

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

PRODLUŽOVÁNÍ STUDIA STUDENTŮ MAGISTERSKÝCH OBORŮ A JEHO SKRYTÉ PŘÍČINY

THE EXTENSION OF THE MASTER'S STUDIES AND ITS
HIDDEN CAUSES



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Natálie Wollerová**

Vedoucí práce: **PhDr. Daniel Dostál, Ph.D.**

Olomouc 2022

Moc děkuji mému vedoucímu, PhDr. Danielovi Dostálovi, PhD., za velkorysý, velmi tolerantní a empatický přístup, který mě namotivoval k efektivnější práci. Také bych chtěla poděkovat mé rodině za nesmírně velkou podporu a lásku. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem svým blízkým, kteří mě neustále povzbuzovali a snažili se mi zvedat náladu, když mi občas do smíchu nebylo.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Prodlužování studia studentů magisterských oborů a jeho skryté příčiny“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 25.3.2022

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD.....	5
	TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1	Teoretická východiska prodlužování studia	7
	1.1 Vysokoškolský systém vzdělávacích programů v České republice	7
	1.2 Vymezení pojmu prodlužování studia a výzkumy spojené s úspěšností studia 9	
2	Mladá dospělost a krize	11
	2.1 Mladá dospělost.....	11
	2.2 Krize a vymezení krize	13
	2.3 Diferenciální odlišení traumatické a krizové situace.....	16
	2.4 Quarter – life crisis: čtvrtživotní krize.....	17
	2.4.1 Vnímání self jedince v rámci Quarter-life crisis	20
	2.5 Jak lidé reagují na krizové situace?	20
	2.6 Posttraumatický rozvoj osobnosti.....	22
3	Copingové mechanismy studentů vysokoškolského studia	25
	3.1 Charakteristika, vymezení copingových mechanismů a odolnosti.....	25
	3.2 Copingové strategie zvládání stresu	27
	3.2.1 Strategie zaměřené na řešení problému	28
	3.2.2 Strategie zaměřené na vyrovnaní emocionálního stavu	28
	3.3 Ego-obranné mechanismy	29
	3.3.1 Disociace jako reakce na krizi	31
	3.4 Produktivní a neproduktivní coping	31
	3.4.1 Může být prokrastinace pouze selhávajícím copingem?	32
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	34
4	Výzkumný problém, Cíle výzkumu a výzkumné otázky	35
	4.1 Cíle výzkumu.....	36
	4.2 Výzkumné otázky	36
5	Výzkumný soubor	38
	5.1 Způsob výběru výzkumného souboru respondentů z populace.....	38
	5.2 Charakteristika výzkumného souboru	39
6	Metodologie výzkumu	40
	6.1 Metodologický rámec výzkumu a sběr dat.....	40
	6.2 Konkrétní zvolená metoda analýzy	41
	6.3 Etické aspekty výzkumu	42

7	Výsledky výzkumu	43
7.1	Otevřené kódování.....	43
7.1.1	Pohled studenta na magisterské studium.....	43
7.1.2	Osobnostní nastavení studenta v rámci studia.....	46
7.1.3	Přítomnost krizové situace v životě studenta	49
7.1.4	Pohled studenta na prodloužení studia	53
7.1.5	Příčiny prodlužování studia.....	55
7.2	Axiální kódování	61
7.3	Selektivní kódování	64
7.4	Odpovědi na výzkumné otázky	64
8	Diskuze	67
9	Závěr.....	71
10	Souhrn	72
	LITERATURA.....	76
	PŘÍLOHY	82

ÚVOD

Prodlužování studia na vysoké škole je v České republice velmi neprobádaným tématem. Mezi mými spolužáky jsou také studenti, kteří si své magisterské studium rozhodli prodloužit. Tito mladí lidé mi popisovali své osobní příběhy, které se mě hluboce dotýkaly. Někteří studenti vůbec nevěděli, jakým směrem se v životě ubírat. Další prožívali životní krize, které nabývaly obrovské hloubky. Avšak se bezesporu mezi nimi našli i takoví, kteří chtěli žít studentským životem prostě jen o něco déle a chtěli těžit z výhod statusu studenta. Dle mého názoru jsou však tyto studenti z velké části společností popisovaní jako líní a neschopní. Neplní si studijní povinnosti včas a nedodržují standardní délku studia. Nicméně tato tvrzení nemusí být pravdivá, a proto jsem si zvolila téma, které se blíže zabývá příčinami prodlužování studia magisterských studentů, abych i akademické společnosti blíže přiblížila jejich vnitřní prožívání.

Tato diplomová práce si klade za cíl důkladněji prozkoumat skutečné příčiny prodloužení studia studentů magisterských oborů. Dále zjistit, co studenty k prodloužení studia motivuje, zda v době prodlužování studia prožívají životní krize a jak na tyto krize (stresové situace) reagují v rámci copingových strategií.

Teoretická část je složena ze třech hlavních kapitol. První kapitola poskytuje vhled do vysokoškolského systému a do výzkumů, které se s prodloužením studia pojí. Druhá kapitola se zabývá mladou dospělostí, čtvrtživotní krizí a krizí samotnou. Třetí kapitola pojednává o copingových strategiích.

V **empirické části** se pomocí zakotvené teorie pokusíme zjistit, jaké jsou hlavní příčiny prodloužení studia studentů magisterských oborů a zda životní krize souvisí s prodloužením studia.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRODLUŽOVÁNÍ STUDIA

V této kapitole si nastíníme, jak funguje vysokoškolský vzdělávací systém v České republice. Význam jednotlivých nařízení demonstrujeme na příkladu Univerzity Palackého v Olomouci, vzhledem ke zkoumané populaci v empirické části, jež obsahuje pouze studenty této univerzity. Také čtenáře uvedeme do problematiky prodlužování studentů, vysvětlíme si, co to prodlužování znamená a rozebereme vybrané výzkumy, které souvisí s prodlužováním nebo předčasným ukončením studia.

1.1 Vysokoškolský systém vzdělávacích programů v České republice

„Vysoké školy jako nejvyšší článek vzdělávací soustavy jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti“ (dle zákona č. 111/1998 Sb.).

Studium na vysoké škole je pro jedince bezesporu investicí do sebezvoje a jeho úspěšné zakončení je vstupní branou k novým příležitostem. Umožňuje nalézat nové inovativní strategie, nabízí lepší taktiku při vyjednávání o zaměstnání, i výhled vyššího finančního ohodnocení a v neposlední řadě snižuje míru nezaměstnanosti oproti lidem s nižším dosaženým vzděláním. Z uvedených pozitiv je zřejmé, že dosažené vysokoškolské vzdělání přináší prosperitu jedinci, tak i společnosti. Dle Humburga van der Veldena, Verhagena (2013) je dokončení vysokoškolského studia obecně propojováno s výhledem benefitů osobních (mzdou, vážností), tak celospolečenských (novinky, zvyšující se přidaná hodnota práce).

Vysokoškolský systém v České republice vychází z Boloňského procesu Evropské unie, Jeho hlavním cílem je vytvářet, rozvíjet a propojovat prostředí vysokoškolského vzdělání napříč evropskými státy při zachování diverzity (rozlišnosti) jednotlivých systémů národů (a jednotlivých vysokých škol). Důraz je kladen na vzájemnou mezinárodní pohyblivost studentů a akademiků, uznávání akademického vzdělání a kvalifikace získaných v ostatních státech. a celkovou konjunkturu. (Roušalová, 2006) Boloňský proces zahájila Boloňská deklarace 19. června 1999., která ustanovuje rozdělení vysokoškolského studia do dvou

cyklů (později tři cyklů), pochopitelný a srovnatelný systém titulů vysokoškolského studia v rámci evropské unie, podporu mobility studentů v rámci dohody mezi jednotlivými zeměmi (např. Erasmus), uplatnění jednotného kreditového systému ECTS (1 kredit by měl odpovídat 25–30 hodinám studia) a zabezpečuje spolupráce při zajišťování kvalitního studia (European Higher Education Area and Bologna Process, 2022).

V rámci vysokoškolského systému vzdělávacích programů dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách dělíme možnosti studijních programů na bakalářské, navazující magisterské programy, popř. čistě magisterské programy. Dále je dělíme na doktorský studijní program (dříve postgraduální vzdělávání), jenž je následně ukončen státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce.

Přehled vysokoškolského systému si budeme jako příklad demonstrovat na předpisu Prováděcí normy Studijního a zkušebního řádu Univerzity Palackého v Olomouci na Filozofické fakultě UP (A-10/2011- ÚZ04):

Bakalářské studium je rozděleno do dvou bloků (I. blok a II. blok). První blok (I.) obsahuje první a druhý semestr a standardní doba jeho ukončení je jeden rok (maximální doba ukončení dva roky). V rámci prvního bloku musí studenti Univerzity Palackého v Olomouci dosáhnout v řádném termínu 60 kreditů, které jsou rozděleny v kategoriích předmětů A, B, C. Ve výjimečných případech může student splnit nejméně 54 kreditů, aby mu byl umožněn postup do II. studijního bloku. Studentům tento blok není umožněno opakovat a musí jej splnit do dvou let od zápisu do studia, pokud tak nebude učiněno, je studentům studium ukončeno. Pokud studenti řádně splní povinnosti v prvním bloku, je jim umožněn postup do studijního bloku II. Standardní doba studia v tomto bloku jsou dva roky (maximální doba čtyři roky). Obsahuje třetí, čtvrtý, pátý a šestý semestr a student musí nasbírat 120 kreditů v kategoriích předmětů A, B, C.

Navazující magisterské studium je pouze v jednom dvouletém studijním bloku. Maximální doba studia je v tomto případě pět let. Obsahuje první, druhý, třetí a čtvrtý semestr. Student musí dosáhnout v rámci ECTS 120 kreditů v kategoriích předmětů A, B, C

Magisterské studium se skládá ze tří bloků, které se však týkají pouze souvislého programu a standardně se studuje pět let. Studenti jej mohou studovat devět let. První blok (I.) má standardní dobu studia jeden rok, jeho maximální doba studia jsou však dva roky. Obsahuje první a druhý semestr. V systému ECTS musí dosáhnout 60 kreditů v kategoriích předmětů A, B, C. První blok studia nelze opakovat. Druhý studijní blok (II.) má standardní dobu

studia dva roky, jeho maximální doba studia jsou však roky tři. Obsahuje třetí, čtvrtý, pátý a šestý semestr a ukončuje ho souborná postupová zkouška. V systému ECTS musí splnit 120 kreditů. Třetí studijní blok (III.) má standardní dobu studia dva roky, maximální doba studia jsou roky čtyři. Obsahuje sedmý, osmý, devátý a desátý semestr. Student musí splnit rámec ECTS 120 kreditů.

Všechny výše zmíněné formy studia jsou ukončeny řádnou státní závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné (diplomové) práce.

1.2 Vymezení pojmu prodlužování studia a výzkumy spojené s úspěšností studia

Smysl slovního spojení „prodloužení studia“ v této práci chápeme jakožto prodloužení a překročení standardní doby studia, konkrétně jej zkoumáme u magisterských studentů.

Dle Fliegla (2016) můžeme uvést, že se jedná o poměrně běžný jev studentů České republiky, který je ekonomicky nevýhodný pro stát. V České republice studenti státních vysokých škol nehradí školné a studium jim hradí stát, proto když studenti prodlužují, nebo dokonce studium přeruší a studium nedokončí, je na tom stát ekonomicky ztrátový. V souladu s normou je možné si přepisovat předměty mezi ročníky a plnit povinnosti tak, aby byl naplněn minimální kreditový potenciál v rámci ECTS jednoho semestru. Stává se, že studenti plní některé předměty až po uplynutí standardní doby studia v rámci prodloužení studia. Teoretických východisek, které se zabývají tématem prodlužování studia pregraduálního stupně v České republice, není mnoho. Prodloužení studia je často důsledkem neúspěšného plnění studijních povinností. Z toho důvodu se zaměříme i na výzkumy, které se zabývají nejen neúspěšností studia studentů, ale i důvody předčasného ukončení studia.

Jako první zde uvedeme tzv. drop-out, což znamená „předčasné ukončení studia“ studentů vysokoškolských studií. Tento způsob ukončení studia je nevýhodný pro stát (v rámci plýtvání finančními zdroji, snížení uplatnitelnosti na trhu práce a jiné), tak i pro samotné odpadlíky (v rámci vyrovnávání se s intrapsychickou krizí). Fučík a Slepíčková (2014) uvádí, že vysokou školu předčasně ukončí zhruba jedna třetina studentů (1/3 studentů podle drop-outu). Cílem jejich studií bylo převážně zmapovat, jací studenti (z hlediska osobnosti) nejčastěji ukončují vysokoškolská studia. To se jim však nepovedlo odhalit,

jelikož jim stále vyplýval heterogenní vzorek. Další česká studie s názvem Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou) byla realizovaná Mouralovou a Tomáškovou (2007). Tato studie pomocí kvalitativní analýzy nasbírala data od 17 studentů, kteří předčasně ukončili studium. Výzkumnice zjistily, že důvody studia jsou poměrně heterogenní a je složité předpovědět, proč se studenti rozhodnou opustit vysokoškolská studia nebo jaký osobnostní typ studenta z vysokoškolského systému odpadne (podstoupí tzv. drop-out). Záleží totiž na komplexnosti celého vysokoškolského systému, osobnosti jedince, životní situaci jedince a na okolním prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Sociologický výzkum Matějů (2005) shromáždil výzkumný soubor 4148 studentů, u nichž bylo následně zjištěno, že příčinou předčasného ukončení studia bylo u 46 % nespokojenost se studiem, u 23 % upřednostnění jiného studia a 20 % neúspěch u zkoušek. Jeden z novějších výzkumů Vlka a kolektivu (2018) se zabývá právě onou studijní neúspěšností, ve které je také jako první vymezeno, že se výzkum v České republice jen velmi málo zabývá oblastí, která se týká studijní úspěšnosti, drop-outu, nebo prodloužení na vysokých školách. V monografii však ilustrují vývoj neúspěšnosti z hlediska jedince, instituce i celého vysokoškolského systému, což je pro Českou republiku prvním výzkumem, který poskytuje určité formy možného řešení, i přes komplexnost této problematiky. Avšak také neposkytli žádné jednoduché vysvětlení, proč se tomu tak děje.

Ze zahraničních výzkumů můžeme uvést např. Christie a Munro (2007), kteří se zabývali odlišnostmi mezi pokračujícími studenty a studenty, kteří se rozhodli ukončit studium. Mezi těmito studenty se projevily rozdíly i v ekonomických zázemích, které pravděpodobně sehrály roli v rozhodnutí ukončit studium. Studenti ze sociálně málo zajištěných rodin byli nuceni při studiu pracovat a žít život nejen studenta, ale i pracujícího člověka. Dále můžeme uvést výzkum Haarala-Muhonem a kolektivu (2016), kteří řešili, jak predikovat ideální osobnost studenta, který úspěšně vysokou školu dokončí. Zjistili, že studenti, kteří mají lepší time-management a organizační schopnosti, jsou ve vysokoškolských studiích úspěšnější. Dále se potvrdilo, že je pro studijní úspěšnost přidanou hodnotou kombinace schopností motivace a dobré organizace. Mimo jiné také řešili, že je pro studium podstatné i prostředí, ve kterém jedinec studuje. V neposlední řadě je pro studenty také důležitý smysl jejich studií, aby studium úspěšně dokončili.

2 MLADÁ DOSPĚLOST A KRIZE

Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje na magisterské studenty, rozhodli jsme se, že tuto kapitolu dopodrobna věnujeme právě jim jako osobnostem. Průměrný student magisterského studia se věkově pohybuje právě okolo dvacátých let. Celkově můžeme naznačit, že je to věk, ve kterém se odehrává spousta změn, jak v psychické integritě jedince, tak v sociální rovině, a dokonce i v rámci ekonomických úvah jednotlivců. Řada vysokoškoláků se zabývá různými existenčními otázkami. Např. jak najdou po dokončení studií práci, zda mají založit rodinu nebo jestli žít život na volné noze a mnoho jiného. To nám otevírá dveře do možných životních krizí. V rámci následujících podkapitol se na tuto problematiku podíváme ze široké perspektivy užší optikou.

2.1 Mladá dospělost

Mladou dospělost můžeme vymezit od 20/22 do 30/32 let života jedince. V této etapě dochází k počátku vrcholného utváření mladého jedince ve zralou lidskou bytost. Dalo by se říct, že je obdobím, kdy je mladý jedinec na vrcholu svých tvůrčích i biologických sil a je schopen sám sobě plánovat onen životní progres. Mladý jedinec se začíná rozhodovat mezi kariérním nebo rodinným životem a často se dostává do situací, ve kterých není jednoduché dostat správnému rozhodnutí. Také se dostává již do roviny stabilnějšího sociálního citění. Mladý člověk by měl být vyrovnanější v rámci citových vazeb a měl by dosáhnout nejvyššího stupně sociální zralosti z hlediska jeho vlastního vývoje. Projevuje také větší zájem o společnost, ve které žije. A v neposlední řadě dochází ke ztrátám iluzí a k reálnějšímu nazírání na vlastní život, zájmy i plány (Thorová, 2015; Říčan, 2014).

Okolo 25. roku dochází ke změnám v tělesné (kosterní i svalové) struktuře. Tělesná konstrukce robustní a upevňuje se. Roste výkonnost mozku a vrcholí také svalová síla. Vlasy jsou hustší a silnější než kdy dřív. Avšak tělesná výška se nepatrně trochu zmenšuje, jelikož dochází ke slábnutí meziobratlových plotének. Letalita je v tomto období relativně nízká. Sebevraždy dokonají spíše muži, ale ženy mají více sebevražedných pokusů (Říčan, 2014).

Dle Říčana (2014) můžeme mladou dospělost vymezit následujícími body:

1. Dospělý člověk vykonává produktivní práci, která jej činí soběstačným a zároveň chápe její smysl. Případně se připravuje na výkon náročného povolání, pro které je důležité studovat vysokou školu. Pracovní výkony by měly být stabilní (i co se týče malé absence v práci).
2. V rámci kolektivu je schopen kooperace a vyjadřovat i přijímat podporu, popř. akceptovat řízení druhých a vést méně zkušené.
3. Hospodaří samostatně a snaží se řídit si svůj život soběstačně (včetně toho, co a jak nosí nebo vaří).
4. V rámci studií nebo práce se k nadřízeným chová s úctou a respektem. Snaží se zachovat klidnou hlavu a nejedná impulzivně nebo jinak agresivně, i když se k němu nadřízení nechovají slušně nebo jednají povýšeně.
5. Jeho plány do budoucna jsou realistické a odpovídají jeho hlubším zájmům a sklonům.
6. V ideálním případě bydlí samostatně bez rodičů. (Nebo má minimálně vytyčený prostor v rámci rodinného bydlení). V domě rodičů se cítí spíš jako host, pokud bydlí sám.
7. Je schopen trávit volný čas sám a samota pro něj není ohrožující. S rodiči většinou tráví čas jen výjimečně.
8. S příslušníky svého věku je schopen navazovat dlouhodobé vztahy. Je schopen přijímat i dávat lásku a vyjadřovat něžné chování.
9. V prostředí, ve kterém žije, soustavně a cílevědomě předává svou profesní orientaci.
10. Pokud má jedinec sekundární rodinu, je pro něj důležité její blaho a aktivně se o něj stará.

Dle Eriksona (1999) můžeme registrovat mladou dospělost na přelomu vývojového stádia intimity versus izolace (okolo 18. až 25. roku člověka) a generativity versus stagnace (od 25. až k 50.).

Během stádia intimity versus izolace má jedinec za svůj úkol najít lásku a naučit se s ní pracovat a žít. Zde je důležité, aby člověk začal přijímat a dávat lásku (naučil se žít v lásce

takové, jaká jen může být), protože pokud jej člověk nesplní, mohl by být později velmi nešťastný, osamocený a nedůvěřivý vůči okolnímu světu a lidem v něm (Erikson, 1999).

V rámci stádia generativity versus stagnace dochází ke stabilizaci životních rolí v oblasti pracovního, osobního i rodinného života. Člověk je buď spokojený v tom, co si do té doby vytvořil nebo selhává proces tvoření a je znuděný. Zásadním úkolem v tomto stádiu je péče o druhé. Pokud však selže, tak je stagnace mnohem horší než samotná smrt, protože člověk postrádá samotný smysl života (Erikson, 1999).

A v neposlední řadě Thorová (2015, s. 433) tvrdí: *“Jednoznačná definice, co je dospělost, neexistuje... zralost neurčuje věk, nýbrž zkušenosti, a těch má člověk v 18 letech velmi málo.”* Z čehož nám také vyplývá, že se můžeme člověka pokusit charakterizovat v určitém časovém pásmu a možná se také v mnoha případech trefíme, zároveň však musíme myslet na to, abychom člověka brali jako individuální osobnost, která může být mentálně mnohem dál, než je její chronologický věk.

2.2 Krize a vymezení krize

Další částí této kapitoly je krize a vymezení krize. Krizi zde uvádíme kvůli tomu, že koncepci krize a životních událostí využijeme jako možný rámec k popisu fenoménu prodloužení studia. Kvůli předpokladu, že se právě prodlužující vysokoškolští studenti mohou vyskytnout v životní krizi, se kterou jsou nuceni se vyrovnat.

Krizi můžeme psychologickým náhledem volně definovat jako situaci, jež je náročná pro aktuální prožívání jedince a zasahuje jeho prožívání natolik, že dochází k čerpání salutoprotektivních sil (Dempsey et al., 2016). Teater (2010) krizi definuje jako nelibou a obtěžující situaci, která je vnímaná jedincem jako neúnosná, vzhledem k jeho schopnostem a možnostem zvládnutí stresové situace. V rámci krizové situace dochází k oslabení mechanismů organismu, které regulují stres (Špatenková, 2017). Krize nemusí postihovat pouze jednotlivce, ale také více jedinců najednou v rámci skupiny či páru (rodinu, partnerský vztah, přátelský vztah) (Cai, 2022). Každá krize v sobě nese tři následující aspekty: volbu, změnu a ztrátu. Tyto situace často rozhodují o tom, jakým směrem se události v životě jedince pohnou. Obrazně řečeno, zda jedinec ve zkoušce obstojí a bude schopen fungovat lépe, anebo se degraduje a krizová situace jedince polapí a on stagnuje.

V neposlední řadě je důležité napsat, že jsou krize přirozenou součástí života všech lidských bytostí a jsou normální (Špatenková, 2017).

Špatenková (2017) následně vytyčila tři základní složky krize:

1. Riziková (spouštěcí událost).
2. Jedinec tuto rizikovou situaci vnímá jako nesnesitelnou, ohrožující.
3. Mechanismy zvládání stresu v této rizikové situaci selhávají a pokud se jedinci nepovede riziko zvládnout nastane krize.

Nemůžeme opomenout ani nijak vyvrátit, že jsou krizové situace zkrátka emočně náročné, vyžadující změnu v dosavadním životě jedince, ba dokonce v celém rodinném systému, pokud tyto situace prostupují v rámci celé rodiny nebo partnerství. Zároveň zde však můžeme zahrnout i situace, jenž mají ambivalentní emoci a jsou pozitivní i negativní zároveň (např. svatba, kde je spousta starostí s obstaráním všech organizačních věcí, a zároveň prožívání nehasnoucí lásky). Většina z krizových situací však přichází nečekaně a člověk na ně připravený není, či by se na ně připravit ani nedokázal (Špatenková, 2017).

Krize můžeme rozdělit na akutní nebo chronické. V rámci akutní krize je krize prožívána do šesti až osmi týdnů od kritické události (v MKN-11 je vedena jako akutní reakce na stres, popř. porucha přizpůsobení). Chronická krize může mít oddálený začátek, trvající občas i několik let, avšak o to jsou následky horší a terapeutický zásah náročnější (Špatenková, 2017; Baštecká, 2013).

Psychologové Holmes a Rahe (1967) sestavili inventář životních situací (které můžeme jinak brát jako krizové), kde má každá situace určitý počet bodů (nejvíce od 100 do 11). Honzák (2017) ve své knize uvádí, že v klinické zkušenosti nasbírání 350 bodů odpovídá vývoj psychosomatického onemocnění. My se domníváme, že k tomuto procesu dochází kvůli selhání salutoprotektivních činitelů a v souvislostech s holistickým modelem se přepis těchto nevyřešených událostí promítá do fyzické strany člověka

Tabulka č.1: *Inventář životních událostí Holmes a Rahe*

Úmrtí partnera	100
Rozvod	73
Rozvrat manželství	65
Uvěznění	63
Úmrtí blízkého člena rodiny	63
Úraz nebo vážné onemocnění	53
Sňatek	50
Ztráta zaměstnání	47
Usmíření nebo přebudování manželství	45
Odchod do důchodu	45
Změna zdravotního stavu člena rodiny	44
Těhotenství	40
Sexuální potíže	39
Přírůstek nového člena rodiny	39
Změna zaměstnání	39
Změna finančního stavu	38
Úmrtí blízkého přítele	37
Přeřazení na jinou práci	36
Závažné neshody s partnerem	35
Půjčka vyšší než průměrný roční plat	31
Splatnost půjčky	30
Změna odpovědnosti v zaměstnání	29
Syn anebo dcera opouští domov	29
Konflikty s tchánem/tchýní/zetěm/snachou	29
Mimořádný osobní čin či výkon	28
Manžel/ka nastupuje či končí zaměstnání	26
Vstup do školy nebo její ukončení	26
Změna životních podmínek	25
Změna životních zvyklostí	24
Problémy a konflikty s nadřízeným	23
Změna pracovní doby nebo podmínek	20
Změna bydliště	20
Změna školy	20
Změna církve nebo politické strany	19
Změna sociálních aktivit	18
Půjčka menší než průměrný roční plat	17
Změna spánkových zvyklostí a režimu	16
Změny v širší rodině (sňatky, úmrtí)	15
Změna stravovacích zvyklostí	15
Dovolená	13
Vánoce	12
Přestupek a jeho projednání	11

2.3 Diferenciální odlišení traumatické a krizové situace

V předchozích řádcích jsme si vymezili, co to je krize a krizová událost. V následujících odstavcích si ještě více upřesníme, co je to trauma a traumatická událost, popř. jaké jsou mezi nimi podobnosti.

Vycházíme z předpokladu, že je v rámci krize důležité nastínit i problematiku traumatické události, vzhledem k tomu, že se nám může jednoduše poplést svou podobností s krizí. Trauma vlastní podobné kořeny jako krize a svou podstatou to také krize je. Avšak si musíme vyjasnit fakt, že je trauma velmi závažnou kritickou situací, v níž seberegulace jedince opravdu selhává a potenciálně by mohlo být ohrožující pro jakéhokoliv jedince, zatímco s krizí můžeme pracovat jako s relativně běžnou záležitostí, jež může nastat alespoň jednou v životě kohokoliv, kdo je považován za lidskou myslící bytost (Jochmannová, 2021).

Stejně jako u krize je u traumatu přítomna neočekávanost, náhlost a ztížená emoční i kognitivní seberegulace. V čem se podstatně odlišuje je však míra šoku a závažnost situace. Traumatická situace je ta, která by byla potenciálně kritická v prožívání pro jakéhokoliv jedince, zatímco krize je svou podstatou běžná v životech jedinců (a dalo by se říct, že do určité míry i důležitá pro posun a nacházení motivace). Trauma často provází velký pocit viny a bezmoci s nastalou situací cokoliv udělat. Mimo jiné bývá často spojováno se subjektivním významem události, intenzitou prožití situace a časovým ohraničením. Dle časového ohraničení dělíme traumata na monotrauma (kdy se stala pouze jedna ohrožující situace, jež je však ohraničena časovým úsekem a traumatická situace proběhla jednorázově) a na komplexní trauma (je seskupením více traumatických událostí v životě jedince). Do tohoto řazení spadá také vývojové trauma, jež je úzce spjato s narušením vazby mezi matkou a dítětem a také vystavováním traumatickým situacím v dětském období (vývojovém období). Trauma má také svůj neurobiologický kontext, který se dotýká prefrontální kůry v rámci korových center, limbického systému a mozkového kmene. Dysfunkci korových center můžeme pozorovat v narušení exekutiv, paměti, vnímání a vyhodnocování situací, popř. jsou spojována i s disociací. U limbického systému je to např. špatná emoční regulace (zvýšený arousal) a u mozkového kmene je to narušení koordinace životních funkcí (dýchání, spánek, tlukot srdce), motoriky a jiné další somatické dysfunkce (Špatenková, 2017; Jochmannová, 2021; Levine, 2019; Van der Kolk, 2015).

Abychom si trauma ještě více odlišili od samotné krize, tak do následujících odstavců popíšeme Posttraumatickou stresovou poruchu (PTSD), která nám vznikne jen po špatně

odžitém a nezpracovaném traumatu. A vzniká zhruba do půl roku od traumatické události (vy výjimečných případech lze klasifikovat i po období delším než 6 měsíců). Dle Praška a kolektivu (2001, s. 157) ji můžeme definovat jako „úzkostnou poruchu, která se typicky rozvíjí po emočně těžké, stresující události, která svojí závažností přesahuje obvyklou lidskou zkušenost a bývá traumatickou pro většinu lidí. Takovou traumatickou událostí je např. výbuch bomby, válečné události, autonehody a jiné. Projevy PTSD jsou dramatické a poutají pozornost.“

Dle Jochmannové (2021) mezi typické projevy PTSD patří:

1. „Flashbacks“, kdy si člověk znovuvybavuje nebo znovuprožívá traumatickou událost.
2. Insomnie (spánkové potíže).
3. Vyhýbavé chování.
4. Špatná koncentrace pozornosti.
5. Vyšší afektovanost, zvýšený arousal (návaly hněvu, agrese, paniky).
6. Úlekové stresové reakce.
7. Somatické obtíže.
8. Parciální amnézie (částečné výpadky paměti na traumatickou událost), popř. úplná amnézie (úplná ztráta paměti).
9. Hypersenzitivita.
10. Disociace (odpojování se od emočního a tělesného prožívání).
11. Suicidální myšlenky.

2.4 Quarter – life crisis: čtvrtživotní krize

Podobně jako krize ve středním věku ovlivňuje myšlení jedince, zasahuje mladší jedince krize v mladém dospělí. O krizi v mladém dospělí se však nepojednává příliš často a spíše se výzkumně skrývá pod dopady sociálních sítí na mladou generaci anebo v pojmech generace Z. Ještě častěji můžeme slyšet, že je moderní doba zkrátka rychlejší a nová generace se nemůže nic víc než přizpůsobit podmínkám, které jim jsou společností nastaveny.

První, kdo přišel s pojmem čtvrtživotní krize, byla Abby Willner a Alexandra Robbins, v jejich knize *Quarter-life crisis: The unique challenge of life in your twenties*. Novinářky poukázaly na to, že se mladí lidé v průběhu od 25 do 30 let potýkají se spoustou změn

v jejich životech. Ať už to jsou změny v rámci přechodu ze studentského života do života profesního, ze singles bytí (člověk, který žije sám a nevede partnerské vztahy) do života rodinného (Willner a Robbins, 2001). Arnett (2001) popsal tyto změny v rámci vynořující se dospělosti, kde člověk hledá svou identitu a pátrá po tom, kdo ve skutečnosti je, zároveň je však tato fáze doprovázena pocitem životní nestability. Proměnlivost této etapy s sebou přináší mnoho tlaku, jenž se následně promítá do psychického stavu individua. Jedinci se mohou cítit ztracení v sami sobě, marně hledající útěchu ve vzdálené budoucnosti. K tomuto pocitu mnohdy dochází právě díky rozpadu iluzorních představ o životě, který do té doby vedli. Toto zklamání s sebou nese tíhu vyrovnávání se s novým nastavením mysli a přijímáním toho, že se věci pohnuly jiným směrem, než bylo původně očekáváno (Thorová, 2015). Mimo jiné Robinson a Wright (2013) vyzkoumali, že čtvrtživotní vývojovou krizí projde 39 % mužů a 49 % žen.

V rámci akademické půdy se tematikou čtvrtživotní krize nejvíce zabývá Oliver Robinson a jak už je nastíněno v předchozích řádcích, krize mladého věku přišla se zrychlenou dobou a čím dál víc se zhoršuje. Lidé propadají neurotickým a jiným patologickým duševním stavům a to zatím ani nebereme v úvahu, že COVID-19 tyto problémy značně umocnil. Ministerstvo zdravotnictví poskytlo informace, že za rok 2020 vzrostl počet duševních onemocnění z 20 % na 30 % a riziko sebevražd vzrostlo na trojnásobek (Štěpanyová, 2020). Robinson (2013) došel k rozdělení čtvrtživotní krize na následující stádia:

- A. První stádium se odehrává v rámci přechodu do dospělého života. Jedinec postoupí do další etapy, ale neustále přemýšlí nad tím, že učinil špatné kroky a že nejedná tak, jak by sám chtěl. Všechny aspekty jeho života jsou víceméně špatně. Partnerský vztah je neuspokojující, práce nenaplnující a sociální skupina rozhodně nevyhovující. Jedinec však není schopen začít jiný život, neboť by to znamenalo zklamání z nepřijetí dospělé role.
- B. Druhé stádium (neboli separace) s sebou přináší absolutní ztrátu vlastních hodnot, jistot a zaběhnutých vzorců, které byly do té doby spojovány s dospělou rolí. Pro toto stádium je typický odchod z partnerského vztahu nebo ukončení pracovní dohody. Bohužel to nese úzkost ze všeho budoucího a jedinec je vystaven vyrovnávání se se stresem, který situace přinesla. Je zde přítomna snaha o nový náhled na životní situaci. Jedinec se straní závazkům.

- C. Třetí stádium (neboli *explorace*) se vyznačuje podobou přicházející dospělosti. Často se vyskytuje otázka „Kdo jsem?“. Jedinec se snaží vyzkoušet co nejvíce přicházejících životních příležitostí a učí se žít v nové podobě svého mentálního nastavení. V této fázi jsou přítomny prvky experimentujícího chování ve všech životních sférách.
- D. Čtvrté stádium (neboli *znovuzrození*) je typické pro hlubší nalezení smyslu, integraci zkušeností, které člověk nabyt díky přítomné krizi a velkou autenticitu v chování. Motivace je dlouhodobější, plány pro budoucnost realističtější a pevnější. Můžeme říct, že je chování koherentní a disonance, která byla přítomna v předchozích stádiích je rozpuštěna a téměř vyrovnaná. Je přijatý nový životní úděl a směr.

Dále Robinson (2015) přišel s dalším výzkumem, který mu pomohl obohatit jeho teorii o další poznatky a krizi mladého věku tak rozdělil na dva hlavní typy „*locked in*“ a „*locked out*“.

Typ „*locked in*“ je víceméně popsán ve čtyřech fázích, jež jsou uvedeny výše ve starším modelu, protože je všechny obsahuje. Význačné pro tento typ je pocit, že se jedinec ocitl v životní situaci, se kterou si neví rady a nemůže z ní uniknout. Nastává ve věku od 25 do 35 let. Robinson také uvádí podobnost s krizí středního věku (Robinson, 2015).

Typ „*locked out*“ vzniká v období od 21 do 25 let a také ji můžeme rozdělit na čtyři fáze. První fáze je velmi entuziastická. Člověk se cítí schopným, zadává sám sobě velké cíle, má touhu být členem v různých sociálních skupinách. Můžeme zde vidět velkou motivaci, která žene jedince vpřed. Druhá fáze obsahuje zklamání z neobstání ve vlastních očekáváních. Nastavené hodnoty, cíle a vize z první fáze nebyly naplněny a postupně se rozpadají. Jedinec se dostal do situace, která mu ukázala, že tyto hodnoty ve skutečnosti nebyly tak důležité a že životní hodnoty jsou možná trochu jiné, avšak ne jednodušší. Člověk se cítí ztracený, bezmocný, plný úzkosti z toho, co má v životě vlastně dělat. Třetí fáze nám odkrývá možná řešení nastalé krize a mladý člověk se je pokouší objevovat, uplatňovat v praxi. Čtvrtá fáze je víceméně kompromisem mezi nereálnými očekáváními z první fáze „*locked out*“ krize a reálnými očekáváními, ke kterým došel postupem skrze fáze krize (Robinson, 2015).

2.4.1 Vnímání self jedince v rámci Quarter-life crisis

V rámci quarter-life krize se self jedince ocitne v meziprostoru, kde identita není ucelená a integrita osobnosti stojí před novou transformací. Robinson v rámci svého výzkumu publikuje výpovědi svých respondentů: „*Skrýval jsem se pod smutným vnitřním já. Ani trochu jsem nebyl šťastný, ale jediné, co mi zbývalo, bylo nasadit si masku veselého obličeje.*“ nebo také „*Cítila jsem se, jako by něco uvnitř mě hnilo. Nebylo to v souladu s tím, kdo jsem nebo v co jsem věřila a už vůbec ne s tím, kým jsem chtěla být v životě a co jsem s ním chtěla dělat.*“ V rámci separační fáze v lock-in to zase bylo: „*Myslím, že moje sebe-hodnota ležela v. záchodové míse.*“ nebo „*Bylo to příšerné. Cítila jsem se naprosto vina. Tak hrozně moc vina. Myslela jsem si, že jej miluju, že je ten pravý, řekla jsem mu to. Teď už ho nemiluji. Je to můj problém. Jsem špatná osoba.* (Robinson, 2013, s.32)“

Celkově vnímání self jedince osciluje (a cyklí se) kolem toho, že je situace bezvýchodná a jeho bytí je zbytečné (většinou naprosto inkoherentní s tím, kým se cítí být). Je zde přítomna zvýšená úzkostnost, popř. depresivita, zavalování se vinou za všechno zlé, co se v životě jedince stalo a za co mnohdy také ani nemohl, za což pravděpodobně může snížená sebe-hodnota a sebe-úcta. To jej mnohdy staví do situace, že nemůže udělat vůbec nic a nejde se situací pohnout. Můžeme si daný fenomén připodobnit k Eriksonově stagnaci, kdy oproti tomu, aby jedinec se svým nepříjemným pocitem něco efektivně udělal... nedělá nic, protože se mu nedaří pohnout z místa a vlastně ani neví jak. Je to „krizová past“ (Robinson 2013, 2015; Erikson, 1999).

2.5 Jak lidé reagují na krizové situace?

V předchozích řádcích jsme si definovali, co to je krize, trauma, a dokonce čtvrtživotní krize. V této menší podkapitole si objasníme, co to je stres a jak na něj reagujeme. Ve výše zmíněných kapitolách se zmiňujeme o tzv. seberegulačních vzorcích a jejich selhávání při krizové situaci. Zde si objasníme, proč tomu tak je a z jakého důvodu k tomu dochází.

Historicky první výzkumník, stresu a stresových reakcí, byl Hans Selye, který stres bral jakožto nespecifickou reakci na nebezpečné účinky (podněty) a jenž také popsal obecný adaptační syndrom ve třech fázích (GAS): poplachová reakce, stádium resistance a stádium vyčerpání. Akademicky můžeme sledovat tři teoretická pojetí deskripce stresu: stres jako vnější podnět organismu, stres jako vnitřní reakce a stres jakožto mediátor mezi prostředím a organismu (Mareš, 2012). Měli bychom však vzít na vědomí i další následovníky, kteří se

stresem zabývali. Holmes a Rahe (1967) se zabývali stresem jako vnějším faktorem, který působí na osobnost jedince a vytvořili inventář životních událostí, o které se zmiňujeme v předchozí kapitole. Nemůžeme také opomenout Lazaruse a Folkmanovou (1984), kteří stres brali jako komplexní sérii nejméně čtyř subjektivních událostí: vyhodnocení situace jako nebezpečná nebo ohrožující, stresové emoce, neúčinné zvládací mechanismy a rekapitulace a přehodnocení krizové situace. Také se jako první zmiňují o copingových mechanismech člověka. Dle Paulíka (2017) zase můžeme říct, že je stresová situace cokoliv, co nás vede do určitého rozporu v myšlení a emočním prožívání (určitá forma kognitivní disonance).

Stres dále rozlišujeme na akutní a chronický. Akutní stres probíhá v omezeném časovém rozmezí a posléze skončí. Jako příklad bychom mohli v rámci studií vzít zkouškové období, kdy je stresorů povícero. Chronický stres probíhá dlouhodobě a stresor je přítomen v životě jedince neohraničeně a prostupuje celým životním naladěním. Jako příklad můžeme vzít v potaz třeba chronické onemocnění, se kterým se nelze léčit. Nebo můžeme uvést dlouhodobé rodinné problémy, popř. transgenerační traumata (Lazarus, 1999).

Dopodrobna si však rozebereme následující tři stresové reakce v rámci polyvagální teorie. Domníváme se, že jsou pro tuto práci a následující výzkum stěžejní. Polyvagální teorie stojí právě na kořenech původního rozdělení „fight or flight“, ale bere jej v rámci neurologických procesů desátého hlavového nervu (X.) neboli nervu vagu. V tomto případě můžeme zvažovat možnost úzké souvislosti s orientačně-pátracím reflexem, který souvisí s hladinou neuroticismu u jedince. Projevit se může v rámci rozhodování, protože je mimo jiné zasaženo kontrolní centrum korových center a kognitivních procesů v rámci exekutiv. Z toho pro nás vyplývá, že se v jakékoliv fázi polyvagální teorie může objevit zvýšená úzkostnost, popř. oploštělost emocí a zpomalení reakcí nebo vyostřená vigilita (Porges, 1999, 2007, 2011).

První možnou reakcí je útěk (čili flight). V rámci této fáze je aktivován sympatikus. Sympatikus mobilizuje srdeční činnost, jež v tomto případě stoupá a dochází k vzrušivé reakci autonomního nervového systému. Metabolická činnost je zde utlumena a peristaltika zpomalena. Kognitivní funkce mohou být vyostřeny tunelovým viděním. Tuto fázi si můžeme živě představit např. u úzkostného jedince, který v rámci krizové situace uteče a jeho úzkostnost klesne na jím přijatelnou míru. Ještě živěji si to můžeme představit na reálnou situaci, kdy se dva lidé pohádají a jeden z nich neustojí argumenty a z místa střetu odejde (což by se taky dalo považovat za útěk) (Porges, 1999, 2007, 2011).

Druhou možnou reakcí je útok (čili fight). Stejně jako v předchozí reakci je zde zapojen sympatiku včetně celého průběhu autonomního nervového systému. Útok můžeme v praxi vidět jako silnou argumentaci v hádce, popř. popraní se. V odlehčených verzích fight můžeme vidět silnou motivaci k výkonu a nesehání kognitivních funkcí, avšak v tomto případě je důležité vzít v potaz, jak moc náročná krizová (stresová) situace byla (Porges, 1999, 2007, 2011).

Pokud selže systém sympatiku v rámci fight or flight, nastupuje parasympatická reakce, zamrznutí (freeze). V této reakci je srdeční činnost zpomalena, naopak peristaltika zrychlena. Víceméně by tato fáze měla napodobit „dělání mrtvého“. Většinou k zamrznutí dojde, pokud je bytost vystavena vysoce silné krizové události, kdy přeteče hrneček zvládnutí jedince a copingové mechanismy selžou. Zde i v předchozích situacích je na místě terapeutická intervence, nejlépe ta, která se zabývá traumatickým léčením (Porges, 1999, 2007, 2011).

Se stresovými situacemi je náročné se vyrovnat. Částečně narušují integritu jedince a vykolejují ho z jeho well-being (duševní pohody). Avšak musíme vzít na vědomí také fakt, že stres není pouze negativní, ale může mít i pozitivní korelát. Existují také pojmy jako je eustres a distres. Eustres je motivační a má pozitivní vliv na jedince. Jedinci jej můžou zažívat např. na svatbě, při velkém úspěchu nebo povýšení na vyšší pozici. Zatímco distres má vyloženě negativní korelát, je pro člověka zátěží a význam má přesně takový, jaký jsme si v předchozích řádcích popsali (Aschbacher et al., 2013).

První pomocí v krizi se zabývá krizová intervence a dlouhodobou pomocí se zabývá psychoterapie, popř. psychiatrické zaléčení nebo klinická psychologie.

2.6 Posttraumatický rozvoj osobnosti

„Když se vzdám toho, čím jsem, stanu se tím, čím bych mohl být.“ – Lao-c‘

Téma krize a traumata jsou náročné situace pro jakoukoli intervenci. Jsou těžké jak pro traumatizovanou osobnost, tak pro intervenanta (psychologa, terapeuta). Nicméně zkušenostně lidskou bytost posunují velkou rychlostí dopředu.

Domníváme se, že základy posttraumatického rozvoje položil již Viktor E. Frankl (2018), jenž sepsal publikaci s názvem „A přesto říct životu ano“. Sumíruje zde zážitky přežívání v koncentračním táboře. Popisuje, jak člověk dokáže nemožné a jak dokáže i v naprosto

nelidských podmínkách přežít jen z motivace smyslu života. Pokud si tuto premisu převedeme na posttraumatický rozvoj, dozvíme se, že nejdůležitější je touha po nalezení primárního smyslu být, nacházení v nepříjemných pocitech kousky příjemnosti a krás života, i když tam ty krásy zrovna nejsou. Mohli bychom tady také uvést obrácenou stranu situace, kterou popsal Maslow (2014) v rámci své hierarchie potřeb. Člověk prvně musí naplnit fyziologické potřeby, následně potřeby bezpečí a jistoty, lásky a sounáležitosti, uznání a úcty a seberealizace. Frankl (2018) se ocitl v momentu, kde nic z výše uvedeného nebylo splněno a jeho život v té chvíli dosahoval traumatického měřítka. Jeho pyramida potřeb se tak převrátila jen na hodnotu jeho vlastního smyslu. A to je to, co dělá posttraumatický rozvoj svou podstatou spirituálním a proč o něm píšeme více filozoficky, než jak je v ostatních podkapitolách psáno. Domníváme se, že v krizi nebo traumatu je důležité najít smysl. Najít oporu v primárním seskupení bytí.

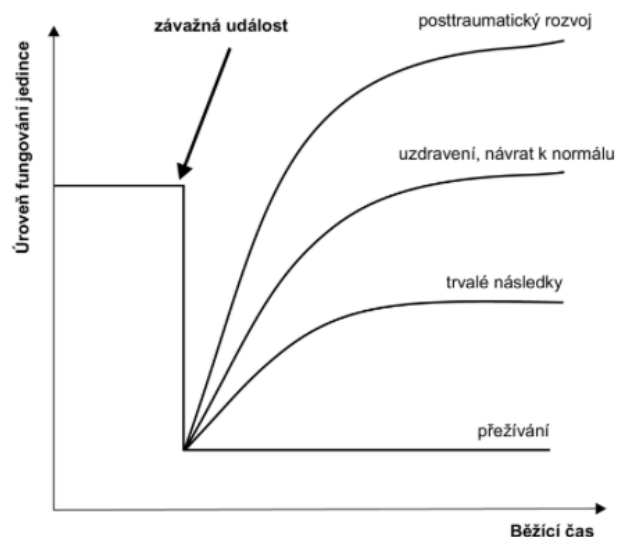
V 90. letech se výrazně zvýšil zájem o pozitivní psychologii a růst osobnosti se začal výrazně medializovat. Vznikly publikace jako je Flow od Csikszentmihalyi (2015), nebo výzkumy naučeného optimismu Seligmanem (2013), nesmíme také upozadit velký „boom“ mindfulness, jenž operuje s bytím a všímavostí v přítomném okamžiku (Mareš, 2012). Rogers (2015) se svou filozofií také dotýká růstu osobnosti v rámci autenticity a míry kongruence, kdy člověk roste tím, že je tím, kým je a je sám se sebou v souladu. Traumata musí přijmout jako součást sama sebe. Jako součást svého bytí.

Mareš (2012) posttraumatický rozvoj chápe jako významnou pozitivní změnu osobnosti jedince. Také dle Jochmannové (2021) podobně pojednáváme o pozitivních změnách na úrovni osobnosti. Ta však uvádí také psychosociální prediktory posttraumatického rozvoje, kde uvádí např. předchozí odolnosti (resilienci), sociální zázemí (vztahy s ostatními lidmi), copingové strategie. U osobnosti, která si projde posttraumatickým růstem, může dojít k posílení sebereflexe a introspekce (celkového sebe-vnímání), sebe-otevřenosti, posílení optimistického a prosociálního chování.

O'Learyová (1998) uvádí několik možností důsledků odžití traumatické události:

1. Rezignování (succumbing): osobnost vzdává své snažení k lepšímu, povětšinou není schopna normálního fungování.
2. Přežívání (surviving): osobnost se snaží fungovat nadále, ale nefunguje v plné míře.

3. Návrat k normálu (recovering): osobnost začíná být odolná vůči traumatické události, vrací se k fungování před traumatickou událostí, harmonizuje své síly.
4. Prospívání (thriving): osobnost se traumatem dostává do určité podoby vlastní transformace, osobnost roste a dosahuje ještě lepší funkce než před odžitým traumatem.



Obr. 1. Rozdílné důsledky odžitého traumatu dle Carver, 1998 in Mareš (2012)

Není jednoznačně prokázáno, zda opravdu posttraumatický rozvoj souvisí s předešlou odolností, avšak souvislost je velmi pravděpodobná a v dnešní době hojně diskutovaná. Je možné, že předešlá odolnost (resilience) a soudržnost (sense of coherence) opravdu souvisí s tím, jak člověk traumatickou situaci nakonec vyhodnotí. Jestli bude schopen přijmout, co se stalo, události porozumět a znova najít soudržnost sama sebe v novém světě po odžitém traumatu. Najít vlastní autenticitu ve světě, který mu již není známý a je nový. Domníváme se, že traumatický zážitek člověka opravdu změní a pak je už jen na něm a jeho hluboké vnitřní motivaci, jak moc bude chtít svůj životní smysl opět najít. Trauma (v případě této práce spíše krize) staví člověka do pozice reintegrace (znovu-sestavení) osobnosti a z uvedených zdrojů vyplývá, že jsou v této fázi doopravdy důležité zdroje, jenž měl člověk utvořené již před traumatem nebo krizí (Mareš, 2012; Calhoun a Tadeschi, 2018).

Posttraumatický rozvoj rozhodně není samozřejmostí a je to cesta bezesporu dlouhá a náročná. Dostavuje se jen u některých osobnostech, které dosáhnou splnění určitých podmínek. Jedno je však jisté, vždy přináší jen pozitivní změny v životě traumatem zasaženého jedince.

3 COPINGOVÉ MECHANISMY STUDENTŮ VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA

Aby teoretická část této práce měla ucelenější podobu, zaměříme se také na coping a na jeho strategie, které s předchozími kapitolami úzce souvisí. Můžeme konstatovat, že každý stres a krize má svůj coping. V následujících podkapitolách se zaměříme a rozebereme si, jak jej můžeme akademicky vymezit, jak vypadá adaptace na stresové situace, také se více zaměříme na ego obranné mechanismy a na produktivní a neproduktivní coping. V závěru této kapitoly popíšeme fenomén prokrastinace.

3.1 Charakteristika, vymezení copingových mechanismů a odolnosti

Stres je přítomen v životě každého jedince a čím pokročilejší doba je a jak sílí nároky společnosti, tím víc roste. Tématu stresu jsme se podrobně věnovali v předešlých kapitolách, v nichž se zmiňujeme i o pojetí stresu Lazaruse a Folkmanové (1984), jenž jako první přišli s pojmenováním **coping**. Slovo coping můžeme z anglického „cope“ volně přeložit jako „řešení, zvládání“. Radíme jej do kognitivních teorií fungování lidské psychiky. Zabývá se tím, jak na lidi působí určité stresové situace a jak na ně reagují v rámci intrapsychického vnímání, chování a emočního rozpoložení v rámci jejich zvládání (Aldwin, 1994). Křivohlavý (2012) tvrdí, že ke copingu dochází pouze u vysoce náročných stresových situací, kde dochází k přímému střetu se stresorem a že jde o vyšší stupeň adaptace. Zatímco Matthieu a Ivanoff (2006) ve své studii uvádí, že copingové teorie a priori nevnímají stres jako negativní záležitost, ale vnímají jej i z pozitivní strany.

Coping můžeme definovat jako mechanismus zvládání náročných (stresových situací), u kterých není dostatečná pouhá adaptace na situace a vnější prostředí. Adaptace je v tomto případě myšlena jako zdravé přizpůsobení se novým životním podmínkám. Také jsme jej schopni popsat jako schopnost osobnosti zharmonizovat své síly natolik, aby byla schopna obstát v náročných situacích, které jsou na ni kladeny (případně i v nadlimitní zátěži). Také ve stejném kontextu pojednáváme o kognitivních strategiích, kam spadá např. snížení hodnoty

problému, přerámování problému, změna sestavení osobních hodnot a další (Hartl a Hartlová, 2010; Špatenková, 2017). Křivohlavý (2012) coping vymezuje jako způsob zvládání těžkostí, jenž úzce souvisí s optimistickým naladěním mysli a vede ke strategii řešení problému. Lazarus a Folkmanová (1984) zase uvádí, že je mediátorem mezi emočním stavem a vědomím. Mediátorem, který vede k obecné duševní pohodě (well-being). Stejně tak se shodují s názorem, že jde o kognitivní funkci lidské psychiky.

V jedné ze starších studií Lazarus (1966 in Paulík, 2017) rozdělil copingové strategie do čtyř kategorií:

1. Útok na obtěžující a rušivý fenomén (noxa).
2. Různé druhy aktivit směřujících k posilování vlastní obranyschopnosti.
3. Vyhybání se noxám.
4. Apatie (pocit deprese, bezmocnosti, beznaděje).

Základním hybatelem copingu a volby copingových strategií z hlediska intrapsychického prožívání jedince je bez debat odolnost jedince, která nám určuje především, jak moc je osobnost schopna adaptace i na více stresové situace, hardiness (commitment, control, challenge), self-efficacy, self-coherence, unikátní perspektivy na řešení problému, a dokonce i pohlaví údajně sehrává svojí roli. Z hlediska vnějších vlivů můžeme vyčíst, že je jedním z důležitých faktorů sociální opora (jak z primární rodiny, tak i v rámci jiných vztahů mezi partnery či přáteli) (Maddi a Kobasa, 1984).

V rámci této podkapitoly (a celkově v kontextu celé práce) nám tedy přijde vhodné vymezit i **odolnost** (resilienci) jedince, která jde ruku v ruce s copingovými mechanismy. Slovo resilience pochází z latinského *resilire*, což znamená odskočit, odrazit se. Když nad odolností začneme přemýšlet, tak nás jako první napadne, že její význam leží v tom, kolik toho osobnost jedince zvládne vydržet, aby se nám nesesypala a nedostala do dezintegrace (Bonanno, 2004). Wald a kolektiv (2006) odolnost přirovnávají k pozitivní adaptaci nebo schopnosti jedince překonávat velké krize a znovunabývat vlastní well-being, napříč všemu negativnímu, co se jedinci aktuálně děje. Herrman a kolektiv (2011) tvrdí, že je resilience osobnostní charakteristika, která určuje, jak jedinec bude schopen ustát v krizových situacích a zda bude schopen nabýt znova zdravého já. Také zkoumali, s čím konkrétně souvisí. Zda je na místě řešit pohlaví, rodinné vztahy nebo třeba genetické dispozice. Nakonec však došli k názoru, že všechno souvisí se vším a odolnost je brána jako souhrn všech okolností, jak vnitřních, tak vnějších. Že míra odolnosti souvisí s ideálním prostředím jako celku v bio-

psycho-spirituálního kontextu. Zařadili sem však i vlivy blízkého vztahu s matkou v dětství, kulturní vlivy, a sociální skupiny a komunity, které se také projevují jako podstatné v predikci, do jaké míry bude člověk odolný.

Dle Paulíka (2017) odolnost představuje následující:

1. Schopnost vynaložit odpor a odolávat tlakům v širším rozsahu (být rezistentní od mírné až po extrémní zátěž) bez vážnějšího narušení fungování lidské psychiky a následovně volit relevantní a optimální vzorce chování – „resistence“.
2. Schopnost pružné a rychlé regenerace osobnosti (návrat k původnímu fungování) – „recovery, bounce back“.
3. Schopnost zužitkovat nabyté zkušenosti pro změnu fungování osobnosti, popř. využití nabytých zkušeností v příští krizové (stresující) situaci v rámci zvládnutí – „reconfiguration“.
4. Schopnost chystat, připravovat a užít externí a interní zdroje pro zvládnutí cílů a nároků života.
5. Schopnost cíleně aktivizovat osobní rozvoj pro efektivní adaptaci na zátěžové nároky.
6. Schopnost přijímat své pocity a prožitky, tak jak jsou, včetně tělesných pocitů.

3.2 Copingové strategie zvládnutí stresu

Copingové strategie můžeme chápat jakožto dynamický proces zvládnutí krizových, či větší měrou stresujících událostí. Těchto strategií existuje a je popsáno velmi mnoho, nicméně však z dlouhodobého hlediska můžeme jako nejznámější dělení copingových strategií použít rozdělení Tobina a kolektivu (1989), kteří zpracovali následujících osm základních strategií:

1. Řešení problému.
2. Kognitivní restrukturalizace.
3. Vyjadřování emocí.
4. Sociální zázemí a opora.
5. Vyhýbavé chování (chování, které vede k vyhnutí se problému).
6. Denní snění (únik do fantazií).
7. Sebe-devalvace a sebeobviňování.
8. Sociální izolace.

Copingové strategie si lidé volí podle předešlých zkušeností, aktuálních životních okolností. Také bylo zjištěno, že je výběr copingových strategií odlišný u mužů a žen. Dle uvedených (a jiných) faktorů se lidé následovně rozhodují, jaké copingové strategie v krizové situaci využijí. Musíme však brát v úvahu, že jsou tyto strategie z větší části nevědomé a záleží z velké části na vlastní seberegulaci a míře sebeuvědomění, aby byly správně a efektivně využity. Dle toho také můžeme u určitých jedinců pozorovat i strategie, jež nejsou produktivní a v rámci krize jsou neefektivní a neúčinné. Zde můžeme zařadit např. nadměrné užívání návykových látek, vyhýbavý coping, nadměrně agresivní a afektované chování (selhávání seberegulace v rámci přetížení korových center stresem a zrychlený běh limbického systému) (Aldwin et al. 1996; Folkman et al., 1987; Tobin et al., 1989; Tobin, 2000).

Lazarus (1991) přišel s novým rozdělením, které již pracuje pouze se dvěma strategiemi. Jedna z nich je zaměřená na řešení problému a druhá je zaměřená na vyrovnaní emocionálního stavu. Tyto strategie jsou jedincem voleny na základě vyhodnocení závažnosti situace a na základě toho, zda je vůbec možné se situací něco udělat (Paulík, 2017). Obě si blíže rozebereme v následujících malých podkapitolách:

3.2.1 Strategie zaměřené na řešení problému

Pokud jedinec vyhodnotí, že je možné s krizovou situací něco udělat, zvolí strategii zaměřenou na řešení problému. Jedinec při ní vyvíjí vnitřní úsilí k tomu, aby danou krizovou situaci (problém) změnil, nejlépe úplně eliminoval (Lazarus, 1991). Dále Lazarus a Folkman (1993) uvádí, že jsou následující dvě formy řešení problému: konfrontační a plánovitě. Konfrontační uvádí jako agresivní, a ne příliš vhodné řešení vzhledem k tomu, že se jedinec občas snaží změnit mysl jiné osoby, než je jeho mysl samotná. Plánovitý styl je racionální a efektivní.

3.2.2 Strategie zaměřené na vyrovnaní emocionálního stavu

Strategie zaměřené na vyrovnaní emocionálního stavu se vyznačují, jak už název napovídá, vyrovnaním se se situací a ovládnutím emočních pochodů. Můžeme zde vidět změny perspektiv a nahlížení na problém jinou optikou, včetně restrukturalizace problému v rámci emočního naladění. U jedinců se strategiemi zaměřenými na vyrovnaní emocionálního stavu můžeme registrovat pocity naděje a vyšší míru sebeúcty (Folkman, 2010; Lazarus, 1991). Zároveň je tato copingová strategie výhodná díky tomu, že má jedinec snahu dostat své

emoce pod kontrolu, a které jej tím pádem neomezují ve fungování v sociálních vztazích, tak ve fungování intrapsychickém a jeho osobnostní integrita zůstává nenarušena (Paulík, 2017).

3.3 Ego-obranné mechanismy

V rámci působení stresu na osobnost jedince se pro udržení integrity jedince spustí tzv. obranné mechanismy, které mají za primární úlohu tlumit úzkost jedince a poskytovat mu oporu v náročných situacích. A jak už z názvu ego-obranné mechanismy vyplývá, mají za úlohu bránit právě soudržnost ega. Ego je pojem pro analytické „já“, jež je ukotveno v psychoanalýze Sigmunda Freuda. Tato instance „já“ v sobě skrývá vyrovňování nevědomých i vědomých složek a jeho východiskem jsou reakce a chování člověka. Řídí se principem reality. S egem úzce souvisí superego, které je vymezeno jako svědomí a má kontrolní efekt převážně v morálním řízení chování osobnosti. Ego-obranné mechanismy dále zpracovávala a rozšířila jeho dcera Anna, která je popsala ve své knize *Já a obranné mechanismy*. Zabývala se jimi převážně v souvislosti s neurózou a hysterií (Freud, 2020, Freudová, 2006).

Freudová (2006) jako první uvádí mechanismy reaktivní výtvor, regresi, popření. Následně uvádí introjekci, projekci a obrat proti sobě. A v neposlední řadě přidala ještě izolaci, sublimaci a zvrát v opak. **Reaktivní výtvor** je dle Cakirpaloglu (2012, s.178) „*snaha Ega přeměnit nepříjemné pocity či tendence v jejich opak*“. **Regrese** se projevuje návratem do dřívějšího období fungování jedince, zpravidla do období, kdy osobnost jedince fungovala normálně. **Popření** zpravidla doprovází popření vlastní viny v rámci krizové situace, popř. popření toho, že se určitá situace stala tak, jak vypovídá pravdivě druhý člověk. Při **vytěsnění** vědomí člověka vytěsňuje pro něj nepříjemné myšlenky, aby byl i nadále schopen v rámci integrity osobnosti fungovat a aby nedošlo k prohloubení úzkosti, či totální dezintegraci osobnosti a případného propadu do psychotické spirály. **Introjekce a projekce** v sobě zahrnují připisování viny, či neúspěchu druhé osobě nebo sama sobě. Při introjekci jedinec připisuje cizí chybu (vinu) sám sobě, a tak se identifikuje s jedincem, který chybu udělal. Při projekci je to připisování vlastní viny druhým jedincům a zbavení se vlastní úzkosti z toho, že jedinec vinu přenesl na druhého. **Obrat proti sobě** je např. obrácení nenávisti ke světu, vůči sama sobě. **Izolace** je zpravidla zbavení se viny drastickým způsobem a tzv. vyčleněním viny z vlastního života a opuštění krizové situace. **Sublimace** je velmi výhodným obranným mechanismem z důvodu jeho prospěšnosti pro společnost.

Člověk, který se cítí vinen, je hnán úzkostí a svou úzkost mírní tím, že koná dobré skutky ve prospěch společnosti. Podněcuje kreativitu, umění, charitativní činnost a jiné (Freudová, 2006; Cakirpaloglu, 2012). Cakirpaloglu (2012) dále uvádí ego obranný mechanismus **racionalizace**, která v podstatě ospravedlňuje chování racionálními argumenty.

Dále dle Kulky (2005) můžeme ego-obranné mechanismy rozdělit podle **úrovně zpevnění** na epizodické a typické obrany a **podle zralosti** na **zralé** (intelektualizace, altruismus, sublimace, popření, humor), **středně zralé** (vytěsnění, izolace, přesun, racionalizace a odčinění, reaktivní výtvar), **nezralé** (agování, disociace, autistická fantazie, štěpení, popření vnější reality, pasivní agrese). Nezralé obrany mohou nastat i v případě, kdy ostatní obrany selhávají a integrita osobnosti se rozpadá.

Krech et al. (in Cakirpaloglu, 2012) vymezili následující společné charakteristiky ego obranných mechanismů:

1. Jsou součástí celku osobnostní výbavy jedince a posilují jedince při zvládání každodenních životních situací. Nebezpečí roste při přemrštěně použité psychické obraně, kde pravděpodobně došlo k obecnému selhání integrace osobnosti.
2. Volba jejich užití není vědomá a z pravidla k nim dochází mimo vědomou kontrolu.
3. Volbu vybraného obranného mechanismu určuje vlastnost zátěžové situace a mimo jiné také zkušenosti a osobní charakteristiky jedince.
4. Pokud se vybranému obrannému mechanismu povedlo ztlumit, popř. eliminovat úzkost, tak se pravděpodobně objeví znova při další krizové situaci (např. jednou vyšlo popření, bude hrát další roli opět popření).
5. Obranné mechanismy jsou sice efektivní v rámci psychické obrany, ale mohou osobnost také oslabit, protože příliš časté spoléhání se na tyto mechanismy způsobuje zmírnění (popř. útlum) adaptačních a poznávacích mechanismů člověka.
6. Obrana však může podpořit psychický vývoj jedince i celé společnosti. Např. racionalizace je výhodná v hledání efektivního řešení problému a náhledu na něj.
7. Pokud obranné mechanismy selžou, dojde k jejím nahrazení jiným mechanismem, popř. dojde k úplnému prohloubení úzkosti, která se může projevit v rámci disociace, derealizace nebo depersonalizace.

3.3.1 Disociace jako reakce na krizi

Pokud ego-obranné mechanismy selhávají, nebo je situace příliš náročná a míra úzkosti je příliš vysoká, tak je může nahradit jiná forma psychické obrany (Cakirpaloglu, 2012). V tomto případě pojednáváme o tzv. disociaci. Dle Smolíka (1996, s. 277, in Jochmanová, 2021) je charakterizována jako: „*částečná nebo úplná ztráta normální integrace mezi vzpomínkami na minulost, vědomím vlastní identity, aktuálními pocity a kontrolou tělesných pohybů.*“ U disociovaného člověka dochází ke snížení tělesné citlivosti, byť příznaky, které člověk prožívá, mohou vypadat velice dramaticky.

V klinické psychologii řadíme disociaci buď jako symptom onemocnění, nebo v rámci disociativních poruch. Disociativní poruchy jsou často spojovány s traumatickými událostmi, neřešitelnými a nesnesitelnými problémy nebo s nefunkčními vztahy. Jsou poruchami, které se vyznačují bouřlivými a hojnými somatickými příznaky, avšak různá medicínská vyšetření zřídka popíší fyziologické patologie. Počátek a konec disociace může být velice náhlý, ačkoli příznaky můžou také chronifikovat a disociace se může stát v podstatě stálým stavem. Mezi disociativní stavy řadíme také stavy depersonalizace a derealizace. Tyto stavy však nedosahují psychotické hloubky (Praško, 2007; Van der Kolk, 2015).

Pro příklad uvádíme dělení disociativních poruch dle MKN - 11 (World Health Organization, 2019):

- 6B61 Disociativní amnézie.
- 6B60 Disociativní poruchy spojené s neurologickými symptomy.
- 6B62 Poruchy spojené s transem.
- 6B63 Poruchy spojené s transem a posedlostí.
- 6B66 Depersonalizační a derealizační poruchy.
- 6B64 Disociativní porucha identity (komplexní).
- 6B65 Částečná disociativní porucha identity.
- 6E65 Sekundární disociativní symptom.

3.4 Produktivní a neproduktivní coping

Z výše uvedených zdrojů v kapitolách o copingu vyplývá, že ne všechny copingové strategie jsou zrovna produktivní a zvládání stresové situace je dlouhodobě efektivní a perspektivní. Každý člověk volí jiné styly zvládání zátěže a těch je opravdu mnoho. Stejně jako neexistuje

ucelená definice osobnosti, protože je osobnost tak obsáhlý pojem, který má mnoho definic, neexistuje ani jeden vybraný copingový styl, který lidi obecně užívají. Vzhledem k tomu, že coping nepochybně úzce souvisí i s obrannými mechanismy, přemýšlíme nad ním v souvislosti se snižováním úzkosti a frustrační mírou v osobnostním měřítku. Už jen kvůli tomu, že člověk v krizi je vystaven větší míře úzkosti a tlaku na integritu osobnosti jako takové (Říčan, 2010; Paulík, 2017; Cakirpaloglu, 2012) Proto zde uvádíme podkapitolu, která se blíže zabývá produktivním a neproduktivním copingem.

Dle Firth a kolektivu (2010) se **produktivní coping** se vyznačuje velkou měrou vyhledávání sociální opory, která člověku poskytuje možnost „zastavení se“ v krizové situaci a zároveň poskytuje možnost jiných perspektiv řešení problému jedince. Dále zde uvádí investování času do blízkých vztahů, jak s přáteli, tak mezi partnery, které dle našeho názoru v souvislostech s attachmentem, jenž vymezuje teorii vztahové vazby, poskytují primární pocit lásky a bezpečí (Bowlby, 2010). V neposlední řadě uvádí touhu po začlenění se do společnosti v rámci poskytnutí bezpečí síly a dynamiky skupiny. Skupina jedinci poskytuje pocit větší moci a síly. Můžeme sem však zařadit i klasické copingové produktivní metody jako je relaxace, meditace, jóga, udržování se v kondici pomocí sportování, práce na efektivním řešení problému a pozitivní myšlení (Paulík, 2017, Firth et al., 2010).

Neproduktivní coping se dle Firth a kolektivu (2010) může projevovat přehnaným sebeobviňováním (např. „můžu si za to všechno sám; jsem k ničemu“), ignorováním problému a jeho vytěsněním, zvýšenou agresivitou, nadužíváním alkoholu a návykových látek. Také však zvýšenou měrou úzkostnosti kvůli selhávání ego-obranných mechanismů, jež nepochybně souvisí s vyšší mírou výskytu katastrofických myšlenek, obav a neschopnost řešení problémů s jinými lidmi. Uzavírání se do sebe. Představme si selhání ego-obranných mechanismů a copingových strategií jako pád zdi, která osobnost brání před vnějšími vlivy okolí. Integrita osobnosti je v tomto případě ohrožena a je vystavena čistému tlaku společnosti a jejímu okolí (Cakirpaloglu, 2012; Říčan, 2012; Smékal, 2004).

3.4.1 Může být prokrastinace pouze selhávajícím copingem?

Copingové strategie mají za hlavní úkol vyřešit krizové situace, a pokud vycházíme i z postulátu ego-obranných mechanismů, tyto strategie mají za úkol i snížit úzkost jedince, která plyne z bezmocnosti v souvislosti s krizovou situací (Cakirpaloglu, 2012; Paulík, 2017). To nás vede k přemýšlení nad fenoménem prokrastinace, jež je v 21. století hojně řešená. Slovo prokrastinace vychází z latinských slov „pro“, což znamená v češtině „ve

prospěch“ a „*crastinus*“, což můžeme přeložit jako „*zítřek*“. Když obě slova spojíme, vznikne nám „ve prospěch zítřka“. Olphin a Hesson (2013) říkají, že je prokrastinace ve své podstatě vyhýbání se úkolu, jenž má být splněn. Dle Janssen a Carton (1999, in Procházka et al., 2014, s. 383) ji můžeme definovat jako: „*odkládání úkolu za hranice únosnosti, tedy do bodu, kdy se následná realizace úkolu stává více problematickou, než kdyby úkol odkládán nebyl*“.

To, co je pro tuto práci velmi podstatné, je zkoumaný fakt, že je prokrastinace u vysokoškolských studentů více než běžná. Občasná prokrastinace se totiž týká 80-90 % studentů a závažná prokrastinace, která má následky ve studijních úspěších studentů se týká skoro 50 % jedinců (Steel, 2007). Tento problém může být velmi závažný, vzhledem k tomu, že k prokrastinaci jako takové tíhne velká skupina studentů. Studenti mají tendenci odkládat studijní povinnosti na poslední chvíli a vyhýbat se tak míře úzkosti z jejich plnění.

Gautam, Polizzi a Mattson (2019) zkoumali míru úzkostnosti v souvislosti s prokrastinací, kde se jim projevilo, že obojí spolu úzce souvisí. Také však potvrdili, že čím víc člověk prokrastinuje, tím větší úzkost z ní v důsledku plyne. Z toho vyvozujeme, že je prokrastinace opravdu selhávajícím nebo neproduktivním copingovým mechanismem, který působí jen v době, kdy jedinec není vystaven krizové situaci v aktuální době a krize na něj čeká v budoucnu. V okamžiku, kdy krize nastoupí do života jedince, se tento copingový mechanismus rozsype a jedincova míra úzkosti se zvýší za hranici, než když byla před samotným aktem prokrastinace. Do možností řešení prokrastinace se často uvádí technika mindfulness nebo kognitivně behaviorální terapie, které působí přesně opačně jako samotná prokrastinace. U mindfulness nebo kognitivně behaviorální terapie je důležité zakotvení mysli jedince v přítomnosti a zaměření se na efektivní řešení problému a krizových situací obecně (Flett, et al., 2016).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Prodlužování studentů je rychle rostoucím trendem v moderní společnosti 21. století, nesporně však také trendem málo zkoumaným (viz kapitola 1). Z hlediska prodlužování se výzkumy ubírají spíše směrem ekonomických nevýhod, což znamená výzkumy z jiných oborů než z oboru psychologie (Fliegl, 2016). Prodlužování se sebou však nese i jiné problémy a nevýhody, než jsou ty ekonomické. Už jen kvůli tomu, že je z naší perspektivy prodloužení více důsledkem než příčinou. Moderní vysokoškolští studenti v posledních letech prožívají nárůst stresových situací v každodenním životě hlavně jako individuální bytosti. Jako individuální bytosti se potýkají se situacemi (popř. krizemi), které nejsou na první pohled vidět a společnost je často upozadňuje, protože je čím dál větší nárok kladen na výkon jedince. Avšak měli bychom vzít na vědomí fakt, že jsou lidé pořád jen prožívajícími individuálními bytostmi. Individuálně pořád prožívají smutky, bolesti, radosti, naštvání, a menší či větší životní krize. Myšlení a výkon zkrátka nejde odštíhnout od emočního prožívání. Také se do povědomí široké společnosti dostává i tzv. čtvrtživotní krize (Robinson, 2013, 2015), která se odehrává konkrétně v období mladé dospělosti, ve které se magisterští studenti věkově vyskytují. V tomto období krize dochází k rezignaci na do té doby vykonávané činnosti, k možné ztrátě sama sebe, znovuhledání životního smyslu a hledání svého místa (role) v moderním světě a každodenním životě.

Užívání efektivních copingových mechanismů, pomáhá jedincům zvládat krizové situace, ve kterých je ohrožena integrita osobnosti. Překonávání a zvládání stresových situací také pravděpodobně souvisí s vyšší odolností (resiliencí) jedince (Cakirpaloglu, 2012; Paulík, 2017). Tento výzkum se zaměřuje na odkrytí skrytých příčin prodlužování studentů magisterského studia a jejich porozumění. Pokouší se propojit poznatky z krize osobnosti a copingových strategií, ve snaze pochopit skutečné důvody prodlužování studentů magisterského studia.

Tento výzkum by mohl být předlohou pro možné poukázání na fakt, že prodlužující studenti potřebují větší míru psychosociální péče i v rámci akademické půdy a také by mohl být využit pro další zkoumání novodobého trendu prodlužování studia v České republice.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zprostředkování náhledu na subjektivní příčiny prodlužování studia studentů magisterských oborů. Výzkum si klade za cíl poznat, co studenta vede k prodloužení studia a co konkrétně prožíval v období rozhodnutí pro prodloužení studia.

Vedlejším výzkumným cílem je případné zmapování subjektivních životních krizí, výběru copingových strategií prodlužujících studentů a jejich účinnosti.

4.2 Výzkumné otázky

Pro výzkumné účely této práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. *Jaká je nejčastější příčina prodlužování studia studentů magisterských oborů?*

Vzhledem k hlavnímu cíli výzkumu nám přišlo vhodné zjistit nejčastější příčinu prodlužování studentů, abychom byli schopni popsat, co studenty k prodlužování studia skutečně vede.

2. *Jaká je motivace studentů k prodloužení studia?*

Abychom ucelili první výzkumnou otázku, která zkoumá reálné příčiny prodlužování studia magisterských studentů, zvolili jsme doplňující otázku, která blíže pozoruje motivaci studentů, která vede k rozhodnutí o prodloužení studia.

3. *Jak souvisí životní krize s prodloužením studia?*

Prodlužování studia je nedodržení standardní délky studia, což znamená, že se dle našeho uvážení mohlo něco nestandardního (stresujícího) také odehrávat v životech prodlužujících jedinců, proto nás zajímá, zda studenti, kteří prodlužují, v době prodloužení zažívali životní krizi a zda životní krize s prodloužením studia souvisí.

4. *Jaké copingové strategie volí studenti, kteří prodlužují studium?*

Tato otázka si klade za cíl zjistit, jakým způsobem prodlužující studenti zvládají stres, jak v běžném životě, tak v rámci akademické sféry. Svým obsahem doplňuje a vyvažuje otázky, které se zabývají příčinami prodlužování.

5. *Jaké konkrétní copingové strategie popisují prodlužující studenti jako účinné v rámci řešení stresových situací?*

K vytvoření uceleného náhledu na příčiny prodlužování studentů také vnímáme jako nezbytné zjistit, zda jsou studenti schopni dle jejich názoru, zvládat náročnost studia a zda jsou jejich copingové strategie v rámci řešení náročných situací účinné.

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor předložené práce se skládá z vysokoškolských magisterských studentů, kteří se rozhodli prodlužovat. V rámci statistik na Univerzitě Palackého v Olomouci k roku 2021 studovalo magisterské obory 9165 studentů.

5.1 Způsob výběru výzkumného souboru respondentů z populace

Respondenty jsme do výzkumného souboru vybrali pomocí nepravděpodobnostní **metody samovýběru**, jež se vyznačuje možností svobodné volby respondenta, ve které on sám zvažuje, zda chce být do výzkumu zapojen. Je to metoda, která stojí na principu dobrovolnosti, protože si žádá nejen souhlas s účastí ve výzkumu, ale také o respondentův přímý zájem (Miovský, 2006; Ferjenčík, 2000). Autorka této diplomové práce na své sociální síti umístila inzerát, kde vyzvala adekvátní skupinu možných respondentů k dobrovolné spolupráci (k případné spolupráci jim nabídla šálek kávy nebo jejich oblíbeného nápoje a dort). Respondenty také důkladně seznámila s cíli a průběhem výzkumu.

Další použitou metodou byla metoda **snowball**, neboli metoda sněhové koule. Dle Reichel (2009) se tato metoda projevuje nabalováním respondentů v rámci specifické skupině osob. Studenti si často inzerát sdíleli mezi sebou, a proto zde tuto metodu také uvádíme. Tato metoda v sobě kombinuje prostý náhodný výběr a výběr účelový (Miovský, 2006).

Z hlediska obsahu a cílů výzkumu bylo naším záměrem vytvořit heterogenní soubor respondentů, jelikož jsme chtěli dosáhnout, co největší diverzity názorů. **Kritéria výběru** do souboru byla stanovena **dvěma body**. *První kritérium* mělo následující znění: „Student musí studovat magisterský obor.“ Znění *druhého kritéria* bylo, že musí zároveň aktuálně prodlužovat nebo být čerstvě po ukončení prodlouženého studia. Tímto se vyloučili všichni zbývající vysokoškolští studenti, včetně studentů bakalářských a doktorských programů.

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

Dohromady proběhlo 14 rozhovorů. Jedna polovina (7) z nich byla provedena osobně v domácím prostředí autorky a druhá polovina (7) byla provedena pomocí video hovoru online, kvůli velké vzdálenosti respondentů po celé České republice a aktuální nepřítomnosti respondentů v Olomouci. Studenti však byli i při online sběru stejně ochotní jako studenti, se kterými se autorka setkala osobně.

Celková část souboru zahrnoval čtrnáct studentů ($n = 14$). Velkou část souboru respondentů tvořily ženy (celkově 11) a zbývající část souboru tvořili muži (3). Věkový průměr je 25,5 let. V rámci tvrdých dat jsme se zaměřili na zmapování pohlaví, věku, oboru studenta a jeho prospěchového průměru za magisterské studium. Prospěchový průměr se pohyboval od nejnižšího 1,1 do 2,07. Většina studovala obor s humanitním zaměřením – právo, psychologii, sociální práce, dějiny umění. Pouze jedna studentka studovala experimentální biologii.

Tabulka č.2: Výzkumný soubor tvořený 14 studenty magisterského studia

Respondent	Pohlaví	Věk	Obor studia	Prospěchový průměr
1	Žena	25 let	Právo a právní věda	1,9
2	Žena	27 let	Sociologie	1,3
3	Žena	25 let	Psychologie	1,1
4	Žena	25 let	Psychologie	1,2
5	Žena	24 let	Experimentální biologie	1,74
6	Muž	26 let	Právo a právní věda	2,03
7	Muž	26 let	Právo a právní věda	2,07
8	Žena	27 let	Psychologie	2
9	Muž	26 let	Právo a právní věda	2,04
10	Žena	25 let	Psychologie	1,23
11	Žena	25 let	Psychologie	1,3
12	Žena	26 let	Dějiny umění	1,17
13	Žena	25 let	Dějiny umění	1,98
14	Žena	25 let	Psychologie	1,54

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci této kapitoly se zaměříme na metodologii výzkumu předkládané práce.

6.1 Metodologický rámec výzkumu a sběr dat

Po zvážení mnoha metodologických rámců jsme pro účely této studie zvolili **kvalitativní design**, který nám umožňuje jít do hloubky v subjektivitě tématu, a zároveň sbírá prožitky, názory a jedinečné zkušenosti respondentů (Hendl, 2008). Miovský (2006) tvrdí, že se kvalitativní výzkum odlišuje od ostatních snahou o pečlivou deskripci konkrétních životních situací s ohledem na co největší kontextuálnost a provázanost v souvislostech problému. Dle Creswella (1998 in Hendl, 2008) je kvalitativní výzkum procesem, který hledá větší porozumění mezi konkrétními tématy a je založený na metodologických tradicích zkoumání sociálního či lidského problému. Tento výzkum lze připodobnit k **vícepřípadové studii**, která se dle Miovského (2006) charakterizuje svou snahou o širokou a podrobnou deskripci konkrétních životních situací vybraných osob, využívané copingové strategie, s co největším důrazem na souvislost a provázanost problematiky jako celku. Pro získání dat byl využit **polostrukturný rozhovor**, jenž čítal 22 otázek zaměřených na zmapování názoru na studium jako takové, na osobnost studenta, případné životní krize a v neposlední řadě na samotné prodloužení studia. Tyto otázky byly vytvořeny v souladu s cíli výzkumu a se sepsanou teorií, která mimo jiné témata nastiňuje i možnost quarter-life krize, která by mohla být jednou z variant, proč se studenti nakonec rozhodnou prodloužit své studium (Robinson, 2013, 2015). Dle Ferjenčíka (2000) se polostrukturný rozhovor vyznačuje velkou mírou volnosti pro doptání se respondenta na konkrétní věci, které výzkumníka zajímají. To bylo autorkou hojně využíváno pro hlubší mapování problematiky skrytých příčin prodlužování studentů magisterských oborů.

Sběr dat probíhal od ledna do února 2022. Jak už bylo řečeno v předchozí kapitole o výzkumném souboru, tak jedna polovina rozhovorů (7) byla provedena osobně v domácím prostředí autorky a druhá polovina (7) byla provedena pomocí video hovoru online a to z důvodu rozmístění respondentů po celé České republice a aktuální nepřítomnosti respondentů v Olomouci. Nejkratší rozhovor trval 36 minut a nejdelší rozhovor hodinu

a půl. Rozhovory byly fixovány pomocí hlasového diktafonu na mobilním zařízení iPhone. Následně byly přepsány v souladu se zakotvenou teorií, kterou jsme jako konkrétní metodu zvolili. Dle Strausse & Corbinové (1999) nemusí být rozhovory přepsány úplně přesně dle výpovědi respondentů. Můžeme přepisovat jen tolik, kolik sami jako výzkumníci uznáme za vhodné a současně lze přepsat jen tolik, kolik je pro analýzu potřeba. Nicméně autorka výzkumu volila cestu co nejpřesnějšího a nejdůslednějšího přepisu rozhovorů pro důslednou analýzu získaných dat.

6.2 Konkrétní zvolená metoda analýzy

Jako konkrétní metodu analýzy jsme zvolili **zakotvenou teorii (grounded theory, GTM)**, kterou Strauss a Corbinová (1999, s. 14) charakterizují následujícím způsobem: „*zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.*“ Tuto metodu jsme vybrali z důvodu co nejcitlivějšího a nejkompaktnějšího zachycení subjektivní zkušenosti jednotlivých respondentů a možnosti pochopení centrálního rysu příčin prodlužování studia magisterských oborů. Je to metoda, jež je v psychologických výzkumech hojně využívána a jejím cílem je vybudovat teorii námi zkoumaného jevu (Strauss & Corbinová, 1999).

Zakotvená teorie spočívá ve třech následujících krocích, jenž jsou označeny jako kódování, které můžeme chápat tak, že během rozboru věty dáváme slovním uskupením jednodušší pojmenování, které souvislost vystihují. Skládá se z **otevřeného, axiálního a selektivního kódování** (Strass & Corbinová, 1999):

A, Otevřené kódování nám dává prostor pro nacházení primárních kódů, konceptualizaci a kategorizaci dat. Toto kódování je také užíváno v tematické analýze. V této fázi výzkumník pročítá přepsaná data a hledá slovní spojení, kterým by mohl dát jednoduchá pojmenování (kódy) a ty následně seskupuje do tzv. kategorií. Výzkumníkem vymezené kategorie pak mohou mít vlastnosti a dimenze, které v praxi vypadají např. jako *náročné – nenáročné*. V této části dochází k neustálému porovnávání textu (constant comparing), k vymezování a modelování kategorií. Často tak dochází ke změnám kategorií a ke konečnému vymezení hlavních kategorií, které prostupují napříč nasbíranými daty.

B, Axiální kódování se vyznačuje vyhledáváním vztahů mezi námi nalezenými kategoriemi, pro jehož tvorbu užíváme následující paradigmatický model (coding paradigm):

(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY

C, Selektivní kódování pak spočívá ve stanovení centrální kategorie, která prostupuje napříč daty i námi stanovenými kategoriemi. Dalo by se říct, že je ústřední pro organizaci námi tvořené teorie a pro princip zakotvené teorie samotné.

6.3 Etické aspekty výzkumu

Každý z respondentů **byl seznámen s podstatou výzkumu, jeho cíli a postupy**. Byli srozuměni s variantou, že mají právo z výzkumu kdykoliv vystoupit a jejich data nebudou v diplomové práci publikována. Respondenti byli seznámeni s tím, že poskytnutá **data budou prezentována anonymně** a budou užity výhradně jen pro tuto závěrečnou práci. Také byli informováni o možnosti, že pokud se jich bude otázka v průběhu rozhovoru příliš osobně dotýkat a bude v nich jakýmkoliv způsobem vyvolávat nepříjemné pocity, nemusí na ni odpovídat. Během sběru dat z výzkumného souboru nikdo z respondentů nevystoupil. Jednomu ze studentů byl předán kontakt na psychologickou pomoc, protože si jej sám vyžádal pro řešení osobní krize, prožívané po rozpadu partnerského vztahu. Autorka předkládané diplomové práce si není vědoma jakéhokoliv etického pochybení.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole si popíšeme jednotlivé výsledky, které nám vzešly z kódování v rámci zakotvené teorie. Prvně si popíšeme výsledky z otevřeného kódování, následně uvedeme příklad paradigmatického modelu, který nám vyšel z axiálního kódování a v selektivním kódování si vymezíme centrální kategorii. Všechny výsledky jsou demonstrovány na základě výpovědí respondentů. Pro uchování anonymity respondentů jsou užívány pojmenování jako je Respondent 1. a další.

7.1 Otevřené kódování

Tato část kódování nám přinesla následující hlavní kategorie: *Pohled studenta na magisterské studium*, *Osobnostní nastavení studenta v rámci studia*, *Přítomnost krizové životní situace*, *Pohled studenta na prodloužení studia*, *Příčiny prodlužování studia studenta*. Těmito konkrétními kategoriemi se budeme podrobněji zabývat níže.

7.1.1 Pohled studenta na magisterské studium

Kategorie *Pohled studenta na magisterské studium* se zaměřuje na to, jak student vnímá náročnost jeho studia, jak hodnotí svou motivaci ke studiu a jeho očekávání od toho, co mu studium bude ve skutečnosti dávat. Tyto vlastnosti jsme následně rozdělili na dimenze *náročné – nenáročné*, *velká – malá*, *naplněné – nenaplněné*. Celkově z této kategorie můžeme vyčíst, jak moc jsou studenti spokojeni ve vysokoškolském systému.

Tabulka č.2: Členění kategorie *Postoj studenta k magisterskému studiu*

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
<i>Postoj studenta k magisterskému studiu</i>	vnímání náročnosti studia	náročné – nenáročné
	motivace ke studiu	velká – malá
	očekávání od studia	naplněné – nenaplněné

Vnímání náročnosti studia v rámci dimenze *náročné – nenáročné* je velmi různé a subjektivní. Jako náročné studium hodnotili převážně studenti práv, kteří často zmiňovali,

že jsou vyhazováni od zkoušek a často musí nějaký předmět opakovat jiný semestr, zatímco studenti psychologie hodnotili a vnímali studium jako méně náročné nebo nenáročné, spíše vnímali jako náročné se dostat přes řádné přijímací řízení. Studentka dějin umění vnímala svůj obor jako náročný pouze ze začátku studií, jelikož obsahoval spoustu samostudia, poté si však zvykla a obor jako náročný nehodnotila. Studentka experimentální biologie svůj obor hodnotila jako náročný vzhledem ke zkouškovému období a z důvodu ztížené realizace diplomové práce, která probíhala v laboratoři.

- **Respondentka č. 1:** „*Studium práva bylo náročné vždycky. Nějak mi to prostě nejde, mít všechny zkoušky napoprvé je celkem utopie, už si ani nepamatuju, který semestr jsem si nějaký předmět netáhla do mimořádného zkouškového a vlastně ani nevím, který semestr bych alespoň jeden předmět neopakovala.*“
- **Respondentka č. 3:** „*Přišlo mi náročné se na psychologii dostat... Vždycky jsem měla dobré známky, nějak extrémně náročný mi to nepřišlo, protože jsem studovala a studuju (i když mám všechny předměty už splněný) to, co jsem si přála.*“
- **Respondentka č. 11:** „*V dějinách umění je zkrátka hodně samostudia a člověk musí zkoumat vedlejší vztahy (historie, myšlení lidí té doby, ekonomické situace, války, náboženství a tak) a stavět si z toho pěknou mozaiku, aby vše pochopil. Ze začátku to pro mě náročné bylo, ale čím víc jsem se učila, tím to bylo jednodušší.*“
- **Respondentka č. 5:** „*Co se týče samotného učení na zkoušky, tak to náročné je, ale беру to tak, že v přírodních vědách jsou důležité spojitosti a snažím se je hledat, což mi dost usnadňuje učení na zkoušky. Nejnáročnější na mém oboru je z mého hlediska práce na diplomce, protože ne vždy vychází tak, jak bych chtěla.*“

Motivace ke studiu se dle pohledu studentů pohybovala v rámci dimenze velká – malá. Jako první si představíme, jak vnímají vysokoškolské prostředí velmi motivovaní studenti. Tito studenti se celkově projeví i v další (následující) kategorii *Osobnostní nastavení studenta* jako perfekcionista, občas více nastavení na výkon. Svůj obor vnímali jako smysl života, popř. bylo studium jejich oboru vysněným, přáli si vykonávat s ním spojené povolání a tato vize je dle jejich vyprávění velmi motivovala. Také jsme vyzorovali spojitost s lepším prospěchovým průměrem než u studentů, kteří tak velkou motivaci ke studiu neměli.

- **Respondentka 3.:** „*No a měla jsem pocit, že existuje spousta takových nepochopených dětí. Tak jsem si řekla, že bych jim jednou chtěla pomáhat... taky jsme se učili v ZSV o psychologii a pak už jsem byla úplně přesvědčená, že tohle chci dělat.*“

Méně motivovaní studenti se obecně projeví jako méně zapálení do studia. Často studium jejich oboru nebylo ani jejich dlouhodobým rozhodnutím. Buď se na jejich vysněnou vysokou školu nedostali, nebo je na magisterský obor přihlásili jejich rodiče. U těchto studentů pozorujeme spojitost s horším prospěchovým průměrem. Studenti často zmiňují opakování zkoušek a předmětů v jiných než původně plánovaných semestrech nebo ročnících.

- **Respondent 9.:** „*Nemůžu úplně stoprocentně říct, že to byla čistě moje volba. Po střední škole jsem poslal přihlášky na různé obory a vlastně neměl vyloženě preferenci. Na práva jsem se původně nedostal, tudíž jsem celé léto počítal s úplně jiným oborem a realita je taková, že jsem se ani proti výsledku přijímacích zkoušek neodvolal. Ale udělali to za mě rodiče, aniž bych o tom věděl... takže bylo docela velké překvapení, když mi přišel na konci léta dopis, že jsem přijat.*“

Očekávání od studia se projevilo v dimenzi *nenaplnilo – naplnilo*. Z hlediska pólu *nenaplnilo* to byla častá problematika napříč obory dotazovaných studentů. Ukázalo se, že studenti od vysoké školy očekávají jiné věci, než jim vysoká škola nabízí. Studenti často poukazovali na přílišné teoretické zaměření výuky a málo praxe, která jim schází. Také často čekají jiný přístup a vedení vysokoškolských pedagogů a jsou často zklamáni již v prvních letech studií.

- **Respondent 6:** „*Prostě nemám pocit, že bych tento styl nabývání vědomostí reálně uplatnil v praxi. Přijde mi naprosto kontraproduktivní a nadměrně zatěžující zahlcovat studenty věcmi, které jsou prostě zcela nepodstatné ve smyslu znát je doslovně a nazpaměť.*“
- **Respondent 9.:** „*Očekávání jsem měl nereálné. Co se týká studia – ani zde se má očekávání nesplnila. Aniž bych chtěl ze všeho obviňovat fakultu, tak reálná připravenost studenta do praxe je v podstatě minimální, a to na úkor nesmyslného biflování teorie. Jsem si vědom, že bez teorie se člověk v takovém oboru nepohne, nicméně daleko větší důraz by se měl klást na praxi.*“

A dokonce i u studentů oboru psychologie, u kterých je většinově jejich obor vysněný, se objevuje zklamání z očekávání od studia:

- **Respondentka 8.:** „*Čekala jsem, že pochopím, jak a proč lidé myslí. Studium ale přineslo něco úplně jiného a očekávání se změnilo... že se naučím s lidmi pracovat, budu s nimi umět mluvit o tom, co potřebují a doprovázet je. Ale nemyslím si, že by*

mě na to přímo učební program nějak prakticky připravil, dostupná je hlavně teoretická základna. “

Z hlediska pólu *naplnilo* to však také nebylo pozitivní, protože pokud se očekávání naplnilo, tak tam žádné očekávání ze strany studenta nebyly. Tím pádem nám pól *naplnilo* zůstává spíše neutrální, což bohužel naznačuje, že jsou v našem souboru vybraní studenti spíše zklamaní pozitivními očekáváními, kterým realita studia následně neodpovídá.

- **Respondentka 11.:** „*Já ani nevím, jaké byly očekávání. Spíš jsem si přála, abych se umění věnovala i po studiu, což se nestalo. Ale na druhou stranu mám takový obor, kde se teď hodně učím a rozšiřuje mi to obory jiným směrem. “*

7.1.2 Osobnostní nastavení studenta v rámci studia

Kategorie *Osobnostní nastavení studenta* blíže zkoumá, jakým způsobem na sebe student nahlíží. Zda ví, kde je jeho místo v moderním světě a jak se ke studiu celkově staví. Zda je člověkem, jenž se na všechno musí připravovat nebo je mu jedno, jak jeho studijní výsledky dopadnou. Tato kategorie také odkrývá, jaké životní cíle student má. Zahrnuje v sobě tedy následující vlastnosti: *Sebe-vnímání, Time-management a organizace a Životní cíle*.

Tabulka č.3: Členění kategorie *Osobnostní nastavení studenta v rámci studia*

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
<i>Osobnostní nastavení studenta v rámci studia</i>	Sebe-vnímání	hledá se – nehledá se
	Time-management a organizace	puntičkářský – chaotický
	Životní cíle	má – nemá

Sebe-vnímání je v případě této kategorie založené na otázce „*Můžeš říct, že jsi před prodloužením nebo při prodloužení studia věděl/a, kdo jsi? Mohl/a bys mi to blíže popsat? “*. Dimenze u této kategorie je *hledá se – nehledá se*. Z bližší analýzy nám vyplynulo, že studenti většinou tvrdili, že ve skutečnosti neví a nemůžou říct, kdo jsou, ale zároveň tvrdili, že nezažívají pocity ztracení. Což je vskutku zajímavým faktem. V rámci našeho souboru se všichni studenti stále hledají a objevují, jaký směr je pro ně vhodný, či jakým směrem by měli v životě pokračovat.

- **Respondentka 10.:** „Asi ne zcela. Ted' třeba vidím, že jsem si neuvědomovala, jaké všechny vzorce, co mám z dětství napsané v srdci, mě formují a „ovládají“. Oprostit se od nich a zjistit, co je za nimi, se učím až ted'. Přestože i díky psychologii jsem si na spoustu věcí přišla, a i díky terapiím i různým knihám a přednáškám. Ztracení v sobě jsem neprožívala.“

Time-management a organizaci jsme řešili v dimenzi *puntičkářský – chaotický*. Pól *puntičkářský* se nám u jedinců projevil touhou po lepším výkonu, jak v životě, tak v akademickém prostředí. Student konkrétně dbá na své studijní výsledky, chce být pro společnost užitečný realizací své diplomové práce, což s sebou nese lepší studijní prospěch. Pokud student tuto vlastnost postrádá a jeho styl by se dal považovat za *chaotický*, projevilo se to odkládáním povinností na potom (prokrastinace), opakovaným prodlužováním a zároveň v některých případech i v nezájmu o obor a nízké motivaci k němu.

V kontextu důrazu na výkon v souvislosti s time managementem a schopností organizace studenta následovně uvádíme výpověď respondentky studující psychologii.

- **Respondentka 3.:** „Já potřebuju nějaký řád, abych se cítila dobře... ale kdybych byla laxnější, asi bych ten výzkum nějak „ošulila“ a dodělala bez prodloužení. Jenže to já holt neumím... sice si tím někdy asi život zbytečně ztěžuju, ale už jsem taková. Musím mít všechno propracované poctivě a mít to naplánované.“

Respondentka 3. za celé studium psychologie nikdy neměla horší známku než B.

V souvislosti s chaotičností uvádíme výpověď Respondentky 1., která popisuje neschopnost naplánovat její každodenní život, s čímž zároveň spojuje fakt, že si na sebe bere příliš povinností, které pak nestíhá plnit. Pravděpodobně je to důvod, proč vzniklo její prodloužení studia, ale na to jsme si vrámci analýzy vytvořili samostatné kategorie. Studentka k magisterskému oboru studuje souběžně obor bakalářský a má dvojnásobnou zátěž.

- **Respondentka 1.:** „Mimochodem, jsem stále nepoučitelná a ani v rámci prodlužování nejsem schopná si ubrat povinnosti, resp. když si nějaké uberu, tak to „volné“ místo velmi rychle zaplním něčím jiným a je to pořád stejně nefunkční. Zúzkostňující a život komplikující.“

Životní cíle jsme odlišili dimenzí *má – nemá*. Každý z dotazovaných studentů má nějaký životní cíl. Žádný z nich neřekl, že je bez cíle. Co jsme však mohli diferenciatně pozorovat, byla pestrost životních cílů studentů, kterým bychom chtěli věnovat bližší pozornost. Vysledovali jsme následující typy životních cílů: 1. Cíle, které jsou směřovány spíše na

samotné bytí šťastným a spokojeným člověkem. 2. Cíle, jež jsou značně výkonové (např. najít si dobré povolání). 3. Cíle materiální (např. koupit si byt, najít si bydlení). Pro jejich bližší představu uijeme pro každý typ cíle výpověď jednoho studenta.

1. Životní cíl „být šťastný a spokojený člověk“

- **Respondent 9.:** „Prostě žít a být spokojený. Já moc nejsem zastáncem dlouhodobějších životních cílů, takže pro mě v té době určitě byl cíl studium dokončit, ale nezbytně hned.“

2. Výkonový (kariérní) životní cíl

- **Respondentka 3.:** „Mým cílem bylo dodělat vysněnou školu a najít si potom práci v oboru.“

3. Materiální životní cíl

- **Respondentka 2.:** „Chtěla bych si prostě koupit byt... nad tím v poslední době přemýšlím často.“

Avšak nezdídko se objevovaly spíše kombinace výše zmiňovaných typů cílů. Logicky a pochopitelně se nám jevílo, že člověk nevlastní pouze jeden životní cíl, ale spíše seskupení několika životních cílů, které pak seřazuje od nejdůležitějšího po méně důležité. I Respondentka 2., která uvedla materiální životní cíl, následovně uvedla kariérní cíl a ostatně i cíl „být šťastný a spokojený člověk“. Jako příklad uvádíme výpověď studenta, který chce být šťastný, ale chce být v určitém pracovním prostředí také úspěšný.

- **Respondent 7.:** „Hej Naty, já ti to řeknu naprosto upřímně. Chci být šťastný. Mám rád právo, to ano... ale jezdit s kapelou po republice, psát písničky a žít s tím... to je trochu můj sen a myslím si, že k tomu snu mám dobře vykročeno, protože se nám s kapelou daří koncertovat se známými jmény na české scéně, a zároveň se taky konečně dostáváme víc do povědomí lidí v ČR.“

Další zajímavou ukázkou kombinace typů životních může být **Respondentka 13.:**

- „Chtěla? V jaké fázi? Celý život chci hodně cestovat a nebýt vázaná na jedno místo. Chci poznávat nové lidi a tvořit. Když jsem byla mladší, chtěla jsem lidi změnit, aby se víc starali o životní prostředí, ale teď mám spíš pocit, že se změnit ani nechtějí. Chci si užít svět, dokud ho ještě máme v nějaké použitelné formě a chci přinést alespoň trochu světla do života lidí, které na té cestě potkám. A také si chci najít smysluplnou práci, která mě bude bavit.“

7.1.3 Přítomnost krizové situace v životě studenta

Kategorie zvaná *Přítomnost krizové situace v životě studenta* je vytyčena čtyřmi vlastnostmi. Jako první vlastnost si uvádíme *Aktuální přítomnost krizové situace*, která v dimenzi *přítomna – nepřítomna* hodnotí, zda student v průběhu prodlužování studia prožívá životní krizi. Další vlastností je *Závažnost krizové situace*, jež je hodnocena v dimenzi *vážná – nezávažná*, kde zkoumáme, do jaké míry krizová situace studenta zasáhla. *Řešení krizové životní situace* je hodnoceno v dimenzi *produktivní – neproduktivní*, kdy zkoumáme, jakým způsobem zkoumaní studenti reagují na stres a jak operují se samotnou krizí. *Účinnost řešení krizové situace* je poslední vlastností, jež je vymezena v dimenzi *účinné – neefektivní*. Tato vlastnost nám říká, zda studentům v řešení krizových situací jejich copingová strategie pomáhá či nikoliv.

Tabulka č. 4: Členění kategorie *Přítomnost krizové situace v životě studenta*

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
<i>Přítomnost krizové situace v životě studenta</i>	Aktuální přítomnost krizové situace	přítomna – nepřítomna
	Závažnost krizové situace	vážná – nezávažná
	Řešení krizové situace	produktivní – neproduktivní
	Účinnost řešení krizové situace	účinné – neefektivní

Aktuální přítomnost krizové situace jsme odlišili v dimenzi *přítomna – nepřítomna*. Náš soubor je specifický faktem, že se všichni respondenti nacházeli v globální krizi, vyvolané pandemií zapříčiněnou virem COVID-19. Tato pandemie vyvolala vnitřní změny u většiny zkoumaných studentů. Dalo by se říct, že každého studenta z našeho souboru zasáhlo izolování od společnosti. Studenti se přestali socializovat v kulturních zařízeních a někteří z nich se museli přesouvat do rodných bydlíšť k primární rodině, což s sebou neslo také mnoho partnerských rozepří, kdy byli někteří ze studentů izolovaní i od svého partnera velkou geografickou vzdáleností. Některým ze studentů bylo znemožněno dokončit jejich výzkumy v laboratořích nebo v knihovnách z důvodu pandemických omezení. Respondentka 5. v souvislosti s pandemií uvedla, že se cítila psychicky na dně, protože je extrovertně založená a zamezení styku s jinými lidmi se na ni nemálo podepsalo.

I respondentky 4. a 8. uvedly, že jim restrikce pojící se s pandemií neprospěly. Cítily se sklesle a zklamaně, že se nemůžou vrátit do prezenční výuky a musí být doma na home-office. Často i studenti, kteří vyžadují od života řád, se v tuto chvíli cítili ztracení, protože najednou žádný řád neměli.

Co se týče individuální krizové situace, studenti je tak nepojmenovávali a tvrdili, že jejich životní situace byla víceméně běžná. V hlubším dotazování se však krize začaly postupně odkrývat. Respondent 6. popsal hluboký zármutek z rozpadu jeho dlouhodobého vztahu, který jej ovlivnil natolik, že se přestal soustředit, uzavřel se sám do sebe a nebyl schopen fungovat normálně a efektivně. Sám uvažoval i o odborné pomoci. Respondentka 4. se svěřila s partnerskou krizí, úmrtím v rodině a s pocity nekompetentnosti blížícího se výkonu psychologického povolání. Respondentka 14. se svěřila s dlouhodobou rodinnou krizí, která ji zasáhla natolik, že ji byla nucena řešit nejen po dobu magisterského studia, ale po dobu celého bakalářského studia. Její rodiče byli ve fázi rozvodu, do toho začala její matka nadužívat alkohol. Cítila se zahlcená, a přesto si na sebe pořád brala chaoticky víc povinností. Také hovořila o znovu nacházení se. Také Respondent 7., byť tvrdil, že žije život takový, jaký žít vždy chtěl, se dle našeho názoru nachází v rodinné krizi, kde se aktuálně zvažuje rozvod rodičů a odchod jeho otce z rodného domu. Sám je také prostředníkem řešení krizových situací mezi svými rodiči.

Na poukázání komplexnosti popisu životní krize použijeme část výpovědi **Respondentky 13.**

- „...Už během střední jsem si uvědomila, že jsem queer, ale je to taky cesta nikdy nekončícího sebepoznání. Nejdřív jsem si myslela, že jsem jenom na holky, ale potom jsem si uvědomila, že jsem nebinární, konečně jsem našla ten správný label, ale s tím se pojí taky spousta různých otázek a problémů. Ale myslím si, že za poslední roky jsem se začala konečně, poprvé v životě, mít ráda. Když jsem letos slavila narozeniny, byla jsem na sebe fakt pyšná, že jsem ještě naživu. Moje dvanácti leté já by to fakt nenapadlo. Nejsem v žádném vztahu a vlastně nevím, jestli jsem někdy byla. Milovala jsem některé lidi, ale nevím, jestli nevěřím jim, nebo jestli nevěřím sobě... každopádně mě hrozně děsí představa budit se celý život vedle toho samého člověka. Ale jak zpívá Katarzia, samota mi nevadí. Ačkoli jsem skrz práci v kultuře často obklopená lidmi, vyčerpává mě to a v nitru zůstávám introvertem. Nejšťastnější jsem asi v poslední době byla, když jsem na posledním Erasmu chodila sama surfovat do vln Atlantiku a měla pocit naprostého splynutí s přírodou. Nevím, jestli mám jenom

nějaká traumata z dětství, nebo je to ADHD, nebo jestli jsem autista, jenom vím, že jsem jiná, než hodně lidí kolem mě a spoustu let mi trvalo to přijmout a nebrat to jako něco, co musím změnit. Jsem na klikaté cestě, která snad vede k dobrému cíli...“

Závažnost krizové situace jsme řešili dimenzí *vážná – nezávažná*. Tato vlastnost byla vskutku náročná k vyhodnocení. Vnímání závažnosti krizové situace je velmi subjektivní záležitostí a dalo by se říct, že každý jedinec prožívá závažnost krizové situace jinak. V našem souboru jsou studenti, kteří hodnotí krizi slovy: „*Ale tak jak se říká, každá krize je pro něco dobrá. Vždycky něco přinese. Jen to třeba trvá, než to člověk vidí, než to pochopí a než ho to někam dál posune*“ (Respondentka 3.) a vidí v krizi možný potenciál, i když je to krize třeba závažná. U závažnosti krizové situace se ukázalo, že studenti, kteří krizi přijali jako svou součást, ji nebrali jako krizi závažnou. V tomto případě můžeme uvést jako příklad Respondenta 7., který aktivně řešil rozvod rodičů a byl jejich prostředníkem, a přesto nevnímal pocity závažnosti, byť to závažná a krizová situace je. Zatímco jako závažnou, krizi hodnotil Respondent 6., jenž byl po náročném a bolavém rozchodu a nebyl schopen normálního fungování v každodenních povinnostech. Také s krizí nebyl ani trochu smířený. Tvrdil, že je to pro něj pořád, jako by se to stalo pár hodin zpátky a přál by si, aby vztah ukončen nebyl. Respondentka 2. zmiňuje dlouhodobé rodinné problémy, které ji traumaticky ovlivnily natolik, že dlouho bojovala s komplexem méněcennosti a s pocity ztracení se sama v sobě.

Řešení krizové situace jsme odlišili v mezích dimenze *produktivní – neproduktivní*. Jako produktivní a neproduktivní jsme vyhodnocovali ty řešení, které jsou v souladu s produktivními a neproduktivními copingovými strategiemi zmiňovanými ve třetí kapitole. Jako *produktivní řešení krizových situací* studenti často uváděli práci s dechem. Mnoho ze studentů pro zklidnění těla a mysli praktikuje jógu nebo aktivně sportuje. Někteří ze studentů (Respondent 9. a Respondentka 3.) uváděli jako řešení krizové situace meditaci nebo mindfulness (technika všímavosti). Další z dotazovaných studentů se zmiňovali o hudebním vyžití nebo i o jiných uměleckých činnostech, které podporují seberealizaci osobnosti. Také bychom zde mohli zařadit vypovídání se blízkým lidem, což můžeme po teoretickém nabytí vědomostí označit jako přítomnost sociální opory. U studentů, kteří jsou více organizačně/racionálně založení, byl obvyklý coping zaměřený na řešení problému.

Jako příklad produktivního řešení krizové situace uvádíme **Respondentku 1.:**

- „*Někdy stresové situace řeším dechem. Někdy tak, že se z těch situací snažím dostat. Někdy tak, že ten stres ze sebe dostanu sportem nebo tancem... někdy tak, že se z toho všeho musím někomu vypovídat, někdy zas pomůže si pořádně odpočinout, udělat si „my day“, aniž by mě u toho někdo rušil. Někdy pomůže si jen ve věcech udělat pořádek, stanovit si priority, sepsat si plán činností a soustředit se na jednu po druhé. Těch způsobů je víc... a když nepomůže jedna, pomůže druhá.*“

Jako *neproduktivní řešení krizové situace* jsme v rozsahu nasbíraných dat registrovali přílišnou návštěvu restauračních zařízení a nadměrné užívání návykových látek. Dále jsme u studentů mapovali nadměrné uzavírání se do sebe, popírání závažnosti životní situace a vyhýbání se problému, povinnostem, popř. vyhýbání se společnosti. Dalším pozorovaným neproduktivním řešením byla u zkoumaných studentů prokrastinace.

- **Respondentka 2.:** „*Řekla bych, že fakt často. Vlastně nevynechám příležitost do ní vejít. Tím, že všichni kamarádi bydlí tak po různu, tak je pro nás hospoda místo setkání. Akorát bych u toho měla méně pít. Uznávám, že 6 piv za večer je na holku až moc. Akorát při covidu se to trochu zmírnilo.*“
- **Respondentka 11.:** „*Když mám krizi a necítím se dobře... hodně prokrastinuju, i když vím, že mám jít třeba psát něco do školy. Což, jak už ti zní... s tím, jak toho mám hodně a neumím si pořádně naplánovat čas, je to docela problém.*“
- **Respondent 9.:** „*Možná se zbytečně moc uzavírám sám do sebe a ty myšlenky se v sobě snažím udusit. Zároveň vím, že se tam někde asi stejně hromadí, ale já jsem trochu netrpělivý občas. Takže je řeším tak, že se v podstatě schovávám sám do sebe a řeším si věci primárně vnitřně...*“

Účinnost řešení krizové situace se projevila v dimenzi *účinné – neefektivní*. U respondentů jsme vypožadovali podmínku *účinnosti*, která říká, že aby zvolený způsob řešení krizové/stresující situace studentovi pomáhal, musí být produktivním řešením, které jsme si vymezili v rámci *řešení krizové situace* v předchozích řádcích. Produktivní techniky užívalo běžně deset ze čtrnácti zpovídaných studentů. A výpovědi respondentů se svou podstatou opakovaly: „*Ano, pomáhá mi řešit problémy takhle.*“, „*Ano, proto řeším situace takhle.*“ Nebo často jen vyjadřovali pocit úlevy z vyřešení situace. Zbylí studenti volili spíše cestu *neproduktivních technik*, které byly v námi zvolené dimenzi *neefektivní*. Často volili návštěvu restauračních zařízení nebo nadužívání návykových látek. Také volili cestu

vyhýbání se problému nebo uzavírání se do sebe. Na pomezí ležela prokrastinace, která se jevila jako účinná na začátku, protože odkládala starosti na potom a navozovala duševní pohodu, ale s blížící se uzávěrkou studijních povinností se úzkost masivně zvyšovala.

7.1.4 Pohled studenta na prodloužení studia

Kategorie *Pohled studenta na prodloužení studia* byla rozvržena do třech částí. První částí je *Vnímání prodloužení studia*, kterou vymezujeme v dimenzi *problémové – standardní*. Další částí je *Motivace k prodloužení studia*, jež vnímáme v dimenzi *vnější – vnitřní*. A v neposlední řadě jsme pozorovali *Prožívání prodloužení studia*, jehož dimenze je *tíživé – nezátěžující*.

Tabulka č.5: Členění kategorie *Pohled studenta na prodloužení studia*

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
<i>Pohled studenta na prodloužení studia</i>	Vnímání prodloužení studia	problémové – standardní
	Motivace k prodloužení studia	vnější – vnitřní
	Prožívání prodloužení studia	tíživé – nezátěžující

Vnímání prodloužení studia jsme vymezili dimenzí *problémové – standardní*. U studentů se málokdy projevilo, že by samotné prodlužování studia vnímali jakýmkoliv způsobem kriticky. Naopak jej vnímali jako pozitivní a přirozenou možnost, což nám dává možnost jej blíže vymezit pólem *standardní*. Někteří ze studentů vnímali prodloužení jako příležitost, která umožňuje delší studentský život a možnost vycestovat do zahraničí skrz program Erasmus. Toto vnímání se objevovalo hlavně u studentů, kteří nevnímali svůj obor jako prioritu. Pro větší ujasnění uvedeme příklad výpovědí studentů:

- **Respondent 9.:** „*Vnímám to spíš pozitivně... přijde mi jako ideální varianta mít téměř všechny studijní povinnosti hotové a poté vycestovat.*“
- **Respondent 7.:** „*Vnímám to tak nějak přirozeně. Netřeba spěchat s dokončením, respektive odstátnicováním. Nespěchám do práce, jelikož teď poměrně dobře placenou práci mám a ta neodvívá se od toho, jestli dostuduju letos nebo za rok. Navíc jsem rád za ten čas navíc, kdy se můžu věnovat tomu co doopravdy chci, aby mě živilo, a tím je hudba.*“

Běžné (popř. neutrální) vnímání prodlužování studia se v pól *problémové vnímání prodloužení studia* měnilo až s jeho nástupem, kdy dotazovaní studenti už neměli téměř žádné studijní povinnosti. Většině ze studentů zbývalo jen realizovat diplomovou práci, a půl roku studia navíc jim začalo připadat zbytečné a obtěžující. Také někteří respondenti začali přemýšlet nad tím, proč se vůbec rozhodli prodlužovat, když jim to ulevující pocit stejně nenese.

- **Respondentka 4.:** „...z těch, co jsem nezmiňovala, mě napadá ještě můj neustálý pocit, že jsem na výkon toho zodpovědného povolání moc mladá. Měla jsem pocit, že mi ten půl rok pomůže a uklidní mě v tom, že budu možná o trochu víc připravená. Jako teď když už jsem chvilinku v praxi i během prodlužování vím, že nebyl tak úplně nutný, protože připravená nebudu tak i tak... a asi to přijde až s delším odstupem.“

Motivace k prodloužení studia se nám odkryla v dimenzi *vnější – vnitřní*.

Vnější motivací byla z pravidla snaha o dokončení studia v dostatečně kvalitní formě, na kterou by vybraní studenti neměli čas a prostor ve standardním čase dokončení studia, což také korespondovalo i s lepším prospěchovým průměrem těchto studentů. U respondentek 3. a 4. se projevila také touha zanechat odkaz prostřednictvím diplomové práce, kterou nechtěly odbýt. Často také vyplynulo na povrch, že by bez prodloužení studia studenti museli ukončit školu, protože jim COVID-19 narušil běžné životní i akademické fungování.

- **Respondentka 4.:** „No asi jednoduše...kolem Vánoc začalo být celkem jasné, že mým tempem a bez respondentů nemám šanci diplomku napsat, tak jak bych chtěla ... to znamená pečlivě, s praktickým přínosem a na áčko.“

Vnitřní motivace se projevila převážně v získání času pro nacházení sama sebe, na cestování a objevování nových kultur, popř. poznávání nových lidí, s výhodami, který se sebou nese status vysokoškolského studenta. Některé respondenty motivoval k prodloužení studia jen pouhý fakt, že budou žít déle „bezstarostný“ vysokoškolský život. Někteří z respondentů byli motivováni tím, že mají více času na vyřešení svých osobních nebo rodinných krizí. Tito studenti často zpravidla nevěděli, co bude a jakým směrem se bude jejich život dál odvíjet. Odvažujeme si říct, že každý vypovídající student měl a má svůj jedinečný osud. Nicméně, v čem se podobají, je určitá forma životní krize, která je poutá v pocitovém meziprostoru, kdy zkrátka „neví vůbec nic“.

- **Respondentka 14.:** „*Chci získat jen tolik času, kolik mi prodlužování dovolí. Mám prostě pocit, že až teď jsem se konečně zastavila, zpomalila jsem a mám prostor na věci, které jsem si předtím vůbec neuvědomovala. Včetně těch rodinných. Víš, jak to je... pořád někam lítáš, nevnímáš věci okolo, pak ty věci prasknou a tebe to dožene do absolutního ztracení sama sebe, kdy nevíš skoro nic a pak už nevíš vůbec nic. Doufám, že se mi povede život aspoň trochu srovnat a že budu schopná vykonávat povolání psychologa, tak jak bych měla.*“

Prožívání prodloužení studia jsme odlišili v dimenzi *tíživé – nezatěžující*. Většina studentů prožívala prodloužení studia jako nezatěžující a spíše jej vnímali jako možnost dosažení svých cílů bez velkého tlaku a časové tísně. Také musíme vzít na vědomí i studenty, kteří vyloženě chtěli prodlužovat a chtěli si tak umožnit najít sama sebe v době řešení svých životních krizí, nebo chtěli prodlužovat jen čistě kvůli tomu, aby si prodloužili vysokoškolský život. Tito studenti prožívali prodloužení studia spíše jako šanci a novou možnost ucelení sama sebe. Tyto pocity prožívali např. Respondentka 14., Respondent 9. a 7., kteří celkově vnímali prodloužení studia pozitivně, bez žádných obav nebo výčitek. Brali to jako fakt, který prostě je.

Na druhou stranu, pokud se prožívání prodlužování studia jevílo jako *tíživé*, bylo to kvůli tomu, že jsou studenti zvyklí obstarávat ve společenských očekáváních druhých lidí a báli se, jak na jev prodlužování studia budou tito lidé reagovat (zpravidla rodina). Také to pro některé ze studentů bylo *tíživé* kvůli jejich celkové životní situaci. Pro větší objasnění *tíživého* prožívání uvádíme část výpovědi **Respondenta 6:** „*Jedním slovem byla moje životní situace zoufalá... až bych řekl, totálně na hovno. Bez příjmu, ve stresu z nedokončení studia, pod tlakem okolí. Jedna věc se nabalovala na druhou, takže se mi těžko fungovalo v nějakém produktivním režimu a spíš jsem se jen dál ztrácel v tom, kdo jsem...*“

7.1.5 Příčiny prodlužování studia

Kategorie *Příčiny prodlužování studia* nám blíže objasňuje, proč se studenti magisterských oborů rozhodli prodloužit studium. Tuto kategorii jsme si rozdělili na dvě subkategorie *Vnitřní příčiny* a *Vnější okolnosti*, které jsme následně rozčlenili v rámci vlastností, kterým připadají určité dimenze. *Vnitřní příčiny* obsahovaly vlastnosti *Osobnostní nastavení*, *Životní krize*, *Delší studentský život*, *Otázky budoucnosti*, zatímco *Vnější okolnosti* zahrnovaly vlastnosti *COVID-19*, *Nedokončená diplomová práce*, *Návrat z Erasmu* a *Práce*

při studiu. Těmto vlastnostem byly zvoleny dimenze, které jsou přiřazeny k vybraným vlastnostem a jsou uvedeny v tabulce č.6.

Tabulka č. 6: Členění kategorie Příčiny prodlužování studia

Kategorie	Subkategorie	Vlastnosti	Dimenze
<i>Příčiny prodlužování studia</i>	Vnitřní příčiny	Osobnostní nastavení Životní krize Prodloužení studentského života Otázky budoucnosti	nechávací plynout – plánování aktuální téma bezstarostnost nejisté
	Vnější okolnosti	COVID – 19 Nedokončená diplomová práce Návrat z Erasmu Práce při studiu	izolace stresující problémový zatěžující

Vnitřní příčiny prodlužování studentů jsou první subkategorií, která nám v analýze vznikla. Tato subkategorie nacházela příčiny prodlužování studentů magisterského studia v souvislostech s jejich *Osobnostním nastavením*, *Životní krizí*, *Prodloužením studentského života* a v *naposlední řadě také v Otázkách nejisté budoucnosti*. To jsou vlastnosti, které jsme subkategorii přiřadili.

Osobnostní nastavení prodlužujícího studenta nelze jednoznačně vymezit. Studenti jsou individuálními lidskými bytostmi a osobnost jedince je dle našeho názoru opravdu neopakovatelným fenoménem, který se s druhou osobností pouze může podobat v určitém naladění a směřování. Každý je jiný a každý funguje jiným způsobem, proto tyto výsledované prvky nelze brát jako jednu z *Příčin prodlužování studentů* za stoprocentně směrodatnou. V našem souboru se také vyskytli lidé, kteří byli vyvážení a nemohli jsme o nich vyloženě říct, že by byli jedním z uvedených extrémů. Spíše měli určitou tendenci buď k prokrastinaci nebo k většímu plánování, jejich osobnost to však nepředcházelo. Např. Respondentka 10., která nevykazovala ani známky důsledné pečlivosti a plánování,

ale také neprojevovala volnomyšlenkářský styl myšlení. Za to však projevila velkou tendenci k prokrastinaci.

Vysledovali jsme však určitou možnost spojitosti s osobnostně volným naladěním, možná lépe řečeno volnomyšlenkářským naladěním studenta, který věci „*nechává plynout*“. Tento student rád cestuje, objevuje nové věci a věci dělá tak, aby byl hlavně šťastný. U některých z nich můžeme vidět i prvky bohémského chování. Musíme ale také říct, že přes všechny výše uvedené věci, byl pro tyto studenty velmi důležitý duševní rozvoj, přestože pro ně jejich studovaný obor nebyl vysloveně prioritou číslo jedna. Respondent 9., neviděl ve studovaném právu svůj vysněný obor a nechával svůj život plynout, aby mu sám po čase směr a smysl jeho bytí odkryl, což však v kombinaci s nesplněním povinností v termínu pro něj také znamenalo prodloužení studia. Chtěl cestovat a nadále poznávat sám sebe. Respondent 7. si vyloženě užívá „život Bohéma“, ničím se moc netrápí, a co se týče studijních povinností, nezáleží mu na tom, jestli zkoušku udělá na první pokus, na třetí pokus nebo třeba další akademický rok, hlavně když to udělá. Priorita pro tohoto studenta je hudba a umělecký svět.

Dále jsme u námi zpovídaných studentů vypořizovali možnou souvislost příčiny prodloužení s osobnostním naladěním jedince, který má tendenci všechno moc *plánovat* a být nadměrně pečlivý. Tito studenti jsou více úzkostní, pokud je v životě překvapí něco neočekávaného a míra adaptace je pravděpodobně nižší než u člověka, který věci nechává plynout. Pro příklad uvádím Respondentky 3. a 4., obě jsou studentkami, jež vyjely na výměnný program Erasmus a byly po návratu nemile překvapeny situacemi, které si nedokázaly naplánovat, protože s nimi nepočítaly. Musely dokončit zkoušky pro uzavření semestru a nezbývalo jim mnoho času pro realizaci diplomové práce, kterou ani jedna nechtěla odbýt, protože obě chtěly zanechat odkaz v praktickém přínosu práce. Měly pocit, že za tak krátkou dobu nejde sesbírat vypovídající soubor respondentů, a tím pádem obě prodloužily studium.

- **Respondentka 3.:** „*Před prodloužením jsem si myslela, že odjedu na Erasmus, tam si to užiju, načerpám zkušenosti a zlepším jazyk, pak se vrátím, uděláme výzkum, dopíšu diplomku, naučím se na státnice a bude to. Šup, šup, hotovka. Realita pak byla jinde. Ale kdybych byla laxnější, asi bych ten výzkum nějak „ošulila“ a dodělala bez prodloužení...*“

Životní krizi jsme pozorovali u všech studentů v souvislosti s dopady pandemie vyvolané virem COVID – 19. Tato krize byla u studentů vyvolána vnějšími okolnostmi. Jako bylo

např. zavírání laboratoří, knihoven, a dokonce také kulturních zařízení, restaurací, klubů i barů. Objevovali se studenti, kteří díky COVID-19 nemohli včas dokončit svoji diplomovou práci (Respondentka 5., Respondentka 12.). Také měla pandemie a nouzový stav v ČR vliv na zhoršení psychického stavu studentů, kteří jsou přirozeně extrovertní. U studentů, kteří mají rádi řád, se globální krize nepříjemným způsobem podepsala na jejich psychice, protože díky uzavření akademické půdy, služeb a „potkávacích“ míst, tento řád a organizaci ztratili. Často tito studenti popisovali pocity ztracení se sama v sobě, depresivních stavů a nárůst úzkosti. Respondentka 13. popsala i stavy panických atak, které se jí rozvinuly s výše uvedenými souvislostmi.

Co se týče aktuálního prožívání životních krizí, sledovali jsme značnou spojitost, jak s krizí v mladém dospělosti, tak s krizí vyvolanou nouzovým stavem v České republice, kdy se opravdu všechno zavřelo. Respondentka 14. popisovala dlouhodobou traumatizaci v dětství, zároveň aktuální rodinnou krizi a ztracení se sama v sobě. Popisovala, že ještě v nedávné minulosti nedokázala popsat, kým je, co jí v životě těší, a jaké je její místo ve společnosti a ačkoli se proces uzdravení se postupně zlepšuje (i díky pravidelnému navštěvování psychoterapeuta), je to proces postupný a pomalý. Kvůli tomu se rozhodla prodlužovat, aby si vzala čas sama pro sebe. Čas pro urovnání osobních záležitostí a také čas pro napsání diplomové práce v klidu a duševní pohodě.

Na druhou stranu jsme si, i přes výše vysledované vnitřní a vnější koreláty krize, vědomi toho, že životní krize nejspíš nemá pouze vnější nebo vnitřní spouštěč, ale můžeme uvažovat nad tím, že je pravděpodobně komplexním souhrnem vnitřních i vnějších okolností, které osobnost studenta do životní krize uvedou. Respondentky 3. a 4., které vycestovaly na Erasmus, byly překvapeny povinnostmi, u kterých si myslely, že budou mnohem jednodušší. Poté byla realita jiná a obě respondentky se ocitly v úzkostech, že nemohou kvůli jiným nesplněným povinnostem práci stihnout dopsat. Poté se v životě Respondentky 4. odehrávala velká partnerská krize, která ji uvedla do ještě hlubšího stavu úzkosti a následně se bohužel vyskytlo úmrtí blízké osoby, která ji životní krizi určitým způsobem zapečetila. Většina ze studentů řekla, že se stále hledají, že nedokážou popsat, kým jsou a že jsou stále na cestě sebepoznávání.

Prodloužení studentského života jsme vysledovali jako příčinu prodlužování studia u volnomyšlenkářských, popř. bohémských osobností. Tito studenti jako životní prioritu brali převážně nacházení sebe sama v rámci ještě relativně *bezstarostného života*, možnost častého cestování za podmínky splnění většiny studijních povinností a dle výpovědí studentů

užívání tzv. „party life“. Také zmiňovali výhody studentského života, které jsou např. status studenta a neplacení sociálního a zdravotního pojištění do 26 roku. Prodloužení studentského života v rámci analýzy vnímáme jako jev odložení povinností na potom (možná prokrastinace).

Také se při sledování vnitřních příčin prodlužování studia studentů vyskytovaly časté **otázky nejisté budoucnosti**. „Co budu dělat po studiu?“ „Jakou si najdu práci?“ „Bude mě to bavit?“. Tyto otázky vnímáme jako úzkost z neznámého po dokončení studia. Je možné, že tato vlastnost úzce souvisí s vlastností *Prodloužení studentského života*. Studenti, u kterých byla vysledována příčina *Prodloužení studentského života*, byli ve stavu hledání sama sebe a nevěděli, jakým směrem se v životě ubírat.

Vnější okolnosti prodlužování studia vnímáme jako vedlejší vlivy, které zapříčinily prodloužení studia studenta. Do této subkategorie byl zařazen *COVID – 19, Nedokončená diplomová práce, Návrat z Erasmu a Práce při studiu*.

COVID-19 se do určité míry dotkl všech námi zkoumaných studentů. Jako nejzávažnější věc, kterou se sebou globálně přinesl, nebyl pouhý strach z viru, ale byla to hlavně izolace, ve které se společnost nacházela. Studenti, kteří byli zvyklí potkávat mnoho lidí a byli zvyklí se socializovat, najednou nemohli. Všechno bylo uvedeno do online prostředí. To mnohým studentům (a nejen jim) do života přineslo víc samoty, než na kterou byli připraveni. Izolace v mnohých vyvolala ztrátu životního smyslu, motivace ke studiu a zároveň také úzkost z toho, co bude. Mnozí ztratili i finanční zajištění, na které byli zvyklí a např. Respondentka 1. uvádí díky tomu přesun od bydlení s přítelem, k bydlení u rodičů. Pak se COVID-19 projevil v zavřených laboratořích a knihovnách, kdy studenti nemohli dokončit své experimenty a diplomové práce.

Nedokončená diplomová práce byla jednou z nejčastěji *stresujících* příčin, která se nabalovala na některou z jiných příčin prodloužení studia. Má spojitost jak s *Vnitřními příčinami*, tak s *Vnějšími okolnostmi*. U některých studentů byla nedokončená diplomová práce zapříčiněna pandemickou situací, nestíháním plnění povinností spojených s Erasmem, nebo se někteří ze studentů ocitli v životní krizi, kdy museli upřednostnit řešení jiných záležitostí, než je realizace magisterské diplomové práce. Respondentka 8. zase nestihla dokončit diplomovou práci kvůli těhotenství a následnému mateřství.

Pro bližší představu uvádíme výpovědi studentů:

- **Respondentka 3.:** „Abych dodělala výzkum k diplomce kvalitně, protože ve standardním čase to prostě nešlo zvládnout. Jak jsem vysvětlovala před chvilkou. Bylo tam moc zádrhelů, stálo to na více lidech, než jsem si původně dovedla představit. A když něco stojí na více lidech, je potřeba víc času.“
- **Respondentka 5.:** „Díky covidu jsem nemohla pracovat na diplomce, protože bych musela dojíždět od rodičů do Olomouce, což bylo v rámci přejíždění mezi kraji tehda dost komplikované... a taky jsme měli velmi omezený přístup do laboratoře, takže mi nezbývalo nic jiného než prodloužit, abych dodělala experimenty na diplomku.“

Zjistili jsme, že **návrat z Erasmu** je *problematickou* záležitostí, která je častou příčinnou prodloužení studia. Studenti, jenž se vracejí z Erasmu, musí často dodělávat zkoušky, které v zahraničí nebyli schopni splnit, a to jim klade vyšší nároky na plnění konkrétního semestru. Místo povinností v jednom semestru studenti často plní povinnosti za semestry dva. To pak často vede k tomu, že jim nezbývá moc času, sil a prostoru pro realizaci diplomové práce.

- **Respondentka 4.:** „Vyjela jsem v rámci studia na Erasmus a po návratu se mi toho v závěrečném ročníku kvůli zameškaným předmětům nakupilo dost. Upřímně jsem nestíhala a neměla jsem tolik času na diplomku, kterou jsem nechtěla odfláknout.“

Práce při studiu se projevila jako velmi *zatěžující*. Studenti, kteří při škole pracovali, nemají tolik času na samotné studium a často nemají finanční oporu od rodičů, což znamená, že musí pracovat, aby se vůbec užívali a mohli studovat. To je však pro studenty samo o sobě nad míru zatěžující. Tito studenti mají úplně jiný režim než studenti, co nepracují. Chodí do práce někdy i na osmihodinové a delší směny, a když už v práci nejsou, tak sedí hodiny ve škole.

- **Respondentka 2.:** „Již během studia jsem začala pracovat v oboru. Postupně jsem „kariézně“ postupovala výš a výš a musela jsem práci věnovat čím dál více času. V práci jsem byla nesmírně ale spokojená a nechtěla jsem se jí vzdát.“

7.2 Axiální kódování

Při použití axiálního kódování jsme vytvořili paradigmatický model, který nám umožňuje propojit kategorie a jejich subkategorie do vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Tyto vztahy jsou vykresleny v jeho rámci pomocí příčinných podmínek, jevu, kontextu, intervenujících podmínek, strategie jednání a následků. V našem případě je jevem samotné *Prodloužení studia*. Příčinnou podmínkou tohoto jevu je Osobnostní nastavení studenta, tedy soubor vlastností *Sebe vnímání*, *Time management a organizace* a *Životní cíle studenta*. Kontextem je v tomto případě *Postoj studenta k magisterskému studiu*, který v sobě skrývá vlastnosti *Vnímání náročnosti studia*, *Motivace ke studiu* a *Očekávání od studia*. Intervenujícími podmínkami je Přítomnost krizové situace s podrobnějším rozdělením na *Aktuální přítomnost krizové situace*, *Závažnost krizové situace*, *Řešení krizové životní situace* a *Účinnost řešení krizové situace*. Jako strategii jednání a interakce jsme zvolili *Pohled studenta na prodloužování studia*, která je vymezena *Vnímáním prodloužení studia*, *Motivací k prodloužení studia*, *Prožíváním prodloužení studia*. Za následky v paradigmatickém modelu bereme *Příčiny prodloužování studia*, které následně dělíme na *Vnitřní příčiny*, kam řadíme *Osobnostní nastavení*, *Životní krize*, *Prodloužení studentského života*, *Otázky budoucnosti* a na *Vnější okolnosti*, kam řadíme *COVID – 19*, *Nedokončenou diplomovou práci*, *Návrat z Erasmu* a *Práci při studiu*.

Diagram č.1: Paradigmatický model



Abychom si paradigmatický model mohli představit v praxi, budeme jej demonstrovat na prodlužujícím Respondentovi č. 9: Jedná se o muže ve věku 26 let, který studuje obor právo a právní věda. Je to charismatický muž, který je nekonečným optimistou a který se pokouší vidět svět v co nejlepším možném světle. Mohli bychom říct, že je volnomyšlenkářským typem, jenž nechává věci plynout tak, aby se samy vyvinuly a projevíly. Práva nikdy nebyla jeho vysněným oborem, spíše je chtěl zkusit na popud rodičů, a v rámci řádného přijímacího řízení se na práva nedostal. Nicméně jeho rodiče podali odvolání proti rozhodnutí o nepřijetí. Respondent 9. se na ně nakonec dostal a studium započal.

- OSOBNOSTNÍ NASTAVENÍ STUDENTA: V oblasti *Sebe – vnímání* se stále hledá, v rámci Time managementu a organizace je *chaotický*, jeho *Životní cíle* jsou postaveny v typu „*Být šťastný a spokojený člověk*“.

Student má sice 26 let, ale tvrdí že se stále nenašel v tom, co by chtěl v budoucnu dělat a nemůže říct, že ví, kým je. Práva jej nikdy nezajímala natolik, aby v nich viděl svůj životní smysl. V rámci time managementu a organizace je spíš chaotický. Rád nechává věci plynout a nerad plánuje. Tvrdí, že je pak plánem, který nevyjde, zbytečně rozesmutněn a že je lepší být připravený na více možných variant. Nejlépe se nechat životem příjemně překvapit. Pro tohoto studenta nejsou důležité běžné dlouhodobé cíle, jako je najít si dobře placenou práci a být nejlepší právník v České republice. Je pro něj důležité být šťastný a spokojený člověk a hrát v míru „s kartami, co mu sám život předloží“.

- POSTOJ STUDENTA K MAGISTERSKÉMU STUDIU: V rámci *Vnímání náročnosti studia* hodnotí jako *středně náročné*, *Motivace ke studiu* je *nízká* a *Očekávání od studia* je *naplněné*

Student hodnotí studium práva a právní vědy jako středně náročné, kvůli tomu, že nějaké zkoušky musel opakovat a některé ho k opakování ještě čekají. Nikdy nebyl ke studiu práva příliš motivovaný, protože to nebyla jeho svobodná volba. Na práva se přihlásil kvůli rodičům, kteří ho k tomu dlouhodobě nabádali. Posléze se na ně ani nedostal, tak celou dobu po střední škole počítal s jiným oborem. Jeho rodiče však podali odvolání proti rozhodnutí o nepřijetí ke studiu a vyšlo to, takže respondent do studií práva nakonec nastoupil. Co se týče očekávání, tak bylo naplněno. Respondent se těšil hlavně na studentský život a čekal, že práva nebudou úplně lehká škola.

- **PŘÍTOMNOST KRIZOVÉ SITUACE:** Je přítomna *Aktuální přítomnost krizové situace, Závažnost jeho krizové situace je nezávažná, jeho Řešení krizové životní situace je neproduktivní a v rámci Účinnost řešení krizové situace je neefektivní.*

Respondent pravděpodobně prožívá krizi mladého věku, kde je přítomno ztracení se sám v sobě, znovuhledání smyslu a nacházení nového místa ve společnosti. Studovaný obor jej nebaví a nedává mu jakoukoliv prioritu. Jeho priorita spočívá v nalezení sama sebe. COVID-19 na něj dopadá z hlediska nucené izolace, protože se běžně snaží trávit hodně času s přáteli, se kterými se nyní potkávat nemůže. Nemůže také chodit do kulturních zařízení, což ho trápí, protože má rád umění. Celkovou závažnost jeho krizové situace z jeho vyprávění můžeme odvodit spíše jako nezávažnou, protože je schopný normálního fungování, jen reorganizuje jeho životní priority. Vážné krizové situace však řeší neproduktivně. Izoluje se od společnosti a problém si uzavírá do sebe. Tvrdí, že mu tyto způsoby řešení vůbec nepomáhají a my je tedy můžeme v rámci účinnosti vyhodnotit jako neefektivní.

- **POHLED STUDENTA NA PRODLUŽOVÁNÍ STUDIA:** Student *Vnímá prodloužení studia jako standardní, má Vnitřní Motivaci k prodloužení studia, Prožívání prodloužení studia je tíživé.*

Student vnímá prodloužení studia jako standardní záležitost, ze které jdou čerpat spíše výhody. Může si prodloužit studentský život a mít tak více času pro nacházení sama sebe. Také by prodloužení rád využil a rád by cestoval. Jeho motivace je tedy vnitřní. Co se týče prožívání samotného prodloužování studia, mohli bychom jej vymezit jako tíživé. Student sice popisoval úlevu, když se rozhodl prodloužit studium, ale na druhou stranu to doprovázely emoce jako je stud a hněv, současně také neustále pochybuje o tom, zda to bylo správné rozhodnutí a jestli zvolil správně. V tomhle případě můžeme vidět také již předem řešenou chaotickou osobnostní organizaci námi vybraného respondenta. Na jednu stranu racionálně vnímá prodloužení jako pozitivní a na druhou stranu jej emocionálně vnímá spíše negativně.

- **PŘÍČINY PRODLUŽOVÁNÍ STUDIA:** Do *Vnitřních příčin* řadíme *Osobnostní nastavení, které nechává život volně plynout, Životní krize je aktuální téma, Prodloužení studentského života přináší bezstarostné žití, Otázky budoucnosti jsou nejisté*

7.3 Selektivní kódování

Pomocí selektivního fungování nám vyšla centrální kategorie, která byla nejvíc sycená ze všech uvedených kategorií a prostupovala napříč veškerými daty. Tato kategorie se jmenuje *Příčiny prodlužování studia*. Byla nejvíce sycena vlastnostmi vyplývajícími z Vnějších okolností a Vnitřních příčin prodlužování studia. Do *Vnitřních příčin* řadíme *Osobnostní nastavení*, *Životní krize*, *Prodloužení studentského života*, *Otázky budoucnosti* a do *Vnějších okolností* řadíme *COVID – 19*, *Nedokončenou diplomovou práci*, *Návrat z Erasmu* a *Práci při studiu*.

Díky tomu lze odvodit následující **kostru příběhu**. *Příčiny prodlužování studia* nejsou jednou specificky vymezenou příčinou, ale souborem několika souvisejících příčin dohromady. V rámci našeho zkoumání jsme pozorovali velkou spojitost mezi jednotlivými vlastnostmi subkategorie *Vnitřní příčiny*, které byly ovlivněny druhou subkategorií *Vnější okolnosti*. Úzce spolu souvisely vlastnosti chaotického/puntičkářského osobnostního nastavení, aktuální životní krize, touze po prodloužení bezstarostného studentského života a nejistých otázkách budoucnosti. Z hlediska vnějších okolností můžeme říct, že jsou spíše vyvolávacím faktorem koloběhu vnitřních příčin prodloužení studia.

Z čehož lze odvodit teorii, že spolu vnější okolnosti a vnitřní příčiny prodloužení studia úzce souvisí. Prodloužení studia je tedy důsledkem komplexního působení vnějších okolností, vnitřního nastavení daného jedince a jeho reakcí na tyto související vlivy.

7.4 Odpovědi na výzkumné otázky

1. Jaká je nejčastější příčina prodlužování studia studentů magisterských oborů?

Z odpovědí respondentů nelze nalézt jednu specifickou příčinu, která by vedla k prodloužení studia. Pomocí zakotvené teorie jsme zjistili, že jsou důvody k prodloužení studia studentů komplexním souborem vnitřního prožívání a myšlení studentů, které je ovlivňováno vnějšími okolnostmi. Přestože studenti jako příčinu prodloužení studia často uváděli nedokončenou diplomovou práci, zjistili jsme, že je její nedokončení spíše výsledným produktem námi vysledovaných souvislostí, které souvisí s vnitřními příčinami prodloužení studia a ty se mezi sebou vzájemně ovlivňují. Tyto vnitřní příčiny byly popsány jako chaotické/puntičkářské osobnostní nastavení, aktuálně prožívaná životní krize, navození pocitu bezstarostného žití při prodloužení studentského života a nejisté otázky budoucnosti. Vnější okolností, která specificky ovlivnila náš výzkumný soubor studentů, byla pandemie,

zapříčiněná virem COVID-19. Běžnými vnějšími okolnostmi byl návrat z Erasmu a práce při studiu.

2. Jaká je motivace studentů k prodloužení studia?

Odpovědi respondentů v zásadě poukazují na dva typy motivace. První z nich je vnitřní přesvědčení, při kterém studenti očekávají, že jim čas, který prodloužení studia nabízí, prospěje. Díky delším studiím budou mít více prostoru a možnosti hledat sebe sama, cestovat, popř. se vyrovnat s jejich aktuální životní krizí. Druhým typem je vnější motivace, kdy studenti předpokládají, že se jim díky prodloužení studia povede napsat smysluplnější, propracovaná diplomová práce s přesahem, na kterou by, kdyby dokončili studium ve standardní době, neměli dostatek času.

3. Jak souvisí životní krize s prodloužením studia?

Z odpovědí respondentů a výsledků analýzy jsme vypožadovali, že životní krize s prodloužením studia úzce souvisí. Náš výzkumný soubor byl ovlivněn globální krizí vyvolanou pandemií COVID-19, jenž mnohé studenty uvedl do učinění velkých životních změn nebo do omezení jejich běžného fungování. COVID-19 však nebyl jedinou krizí v životech studentů. Mnozí z respondentů se pravděpodobně ocitli v tzv. čtvrtživotní krizi. Z jejich vyprávění vyplynula jako nejčastější příčina neschopnost určit si své životní priority, a to z důvodu ztráty v sobě samém. Také jsme sledovali individuální krize, které studenty ovlivňovaly v běžném fungování a životním směřování.

4. Jaké copingové strategie volí studenti, kteří prodlužují studium?

Vypožadovali jsme, že studenti volí oba možné typy copingových strategií, produktivní a neproduktivní strategie. Produktivní copingové strategie jsou ve velké míře založené na sportování, praktikování jógy, tanci, umění nebo vyhledáváním sociální opory a efektivním řešení problému. V neposlední řadě studenti jako produktivní řešení zmiňovali dechové techniky. Jako neproduktivní strategie se nám projevila opakovaná návštěva restauračních zařízení a nadužívání návykových látek. Také se nám ukázalo, že jako neproduktivní strategii volili uzavírání se do sebe, izolaci od společnosti a vyhýbání se krizové situaci či samotnému problému.

5. *Jaké konkrétní copingové strategie popisují prodlužující studenti jako účinné v rámci řešení stresových situací?*

Studenti popisují jako účinné produktivní strategie, které studenta dokážou efektivně zklidnit a pomůžou mu se vrátit k původnímu běžnému fungování. Těmito konkrétními strategiemi jsou především dechové techniky, aktivní sport, praktikování jógy. Za velmi efektivní strategie můžeme považovat vyhledávání sociální opory a řešení problému.

8 DISKUZE

V této kapitole se zaměříme na text prostupující celou diplomovou prací. Také uvedeme limity práce, naše výsledky porovnáme s dosavadními tuzemskými a zahraničními studii a v neposlední řadě uvedeme doporučení k dalšímu směřování výzkumu.

ZDŮVODNĚNÍ TEXTU V DIPLOMOVÉ PRÁCI

Jako první bychom chtěli odůvodnit seskupení a stylistiku textu v předložené práci. U teoretické části jsme se pokoušeli vytvořit smysluplný celek, se kterým by se dalo dobře operovat v souvislosti s celým kontextem práce.

Nicméně jsme si vědomi toho, že je první teoretická kapitola poměrně krátká. Naším opodstatněním je však to, že se prodlužováním studia nebo předčasným ukončením studia zabývá jen velmi málo studií, což také tvrdí tuzemský výzkum Vlka a kolektivu (2018), kteří se zabývali studijní neúspěšností na vysoké škole. Dalším uvědoměním je zaměření kontextu celé teoretické části. Druhá kapitola, která pojednává o životní krizi a možných traumatech, je poměrně rozsáhlá. Důvodem je náš předpoklad, že prodlužující studenti pravděpodobně budou prožívat nějakou formu krize, která zapříčiní prodloužení jejich magisterského studia. Vycházeli jsme z teoretického povědomí o čtvrtživotní krizi, která se dle Robinsona (2013, 2015) zpravidla objevuje mezi dvacátým pátým až třicátým rokem života. Třetí kapitola je pro větší logiku zavedena pro doplnění vědomostí o možném zvládnání stresu a krize samotné. Naším dalším předpokladem bylo, že studenti, kteří prodlužují, nebudou umět efektivně zvládat stres, a to bude další příčinou prodloužení jejich studia.

V empirické části práce jsme jako analytický nástroj zvolili zakotvenou teorii. Tato analýza nám svým principem pomohla nasytit ty kategorie, které s prodloužením nejvíce souvisely. Dále nám pomohla vidět skryté příčiny prodlužování studia. V textu pro větší přehlednost často užíváme kurzívu, ztučnění textu a odrážky pro výpovědi respondentů. Také jsme neupravovali vyřčené vulgarismy respondentů, abychom výroku ponechali co největší autenticitu. Posloupnost kapitol je jak v teoretické, tak v empirické části uvedena tak, aby jako celek dávala, pokud možno co největší smysl a logiku.

LIMITY PRÁCE

Náš výzkumný soubor obsahuje 14 respondentů, z toho však 11 žen a pouze 3 muže. Uvědomujeme si, že tento soubor není reprezentativní, kvůli velké převaze žen. Na počátku sběru respondentů se autorce výzkumu ozvalo mnohem více studentů, než čítá celkový zkoumaný soubor (dohromady 21). Zbýlých 7 potenciálních respondentů s autorkou výzkumu přestalo komunikovat. Mezi těmito studenty byli převážně muži (5 studentů). Na druhou stranu díky tomu, že došlo k saturaci dat v rámci zakotvené analýzy, byl soubor o 14 respondentech dle našeho názoru dostačující. Dalším možným limitem by se mohlo zdát, že polovina rozhovorů proběhla online pomocí video-hovoru. Domníváme se však, tento zvolený způsob rozhovoru nesnížil váhu a realnost výpovědí respondentů.

Jako možný limit také vnímáme ne příliš velkou rozmanitost studovaných magisterských oborů. Ve výzkumném souboru se vyskytl pouze jeden přírodovědný obor a zbylé obory byly humanitní. Konkrétně jsme měli šest respondentů z psychologie, jednu respondentku ze sociologie, dvě respondentky z dějin umění, čtyři respondenty z práv a jednu respondentku z experimentální biologie. Myslíme si, že to je z důvodu větší iniciativy humanitních oborů v prosociální činnosti a vzájemné kooperace mezi studenty.

Také shledáváme jako možný limit onemocnění COVID-19, jehož okolnosti mohly skutečné příčiny prodloužení studentů ovlivnit. Nicméně pro tento limit nemáme žádné předchozí srovnání, protože podobný výzkum nebyl před pandemií realizován. Nouzový stav a pandemie celkově zasáhla každého studenta, byť každého z nich trochu jiným způsobem.

POROVNÁNÍ S DOSAVADNÍMI TUZEMSKÝMI A ZAHRANIČNÍMI STUDIEMI

Naším výzkumným cílem bylo zmapovat skutečné příčiny prodlužování studia magisterských studií. Zjistili jsme, že jsou tyto důvody velmi komplexním souborem vnitřních příčin, které se vzájemně ovlivňují s vnějšími okolnostmi. Jako první vnitřní příčinu jsme uvedli osobnostní nastavení studenta, které je příliš chaotické/„puntičkářské“. Haarala-Muhonem a kolektiv (2017) při zkoumání predikce studijní úspěšnosti v souvislosti s osobnostním profilem studenta zjistili souvislost mezi dobrými organizačními schopnostmi a dobrou studijní úspěšností. Můžeme potvrdit, že studijní úspěšnost pravděpodobně souvisí s dobrými organizačními schopnostmi. V našem souboru se objevili respondenti, kteří měli tendenci být příliš pečliví, až „puntičkářští“, a zároveň měli vynikající studijní výsledky. Na druhou stranu se v našem výzkumu projevilo, že perfekcionistický styl studenta může mít vliv na prodloužení studia, protože díky jejich této vlastnosti nestíhají diplomové práce

odevzdat v termínu, pokud tuto jejich vlastnost ovlivní nějaká vnější okolnost. Naši druhou vysledovanou vnitřní příčinou prodlužování studia byla životní krize, která sehrála podstatný vliv v souvislosti s prodloužením studia. Studenti, kteří se ocitli v životní krizi, se cítili ztraceni sami v sobě, bez stabilního zakotvení v moderní společnosti a nevěděli, jakým směrem život směřovat. Toto zjištění úzce souvisí s výše zmiňovanou čtvrtživotní krizí, kterou popsal Robinson (2013, 2015). Také jsme vnímali velké ovlivnění prodlužujících studentů změnami vnější okolností, které přinesl COVID-19. Dle Holmes a Rahe (1967) jsou změny životních podmínek uvedeny v rámci inventáře krizových situací hodnotou 25. Nicméně pandemie přinesla i jiné věci, např. nadměrnou izolaci a uzavírání se do sebe, což je dle Paulíka (2017), Cakirpaloglu (2012) a Firth a kolektivu (2010) uvedeno jako neproduktivní copingový mechanismus a nezralý ego-obranný mechanismus. Třetí vnitřní příčinou bylo pocitové prodloužení studentského života, který jsme řešili v souvislostech s volnomyšlenkářským naladěním. S volnomyšlenkářským naladěním jsme také vysledovali vyšší míru prokrastinace, která se dle Steela (2007) občasné týká 80–90 % vysokoškolských studentů. Poslední vnitřní příčinou byly nejisté otázky budoucnosti, kdy studenti nevěděli, co budou po studiích dělat, kam budou směřovat a jakým směrem se celkově dát. Důvodem nejistých otázek budoucnosti může být i nejistá sociální opora, která je dle Maddi a Kobasy (1984), velmi důležitým copingovým faktorem. V neposlední řadě však musíme uvést, že nám ze závěru studie vyplývá fakt, který tvrdí, že je složité předpovědět konkrétní příčiny prodloužení studia, protože se tyto příčiny často objevují jako soubor příčin a mezi sebou se vzájemně ovlivňují i s působením vnějších okolností. Dle Fučíka a Slepíckové (2014) můžeme potvrdit, že je náročné predikovat, jaký student předčasně ukončí nebo v našem případě prodlouží vysokoškolské studium.

VYUŽITELNOST VÝSLEDKŮ DO PRAXE A DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ SMĚROVÁNÍ VÝZKUMU

Výsledky výzkumu by mohly být využity pro zviditelnění vnitřního světa prodlužujících studentů, kteří si procházejí nepříjemnými (krizovými) událostmi, které jsou spouštěčem prodloužení studia. Okolnosti sami studenti obtížně dokážou ovlivnit, a proto i každodenní život pro ně může být náročnější. Mladí lidé (okolo dvaceti pěti) jsou pořád křehkými dušemi, které zkoušejí, jakým směrem se vydat, aby to bylo správně. Tímto výzkumem bychom v praxi chtěli poukázat na to, že se studenti i v průměru věku 25,5 let stále hledají a byt by měli být už pevnějšími osobnostmi, tak jim to moderní doba a tlak na výkon dost ztěžuje. Chtěli bychom zvýšit povědomí o životních krizích, kterými si studenti prodlužující

studium mohou procházet. Zdůraznit důležitost psychosociální podpory pro studenty vysokoškolských studií. V neposlední řadě bychom si přáli, aby se postupně na univerzitách ke studentům globálně přistupovalo jako k jedinečným bytostem, které občas potřebují vedení svých mentorů. Aby jim dokázali ukázat směr, jakým jít v rámci jejich oboru nebo jim třeba jen pomohli nastínit životní cestu, kterou by se po studiích mohli vydat. Některým ze studentů chybí podpora primární rodiny a jsou nuceni při studiích pracovat. Tito studenti mohou disponovat horšími studijními výsledky a působit dojmem neschopného a laxního studenta, ale opravdu je tomu tak?

Dle našeho uvážení by bylo vhodné výzkum dále směřovat pomocí kvantitativního designu výzkumu, kdy by bylo umožněno sesbírat mnohem větší soubor respondentů, než nám kvalitativní design umožňuje. Tento typ výzkumu by mohl dotazníkově pokrýt teorii copingových mechanismů, krize a resilience u studenta, který se rozhodl prodloužit studium. Po důsledném bádání nám vznikly tři následující hypotézy:

1. Vliv nízké odolnosti (resilience) studenta na prodloužení studia.
2. Vliv krizové situace na psychiku studenta, který prodlužuje studium.
3. Vliv produktivních copingových mechanismů pro úspěšnost studia na vysoké škole.

9 ZÁVĚR

V empirické části bylo naším hlavním cílem zprostředkovat náhled na subjektivní příčiny prodlužování studia studentů magisterských oborů. Jako vedlejší cíl jsme si stanovili případné zmapování subjektivních životních krizí, výběru copingových strategií prodlužujících studentů a jejich účinnosti.

Na základě výsledků zakotvené teorie jsme zjistili, že nelze vymezit jednu subjektivní příčinu, která by vedla k prodlužování studia studentů magisterských oborů. Nicméně nám vyplynulo, že jsou důvody prodloužení studia komplexním souborem vnitřního prožívání a myšlení studentů, které je ovlivňováno vnějšími okolnostmi. Tyto vnitřní příčiny byly: chaotické/puntičkářské osobnostní nastavení studentů, životní krize, touha po prodloužení studentského života, nejisté otázky budoucnosti. Vnějšími okolnostmi, které ovlivňovaly vnitřní příčiny byly: COVID-19, nedokončená diplomová práce, návrat z Erasmu a práce při studiu.

V rámci zmapování životních krizí jsme zjistili, že životní krize skutečně souvisí s prodloužením studia. Ačkoli naše výsledky z části ovlivnil COVID-19, o kterém lze říct, že je globální krizí, která přinesla životní změny a s nimi jdoucí problémy, se kterými se museli studenti vyrovnat, se u studentů vyskytovaly i individuální krize. Potvrdila se nám souvislost s pojmenovanou čtvrtživotní krizí, kterou definoval Robinson (2013, 2015). Kupodivu studenti v našem souboru volili spíše produktivní copingové strategie, které byly v rámci jejich fungování účinné. Těmito strategiemi byla práce s dechem, meditace, aktivní sportování, jóga, strategie na řešení problému a zároveň také vyhledávání sociální opory. Jen u pár studentů jsme vnímali strategie neproduktivní, které nebyly účinné. Těmito strategiemi byla návštěva restauračních zařízení, nadměrné užívání alkoholu, vyhýbání se problému a izolace se od okolního světa. Na pomezí těchto strategií ležela prokrastinace.

10 SOUHRN

Předložená diplomová práce se zabývá skrytými příčinami prodlužování studia magisterských studentů, převážně v kontextu s životní krizí a jejím zvládáním. Krize má velký vliv na život člověka. Nutí jej přehodnotit svůj dosavadní život a dovést ho k tvorbě nových životních priorit, které pro něj budou efektivnější (Špatenková, 2017). To studenty může vést k odkládání studijních povinností a zaměření pozornosti jiným směrem, převážně tím lidským.

Teoretická část se skládá ze třech kapitol, jejichž hlavním cílem je poskytnutí náhledu na nedostatečnost zkoumání prodloužení studia studentů a studijní neúspěšnosti na vysokých školách, důkladný vhled do teorie krize a stresových situací, které jsou uvedeny hlavně pro pochopení jejich životních událostí. A v neposlední řadě popsání copingových mechanismů pro odlišení produktivních a neproduktivních strategií.

První část teoretické práce pojednává o vysokoškolském systému v České republice a o problematice prodlužování studia studenta. Vymezili jsme si, že byl náš vysokoškolský systém nastaven při Boloňském procesu EU s vizí větší mezinárodní prostupnosti a spolupráce univerzit pro studenty a akademiky. Dílčí cíle tohoto procesu byly: rozdělení studií do dvou cyklů (později tří), srozumitelný systém vysokoškolských titulů, zpřístupnění mobility studentů mezi zeměmi EU a uplatnění kreditového systému ECTS (European Higher Education Area and Bologna Process, 2022).

Autoři pojednávají o prodlužování studia, studijní neúspěšnosti na vysoké škole a předčasném ukončení studia, jako o velmi málo zkoumaném tématu (Vlk et al., 2018). Ačkoli Fiegl (2016) uvádí, že se jedná o poměrně běžný jev studentů České republiky, který je ekonomicky nevýhodný pro stát. Fučík a Slepíčková (2014) se zmiňují, že vysokou školu předčasně ukončí 1/3 studentů. Mouralová a Tomášková (2007) tvrdí, že nelze predikovat osobnost, která předčasně ukončí studium, protože jsou důvody pro ukončení studia velmi rozdílné. Na druhou stranu, Haarala-Muhonem a kolektiv (2016), zjistili, že existuje souvislost mezi dobrými organizačními schopnostmi a motivací s úspěšností studia.

Druhá kapitola se zabývá krizí a krizí v mladém dospělém věku. Tato kapitola je uvedena pro větší pochopení kontextu prodloužení studia z perspektivy studenta jako jedinečné osobnosti. Vymezili jsme si věk mladém dospělém věku, ve které se studenti nacházejí. Dále jsme si rozebrali

krizi jako takovou, kterou Teaner (2010) definuje jako nelibou a obtěžující situaci, jež je pro jedince neúnosná vzhledem k jeho schopnostem a možnostem zvládání stresové situace. Špatenková (2017) však tvrdí, že je krize přirozenou součástí života. Dále jsme si odlišili krizovou situaci od traumatické. Následně jsme popsali fenomén čtvrtživotní krize, kterou popsal Robinson (2013) a rozdělil ji na typ „locked in“ a „locked out“. Naším dalším zájmem bylo popsat, jak lidé reagují na krizové situace. Zde jsme využili znalosti jak neurobiologických, tak psychických korelátů stresu. V kontextu stresu jsme uvedli polyvagální teorii od Porgese (2001, 2002, 2011), teorii Lazaruse (1999), GAS syndrom Hanse Selye (Mareš, 2012) a jiné. V neposlední řadě uvádíme možný osobnostní růst, který nastává po prožití traumatické situace, s názvem posttraumatický rozvoj.

Třetí kapitola pojednává o copingových mechanismech, které umožňují zvládat nadlimitní stresovou zátěž. Dle Lazaruse (1994) jsme si pak copingové mechanismy rozdělili na strategie zaměřené na řešení problému a na strategie zaměřené na vyrovnaní emocionálního stavu. Následně jsme uvedli ego-obranné mechanismy a vymezili jsme produktivní a neproduktivní coping. V neposlední řadě jsme popsali fenomén prokrastinace.

Hlavním cílem této práce je zprostředkování náhledu na subjektivní příčiny prodlužování studia studentů magisterských oborů. Výzkum si klade za cíl poznat, co studenta vede k prodloužení studia a co konkrétně prožíval v období rozhodnutí pro prodloužení studia. Vedlejším výzkumným cílem je případné zmapování subjektivních životních krizí, výběru copingových strategií prodlužujících studentů a jejich účinnosti.

V rámci výzkumné části jsme si vytvořili 5 výzkumných otázek:

- *Jaká je nejčastější příčina prodlužování studia studentů magisterských oborů?*
- *Jaká je motivace studentů k prodloužení studia?*
- *Jak souvisí životní krize s prodloužením studia?*
- *Jaké copingové strategie volí studenti, kteří prodlužují studium?*
- *Jaké konkrétní copingové strategie popisují prodlužující studenti jako účinné v rámci řešení stresových situací?*

Výzkumný soubor se skládal z 14 respondentů (11 žen, 3 muži), kteří byli prodlužujícími studenty na magisterském studiu. Studované obory byly převážně humanitní (právo, psychologie, sociologie, dějiny umění). V souboru byl pouze jeden přírodovědný obor (experimentální biologie). Věk respondentů byl v průměru 25,5 let. Jejich účast byla na tomto výzkumu čistě anonymní, dobrovolná s návrhem odměny (káva a dort).

Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaného rozhovoru v období leden až únor 2022. Zvolenou metodou a interpretací dat byla zakotvená teorie, která nám dává možnost pojmenovat dříve nepojmenované prvky, které nemají ukotvení v předešlých výzkumech (Strauss & Corbinová, 1999).

Pomocí otevřeného kódování nám vzniklo pět velkých kategorií. První kategorií byl *Pohled studenta na magisterské studium*, která blíže popisuje, jakým stylem student magisterské studium skutečně vnímá. Druhou kategorií bylo *Osobnostní nastavení studenta* v rámci studia. Tato kategorie nám umožnila vidět postoj studenta sama k sobě a také nám odkryla chaotické nebo perfekcionistaistické styly chování a plánování. Třetí kategorií byla *Přítomnost krizové situace v životě studenta*, která nám poskytla náhled na aktuální prožívání krize v životě studenta, její závažnost a na studentovo vyrovnávání se se stresem pomocí copingových strategií. Čtvrtou kategorií byl *Pohled studenta na prodloužení studia*. Zde jsme zkoumali, co studenta k prodloužení skutečně vede a co je jeho motivací, aby studium prodloužil. Poslední kategorií, která nám i v selektivním kódování vyšla jako centrální, byly *Příčiny prodlužování studia*. Tyto příčiny byly rozděleny na Vnitřní příčiny (osobnostní nastavení studenta, aktuální prožívání vnitřní krize, touha po prodloužení studia, nejisté otázky budoucnosti) a Vnější okolnosti (COVID-19, nedokončená diplomová práce, návrat z Erasmu, práce při studiu).

Druhým krokem bylo kódování axiální, které nám odkrylo následující paradigmatický model:

- **PŘÍČINNÉ PODMÍNKY:** *Osobnostní nastavení studenta*
- **JEV:** *Prodloužení studia*
- **KONTEXT:** *Postoj studenta k magisterskému studiu*
- **INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY:** *Přítomnost krizové situace*
- **STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE:** *Pohled studenta na prodlužování studia*
- **NÁSLEDKY:** *Příčiny prodlužování studia*

Selektivní kódování nám odkrylo centrální kategorii s názvem *Příčiny prodlužování studia*. Z této kategorie nám vyvstala následující teorie, se kterou lze odpovědět na výzkumnou otázku a splnit výzkumný cíl, co je příčinami prodloužení studia magisterských studentů: Vnější okolnosti a vnitřní příčiny prodloužení studia spolu úzce souvisí. Prodloužení studia je tedy důsledkem komplexního působení vnějších okolností, vnitřního nastavení daného

jedince a jeho reakcí na tyto související vlivy. Tyto vnitřní příčiny byly popsány jako chaotické/puntičkářské osobnostní nastavení, aktuálně prožívaná životní krize, navození pocitu bezstarostného žití při prodloužení studentského života a nejisté otázky budoucnosti. Vnější okolností, která specificky ovlivnila náš výzkumný soubor studentů, byla pandemie, zapříčiněná virem COVID-19. Běžnými vnějšími okolnostmi byl návrat z Erasmu a práce při studiu.

Také jsme zjistili, že přítomnost životní krize z velké části ovlivňuje rozhodnutí studentů, aby prodloužili studium. Přestože byl výzkumný soubor byl ovlivněn globální krizí vyvolanou pandemií COVID-19, jenž mnohé studenty uvedl do učinění velkých životních změn nebo do omezení jejich běžného fungování, nebyl jedinou krizí v životech studentů. Mnozí z respondentů se pravděpodobně ocitli v tzv. čtvrtživotní krizi. Z jejich vyprávění vyplynula jako nejčastější příčina neschopnost určit si své životní priority, a to z důvodu ztráty v sobě samém. Také jsme sledovali individuální krize, které studenty ovlivňovaly v běžném fungování a životním směřování.

Vypozorovali jsme, že studenti volí oba možné typy copingových strategií, produktivní a neproduktivní strategie. Produktivní copingové strategie jsou ve velké míře založené na sportování, praktikování jógy, tanci, umění nebo vyhledáváním sociální opory a efektivním řešení problému. V neposlední řadě studenti jako produktivní řešení zmiňovali dechové techniky. Jako neproduktivní strategie se nám projevila opakovaná návštěva restauračních zařízení a nadužívání návykových látek. Také se nám ukázalo, že jako neproduktivní strategii volili uzavírání se do sebe, izolaci od společnosti a vyhýbání se krizové situaci či samotnému problému. A účinnost těchto strategií závisí na tom, zda jsou produktivní nebo ne. Na pomezí účinnosti ležela prokrastinace, která byla efektivní pouze do doby, kdy se deadline povinnosti nepřiblížil moc blízko a studentova úzkost nevzrostla ještě výš, než byla její míra před fenoménem prokrastinace.

Výsledky výzkumu lze využít pro osvětu v akademické společnosti, a zároveň jsou také vhodné k dalšímu zkoumání pomocí kvantitativního designu, aby se ve větším počtu dotazníkově potvrdila nebo vyvrátila souvislost odolnosti studenta s prodloužením studia, vliv krizové situace na psychiku studenta, který prodlužuje studium a vliv produktivních copingových mechanismů pro úspěšnost studia na vysoké škole. Dle našeho názoru by tento další výzkum mohl být velmi zajímavým a mohl by být prostředkem pro motivaci k vytvoření většího psychosociálního zázemí pro vysokoškolské studenty.

LITERATURA

1. Aldwin, C. M. (1994). *Stress, Coping, and Development*. The Guilford Press.
2. Aldwin, C. M., Sutton, K. J., Chiara, G., & Spiro, A. (1996). *Age differences in stress, coping and appraisal: findings from the normative aging study*. Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 51(4), 179-188.
<https://doi.org/10.1093/geronb/51b.4.p179>
3. Arnett, J. J. (2001). *Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife*. Journal of adult development, 8(2), 133-143.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1026450103225>
4. Aschbacher, K., O'Donovan, A., Wolkowitz, O. M., Dhabhar, F. S., Su, Y., & Epel, E. (2013). *Good stress, bad stress and oxidative stress: insights from anticipatory cortisol reactivity*. Psychoneuroendocrinology, 38(9), 1698–1708.
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.02.004>
5. Baštecká, B. (2013). *Psychosociální krizová spolupráce*. Grada.
6. Bonanno, G., A. Loss, trauma and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? Am Psychol. 2004; 50(1): 20–28. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
7. Cai, L. (2022). A Novel Recognition Model of University Students' Psychological Crisis Based on DM. *Scientific Programming*, 22, 1-10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1155/2022/8908848>
8. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada Publishing, a.s.
9. Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2018). *Posttraumatic Growth*. Taylor & Francis.
10. Csíkszentmihályi, M. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. Portál.
11. Dempsey, I., Valentine, M. & Colyvas, K. (2016). *The Effects of Special Education Support on Young Australian School Students*. International Journal of Disability, Development and Education, 63(3), 271-292.
DOI: [10.1080/1034912X.2015.1091066](https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1091066)
12. Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Lidové noviny.
13. *European Higher Education Area and Bologna Process*. (2022). Retrieved March 27, 2022, from <http://www.ehea.info/index.php>
14. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Portál.

15. Firth, N., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2010). *Coping styles and strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, 43(1), 77–85. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219409345010>
16. Flett, A., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). *Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness*. Journal of Rational - Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 34, 169 – 186. <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1>
17. Fliegl, T. (2016). *Prodlužování studia na vysokých školách v ČR a vliv poplatků za prodlužování studia* [Magisterská diplomová práce]. Univerzita Karlova v Praze.
18. Folkman, S. (2010). *Stress, coping, and hope*. Psycho-Oncology, 19, 901-908. <https://doi.org/10.1002/pon.1836>
19. Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S., & Novacek, J. (1987). *Age differences in stress and coping processes*. Psychology and Aging, 2(2), 171-184.
20. Frankl, V. E. (2018). *A přesto říci životu ano: psycholog prožívá koncentrační tábor* (5. vydání, přeložil Josef HERMACH). Karmelitánské nakladatelství.
21. Freud, S. (2020). *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Portál.
22. Freudová, A. (2006). *Já a obranné mechanismy*. Portál.
23. Fučík, P., & Slepíčková, L. (2014). *Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií*. AULA, Vol.22(1), 24-54.
24. Gautam, A., Polizzi, C. P., & Mattson, R. E. (2019). *Mindfulness, procrastination, and anxiety: Assessing their interrelationships*. Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice. Advance online publication. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cns0000209>
25. Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Parpala, A., Komulainen, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). *How do the different study profiles of first-year students predict their study success, study progress and the completion of degrees?* Higher Education, 74(6), 949–962. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0087-8>
26. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Portál.
27. Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2., aktualiz. vyd). Portál.
28. Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). *The social readjustment rating scale*. Journal of psychosomatic research. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)

29. Honzák, R. (2017). *Psychosomatická prvouka: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Vyšehrad.
30. Humburg, M., R. van der Velden, A. Verhagen. 2013. „*The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*.“ Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/5428>
31. Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). 'Leaving University Early: Exploring the Differences between Continuing and Non-continuing Students'. *Studies in Higher Education*, 29(5), 617–636. <http://dx.doi.org/10.1080/0307507042000261580>
32. Jochmannová, L. (2021). *Trauma u dětí: kategorie, projevy a specifika odborné péče*. GRADA.
33. Křivohlavý, J. (2012). *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Grada.
34. Lazarus, R. S. (1993). *From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks*. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-21. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
35. Lazarus, R. S. (1999). *Hope: An emotion and a vital coping resource against despair*. *Social research*, 653-678.
36. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
37. Levine, P. A. (2019). *Němé zpovědi: jak se tělo zbavuje traumatu a obnovuje harmonii*. Maitrea.
38. Maddi, S. R. & Kobasa, S. C. (1984). *The hardy executive: health under stress*. Irwin Professional pub.
39. Mareš, J. (2012). *Posttraumatický rozvoj člověka*. Grada.
40. Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí* (přeložil Hana ANTONÍNOVÁ). Portál.
41. Matějů, P. (2005). *Výzkum studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice*. In *České vysoké školství na křižovatce. Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi* (pp. 85-149). Sociologický ústav AV ČR.
42. Matthieu, M. M., & Ivanoff, A. (2006). *Using stress, appraisal, and coping theories in clinical practice: Assessments of coping strategies after disasters*. *Brief treatment and crisis intervention*, 6(4), 337. <http://dx.doi.org/10.1093/brief-treatment/mhl009>
43. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing, a.s.

44. Muralová, M., & Tomášková, A. (2007). *Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou)*. AULA, 5(1), 16–26.
45. O’Leary, V. E. (1998). *Strength in the Face of Adversity: Individual and Social Thriving*. Journal of Social Issues, 1998, vol. 54, no. 2, 425–446.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01228.x>
46. Olpin, M., & Hesson, M. (2013). *Stress management for Life: A research-based experiential approach*. Wadsworth, Cengage Learning.
47. Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.
48. Porges, S. W. (2007). *The polyvagal perspective*. Biological psychology, 74(2), 116–143. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2006.06.009>
49. Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation (Norton series on interpersonal neurobiology)*. WW Norton & Company.
50. Porges, S. W., Doussard-Roosevelt, J. A., Stifter, C. A., McClenny, B. D., & Riniolo, T. C. (1999). *Sleep state and vagal regulation of heart period patterns in the human newborn: an extension of the polyvagal theory*. Psychophysiology, 36(1), 14–2
<https://doi.org/10.1017/S004857729997035X>
51. Praško, J. & kol. (2007). *Disociativní poruchy a jejich léčba*. Medicína pro praci, 4(9): 471–476.
52. Praško, J., Herman, E., Raszka, M., Hovorka, J., & Doubek, P. (2007). *Disociativní poruchy a jejich léčba*. Medicína pro praxi, 4(11), 471–476.
53. Praško, J., Pašková, B., Soukupová, N., & Tichý, V. (2001). *Posttraumatické stresové poruchy – I. díl klinický obraz a etiologie*. Psychiatrie pro praxi, (4), 157–160.
54. Procházka, J., Macanová, A., Mokrý, T., Nekulová, P., Vodička, A., Zezulka, R., Ježek, S., & Vaculík, M. (2014). *Vztah prokrastinace a locus of control v akademickém prostředí*. Pedagogika, 64(4), 383–392.
55. *Průběh studia v bakalářských a magisterských studijních programech: Prováděcí norma Studijního a zkušebního řádu Univerzity Palackého v Olomouci na Filozofické fakultě UP*. (2018) (A-10/2011ÚZ04). Univerzita Palackého v Olomouci.
56. Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada Publishing, a.s.
57. Robinson, O. (2015). *Emerging Adulthood, Early Adulthood, and Quarter-Life Crisis*. Emerging adulthood in a European context. 17–39.

58. Robinson, O. C., & Wright, G. R. (2013). *The prevalence, types and perceived outcomes of crisis episodes in early adulthood and midlife: A structured retrospective-autobiographical study*. International Journal of Behavioral Development, 37(5), 407-416. <https://doi.org/10.1177%2F0165025413492464>
59. Robinson, O. C., Wright, G. R., and Smith, J. A. (2013). *The holistic phase model of early adult crisis*. J. Adult Dev. 20, 27–37. <http://dx.doi.org/10.1007/s10804-013-9153-y>
60. Rogers, C. R. (2015). *Být sám sebou: terapeutův pohled na psychoterapii*. Portál.
61. Roušalová, M. (2006). *Boloňský proces – doporučení Evropské unie pro oblast terciárního vzdělávání a jejich realizace v České republice* [Diplomová magisterská práce]. Masarykova univerzita.
62. Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu* (6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2). Grada.
63. Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání* (3. vyd). Portál.
64. Seligman, M. E. P. (2013). *Naučený optimismus: jak změnit své myšlení a život*. Dobrovský.
65. Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání* (2., opr. vyd). Portál.
66. Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*. Psychological Bulletin, 133, 65–94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
67. Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert
68. Špatenková, N., Sobotková, I., Sýkorová, D., Příhodová, A., & Dopita, M. (2004). *Krize: psychologický a sociologický fenomén*. Grada Publishing.
69. Štěpánková, G. (2020). *Vliv epidemie koronaviru na nárůst duševních onemocnění u Čechů projednala Rada vlády pro duševní zdraví*. Ministerstvo zdravotnictví České republiky. Retrieved March 27, 2022, from <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/vliv-epidemie-koronaviru-na-narust-dusevnich-onemocneni-u-cechu-projednala-rada-vlady-pro-dusevni-zdravi/>
70. Teater, B. (2010). *An introduction to applying social work theories and methods*. Open University Press.

71. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
72. Tobin, D. L. (2000). *Coping strategies therapy for bulimia nervosa*. American Psychological Association Press.
73. Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). *The hierarchical factor structure of the coping strategies inventory*. Cognitive Therapy and Research. 13(4), 343-361. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
74. Van der Kolk, B. A. (2021). *Tělo sčítá rány: jak trauma dopadá na naši mysl i zdraví a jak se z něj léčit*. Jan Melvil Publishing.
75. Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*. Sociologické nakladatelství (SLON)
76. Wald J, Taylor S, Asmundson GJG, et al. *Literature review of concepts: psychological resiliency*. Defence R&D Canada; 2006.
77. Willner, A., & Robbins, A. (2001). *Quarterlife Crisis: The Unique Challenges of Life in Your Twenties*. TarcherPerigee.
78. World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11. vydání). <https://icd.who.int/>
79. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Česká republika.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

- 1. Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce**
- 2. Poučený souhlas o výzkumné činnosti**
- 3. Schéma polostrukturovaného rozhovoru**
- 4. Ukázka kódování**

Příloha 1. Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Prodlužování studia studentů magisterských oborů a jeho skryté příčiny

Autor práce: Bc. Natálie Wollerová

Vedoucí práce: PhDr. Daniel Dostál, PhD.

Počet stran a počet znaků: 82, 161 098

Počet titulů použité literatury: 79

Předložená diplomová práce si klade za cíl zmapovat a popsat skryté příčiny prodlužování studia studentů magisterských oborů. Jejím vedlejším cílem je zjistit souvislost mezi životní krizí a prodlužováním studia. Také popsat copingové strategie, kterými prodlužující studenti disponují a zjistit, zda jsou tyto strategie účinné. Teoretická část uvádí čtenáře do problematiky vysokoškolského systému a prodlužování, popisuje teorii krize a zvládání krizových situací pomocí copingových mechanismů. Specifickými tématy v teoretické části jsou výzkumy předčasného ukončení studia a prodlužování, fenomén čtvrtživotní krize v mladém dospělém věku a v neposlední řadě produktivní a neproduktivní copingové strategie. Empirická část je založena na kvalitativním designu, sběr dat byl uskutečněn pomocí polostrukturovaného rozhovoru a konkrétní zvolenou metodou je zakotvená teorie. Výzkumný soubor je složen ze 14 studentů magisterského studia na Univerzitě Palackého v Olomouci, kteří prodlužují studium. Ti byli vybráni na základě kombinace metody samovýběru a sněhové koule. Výzkumné otázky se týkaly příčin prodloužení studia, motivace k prodloužení studia, souvislosti životní krize s prodloužením studia, výběru copingových strategií a jejich efektivity. Prodloužení studia je důsledkem komplexního působení vnějších okolností, vnitřního nastavení daného jedince a jeho reakcí na tyto související vlivy. Životní krize má úzkou souvislost s prodloužením studia.

Klíčová slova: prodlužování studia studentů magisterských oborů, prodlužování studia, čtvrtživotní krize, copingové strategie, zakotvená teorie

ABSTRACT OF THESIS

Title: The extension of the master's studies and its hidden causes

Author: Bc. Natálie Wollerová

Supervisor: PhDr. Daniel Dostál, PhD.

Number of pages and characters: 82, 161 098

Number of references: 79

The aim of this thesis is to describe why master's students extend their studies. The sideproduct of this thesis aim is to express if is life crisis related to the extension of student studies. Also depict coping strategies of the students and find out if these strategies are effective. The theoretical part serves as an introduction to student's master studies extension, also describing theory of the psychological crisis and coping strategies with difficult life situations. Specific themes of the theoretical part are research of the student's studies extension or drop out, also quarterlife crisis and finally division into theory of productive and non-productive strategies. The qualitative research is based on grounded theory of semi-structured interviews. The research file is composed by the 14 master's studies students from Palacký University of Olomouc, who extended their studies. They were founded by self-sample method and snowball method. The research questions were asking, what is true reason of the studies extension, student's motivation to studies extension, context of the life crisis with extension of the studies, choosing of the coping strategies and its effectivity. The extension of the studies is consequence of the complex acted between inner self state of the student and external influences. Life crisis has close connection to the studies extension.

Key words: the extension of the studies of the master's students, the extension of the studies, coping strategies, grounded theory

Příloha. 2: Poučený souhlas o výzkumné činnosti

INFORMOVANÝ SOUHLAS O VÝZKUMNÉ ČINNOSTI

Vážený studente/ vážená studentko,

jmenuji se Natálie Wollerová a jsem aktuálně studentkou druhého ročníku magisterského studia psychologie na filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás, studenty, s prosbou o účast v mém výzkumu, jenž je součástí mé magisterské diplomové práce s názvem **Prodlužování studia studentů magisterských oborů a jeho skryté příčiny**.

Cílem mé diplomové práce je popsat hlavní příčiny prodlužování studia magisterských studentů v souvislostech s aktuálně prožívanou krizí.

- Souhlasím s účastí na výzkumu který je obsahem magisterské diplomové práce Natálie Wollerové, jež se zabývá hlavními příčinami prodlužování studia v souvislostech s aktuálně prožívanou krizí.
- Jsem poučena o cílech a metodách výzkumu. Se záznamem rozhovoru na mobilní telefon souhlasím.
- Veškeré získané údaje budou využity jen pro účely výzkumu. Nebudou zveřejněny žádné osobní údaje. Vše bude anonymizováno. Nahrané rozhovory budou po jejich transkripci neprodleně smazány.
- Byly mi zodpovězeny všechny mé dotazy. Mou svobodnou volbou je kdykoliv od účasti na výzkumu odstoupit, a to i bez vyjádření důvodu výzkumníci.
- Svým podpisem vyjadřuji souhlas s účastí na výzkumu o příčinách prodlužování studia magisterských studentů.

Jméno:

Podpis:

Dne:

V:

Autorka výzkumu: Bc. Natálie Wollerová

E-mail: wollerovanatalie@gmail.com

Telefon: +420 739 724 947

Příloha č. 3: Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Úvodní otázky

1. Jaký obor studuješ?
2. Můžeš říct, že tě obor, který studuješ, baví? Děláš něco nad rámec studia?
3. Proč jsi si tento obor vybral?
4. Jak moc náročné je pro tebe studium tohoto oboru?
5. Jaký prospěchový průměr obvykle máš?
6. Připadá ti akademická půda Univerzity Palackého dostatečně motivující pro studenty dnešního světa?

Otázky na prodloužení studia a životní krizi

7. Co tě vedlo k prodloužení studia?
8. Proč jsi se nakonec pro prodloužení studia rozhodl?
9. Mohl bys mi popsat svou životní situaci, když ses rozhodl pro prodloužení?
10. A v jaké životní situaci jsi se nacházel/a pár měsíců před prodloužením?
11. Jaké životní cíle jsi měl/a, když ses rozhodl pro prodloužení?
12. Jaké to pro tebe bylo, když ses pro prodloužení rozhodl/a?
13. Jak na to reagovala tvá rodina?
14. Jaké důvody jsi tedy měl/a pro prodloužení studia?

Quarter – life krize

15. Věděl/a jsi, kdo ve skutečnosti jsi?
16. Mohl bys tohle ztracení v sobě blíže popsat?
17. Jaké jsi měl očekávání od studia? Naplnilo studium tohoto oboru tvé očekávání?
18. Co jsi chtěl/a od života?

Copingové strategie

19. Jaké máš koníčky?
20. Jak řešíš stresové situace? / Jak jsi řešil svou krizovou situaci?
21. Pomáhají ti zvolené způsoby relaxovat a zklidnit mysl?
22. Chodíš často do restauračních zařízení?

Příloha 4. Ukázka otevřeného kódování

18. Jak řešíš stresové situace? Jak sis řešil krizovou situaci?

To je hodně obecná otázka. Někdy stresové situace řeším ^{DECH} dechem, někdy tak, že se z těch situací snažím dostat, někdy tak, že ten stres ze sebe dostanu sportem/tancem, ^{TANEC, SPORT} někdy tak, že se z toho všeho musím někomu vypovídat, někdy zas pomůže si ^{sdílení a} pořádně odpočinout, udělat si „my day“, aniž by mě u toho někdo rušil. Někdy pomůže si jen ve věcech udělat pořádek, ^{organizace} stanovit si priority, sepsat si plán činností a soustředit se na jednu po druhé. Těch způsobů je mnoho. [↓] Hodně záleží o jakou konkrétní situaci jde, jaké mám v tu chvíli či potom možnosti. ^{řešení} Také se ^{preventivně} snažím poslouchat svoje tělo, často mi napoví, zda potřebuju relaxovat na gauči nebo naopak uběhnout maraton, jít do společnosti nebo naopak být sama.

^{krizová situace} A situací, které bych označila za krizové jsem asi pár zažila. Některé byly spojené s úrazem jiných osob, kde jsem ^{klidná hlava} prostě zachovala klidnou hlavu a zajistila pro daného pomoc. Jiné byly ve vztahu, ať už s rodiči nebo s partnerem. Někdy jsem zvolila ^{kommunikace} cestu komunikace, někdy ^{unik a ústup} rovnou únik z dané situace, a to někdy v dlouhodobém měřítku, někdy jen na chvíli, abych se uklidnila. Obecně mi přijde, že v krizových momentech se snažím zachovat si klidnou hlavu a v případě potřeby se „hroutit“ až potom, nicméně vnímám, že v případě krizových situací ve vztahu se mi to občas nedaří a přemůžou mě emoce a buď uteču, a nebo prostě bouchnu.