také ***více zajímají.*** Jeden si lépe uvědomil ***společné pouto***, které mezi sebou mají.

Vztah s otcem studentky popisují jako ***méně otevřený***, kdy otec není sdílný a příliš spolu nekomunikují. Většina dcer (n=8) se otcovi nesvěřuje s osobními problémy, mají také pocit, že se o ně otec méně zajímá. Mnohdy také neví, o čem by si s otcem měly povídat, uvědomují si, že mají odlišné zájmy („*Někdy spolu jedeme v autě a nějak nevím, o čem si s ním povídat. Dokážeme se bavit na určitá témata, ale že bych za ním zašla a říkala mu své příhody ze školy, jak třeba mamce to ne.*"). Mají se sice navzájem ***rádi, ale jiným způsobem***. Synové svůj vztah s otcem popisují jako ***kamarádský***, otec je pro ně starší bratr a mnohdy s ním mohou probírat témata, která by s matkou nemohli. Ve dvou případech je vztah syna a otce více ***napjatý***, kdy synové vnímají oboustranný nezájem.

Rodiče své **vztahy s dětmi** vnímají podobně jako ony. Matky si uvědomují, že se společný vztah posunul ***do rovnocenné podoby*** (n=11). Nachází se už pouze v roli ***pozorovatele*** a svým dětem poskytují větší volnost. Vnímají, že se ve vztahu objevila ***společná důvěra***. Díky tomu, že se jejich vztah posunul, došlo k většímu ***sblížení.*** Ačkoliv se jí třeba synové se vším nesvěřují, berou jako úspěch to, že si s ní více povídají. Otcové vztah s dětmi popisují velmi podobně jako matky – vnímají také, že jejich vztah je ***kamarádský***, v případě synů ***více otevřený.*** Zároveň si však také uvědomují, že se zvětšují ***odlišné názory*** (n=3), které s dětmi zastávají a díky tomu se jim i obtížně navazuje konverzace.

Následující kategorie se týká toho, **jak si rodiče myslí, že je studenti vnímají**. Bylo pro ně velmi náročné se nad tímto jiným úhlem pohledu zamyslet. Nicméně se shodli na tom, že je nejspíše studenti vnímají pozitivně. Jsou pro ně ***oporou***, vědí, že jim rodiče vyjdou vstříc a mohou si přijít pro radu. Zároveň si některé matky myslí, že jsou pro ně ***„maminy pro všechno"*** (n=7), kdy studenti vědí, že vše zařídí, snaží se a starají se o ně. Dvě matky se domnívají, že je jejich děti vnímají negativně. Domnívají se, že si potomci myslí, že jim ***nerozumí***, mají ***staromódní názory***. Otec se domníval, že ho potomci vnímají pouze v pozitivní rovině především jako ***kamaráda*** a ***oporu*** (n=6). Dále také jako ***živitele*** (n=3) rodiny. Jeden otec si myslel, že je pro syna ***vzor***, který si idealizuje. Z kategorie, **jak si studenti myslí, že je vnímají rodiče,** se všichni respondenti shodli na tom, že je rodiče vnímají jako ***dospělé dítě***, které má své názory a méně se o něj bojí. Zároveň ho vnímají jako někoho, komu mohou ***věřit*** a jsou na něj ***pyšní.***

I přes to, že studenti i jejich rodiče své vzájemné vztahy popisovali většinou pozitivně, existuje pár **věcí, které by si v rodině přáli jinak**. Studenti by si přáli, aby rodiče více ***chápali systém vysoké školy*** (což se objevuje v odpovědích respondentů, jejichž rodiče

vysokou školu neabsolvovali). Vnímají, že mnoho informací musí rodičům stále dokola opakovat a rodiče je ne vždy pochopí. S tím souvisí i to, že by si jedna studentka přála ***moderní rodiče,*** kteří nebudou mít zastaralé názory, ale naopak se pohled na svět bude vyvíjet spolu s dobou. Někteří studenti by si přáli, aby se ***zlepšila komunikace*** v rodině v tom smyslu, že by docházelo k většímu projevování emocí především ze strany otce (n=4). Jedna studentka by si přála, aby jí rodiče ***poskytovali stejnou lásku*** jako její sestře. Se vším ***spokojeni*** jsou čtyři studenti.

Rodiče by si nejvíce **přáli jinak,** aby pro studenty byla ***rodina více důležitá***, protože se cítí odsunuti i přes to, že si na druhou stranu uvědomují, že se jedná o přirozený vývoj. Dále by si také přáli, aby jejich synové byli ***více pořádní*** a měli ***lepší vztah k hmotným věcem.*** Zbylí rodiče jsou ***spokojeni***, přičemž spokojenost převládá u otců.

Proměny návratů domů

Tento okruh bude porovnán s tím, jak v rodině vypadaly návraty studentů během prvního roku. Bude v něm tedy zmíněno pouze to, co se ve výpovědích respondentů objevilo navíc, či co se změnilo.

Z hlediska **frekvence příjezdů** jezdí studenti v současné době domů ***méně často*** (n=8), zbytek jezdí stále ***každý víkend***. Studenti jezdí méně často z toho důvodu, že se většinou v místě studia již zabydleli, mnohdy si tam také našli brigádu či přítele/přítelkyni. Vnímají, že si stihnou více odpočinout, protože nemusí absolvovat zpravidla dlouhou cestu domů.

Příjezdy vypadají podobně, jediné, co se změnilo je to, že se většina matek naučila ***své plány nerušit*** a věnovat se jim i přes to, že je dítě doma (n=7, *„Nebo už kolikrát já mám jinej plán, takže jim to oznámím a zvládám už nebejt doma pořád.“*). **Témata rozhovorů** se rozšířila o některá nová, ***škola*** je stále probíraná, ale už v mnohem menší míře. V rozhovorech matky s dcerami více probírají ***partnerské vztahy, zájmy***, více se nyní také orientují na ***budoucnost***. Studenti se více zajímají o ***nové zájmy rodičů,*** jejich ***práci,*** společně ***plánují rodinné události***. Rodiče více nechávají na studentech, co chtějí říct a s čím se chtějí svěřit, vyptávají se méně podrobně. Dříve pro některé z nich bylo náročné odhadnout, zda se s nimi studenti chtějí bavit, v současné době se jich na to naučili zeptat (*„V současnosti se nám daří mluvit otevřeněji i o tomto základním: zda ten druhý má chuť a sílu na povídání.“).*

Čas strávený doma se proměnil v tom smyslu, že více studentů se věnovalo svým aktivitám a čas s rodinou ***trávili minimálně*** (n=7, *„Někdy se návštěva domova redukovala na vyprání špinavého prádla, najedení se, zahřátí jeho vlastní postele a opětovné odstartování do světa.“*). Někteří rodiče se s tím obtížně smiřovali, měli pocit, že je ***rodina*** čím dál více ***upozaděna***. Rozhodnutí studenta však respektovali a snažili se společné trávení času zajistit alespoň při jídle. Pro matky bylo také důležité si se studentem během doby, kdy je doma stihnout popovídat a zjistit, co je u něj nového. Některé rodiny proto vymyslely, že spolu budou trávit ***čas cíleně***, což znamenalo, že si domluvili konkrétní čas během celého víkendu, který stráví jen spolu. **Odjezdy** vypadají stejně, ***zmenšil*** se pouze počet matek, které ho během prvního roku více prožívaly.

Zkouškové období

Oproti prvnímu zkouškovému období se v současné době objevuje výrazné **zklidnění.** Studenti si již našli svůj ***učební systém***, ví, jak a co se mají učit, dokážou si množství učiva rozvrhnout a stanovit si pevný režim, kdy se učení budou věnovat (*„Mně to přijde takový klidnější, že už člověk ví, jak si to má rozvrhnout, na co se má víc učit a na co není zas tak potřeba.“*). Někteří se také s postupujícími ročníky ***učí méně*** včetně toho, že učení věnují méně času. Pro jednoho studenta znamená v současné době zkouškové období ***hru,*** ve které má šanci ukázat své schopnosti a bere to jako výzvu. Pouze dvě studentky zkouškové období nyní **prožívají hůře**, protože je studium ***nebaví*** a s blížícím se ukončením studia se ***zvyšují obavy***, zda ho vůbec zvládnou dokončit (*„Teďka se prostě bojím, co bude, co když to nedám a uplně z toho chvilkama šílím.“*).

Komunikace o zkouškách v rodině stále probíhá, ale už je méně podrobná. Studenti stále dávají rodičům ***po zkoušce vědět***, jak dopadli. Nicméně ***před zkouškou*** je mnohdy neinformují, že vůbec nějakou dělají. Někteří se však rodičům ***nesvěřují vůbec*** a rodiče se snaží je v tomto případě respektovat a nijak na ně netlačí, aby jim vyprávěli o tom, jak to probíhalo. Potřebují pouze vědět, zda se to studentovi podařilo zvládnout.

Matky v současné době také zkouškové období **prožívají *méně*,** protože během prvního roku zjistily, že je student zodpovědný a snaží se (n=6, *„Tak teď už to moc nevnímám, protože jsem zjistila, že ty holky jsou zodpovědný a snažej se samy, že opravdu vědí, že nestudujou pro mě, ale pro sebe“.*). ***Stejně intenzivně*** jako první rok ho prožívají tři matky, u kterých se objevuje stále strach a na své dítě po celou dobu myslí. ***Více než***

dříve zkouškové období prožívají dvě matky, které mají obavy z toho, zda studentka zvládne studium dokončit, protože se nachází v posledním ročníku studia.

Prožívání zkouškového období z pohledu otců je jednotné. Všichni otcové se v současné době dostali do stavu, kdy ho ***neprožívají.*** Věří, že to všechno nějakým způsobem dopadne, protože studentovi stejně pomoci nemůžou. Jednoho otce mrzí, že zkouškové období neprožívá. To, že rodiče v současné době zkouškové období prožívají méně, vnímají také studenti, pro některé z nich je to osvobozující (n=3).

Rodiče **přistupují k úspěchu** studentů tím, že se je snaží ***ocenit***, ať už prostřednictvím pochvaly, gratulace, drobného dárku či menší oslavou (zpravidla pozvání na večeři). Některé rodiče mrzí, že student slaví své úspěchy s kamarády, ale doma už na oslavu nemá čas. V případě, že se studentům něco povede, jsou rodiče ***hrdí***, mají ***radost*** a pozorují ***úlevu***. Dvě studentky vnímaly, že se úspěch od nich ***očekává***, což je stresuje.

V případě, že se studenti při zkouškách setkají s **neúspěchem**, je pro rodiče důležité vidět při přípravě snahu. K neúspěchu pak přistupují ***bez výčitek*** a snaží se studenta znovu ***podpořit***. Rodiče si také myslí, že neúspěch studenta ***prožívají mnohdy více*** než on sám. Dvě studentky se s neúspěchem doposud ***nesetkaly***, shodly se však na tom, že kdyby k němu došlo, tak by ho rodičům ani nesdělily, aby je nezklamaly (*„Kdyby se to stalo, tak bych to asi ani rodičům neřekla, abych v jejich očích nějak neklesla“.*).

Kontakt s rodinou během studia

Z hlediska **pravidelnosti kontaktu** byli studenti s rodinou nejčastěji v kontaktu ***každý den*** pravidelně (n=6). Někdy se jednalo o každodenní kontakt, který proběhl i vícekrát během dne. ***Bez pravidla dle okolností*** byli s rodiči v kontaktu čtyři studenti, kteří se ozývali většinou z toho důvodu, že od rodičů potřebovali pomoct (např. něco zaslat), či se na něčem domluvit. ***Malý, ale pravidelný*** kontakt měl s rodiči domluvený jeden student. Společně si stanovili dva dny v týdnu, kdy si zavolají a tyto dny dodržovali. Všichni studenti navazovali častější kontakt s matkou, s otcem kontakt probíhal jen výjimečně z důvodu nějaké konkrétní potřeby, se kterou jim nemohla pomoci matka. Dcery nevěděly, co by s otcem měly řešit, proto se mu samy neozývaly a otec se také neozval. Mezi rodiči fungoval systém, kdy matka předala informace manželovi.

Témata rozhovorů se nejčastěji týkala ***novinek a zážitků***, které se během dne přihodily, ***plánů*** na další den, potřebného ***zařizování*** a ***bydlení*** studentů. Dcery s matkou více rozebíraly svého ***partnera***. Z hlediska **způsobu kontaktu** studenti využívali ***hovory***

a ***sms zprávy*** přes mobilní telefon, které pro ně byly nejčastější. Dále s rodiči komunikovali prostřednictvím programu ***Skype*** či ***sociální sítě.*** Tu však využívali jen zřídka tehdy, když se rodičům dlouho neozvali a ti je kontaktovali právě přes ni, protože věděli, že tam tráví svůj čas. Ve většině případů se také **ozývá *student jako první***, protože matky neví, zda má školu či jinou aktivitu. Nechávají proto na něm, kdy si zvolí, že se ozve. Pouze minimum studentů čeká na to, až se ozve jako ***první matka.***

Poskytovaná pomoc ze strany rodičů

Všichni respondenti se shodli na tom, že vysoká škola významně zasahuje do rodinného rozpočtu. Pro studenty je důležitá **finanční pomoc** ze strany rodičů. Ti jim zpravidla platí ***všechny náklady*** spojené se studiem jako je doprava, ubytování a jídlo. V některých případech dostávají také studenti zvlášť peníze, které uplatňují na svůj ***studentský život***. Studenti si uvědomují, že si rodiče kvůli vysoké škole ***nemohou nic dovolit***, protože velké množství svých příjmů poskytují právě studentovi („*Když naší chtěj někam jet, tak se zeptám mamky, tak proč nejedete třeba někam do zahraničí, a vždycky je odpověď, že si to teď nemůžou dovolit.*“). Náročnější to pro ně je ještě tehdy, když mají více dětí, které studují.

Rodiče vnímají vysokou školu jako **finanční závazek**. Všichni ji však i přes to studentovi ***chtějí platit*** v co největší možné výši a dělají to rádi. Nicméně pro mnohé z nich je to náročné, někteří rodiče si ke svému zaměstnání musí ještě dále ***přivydělávat*** a chodí tedy po práci na brigádu (n=2). U otců dominují ***obavy*** z toho, že vysokou školu po celou dobu studia platit nezvládnou (n=3). Někteří rodiče si také uvědomují, že by svým dětem měli ***dávat peněz více***, protože často, když student potřebuje něco navíc (ať už se jedná o nový notebook, oblečení), musí vždy důkladně promýšlet, zda si to daný měsíc mohou dovolit. Jsou proto rádi, že student chodí ještě během školy **na brigádu** (n=11). Vždy se jednalo o ***samostatné rozhodnutí*** studentů, rodiče je do ničeho nenutili. Nechtěli, aby se studenti věnovali brigádě ***na úkor školy*** (n=4). Výhodné je, že si studenti díky svému přivýdělku mohou ***zaplatit, co chtějí*** během studia navíc a rodiče jsou rádi, že na nich nejsou zcela závislí. Zároveň také oceňují, že si díky tomu lépe uvědomí ***hodnotu peněz***. Někteří rodiče (n=2) nechtějí, aby dítě své vydělané peníze do školy investovalo, ale požadují, aby si je ***šetřilo do budoucna.***

Kromě finanční pomoci rodiče studentům poskytují ještě **psychickou pomoc**. Ta spočívá v tom, že společně mohou ***sdílet emoce, povzbuzují*** a ***motivují*** je k dalším

výkonům a snaží se s nimi o ***škole bavit***. Samozřejmá je pro rodiče také **materiální pomoc**, kdy svému dítěti poskytují co nejvíce ***prostředků a jídla*** z domova, aby za ně nemusel v místě studia platit. Dále mu zajišťují ***tisknutí materiálů do školy*** (n=4) a v případě potřeby mu půjčují i ***auto***, či ho do místa studia příležitostně ***odváží.*** Odvozy bývají časté především na začátku a konci školního roku ze strany otce.

Spory v rodině během studia

Spory s rodiči během studia se prolínají jak s prvním rokem, kdy byl student na vysoké škole, tak zároveň se současným obdobím, proto jsou shrnuty v tomto okruhu dohromady.

Nejčastěji se týkaly ***školních záležitostí***, kdy student potřeboval na učení dostatek prostoru a klidu, nicméně neměl pocit, že by ho měl v takové míře, v jaké by potřeboval. Dále sem lze zařadit konflikty, které se týkaly prodloužení studia. V tomto případě rodiče neviděli nutnost prodloužení. Vyskytovali se u nich obavy, že když si student ještě o jeden rok ukončení studia prodlouží, už vysokou školu nemusí dodělat. S tím souviselo i to, že rodiče měli někdy pocit, že se student málo učí, dále také v případě, kdy student upřednostňoval svůj studentský život před povinnostmi – tedy učením (n=7, *„Chtěla jsem se učit a nebyl tu klid, tak jsem byla protivná a hádali jsme se kvůli tomu, nebo třeba rodiče chtěli pomoct něco doma a já jsem věděla, že se musím učit a voni to pochopili tak, že to dělat nechci.“*). Drobné konflikty vyvolávaly i ***příjezdy domů*** (n=5), když student včas neřekl, kdy přijede, či svůj návrat zrušil. V jednom případě docházelo ke konfliktům s otcem kvůli ***nedostatečnému financování*** volnočasových aktivit, o které měl student zájem.

Pro rodiče bylo mnohdy náročné vyrovnat se s faktem, že student během studia svou ***rodinu postupně upozaďuje.*** Studenti jezdí méně často domů, když přijedou, tak tráví více času s kamarády. Rodiče mají pocit, že už pro ně nejsou tak důležití a obtížně se smiřují s tím, že je děti přestávají potřebovat (n=6, *„Když přijel, tak se doma ukázal v podstatě jen na jídlo a na vyzvednutí čistejch věcí a rodina pro něj byla už pasé, což se nám nelíbilo a několikrát sme se kvůli tomu i chytli“*.). Tři studenti se také dostávali častěji do sporu se svou matkou ohledně její ***nadměrné péče***. Při návratu studenta domů se pak objevovaly konflikty ohledně ***chodu domácnosti*** (n=3), kdy se střetl režim studenta, na který byl zvyklý z vysoké školy, s režimem rodičů, na který si oni zvykli přes týden. Dále také kvůli nepořádku, který po sobě student doma zanechával a jeho nedostatečné pomoci doma.

V prvním roce se také mnohem častěji než nyní objevovaly lehké spory z důvodu ***špatné nálady*** studenta, která byla způsobená novým režimem či náročnou zkouškou.

Vztah rodičů

Změny, které partneři ve vztahu nyní pozorují, se týkají větší ***volnosti*** (n=9), díky které si mohou odejít, kdy a kam chtějí, mají méně starostí a více klidu. Partnerovi je ze strany partnerky věnována ***vyšší pozornost*** (n=3), muži mají pocit, že je partnerka ráda vidí, což hodnotí kladně. V důsledku toho, že se už s danou situací více sžili, dokážou lépe využívat společný čas, který mají k dispozici a díky tomu se ještě více ***sblížili***. Ačkoliv v prvním roce studia hovořili o tom, že měli strach ze společného času, u některých z nich se ukázalo, že právě díky němu se lépe poznali a jejich vztah se zlepšil (*„Já bych řekla, že se zlepšil, protože na sebe máme víc času. Dřív vlastně jak byly ty děti, tak se člověk staral nejdřív o ty děti a pak vlastně až ten partner. A teď to je obráceně, teď máme víc času na sebe navzájem.“*). V případě čtyř vztahů, které v prvním roce byly méně funkční, se ukázalo, že se partneři nyní ***učí spolu lépe vycházet***.

Partneři, kteří spolu **čas** ani během prvního roku netrávili, ho spolu nadále tráví ***minimálně***, protože zatím nenašli to, co by rádi dělali společně. Dvě ženy jsou s tímto faktem smířené a větší snahu už nevyvíjejí. Přijali to, že s manželem fungují jako dvě samostatné jednotky. Jedna žena se s tím stále nesmířila a mrzí ji, že její muž s ní čas netráví a věnuje se svým vlastním zálibám sám (*„My jsme s manželem jako dvě samostatný jednotky, a on není tak citově založený jako já, jede si svou linii, má spoustu zálib a na spoustu věcí chodí sám, a mě to mrzí, že nejsme víc spolu.“*). Někteří partneři i přes odlišné zájmy mají ***snahu najít chvilky***, ve kterých by mohli být spolu. Jiní partneři si naopak zvykli na to, že spolu ***čas tráví více než dříve*** – rozšířili si společné zájmy, zavedli nové zvyky, kdy například chodí po práci na společné procházky, častěji se vídají se společnými přáteli, plánují výlety (*„Ten čas trávíme spolu, sice jsem z toho měla ze začátku strach. Já jsem si říkala, tolika let spolu žijeme a neměli jsme na sebe nikdy tolik času a teď ho je hodně. Našli sme si nový zájmy a hodně plánujeme, co budeme společně dělat.“*).

S výše zmíněnou kategorií společného času souvisí i **komunikace** mezi partnery. Všichni partneři spolu komunikují, rozdílné je však to, o čem a jakým způsobem. V případě, že vztah obou partnerů je méně funkční, baví se spolu pouze o nezbytných věcech, které se týkají ***chodu domácnosti***, protože mnohdy nemají další společná témata

k rozhovoru. Tyto rozhovory bývají zpravidla krátké. V případě, že se partneři snaží svůj volný čas trávit společně, mají i více témat k rozhovoru a jejich rozhovor je pestřejší. Rozebírají ***každodenní události***, které se týkají jejich práce, dětí, širší rodiny a zájmů. Hovoří také ***o plánech***, které společně mají. V komunikaci bývá vždy iniciativnější žena, která mnohdy naráží na to, že manžel je méně komunikativní a sdílný. Od toho se pak odvíjí i následné **hodnocení** spokojenosti s komunikací. Téměř všichni muži (n=11) jsou s úrovní a kvalitou komunikace ***spokojeni.*** Naopak ženy bývají ty, které by si v komunikaci ***přály změnu***, která by se týkala především větší sdílnosti manžela. Nespokojen s komunikací v manželství byl pouze jeden muž, který není spokojený s tím, že více mluví manželka a on jenom naslouchá. Přál by si, aby o něj manželka projevila větší zájem a více spolu také probíraly intimní témata, která ve společné komunikaci postrádá („*Možná bych si přál víc otevřeně mluvit o intimní oblasti života, manželka povídá víc, já umím dobře naslouchat, ale někdy bych chtěl, aby o mě projevila víc zájmu a pokládala mi víc otázek na tělo.*“).

Z hlediska **konfliktů** mají respondenti pocit, že ***ubyly*** především díky tomu, že jsou tolerantnější a neřeší drobnosti. V případě, že se objevují, tak se nově týkají ***nárůstu zálib*** u partnera, který se jim věnuje více než své partnerce (n=2). Dále také ***nákladů s penězi,*** což se pojí s tím, že se mnohdy partneři dostávají do sporu kvůli tomu, co si mohou dovolit a co už ne, protože na to má každý z nich odlišný pohled. Některé konflikty jsou krátkodobé a jsou způsobeny díky špatné ***náladě či únavě***. Dvěma ženám se také nelíbí, že partner bere ***zajištění chodu domácnosti jako samozřejmost*** a nedodržuje pořádek. V případě, že je partnerka unavená, či nemá dobrou náladu, tak na ni tento fakt doléhá více a zvyšuje se možnost konfliktu. V jednom případě řeší partneři dlouhodobější neshody ohledně ***intimní oblasti***, což souvisí s nedostatečnou upřímností během komunikace. V důsledku toho se již v prvním roce objevovaly ze strany otce úvahy o mimomanželském vztahu, kdy v současné době došlo k posunu a realizaci tohoto kroku, o kterém manželka ví a je právě předmětem konfliktů.

Pozorované změny u jednotlivých členů rodiny

Během studia došlo u jednotlivých členů rodiny k určitým **změnám.** U matek byla nejvýraznější ***orientace na sebe*** (n=6), kdy se postupně naučily více žít po svém, našly si nové zájmy, kterým se mohly věnovat. Zároveň je důležité také to, že se jim dokážou věnovat bez výčitek. Ve svém volném čase se naučily více odpočívat a některé se naučily

i více radovat („*Začala jsem zase žít, začala si žít po svým, začala se radovat ze spousty věcí a začala jsem myslet na sebe“*.). Další významnou změnou je ta, že se postupně ***naučily své děti pustit***. Smiřují se s tím, že jednou odejdou, jsou méně starostlivé a některé vnímají, že jejich vnitřní povinnost být matkou se postupně naplňuje. Začínají si postupně uvědomovat, že jedna ***etapa života končí*** (n=2). Tři matky žádnou ***změnu nevnímají.***

Více než polovina otců (n=7) u sebe **změny**, které by se objevily během studia, ***nevnímala.*** Ti, kteří ano, tak se tyto změny týkaly především většího uvědomění si ***stárnutí***, více přemýšlejí nad tím, jakým směrem po dostudování dítěte může jejich život ještě dále směřovat.

Vysoká škola určitým způsobem změnila i samotné studenty. To, jaké změny na sobě pozorují studenti, se shoduje s tím, jaké změny vnímali také rodiče. Tyto **změny** se nejvíce týkaly ***povahových vlastností*** studentů, kteří jsou díky vysoké škole více sebejistí, někteří klidnější a tolerantnější k odlišným názorům jiných lidí. Jedna studentka je více skeptická, což souvisí i s motivací k danému oboru. Svůj vývoj vidí a uvědomují si ho. Další změny se týkají ***zlepšení komunikačních dovedností***, díky kterým jsou studenti schopni předat své názory dále, jsou ***samostatnější*** a mají ***větší zájem*** o lidi a svět kolem sebe. Někteří si ***utvrdili své hodnoty a zásady.***

Během svého studia si o rodině **uvědomili** několik věcí, které dříve tolik, nebo vůbec nevnímali. Došlo ke ***zlepšení vztahů v rodině*** (n=8) jak mezi rodiči a dítětem, ale zároveň také mezi sourozenci, jejichž vztahy se prohloubily díky tomu, že se nevídají tak často jako dříve (*Musím říct, že mi to zlepšilo hodně vztahy se ségrou, to jako určitě. Jako že teď mám toho parťáka v tý ségře, jak taky nastoupila na vejšku, že řešíme takový ty stejný věci.*“). Studenti si mnohem více uvědomují ***obětavost rodičů*** („*Jak se pro mě obětují, odepírají si. Mohli se mít líp, myslet víc na sebe, ale nedělají to.“*). To, kolik toho pro ně udělali a jak je během studia podporují. Vnímají, že je podporují i přes to, že na tom finančně nejsou nejlépe, odepírají si, aby dopřáli svým dětem, a přesně toto studenti dokážou ocenit. Na základě toho někteří našli ve vlastní rodině ***inspiraci*** pro svou budoucí rodinu. Tři studenti si také uvědomili to, jak ***rádi s rodinou tráví společný čas***. V kontrastu k výše uvedenému si naopak někteří z respondentů uvědomili, že rodina spolu ***tráví málo času*** (n=3), či si uvědomili ***svou vlastní odlišnost*** (n=2) od zbytku rodiny, která se během studia ještě více prohloubila („*Hodně jsem si uvědomoval ty nastavený hodnoty v rodině. Nebo takový ten směr, kterým se ubíraj, pohled na život a tak. A uvědumuju si tu odlišnost, protože já to tak nemám.“*).

Blízká budoucnost rodiny

Ačkoliv stále ještě studují, tak už všichni respondenti přemýšlí nad tím, jak by jejich život mohl vypadat po dokončení studia. Jejich **představy** se týkají především toho, že by se chtěli zcela osamostatnit a ***odstěhovat*** se od rodičů. Někteří z nich se nechtějí stěhovat daleko, pět studentů však už nyní počítá s tím, že budou ***zůstávat ve velkém městě,*** kde si budou moci lépe najít práci. I přes to, že s rodiči do budoucna neplánují bydlet, s nimi chtějí být v ***pravidelném kontaktu*** (n=6). Doufají, že si po dokončení studia také začnou ***plnit své další cíle*** na základě vlastních rozhodnutí.

Nicméně s jejich představami se pojí i určité **obavy**, které se týkají především ***ukončení studia***, kdy nevědí, zda ho zvládnou dokončit, či ho spíše nevzdají. Na druhou stranu si někteří z nich uvědomují, že by při neúspěchu mohli rodinu zklamat. Obavy mají také z ***nejisté budoucnosti*** (n=4), která se týká především jejich budoucího uplatnění. S tím souvisí i obavy z ***přechodu do práce*** (n=2).

Rodiče zažívají velmi podobné **obavy** z blízké budoucnosti jako studenti. Nejvíce se týkají ***dokončení školy*** a ***budoucího zaměstnání*** (n=9). U otců přetrvává obava z toho, že by dítě mohlo být i po dostudování dále ***finančně závislé*** na rodičích (*„Potřebuju vydržet, dokud své studium nedokončí. Nevím, co budu dělat, když bude potřebovat déle finanční podporu.“*). U matek se naopak objevuje spíše obava ohledně toho, že je dítě ***definitivně opustí***. Jeden otec si také v souvislosti s blížícím se koncem studia u svého syna více uvědomuje téma ***stárnutí*** a toho, že nebude mít sílu začít novou etapu života. To, co by si ještě přál zažít, totiž odkládá až na dobu, kdy syn plně dostuduje.

I přes obavy, které rodiče zažívají, se mohou na několik věcí **těšit**. Doufají, že dostudování pro ně bude znamenat ***finanční úlevu***, kdy se nebudou muset omezovat a budou mít možnost si více dovolit (n=7, *„No, že se nám finančně hodně uleví. To teda rozhodně, protože jsem říkala, že je nechci nějakým způsobem omezovat, stále říkám, že bysme si rádi taky zajeli na dovolenou, nebo něco jinýho pořídili, nebo si sami zajeli na ňákej welness.“*). Zároveň se také těší na to, jak se další ***život studenta vyvine*** – tedy, kde si najde své místo pro život, jakou si najde práci a jak si bude budovat kariéru, či na seznámení s budoucím partnerem/partnerkou. Několik rodičů se také těší na ***vnoučata***.

Rada pro budoucí rodiny vysokoškolských studentů

Konkrétní doporučení od studentů pro budoucí studenty, kteří na vysokou školu budou chtít odejít, se týkala především toho, aby si ***zjišťovali informace dopředu***, věnovali

tomu čas, aby se pak nestalo, že budou nemile překvapeni („*No ale základní rada by byla v tom, že prostě ať se zajímaj o tu školu, ať věnujou čas tomu, co ty školy dělaj.“*). Důležité je také, aby se budoucí studenti vysoké školy ***nebáli odejít***, protože to pro ně může znamenat příležitost, kdy mohou něco dokázat. Zároveň by se neměli bát prvního roku na vysoké škole, je normální, že si mohou připadat více nejistě. Nicméně je dobré si ***najít co nejdříve kamarády***, kteří jim novou situaci mohou pomoci lépe zvládnout. Za důležité považují také fakt, že by se měli snažit ***udržovat kontakt s rodinou***, spolu se svým odchodem si rodiny začnou více vážit a vztahy se díky tomu mohou prohloubit. Rodičům pak studenti na základě svých zkušeností vzkazují, aby svým dětem dopřáli ***volnost***, tedy aby je nechali si vybrat školu, kterou budou chtít studovat, aby jim dali prostor a zbytečně je nestresovali školními povinnostmi. Za důležité také považují, aby se domácí ***systém změnil co nejméně***, což znamená nechat co nejvíce věcí tak, jak doposud byly zavedené, aby student neměl pocit, že jezdí domů už jen na návštěvu („*Aby se snažili to moc neměnit, aby to bylo co nejvíc stejný, aby to nebylo, tak už tady nebydlíš.“*).

Rodiče **doporučují,** aby byly budoucí rodiny vysokoškolských studentů ***oporou.*** Rodiče by se neměli bát své děti podporovat, neměli by jim stát v cestě a měli by jim také často vyjadřovat svou náklonnost. Je důležité, aby jim ***důvěřovali***, věřili jim, že opravdu chtějí studovat, snažili se je více chápat. Rodiče by měli věřit svým schopnostem, že děti dobře vychovali. Neměli by zapomenout vést je během studia k ***samostatnosti,*** nechat je rozhodovat a chybovat, umět svého potomka z domova pustit. Zároveň by se také měli zaměřit sami na sebe a ***přemýšlet dopředu*** v tom ohledu, že si budou zjišťovat, co je čeká, budou si postupně promýšlet, co by mohli s nárůstem volného času dělat, hledat si nové záliby, připravit se na to, že studium bude pro rodinu nejspíše finančně náročné („*Možná je dobrý jako vědět zhruba, co je čeká. Aby si už dopředu promýšleli, co s tím množstvím času budou dělat, aby si hledali fakt záliby a přemýšleli, jak ten čas využijou.“*). A především by také neměli zapomínat na to, že se jedná ***o normální situaci***, kterou je třeba brát s klidem.

8.4 Rozdíly z hlediska generací a pohlaví

8.4.1 Rozdíly z pohledu rodičů

Rozdílné bylo prožívání celkového odchodu na vysokou školu již od samotného začátku. Matky se ještě před odchodem obávaly o bezpečnost a možného zklamání studenta, kdežto otcové se mimo jiné obávali možného pokušení a zbytečně investovaných peněz do vzdělání. Více se u nich také vyskytovala skutečnost, že se ničeho nebáli.

Zároveň téměř vůbec nepřemýšleli nad tím, jak by odchod mohl působit na vztahy v domácnosti, ženy nad těmito možnostmi přemýšlely více. Matky také mnohem více pomáhaly studentovi s přípravami, zapojení otců bylo menší a týkalo se především zajištění odvozů. To poté souviselo i s přípravami tehdy, když student přijel na víkend domů – otcové se příprav neúčastnili a spíše se stahovali do ústraní. Při společném loučení v den odjezdu se ukázalo, že ho více prožívaly matky, otcové si to ale uvědomovali. Rozdílné byly i vztahy se studenty, matky si s dcerou byly blíž, než jak tomu bylo v rovině dcera-otec, u kterých byl vztah méně osobní. Někteří otcové také vnímali, že vztah s dcerou byl více emotivní během prvního roku studia, což však dcery ve svých výpovědích nezmínily. Matky více prožívaly zkouškové období, během prvního roku zažívaly obavy a byly nervózní, otcové ho během prvního roku také prožívali, ale nebyli nervózní. V průběhu času se pak dostali do situace, kdy ho neprožívali už vůbec, u matek se prožívání zmenšilo.

Muži během prvního roku nevnímali změny v domácnosti, těch si všímaly spíše ženy. Nepřítomnost dítěte více neprožívali, bylo to pro ně jen jiné, matky zažívaly intenzivnější pocity prázdnoty a smutku. V kontaktu s dítětem přes týden je vždy matka, otcovi se studenti ozývají jen v případě potřeby. Rozdíly se objevily i v obavách, kdy se u otců vyskytovaly obavy, že vysokou školu nezvládnou zaplatit, matky tyto obavy nezažívaly. Zároveň otcové více zažívají obavu z toho, že na nich dítě bude finančně závislé i po dostudování. Matka má naopak obavu z toho, že ji dítě po dokončení vysoké školy definitivně opustí. Vzájemné nepochopení z hlediska generací se objevilo především v oblasti odkladu studia, kdy rodiče nechápali, proč je nutné studium odkládat a zvyšovaly se jejich obavy, že by studium v důsledku toho děti nemusely dokončit.

8.4.2 Rozdíly z pohledu studentů

V případě, že studenti před odchodem na vysokou školu nezažívali obavy, byli to vždy muži. Pokud však obavy zažívali, tak se netýkaly stesku po domově – ty byly charakteristické pro ženy. Zároveň ženy také při odjezdu rodičů byly smutné, muži nikoliv – buď to neprožívali, nebo naopak zažívali pocity volnosti. Muži neměli rádi loučení, bylo pro některé z nich nepříjemné. Byla pro ně také nepříjemná nadměrná péče a pomoc ze strany matky. Všeobecně byla pro studenty podpora nepříjemná tehdy, když se jim nepovedla zkouška a museli to rodičům sdělit či tehdy, když se rodiče zajímali jen o známky. Vnímali také, že jim rodiče doma poskytují nedostatečný prostor pro učení, ačkoliv ti si mysleli, že jim vychází vstříc. Někteří studenti se s rodiči méně ochotně bavili

o zkouškách a celkově vysoké škole tehdy, když ji rodiče sami neabsolvovali, protože vnímali, že její náročnost nemohou pochopit. Většina studentů si byla schopna uvědomit, že rodiče mají větší starosti se zajištěním financí a že si v důsledku jejich studia mohou dovolit méně věcí. Muži popisují vztahy s otcem jako kamarádské, vztahy s matkou spíše jako rovnocenné. Dcery hovoří o vztahu s matkou jako o kamarádském, kdežto s otcem vnímají, že je vztah méně otevřený. Zároveň jsou dcery s matkou většinou v pravidelném každodenním kontaktu, synové se matce ozývají méně často.

8.5 Odpovědi na výzkumné otázky

Jak rodina včetně mladého dospělého vnímala blížící se odchod na vysokou školu?

Odchod na vysokou školu byl nejdříve podmíněn samostatným výběrem vhodného oboru, který rodiče respektovali a volbu nechávali na studentovi. Mladí dospělí nechtěli během studia vysoké školy již bydlet s rodiči, což byl jeden z faktorů, který se na jejich výběru významně podílel. Toužili změnit prostředí, osamostatnit se a stát se na rodině více nezávislými. S jejich rozhodnutím však souvisely i určité obavy, které zažívali jak studenti, tak i rodiče. Pro studenty to byly obavy, které se týkaly především nového prostředí a systému vysoké školy, se kterým nebyli doposud seznámeni. U rodičů naopak dominovaly obavy, jež se týkaly bezpečí jejich dítěte, budoucího bydlení a zklamání, které by mohlo zažít v případě, že by se mu studium nepodařilo dokončit. Nad tím, jak by se jejich odchod mohl promítnout do vztahů v rodině, většinou nepřemýšleli z toho důvodu, že vztahy považovali za stabilní a pevné. V případě, že se touto myšlenkou ještě před odchodem zabývali, doufali, že se vztahy zlepší a stanou se více rovnocenné, s rodiči budou mít nová témata k rozhovoru a budou si nazájem vzácnější. Jejich odchod by se mohl promítnout také do vztahů mezi rodiči navzájem, kdy předpokládali, že matka bude více sama a nebude si mít s kým povídat, protože otec je méně sdílný. Rodiče stejně jako studenti doufali, že jejich odloučení vzájemné vztahy v rodině posílí, že budou mít na sebe i na své manželství více času a zmizí některé konflikty, které byly způsobené výchovou.

S odchodem na vysokou školu souvisely přípravy, které se týkaly zjišťování informací o vysoké škole a společných rozhovorů s rodiči ohledně finančních nákladů a pravidel, která budou pro studenta platit, když nebude doma. Matky se zapojovaly do příprav výrazněji než otcové, pomáhaly studentovi s balením, nakupováním a zařizováním nového bydlení. Otec pak zajišťoval odvoz do daného města a pomáhal při stěhování. Samotný den odjezdu se ve většině případů uskutečnil těsně den před nástupem

na vysokou školu a ve většině rodin byl pojat jako výlet. Pro studenty i matky bylo náročné samotné loučení, matky byly smutné, mnohdy zažívaly vnitřní nejistotu, protože své dítě nechávaly v neznámém prostředí a nevěděly, co se bude dít dále. Otcové prožívali odjezd méně intenzivně, někteří si však uvědomovali, že je manželka smutná. Na studenty smutek dopadl především tehdy, když zůstali sami. Lépe se všichni s novou situací smířili v případě, kdy si uvědomili, že se nejedná o vzdálenost, která by byla obtížně dostupná, a tudíž se mohou společně kdykoliv vidět.

Jaké proměny rodina zažívala během prvního roku studia na vysoké škole?

Jednalo se o novou zkušenost jak pro rodiče, tak i pro samotné studenty, kteří se museli na nový systém adaptovat. Většina z nich to zvládla rychle a bez problémů, pomohlo jim v tom především sociální okolí, informace, které o vysoké škole získali a zájem o daný obor. V případě, že měla adaptace horší průběh, bylo to z důvodu větší sociální izolace, což se projevilo ve vztazích k rodině – matce, kdy došlo k většímu sblížení, protože to byla právě matka, s kým se nejvíce komunikovalo. Nicméně během prvního roku i další rodiny zaznamenaly určité proměny ve vztazích, které se posunuly na kamarádskou úroveň, některé rodiny dokázaly uvolnit pevné vazby, které mezi sebou měly a bylo to pro ně osvobozující. V důsledku náročného období se také do vztahů v rodině promítala špatná nálada studenta, což bylo příčinou i častějších konfliktů. Otcové vnímali, že se během prvního roku vztah s dcerou stal více emotivní – kvůli špatné náladě, ale i kvůli tomu, že si více vyjadřovali emoce, což do té doby nedělali. V případě, že vztahy zůstaly stejné, bylo to způsobeno tím, že byly pevné a aspekt toho, že se členové rodiny méně vídali, se do nich nepromítl.

Studenti se během prvního roku snažili jezdit domů každý týden na víkend. Pro některé z nich to bylo náročné, protože jezdili z velké vzdálenosti, což se promítlo i do finančních nákladů. Rodiče se na ně vždy těšili, otcové měli pocit, že mnohdy ani neodjeli. Zpravidla je čekali na nádraží a odvezli je domů, kde si společně popovídali o proběhnutém týdnu. Nejčastějším tématem rozhovoru byla škola a s ní spojené záležitosti, studenti se pak také zajímali o to, jak se měli rodiče doma. Čas, který studenti strávili doma, nejvíce podléhal jejich vlastním aktivitám. Nicméně během prvního roku se snažili najít si čas, který by strávili s rodinou. Odjezdy zpět na vysokou školu byly chaotické pro všechny členy rodiny, otcové se během příprav přesouvali do ústraní, proto studentům pomáhaly především matky, které se jim snažily na cestu poskytnout hlavně

dostatek jídla. Během prvního roku se matky snažily být celý víkend doma, což pro ně bylo mnohdy omezující, protože musely ustoupit ze svých plánů. Co se týče odjezdů, tak rodiče své děti odváželi zpět na nádraží, kde se společně loučili, někteří studenti se však tomuto hromadnému loučení chtěli vyhnout, proto odcházeli sami. Pro všechny studenty však platilo pravidlo, že se po příjezdu museli rodičům ozvat. Loučení bylo náročné především pro matky, které zažívaly lítost. Lépe to zvládaly tehdy, když věděly, že se student zpět do školy těší a je spokojený.

S prvním rokem na vysoké škole se také pojí první zkouškové období, které pro studenty bylo náročné především díky velkému množství učení. Rodiče se studentům snažili doma poskytnout co nejvíce prostoru i času pro učení, což někteří studenti vnímali i přes jejich snahu jako nedostatečné. V důsledku náročného učení byli mnohdy více podrážení. Rodiče, kteří vysokou školu neabsolvovali, si uvědomovali, že s učením studentům nemohou pomoci a snažili se je podporovat alespoň psychicky. Studenti ohledně zkoušek s rodiči komunikovali, kdy rodiče byli informovaní o tom, jaké zkoušky a kdy je čekají. Po zkouškách se pak studenti rodičům ozývali ohledně výsledků či svých pocitů. Matky zkouškové období prožívaly více než otcové, byly nervózní a měly obavy z toho, že se studentovi nepovedou.

S odchodem na vysokou školu došlo během prvního roku k určitým změnám také v domácnosti, kdy doma byl větší klid, ale rodiče byli najednou sami. Samotu hůře prožívaly matky, které si v případě menší sdílnosti partnera, neměly s kým povídat. Horší to pro ně bylo tehdy, když partner nepřipouštěl, že se něco změnilo. Vztahy mezi rodiči se u někoho již během prvního roku zlepšily díky tomu, že rodiče měli méně starostí a více času na sebe navzájem. Na zhoršení vztahu se naopak podílelo vzájemné odcizení, odlišné zájmy, kdy každý z partnerů trávil čas podle sebe a vývojové krize, které se studiem dětí přišly (touha po mimomanželském vztahu, projevení stereotypu).

Jak odchod mladého dospělého na vysokou školu působí na rodinu v aktuálním ročníku studia?

V současné době došlo ve všech rodinách k ustálení chodu a zklidnění z hlediska prožívání studia. Studenti jezdí domů méně často, když přijedou, tak také tráví méně času s rodinou. Mnohdy se společně strávený čas zredukuje jen na společný oběd, v některých případech si rodiny musí domlouvat konkrétní čas, během kterého si stihnou sdělit nové informace. V rozhovorech nemá hlavní roli škola, ale více se řeší vztahy, zájmy

či budoucnost. Rodiče se snaží své děti chápat, ale mají pocit, že jsou pro studenty méně důležití a vnímají, že je už tolik jako dříve nepotřebují, což je pro muže i ženy náročné. Matky se postupně naučily své osobní plány na víkend, kdy má student přijet, neměnit a netráví již celou dobu bezprostředně doma. Studenti vnímají, že se vztahy v rodině posunuly na rovnocennou úroveň, dostaly se na kamarádskou rovinu. Pouze v rovině otec-dcera je vztah méně otevřený, kdy spolu nesdílí osobní témata, mnohdy si mají spolu méně co říci, což je způsobeno i tím, že otec bývá ten, kdo je méně komunikativní. Rodiče vnímají, že se z nich stali spíše pozorovatelé, snaží se dopřávat svým dětem volnost. Zároveň vidí, že je děti vnímají pozitivně především jako oporu, kterou se jim snaží i nadále poskytovat – od psychické, materiální až po finanční. Ta ve většině rodin významně působila na rozpočet a pro mnohé rodiny znamená studium finanční závazek. U otců se v důsledku toho objevují obavy z toho, že by studium nezvládli zaplatit. Téměř všichni studenti si uvědomují, že je pro rodiče situace finančně náročná, a proto chodí na brigády.

Jelikož studenti jezdí domů méně často, je většina z nich v kontaktu s rodiči – matkou prostřednictvím mobilního telefonu. Dcery volají s matkou každý den, některé i několikrát za den, synové se zpravidla ozývají méně a dle potřeby. S otci studenti téměř nekomunikují, mezi rodiči funguje systém, kde matka otcovi informace předává. S komunikací přes mobilní telefon souvisí i zprávy ohledně zvládnutých zkoušek. Studenti se stále ozývají s tím, jak zkoušky dopadly, nicméně komunikace před zkouškami ve většině případů probíhá méně, než jak tomu bylo během prvního roku. Otcové v současné době zkouškové období neprožívají, méně ho také prožívají samotní studenti, kteří si nyní dokážou najít svůj učební styl a rozvrhnout si čas, který na učení potřebují. Matky zkouškové období prožívají také méně, ale v případě, že je student v posledním ročníku, tak ho prožívají naopak více, protože se obávají nezdaru.

Během studia se objevovaly konflikty mezi studenty a jejich rodiči, které se nejčastěji týkaly právě studijních důvodů (prodloužení studia, nedostatek času věnovaný učení), dále také chodu domácnosti, kdy došlo ke konfrontaci režimu studenta s režimem, který byl zavedený doma. Na sporech se podílelo i upozadění rodiny ze strany studenta či špatná nálada, která se díky učivu a novému prostředí zpočátku studia objevovala častěji. Co se týče konfliktů mezi partnery, došlo k jejich úbytku především díky tomu, že je doma větší klid, mají méně starostí a dostali se do fáze, kdy již neřeší maličkosti, ale snaží se je přecházet. Ve vzájemném vztahu došlo ke zlepšení, v případě, že byl vztah méně funkční

již během prvního roku studia, učí se partneři spolu vycházet. Objevuje se snaha trávit společný čas pohromadě, většina partnerů spolu také komunikuje. V případě partnerů, kteří si příliš nerozumí, je komunikace zaměřená na nezbytné věci ohledně chodu domácnosti. Většina mužů je s komunikací v partnerském vztahu spokojena, po změně by naopak toužily spíše ženy, které by si přály, aby jejich partner byl více sdílný.

Rodiče si postupně uvědomují, že se s blížícím ukončením studia plánují mladí lidé osamostatnit a oni v důsledku toho zůstanou zcela sami. Z toho mají strach nejvíce ženy, které se právě nacházejí v méně funkčním partnerství. Zároveň se však rodiče na tuto etapu těší, protože jim skončí období finanční zátěže a budou si moci dovolit více věcí. Těší se také na to, jakým směrem se budoucí život mladého člověka vyvine. Během studia vysoké školy došlo u jednotlivých členů k několika změnám. Matky se naučily orientovat více na sebe, méně své děti kontrolují a uvědomují si, že postupně jedna etapa života končí. U otců se výraznější změny neobjevily, pouze zesílila myšlenka na stárnutí a úbytek sil. Studenti se díky vysoké škole stali samostatnými a změny byly patrné i v povahových vlastnostech. Díky studiu pozorují, že došlo v rodině ke zlepšení vztahů, uvědomují si obětavost svých rodičů a oceňují ji. Dále také zjistili, jak rádi se někteří z nich vrací domů a tráví alespoň chvilku času s rodiči (ačkoliv se v očích rodičů může jednat o minimum času).

9 Diskuze

Tato kapitola je rozčleněna do několika částí, ve kterých se postupně budu věnovat hlavním výsledkům, které byly v jednotlivých oblastech pomocí polostrukturovaného interview zjištěny. Budou dány do souvislostí s výzkumy, které byly na podobné téma již provedeny. Součástí kapitoly je diskuze nad limity a mnou vnímanými přínosy výzkumu, dále také náměty pro možné další zkoumání. Je důležité zmínit, že zjištěné výsledky nelze zobecňovat na širší populaci, a jsou proto platné pouze pro tento výzkumný soubor.

Diskuze nad výsledky z polostrukturovaného interview

Rozhodnutí jít studovat, a v důsledku toho se částečně odstěhovat od rodičů, bylo u všech studentů vlastní rozhodnutí, které rodiče respektovali. Studenti toužili po změně, což je pro období, ve kterém se dle Arnetta (2000; 2006) nacházejí, typické. Období vynořující se dospělosti je spojováno s možnostmi, v rámci kterých se mladí lidé často stěhují do jiné části země, aby využili nabízené příležitosti ke vzdělání. V případě, že studenti již byli před nástupem na vysokou školou na internátě, byla pro ně možnost jít studovat od rodiny téměř automatická, protože si již v průběhu předchozího studia zvykli, že doma netráví tolik času. Tento poznatek souvisí i s výzkumem Tognoliho (2003), který došel k podobnému závěru. V tomto případě předchozí zkušenost s odloučením měla menší dopad i na prožívání matek. Pokud však rodiče (především matky) a studenti neměli zkušenost s delším odloučením, docházelo k tomu, že se u nich objevovalo více obav, které byly spojené se vzájemným odloučením. Matky byly na jednu stranu rády, že studenti začnou nový život na vysoké škole, pomáhalo jim, když viděly, že se těší. Na druhou stranu si však uvědomovaly, že budou více samy a novou situaci si neuměly příliš představit (Wang & Nuru, 2017). Rodiče se všeobecně obávali o bezpečnost svých dětí, což bylo podmíněno i tím, že si uvědomovali, že budou od nich daleko a v případě potřeby jim nebudou schopni poskytnout okamžitou pomoc (Way & Gillman, 2000).

Ještě před samotným nástupem na vysokou školu probíhaly v rodině rozhovory, které se týkaly nastavování pravidel především v oblasti kontaktu, chování a financí, které bude mít student k dispozici. Právě otázka financí byla pro mnohé rodiny důležitá, protože jak se ukázalo později, vysoká škola má významný dopad na jejich rodinný rozpočet v tom smyslu, že velké množství příjmů poskytují rodiče právě dětem na vysoké škole. Na základě toho se pak samotní rodiče omezují v tom, co si mohou a nemohou dopřát. V těchto počátečních rozhovorech ještě před nástupem na vysokou školu se dalo

předpokládat, že alespoň ze začátku studia budou mladí lidé na příjmech rodičů více závislí, protože se budou seznamovat s novým prostředím a novými nároky (Mulder & Clark, 2012; Wang & Nuru, 2017). Ukázalo se, že v průběhu studia si většina z nich brigádu našla a část nákladů, především těch, které se týkají volného času a osobních potřeb, si mohou zaplatit sami. Výzkum Turleyho (2006) ukázal, že právě z finančních důvodů mnozí rodiče chtějí, aby jejich dítě studovalo co nejblíže domovu, což by vedlo k ušetření poměrně velkého množství nákladů. Nicméně výše uvedený aspekt se v mém výzkumu neprokázal, protože rodiče plně podporovali své děti v jejich rozhodnutí i kvůli tomu, aby jim to zpětně nemohly vyčítat.

Někteří mladí lidé ještě před odchodem na vysokou školu přemýšleli nad tím, že by jejich studium mohlo vést k určité změně v domácnosti a ve vztazích s rodiči. Uvědomovali si, že díky menší sdílnosti ze strany otce by se matka mohla cítit více osamocená (Karp et al., 1998). Na druhou stranu rodiče i studenti doufali, že se vztahy zlepší, budou si vzácnější, díky odloučení se na sebe budou více těšit a budou mít i nová témata k rozhovoru. Matky navíc doufaly, že studenti ještě více dospějí. Změny, které si členové rodiny ještě před odchodem přáli, se většinou naplnily.

Odchod studenta na vysokou školu nejvíce zasáhl matku, což je v souladu s výzkumem Golishe (2002), který se zároveň odkazuje na to, že se jedná o primárního pečovatele, a proto se na ni tento fakt nejvíce podepisuje. Zároveň prožívání matek může být horší tehdy, když se výchově dítěte věnovaly na plný úvazek a své vlastní zájmy upozaďovaly (Grover & Dang, 2013; Raup & Myers, 1989; Spence & Lonner, 1971). To, že určité věci spojené se studiem hůře prožívaly, lze potvrdit i v dalších zkoumaných oblastech – matky více prožívaly zkouškové období, snažily se být pro studenta během prvního roku k dispozici, zažívaly větší smutek a prázdnotu než otcové. Bylo pro ně také náročnější dopřát svému dítěti volnost.

Přechod na vysokou školu znamená pro studenty mnohdy náročný krok ze starého a známého prostředí do nového, od kterého neví, co mají čekat. Je pro ně proto důležité, aby se co nejdříve na nové prostředí zvládli adaptovat. Ukázalo se, že většina studentů v tomto výzkumu zvládla adaptaci rychle především díky sociálnímu okolí a informacím, které si postupně zjišťovali. V případě, že adaptace proběhla pomaleji či hůře, docházelo k tomu, že se studentům více stýskalo po domově. S tímto poznatkem se shoduje i výzkum Denovana a Macaskillové (2013), kteří potvrzují, že špatná adaptace může souviset s nedostatečně navázanými vztahy v novém prostředí, v důsledku čehož se studentům pak

více stýská po domově. Tognoli (2003) k tomu dodává, že právě díky potenciálnímu strachu z odloučení si mnohdy studenti vybírají vysokou školu blíže domovu, což nebyl případ studentů z mého výzkumu. Stesk po domově zpočátku zažívali i studenti, kteří se dobře adaptovali. Výzkumy ukazují, že se nejedná o nic neobvyklého, ale naopak je to normální situace, která se během prvního roku postupně ustálí (English et al., 2016).

Už během prvního roku některé rodiny zaznamenaly zlepšení vztahů mezi členy, jejich počet vzrostl pak ještě s postupem času, kdy se vztahy mezi rodiči a studenty staly rovnocenné, posunuly se na kamarádskou úroveň a někdy také došlo k jejich většímu prohloubení. Rodiče se už nestavěli do role autority, ve vztazích se objevila menší kontrola a vyšší volnost. Tento přechod k vyrovnanějším vztahům může na jednu stranu souviset s odchodem na vysokou školu, díky které studenti dospěli, na druhou stranu také zcela jistě souvisí s vývojovým obdobím, ve kterém se rodiče i studenti nacházejí. Vzájemná vyrovnanost a úcta se objevuje spolu s tím, jak dítě dospívá (Arnett, 2000; Craig, 1999; Proulx & Helms, 2008; Vágnerová, 2007). Lefkowitzová (2005) ve svém výzkumu hovoří o zlepšení vztahů mezi rodiči a studenty, kdy právě vzdálenost pomohla v rodině vytvořit pevnější vazby. To, že odchod na vysokou školu může vést ke zlepšení vztahů v rodině, potvrzuje i Patrikyanová (2015). I přes to, že se vztahy mezi rodiči a dětmi staly více rovnocenné, studenti odlišně vnímali svůj vztah s otcem a matkou. Tato odlišnost se objevovala ve výpovědích dcer, nikoliv synů. Dcery mají bližší vztah s matkou, mohou s ní rozebírat osobní témata, sdělují jí své zážitky a pocity. Ve vztahu s otci to tak nemají, mnohem méně spolu komunikují a ve výzkumu zmínily, že se navzájem mají rádi jiným způsobem, než jak je tomu s matkou (Nielsen, 2007). Nedostatek komunikace může být dle Golishe (2000) spojován s nedostatečným pocitem blízkosti, kdy ve vztahu otec – dcera nedochází k otevřenému vyjádření pocitu blízkosti např. pomocí sdělení citů. Z mého výzkumu však vyplynulo, že otcové svou blízkost spíše než pomocí citů vyjadřují pomocí jednání – studentům poskytují odvoz na nádraží, na začátku a na konci školního roku je stěhují domů. Zároveň jeden otec pomáhal své dceři prostřednictvím pohybových aktivit, které do školy musela zvládnout - společně spolu chodili plavat, naučili se lézt na stěně, což je v souladu s výsledky Nielsenové (2015), která zjistila, že otcové vyjadřují svým dcerám blízkost spíše prostřednictvím jednání.

Ve výzkumu se ukázalo, že pro některé studenty bylo během prvního roku studia náročné zkouškové období. Bylo tomu tak především z důvodu nedostatečné znalosti systému a hledání vhodného stylu učení, což je v souladu s výsledky, které zjistil Christie

et al. (2008). Podle nich studenti mohou zažívat v důsledku přechodu na nový učební styl až učební šok. To, že vyšší nároky studenty zpravidla překvapí a jsou pro ně v důsledku šoku náročné, potvrzuje i Váchová (2011). Konečný et al. (1996) zmiňuje, že je pro studenty náročné si uspořádat velké množství informací pod časovým tlakem. Nicméně u respondentů se ukázalo, že během studia se naučili organizovat si svůj čas a rozvrhnout si ho dle náročnosti zkoušky. Dokázali si také najít svůj vhodný systém pro učení, což vedlo k tomu, že v současné době prožívají zkouškové období méně. Horší průběh se objevuje pouze tam, kde se studenti nacházejí v závěrečném ročníku, což je nejspíše podmíněno zvýšenými obavami z možnosti selhání. Více se selhání obávají ti studenti, na které mají rodiče vysoké nároky. V případě, že by u nich k nějakému selhání došlo, rodičům by to říct nechtěli, aby je nezklamali (Felder, 1988).

Rodiče se snažili studentům v průběhu celého studia pomáhat jak po psychické, tak i po finanční a materiální stránce. Studenti jejich pomoc vítali a byli za ni rádi. Nepříjemná jim byla pouze tehdy, když synové zažívali přehnanou péči ze strany matky, která vyústila ve vzájemný konflikt. V tomto období bývá nadměrná péče pro mladé lidi již nežádoucí (Vágnerová, 2007). Matky si však v průběhu studia tuto skutečnost uvědomily a v současné době se jí snaží vyvarovat. Kromě nadměrné péče bývá předmětem sporů i střet režimu studenta, který si zavedl na vysoké škole, s režimem, který si zavedli rodiče doma. Jeho vyřešení spočívá ve snaze o větší toleranci především ze strany rodičů, kteří se v současné době snaží hádkám na toto téma vyhýbat. Hlavním zdrojem sporů však byly školní záležitosti, kdy rodiče měli pocit, že se studenti neučí dostatečně, naopak studenti měli pocit, že doma nemají pro učení dostatek prostoru. Možnost odkladu studia rodiče také nepřijali s pochopením, protože se obávali vyššího rizika, že student započatou školu nebude chtít dokončit. Tato obava se objevovala u rodičů, kteří vysokou školu neabsolvovali, díky tomu to pro ně mohlo být náročnější pochopit. Mikauš (2007) zmiňuje, že v tomto období dochází k úbytku otevřených konfliktů s rodiči, kdy mladí lidé rodičům závažnější informace sdělují formou faktu, což platilo i v případě odložení studia, kdy studenty nezajímal názor rodičů, ale pouze jim danou skutečnost oznamovali.

V průběhu studia klesala četnost toho, jak studenti jezdili zpět domů. Během prvního roku se snažili jezdit každý týden i z velké vzdálenosti, postupně se však jejich příjezdy snižovaly především díky tomu, že si studenti na nové prostředí zvykli a nalezli v něm své aktivity a zájmy, kterým se věnovali. V současné době se objevil i posun v tom, jak trávili svůj volný čas doma. Během prvního roku se sice nejvíce

věnovali svým aktivitám, ale snažili se najít čas i na rodinu. Nyní se společně trávený čas s rodiči zmenšuje, ti mají mnohdy pocit, že jsou upozaděni a že pro své dítě už nejsou tak důležití. Ačkoliv si uvědomují, že se jedná o přirozený vývoj, mnohdy zažívají lítost. Svému dítěti poskytují volnost a zbytečně se ho nevyptávají na to, kam jde a co dělá (Arnett, 2000). To, že se čas, který děti s rodiči tráví, postupně s věkem zmenšuje, potvrzuje i výzkum Shearerové et al. (2005), který dále tvrdí, že s množstvím tráveného času souvisí i množství komunikace. V případě, že spolu tráví méně času, mají i menší prostor pro komunikaci. Pro matky je důležité, aby s dítětem alespoň na chvíli mluvily během doby, kdy přijede domů. Využívají proto cílených rozhovorů, na kterých se předem domlouvají, případně k tomu využívají společné obědy. Hovory se během prvního roku nejčastěji týkaly školy, která byla ústředním tématem. V současné době se více rozšiřují i na oblast zájmů, volnočasových aktivit či partnerů (Morgan et al., 2010). Zajímavé zjištění se týkalo toho, že studenti, jejichž rodiče neabsolvovali vysokou školu, vnímali, že v důsledku toho obtížněji chápou, jak náročné studium může být. Rodiče jim během učení nemohli poskytnout rady, mnohdy jim také studenti museli fungování systému vícekrát vysvětlovat a měli pocit, že i přesto tomu rodiče nerozumí (Palbusa, 2016; Wolf et al., 2009).

I přes to, že studenti jezdí domů méně často, jsou během týdne s rodiči v kontaktu prostřednictvím komunikačních technologií. Kontakt probíhá výhradně s matkou, s otcem jen v případě konkrétní potřeby, přičemž matka důležité informace otcovi předává (Chen & Katz, 2009). Wolf et al. (2009) zjistil, že frekvence komunikace se postupně s vyšším ročníkem snižuje, což se v mém výzkumu nepotvrdilo, protože dcery mají stále s matkou každodenní kontakt, naopak synové se ozývají nepravidelně, většinou v případě potřeby (Chen & Katz, 2009; Small et al., 2011). Nejvíce se ke kontaktu využívají hovory přes mobilní telefon, protože umožňuje okamžitou interakci (Gemmill & Petterson, 2006).

Během studia vysoké školy došlo i k proměně vztahu mezi rodiči, kteří zažívají větší volnost a klid v době, kdy studenti nejsou doma. Rodiče se sblížili, protože na sebe mají více času. Pozornost ženy se opět více přesouvá na partnera, což muži oceňují (Sýkorová, 1996). V případě méně funkčního partnerství, které se však projevovalo již před odchodem na vysokou školu, se spolu učí vycházet. S odchodem dítěte se ukázalo, že partneři nemají společné zájmy a nechtějí spolu trávit společný čas, spíše fungují každý sám za sebe (Bouchard, 2018). Jejich konverzace se poté týká jen nezbytných věcí v chodu domácnosti. Na opětovném sblížení se podílel i fakt, že spolu partneři tráví společný čas

i v případě odlišných zájmů, kdy se snaží najít něco, kde mohou být spolu. Jejich konverzace je obsáhlejší, ačkoliv ženy si mnohdy přejí, aby byl jejich muž sdílnější. Konflikty v partnerství ubyly především díky tomu, že se partneři znají, jsou k sobě tolerantnější a neřeší drobnosti, což je v souladu s tvrzením Vágnerové (2007). Rodiče si uvědomují, že až dítě dokončí studium, nejspíše se odstěhuje. S tím se pojí i obava ze stárnutí, protože vnímají, že se jedna etapa života chýlí ke konci. Své děti vychovali, poskytli jim vzdělání a blíží se čas, kdy se zcela osamostatní. V tomto případě se zvýšené obavy ze stárnutí objevují u mužů, kteří si následující etapu chtějí užít, splnit si ještě nějaké sny, ale obávají se toho, že už nebudou mít sílu (Vágnerová, 2007).

Proměna během celého období se však netýkala jen vztahu rodičů a dětí, ale také respondentů samotných. Rodiče získali více času na sebe, našli si nové zájmy, kterým se mohli v době nepřítomnosti dětí věnovat. Pro matky bylo zpočátku náročné dát přednost svým plánům před dětmi, nicméně s postupem času se dokázaly více soustředit na sebe, naučily se děti umět pustit a méně je kontrolovat. Samotní mladí lidé pozorovali změny především ve svých povahových vlastnostech, větším zájmu o dění kolem a zvýšené samostatnosti (Mulder & Clark, 2002). Zároveň si také uvědomili důležitost své rodiny, dokázali ocenit, co všechno pro ně rodiče dělají (Harrigan & Miller-Ott, 2013). Ačkoliv tedy rodiče mnohdy mohou mít pocit, že se pro své dítě stávají méně důležití, tak to, jak je studenti vnímají, dokazuje, že je pro ně rodina stále důležitá a postupné osamostatňování je dáno především vývojem. Je možné tak usuzovat i na základě toho, že pro samotné studenty je jejich rodina inspirací pro založení své vlastní.

Limity výzkumu

Za jedno úskalí výzkumu lze považovat malý výzkumný soubor, jehož výsledky nelze zobecňovat na širší populaci, ale jsou charakteristické pouze pro zkoumaný vzorek. Další limit spočívá ve výběru výzkumného souboru, který byl z jedné části vybírán prostřednictvím metody samovýběru, u které je možné předpokládat, že se do výzkumu přihlásili jen ti lidé, kteří danou situaci dobře zvládají a vztahy v rodině jsou pro ně uspokojivé. Při výběru pomocí metody sněhové koule by bylo možné očekávat podobný průběh – tedy to, že rodiny doporučily další respondenty, kteří by se byli ochotni zapojit na základě toho, že jejich vztahy v rodině jsou dobré a nebojí se zásahu do svého soukromí.

K určitému zkreslení mohlo dojít díky rozdělení otázek na jednotlivá období. Věřím, že by se dalo vytěžit mnohem více informací tehdy, když by se účastníci v každém období v době provádění výzkumu nacházeli a byla by pro ně aktuální. Jelikož období před nástupem na vysokou školu a první rok se udály před delší dobou, bylo možné, že si rodiče a studenti některé informace nevybavili v takové míře, v jaké by tomu bylo tehdy, kdyby byl výzkum prováděn longitudinálně. Jednotlivé otázky jim mohly splývat, mohlo pro ně být náročné si uvědomit, co se vlastně dělo. Je tedy možné, že informace z dřívější doby nemusí být zcela přesné obzvláště v případě, že danou událost významněji neprožívali. Na tomto faktu mohla mít podíl i formulace jednotlivých otázek, protože se daným oblastem mnohdy věnovaly poměrně v širokém rozmezí.

Dalším limitem je možnost, že získané odpovědi mohou souviset se snahou stylizovat se do role správného rodiče, kterému by se mělo po svém dítěti stýskat, který by ho měl za každé situace podporovat a vysokou školu by měl plně prožívat s ním. V odpovědi jedné matky se objevily obavy z toho, že když otevřeně přizná, že se s odchodem syna cítila svobodněji již první rok, není správná matka. Je tedy možné, že tento postoj mohly mít i ostatní účastnice výzkumu, ale již nebyly tak upřímné. Ačkoliv na mě odpovědi jednotlivých respondentů působily důvěryhodně, je nutné dodat, že jsem je neznala osobně, a usuzuji tak pouze z jednoho setkání.

Je také důležité zmínit, že určité limity výzkumu mohou souviset i s vedením rozhovoru, kdy některá témata byla jednotlivými respondenty odlišně rozebírána. Většinou platilo, že muži – otcové byli ti, kdo byli ve svých odpovědích stručnější, na některé věci si přesně nevzpomínali a bylo proto nutné se jich doptávat konkrétněji. Tento aspekt byl patrný především díky tomu, že rozhovory byly vedené vždy minimálně se třemi členy rodiny. Otázkou pak zůstává, zda některá témata nebyla respondenty zmíněna schválně, protože se o nich bavit nechtěli, nebo proto, že si na ně nevzpomněli, nebo pouze proto, že pro ně nebyla důležitá. S tím souvisí i další fakt, což je samotná osobnost výzkumníka, kdy se na sdílnosti jednotlivých členů mohly podílet i určité sympatie/antipatie. Pro všechny rodiny se jednalo o první zkušenost s nějakým výzkumem, u některých z nich byla patrná na začátku nervozita způsobená neznámou situací, která mohla být zvýrazněna i přítomností diktafonu. Na základě toho mohli být někteří z nich méně sdílní, zároveň pro ně mohlo být obtížné popsat, co zažívali a cítili obzvláště někomu, kdo je pro ně cizí.

Jako určité úskalí lze vnímat i to, že některé zjištěné informace nemusí přímo souviset s odchodem na vysokou školu. Dalo by se předpokládat, že vztahy se vylepšují

na základě toho, jak se jednotliví členové vyvíjejí v důsledku prožívaných událostí. Zároveň také to, co rodiče prožívají, může souviset více s vývojovým obdobím, ve kterém se právě nacházejí. Odchod na vysokou školu a částečné odpoutání dítěte do toho jenom zasáhne tím způsobem, že některé prožitky může urychlit, či prodloužit.

Přínosy výzkumu

Hlavní přínos výzkumu spočívá v přiblížení období, které je pro spoustu rodin aktuální. Získané poznatky mohou přispět ke konkrétnější představě u rodin, pro které je daná situace zatím neznámá a nevědí, co by od ní mohli čekat. Zároveň díky odpovědím jednotlivých respondentů mohou zjistit, že se jedná o normální situaci, kterou každý člen rodiny může prožívat odlišně a která zároveň může přispět ke zlepšení vztahů mezi jednotlivými členy. Díky tomu, že se do výzkumu zapojili jak samotní rodiče, tak také studenti, je výzkum obohacen o pohled obou generací, které si z něj mohu něco odnést. Zároveň tyto pohledy mohou přispět k lepšímu vzájemnému pochopení toho, co prožívají rodiče a co studenti. Konkrétní doporučení, která respondenti při výzkumu sdělili, vycházejí z jejich vlastních zkušeností a mohou být pro další rodiny inspirativní.

Výzkum byl přínosný i pro samotné respondenty, kteří si díky němu zavzpomínali, některé situace si připomněli a tím, že o nich vyprávěli a přemýšleli, si určité věci lépe uvědomili.

Náměty pro další zkoumání

Vnímám, že by při dalším zkoumání tohoto tématu bylo vhodné využít longitudinální studii, ve které by se bylo možné zaměřit na sledování podstatných změn postupně během prvního roku a těch následujících. Výtěžnost informací by v tomto případě mohla být mnohem vyšší. Dále by také bylo možné longitudinální studii doplnit další metodou – jako vhodná se mi jeví Test rodinného systému (FAST), který blíže přibližuje rodinné vztahy z pohledu základních dimenzí rodinného soužití (koheze, hierarchie a rodinné hranice) (Sobotková, 2005).

10 Závěry

Výzkum přinesl nová zjištění, přičemž v této kapitole budou shrnuty hlavní výsledky, které se v něm objevily:

- Ještě před nástupem na vysokou školu členové rodiny přemýšleli, jak by odchod studenta mohl působit na vztahy v rodině. Doufali, že se vztahy zlepší, student dospěje, budou se na sebe těšit a mít nová témata k rozhovoru.
- První rok studia byl pro členy rodiny náročnější, protože se jednalo o novou situaci. Studentům se stýskalo po domově, jezdili domů častěji, snažili se trávit čas i společně s rodiči. Matky se cítily doma více opuštěné, zažívaly pocity prázdnoty. Hůře také prožívaly loučení se studentem.
- Vztah mezi rodiči a studenty se v průběhu studia posunul na rovnocennou úroveň, rodiče už nebyli autoritou. Všeobecně ve vztahu rodič-dítě byly přátelské vztahy, více bližší si byla matka s dcerou. Naopak dcery vnímaly, že jejich vztah s otcem je méně otevřený.
- Studenti v současné době jezdí domů méně a zároveň tráví méně času s rodiči. Věnují se vlastním aktivitám. Rodiče mají pocit, že jsou odsunutí, rozhodnutí dítěte však respektují a dopřávají mu volnost. Komunikace se už netýká jen školy, ale posunula se i do oblasti zájmů, partnerských vztahů a budoucnosti. Konflikty se nejčastěji týkají školních záležitostí, špatné nálady studenta a chodu domácnosti.
- Vztah mezi rodiči se během studia zlepšil, partneři na sebe mají více času, našli si nové společné zájmy. V případě, že je partnerství méně funkční, tak se spolu partneři učí vycházet, ale společný čas dohromady netráví a komunikace je omezená jen na chod domácnosti. Většina žen by si v komunikaci s partnerem přála změnu. Konflikty ubyly, objevuje se větší tolerance ze strany partnerů.
- Změny s odchodem na vysokou školu zaznamenali i studenti, kteří jsou samostatní, mají větší zájem o svět kolem sebe, změnili se jejich povahové vlastnosti a utvrdili se ve svých hodnotách. Matky si během studia našly nové zájmy, umí se od rodiny lépe odpoutat, věnují se více sobě, naučily se svému dítěti dopřát volnost. Otcové výraznější změny nezaznamenali.
- Studenti si uvědomili důležitost své rodiny, obětavost rodičů, cení si jejich pomoci. Pro mnoho z nich se jejich rodina stala inspirací pro vlastní budoucí rodinu.

Souhrn

Tato magisterská diplomová práce se zabývala proměnami rodiny poté, co mladý dospělý odejde studovat na vysokou školu, a v důsledku toho rodiče zůstanou sami. Byla rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. V rámci teoretické části byly vymezeny čtyři hlavní kapitoly, které se zabývaly rodinou, obdobím střední a pozdní dospělosti, dále obdobím vynořující se dospělosti a rodinou po odchodu dítěte na vysokou školu. Tato poslední kapitola byla krátká a opírala se pouze o zahraniční výzkumy na obdobné téma, které otevíraly prostor pro výzkumnou část.

Odborná literatura poukazuje na to, že rodina je hlavní činitel socializace, přičemž význam rodiny se v průběhu času mění. V současné době se o rodině hovoří jako o základním místu pro životní spokojenost. Společně s definicí rodiny byly v první kapitole popsány i její funkce a byla přiblížena její současná podoba v České republice. Dále bylo vymezeno zdravé rodinné fungování, u kterého panuje shoda, že ho tvoří především tři hlavní pilíře – adaptabilita, soudržnost a komunikace. S rodinným fungováním souvisí i téma rodinné resilience, která byla představena prostřednictvím dvou modelů. Model Ireny Sobotkové rozlišuje dvě základní fáze rodinné resilience – adjustaci a adaptaci. Model Fromy Walshové identifikuje klíčové faktory rodinné resilience.

Jelikož se respondenti z výzkumné části nacházeli v období střední a pozdní dospělosti, byla tato období v následující části vymezena. V rámci nich se hovořilo o proměně manželství a vztahu mezi rodiči a dětmi, o kterém bylo pojednáno z pohledu rodičů. Ukázalo se, že se vztah stává rovnocenný. Rodiče přebírají roli mentora, nikoliv autority. Spolu s postupným dospíváním dětí se pojí také jejich případný odchod z domova, proto došlo k vymezení syndromu prázdného hnízda a s ním spojeného prožívání rodičů, které se může pohybovat v rovině pozitivní, což je častější forma, ale zároveň i v rovině negativní.

Studenti z výzkumné části spadali do období vynořující se dospělosti, které bylo popsáno a vymezeno podle Arnetta. Bylo zjištěno, že mladí lidé nacházející se v tomto období, mají pocit, že nejsou ani dospělými, ale nejsou už ani adolescenty – nacházejí se někde mezi. Součástí kapitoly byly i proměny vztahu s rodiči z pohledu studentů a okolnosti spojené s nástupem na vysokou školu, které se zaměřovaly především na motivaci studentů ke studiu a jejich adaptaci. Ta souvisela s tím, jak se zvládli adaptovat na nové požadavky, ale i na ztráty a omezení.

Celá teoretická část pak byla uzavřena kapitolou, která se týkala proměn rodiny během studia. Nejvíce se zaměřovala na komunikaci mezi studenty a rodiči a na míru sociální podpory, kterou rodiče svým dětem poskytují. Vycházela ze zahraničních výzkumů, které zjistily, že odchod na vysokou školu na vztahy v rodině působí především tak, že dochází k jejich zlepšení.

Hlavním cílem této práce bylo popsat proces proměn, které rodina zažívá po té, co mladý dospělý odejde studovat na vysokou školu a rodina zůstane sama z pohledu rodičů i studenta. Dílčí cíl se týkal zmapování období těsně před nástupem na vysokou školu. Z cílů práce byly stanoveny tři základní výzkumné otázky: 1) Jak rodina včetně mladého dospělého vnímala blížící se odchod na vysokou školu? 2) Jaké proměny rodina zažívala během prvního roku studia na vysoké škole? 3) Jak odchod mladého dospělého na vysokou školu působí na rodinu v aktuálním ročníku studia?

Pro účely studie byl zvolen kvalitativní přístup k výzkumu, přičemž se jednalo o vícečetnou případovou studii. Respondenti byli do výzkumu vybíráni pomocí nepravděpodobnostních metod výběru. Jednalo se o metodu samovýběru, prostého záměrného výběru a metodu sněhové koule. Výzkumný soubor tvořilo 11 rodin, které splňovaly kritéria pro zařazení. Pro sběr dat bylo využito polostrukturovaného interwiev, kterého se zúčastnilo 34 respondentů (11 matek, 11 otců a 12 studentů vysoké školy). Získané informace byly zpracovány prostřednictvím obsahové analýzy. Byly vytyčeny hlavní okruhy, kategorie a podkategorie. Při analýze dat se využilo metody trsů, zachycení vzorců, kontrastů a srovnávání. Výsledky získané prostřednictvím rozhovoru byly rozděleny do třech hlavních oblastí dle výzkumných otázek.

Zjištěné výsledky ukazují proměny rodiny po odchodu mladého studenta na vysokou školu. Tento odchod nejvíce prožívala matka, pro kterou bylo zpočátku náročné vyrovnat se s tím, že je více sama. Zároveň se ukázalo, že rodiče i studenti více prožívali období prvního roku na vysoké škole. Studenti jezdili domů častěji a snažili se nalézt čas i na rodinu.

Výsledky z aktuálního ročníku poukázaly na to, že se vztahy v rodině staly rovnocenné, rodiče již nepůsobí jako autorita, ale dopřávají svému dítěti volnost. Matky s dcerami se sblížily, méně otevřený vztah se objevuje v rovině otec-dcera. Zároveň se ukázalo, že studenti postupně jezdí domů méně často, doma se pak věnují především svým aktivitám a na rodinu jim čas nezbývá. Tento fakt byl i předmětem konfliktů

mezi rodiči a dětmi. Spory se však nejvíce týkaly záležitostí, které byly spojené se školou. Došlo také k posunu témat rozhovorů se zaměřením na budoucnost, zájmy studentů a na školu, která už však není na prvním místě.

Vztah rodičů se všeobecně zlepšil, protože na sebe měli více času a hledali si zájmy, které by mohli společně sdílet. V případě, že se vztah rodičů nezlepšil, docházelo k tomu, že hledali cestu, jak by spolu mohli vyjít. Společný čas dohromady netrávili a jejich konverzace byla omezená na minimum. Odchod na vysokou školu nepřinesl změnu jen ve vztazích, ale i u samotných respondentů. Matky se postupně naučily dopřávat svému dítěti volnost, myslet více na sebe a věnovat se svým zájmům, které si během nepřítomnosti studenta hledaly. Otcové významnější změnu neshledali. Změny u studentů se týkaly povahových rysů, samostatnosti a většího zájmu o svět. Během studia si uvědomili důležitost své rodiny a obětavost rodičů, které si velmi cenili.

Největší limit výzkumu spočíval v malém vzorku, jehož výsledky se týkaly jen daného výzkumného souboru. Nicméně i přes to může být tento výzkum užitečný pro budoucí studenty a jejich rodiny, které se v dané situaci teprve ocitnou.

Seznam použitých zdrojů a literatury

Adams, A. C., Sharkin, B. S., & Bottinelli, J. J. (2017). The Role of Pets in the Lives of College Students: Implications for College Counselors. *Journal of College Student Psychotherapy*, *31*(4), 306-324. doi: 10.1080/87568225.2017.1299601

Agliata, A. K., & Renk, K. (2008). College students' adjustment: The role of parent–college student expectation discrepancies and communication reciprocity. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(8), 967. doi: 10.1007/s10964-007-9200-8

Allan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.

Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of adult development*, *1*(4), 213-224.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, *55*(5), 469. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469

Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*, *22*, 3-19.

Arnett, J. J. (2007a). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives*, *1*(2), 68-73. doi:10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x

Arnett, J. J. (2007b). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of youth and adolescence*, *36*(1), 23-29.

Arnett, J. J., & Schwab, J. (2012). *The Clark University poll of emerging adults: Thriving, struggling, and hopeful.* Worcester, MA*:* Clark University.

Baloun, J. (1982). K hodnocení objektivních a subjektivních podmínek adaptace vysokoškoláků. *Československá psychologie*, 26(4-5), 384–385.

Barry, C., & Madsen, S. (2009). Friends and friendships in emerging adulthood.

Becvar, D. S. (Ed.). (2012). *Handbook of family resilience*. New York: Springer Science & Business Media.

Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje.* Praha: Karolinum.

Blatný, M., Hrdlička, M., & Kuric, J. (2006). *Krize středního věku: Úskalí a šance.* Praha: Portál.

Bouchard, G. (2014). How do parents react when their children leave home? An integrative review. *Journal of Adult Development*, *21*(2), 69-79.

Bouchard, G. (2018). A Dyadic Examination of Marital Quality at the Empty-Nest Phase. *The International Journal of Aging and Human Development*, *86*(1), 34-50.

Clemens, A. W., & Axelson, L. J. (1985). The not-so-empty-nest: The return of the fledgling adult. *Family Relations*, 259-264. doi: 10.2307/583900

Craig**,** G. J. (1999). *Human development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Český statistický úřad (2017). *Pohyb obyvatelstva – rok 2016.* Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/cri/pohyb-obyvatelstva-rok-2016

Darlow, V., Norvilitis, J. M., & Schuetze, P. (2017). The relationship between helicopter parenting and adjustment to college. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(8), 2291-2298.

Denovan, A., & Macaskill, A. (2013). An interpretative phenomenological analysis of stress and coping in first year undergraduates. *British Educational Research Journal*, *39*(6), 1002-1024.

Dor, A. (2013). Don't Stay Out Late: Mom, I'm Twenty-Eight: Emerging Adults and their Parents under One Roof. *International Journal of Social Science Studies*, *1*(1), 37-46.

Dunovský, J. et al. (1999). *Sociální pediatrie. Vybrané kapitoly.* Praha: Grada.

English, T., Davis, J., Wei, M., & Gross, J. J. (2017). Homesickness and adjustment across the first year of college: A longitudinal study. *Emotion*, *17*(1), 1-5. doi: 10.1037/emo0000235

Erikson, E. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál.

Farková, M. (2009). *Dospělost a její variabilita.* Praha: Grada.

Felder, L. (1988). What college students wish they could tell their parents. *Journal of College Student Psychotherapy*, *2*(1-2), 95-107.

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu.* Praha: Portál.

Gentzler, A. L., Oberhauser, A. M., Westerman, D., & Nadorff, D. K. (2011). College students' use of electronic communication with parents: links to loneliness, attachment, and relationship quality. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *14*(1-2), 71-74.

Gemmill, E. L., & Peterson, M. (2006). Technology use among college students: Implications for student affairs professionals. *NASPA journal*, *43*(2), 280-300.

Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M., et al. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti.* Praha: Grada.

Golish, T. D. (2000). Changes in closeness between adult children and their parents: A turning point analysis. *Communication Reports*, *13*(2), 79-97. doi: 10.1080/08934210009367727

Grác, J. (1973). *Škola a psychológia spokojnosti mládeže*. Bratislava: SPN.

Grover, N., & Dang, P. (2013). Empty nest syndrome vs empty nest trigger: psychotherapy formulation based on systemic approach-A descriptive case study. *Psychological studies*, *58*(3), 285-288. doi: 10.1007/s12646-013-0207-9

Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Harrigan, M. M., & Miller-Ott, A. E. (2013). The multivocality of meaning making: An exploration of the discourses college-aged daughters voice in talk about their mothers. *Journal of Family Communication*, *13*(2), 114-131. doi: 10.1080/15267431.2013.768249

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Hendry, L. B., & Kloep, M. (2010). How universal is emerging adulthood? An empirical example. *Journal of youth studies*, *13*(2), 169-179. doi: 0.1080/13676260903295067

Houle, J. N., & Warner, C. (2017). Into the red and back to the nest? Student debt, college completion, and returning to the parental home among young adults. *Sociology of education*, *90*(1), 89-108.

Chamoutová, H. (2004). K problematice stresu prožívaného studenty během vysokoškolského vzdělávání. *Retrieved April*, *5*.

Chen, Y. F., & Katz, J. E. (2009). Extending family to school life: College students' use of the mobile phone. *International Journal of Human-Computer Studies*, *67*(2), 179-191. doi: 10.1016/j.ijhcs.2008.09.002

Choy, S. P., Horn, L. J., Nuñez, A. M., & Chen, X. (2000). Transition to college: What helps at risk students and students whose parents did not attend college. *New directions for institutional research*, *2000*(107), 45-63.

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, *33*(5), 567-581. doi: 10.1080/03075070802373040

Ježek, S., Macek, P., Bouša, O., & Kvitkovičová, L. (2016). Přechod do dospělosti. In Lacinová, L., Ježek, S., & Macek, P. (Eds.). *Cesty do dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Johnson, V. K., Gans, S. E., Kerr, S., & LaValle, W. (2010). Managing the transition to college: Family functioning, emotion coping, and adjustment in emerging adulthood. *Journal of College Student Development*, *51*(6), 607-621.

Josífková, J. (2013). *Úspěšnost a spokojenost vysokoškolského studenta a jejich souvislosti s osobnostními faktory a zvládacími strategiemi.* Nepublikovaná disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Karp, D. A., Holmstrom, L. L., & Gray, P. S. (1998). Leaving home for college: Expectations for selective reconstruction of self. *Symbolic Interaction*, *21*(3), 253-276. doi: 10.1525/si.1998.21.3.253.

Karraker, M. W., & Grochowski, J. R. (2012). *Families with Futures: Family Studies Into the 21st Century*. London: Routledge.

Kelly, L., Duran, R. L., & Miller-Ott, A. E. (2017). Helicopter parenting and cell-phone contact between parents and children in college. *Southern Communication Journal*, *82*(2), 102-114.

Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of youth and Adolescence*, *16*(1), 17-29. doi: 10.1007/BF02141544

Killoren, S. E., Alfaro, E. C., Lindell, A. K., & Streit, C. (2014). Mexican American college students' communication with their siblings. *Family Relations*, *63*(4), 513-525. doi: 10.1111/j.1750-8606.2010.00123.x

Kins, E., Beyers, W., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2009). Patterns of home leaving and subjective well-being in emerging adulthood: the role of motivational processes and parental autonomy support. *Developmental psychology*, *45*(5), 1416. doi: 10.1037/a0015580

Kins, E., Soenens, B., & Beyers, W. (2011). "Why do they have to grow up so fast?" Parental separation anxiety and emerging adults' pathology of separation individuation. *Journal of clinical psychology*, *67*(7), 647-664. doi: 10.1002/jclp.20786

Klímová, H. (2014). Význam rodiny pro člověka. In: *Sborník příspěvků, rodina* a *společnost*. Praha: Poslanecká sněmovna.

Kloep, M., & Hendry, L. B. (2010). Letting go or holding on? Parents' perceptions of their relationships with their children during emerging adulthood. *British Journal of Developmental Psychology*, *28*(4), 817-834. doi: 10.1348/026151009X480581

Konečný, J., et al. (1996). *Úvod do vysokoškolského studia*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Lachman, M. E. (2004). Development in midlife. *Annual Review Of Psychology*, *55*, 305-331. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141521

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie.* Praha: Grada.

Lefkowitz, E. S. (2005). “Things Have Gotten Better” Developmental Changes Among Emerging Adults After the Transition to University. *Journal of Adolescent Research, 20*(1), 40-63. doi: 10.1177/0743558404271236

Lewis, R. A., & Duncan, S. F. (1991). How fathers respond when their youth leave and return home. *Prevention in human services, 9*(1), 223-234.

Liu, S., & Potměšil, M. (2015). *Children with hearing impairments and family issues in special education.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Macek, P. (2003). *Adolescence.* Praha: Portál.

Macek, P., Bejček, J., & Vaníčková, J. (2007). Contemporary Czech emerging adults: Generation growing up in the period of social changes. *Journal of Adolescent Research, 22*(5), 444-475. doi: 10.1177/0743558407305417

Macek, P., Lomičová, L., Lacinová, L., Dvořáková, I., & Umemura, T. (2016). Rodiče a jeji (ne)dospělé děti: Jak vypadají vztahy a život v rodinách s dvacátníky? In Lacinová, L., Ježek, S., & Macek, P. (Eds.). *Cesty do dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Marčíková, T. (2011). *Dospívání a dospělost v Čechách (Vynořující se dospělost očima mladých lidí a jejich matek)*. Nepublikovaná disertační práce. Praha: Univerzita Karlova.

Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť.* Praha: SLON.

Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2000). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál.

Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní.* Praha: Portál.

McDonald, A. (2013). Family Resilience: An Interview With Froma Walsh, MSW, PhD. *The Family Journal, 21*(2), 235-240.

Menclová, L., Baštová, J., & Kronrádová, K. (2003). *Vysokoškolský student v České republice roku 2002.* Brno: Vutium.

Mikauš, O. (2007). *Subjektivní vnímání dospělosti a vztah k rodičům v období mezi adolescencí a mladou dospělostí.* Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2017). *Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol*. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada.

Mitchell, B. A., & Lovegreen, L. D. (2009). The empty nest syndrome in midlife families: A multimethod exploration of parental gender differences and cultural dynamics. *Journal of family issues*, *30*(12), 1651-1670. doi: 10.1177/0192513X09339020

Mitchell, B. A., & Wister, A. V. (2015). Midlife challenge or welcome departure? Cultural and family-related expectations of empty nest transitions. *The International Journal of Aging and Human Development*, *81*(4), 260-280. doi: 10.1177/0091415015622790

Mitchell, B. A., Wister, A. V., & Burch, T. K. (1989). The family environment and leaving the parental home. *Journal of Marriage and the Family*, *51*, 605-613.

Morgan, E. M., Thorne, A., & Zurbriggen, E. L. (2010). A longitudinal study of conversations with parents about sex and dating during college. *Developmental Psychology*, *46*(1), 139. doi: 10.1037/a0016931

Možný, I. (2008). *Rodina a společnost.* Praha: Slon.

Mulder, C. H., & Clark, W. A. (2002). Leaving home for college and gaining independence. *Environment and Planning A*, *34*(6), 981-999.

Nielsen, L. (2007). College daughters' relationships with their fathers: A 15 year study. *College Student Journal*, *41*(1), 112. doi: 10.5901/ajis.2015.v4n1p311

Nielsen, L. (2014). Young adult daughters' relationships with their fathers: Review of recent research. *Marriage & Family Review*, *50*(4), 360-372.
doi: 10.1080/01494929.2013.879553

Ondrejkovič, P. (1998). *Úvod do sociologie výchovy.* Bratislava: Veda.

Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever?: High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, *10*(2), 187-196.

Palbusa, J. M. A. (2016). *Conceptions of a Good College Student, Parent-Student Communication About College, First-Year Grades, and College Retention Among First- and Non-First-Generation College Students*. Riverside: University of California.

Parra, A., Oliva, A., & Reina, M. D. C. (2015). Family relationships from adolescence to emerging adulthood: A longitudinal study. *Journal of Family Issues*, *36*(14), 2002-2020.

Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of marriage and family*, *64*(2), 349-360. doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x

Patrikyan, N. (2015). Mother-Daughter Relationships and Transition to College: Physical Distance and Communicative Changes. Colorado: University of Colorado.

Paul, E. L., & Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling & Development*, *79*(1), 77-89.

Plaňava, I. (2000). *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace.* Brno: Doplněk.

Ponzetti, J. J., & Long, E. (1989). Healthy family functioning: A review and critique. *Family Therapy: The Journal Of The California Graduate School Of Family Psychology*, *16*(1), 43-50.

Proulx, C. M., & Helms, H. M. (2008). Mothers' and fathers' perceptions of change and continuity in their relationships with young adult sons and daughters. *Journal of Family Issues, 29*(2), 234-261. doi: 10.1177/0192513X07307855

Půbalová, B. (2017). *Počet studentů vysokých škol klesá. O které obory je největší zájem?* Dostupné z: http://www.statistikaamy.cz/2017/10/pocet-studentu-vysokych-skol-klesa-o-ktere-obory-je-nejvetsi-zajem/

Ramsey, M. A., Gentzler, A. L., Morey, J. N., Oberhauser, A. M., & Westerman, D. (2013). College students' use of communication technology with parents: comparisons between two cohorts in 2009 and 2011. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 16*(10), 747-752. doi: 10.1089/cyber.2012.0534

Raup, J. L., & Myers, J. E. (1989). The empty nest syndrome: myth or reality?. *Journal of Counseling & Development*, *68*(2), 180-183.

Rayle, A. D., & Chung, K. Y. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *9*(1), 21-37.

Reichel, J. (2004). *Kapitoly systematické sociologie.* Praha: Eurolex Bohemia.

Rosen, E., Ackerman, L., & Zosky, D. (2002). The sibling empty nest syndrome: The experience of sadness as siblings leave the family home. *Journal of human behavior in the social environment, 6*(1), 65-80.

Rossetto, K. R., Manning, J., & Green, E. W. (2017). Perceptions of paternal support after transitioning to college: Interpretations based on the generative fathering framework. *Western Journal of Communication, 81*(4), 405-425. doi:10.1080/10570314.2017.1283047

Rzeszutková, E. (2013). *Vysokoškolský student z hlediska jeho osobnostního vývoje a rozvoje*. Nepublikovaná diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Říčan, P. (2014). *Cesta životem.* Praha: Portál.

Shanahan, M. J., & Kyle C. Longest. (2009). „Thinking about the Transition to Adulthood“. In Schoon, I., Rainer K. Silbereisen (Eds.). *Transitions from School to Work:*

Globalization, Individuali-zation, and Patterns of Diversity. Cambridge: Cambridge University Press.

Shaw, K. (2017). *Hovering or Supporting: Do Parenting Behaviors Affect Their College-Offspring's Perseverance?*(Doctoral dissertation). Miami: Miami University.

Shearer, C. L., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2005). Parents' perceptions of changes in mother-child and father-child relationships during adolescence. *Journal of Adolescent Research, 20*(6), 662-684.

Scharf, M., Shulman, S., & Avigad-Spitz, L. (2005). Sibling relationships in emerging adulthood and in adolescence. *Journal of Adolescent Research, 20*(1), 64-90.

Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies, 23*(3), 548-557.

Sládečková, S., & Sobotková, I. (2014). *Dětský autismus v kontextu rodinné resilience.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

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

Slezáčková, A., & Sobotková, I. (2017). Family resilience: Positive psychology approach to healthy family functioning. In U. Kumar, U. Kumar (Eds.) , *The Routledge international handbook of psychosocial resilience* (pp. 379-390). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Small, M. L., Morgan, N., Abar, C., & Maggs, J. L. (2011). Protective effects of parent–college student communication during the first semester of college. *Journal of American College Health, 59*(6), 547-554. doi: 10.1080/07448481.2010.528099

Smith, M. E., Nguyen, D. T., Lai, C., Leshed, G., & Baumer, E. P. (2012). Going to college and staying connected: Communication between college freshmen and their parents. In *Proceedings of the ACM 2012 conference on computer supported cooperative work* (pp. 789-798). ACM.

Sobotková, I. (2004). Rodinná resilience. *Československá Psychologie, 48*(3), 233-246.

Sobotková, I. (2005). Test rodinného systému (FAST) - připravovaná metoda rodinné diagnostiky. In D. Heller, J.Procházková, & I. Sobotková (Eds.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Sobotková, I. (2012a). *Průvodce rodičovstvím.* Břeclav: Adamira.

Sobotková, I. (2012b). Psychologie rodiny. Praha: Portál.

Sobotková, I. (2015). Rodinné fungování a rodinná resilience: výzkumy pro praxi. In M. Friedlová, M. Lečbych (Eds.). *Sympozium rodinné resilience. Sborník příspěvků z konference (31-53)*. Olomouc: Univerzita Palackého.

South, S. J., & Lei, L. (2015). Failures-to-launch and boomerang kids: Contemporary determinants of leaving and returning to the parental home. *Social Forces*, *94*(2), 863-890.

Spence, D., & Lonner, T. (1971). The" empty nest": a transition within motherhood. *Family Coordinator*, 369-375. doi: 10.2307/582168

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

Sýkorová, D. (1996). *Prázdné hnízdo – šance nebo břemeno?* Olomouc: Univerzita Palackého.

Šulová, L. (1998). Člověk v rodině. In Výrost, J., & Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I.* Praha: Portál.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Thurber, C. A., & Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American college health*, *60*(5), 415-419. doi: 10.1080/07448481.2012.673520

Tognoli, J. (2003). Leaving home: Homesickness, place attachment, and transition among residential college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, *18*(1), 35-48.

Tosi, M. (2017). Leaving-home transition and later parent–child relationships: proximity and contact in Italy. *European Societies*, *19*(1), 69-90.

Turley, R. N. L. (2006). When parents want children to stay home for college. *Research in Higher Education*, *47*(7), 823-846.

Umemura, T., Lacinová, L., Macek, P., & Kunnen, E. S. (2017). Longitudinal changes in emerging adults' attachment preferences for their mother, father, friends, and romantic partner: Focusing on the start and end of romantic relationships. *International Journal of Behavioral Development*, *41*(1), 136-142.

Updegraff, K. A., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Kupanoff, K. (2001). Parents' involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers' and fathers' roles. *Journal of Marriage and Family*, *63*(3), 655-668. doi: 10.1111/j.1741-3737.2001.00655.x

Urry, S. A., Nelson, L. J., & Padilla-Walker, L. M. (2011). Mother knows best: Psychological control, child disclosure, and maternal knowledge in emerging adulthood. *Journal of Family Studies, 17*(2), 157-173. doi: 10.5172/jfs.2011.17.2.157

Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří.* Praha: Karolinum.

Váchová, B. (2011). *Životní změny po vstupu na vysokou školu.* Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Walsh, F. (1993). Conceptualization of normal family processes. In F. Walsh (Ed.), *Guilford family therapy series. Normal family processes* (pp. 3-69). New York: Guilford Press

Walsh, F. (1994). Healthy family functioning: Conceptual and research developments. *Family Business Review, 7*(2), 175-198.

Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family process, 35*(3), 261-281.

Walsh, F. (2003a). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family process, 42*(1), 1-18.

Walsh, F. (2003b). Crisis, trauma, and challenge: A relational resilience approach for healing, transformation, and growth. *Smith college studies in social work, 74*(1), 49-71.

Walsh, F. (2011). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Publications.

Walsh, F. (Ed.). (2012). *Normal family processes: Growing diversity and complexity*. New York: Guilford Press.

Wang, T. R., & Nuru, A. K. (2017). "He Wanted Me to Achieve that for Our Family and I Did, Too": Exploring First-Generation Students' Experiences of Turning Points During the Transition to College. *Journal of Family Communication, 17*(2), 153-168. doi: 10.1080/15267431.2016.1264401.

Waterman, E. A., & Lefkowitz, E. S. (2017). Are mothers' and fathers' parenting characteristics associated with emerging adults' academic engagement?. *Journal of family issues, 38*(9), 1239-1261. doi: 10.1177/0192513X16637101

Way, N., & Gillman, D. A. (2000). Early adolescent girls' perceptions of their relationships with their fathers: A qualitative investigation. *The Journal of Early Adolescence, 20*(3), 309-331. doi: 10.1177/0272431600020003003.

White, L. (1994). Coresidence and leaving home: Young adults and their parents. *Annual review of sociology, 20*(1), 81-102.

White, L., & Edwards, J. N. (1990). Emptying the nest and parental well-being: An analysis of national panel data. *American Sociological Review*, 235-242.

Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2011). Family relationships from adolescence to early adulthood: Changes in the family system following firstborns' leaving home. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(2), 461-474.

Willi, J. (2006). *Psychologie lásky.* Praha: Portál.

Wolf, D. S. S., Sax, L., & Harper, C. E. (2009). Parental engagement and contact in the academic lives of college students. *Naspa Journal*, *46*(2), 325-358.

Zhang, P., & Smith, W. L. (2015). The Transition from High School to College: Parents' and Students' Perceptions of Parents' Helpfulness. *Virginia Social Science Journal*, *50*.

Zube, M. (1982). Changing behavior and outlook of aging men and women: Implications for marriage in the middle and later years. *Family Relations*, 147-156.
doi: 10.2307/584213.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného souboru – rodina

Tabulka 2: Charakteristika výzkumného souboru - studenti

Graf 1: Zapojení rodin do výzkumu

Přílohy magisterské diplomové práce

Příloha 1: Český a cizojazyčný abstrakt magisterské diplomové práce

Příloha 2: Struktura rozhovoru

Příloha 3: Průvodní dopis pro respondenty

Příloha 4: Informovaný souhlas pro respondenty

Příloha 5: Schéma okruhů, kategorií a podkategorií

Příloha 1: Český a cizojačný abstrakt magisterské diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Proměny rodiny po odchodu dítěte na vysokou školu

Autor práce: Bc. Michaela Foglarová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Počet stran a znaků: 107, 256 901

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 148

Abtrakt:

Práce se zabývá proměnami rodiny po odchodu dítěte na vysokou školu. Cílem bylo popsat proces proměn, které rodina zažívá poté, co dítě odejde studovat na vysokou školu, a rodiče zůstanou sami. V teoretické části byly vymezeny čtyři kapitoly – o rodině, období střední a pozdní dospělosti, období vynořující se dospělosti a o proměnách rodiny po odchodu dítěte na vysokou školu. Pro účely výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup k výzkumu. Ke sběru dat bylo využito polostrukturovaného interview, kterého se zúčastnilo 11 rodin – celkem 34 respondentů. Ke zpracování dat bylo využito postupů obsahové analýzy. Výsledky ukázaly, že odchod na vysokou školu rodina prožívala nejvíce během prvního roku, zároveň také nejvíce působil na matky. Odchod přinesl pozitivní změny ve vztazích rodičů a v rovině rodič-dítě, dále také u samotných respondentů. Matky se naučily myslet více na sebe, studenti si uvědomili důležitost své rodiny a obětavost rodičů. Otcové významnější změny neshledali.

Klíčová slova: rodina, vztahy v rodině, student vysoké školy, prázdné hnízdo

ABSTRACT OF THESIS

Title: The changes in a family after child leaves for university

Author: Bc. Michaela Foglarová

Supervisor: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Number of pages and characters: 107, 256 901

Number of appendices: 5

Number of references: 148

Abstract:

This thesis deals with changes in a family after child leaves home for university. The aim of this study is to describe the process of change that family experiences after child leaves for university and parents stay alone. The theoretical framework is divided into four chapters to describe family, the period of middle and late adulthood, emerging adulthood and changes in a family after child leaves for university. The empirical part of this study is based on qualitative approach. Data was collected by using semi-structured interview, which was attended by 11 families – a total of 34 respondents. The obtained data were processed by content analysis. The results showed that family has found the first year at the university as the most difficult time from the whole period, it was hard especially for mothers. The leaving for university has brought positive changes in parental and parental-child relationships as well as for respondents themselves. Mothers have learned to think more of themselves, students have realized the importace of their families and the dedication of their parents. Fathers have not experienced any significant changes.

Key words: family, family relationships, university student, empty nest

Příloha 2: Struktura rozhovoru

Struktura rozhovoru pro rodiče
Období před odjezdem na vysokou školu

- Jak jste vnímal/a rozhodnutí Vašeho dítěte jít studovat do vzdáleného města?
- Jednalo se o novou situaci. Je možné, že jste zažíval/a spoustu pocitů. Bylo něco, čeho jste se obával/a, když od Vás bude daleko?
- Přemýšlel/a jste nad tím, jaký by tento odchod mohl mít dopad na váš vztah s manželem/ na vzájemný vztah s dítětem?
- Jak vypadaly chvíle před odjezdem?
- Jak probíhaly přípravy, které se týkaly odjezdu na vysokou školu? Jaké to pro Vás bylo? Pomáhali jste svému synovi/dceři s něčím?
- Pamatujete si ještě, jak vypadal den, kdy odjížděl/a? Mohl/a byste mi ho blíže popsat? Jak jste ten den prožíval/a?

Období studia na vysoké škole – první rok:

- Jak byste popsal/a Váš vztah s dítětem první rok, co bylo na vysoké škole? Jak se Váš vztah s dítětem proměnil během prvního roku studia na vysoké škole?
- Jak často jezdilo Vaše dítě první rok na vysoké škole domů? Jak jste to vnímal/a? Bylo to pro Vás dostačující?
- Jak to vypadalo v ten den, kdy se vaše dítě vracelo z vysoké školy domů? Jak jste ho vítali doma?
- Jak vypadaly dny, kdy se zase připravovalo na odjezd? Jaké pro vás bylo loučení? Pomáhali jste mu s něčím?
- Jak jste trávili volný čas, když Vaše dítě přijelo domů? O čem byly vaše hovory, když jste se viděli?
- Zavedli jste doma nějaký nový rituál, který jste předtím neměli?
- Jaké pro vás bylo první zkouškové období? Jak jste ho v rodině prožívali? Jak jste dítě podporovali? Jak myslíte, že Vaši podporu vnímalo?
- Jak to vypadalo u vás doma, když dítě zůstávalo na vysoké škole? Jak jste trávila Váš volný čas? Co jste prožíval/a, když jste najednou neměla dítě doma a byli jste s manželem/manželkou sami doma?
- Odchod dítěte na vysokou školu s sebou nese i fakt, že rodiče zůstávají po dlouhé době opět sami. Kolikrát se může stát, že tahle skutečnost u nich vyvolá větší počet

konfliktů. Stalo se něco podobného i u vás? Dokázali jste to překonat? Pokud ano, jakým způsobem?

Vysoká škola v průběhu času

- Jak byste popsala Váš vztah s dítětem nyní?
- Změnilo se Vaše dítě během studia na vysoké škole? Jak tuto změnu hodnotíte**?**
- Jak si myslíte, že Vás vaše dítě vnímá?
- Změnila se nějak v průběhu studia na vysoké škole četnost toho, jak Vaše dítě jezdí domů? Jak často nyní jezdí? Jak jste s tím spokojená/ý? Proč jezdí méně/více?
- Jak vypadají víkendy nyní, když Vaše dítě přijede domů? Jak vypadají jeho příjezdy? Jak vypadají odjezdy? Jak se loučíte? Jaká témata se nyní nejčastěji objevují ve Vašich hovorech?
- Jaký dopad má studium na vysoké škole na finanční stránku vaší domácnosti? Podporujete finančně své dítě ve studiu? Přáli jste si, aby si našel při studiu brigádu? Jak jste jeho rozhodnutí vnímali?
- Jakou další pomoc svému dítěti při studiu poskytujete? Jak Vaši pomoc vnímá?
- Jak nyní prožíváte zkouškové období? Jak to u vás doma vypadá, když se dítěti ve škole něco nepovede? A jak to naopak vypadá, když se mu něco povede?
- Jak jste s dítětem v kontaktu během doby, kdy není doma? Jak často jste tímto způsobem v kontaktu? Je to pro vás dostatečné? Kdo koho většinou kontaktuje jako první? Čeho se Vaše komunikace s dítětem nejčastěji týká?
- Objevily se během studia nějaké spory s dítětem? Pokud ano, čeho se týkaly?
- Chybí Vám něco ze strany dítěte? Přál/a byste si, aby bylo něco jinak?

Partnerství a chod domácnosti

- Promítl se odchod na vysokou školu nějak do vaší domácnosti? Co se u Vás změnilo, co zůstalo při starém?
- Jak vypadá vaše domácnost, když tu s Vámi dítě přes týden není? Jak se cítíte?
- Jak se odchodem vašeho dítěte na vysokou školu změnil váš partnerský vztah? Jak tyto změny vnímáte?
- Jak trávíte společný čas s partnerem? Je to pro vás dostatečné?
- Jak spolu komunikujete? Čeho se vaše hovory nejčastěji týkají? Je pro vás Vaše komunikace dostatečná? Přála byste si v ní nějakou změnu?
- Pozorujete od odstěhování vašeho dítěte nějakou změnu u vašeho partnera?

- Pokud se u vás objevují konflikty, čeho se nejčastěji týkají?
- Jak myslíte, že to u vás doma bude vypadat, až dítě dostuduje? Je něco, čeho se obáváte? Je něco, na co byste se mohli těšit?
- Můžete mi, prosím, zkusit popsat, jak odchod Vašeho dítěte na vysokou školu změnil Vás osobně?
- Co byste na základě vlastních zkušeností, poradila nastávajícím rodičům, jejichž dítě bude odcházet na vysokou školu do vzdáleného města?
- Je ještě něco, co byste chtěl/a dodat?

Struktura rozhovoru pro studenty

Období před odjezdem na vysokou školu

- Jaké to pro Vás bylo, když jste si uvědomil/a, že půjdete studovat do vzdáleného města?
- Jednalo se o novou situaci. Je možné, že jste zažíval/a spoustu pocitů. Bylo něco, čeho jste se obával/a, když budete od domova daleko? Těšil/a jste se na něco?
- Přemýšlel/a jste nad tím, jaký dopad by mohl mít Váš odchod na vztah rodičů/ na Váš vzájemný vztah s rodiči?
- Jak jste trávil/a poslední volný čas před odjezdem?
- Jak probíhaly přípravy, které se týkaly odjezdu na vysokou školu? Jaké to pro Vás bylo? S čím vším Vám rodiče pomáhali před odjezdem?
- Pamatujete si ještě, jak vypadal den, kdy jste odjížděl/a? Mohl/a byste mi ho, prosím, blíže popsat?

Období studia na vysoké škole – první rok:

- Jaký pro Vás byl první rok studia na vysoké škole? Jak jste se na školu adaptoval/a? Co/kdo Vám v tom nejvíce pomohl?
- Jak často jste jezdil/a první rok domů? Bylo to pro vás dostatečné?
- Jak Vás rodiče doma přivítali?
- Jak vypadaly dny, kdy jste odjížděl/a? Jaké pro Vás bylo loučení?
- Jak jste trávili volný čas, když jste přijel/a za rodiči domů? O čem byly vaše hovory, když jste se viděli?
- Zavedli jste doma nějaký nový rituál, který jste předtím neměli?
- Jaké pro vás bylo první zkouškové období? Jak jste ho v rodině prožívali? Jak vás rodiče podporovali? Jak jste jejich podporu vnímal/a?

- Jak byste popsal/a Váš vztah s rodiči během prvního roku na vysoké škole?

Období studia na vysoké škole – v průběhu času

- Jak byste popsal/a Váš vztah s rodiči nyní? Vnímáte nějakou proměnu ve Vašem vztahu?
- Změnil /a jste se během studia na vysoké škole?
- Jak myslíte, že Vás vnímají Vaši rodiče?
- Změnila se v průběhu Vašich studií frekvence toho, jak jezdíte domů? Proč tomu tak je? Jak vypadají Vaše příjezdy nyní? Jak vypadají nyní vaše odjezdy? Jak se loučíte?
- Jak nyní vypadají víkendy, když přijedete za rodiči domů? Jak spolu trávíte volný čas?
- Jaká témata se objevují ve Vašich rozhovorech s rodiči, když se vracíte domů?
- Jaký dopad má Vaše studium na vysoké škole na finanční stránku rodiny? Podporují Vás finančně rodiče při studiu? Přáli si, abyste si našel brigádu? Jak jste se rozhodl/a?
- Jakou další pomoc Vám při studiu rodiče poskytují? Jak tuto pomoc vnímáte?
- Jaké je u Vás doma nyní zkouškové období? Jak to doma vypadá, když se Vám ve škole něco nepovede? Jak to naopak vypadá, když se Vám něco povede?
- Objevily se během studia nějaké spory s rodiči? Pokud ano, čeho se týkaly?
- Chybí Vám něco ze strany rodičů? Přál/a byste si, aby něco bylo jinak?
- Jak myslíte, že to u vás doma vypadá, když jste na vysoké škole? Co se u Vás doma změnilo?
- Vnímáte nějaké obavy spojené se studiem?
- Jak vidíte svoji budoucnost? Plánujete se po dostudování zcela osamostatnit? Jak to podle Vás bude poté doma vypadat?
- Co byste poradil/a na základě Vašich zkušeností rodinám a studentům, kteří se chystají odejít na vysokou školu?
- Je ještě něco, co byste chtěl/a dodat?

Příloha 3: Průvodní dopis pro respondenty

KATEDRA PSYCHOLOGIE
Filozofické fakulty UP

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Dobrý den,
obracím se na Vás **s žádostí o zapojení se do výzkumu** na téma „**Proměny rodiny po odchodu dítěte na vysokou školu**“. Jmenuji se Michaela Foglarová a jsem studentkou 5. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci. Daný výzkum realizuji v rámci své diplomové práce pod záštitou Katedry psychologie a pod vedením paní docentky Ireny Sobotkové.

Jelikož dané výzkumné téma nebylo v České republice doposud nijak hlouběji zkoumáno, je hlavním cílem mé práce přiblížit a popsat proměny, které rodina zažívá poté, co dítě/ mladý dospělý odejde na vysokou školu a rodiče zůstanou doma sami. Do výzkumu hledám rodiny, ve kterých jsou **rodiče stále spolu**, a jejich dítě odjelo na vysokou školu do jiného města, **kde zůstává přes týden a domů se vrací jen na víkendy**. Vysokoškolák by měl být **ve vyšším než prvním ročníku** a zároveň by **neměl mít přes týden doma sourozence.**

Pokud byste se výzkumu rádi zúčastnili, tak by Vaše zapojení spočívalo v **osobním setkání,** které by bylo založené na rozhovoru. Odhadovaná doba rozhovoru by měla být **zhruba 30 minut**. Rozhovor by proběhl jak **s rodiči, tak i s daným studentem vysoké školy**. Všechny informace, které během rozhovoru získám, budou zcela anonymní a podle zákona 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů nebudou použity nikde jinde než pro cíle mé studie. Výzkum bych ráda zrealizovala v období **od října 2017 do ledna 2018.** V tomto období bych se s Vámi moc ráda sešla. Setkání může proběhnout na Vámi vybraném místě, aby to pro Vás bylo co nejvíce pohodlné. Časově se Vám přizpůsobím, jak to jen půjde.

Jsem si dobře vědoma toho, že zapojení se do výzkumu bude pro spoustu z Vás nová zkušenost a nemusí to pro Vás být lehké. Nicméně bych Vás ráda ubezpečila, že Vaše zkušenosti jsou natolik cenné nejen pro mou práci, ale také pro psychologické služby a především pro mnoho dalších rodin, které si budou procházet, nebo už prochází, podobnou situací.

Budu velmi vděčná, pokud se rozhodnete do výzkumu zapojit a svými zkušenostmi přispět k jeho realizaci. V případě Vašeho zájmu či jakýchkoliv dotazů mě neváhejte kontaktovat buď na emailu [redacted] nebo na mém telefonním čísle [redacted].

Děkuji za Váš čas a ochotu si přečíst tento dopis až do konce.
Těším se na setkání a spolupráci s Vámi,
Michaela Foglarová

Příloha 4: Informovaný souhlas pro respondenty

KATEDRA PSYCHOLOGIE
Filozofické fakulty UP

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Informovaný souhlas pro respondenty

Název práce: „Proměny rodiny po odchodu dítěte na vysokou školu“

Autor práce: Michaela Foglarová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s účelem a cíli daného výzkumu a že se svou účastí v něm dobrovolně souhlasím. Zároveň prohlašuji, že mi bylo poskytnuto dostatek času na rozmyšlení. Byl/a jsem seznámena s cíli výzkumu, metodami a s tím, co se ode mě požaduje.

Byl/a jsem poučen/a o tom, že je výzkum zcela anonymní, podle zákona 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Získané výsledky budou použity pouze pro účely dané studie. Byl/a jsem seznámen/a s tím, že z výzkumu mohu kdykoliv bez udání důvodu odstoupit a mé výsledky v tomto případě nebudou použity.

Souhlasím také s tím, že se náš společný rozhovor bude nahrávat, že se získané údaje budou analyzovat a dále se s nimi v rámci dané studie bude v anonymní podobě pracovat. Zároveň jsem byl/a srozuměn/a s tím, že pokud nebudu chtít odpovídat na nějakým způsobem pro mě citlivou/náročnou otázku, mohu svou odpověď odmítnout.

Pokud budu mít jakékoliv dotazy či připomínky, tak se mohu kdykoliv obrátit na výzkumnici na jejím telefonním čísle [redacted] nebo na její emailové adrese: [redacted], kde mi budou mé dotazy zodpovězeny. V případě, že budu mít zájem o výsledky studie, budou mi poskytnuty.

Datum: _____

Podpis: _____

Příloha 5: Schéma okruhů, kategorií a podkategorií

Období před nástupem na vysokou školu

Okruh	Kategorie	Podkategorie
Rozhodnutí jít studovat	Vlastní rozhodnutí	Potřeba změny Příležitost k rozvoji Předchozí zkušenost
	Pocity studentů	Ambivalentní Těšili se Nechtěli odejít
	Obavy studentů	Nové prostředí Systém VŠ Zvládnutí studia Stesk po domově Bez obav
	Respektování rozhodnutí (pohled matek)	Studovat to, co chce Součást života
	Pocity matek	Rozporuplné pocity Smutek
	Obavy matek	Bezpečnost Nový kolektiv Bydlení Zklamání dítěte Hospodaření s penězi
	Vnímání rozhodnutí (otcové)	Pozitivní vnímání „fakt“
	Obavy otců	Bezpečnost Bydlení Pokušení studenta Zbytečné investování Bez obav
Možné působení odchodu na vztahy v domácnosti	Působení na vztah rodičů	Nepřemýšleli Pocit samoty u matky
	Působení na vztah s rodiči	Více se budou těšit Nová témata k rozhovoru Upevnění vztahů Rovnocenný vztah Nepřemýšleli
	Působení na vztah s dítětem (matky)	Dospěje Vzácnost Nová témata k rozhovoru
	Působení na vztah s partnerem	Více času na sebe Změna zvyklostí Nepřemýšlely
	Působení na vztah s dítětem (otcové)	Nepřemýšleli
	Působení na vztah s partnerkou	Více času na sebe Méně konfliktů Volnost

Přípravy na odjezd na vysokou školu	Čas před odjezdem	Zahraničí Brigáda Stejný jako předchozí roky Rozhovory s rodiči o VŠ
	Podoba příprav	Chaotické Samostatná příprava Pomoc od rodičů
	Konkrétní pomoc od rodičů	Nákupy Balení Stěhování
	Kdo více pomáhal	Matka Otcové minimálně
Den odjezdu na vysokou školu	Kdo jel	Celá rodina Jeden rodič Bez rodičů
	Rodinný výlet	Ubytování Společný oběd Seznámení se s městem
	Emoce při odjezdu (studenti)	Smutek Prázdnota Volnost Neprožívali
	Emoce u matek	Smutek Pláč Vnitřní obavy Zvláštní pocity
	Emoce u otců	Cítili se špatně Závist svobody Uvědomění, že ženám je smutno
	Vyrovnání	Naděje návratů domů Možnost se kdykoliv vidět

Období prvního roku studia na vysoké škole

Okruh	Kategorie	Podkategorie
První rok studia	Charakteristika prvního roku	Seznamování Učení Velké množství volného času Rychle utekl
	Adaptace	Dobrá a rychlá Špatná
	Kdo pomohl	Sociální okolí Informace o VŠ Studovaný obor Alkohol
Vztahy s dítětem z pohledu rodičů první rok	Podoba vztahu z pohledu matek	Kamarádský Sblížení

		Změny nálady Rozvázání pevných vazeb Nezměnil se
	Podoba vztahu z pohledu otců	Nevnímali změnu Posílený vztah Více emotivní
Návraty domů	Frekvence návratů domů	Každý týden Nepravidelně
	Hodnocení návratů	Těšili se Náročné
	Podoba příjezdů	Čekání na nádraží Přivítání Připravené jídlo Společný čas Zájem rodičů Radost rodičů Povinnost být doma
	Téma rozhovorů	Studium Město Zájem o rodiče Novinky z rodiny Finance
	Způsob trávení volného času	Vlastní zájmy studentů Rodinné aktivity Aktivity do školy
	Odjezdy	Chaotické Přípravy na poslední chvíli Pomoc s přípravami (matky) Stáhnutí se (otcové) Těšení se Těžký odjezd
	Loučení	Odvoz na nádraží Doma Smutné (matky) Zvládnutí (matky) Neprožívali (otcové)
První zkouškové období	Náročné	Nedostatečná znalost fungování systému Styly učení Prostor pro učení Velké očekávání rodičů
	Dobré	Napoprvé Opravdový zájem Vzájemná podpora
	Podpora od rodičů	Psychická Zájem Prostor pro učení Pečování o dítě Odborné rady
	Vnímání pomoci (studenti)	Pozitivní

		Nepříjemné
	Komunikace o zkouškách	Před zkouškou Po zkoušce Radost z komunikace Nechtěli se bavit
	Prožívání matek	Obavy Nervozita Často na dítě myslely Neprožívaly
	Jak studenti vnímali pomoc (z pohledu matek)	Příjemná Nepříjemná
	Prožívání otců	Nebyli nervózní Úzkost Bezmoc Hrdost Sranda Nezabývali se tím
Domácnost během prvního roku	Změny v domácnosti	Více prostoru Klid Rozdělení povinností Domácí mazlíček Samota Nepostřehli změnu (muži)
	Prožívání dané situace	Smutek (ženy) Prázdnota (ženy) Neprožívali (muži) Jiné (muži)
	Vzájemný vztah partnerů	Nezměnil se Zlepšil se Zhoršil se
	Trávení společného času	Odděleně Společně
	Konflikty	Běžný chod domácnosti Věková krize Zdravotní potíže Úbytek
	Domácnost z pohledu studentů	Matka sama Otec více v práci
	Vztah rodičů z pohledu studentů	Zlepšil se Zhoršil se
	Prožívání rodičů z pohledu studentů	Smutek (matka) Stesk (matka) Nedává najevo city (otec) Více starostí

Aktuální ročník studia

Okruh	Kategorie	Podkategorie
Vzájemný vztah rodičů a studentů	Vztah s matkou	Sblížení Kamarádský Rovnocenný Více se zajímají (studenti) Společné pouto
	Vztah s otcem	Méně otevřený Mají se rádi jiným způsobem Kamarádský Napjatý
	Vztah se studentem z pohledu matky	Rovnocenný Sblížení Společná důvěra Pozorovatel
	Vztah se studentem z pohledu otců	Kamarádský Více otevřený Odlišné názory
	Jak si rodiče myslí, že je studenti vnímají (matky)	Opora „maminy pro všechno“ Staromódní názory Nerozumí jim
	Jak si rodiče myslí, že je studenti vnímají (otec)	Opora Kamarád Živitel
	Jak si studenti myslí, že je rodiče vnímají	Dospělé dítě Věří mu jsou pyšní
	Co by si přáli jinak (studenti)	Chápání systému VŠ Moderní rodiče Zlepšení komunikace Poskytování stejné lásky Spokojeni
	Co by si přáli jinak (rodiče)	Rodina více důležitá Pořádnost Lepší vztah k hmotným věcem Spokojeni
Proměny návratů domů	Frekvence příjezdů	Méně často Každý víkend
	Příjezdy	Neruší své plány
	Téma rozhovorů	Škola Vztahy Zájmy Budoucnost Práce rodičů Plánování rodinných událostí

	Čas strávený doma	Rodina upozaděna Minimální Čas trávený cíleně
	Odjezdy	Méně prožívají
Zkouškové období	Zklidnění	Učební systém Učí se méně Hra
	Prožívají hůře	Zvýšené obavy Obor nebaví
	Komunikace o zkouškách	Před zkouškou Po zkoušce Vůbec se nesvěřují
	Prožívání matek	Menší Stejně intenzivní Více než dříve
	Prožívání otců	Neprožívají
	Přístup k úspěchu	Ocení Hrdost Radost Úleva Očekávání
	Přístup k neúspěchu	Bez výčitek Podpora Prožívají více než studenti Nezažili
Kontakt s rodinou	Pravidelnost kontaktu	Každý den Bez pravidla dle okolností Malý, ale pravidelný
	Téma rozhovorů	Novinky Zážitky Plány Zařizování Bydlení Partner
	Způsob kontaktu	Telefonní hovory Sms zprávy Skype Sociální sítě
	Kdo se ozývá	První student První matka
Poskytovaná pomoc ze strany rodičů	Finanční pomoc	Všechny náklady Studentský život Rodiče si nemohou nic dovolit (studenti)
	Finanční závazek pro rodiče	Chtějí platit Nutnost přivýdělku Obavy Měli by dávat více
	Brigáda studentů	Samostatné rozhodnutí

		Ne na úkor školy Možnost zaplatit, co chtějí Hodnota peněz Šetření do budoucna
	Psychická pomoc	Povzbuzení Motivace Sdílení emocí Hovory o škole
	Materiální pomoc	Prostředky Jídlo Tisk materiálu Auto
Spory v rodině	Spory	Školní záležitosti Příjezdy domů Nedostatečné financování Rodina upozaděna Nadměrná péče Chod domácnosti Špatné nálady
Vztah rodičů	Změny	Volnost Vyšší pozornost pro partnera Sblížení Učí se spolu lépe vycházet
	Společný čas	Minimální Snaha najít společné chvilky Tráví více než dříve
	Komunikace	Chod domácnosti Každodenní události Plány
	Hodnocení komunikace	Spokojeni Přání změny
	Konflikty	Ubyly Narůst zálib u partnera Únava Špatná nálada Nakládání s penězi Samozřejmé zajištění chodu domácnosti Intimní oblast
Pozorované změny u jednotlivých členů rodiny	Změna u matek	Orientace na sebe Umí děti pustit Konec životní etapy Nevnímají změnu
	Změna u otců	Stárnutí Nevnímají
	Změny studentů	Povahové vlastnosti Komunikační dovednosti Větší zájem Utvrzení hodnot, zásad

	Co si o rodině uvědomili	Zlepšení vztahů v rodině Obětavost rodičů Inspirace pro budoucí rodinu Rádi s ní tráví čas Tráví společně málo času Vlastní odlišnost
Blízká budoucnost rodiny	Představy studentů	Odstěhovat se Zůstat ve velkém městě Pravidelný kontakt s rodinou Plnění cílů
	Obavy studentů	Ukončení studia Nejistá budoucnost Přechod do práce
	Obavy rodičů	Dokončení školy Budoucí zaměstnání Finanční závilost Definitivní odchod Stárnutí
	Na co se rodiče těší	Finanční úleva Vývoj života studenta Vnoučata
Rada pro budoucí rodiny VŠ studentů	Konkrétní doporučení od studentů pro studenty	Zjišťovat informace o VŠ Nebát se odejít Najít si kamarády co nejdříve Udržovat kontakt s rodinou
	Konkrétní doporučení od studentů pro rodiče	Volnost Co nejmenší změna systému
	Konkrétní doporučení od rodičů pro rodiče	Opora Důvěra Vést k samostatnosti Přemýšlet dopředu Normální situace