

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

SYNDROM VYHOŘENÍ
A AKADEMICKÝ STRES
VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

BURNOUT SYNDROME AND ACADEMIC STRESS
OF UNIVERSITY STUDENTS



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Ing. Zuzana Boháčová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

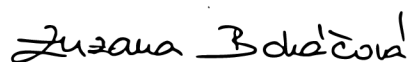
Olomouc

2024

Ráda bych poděkovala své rodině za podporu nejen při psaní této závěrečné práce, ale i v rámci absolvování celého studia. Obrovský dík patří především manželovi Martinu Boháčovi a dětem, Matějovi a Hynkovi, že mi dopřáli dostatek prostoru, trpělivosti a byli mi velkou oporou. Stejně tak děkuji i mé vedoucí závěrečné práce, Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D., za její cenné rady, díky nimž jsem dokončila nejen tuto magisterskou, ale i bakalářskou diplomovou práci. Velmi si vážím její podpory, ochoty a lidského přístupu. V neposlední řadě patří velké díky také Radce Hájkové Svobodové za pomoc se zpřístupněním metody pro měření akademického stresu a také Martině Sixtové, za její konzultace ohledně statistické analýzy dat.

Vám všem z celého srdce děkuji.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Syndrom vyhoření a akademický stres vysokoškolských studentů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.



Podpis

V Praze dne 9. 3. 2024

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	ÚVOD.....	5
	TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1	Stresová reakce organismu	7
1.1	Projevy působení stresu	10
1.2	Akademický stres	11
1.2.1	Terciární vzdělávání	11
1.2.2	Stresory plynoucí z terciárního vzdělávání	15
1.2.3	Faktory akademického stresu na straně studenta	18
1.2.4	Faktory akademického stresu na straně prostředí / univerzity	28
1.2.5	Projev akademického stresu u studentů	31
1.2.6	Měření akademického stresu	31
1.3	Charakteristiky současné společnosti způsobující stres	33
2	Syndrom vyhoření.....	39
2.1	Projevy syndromu vyhoření	40
2.2	Příčiny syndromu vyhoření	42
2.3	Diagnostika syndromu vyhoření	45
3	Souvislost stresu a syndromu vyhoření.....	47
3.1	Prevence stresu a léčba syndromu vyhoření.....	48
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	53
4	Výzkumný problém, cíle a hypotézy	54
5	Typ výzkumu a použité metody	56
5.1	Dotazníkové šetření	56
5.1.1	Maslach Burnout Inventory	59
5.1.2	Student stress questionnaire	61
5.1.3	Akademický stresový inventář (ASI).....	62
5.2	Kvantitativní analýza.....	63
5.3	Polo-strukturované interview	65
5.4	Interpretativní fenomenologická analýza	66
5.4.1	Sebereflexe výzkumníka	66
5.5	Výzkumný soubor	67
5.6	Etické hledisko a ochrana soukromí.....	69
6	Práce s daty a její výsledky	70
6.1	Analýza dat z pohledu MBI.....	70
6.2	Analýza dat z pohledu Student stress questionnaire.....	78
6.3	Analýza dat z pohledu Akademického stresového inventáře (ASI).....	80

6.4	Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz	84
6.4.1	Vztah míry syndromu vyhoření a výše akademického stresu	85
6.4.2	Porovnání míry syndromu vyhoření aktuálních studentů se studenty v roce 2021	85
6.4.3	Porovnání míry syndromu vyhoření absolventů školy s mírou vyhoření, již dosahovali jako studenti.....	89
6.5	Výstupy interpretativní fenomenologické analýzy.....	92
6.5.1	Analýza jednotlivých respondentů	93
6.5.2	Odpovědi na výzkumné otázky	103
7	Diskuze	106
7.1	Zjištění ohledně akademického stresu.....	106
7.2	Zjištění ohledně syndromu vyhoření	109
7.3	Vnímání akademického stresu z pohledu absolventů.....	112
7.4	Přínosy a limity výzkumu.....	113
8	Závěr	115
9	Souhrn	116
	LITERATURA.....	120
	PŘÍLOHY.....	132

ÚVOD

K napsání této diplomové práce mě přivedlo mé mnohaleté působení v roli vysokoškolského pedagoga, poradce pro studenty a nyní i člena Rady pro studijní záležitosti. Z výzkumu v mé bakalářské práci v roce 2021 vyplynulo, že i studenti vysokých škol se mohou potýkat se syndromem vyhoření. Tehdy bylo zjištěno, že se mezi nimi nachází 10,2 % vyhořelých jedinců. Mým záměrem bylo ověřit, jaké procento vyhořelých studentů se na vysokých školách vyskytuje nyní. V kontextu aktuálních studií, které hovoří o negativních dopadech proti-covidových opatření a válečných konfliktů na psychiku mladých lidí, jsem u studentů očekávala zhoršení jejich psychického stavu, což jsem se rozhodla ověřit.

Dále jsem se zaměřila na fenomén akademického stresu. Z výzkumu v roce 2021 vyplynulo, že právě on je jednou z hlavních příčin syndromu vyhoření. Mým záměrem bylo vztah těchto dvou fenoménů prozkoumat a porozumět tomu, co vše současné studenty v rámci jejich studia stresuje a jak s tím dále pracují. K bližšímu pochopení akademického stresu jsem využila také možnost spolupráce s absolventy dané vysoké školy, kteří byli zároveň participanty mého výzkumu před třemi lety. U nich jsem zkoumala, jak hodnotí akademický stres s časovým odstupem, a také, jaké životní změny u nich nastaly spolu s ukončením vysokoškolského studia. Jak již bylo uvedeno, tato diplomová práce navazuje na mou práci bakalářskou. Ta byla věnována detailnímu prozkoumání syndromu vyhoření, které nově dává do souvislosti s akademickým stresem. Z bakalářské práce byly použity konkrétně kapitoly 1, 1.2.2, 1.3, 2, 3.1, 5.1.1 a 5.4. Všechny však byly buď zestručněny, nebo naopak rozšířeny v závislosti na kontextu.

Věřím, že se mi díky výzkumu podařilo nejen lépe porozumět oběma teoretickým konstruktům i jejich vzájemnému vztahu, ale že budu moci zjištění využívat i ve své pedagogické a poradenské praxi. A tím i přispívat ke zlepšení psychického zdraví studentů na vysoké škole, kde působím.

TEORETICKÁ ČÁST

1 STRESOVÁ REAKCE ORGANISMU

V úvodu této práce je věnován prostor stresové reakci organismu. Právě ta je podkladem akademického stresu, ale také syndromu vyhoření. Oba tyto fenomény i vztah mezi nimi jsou pak popsány v samostatných kapitolách.

Stres je reakcí organismu na výrazný podnět, který narušuje jeho homeostázu a který je vyhodnocen jako ohrožující. Organismus v souvislosti s vystavením těmto podnětům spouští obrannou reakci, která je odpovědí na nebezpečí. Podnět může být fyzického i psychického rázu. Stres lze dle Sedlákové (2021, 1) definovat jako *„napětí fyzického, mentálního či emocionálního charakteru nebo jako napětí v situaci, kdy požadavky okolí přesahují osobní a sociální schopnosti jedince se adaptovat“*. Z této definice vyplývá, že stres nemusí vznikat pouze reálnými fyzickými podmínkami (např. osvětlení, hluk). Vzniká také v naší mysli, dojde-li k rozporu ve vnímání reality s naším očekáváním, přáním, potřebami či k neschopnosti se adaptovat. A právě tento rozpor pak hraje značnou roli při vzniku samotného syndromu vyhoření.

Dělení stresu je mnoho. Honzák (2018) hovoří o dvou základních typech. Prvním je tzv. **eustres**, který bývá také nazýván jako pozitivní stres. Tento typ stresu působí stimulačně. Jedince motivuje k tomu, aby podal co nejlepší výkon a aby překonal své dosavadní výsledky. Eustres můžeme pocíťovat např. před vystoupením na veřejnosti, před zkouškou, případně blíží-li se termín odevzdání nějakého úkolu.

Druhým typem stresu je **distres**. Distres je charakterizovaný nadměrnou zátěží pro organismus, a to buď v její intenzitě, nebo v jejím trvání. Přejde-li stres do této fáze, může dojít k trvalému poškození organismu a ve výjimečných případech i k selhání životně důležitých funkcí.

Další dělení stresu hovoří o stresu akutním, chronickém a intermitentním. Dle profesora Cyrila Höschla (2020) hraje hlavní roli ve stresové reakci mozek. Nejenže vyhodnocuje, co je a co není ohrožující, ale zároveň volí adekvátní (a někdy i neadekvátní) reakci organismu. Stres se na fyzické úrovni projevuje aktivací funkcí sloužících k pohotovému reakci. Jedná se o strategii boje či útěku, jak o těchto reakcích hovořil **Walter Cannon** ve svém teoretickém konceptu „fight or flight“ (Baštecká & Mach, 2015). Dochází zde k prokrvení svalstva, zvýšení tepové frekvence, zrychlení dýchání, zintenzivnění pocení,

zčervenání, zrychlení metabolismu, snížení imunity aj. Na psychické úrovni dochází ke zúženému (tzv. tunelovému) vnímání, pocitům napětí, nižší kvalitě pozornosti, zvýšené dráždivosti, projevuje se i zhoršená paměť a mnoho dalších příznaků.

Bohumila Baštecká a Jan Mach (2015) dále uvádějí **Obecný adaptační syndrom** neboli GAS (general adaptation syndrome), s nímž dávají do souvislosti i samotný syndrom vyhoření. Autorem GAS je Hans Selye, který svou teorií navazuje na teorii Waltera Cannona. GAS jako takový probíhá ve třech fázích:

1. fáze: poplach – zde dochází k aktivaci sympatického nervového systému. Ta vede k nabuzení organismu. Vyplavuje se adrenalin mobilizující organismus, který se tak připravuje na akci.

2. fáze: odpor neboli rezistence – v této fázi dochází k největší adaptaci organismu na stres. Setkáváme se s ní buď při dlouhodobém stresu, nebo stresu opakovaném. Často zde dochází ke zhoršení stavu organismu. Objevují se např. hypertenze, kardiovaskulární či různá autoimunitní onemocnění.

3. fáze: vyčerpání – zde je typické vyčerpání a kolaps organismu. Vyskytují se zde jeho nevratná poškození. Ta jsou způsobena právě dlouhotrvajícím stresem, na nějž se organismus nedokázal adaptovat.

Hans Selye ve své teorii hovoří o typické rezignaci, která je velmi podstatná pro vznik syndromu vyhoření, jemuž se věnuje kapitola 2 této diplomové práce. Jedinec při rezignaci již není schopen dále čelit zátěži a de facto jí podlehne. Objeví se u něj projevy negativismu, depresivní ladění, útlum a neschopnost prožívat radost neboli anhedonie. Někdy se můžeme setkat až s nechutí žít. Syndrom vyhoření lze dle Tavella et al. (2021) popsat jako reakci na dlouhodobou a přílišnou zátěž, která se pojí se sklony k perfekcionismu, pocity vyčerpání, depersonalizací, neefektivností, emoční oploštělostí, kognitivní dysfunkcí a omezeným společenským kontaktem. Zcela poprvé pak byl popsán v roce 1974 Herbertem Freudenbergerem, který si jím, dle dostupných informací, sám prošel.

Stres v obecné rovině vzniká v reakci na působení stresorů. **Stresor** lze definovat jako „*událost, kterou člověk vnímá jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody*“ (Noel-Hoeksema & Atkinson, 2012, 584).

Stresory jistě vyvolávají u jedince stres, nicméně v souvislosti s nimi záleží i na následujících třech faktorech (Praško & Pešek, 2016):

- 1) Intenzita a délka působení stresoru.
- 2) Možnosti a dovednosti určitý stresor odstranit nebo alespoň zmírnit.
- 3) Způsob myšlení jedince.

Dále se budeme zabývat především **způsoby myšlení jedince**. Budeme vycházet z předpokladu kognitivně-behaviorální terapie, že myšlení člověka determinuje jeho cítění a chování (Praško & Pešek, 2016). Lze tedy předpokládat, že právě naše myšlení, niterné nastavení a postoje determinují, nakolik v nás daná situace vyvolá stresovou reakci. Mezi myšlenkové programy, které napomáhají vzniku stresu, lze zařadit např. **negativní niterná přesvědčení**. Ta si lze představit jako niterná schémata neboli stručná tvrzení o sobě samém, o druhých lidech a o světě, který nás obklopuje. Tato schémata se sice formují nejvíce v dětství, ale lze je ovlivnit i v průběhu života. Ať již aktivně (např. kognitivní restrukturalizací) nebo různými stresujícími událostmi.

Postoje, které nikdy nejsou dle Josefa Výrosta (2020) neutrální, značně ovlivňují náš vztah k vnějšímu světu. Zahrnují v sobě naše hodnoty a jsou relativně stabilní. Část postojů je vrozená, ale většinu z nich si jedinec osvojuje až v průběhu svého života. Lze také říct, že postoje jsou jakási pravidla, kterými se jedinec řídí. Jsou často neuvědomované a jedinec se jimi řídí automaticky. Ovlivňují myšlení a následně i chování. Na jejich základě jedinec hodnotí vše, co se mu v životě děje a může si tak způsobit silnou stresovou reakci. Postoje samozřejmě mohou být i pozitivní, respektive podporující. Odvíjí se od různých lidových moudr až po vyvozené závěry z jednání druhých. Stejně tak mohou mít ve společnosti krátké (módní trendy) či dlouhodobé trvání (hodnotové tradice).

Již Herbert Freudenberger na sobě sám identifikoval postoje, které dle jeho názoru v jeho případě přispěly k rozvoji stresu a následně až syndromu vyhoření. Jednalo se konkrétně o přesvědčení, že (Praško & Pešek, 2016, 46):

- hodnota člověka je určována jeho pracovním výkonem a úspěchy,
- když se snažím já, tak na sobě budou tvrdě pracovat i druzí a budou aktivně spolupracovat,
- všechno v životě musí jít jako po másle.

Obecně lze říct, že jádrová schémata a postoje mohou působit na jedince destruktivně. To především tehdy, kladou-li na sebe či na druhé přehnané nároky, a jsou-li nekonstruktivní. Zároveň je typické, že v okamžiku, kdy jsou tyto nároky či postoje

porušeny, vystavuje se jedinec značnému emocionálnímu stresu. Mezi typické destruktivní postoje vedoucí k syndromu vyhoření patří například (Praško & Pešek, 2016, 47):

- Moje hodnota je určována tím, co si o mně myslí druzí.
- Musím všechno zvládnout sám, perfektně a bez chyb.
- Nesmím udělat chybu. Pokud udělám chybu, znamená to, že jsem k ničemu.
- Musím mít všechno pod kontrolou, jinak se stane katastrofa.
- Každou volnou chvíli musím efektivně využít, musím být stále produktivní.
- Musím se stále snažit být lepší a lepší.
- Abych byl spokojený, musím být úspěšný ve všem, co dělám.
- Musím se tvářit, že jsem stále plný sil a energie a že jsem v pohodě.

1.1 Projevy působení stresu

Stres působí na organismus nejen neurobiologicky, ale také biochemicky. Toto působení následně vyvolává autonomní tělesné reakce i změny psychických stavů. Dle Jochmannové a Kimplové (2021) se v rámci organismu na reakci na stres podílí extrapyramidový nervový systém, mozkový kmen, mezimozek a mozková kůra. V rámci GAS, který je popsán výše, jsou uplatněny endokrinní fyziologické reakce. Během první fáze GAS dochází k mobilizaci organismu, za kterou je zodpovědný sympatikus. K mobilizaci dochází skrze vylučování adrenalinu a noradrenalinu (katecholaminů) a dále také glukózy. Krev je distribuována především do periférií těla a dochází ke zvýšení tepu, tlaku, zvýšenému pocení a rozšíření zorniček. Z pohledu emocí se zde setkáváme se strachem, úzkostí a hněvem a z pohledu behaviorálních změn můžeme hovořit o módu „útěk či útok“. Paulík (2020) o tomto typu reakce hovoří jako o Cannonově stresu.

V druhé fázi GAS dle Selye (1950) dochází k sekreci ACTH, kortikosteronu, kortizolu a antidiuretického hormonu. Zde díky těmto změnám dochází k potlačení imunitní reakce organismu, mohou se vyskytnout chronické záněty, zvýšená únava, depresivita a tedy celkově snížená odolnost vůči stresu. Paulík (2020) zde hovoří o projevech rezignace, poddání se doprovázenému apatií, smutkem a depresí. Selye původně předpokládal, že tyto reakce jsou obecné a identické pro všechny. Toto tvrzení však svými výzkumy vyvrátil Mason (1975), který poukázal na odlišnost reakce na stresor v případě, kdy mu byl zkoumaný subjekt v minulosti již vystaven. Opakované vystavení stresoru evokovalo reakci „trpělivého vyčkávání“, až situace pomine oproti Cannonovu stresu, který se projevuje tendencí čelit situaci bojem či útekem. Je tedy pravděpodobné, že zde hrál roli faktor učení

a tuto odlišnou reakci bychom mohli přirovnat i k naučené bezmocnosti, jak o ní hovoří Martin Seligman (1975).

Trvá-li zátěž plynoucí ze stresu příliš dlouho, dochází k vyčerpání organismu, které je samo o sobě způsobeno vyčerpáním imunitního a kardiovaskulárního systému. Dle Jochmannové a Kimplové (2021) se v těchto případech setkáváme s chronickými chorobami jako jsou hypertenze, poruchy imunity, žaludeční vředy, astma, diabetes či metabolická a nádorová onemocnění. V rámci psychických a behaviorálních reakcí na dlouhodobý stres pak hovoříme především o únavě, podrážděnosti, depresích, agresi, fobiích, nespavosti a sexuálních poruchách.

V momentě, kdy dojde u jedince k dlouhodobému a intenzivnímu působení některého stresoru, kdy zároveň přestane vnímat svou kompetenci k tomu, aby jej zvládl a přidají se výše uvedené destruktivní postoje a jádrová schémata, je zde vysoká pravděpodobnost, že se u něj rozvine syndrom vyhoření. O jeho projevech pak blíže pojednává kapitola 2.

1.2 Akademický stres

V přechodí kapitole byla popsána obecná stresová reakce organismu. Pro účely této práce ji zúžíme a zaměříme se především na stresovou reakci v rámci akademického prostředí. Tu lze nazvat jako **akademický stres**. Dle Sedlákové (2021) se jedná o relativně nový teoretický konstrukt, který svou pozornost získal v 80. letech. Stejně jako obecný stres, může i ten akademický působit „pozitivně“ a motivovat jedince k podání maximálního výkonu. Je-li ho však příliš, může se dle Afusat Busari (2014) dostavit i negativní reakce na straně studenta v podobě napětí, někdy až paralýzy a neschopnosti se učit.

Akademický stres je dle Krishana Lal (2014) definován jak akademickým prostředím, tak omezenou skupinou jedinců. Konkrétně hovoříme o akademických pracovnících a studentech. Pro účely této diplomové práce se budeme dále věnovat primárně stresu z pohledu vysokoškolských studentů, nikoliv akademických pracovníků.

1.2.1 Terciární vzdělávání

Pro bližší porozumění akademickému stresu je tato kapitola věnována popisu prostředí či systému, ve kterém se vysokoškolští studenti vyskytují. Budeme zde tedy hovořit o terciárním vzdělávání. Toto vzdělávání se diametrálně liší od předchozích forem a přináší

pro jedince nové úkoly a výzvy. Jak uvádí Khan, Lanin, & Ahmad (2015), jsou studenti vystaveni prostředí, ve kterém si musí najít nové přátele, přijímají zodpovědnost, čelí zcela novým situacím a také jsou vystaveni studijním, sociálním i pracovním nárokům ze strany okolí ale i sebe sama, se kterými se musí vyrovnat.

V České republice se můžeme setkat s několika formami, typy a programy terciárního neboli vysokoškolského studia. Dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (MPSV, 2023), jsou v České republice aplikovány tři formy studia. Ty se mezi sebou vzájemně liší na základě míry kontaktní výuky. V případě prezenční (neboli denní) formy studia jedinec navštěvuje školu fyzicky. Účastní se tak pravidelně přednášek, seminářů, cvičení i zkoušek, a to v prostorách školy.

V případě kombinované formy studia již hovoříme o omezené kontaktní výuce. Student fyzicky dochází do prostor školy jen několikrát za měsíc. Výuka je koncipována spíše v konzultačním duchu a zkoušky jsou absolvovány vždy fyzicky v prostorách školy.

Poslední a zároveň nejnovější formou studia je forma distanční. Ta je realizována prostřednictvím informační technologií v podobě vzdálené / online výuky. Konzultace v této formě studia probíhají, podobně jako u kombinované formy, několikrát za semestr, ovšem společně se zkouškami jsou realizovány vždy online. V této formě studia student do školy fyzicky nedochází.

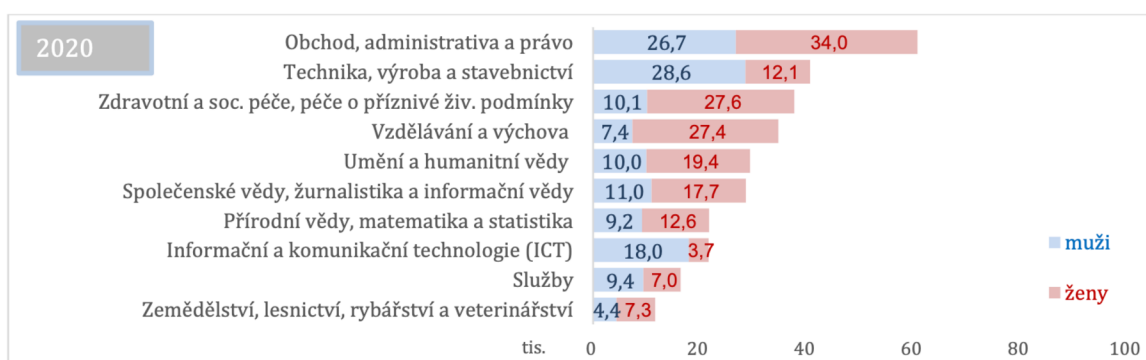
Každá z výše uvedených forem studia má své benefity i nevýhody. Konečná volba záleží na více proměnných a individuální životní situaci studenta. Vždy záleží, nakolik se student škole reálně věnuje, zda studuje jen jednu vysokou školu, případně zda paralelně pracuje, má rodinu, je finančně podporován rodiči nebo si hradí své výdaje sám. Podstatný vliv na volbu formy studia má také životní situace, ve které se nachází, i míra frustrační tolerance, kterou jedinec disponuje.

Ke konci roku 2022 bylo dle Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2023a) v České republice 304,5 tisíce vysokoškolských studentů. Více než 90 % studentů studovalo na veřejných vysokých školách a 28 tisíc studentů využívalo možnost studia na některé ze soukromých vysokých škol. Tato diplomová práce se zaměřuje primárně na jedince ve věkové kategorii 18–30 let. Podíváme-li se na data Českého statistického úřadu, zjistíme, že ve věkové kategorii 20–29 let bylo konkrétně 17,7 % vysokoškolských studentů. Z dat také vyplývá, že 22 % studentů studuje vysokou školu distanční nebo kombinovanou formou. Z čehož plyne, že 78 % studentů volí prezenční formu vzdělávání. 40 % studentů

navštěvovalo vysokou školu v hlavním městě Praze a 20 % v Brně. Pokud se podíváme na počty studentů na konkrétních univerzitách, tak nejvíce studenty disponuje Univerzita Karlova v Praze, konkrétně 51 tisíce, 32 tisíc studentů se vzdělává na Masarykově univerzitě v Brně a 23 tisíc studentů navštěvuje Univerzitu Palackého v Olomouci. Z demografického hlediska je pak také zajímavé, že v roce 2022 bylo mezi studenty vysokých škol více žen než mužů, konkrétně pak 54 % všech studentů reprezentovaly právě ženy (ČSÚ, 2023b).

Dále se můžeme podívat na terciární vzdělávání také z pohledu oboru a typu školy. Rozdělení studentů dle oboru a pohlaví je znázorněno na Obrázku 1. Rozdělení do jednotlivých skupin oborů zde vychází z klasifikace ISCED F-2013. Z grafu je patrné, že v roce 2020 bylo nejvíce studentů zapsáno na obor Obchod, administrativa a právo. Hovoříme celkem o 60,7 tisíce studentů, což činí 20 % všech studentů.

Obrázek 1: Studenti VŠ v ČR dle studijních oborů a pohlaví



Zdroj: (ČSÚ, 2021, 11)

Stejně tak jako se liší míra stresu u formy studia, je tomu tak i v případě studovaného oboru. Na tento faktor se zaměřili ve výzkumu Behere et al. (2011). Jejich výzkumem bylo potvrzeno, že nejvyšší míru stresu zažívají studenti lékařských oborů. Nejnižší míra stresu byla naopak prokázána u studentů humanitních oborů, což potvrdily i další výzkumy, jako např. Reddy et al. (2018).

Na vysoké školy můžeme nahlížet i z pohledu jejich typu. Vysoké školy reprezentují nejvyšší článek vzdělávací soustavy České republiky. Nabízejí akreditované studijní programy, stejně tak i programy celoživotního vzdělávání. Typ vysoké školy vždy vychází ze stanoviska Národního akreditačního ústavu (NAÚ, 2023) a hovoříme o typu univerzitní vysoké školy a neuniverzitní vysoké škole (ČSÚ, 2021b).

Vysoké školy dále dělíme na školy veřejné, soukromé a státní. Veřejné vysoké školy jsou zřizovány i rušeny zákonem. Státní vysoké školy jsou školy vojenské nebo policejní.

Soukromé vysoké školy pak působí jako právnická osoba, které byl ministerstvem udělen státní souhlas. Takováto škola musí podstoupit akreditaci svých studijních programů a je také nutné, aby měla registrovány své vnitřní předpisy. Lze předpokládat, že i typ vysoké školy přináší různou míru zátěže. Studium na soukromých vysokých školách je zpravidla spojeno s poplatky. Dle Vysoké školy ekonomie a managementu (VŠEM, 2023) je průměrné roční školné v České republice u bakalářských programů 67.000 Kč. U magisterských programů pak průměrné roční školné dosahuje 72.000 Kč. Se studiem na soukromé vysoké škole je tedy spojena zátěž plynoucí z nutnosti studium samotné platit. U státních a veřejných vysokých škol sice povinnost platit školné není, zde ale může figurovat stresor plynoucí z převisu zájemců nad počty přijatých studentů ke studiu. Data zveřejněná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT, 2023) ukazují, že např. šance uchazeče o studium na přijetí u lékařských fakult je pouhých 11 %.

Pro kompletní popis terciárního vzdělávání v České republice jen doplníme studijní programy. Ty jsou definovány zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (MPSV, 2023), a můžeme se setkat se čtyřmi typy:

- Bakalářský studijní program: do nějž mohou být přijati absolventi SŠ po úspěšném vykonání maturity. Jedná se o tzv. pomaturitní studium. Trvá standardně 3 roky a po jeho úspěšném zakončení státní závěrečnou zkouškou absolvent získává bakalářský diplom a titul „bakalář“. Zkratka titulu je Bc. a je uváděna před jménem.
- Magisterský studijní program: do nějž, stejně jako do bakalářského programu, mohou být přijati absolventi SŠ po úspěšném vykonání maturity. Opět se tedy jedná o pomaturitní studium.

Trvá standardně 5 let (s výjimkou lékařských fakult, kde trvá 6 let) a po jeho úspěšném zakončení státní závěrečnou zkouškou absolvent získává magisterské vzdělání. Titul se pak liší v závislosti na oboru studia, např. magistr se zkratkou Mgr., inženýr se zkratkou Ing., lékař se zkratkami MUDr., MDDr. či MVDr. Tyto zkratky jsou zpravidla uváděny před jménem.

- Navazující magisterský studijní program: do tohoto programu se mohou hlásit absolventi bakalářského studia, případně magisterského studia. V tomto případě se tedy již nejedná o pomaturitní studium. Trvá standardně 2–3 roky a je

zakončeno státní závěrečnou zkouškou. Absolvent pak získává titul Ing. či Mgr., který je uváděn před jménem.

- Doktorský studijní program: tento program navazuje na magisterské vzdělání. Trvá zpravidla 4 roky a je zakončen státní doktorskou zkouškou. Absolvent získává titul doktor se zkratkou Ph.D., který je uváděn za jménem.

Dle statistik Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2021a) jsou studijní obory zastoupeny následovně: 50,7 % všech studentů je zapsaných na bakalářských studijních programech. 10,6 % studuje magisterský program, 23,2 % navazující magisterský program a 7,2 % studentů studuje program doktorský. Pro úplnost zde uvedeme také počet vysokoškolsky vzdělaných obyvatel v České republice. Ten v roce 2021 činil 1,55 milionu obyvatel, což reprezentuje 17,5 % obyvatel starších patnácti let (Sčítání, 2021).

1.2.2 Stresory plynoucí z terciárního vzdělávání

Nahlédneme-li na akademický stres z pohledu stresorů, pak Pitt et al. (2017) identifikuje jako hlavní stresory pracovní vytížení, zkoušky, hodnocení, čekání na výsledek a časový stres v podobě termínů, které je třeba dodržet. Dále sem patří i nejasné informování ze strany pedagogů. S nímž souvisí následně vznikající nedorozumění a odlišná očekávání studentů a vyučujících. S působením vyučujících souvisí i kritika výkonu studentů. Princip vzdělávání je postaven na hodnocení výkonu ve formě poukazování na chyby a nedostatky ve vědomostech studentů. Studenti jsou často vedeni k soutěživosti mezi sebou, čímž je popírán základní princip protektivního efektu sociální opory v podobě spolupráce a přátelství. V neposlední řadě zde působí i koncept akademické úspěšnosti. Dle autorů Dalie Bedewy a Adel Gabriela (2015) studenti právě na základě své akademické úspěšnosti predikují své budoucí uplatnění. Snaží se tedy i z tohoto důvodu dosahovat co nejlepších výsledků a vyvarovat jakémukoliv selhání. To ovšem ve svém důsledku vede k další psychické zátěži.

Pokud se podíváme na akademický stres z pohledu demografie nelze jednoznačně soudit, zda mu více podléhají studenti či studentky. V minulosti bylo realizováno více studií, jejichž výsledky byly v tomto směru protichůdné. Stejně tak byla zkoumána úroveň stresu v závislosti na studovaném oboru. Dle výzkumu Behere et al. (2011) bylo potvrzeno, že jeho nejvyšší míru zažívají studenti lékařských oborů. Zde by jistě mohla být nalezena spojitost s původním výskytem syndromu vyhoření právě ve zdravotnictví a pomáhajících profesích obecně. Nicméně ze stejného výzkumu vyplynulo, že stejně tak zvýšenou úroveň stresu

zažívají i studenti technických oborů, a právě jim je věnována výzkumná část této práce. Pro úplnost jen zmiňme, že nejnižší úroveň akademického stresu dle zmíněné studie zažívají studenti humanitních oborů.

Pokud bychom se dále věnovali akademickému stresu z pohledu ročníků studia, nejčastěji jej zažívají studenti prvních ročníků. Jia a Loo (2018) tento fakt vykládají tím, že právě studenti nižších ročníků jsou vystaveni adaptaci na nové podmínky, jimž se musí přizpůsobit. Stejně tak disponují méně zkušenostmi a nejsou natolik osobnostně zralí jako studenti ročníků vyšších.

Za zmínění jistě stojí i výše zmíněný teoretický konstrukt **akademický úspěch**. Tento pojem dle York et al. (2015) není zcela jednoznačně definován. Někteří autoři jej vnímají jen jako dosažení konkrétního stupně vzdělání. Jiní jej vnímají značně širěji a řadí do něj například i osobnostní růst. Z důvodu této nejednotné definice zmíněného pojmu je velmi obtížně měřitelný. Můžeme se také setkat s konceptem studijní neúspěšnosti, který je dle Vlka et al. (2017) oproti akademickému úspěchu definován jednoznačněji, a to nedokončením studia. Důvody nedokončení studia pak slouží pro další kategorizaci akademického neúspěchu a dle Heublein et al. (2003) se můžeme setkat např. i s dělením vnitřních a vnějších faktorů, které toto nedokončení zapříčiňují.

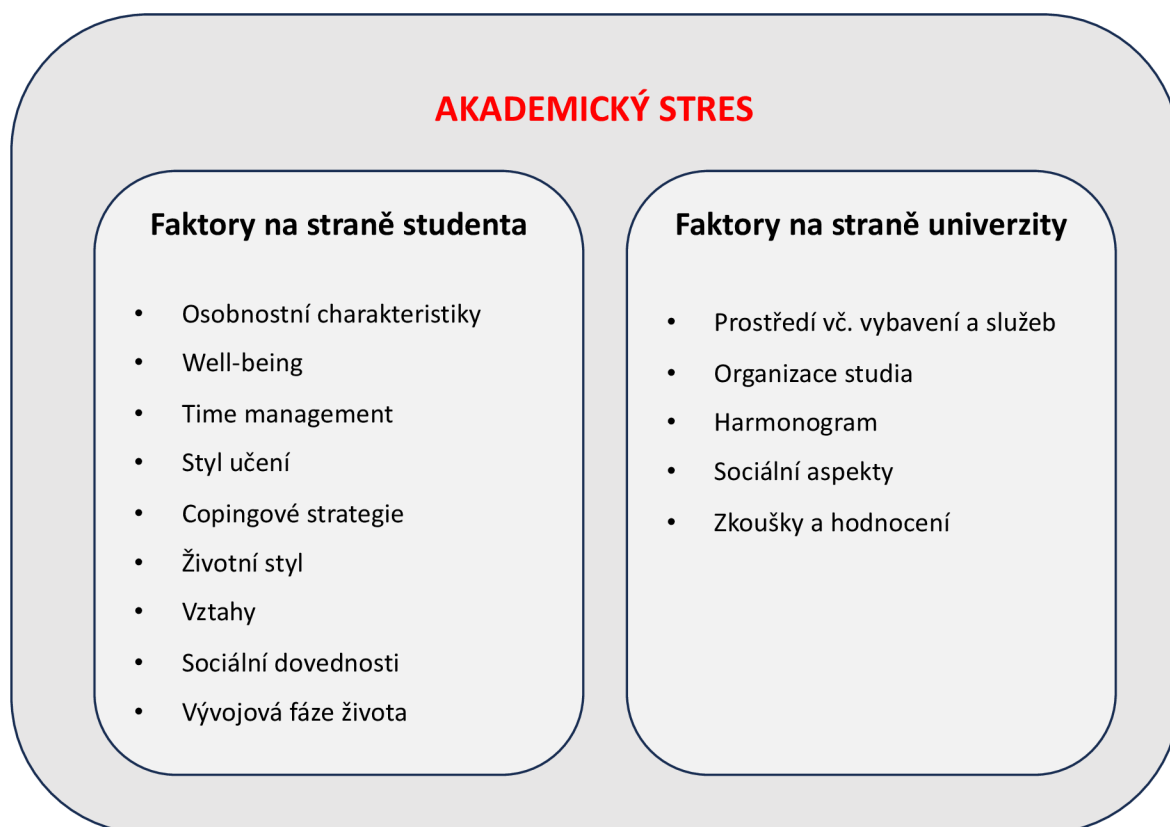
Je důležité ovšem zmínit, že akademický stres je úzce provázán s akademickým úspěchem. Dle Lisnyj et al., (2021) na studenty vysokých škol působí mnoho zátěže už jen ze samotné vývojové životní fáze tzv. emerging adulthood (viz dále). Pokud se k této zátěži přidá i tlak na výkon a bezchybnost v podobě očekávání akademického úspěchu, může se stres stát příliš silným. Tato konstelace následně může způsobit snížení kvality akademických výsledků. Tím dochází ke zvýšení akademického stresu, a tedy i stresu celkového.

Z bakalářské práce Boháčové (2022, 75) vyplývá, „že se vysokoškolští studenti stresují především z okolností, které sami nemohou ovlivnit, případně které nemají sami pod kontrolou. Stejně tak je stresuje nedostatek času, vysoké studijní a pracovní nároky, sociální kontakt a škola sama o sobě. Dalším stresorem jsou pak vágně zadané úkoly a úkoly s nejasnými výsledky a smyslem.“ Mezi typické stresory jsou řazeny také zkoušky i testy, především pak čekání na jejich výsledky. V neposlední řadě studenti v rámci výzkumu zmiňovali i nečekané a zároveň urgentní úkoly, konflikty s druhými lidmi a také sociální sítě.

Ze zmíněného výzkumu (Boháčová, 2022) dále vyplynulo, že studenti neumí pracovat se svými emocemi, ani se stresem, a ten často zpozorují až na somatické úrovni. Často si projevy stresu spojují s nekvalitním spánkem, kdy obtížně usínají a probouzí se brzy, bez pocitu odpočinku. Náročné je pro studenty si organizovat čas. Z výzkumu vyplynulo, že studenti vnímají nedostatek času, a i když se jim podaří své studijní a pracovní aktivity rozplánovat, je pro ně komplikované tento plán úspěšně realizovat. Velmi často čelí prokrastinaci, se kterou si neumí poradit.

Někteří autoři (Bedewy & Gabriel, 2015; Tariq et al., 2019) dělí stresory terciárního vzdělávání do dvou kategorií dle jejich původu. Na stresory s původem v akademickém prostředí a na stresory, které pochází z prostředí neakademického. Jedná se o tzv. multifaktoriální přístup s rozdělením faktorů na ty, které jsou na straně studenta, případně na straně univerzity. Lze hovořit také o rozdělení na stresory vnitřní a vnější. Jinými slovy na studenty působí tato dvě prostředí a každé z nich je složeno z vícero faktorů. Nicméně to, zda se daný faktor pro studenta stane protektivním prvkem či stresorem, je individuální a závisí na konkrétní míře dovednosti, či např. specifitě daného osobnostního rysu. Následující obrázek zachycuje přehled nejdůležitějších faktorů rozdělených dle prostředí, do kterého patří. Popisu těchto faktorů se věnují následující kapitoly.

Obrázek 2: Přehled hlavních faktorů ovlivňujících akademický stres



(Zdroj: Vlastní zpracování)

1.2.3 Faktory akademického stresu na straně studenta

Fairbrother a Warn (2003) mezi faktory na straně studenta řadí rivalitu mezi dalšími studenty, nedostatečné sociální dovednosti, nevhodné styly učení, ale také nedostatečný time management.

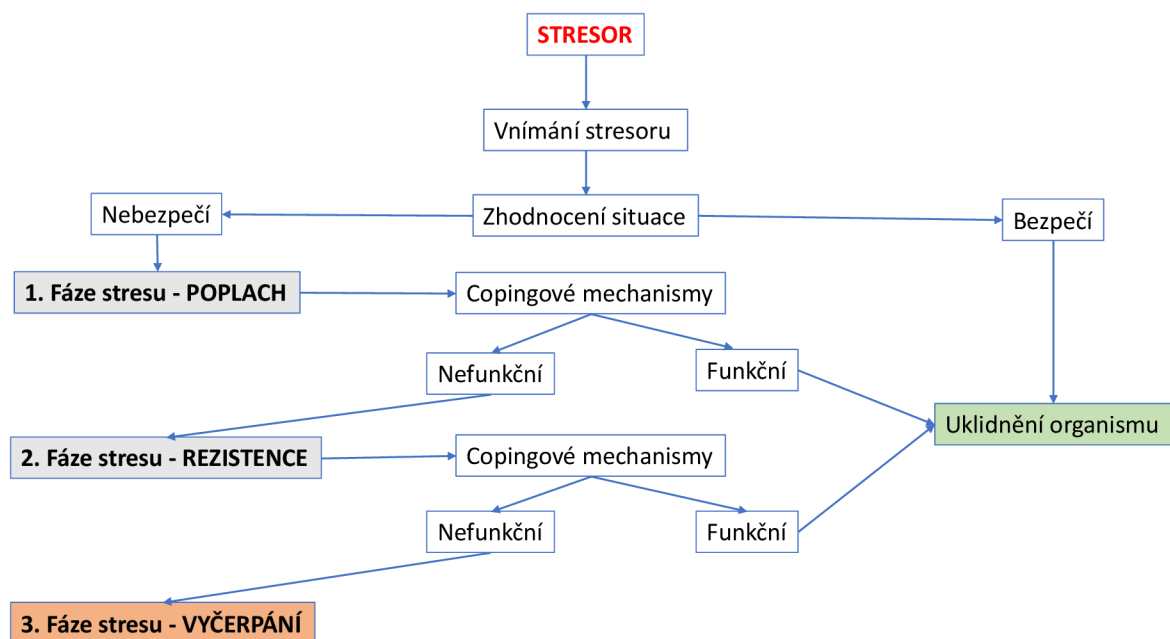
Reddy (2018) dále hovoří o specifických faktorech, mezi které řadí např. neschopnost sladit studia s osobním životem, jakékoliv změny plynoucí z osobního života studentů, samotný přístup ke studiu, ale také třeba problémy s financemi. Vzhledem k tomu, že univerzita, na které byl realizovaný výzkum, který je popsán v praktické části této diplomové práce, je soukromou institucí (s nutností platby školného), je možné, že právě tento faktor může být více akcentován než u studentů státních či veřejných vysokých škol.

a) Osobnostní charakteristiky

Velmi širokou skupinou faktorů na straně studenta jsou osobnostní charakteristiky.

Osobnost je v psychologii definována mnoha různými způsoby. Např. Pavel Říčan (1971, 38) osobnost definuje jako „*individuum, chápané jako integrace k seberealizaci v interakci se svým prostředím*“. Pokud se podíváme na osobnost a její vztah ke stresu, lze aplikovat také tzv. transakční koncept stresu, jak o něm hovořil Lazarus již v sedmdesátých letech 20. století (Vollrath, 2001). Do tohoto transakčního konceptu je možné zařadit kognitivní zhodnocení situace, ve které se student nachází a nakolik je sama o sobě pro něj stresující. V rámci sekundárního zhodnocení situace student vyhodnocuje své copingové strategie a možnosti a jejich celkovou efektivitu. Dle Kebzy (2005) v této fázi zhodnocuje své zdroje (fyzické, psychické, sociální, materiální i časové), ale také se pokouší anticipovat vývoj zátěžové situace v budoucnu. Finální, terciární zhodnocení je pak znovu-zhodnocením situace, kdy jedinec opakovaně vyhodnocuje situaci (nakolik je stresující) avšak již s ohledem na jím zvolenou a realizovanou copingovou strategii. Dochází zde tedy k revizi zvoleného postupu a případné změně myšlenkového přístupu s ohledem na stresovou situaci či zdroj ohrožení jedince. Samotný proces reakce organismu na stres je pak zachycen na obrázku č. 3.

Obrázek 3: Model reakce organismu na stres



Zdroj: (Honzák & Chvála, 2015)

Na osobnostní úrovni jedince je určujícím faktorem pro stresovou reakci rys **neuroticismus**. Ten je mimo jiné součástí konceptu Big 5 a dle Griffith et al. (2009) právě neuroticismus slouží jako hlavní internalizační faktor pro poruchy nálad a úzkostné poruchy.

Widiger a Oltmanns (2017) jej definují jako sklon k negativním afektům jako je hněv, úzkost, podrážděnost, emoční nestabilita a deprese. Dle Cakirpaloglu (2012) souvisí právě neuroticismus s reaktivitou autonomní nervové soustavy, která může být až enormní. Osoby se zvýšenou úrovní neuroticismu špatně reagují na stres z prostředí. Běžné situace si vykládají jako ohrožující a drobné frustrace mohou prožívat jako beznadějné. Dle Widigera a Oltmannse (2017) je právě zvýšená míra neuroticismu v kombinaci s životním stresem spojena s klinicky významnými epizodami úzkostí a depresivních stavů, což potvrzuje výše uvedené tvrzení Griffitha. Vollrath (2001) dále také poukazuje na skutečnost, že současné studie odhalily, že např. hardiness, optimismus, naděje, self-efficacy, sense of coherence, vnitřní místo kontroly (koncepty jsou blíže popsány v kapitole 3.1), které působí jako protektivní faktory stresu, jsou v rámci faktorové analýzy syceny právě neuroticismem. Jiné studie pak ukazují, že osobnostní faktory Big 5 (neuroticismus, otevřenost, svědomitost, extravertze a přívětivost) jsou důležité ve všech aspektech procesu stresu. Dle Widigera a Oltmannse (2017) je neuroticismus spojen se sníženou kvalitou života, včetně snížené vůle, nadměrných obav, u studentů i akademického selhání a sníženou kvalitou vztahů. Vysoká úroveň neuroticismu přispívá ke špatnému studijnímu výkonu v důsledku emocionálního zaujetí, vyčerpání a rozptýlení. Pokud bychom se blíže podívali na souvislost osobnostních charakteristik Big 5, tak např. výstupy výzkumu Hakimi et al. (2011) uvádí, že osobnostní charakteristiky představují 48 % rozptylu ve studijních výsledcích. Nejdůležitější prediktivní proměnnou je pak svědomitost, která ve studijních výsledcích vysvětluje 39 % rozptylu.

V rámci individuálních rozdílů v reakci na stres je vhodné zmínit také **emoce**. Ty jsou dle Cohen et al. (1995) hlavním činitelem reakce na stres. Jsou vyvolány v reakci na situaci a dále aktivují chování specifické pro jedince, které zpravidla následně ovlivňuje jeho zdraví. Toto chování ve své podstatě můžeme nazvat copingovými strategiemi, jedná se například o nadměrné cvičení, užívání alkoholu a jiných omamných látek, ale také třeba omezení spánku. V pojetí Cohena se objevuje fyziologická odezva organismu na prožívané emoce, která vede k jeho oslabení až onemocnění. Dle Jochmannové a Kimplové (2021) poukazují některé výzkumy na dlouhodobé působení negativních emocí, především pak smutku, úzkosti či hostility, které definují jako patologické faktory.

Z pohledu osobnosti je vhodné zmínit také konstrukt **Osobnosti typu A**. Jedinci tohoto typu se vyznačují časovou naléhavostí, soutěživostí a někdy až agresivitou (Vollrath, 2001). Tím, že právě akademické prostředí je charakteristické svým tlakem na výkon, bezchybnost a kompetitivnost, je možné, že se u studentů s osobnostním typem A tento efekt

multiplikuje a prožívaný stres je tak pro ně intenzivnější. Navíc se osobnostní typ A v reakci na stres projevuje také výraznějšími fyziologickými projevy.

b) Copingové strategie

Mezi další faktory ovlivňující stres na straně studenta lze zařadit již zmíněné Copingové strategie. Algorani a Gupta (2024) definují coping jako „myšlenky a chování mobilizované ke zvládnání vnitřních a vnějších stresových situací. Jedná se o termín, který se používá pro vědomou a dobrovolnou mobilizaci jednání, odlišnou od ‚obraných mechanismů‘, které jsou podvědomými nebo nevědomými adaptačními reakcemi, jejichž cílem je snížit nebo tolerovat stres.“ Copingové strategie jsou pro jedince relativně stálé a dle Coppense et al. (2010) je lze rozdělit na reaktivní a proaktivní. U reaktivních následuje reakce jedince po stresoru, zatímco u proaktivních se jedinec zaměřuje na neutralizaci negativního efektu budoucích stresorů. Lze říci, že proaktivní jedinci vynikají ve stabilním prostředí, zatímco reaktivní jedinci si lépe vedou v prostředí proměnlivějším. Folkman a Moskowitz (2004) copingové strategie dělí dle oblasti, na kterou se zaměřují. Konkrétně se jedná o řešení zaměřené na problém. Zde se můžeme setkat s aktivním zvládnáním, plánováním, i potlačováním konkurenčních aktivit. Dále autoři hovoří o řešení zaměřeném na emoce, v rámci nějž se jedinec snaží minimalizovat své nelibé emoce. Využívá k tomu například pozitivní přerámování, přijetí, ale také humor. Třetí přístup je pak zaměřen na význam, kdy jedinec využívá různé kognitivní strategie ke zhodnocení významu dané situace v rámci jeho života. A poslední řešení se zaměřuje na tzv. sociální zvládnání, v rámci nějž dochází k vyhledávání vnější podpory. Při volbě copingové strategie je důležitý proces rozhodování, ten však nemusí být vždy racionální (Kučírek, 2017). Nemusí být tedy vždy zvolen optimálně či efektivně a může zátěžovou situaci naopak zintenzivnit.

c) Well-being

Well-being je dle Národního ústavu duševního zdraví (NÚDZ, 2021) zásadní pro zvládnání zátěžové situace a lze na něj nahlížet jako na kvalitu života, kterou jedinec v dané chvíli subjektivně prožívá.

Dle Centra sociálních služeb Praha (CSSP, 2023), které se kontinuálně zabývá well-beingem u žáků druhého stupně a středních škol, dosahuje aktuálně 26,6 % těchto mladých lidí úroveň tak nízké, že dle Světové zdravotnické organizace je v těchto případech doporučena konzultace či intervence odborníka. Dalších 26,2 % pak vykazuje úroveň well-beingu na nízké úrovni a 47,2 % pak na úrovni „dobré“. Porovnáme-li tyto hodnoty

s obdobím před pandemií onemocnění COVID-19, invazí Ruska na Ukrajinu a dalšími trendy současné doby, které jsou popsány v kapitole 1.3, pak se ukazuje, že se celková spokojenost se životem u mladých lidí (ve věku 11–21 let) snížila. Ačkoliv věková skupina nekoresponduje zcela přesně s kategorií vysokoškolských studentů, lze tato data použít jako ilustraci trendu vývoje psychického zdraví u mladých lidí.

V roce 2022 bylo se svým životem spokojeno 53,6 % (oproti 64,6 % v roce 2019), dalších 31,6 % mladých lidí se cítí někdy dobře a někdy špatně (oproti 27 % v roce 2019) a 14,8 % mladých lidí se cítí špatně (oproti 8,4 % v roce 2019). Podíváme-li se na konkrétní duševní onemocnění, pak aktuální data (NÚDZ, 2023b) ukazují, že 30 % žáků devátých tříd projevuje znaky odpovídající středně těžké až těžké úzkosti. 40 % žáků navíc vykazuje známky středně těžké až těžké deprese. Z výzkumu dále vyplynulo, že ve všech oblastech duševního zdraví jsou více zasaženy dívky. V porovnání s chlapci jich depresivními i úzkostnými příznaky trpí více než dvojnásobek. Žáky devátých tříd samozřejmě nelze řadit mezi aktuální studenty terciárního vzdělávání, na druhou stranu se jimi v horizontu 5 let stanou a je vhodné úroveň jejich psychického zdraví zohlednit a ideálně se na ni i připravit, respektive pokusit se ji zavčas zlepšit. Je vhodné také poznamenat, že tito lidé nečelí jen samotným psychickým onemocněním, ale sekundárně také sociální stigmatizaci a diskriminaci z tohoto onemocnění plynoucí.

d) Time management

Do oblasti well-beingu lze zařadit i další koncept, jímž je Study-life balance, což je paralela konceptu work-life balance, který je aplikován u dospělé populace. Aby studenti vysokých škol zažívali duševní pohodu, je třeba, aby se věnovali i mimoškolním aktivitám. Případně aby si dokázali své studijní (a někdy i pracovní) aktivity rozplánovat tak, aby měli i dostatek prostoru na odpočinek, společenský život, sport a další aktivity, které působí protektivně na psychické zdraví a zvyšují kvalitu jejich života (Wang et al., 2011). To vše ale souvisí i s další dovedností, kterou ne každý student ovládá optimálně. Hovoříme o time managementu. Výzkumy (Kearns & Gardiner, 2007) potvrzují, že efektivní řízení času je spojeno s lepšími studijními výsledky a nižší úrovní úzkosti. Nicméně jak bylo uvedeno, pro mnoho studentů je obtížné najít rovnováhu mezi studiem a každodenním životem (Adams & Blair, 2019). Samotný time management v sobě pak kromě konkrétních nástrojů pro plánování času a schopnosti organizace zahrnuje také úsilí potřebné k učení, motivaci a orientaci na cíl (Law et al., 2010). Do procesu dále vstupují i individuální charakteristiky studentů, jako jsou sebekontrola, potřeba pozornosti, schopnost vytrvat, celková kompetence

zvládat zátěž a v neposlední řadě také studijní strategie, které jsou popsány dále. Dle Knoblaucha et al. (2012) jsou různé přístupy, metody i aplikace, díky nimž je možné efektivně plánovat svůj čas. Co je však pro duševní zdraví studentů klíčové, je mít své studijní povinnosti pod kontrolou. Umět si je vhodně rozplánovat. Hlídat si termíny a umět své povinnosti prokládat s činnostmi odpočinkovými, pracovními, ale i se společenskými setkáními. Vzhledem k tomu, že studium na vysoké škole je v České republice nejméně tříleté, hovoříme zde o plánování ve střednědobém až dlouhodobém horizontu.

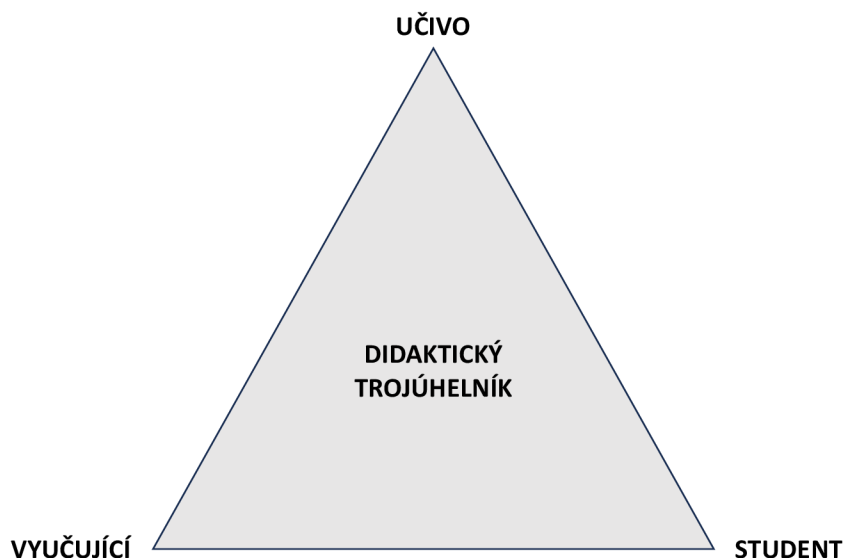
e) Styl učení

Další faktor vyvolávající stres na straně studenta může být i jeho styl učení. Dle Průchy (2020) je styl osvojování si nových informací napříč populací velmi odlišný. Svou roli zde hraje i předchozí zkušenost, vzdělávací systém, kultura, hodnoty, konkrétní učitel, rodinné prostředí, obsah látky a mnohé další. Mareš (1998, 75–76) definuje styl učení jako *„postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. Člověk si své styly učení zpravidla neuvědomuje, systematicky je neanalyzuje, promyšleně je nezlepšuje. Svému nositeli se styly učení jeví jako postupy samozřejmé, běžné, navyklé, jemu vyhovující. Styly vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení výsledků jiných (často lepších).“* Jednotlivé styly podléhají v současnosti klasifikaci a jejich typ je možné za využití (převážně zahraničních) metod i diagnostikovat. Nejčastěji využívaná klasifikace stylů učení vychází z odlišnosti preference smyslového vnímání. Dle Průchy (2020) hovoříme o vizuálním stylu učení, auditivním stylu učení, vizuálně-verbálním stylu učení a kinestetickém (pohybovém) stylu učení. Bylo také prokázáno, že styly se mohou lišit v závislosti na oboru studia. Další rovinou v rámci učení je i přístup k němu, někteří studenti preferují tzv. povrchový přístup, kdy nepotřebují obsahu porozumět, ale chtějí si jej jen zapamatovat. Na druhé straně pak stojí hluboký přístup, kdy se student naopak snaží látce porozumět. V neposlední řadě má na učení vliv i studentova motivace. Je zřejmé, že do procesu učení vstupuje mnoho proměnných, které mají významný vliv na konečný efekt, a tedy samotný úspěch osvojování látky. Lze konstatovat, že velkým stresorem může být proces učení samotný, ale právě i jeho značná variabilita v efektivitě.

V rámci efektivity učení můžeme hovořit také o tzv. didaktickém trojúhelníku, který je zachycen na obrázku č. 4. Ten sice není striktně definován jen faktory na straně studenta, přesto je zmíněn již zde. Jedná se o interakci tří rovin – učiva, vyučujícího a studenta. Helus (2021) tvrdí, že kvalita vztahu mezi studentem a jeho učitelem má zásadní efekt na míru

osvojení si učiva. Z některých výzkumů (např. Yildirim et al., 2008) vyplynula dokonce vysoká korelace mezi přístupem a vztahem vyučujícího ke studentovi a jeho akademickými výsledky.

Obrázek 4: Didaktický trojúhelník



(Zdroj: Vlastní zpracování)

f) Sociální dovednosti

Pro studenty terciárního vzdělávání jsou pro jejich úspěch, ale také psychické zdraví, velmi důležité tzv. sociální dovednosti. Studenti se vyskytnou ve zcela odlišném vzdělávacím systému, než na který byli zvyklí, musí se v něm zorientovat, navázat přátelství, zajistit si sociální oporu i v rámci školy a zvládat efektivně komunikaci nejen se spolužáky ale i s jednotlivými pedagogy. Nair a Fahimirad (2019) mezi tyto sociální kompetence řadí mezilidské dovednosti, týmovou práci, komunikaci vedení, řízení času, rozhodování a řešení problémů. Dle autorů jsou konkrétně sociální dovednosti značně ovlivněny i emoční inteligencí. Ta se dle Daniela Golemana (2011) v rámci zaměření na druhé skládá ze dvou oblastí. První oblastí je porozumění vztahu či dané situaci (vč. empatie vůči dalším zainteresovaným jedincům) a druhou oblastí je pak dovednost řídit tyto vztahy. Nair a Fahimirad se ve své studii zaměřili na řízený nácvik sociálních interakcí prostřednictvím kombinace akademických, osobně-sociálních dovedností každodenního života a profesních dovedností ve výuce. Ukázalo se, že studenti, kteří absolvovali kurz těchto dovedností, následně vnímali vyšší míru self-efficacy, což u nich vedlo i k vyššímu akademickému

úspěchu. Závěrem jejich studie bylo doporučení zaměřit se na cílené zvyšování self-efficacy u vysokoškolských studentů. Z jejich teorie vyplývá, že čím vyšší self-efficacy student dosahuje, tím lépe zvládá studijní, ale i jiné životní výzvy.

g) Vztahy studenta

Na vztahy studenta mají značný vliv jeho sociální dovednosti. Ty mohou zátěž při studiu snižovat, ale také zvyšovat. Putwain et al. (2010) se ve svém výzkumu zaměřil na ověření vlivu vztahu rodičů a pedagogů na prožívanou zátěž na straně studenta. V případě tlaku ze strany rodičů byly u respondentů zaznamenány vyšší obavy i tělesné projevy stresu. Opačně tomu pak je, je-li rodina podporující a respektující, v těchto případech je akademický stres nižší. V případě pedagogů Putwain uvádí, že lze za stresující faktor považovat především jejich kritičnost a vysoké nároky vůči studentům. Zajímavý výzkum zaměřující se na vztahy s vrstevníky a komunikaci mezi nimi realizoval Woolley et al. (2015). Výstupy této studie tvrdí, že kvalitní a přátelské vztahy mezi vrstevníky / spolužáky mezi sebou mohou zlepšit nejen studijní výsledky, ale také celkový zájem o vzdělání studentů. Studenti, kteří mezi sebou disponují kvalitními vztahy jsou pak více nakloněni spolupráci s ostatními a obecně lépe zpracovávají projekty. Oproti individualisticky zaměřeným studentům pak mají také lepší přístup k řešení problémů.

Na sociální kontakt lze pohlížet i jako na sociální oporu, což je jeden z protektivních faktorů duševního zdraví. Ta může být specificky u vysokoškolských studentů realizována v podobě studentských spolků. Attaway (2004) tvrdí, že právě jejich prostřednictvím dochází k pocíťování sounáležitosti se školou, která následně zvyšuje i motivaci dokončení vysokoškolského studia. Maté (2021) dále uvádí, že konkrétně u vysokoškolských studentů v období jejich závěrečných zkoušek se stres značně projevoval na snížené imunitní reakci organismu. Největší negativní projev byl pak u studentů, kteří sami sebe označili jako osamělé, což potvrzuje důležitost sociálních vazeb pro studenty.

h) Životní styl

Za další faktor na straně studenta lze označit Životní styl. Dle Jochmannové a Kimplové (2021) je životní styl jedince definován přístupem k jídlu, fyzické aktivitě, odpočinku, množství a kvalitě spánku, konzumaci psychoaktivních látek, sexuálnímu životu, vztahem k hazardu, ale i sociálním kontaktem. Je velmi důležité nakolik student tyto dílčí oblasti aplikuje na úkor svého zdraví. Stejně tak je ale důležité, jak upozorňuje Greenberg (2017), aby na úkor zdraví neprobíhalo studium samotné.

i) Vývojové období 20–30 let

Neméně důležitým faktorem je jistě i samotné životní neboli vývojové období, ve kterém se vysokoškolští studenti nacházejí. Konkrétně se zaměříme na období v rozmezí 20–30 let, které je popsáno na následujících řádcích.

Dle statistického úřadu se v České republice v roce 2022 nacházelo 1,049 mil. obyvatel ve věku 20–29 let. Jejich počet se za poslední roky stále snižuje (ČSÚ, 2023c). Stejně tak tomu je i se snižováním podílu vysokoškolských studentů v této věkové kategorii. Zatímco v roce 2011 studovalo vysokou školu 20 % obyvatel ve věku 20–29 let, v roce 2020 tento podíl činil 18 % (MPSV, 2021).

Mladá dospělost, jak bývá toto období v literatuře nazýváno (Thorová, 2015), je typická vzděláváním a úsilím o seberealizaci. Stejně tak experimentováním a získáváním prvních pracovních zkušeností. Jedinec v tomto věku přijímá první velké závazky – v podobě zaměstnání či založení rodiny. Jinými slovy lze říct, že v tomto období dochází ke krystalizaci jedince osobnosti, vztahů i kariérního nasměrování.

Pavel Říčan (2014) nazývá vývoj ve věku mezi 20 a 30 lety Zlatá dvacátá léta. Zároveň však upozorňuje na značnou rozmanitost v závislosti na kariérním směřování jedince. Zcela jistě se toto životní období liší u vysokoškolských studentů, u čerstvých absolventů učilišť, kteří nastupují do prvního zaměstnání nebo u prvorodičů. Co ale je typické snad pro všechny jedince, bez ohledu na jejich kariérní ubírání, je dosažení mladé dospělosti. Ta se dle Pavla Říčana (2014) vymezuje tím, že jedinec:

- koná produktivní práci. A to buď v její aktivní podobě, kdy jedinec již vykonává své povolání. Anebo se na jeho vykonávání připravuje v podobě studia vysoké školy.
- Je schopen spolupráce. Vyhýbá se zbytečným konfliktům. Umí přijímat pozitivní i negativní zpětnou vazbu. Je schopen se podřídit vedení, ale umí být i ve vůdčí pozici.
- Je schopen samostatně hospodařit.
- Jedná samostatně a vyspěle vůči autoritám.
- Má realistické plány a představy o své budoucnosti.
- Bydlí samostatně.
- Je schopen trávit čas o samotě a zároveň má blízké přátele.
- Má výraznou tendenci k dlouhodobému partnerskému vztahu.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2007) v tomto období tzv. časně dospělosti dochází k zakládání vlastní rodiny. Dle Českého statistického úřadu se například v roce 2020 narodilo 41 % dětí matkám ve věku 20–29 let (ČSÚ, 2021c). Dále je pro jedince v období mezi 20. a 30. rokem věku typický jakýsi životní optimismus. Dle Kateřiny Thorové (2015) se v tomto období jedinec nachází ve své nejlepší fyzické, sexuální i kognitivní formě. Zároveň však disponuje stále ještě nestabilní psychikou, což může vést k tzv. hledání se. Může se tedy jednat o období plné optimismu a nadějí, zároveň ale také impulzivního jednání, vyhledávání adrenalinu a tendencí k soutěžení a předvádění se.

Ačkoliv Pavel Říčan toto období nazývá Zlatými dvacátými lety, je třeba podotknout, že jedinec v tomto věku může čelit různým životním krizím a stejně tak by měl splnit dle Erika Homburgra Eriksona (1995) vývojový úkol připadající tomuto období.

Dle Eriksonovy teorie na toto životní období mladé dospělosti připadá vývojový úkol či stádium Intimita versus Izolace. „*Erikson se domníval, že nesplnění vývojového úkolu, který je stěžejní pro určitou věkovou životní etapu, se projeví vývojovou krizí, která skončí ve chvíli, kdy se podaří člověku vývojový konflikt vyřešit*“ (Thorová, 2015, 37). Do této vývojové fáze jedinec vstupuje po nabytí identity a jejím úkolem je vytvoření stabilního a důvěrného vztahu. Stejně tak je třeba, aby se jedinec v této životné etapě naučil sdílet podstatné stránky svého života. V ideálním případě by mělo dojít k prolnutí identit v páru, aniž by vlastní individuální identity zanikly. Pokud se tento úkol nepodaří naplnit, například ze strachu ze selhání ve vztahu, má jedinec tendenci se uchýlit k osamění a izolaci.

Kromě tohoto vývojového úkolu se jedinci v mladé dospělosti mohou potýkat se dvěma dalšími krizemi. S krizí rané dospělosti, která probíhá zpravidla ve věku 17–26 let. Následně pak vstupují do krize další, konkrétně krize Kristových let, která probíhá v období 28–35 let. V krizi rané dospělosti se jedinec setkává s vystřízlivěním z ideálů a optimistických představ. Dle Kateřiny Thorové (2015) se tato krize nazývá čtvrt-životní a jsou pro ni typické nejistota a depresivní ladění. Ty souvisí s novou zodpovědností za vlastní činy, samostatností a obecně vstupem do světa dospělých. Stres a frustrace, které se s čtvrt-životní krizí pojí mohou být dále provázány např. nejistotou ve schopnosti mít rád sám sebe a druhé, omezenými schopnostmi v mezilidských vztazích, nejistotou v dosažených životních úspěších a schopnosti nalézt své životní poslání a dobrou práci.

Krize Kristových let, která svým začátkem také zasahuje do tohoto životního období je pak typická čelením společenskému tlaku na založení rodiny. Jedinec zde buď podléhá

tlaku a snaží se tento scénář naplnit, což není vždy možné a vyvolává to u něj frustraci. Nebo se naopak snaží tomuto tlaku vzepřít, i tento scénář u něj však vyvolává tlak. Stejně tak se v tomto období objevují pocity nudy související se stereotypním životem a nečistota se dostává bilancování ohledně práce či partnerských a přátelských vztahů. Zřejmě poprvé v životě si jedinec také začne uvědomovat vlastní stárnutí, stejně tak stárnutí vlastních rodičů. Celkově lze tedy tuto krizi definovat jako hledání svého místa v životě.

Hochberg a Konner (2020) také hovoří o období tzv. *emerging adulthood*. To trvá zpravidla 4–6 let před samotnou dospělostí a je typické svou křehkostí. Toto období má dle autorů evoluční kontext a spadá do věku mezi 18 a 25 lety. I když dospívající fyziologicky dosáhnou dospělé tělesné velikosti, jejich chování dospělým není a zůstává i nadále nezralé. To je způsobeno tzv. *postadolescentní* fází zrání jejich mozku, ve které zrají především neokortikální asociační oblasti, zejména pak čelní laloky. Toto zrání dle výzkumů způsobuje prodlouženou závislost a zmatenost. Ty tedy nejsou dány pouze složitostí světa, který mladé dospělé obklopuje, ale také skutečností, že nedosáhli fyziologické dospělosti na úrovni vývoje mozku.

1.2.4 Faktory akademického stresu na straně prostředí / univerzity

Značné množství stresových faktorů na studenty působí i z vnějšku, tedy z prostředí univerzit samotných. Lze konstatovat, že cílem univerzit je poskytování kvalitního vzdělávání. S tím souvisí i identifikace zdrojů stresu spojených se studiem a následná minimalizace jich samotných i jejich dopadu. Níže jsou specifikovány hlavní faktory stresu, které generují samy univerzity. V principu lze říct, že změna akademického prostředí z jeho podoby, která je na středních školách, do podoby univerzitní, může na vybrané jedince působit jako šok. Prostor vytváří na studenty značný tlak k přizpůsobení a zároveň na ně klade vysoké nároky ohledně kvality výstupů jejich studia.

a) Prostor

Významným faktorem působícím na studenty je prostředí, ve kterém se vyskytují. Jan Dehner (2017), který realizoval analýzu českých vysokoškolských studentů zjistil, že pouze 44 % z nich studuje vysokou školu v kraji svého trvalého bydliště. Největší shoda místa studia a trvalého bydliště byla zjištěna v Praze, konkrétně hovoříme o 87 %. Nicméně je nutné upozornit, že i tito studenti, u kterých je shoda místa trvalého bydliště a studia, nemusí vždy bydlet u rodičů a zároveň byli zkoumáni pouze studenti prezenční formy studia. Z uvedených informací lze odvodit, že více než polovina studentů se pravděpodobně potýká

se změnou svého bydliště. Což samo o sobě dle Noone (2017) v Inventáři životních událostí od Holmese a Raheho je klasifikováno 20 body. Dalšími 26 body je pak v tomto inventáři klasifikováno zahájení studia¹. Je tedy zřejmé, že jen kombinace těchto dvou událostí v prvním roce studia může být sama o sobě značnou zátěží. Například Fullilove (1996) se ve svém článku zabývala dopadem změny místa pobytu na duševní zdraví. Identifikovala konkrétně tři významné psychologické procesy (pouto, známost a identitu), které mají na jedince a jeho psychiku při změně místa vliv.

Nadpoloviční většina studentů je tedy vystavena zátěži plynoucí ze změny svého bydliště. Pro tzv. studentské bydlení, ať již k němu studenti využívají sdílené byty či ubytování na kolejích, jsou typické následující podmínky: omezené soukromí, zvýšený hluk, omezený prostor, časté dojíždění (do školy či za rodiči) a někdy i fluktuace spolubydlících. Všechny uvedené vlastnosti vysokoškolského bydlení lze zařadit mezi stresory.

Obdobným způsobem může studenty stresovat i prostředí na univerzitě. Bedewy a Gabriel (2015) sem řadí přeplněné učebny, nevyhovující vybavení a služby v prostorách univerzity a nedostatek materiálních zdrojů. Sedláková (2021a, 2) uvádí, že „*příjemné, pozitivní prostředí studenta motivuje a snižuje stres*“. Do prostředí samotného zcela jistě patří nejen velikost a charakter vzdělávací instituce, ale také interní směrnice a další pravidla, jimiž se studenti na akademické půdě řídí.

b) Organizace studia a harmonogram

Dle Sedlákové (2021) jsou dalšími faktory zátěže na straně univerzity organizace studia a harmonogram. Akademický rok trvá na českých univerzitách zpravidla dvanáct měsíců. Je členěn do období, kdy probíhá výuka, zápočty, zkoušky, ale také prázdniny. Akademický rok se skládá ze dvou semestrů, zimního a letního, a jsou v něm stanoveny celouniverzitně platné termíny plnění studijních povinností. Jednotlivé fakulty jej mohou zpřesnit o další data, např. vypsání konkrétních zkouškových termínů aj. V rámci harmonogramu vysokých škol můžeme spatřit rozdíl mezi státními, veřejnými a soukromými institucemi. Zatímco veřejné vysoké školy jako například Univerzita Palackého v Olomouci (UPOL, 2023) či Masarykova univerzita v Brně (Masarykova univerzita, 2022) mají zpravidla vypsání termínů přijímacích řízení a zápisů ke studiu před samotným

¹ V rámci vyhodnocení Inventáře životních událostí se počítají body přidělené k jednotlivým událostem, které se u jedince vyskytly v uplynulých dvanácti měsících. Překročí-li součet 50 bodů, jedná se o jedince mírně ohrožené stresovými vlivy. V případě celkového skóre v intervalu 100 - 150 bodů můžeme již hovořit o jedincích ohrožených stresovými vlivy. V případě, kdy celkové skóre přesáhne 150 bodů, jedná se o rizikovou skupinu.

zahájením výuky v akademickém roce. Některé soukromé univerzity, mezi které se řadí např. Unicorn Vysoká škola s.r.o. (Unicorn University, 2023) či Ambis.Vysoká škola. (Ambis.Vysoká škola., 2023), přijímají přihlášky ke studiu až do konce října. Student tedy může nastoupit ke studiu i po zahájení výuky v daném akademickém roce.

Je nutné zmínit, že v rámci akademického roku se setkáváme se značnou nerovnoměrností v rozložení povinností a požadavků na studenty. Z výše uvedených harmonogramů i studijních plánů vyplývá, že zápočty jednotlivých předmětů lze plnit v rámci jednoho, posledního týdne v semestru. Nicméně v praxi jsou podmínky pro získání zápočtu často rozloženy na dílčí úkoly, které studenti plní v průběhu celého semestru. Tím dochází ke snížení zátěže na studenty v rámci zápočtového týdne. Na tento zápočtový týden bezprostředně navazují zkoušky z jednotlivých předmětů, které probíhají v relativně krátkém období, nejčastěji trvajícím 1 měsíc. Z uvedeného je patrné, že zátěž plynoucí z organizace studia je nekonzistentní vzhledem ke své délce i intenzitě. Na tento faktor lze nahlížet dvěma úhly pohledu. Studenti mohou být intenzitou zátěže zcela zahlceni, na druhou stranu mají následně relativně dostatek prostoru k regeneraci.

c) Zkoušky a hodnocení

Zkoušky a hodnocení jsou dalším faktorem způsobujícím stres, který působí na straně univerzity. Pitt et al. (2017) v souvislosti se zkouškami a hodnocením upozornil především na nejasně zadané požadavky pedagogů, časový stres a čekání na výsledky zkoušek. Toto tvrzení potvrzuje i výzkum syndromu vyhoření vysokoškolských studentů realizovaný Boháčovou (2022). Jia a Loo (2018) pak zjistili, že největší stres ohledně zkoušek je patrný v případě závěrečných zkoušek na konci třetího či pátého roku studia. Ty jsou výjimečné jednak množstvím látky, kterou se student musí naučit, ale také absolvováním zkoušky před komisí, kde působí najednou více hodnotitelů studentova výkonu.

d) Sociální aspekty

Jako významný faktor na straně univerzit lze označit **sociální aspekty**. Např. Schneider & Preckel (2017) svou prací poukázali na to, že na akademickou úspěšnost má značný vliv atmosféra na akademické půdě. Pod ní si můžeme představit dostupnost a ochotu vyučujících věnovat se studentům, jakoukoliv sociální interakci mezi pracovníky školy a studenty, ale i studenty navzájem. Mezi sociální aspekty bychom pak mohli zařadit i samotné klima vysoké školy. Grecmanová a Dopita (2013) jej definují jako komplexní jev a dělí jej na vnitřní a vnější. Klima samozřejmě není definováno jen sociálními aspekty, ale spadají

do něj i vybavení, marketing, prostory a jiné charakteristiky vysoké školy. Nicméně je opravdu výrazně ovlivněno právě členy akademické obce a jejich vzájemnými vztahy. Dle Sedlákové (2022) jsou stěžejním prvkem klimatu školy charakteristiky pedagogů (profesní i osobnostní), vzájemné vztahy mezi jednotlivými členy akademické obce a také jejich komunikace. Mezi sociální aspekty pak můžeme zařadit i další složku klimatu, což jsou vzorce chování, rituály a ceremoniály, které jsou na akademické půdě uplatňovány.

1.2.5 Projev akademického stresu u studentů

Z výzkumu v rámci bakalářské práce (Boháčová, 2022) vyplynulo, že se akademický stres u studentů projevuje v několika rovinách.

Typickým somatickým projevem je bolest břicha, bolest u srdce a bolest hlavy. Dále se u nich projevuje celkový útlum, únava a porucha koncentrace. Studenti bývají paralyzováni a snižuje se jejich schopnost koncentrace i efektivita. Zároveň mají problém s řízením svých myšlenek, nejsou schopni je regulovat a tzv. přestat myslet. Vyskytují se u nich také problémy se spánkem a snižuje se četnost sociálního kontaktu. V kontaktu s druhými pociťují podrážděnost, emocionální stažení až odpojení. Obecně pak vnímají vyšší napětí, nervozitu a celkovou skleslost.

1.2.6 Měření akademického stresu

Jako první na efekt akademického stresu poukázali ve své škále Holmes a Rahe, kteří jej zohlednili ve svém **Inventáři životních událostí**. Konkrétně se v něm věnují zahájení či ukončení studia a změně školy (Noone, 2017). Byť se inventář věnuje zátěžovým situacím obecně, byl v něm dán prostor i situacím souvisejícím se studiem. Další zmínka o akademickém stresu a jeho měření se pak objevila v roce 1986. Necelých dvacet let po Inventáři životních událostí, který byl sestaven v roce 1967. Jednalo se o **Academic Stress scale**, kterou sestavili autoři Kohn a Frazer (1986). Ti se ve své studii zaměřili na identifikaci událostí, které vyvolávají akademický stres. Cílem bylo určit relativní velikost jednotlivých položek a vytvořit stupnici akademického stresu pro vysokoškolské studenty. Z jejich výzkumu vyplynulo, že pro studenty vysokých škol jsou nejvýznamnějšími stresory závěrečné známky, nadměrné množství domácích úkolů, semestrální práce, zkoušky a učení se na zkoušky. Celkem ve své studii pracovali s 35 stresory, které rozdělili do tří škál: fyzické stresory, psychologické stresory a psychosociální stresory. Tato škála je užívána i dnes.

V roce 1994 Bernardette Gadzella zkonstruovala inventář pro měření stresu pod názvem **Student life stress inventory**. Ten je zaměřen nejen na stres plynoucí přímo z akademického prostředí, ale na stres v rámci studentského života jako takového. Pracuje konkrétně s 5 typy stresorů a 4 reakcemi na ně. Mezi stresory spadají frustrace, konflikty, tlaky, změny a sebepoškozování. V rámci reakcí na ně pak inventář pracuje s reakcí fyziologickou, emoční, behaviorální a kognitivní. Z dat získaných tímto inventářem vyplynulo, že ženy získávají významně vyšší skóre u tlaků a změn a jejich reakce jsou primárně fyziologické, emocionální a behaviorální. Muži dle tohoto inventáře reagují na stres především kognitivním hodnocením. Zmíněný inventář je konstruován z 51 položek, které využívají pětibodovou Likertovu škálu. Stejně tak jako předchozí škála, je i tento inventář užíván i dnes (Gadzella, 1994).

Obdobnou škálu, která se také věnuje akademickému životu připravil Busari (2014). Škála s názvem **Academic stress scale** (SASS) se skládá z padesáti položek. Popisuje oblasti akademického života, které mohou u studentů vyvolávat stres a stejně tak se věnuje i reakcím studentů na ně. V rámci reakcí pak hovoří o reakci fyziologické, behaviorální a kognitivní.

Oproti již uvedeným škálám / inventářům lze uvést i o něco jednodušší škálu. Jedná se o **Academic stress scale** od autorů Azila-Gbetor et al. (2015). Tato škála je definovaná třemi oblastmi, demografickou, vnímáním stresu a akademickým výkonem.

Ze zahraničních autorů je pak možné zmínit studii, kterou v roce 2018 realizovali Yikealo et al. na univerzitě v Eritree. V této studii byl využit **dotazník College Students' Stress** a pozornost byla zaměřena na přechod studentů ze střední školy na vysokou. Tento přechod může být dle autorů studie zdrojem psychického, akademického i sociálního šoku. U respondentů hodnotili úroveň stresu celkem v pěti oblastech (fyziologické, sociální, psychologické, akademické a environmentální). Z výstupů studie vyplynulo, že z pěti oblastí se na úrovni stresu studentů nejvíce podílejí akademické a environmentální stresory.

Student stress questionnaire (Healthwatch, 2016), který byl využit v rámci měření stresu na Bristol University. Tento dotazník je velmi jednoduchý, skládá se z 10 otázek a mimo jiné také ověřuje, zda mají studenti na univerzitě zkušenosti s využitím odborné pomoci v rámci duševního zdraví. Dotazník kombinuje položky, které využívají pětibodovou Likertovu škálu, otevřené položky, ale i položky s výběrem a v jeho originální podobě je k dispozici jako Příloha č. 2 této práce. Pro účely výzkumu byly použity dvě otázky, které jsou uvedeny v kapitole 5.1.2.

Akademický stresový inventář (ASI) od autorů Novotný a Křeménková (Sedláková, 2022). Tento dotazník je sestaven ze 17 položek a používá 4 škály. Konkrétně stres související se studijními požadavky, rovnováha mezi prací a životem, organizační a sociální aspekty studia a očekávání dobrého výkonu). Blíže je tento inventář popsán v kapitole 5.1.1.

Pro výzkum v rámci této diplomové práce byl použit výše zmíněný Akademický stresový inventář (ASI) v jeho plném rozsahu sedmnácti otázek a k němu pak byly použity dvě otázky ze Student stress questionnaire, které byly přeloženy. Konkrétní struktura dotazníku je popsána v kapitole 5.1.3.

Pro úplnost zde zmiňme i další autory, kteří se zabývají měřením akademického stresu. Patří mezi ně např. Misra a Castillo (2004), Fariborz et al. (2019), a Bedewy a Gabriel (2015).

1.3 Charakteristiky současné společnosti způsobující stres

Jak již bylo uvedeno, stres samotný, ale i syndrom vyhoření jsou komplexními jevy. Jsou tedy ovlivněny více faktory a jedním z nich je právě i prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje. Z tohoto důvodu jsou na následujících řádcích popsány typické charakteristiky současné společnosti, tedy prostředí, které jedince obklopuje. Zmíněny zde budou především ty, se kterými se předchozí generace dvacátníků nesetkávaly, případně nesetkávaly v takové míře.

a) Virtuální svět

Prvním z těchto fenoménů je virtuální svět. Tento fenomén potvrzuje výzkum agentury STEM/MARK pro Vodafone Nápad roku (feedit.cz, 2021). Dnešní doba je extrémně řízena online prostředím a online nástroji. Generace dnešních dvacátníků je vystavena online světu ve všech jeho podobách. Je pro ně až nemyslitelné nevyužívat všemožných online služeb, aplikací a dohledávání informací. Vlivem pandemie onemocnění COVID-19, jejímuž efektu na psychiku se věnujeme níže, se fungování v online světě maximálně umocnilo. Pro mladé je dnes zcela běžné, že komunikují primárně v online podobě. Budují si své virtuální identity. Díky svým „chytrým“ zařízením jsou permanentně dostupní, s čímž se pojí i přesvědčení, že by měli na veškeré zprávy reagovat ihned. Tato nemožnost odpojit se je udržuje v permanentní pohotovosti. Z výzkumu

syndromu vyhoření u vysokoškolských studentů (Boháčová, 2022) vyplynulo, že právě sociální sítě jsou jedním z primárních stresorů, který na studenty působí.

Mladí lidé o sobě sdílí až nekriticky veškeré informace na různých sociálních sítích a online svět se pro ně stal primárním komunikačním kanálem. Jak uvádí například Kateřina Thorová (2015) jsou přátelství uzavíraná přes internet typickým fenoménem dnešní doby. Otázkou však je, nakolik jsou tato přátelství „skutečná“ a nakolik dokážou substituovat klasický sociální kontakt, který je jedním z nejdůležitějších protektivních faktorů.

Dle studie Václava Maněny a Miloslavy Černé (2010) jsou právě sociální sítě nejužívanější nástroje internetu mezi mladými jedinci. Agentura STEM/MARK, která realizovala v roce 2021 výše zmíněný výzkum ohledně užívání internetu a sociálních sítí mezi mladými lidmi zjistila, že 43 % respondentů uvedlo, že je na svých telefonech / tabletech / počítačích závislá (Dvořáčková, 2021). Podíváme-li se na typ sociálních sítí, které jsou mezi mladými lidmi využívány, jsou to pak především ty, které jsou postaveny na vizuálních médiích, tedy TikTok, Instagram, Youtube či Snapchat. Dle průzkumu Pew Research Centre (Massarat, 2022) se zdá, že se mladí uživatelé sociálních sítí vyhýbají těm, které jsou založeny primárně na textových příspěvcích. Obdobný průzkum proběhl v letech 2015 a od té doby se počet mladých uživatelů sociálních sítí, kteří jsou online „skoro pořád“, téměř zdvojnásobil z původních 24 % na aktuálních 46 %. Dle výzkumníků je většina mladých lidí přesvědčena, že na sociálních sítích tráví „správné množství času“, jen 36 % respondentů uvedlo, že na sociálních sítích tráví „příliš moc času“. Kromě samotného objemu času, který mladí na internetu či sociálních sítích tráví je vhodné zmínit i bezpečnost tohoto virtuálního prostoru. Dle výzkumu Centra sociálních služeb Praha (CSSP, 2023) se více než 40 % mladých lidí v roce 2022 setkalo na internetu s pomluvou, nadáváním či ubližováním vůči jejich osobě. V oblasti virtuálního světa se mohou jeho uživatelé setkat s tzv. kyberšikanou, což výše uvedená data potvrzují. Kyberšikana je dle Černé et al. (2013, 7) definována jako „*agresivní chování prostřednictvím elektronických médií vůči člověku, jenž se v danou chvíli nemůže vůči útokům bránit. Přičemž kyberšikana může být ve svých dopadech stejně závažná, ne-li závažnější než tradiční (školní) šikana.*“ Toto agresivní chování, se kterým se mladí uživatelé internetu v hojně míře setkávají lze zařadit mezi významné stresory. Nicméně s ohledem na zaměření této diplomové práce se mu zde nebudeme více věnovat.

b) COVID-19

Druhým zásadním fenoménem, který má bezesporu velký vliv na duševní zdraví mladých lidí je již zmíněná pandemie onemocnění COVID-19. Ta započala v prosinci roku 2019 a byla provázena mnoha opatřeními, která v různé míře platila až do dubna roku 2023 (MZČR, 2023). Mezi hlavní opatření patřilo omezení volného pohybu osob, užívání roušek / respirátorů, úprava otevíracích dob obchodů a služeb a zákaz konání kulturních a sportovních akcí. Aby bylo zamezeno šíření onemocnění, byl zásadně omezen osobní kontakt mezi lidmi. Samotná pandemie způsobila také výrazné narušení vzdělávacího systému, kdy byla výuka převedena na online formu. Jedinci trávili dlouhý čas v izolaci, což vedlo například k tomu, že *„mladí kvůli pandemii trávili více volného času online. Samozřejmě nejen z důvodu výuky. Přibližně polovina Čechů ve věku od 18 do 29 let přiznala, že v době pandemie se prodloužil jejich čas strávený sledováním především sociálních sítí, on-line videí, seriálů a filmů“* (Dvořáčková, 2021, 1).

Dopadu pandemických opatření na osobnost se věnovala řada studií. Autoři jedné z nich Ornob et al. (2020) uvádí, že lidé zasažení lockdownem prožívají obavy z nejisté budoucnosti. U 70 % účastníků jejich studie se projevil deprese a u 15 % z nich byl zaznamenán nárůst agresivity a hněvu při běžných životních situacích. Dále u nich také došlo ke změnám ve stravování i spánkovém režimu, stejně tak i k poklesu fyzické aktivity a snížení produktivity. Někteří z nich se také uchýlili ke zvýšené konzumaci alkoholu a užívání nikotinu.

Další studie, zaměřené na studenty vysokých škol se zabývala v jejich případě vztahem mezi resiliencí a optimismem a onemocněním COVID-19. Studii realizoval doktor Aruna Maheshwari a Varda Jutta v roce 2020, kteří zjišťovali, nakolik jsou fenomény pozitivní psychologie jako optimismus a resilience prospěšné ke zvládnání zátěže plynoucí z onemocnění COVID-19. Tento vztah se potvrdil jako pozitivně korelující, naopak negativní korelace byla prokázána ve vztahu k depresi. Co bylo dále zajímavé, je závěr studie hovořící o rozdílu mezi pohlavími. Ukázalo se, že zde byl významný rozdíl mezi studenty a studentkami. Studenti dosáhli významně vyšší pozitivní korelace mezi optimismem, resiliencí a zvládnáním zátěže plynoucí z onemocnění COVID-19 než studentky (Maheshwari & Jutta, 2020).

V rámci šetření přímo v České republice Národní ústav duševního zdraví v roce 2021 publikoval zprávu, ve které uvedl, že „v souvislosti s pandemií COVID-19 a souvisejícími

restriktivními opatřeními vzrostl v květnu 2020 výskyt duševních onemocnění u dospělé populace ČR téměř na 30 %“. Studie z roku 2017, která zkoumala výskyt běžných duševních onemocnění (jako jsou deprese, úzkosti nebo poruchy chování způsobené zneužíváním alkoholu) uvádí, že jimi trpělo 20 % všech dospělých (NÚDZ, 2021). Z uvedené studie vyplynulo, že zvláště vysoký nárůst výskytu duševních onemocnění je patrný právě u mladých dospělých. V této věkové kategorii oproti před-pandemickému období stoupl výskyt úzkostných poruch 2x a výskyt deprese a rizika sebevraždy 3x. Zatímco v před-pandemických letech počet sebevražd klesal, v roce 2022 došlo naopak k navýšení jejich počtu (o 6,5 %) a to zejména ve věkové kategorii 15–34 let (NÚDZ, 2023a). Mladí lidé z této věkové kategorie pak mnohem častěji vyhledávají psychologickou i psychiatrickou péči. Patrné u nich jsou progresivní ztráta motivace, stupňující se apatie, únava, poruchy spánku a poruchy příjmu potravy. Stejně tak se u nich setkáváme s existencionálními pochybnostmi o vlastní budoucnost i celkovou budoucnost světa. V post-covidové době, jak bylo zmíněno výše, jsou u mladých lidí velmi časté a závažné projevy deprese, kontinuální smutek, ztráta smyslu a s ní spojené myšlenky na sebevraždu. U mladých lidí, kteří již před pandemií vykazovali onemocnění jako je OCD, poruchy příjmu potravy či ADHD, došlo ke zhoršení stavu a zintenzivnění symptomů těchto onemocnění. Byly zaznamenány i ztráta režimu, a naopak zvýšené sebepoškozování, jehož výskyt se dle BBC (2019) za posledních dvacet let ztrojnásobil. Ryšánková (2008) uváděla, ještě před propuknutím pandemie, výskyt záměrného sebepoškozování u běžné adolescentní populace na úrovni 14–39 %, u klinické adolescentní populace byl výskyt mezi 40 a 61 %. Jak ale bylo uvedeno, tato procenta se v důsledku pandemie a s ní spojenými omezeními výrazně zvýšila.

c) Válečné konflikty

Další nejistoty typické pro dnešní dobu (u kterých lze zaznamenat dopad na psychiku mladých lidí) jsou válečné konflikty. Vojenský konflikt, během kterého byla Ukrajina napadena Ruskem vypukl 24. 2. 2022 (ČT24, 2022). Společnost STEM/MARK realizovala po vypuknutí tohoto konfliktu pod koordinací Akademie věd České republiky výzkum, který se zabýval zvládáním stresu a vyrovnáváním se s hrozbami na individuální, komunitní a společenské úrovni. Výzkum se zabýval odolností (resiliencí), kdy sledoval míru pozitivních indikátorů zvládání stresu (pocit životní pohody, naděje, vnitřních opor a morálních zásad). Dále zkoumal také negativní indikátory zvládání stresu jako jsou úzkost, depresivní symptomy, pocit ohrožení, vnímání konkrétních hrozeb. Z výzkumu vyplynulo, že 67 % občanů České republiky vnímá jako ohrožení finanční poškození země v důsledku válečného

konfliktu. Dále se 44 % obyvatel ČR obávalo uprchlické vlny. Pouze pětina respondentů byla ochotna se osobně zapojit do pomoci přicházejícím uprchlíkům a 36 % občanů České republiky se ztotožňovalo s uprchlíky a jejich utrpením. Alice Koubová z Akademie věd ČR v závěrech výzkumu také uvedla, že válečný konflikt na Ukrajině byl mezi občany ČR spojen s pocitem ohrožení z neexistujících či nekonkrétních nebezpečí. Tyto pocity vyvolávají v jedinci dojem všudypřítomného nebezpečí, vůči kterému je nutné se obrňovat razantními kroky. Ty mají nejčastěji podobu stažení se nebo odevzdání vlastní vůle silné vůdčí figuře (AVČR, 2022). Samotný konflikt na Ukrajině pak přinesl omezení i v rámci studia na vysokých školách. Evropská unie v rámci svých sankcí zakázala poskytování přímé či nepřímé technické pomoci Rusku a Bělorusku. Mezi tuto pomoc bylo zařazeno i vysokoškolské vzdělávání ve vybraných oborech jako např. IT, robotika, letectví (FAÚ, 2022).

S ohledem na bezprostřední časovou návaznost vojenského konfliktu na Ukrajině na pandemii covidu jej lze považovat za další významný stresor, který zasáhl společnost v době, kdy se ještě nestihla psychicky zotavit. Pro úplnost zde pak uvedeme i další z aktuálně probíhajících politických konfliktů a to izraelsko-palestinský. Ten sice trvá již delší dobu, bohužel však v říjnu 2023 došlo k jeho eskalaci (MZVČR, 2023) a tím i dalšímu ohrožení pocitu bezpečí obyvatel ČR.

d) Výkonnostně orientovaná společnost

Posledním ze zde zmíněných faktorů, nicméně neméně důležitým, je pak výkonnostně orientovaná společnost.

„Pro dnešní dobu jsou zcela typické zvyšující se nároky na vzdělávání, specializaci i ekonomický tlak. Dnešní společnost preferuje kvantitu nad kvalitou. Lidé jsou tedy nuceni podávat špičkové výkony“ (Ptáček et al., 2013, 22). Toto je tedy prostředí, ve kterém se dnešní mladá jedinci nacházejí. Zároveň i z výše uvedených vývojových teorií vyplývá, že dvacátá léta jsou obdobím, kdy jedinec hledá a definuje své poslání. Nalézt své životní poslání je společností vnímáno jako zásadní životní úkol. Dnešní společnost nabízí zároveň nezměrné množství možností realizace, což s sebou ovšem může přinášet další zátěž v podobě rozhodovací paralýzy. Při té se jedinec není schopen rozhodnout a zvolit jedinou pro něj „optimální“ cestu. Stejně tak ale vzniká i tlak na to, aby byl „dost dobrý“ v tom, pro co se rozhodl.

Dle Anne Helen Petersenové (2019) jsou dnes mileniálové zahlceni nepřiměřeným množstvím úkolů, až z toho vzniká tzv. „pochůzková paralýza“. Tento stav je typický tím, že jedinec čelí seznamu s úkoly a není schopen splnit ani jeden z nich. Neví, co dříve, a hlavně i při jeho splnění se na seznamu objeví hned další. Vnímají své povinnosti jako nikdy nekončící a zároveň díky moderním technologiím i všude-přítomné. Permanentně jsou díky online prostředí v kontaktu s druhými lidmi, v dosahu zpráv, e-mailů a zpravodajství. Mnohé aplikace jim ukazují, jak žít život efektivně a jak své povinnosti, práci i studium co nejvíce optimalizovat. Dle Petersenové (2019) je hlavním úkolem každého mileniála se neustále zdokonalovat a podávat co nejefektivnější výkony. K tomu přispívá konkurenční nastavení a nepravdivé příspěvky na sociálních sítích, které vytváří pocit, že jedinec není dost dobrý.

Profesoři Frey a Osterloh (2001) ve své knize věnující se motivaci hovoří o tom, že prostředí, ve kterém žijeme, je charakteristické extrémní rychlostí a intenzitou, se kterou jsme se doposud jako jedinci nesetkali. Dle Freye a Osterloh je pro západní společnost typická individualizace. Jako úspěšný jedinec je v ní vnímán ten, kdo podává vysoké výkony. Současná společnost, ve které žijeme, považuje podávání vysokých výkonů, permanentní dostupnost jedince a zahlcení informacemi za standard. Jedinci jsou vystaveni tlaku při samotném hledání poslání, ale i jeho následném naplňování. Snaží se prokázat své kvality a nesehat při naplňování ideálů. To vede dle Ptáčka et al. (2013) k prožívání vysoké zodpovědnosti a nasazení. Tito autoři dále také hovoří o extrémním konkurenčním prostředí, v čemž se shodují s Petersenovou. Aby jedinec v dnešní společnosti obstál, musí být výkonnější než ostatní a zároveň by jeho výkony měly být kvalitnější než výkony druhých. *„S tímto vysoce konkurenčním prostředím se bohužel mladí lidé setkávají již na vysokých školách“* (Ptáček et al., 2013, 112).

2 SYNDROM VYHOŘENÍ

Následující kapitola bude o něco méně rozsáhlá v porovnání s ostatními teoretickými částmi této diplomové práce. Syndrom vyhoření byl detailně popsán v práci bakalářské (Boháčová, 2022) a proto zde budou uvedeny jen informace relevantní pro aktuální výzkum.

Syndromem vyhoření se lékaři i psychologové zabývají od 70. let dvacátého století. Syndrom vyhoření není v současných diagnostických klasifikacích uváděn a nemá tedy vlastní kód. Velmi často je pro něj však používán kód V62.29, který pod sebou skrývá „jiné problémy se vztahem k zaměstnání“. Stejně tak lze použít i kód Z73.0 vyhasnutí (vyhoření), respektive stav životního vyčerpání (ÚZIS, b.r.). V nové klasifikaci MKN-11 pak syndrom vyhoření figuruje pod kódem QD85. Zde je definován jako „důsledek chronického stresu na pracovišti, který nebyl úspěšně zvládnut“ (MKN-11, 2024).

Dle odhadů lze předpokládat, že se se syndromem vyhoření setká až 30 % profesionálů, kteří pracují s lidmi (Stock, 2010). Původně byl syndrom vyhoření dáván do souvislosti pouze s tzv. pomáhajícími profesemi. Konkrétně s lékaři a zdravotními sestrami. Dnes se s ním ale můžeme setkat i v jiných oborech, dokonce i u studentů. Jako typické a jednotící rysy syndromu vyhoření pak identifikoval již autor tohoto pojmu Herbert J. Freudenberger snahu naplnit intenzivní očekávání, značné zaujetí a nasazení. „*Vyhořet znamená vyčerpat se z fyzických a duševních sil, opotřebovat se nadměrnou snahou dosáhnout nerealistických požadavků, které si na sebe klade člověk sám, nebo se snaží dostat hodnotám společnosti*“ (Freudenberger & Richelson, 1980, 12). Lze říct, že **syndrom vyhoření je stav dlouhodobého vyčerpání**. Dostavuje se v reakci na dlouhodobou zátěž a tendenci naplnit nereálná očekávání. Původně byl také jedním z hlavních předpokladů vzniku syndromu kontakt s druhými lidmi. Dnes se však odborníci dle Vladimíra Kebzy a Ivy Šolcové (2003) přiklání spíše k tomu, že hlavním předpokladem vzniku tohoto syndromu je trvalý a nekompromisní požadavek na vysoký a bezchybný výkon. Takovýto výkon je považován za standard a zároveň se k němu v případě jeho nedodržení vztahují závažné negativní důsledky.

2.1 Projevy syndromu vyhoření

Symptomy, které doprovází syndrom vyhoření, jsou dosti podobné symptomům deprese, úzkostných poruch a poruch přizpůsobení. Projevy syndromu vyhoření lze sledovat na fyzické i psychické úrovni jedince. Někteří autoři (např. Kebza & Šolcová, 2003) mezi projevy explicitně řadí i dopad na sociální úrovni. Jiní (např. Ptáček et al., 2013) naopak sociální rovinu řadí pod projevy syndromu související s rovinou psychickou. Hovoří spíše o projevech s dopadem na fyzickou rovinu, kognitivní rovinu a emoční rovinu jedince. Nicméně všichni uvedení autoři se shodují v tom, že tento syndrom nevzniká ze dne na den. To, za jak dlouho se u jedince rozvine zátěžová situace až v samotný syndrom vyhoření, je však individuální.

Je vhodné zde uvést, že projevy, které syndrom vyhoření provází, se nepromítají jen v oblasti pracovního či studijního výkonu, ale ve všech oblastech života jedince. Jinými slovy nelze vyhořet pouze pracovně. Pokud se u jedince projeví syndrom vyhoření, jsou projevy komplexní a ovlivňují všechny oblasti jeho života.

Kromě GAS (Obecného adaptačního syndromu), na jehož konci je samotné vyhoření, a který je popsán v kapitole věnované stresu, se můžeme setkat i s **fázemi syndromu vyhoření** jako takového. V literatuře je možné nalézt různé dělení těchto fází. Většinou se ale liší jen v detailu, v jakém jsou fáze rozepsány. Herbert Freudenberger syndrom rozdělil do dvanácti na sebe navazujících stádií (Poschkamp, 2013). Autoři Praško a Pešek (2016) hovoří o pěti fázích, které jsou následující:

1. Fáze: Idealistické nadšení – je zde typická vysoká motivovanost, angažovanost a až nereálné představy ohledně náplně práce, případně v souvislosti s mladými, studujícími lidmi náplně jejich studia. Stejně tak idealizováni jsou i jejich kolegové, nadřízení či spolužáci a učitelé.
2. Fáze: Stagnace – konfrontace s realitou, s reálnými požadavky a nároky na svou osobu. Jedinec zde vnímá nemožnost dostat očekávání.
3. Fáze: Frustrace – konflikt ideálního a reálného světa. Ten lze přirovnat ke konfliktu ideálního a reálného já v Terapii zaměřené na člověka. Jak uvádí Miroslav Orel (2020, 374), „*hraje podle Rogerse tento rozdíl mezi oběma já významnou roli ve většině psychických potíží*“.
4. Fáze: Apatie – sebezáchovný krok, kdy se jedinec stahuje do sebe a odpojuje se od svých emocí.

5. Fáze: Syndrom vyhoření – typický depresivními stavy a úplným vyčerpáním.

Projevů syndromu je samozřejmě mnohem více a lze je rozdělit do několika skupin. Např. Kebza a Šolcová (2003, 9) je dělí následovně:

- **Symptomy na psychické úrovni:**

- pocit neefektivity v porovnání s vynaloženým úsilím,
- ztráta motivace,
- pocit duševního vyčerpání,
- emoční exhausce a oploštělost,
- expresivní vyjadřování stran únavy,
- redukce spontaneity, iniciativy a invence,
- přesvědčení o své bezcennosti a postradatelnosti, které hraničí s mikromanickými bludy,
- negativismus a cynismus,
- sebelítost a pocit nedostatku uznání,
- zvýšená iritabilita,
- automatické jednání a chování, redukce aktivity,
- depresivní ladění.

Na psychické úrovni je typický projev celkového vyčerpání, ztráta energie, motivace, nadšení a chuti do života. Je zde typická anhedonie, odpojení od vlastních emocí i rapidní snížení empatie. Z kognitivních funkcí jsou pak omezeny pozornost a paměť. Což je dle profesora Cyrila Höschla (2020) způsobeno především poškozením hipokampu v důsledku dlouhodobého působení kortizolu.

Tavell et al. (2021) uvádí, že depresivní ladění jedince bývá často příčinou chybné diagnózy, kdy je syndrom vyhoření diagnostikován jako klinická deprese.

- **Symptomy na úrovni sociálních vztahů:**

- celkový útlum sociální aktivity,
- tendence se vyhýbat jakékoliv činnosti, aktivitám či osobám souvisejícím se vznikem syndromu vyhoření (konkrétní pracovní náplň či studijní povinnosti),
- nízká empatie a
- narůstání konfliktů z důvodu lhostejnosti a sociální apatie k okolí.

Jedná se o celkový útlum sociability. Tendenci vyhýbat se kontaktu s druhými lidmi, stejně tak i pracovním či studijním záležitostem. Dle Švamberg Šauerové (2018) je v mezilidské komunikaci typické užívání ironie, cynismu, netaktnosti a podrážděnosti. To vše má následně vliv i na postoj k sobě samému, který se časem stává negativním.

- **Symptomy na fyzické úrovni:**

- celková ochablost, únava a slabost,
- bolesti (často svalové, hlavy, ale mohou být i nespecifické),
- poruchy související s krevním tlakem,
- poruchy spánku,
- celková a přetrvávající tenze,
- zvýšená unavitelnost i po krátké a nijak náročné fyzické aktivitě,
- vegetativní obtíže (obtíže se zažíváním, dýcháním, činností srdce) a
- zvýšené sklony ke vniknutí závislostí různého typu.

Psychosomatickými projevy zátěže u studentů vysokých škol se zabýval ve své diplomové práci Vladimír Žebera, (2019). Z jeho výzkumu vyplývá, že tendence somatizovat zátěž mají spíše ženy a že mezi nejčastěji zastoupené psychosomatické obtíže patří obtíže ortopedické a neurologické. Objevují se zde především chronické bolesti zad a hlavy. Následovány svým výskytem byly obtížemi gastrointestinálními, imunitními a dermatologickými.

2.2 Příčiny syndromu vyhoření

K tomu, aby se u jedince syndrom vyhoření rozvinul kromě samotné zátěže neboli stresu, přispívají i další rizikové faktory. Obdobně jako tomu je u akademického stresu, lze faktory rozdělit do jednotlivých kategorií. Např. dle autorů Romana Peška a Jána Praška (2016) se jedná o tři základní kategorie: Osobnost, Pracovní sféra a Mimopracovní sféra. Některé z faktorů jsou zde uvedeny jen svým výčtem, to z toho důvodu, že jsou shodné s faktory akademického stresu a jsou tedy již popsány v kapitole 1.2.2.

a) Osobnostní faktory

Mezi faktory související s osobností lze zařadit například Osobnost typu A. Dále sem patří perfekcionismus, narušení emočních potřeb v dětství, stresující myšlenkové postoje,

nízké sebevědomí, vysoká míra empatie, nadměrné očekávání, nadměrná soutěživost, neschopnost relaxace, potlačování emocí, potřeba zalíbit se druhým, podléhání potřebě vytěžit příležitost, nízká sebereflexe a neschopnost plánovat svůj čas (Noel-Hoeksema & Atkinson, 2012).

b) Faktory mimopracovní sféry

V mimopracovní sféře najdeme především faktory související se sociálním kontaktem a životním stylem. Jsou to například absence partnera, případně partner, který je nechápavý a/nebo konfliktní a/nebo ctižádostivý. Stejně tak zde můžeme nalézt i soutěžení mezi partnery, nedostatečně hluboké přátelské vztahy, nedostatek koníčků, nevhodné stravování a nedostatek fyzického pohybu.

c) Faktory pracovní sféry

Vzhledem k tomu, že tato práce se věnuje především mladým a studujícím lidem, pro faktory související s pracovní sférou jsou zde uvedeny jen ty, které se týkají této věkové kategorie, případně, které lze aplikovat i na oblast studia. Jedná se o požadavky na vysoký výkon, nadměrné množství práce či studijních požadavků, nízká míra samostatnosti, nedostatek zažitých úspěchů, špatná organizace, nespravedlnost systému (hodnotícího ve škole či odměňovacího v práci) a minimální vliv na uskutečnění změny.

Stěžejní proměnnou u syndromu vyhoření je očekávání. V souvislosti s ním lze poukázat například na motivační teorie, mezi něž patří Vroomova expektační teorie. Dle Herberta G. Henemana a Donalda P. Schwaba (1972) výkon (pracovní) odpovídá interakci mezi schopnostmi a motivací. Porter a Lawler (1968), autoři alternativní teorie, tvrdí, že výkon je složen z interakce tří proměnných. Konkrétně se jedná o vynaložený výkon, motivaci a vnímané role. Ve Vroomově teorii (1964) lze motivaci rozložit na interakci hodnoty cíle (valence) a pravděpodobnosti jeho dosažení. Jinými slovy lze teorii shrnout následovně: čím více je cíl vnímán jako hodnotnější či atraktivnější a zároveň čím více jedinec věří v šance jeho dosažení, tím větší úsilí k jeho získání vynaloží. Tato teorie by tedy mohla pomoci vysvětlit, proč některý jedinec podlehne syndromu vyhoření a jiný nikoliv. V okamžiku, kdy na začátku procesu stojí pro jedince hodnotný cíl, který je zároveň spojen s očekáváním možnosti jeho dosažení, vede tato kombinace jedince k vynaložení značného úsilí. Syndrom vyhoření se zde může objevit v okamžiku, kdy pravděpodobnost jeho dosažení byla nerealistická. V tomto případě může jedinec vynakládat značné úsilí v kombinaci s nereálnými očekáváním.

S podáváním vysokých výkonů také souvisí tzv. výkonová motivace. Jak uvádí Alena Plháková (2008, 372), „*Murry definoval potřebu úspěchu ve výkonových situacích jako potřebu překonávat překážky, uplatňovat své schopnosti, snažit se vykonat něco obtížného tak rychle a dobře, jak je to jen možné*“. Jedinci s vysokou úrovní výkonové motivace si rádi volí obtížné cíle, což zpravidla považují za výzvu. Dle Plhákové (2008) si tuto potřebu úspěchu internalizovali nejspíše již v dětství v podobě požadavků vlastních rodičů na výkon. V dospělosti pak sami na sebe kladou neadekvátní nároky a soutěží takzvaně sami se sebou.

V souvislosti s očekáváním je vhodné zmínit také aspirační úroveň. Aspirační úroveň lze jinými slovy definovat jako očekávanou úroveň výkonu, kterou chce jedinec podat. Ta je dle Jiřího Štikara (2003) právě u osob trpících syndromem vyhoření vyšší než u běžné populace a zároveň se s ní můžeme setkat i v akademickém prostředí.

V souvislosti s příčinami vzniku syndromu vyhoření je vhodné zmínit také integrující přístup, o kterém hovoří Thomas Poschkamp (2013). Ten tvrdí, že syndrom vyhoření je důsledkem integrace tří příčin. Konkrétně rizikových osobnostních rysů, špatné organizace a závislé vztahové struktury.

Dle Poschkampa se do **rizikových rysů osobnosti** řadí především systém hodnot. Dle Carla Ransoma Rogerse (2002) jsou hodnoty vrozené a získané, respektive naučené v dětství. Lze říct, že hodnoty tvoří strukturu jedincovy osobnosti, a „*lidé, kteří podlehnou syndromu vyhoření zpravidla podřizují vlastní potřeby normám a hodnotám okolí*“ (Poschkamp, 2013, 15). Nicméně tím, že si na sebe kladou často nereálné cíle, je jejich vnímání vlastní hodnoty dosti nízké. To vede k frustraci a následně k nízké celkové životní spokojenosti (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Závislou vztahovou strukturu Poschkamp (2013) vysvětluje především v souvislosti s pomáhajícími profesemi. Hovoří o nedostatečném personálním obsazení na pozicích pomáhajících profesí a nedostatečné psychické a/nebo materiální odměně. Jinými slovy se jedná o omezené možnosti dosažení cíle a zároveň minimální ocenění.

Do kategorie **špatné organizace** pak spadá neschopnost práce s prioritami a časem.

2.3 Diagnostika syndromu vyhoření

V dosud užívaných diagnostických klasifikacích sice nemá syndrom vyhoření vlastní kód, nicméně v rámci MKN-11 jej lze klasifikovat kódem QD85 (*MKN-11*, 2024) a tedy i vymezit vůči ostatním onemocněním.

Prvotní identifikace vychází ze znalosti jeho příznaků, z rozhovoru, anamnézy a pozorování jedince. K samotné diagnostice se pak využívají především dotazníkové metody. Je možné se setkat jak s jednodimenzionálními, tak i vícedimenzionálními typy dotazníků. Stejně tak je možné se setkat i s tzv. auto-diagnostickými dotazníky, které jedinec může vyplnit i vyhodnotit bez přítomnosti psychologa.

První metody sloužící k diagnostice syndromu vyhoření dle Radka Ptáčka et al. (2013) vznikaly již počátkem 80. let minulého století. Dotazníky bývají obecně konstruovány především na posuzujících škálách. Dle Kebzy a Šolcové (2003) patří mezi ty nejužívanější např. dotazník **Burnout Measure** od Pinesové, Aronsona a Kafryho. Dle Malach-Pines (2005) byl tento dotazník vyvinut ke zjištění míry vyhoření napříč celým spektrem povolání, stejně tak i nezaměstnaných osob. Jsou v něm sice zohledněny tři hlavní složky: psychická, fyzická a emoční, přesto se jedná o jednodimenzionální typ dotazníku. Dotazník zahrnuje 21 položek, na které lze odpovědět sedmibodovými škálami. Kromě klasického dotazníku je k dispozici i jeho zkrácená verze (**Burnout Measure Short**), která zahrnuje pouze deset otázek a lze ji použít jako rychlou, screeningovou metodu.

Dle Švamberk Šauerové (2018) je z českých nástrojů hojně používán **Inventář projevů syndromu vyhoření** od autorů Tamary a Jiřího Tošnerových. V tomto případě respondenti hodnotí 24 výroků prostřednictvím pětibodové škály. Respektive škály, na které určují, jak často se s daným jevem či situací setkávají. V tomto inventáři jsou uvedeny výroky jako např.: „Nedokáži se radovat ze své práce; Jsem sklíčený/a; Trpím nedostatkem uznání a ocenění“ (Tošnerová & Tošner, 2002, 16).

Tím ale zcela nejužívanějším v dnešní době je dle Veroniky Mészáros et al. (2014) dotazník **Maslach Burnout Inventory** (dále také MBI) od autorek Christine Maslachové a Susan E. Jacksonové. Jeho první verze byla publikována v roce 1981 a jak uvádí Ptáček et al. (2013) skládala se z 22 položek a 3 subškál (emocionální vyčerpání, snížená osobní výkonnost a depersonalizace). Autorky MBI vnímají koncept syndromu vyhoření tak, že se nejprve dostaví emocionální vyčerpání, což vede k depersonalizaci a ta následně ovlivňuje samotný výkon. Položky v původní verzi dotazníku byly vždy posuzovány ze dvou úhlů

pohledu – jejich intenzity a frekvence výskytu. Dotazník následně prošel vícero revizemi. V jedné z nich byla například odstraněna intenzita položek, což někteří odborníci odmítají a z tohoto důvodu stále preferují původní verzi dotazníku. Pro účely této diplomové práce bylo využito čtvrté vydání ve verzi General MBI a také MBI ve verzi pro studenty z roku 2016. Toto čtvrté vydání pracuje s následujícími subškálami: vyčerpání, cynismus a snížená efektivita.

Je také možné se setkat s různými variantami dotazníku, které jsou uzpůsobené konkrétním skupinám respondentů (Maslach & Jackson, 2018). Jedná se například o MBI-HSS (MBI – Human Services Survey, tedy pro osoby působící ve zdravotnictví), MBI-ES (MBI for Educators, který je určený osobám působícím ve vzdělávání), případně MBI-GS for Students, což je upravený obecný dotazník MBI pro studenty, který sloužil i jako jeden z podkladů pro výzkum v této práci.

Pro úplnost jsou zde uvedeny i další užívané metody. Mezi ty dle Švamberg Šauerové (2018) a Ptáčka et al. (2013) patří např. Copenhagen Burnout Inventory, který se zaměřuje primárně na vyčerpání, Heidelberg Burnout Test či Shirom-Melamed Burnout Measure, který je postaven na dvou-faktorovém přístupu. Měří jak únavu, tak kognitivní a emoční otupělost. Dále se používají např. Teacher Burnout Scale, Staff Burnout Scale for Health Professional aj.

3 SOUVISLOST STRESU A SYNDROMU VYHOŘENÍ

Z obsahu předchozích kapitol je patrné, že syndrom vyhoření nasedá na dlouhodobě působící zátěž. Z obsahu obou kapitol je zřejmé, že například faktory způsobující stres a syndrom vyhoření jsou identické. Lze také konstatovat, že syndrom vyhoření bez předchozího stresu nenastává. Např. Maslach et al. (2001), ale i Shirom (2003) a mnozí další definují vyhoření jako dlouhodobou reakci na chronické emoční a interpersonální stresory. Existují však i takové studie, které tvrdí, že ačkoliv lze stres a vyhoření považovat za reakci na zátěž, mají tyto dva stavy odlišné antecedenty, koreláty a důsledky (A. M. Pines & Keinan, 2005).

Pokud nahlédneme na syndrom vyhoření z existenciální perspektivy pak jeho hlavní příčina spočívá v potřebě lidí věřit, že jejich život má smysl, že věci, které dělají, jsou užitečné a důležité. Pokud mají lidé pocit, že selhali, že je jejich práce bezvýznamná, že ve světě nic nezmění, začnou se cítit bezmocní a beznadějní a nakonec vyhoří (Clarkson, 1992). Toto tvrzení podporují některé studie, v nichž byla nalezena korelace mezi syndromem vyhoření a pocitem vlivu a smysluplnosti, spíše než s počtem odpracovaných hodin (A. M. Pines & Keinan, 2005). Dále uvádí, že pro vyhoření je klíčový vztah mezi cíli a očekáváním, které měli jedinci při nástupu do své kariéry, a stresory, které nakonec způsobily jejich vyhoření. Např. u zdravotních sester, které měly za cíl pomáhat lidem od bolesti, byl klíčový stresor a příčina vyhoření fakt, že dlouhodobě přihlížely lidské bolesti. U učitelů, kteří měli za cíl vzdělávat studenty, ovlivňovat je a inspirovat, pak byl hlavním stresorem fakt, že čelili kázeňským problémům a vyrušování žáků. U manažerů, kteří chtěli v rámci organizace dosáhnout významných změn a cílů se jako příčina vyhoření ukázal nedostatek pravomocí a zdrojů. Dalším faktorem, dle existenciálního přístupu, je nedostatečné vnímání významu práce. Dle Pines (2010) dochází ke zlepšení stavu vyhořelého jedince právě v okamžiku, kdy se pocit důležitosti obnoví.

Ze studie Pines a Keinan (2005) vyplynulo, že k vyhoření u jedince dochází tehdy, vyskytnou-li se u něj očekávání, která nejsou následně naplněna, pokud jedinec nevnímá důležitost své práce / činnosti a zároveň ve své práci není spokojen. Zmíněná studie konstatovala, že pokud se tyto faktory u jedince nevyskytnou, ale jsou v jeho případě patrné

jen „běžné“ stresory plynoucí z práce, pak u něj k syndromu vyhoření nedochází. V těchto případech pak hovoříme „jen“ o zátěži, respektive stresu. Ten však nemusí mít pro jedince tak vážné následky. Alternativně lze výstupy studie interpretovat i tak, že vyhoření je součástí a specifickým členem shluku nežádoucích reakcí, případně že vyhoření je potenciálně nejzávažnější nežádoucí reakcí z prezentovaného souboru symptomů. Jinými slovy lze na vyhoření nahlížet také jako na podkategorii stresu s určitými odlišnými rysy.

3.1 Prevence stresu a léčba syndromu vyhoření

Tato kapitola pozvolna naváže na kapitoly věnující se příčinám vzniku akademického stresu a syndromu vyhoření. V těch byly popsány osobnostní charakteristiky, které právě v interakci se stresory mohou přispět k vzniku zmíněných fenoménů.

V následujícím textu se budeme věnovat konkrétním charakteristikám, aktivitám či návykům, které mají protektivní efekt. Obecně lze hovořit jak o copingových strategiích, tak i o tzv. salutogenezi.

a) Copingové strategie

Copingové strategie souvisejí se zvládnáním stresu a jsou blíže popsány v kapitole 1.2.3. Tímto mechanismem se zabývali především Richard Lazarus a Susan Folkman a jak uvádí Noel-Hoeksema a Atkinson (2012), a jak je uvedeno i v kapitole 1.2.3, má coping vícero podob. Dvě základní jsou zaměření se na problém, který se jedinec snaží vyřešit, případně udělat vše pro to, aby se mu v budoucnu vyhnul, a zaměření se na zvládnutí emocí, které s problémem souvisí. Po většinou jedinci užívají oba typy řešení.

b) Salutogeneze

Salutogeneze pak v sobě zahrnuje podmínky zdraví a faktorů, které zdraví podporují. Jak uvádí Thomas Poschkamp (2013) autorem tohoto pojmu je Aaron Antonovsky, který se zabýval důvody, proč lidé zůstávají zdraví.

Dále se v textu budeme zabývat osobnostními charakteristikami, které umožňují stresu i syndromu vyhoření lépe čelit. Dle Markéty Švamberg Šauerové (2018) se jedná o tyto faktory:

- **Self-efficacy**, neboli vnímání vlastní zdatnosti, dle autora tohoto pojmu Alberta Bandury znamená „přesvědčení člověka o tom, že je schopen organizovat a

mobilizovat zdroje pro činy, které jsou zapotřebí k cílenému zvládnání budoucích situací“ (Baštecká & Mach, 2015, 144).

- Dále sem spadá zdravé/přiměřené **sebevědomí** včetně zdravé **sebereflexe**. Což znamená, že jedinec disponuje adekvátní sebedůvěrou a je si plně vědom svých hodnot i své vlastní hodnoty. Stejně tak je schopen v rámci sebereflexe vnímat a identifikovat okamžiky či situace, kdy čelí přílišné zátěži.
- Vnitřní „**locus of control**“. Autorem tohoto konceptu je Rotter a lze jej vysvětlit jako přesvědčení, že je jedinec schopen ovlivnit svůj život. Pokud by jedinec disponoval naopak vnějším locus of control, lze říct, že by vkládal svůj osud do rukou pomyslné štěstěny či náhody.
- **Emoční regulace**, do které lze zahrnout porozumění, přijetí, řízení a projevoování svých emocí, stejně tak porozumění emocím druhých a řízení konfliktů. Emoční regulace také úzce souvisí s interakcí s druhými lidmi a tím i **sociální oporou**, která je dalším protektivním faktorem. V okamžiku, kdy jedinec disponuje emoční regulací, disponuje tak i dovedností vytváření pozitivního sociálního klimatu. Jeho vztahy se tím stávají bohaté a kontakt s druhými četný, což přispívá k duševní pohodě jedince a umožňuje lépe zvládat zátěž.
- Životní **optimismus** je dalším z faktorů, který přispívá k zvládnání zátěže. Bohumila Baštecká a Jan Mach (2015) uvádí, že na optimismus lze nahlížet dvěma způsoby. Buď jej lze vnímat jako obecný postoj, nebo osobnostní rys. V případě osobnostního rysu pak jedinec ve většině událostí a skutečností shledává něco dobrého a očekává, že věci dobře dopadnou.
- V neposlední řadě lze mezi protektivní faktory zařadit tzv. **měkké dovednosti** jako jsou time management, komunikační dovednosti a v případě studentů vysokých škol i osvojení efektivního stylu učení.

c) Chování typu B

Hovoříme-li o protektivních faktorech, pak je nutné zmínit i chování osobnosti. K faktorům, které přispívají vzniku syndromu, patří právě Chování typu A. Naopak k faktorům protektivním lze zařadit Chování typu B. Dle Susan Nolen-Hoeksema et al. (2012, 607) „jedinci s chováním typu B dokáží odpočívat bez výčitek svědomí a pracovat bez nervozity. Netrápí je pocit nedostatku času, nejsou netrpěliví a nenechají se snadno rozčítit“.

d) Smysl pro koherenci

Mezi další významnou teorií související se zvládnáním zátěže, kterou je vhodné zde zmínit, je smysl pro koherenci (SOC). Jedná se spíše o základní životní postoj. Autorem tohoto konceptu je již zmíněný Aaron Antonovsky a Thomas Poschkamp (2013, 77) jej řadí do základních prvků salutogeneze. Ve své publikaci jej popisuje následovně: „má-li člověk velký smysl pro koherenci, je přesvědčen o tom, že události, které se člověku v životě přihodí, nejsou nahodilé, nýbrž mají příčinu a následek, dají se zvládnout a vyplatí se je překonat“. Smysl pro koherenci se skládá ze tří oblastí: srozumitelnosti, zvládnutelnosti a smysluplnosti.

e) Návyky

Výše byly popsány spíše teoretické koncepty, které přispívají k protekci před stresem a následně syndromem vyhoření. Jedinec však může rozvoji těchto dvou fenoménů předcházet i vlastními silami a budováním konkrétních návyků, které posílí prevenci jejich vzniku. Akademický stres je škodlivý zejména působí-li příliš dlouho, příliš intenzivně anebo v kombinaci dlouhého trvání a intenzity. Syndrom vyhoření vzniká delší dobu a bez předchozího stresu by nevznikl. Je výsledkem (mimo jiné) chování, jehož způsoby vznikaly někdy i celý život. Stejně tak tedy jako mohou být návyky přispívající ke vzniku stresu a syndromu vyhoření, existují i návyky, které jejich vzniku mohou zabránit. Lze konstatovat, že dokáže-li jedinec efektivně čelit zátěži, je míra jím prožívaného stresu nižší a tím je i nižší riziko vzniku syndromu vyhoření.

Vladimír Kebza a Iva Šolcová (2003, 20) hovoří o konkrétních zásadách, respektive principech a **návycích**, které pomáhají zvládnout zátěžovou situaci. Patří mezi ně:

- Otevřenost tomu, co se kolem nás děje.
- Nebát se změn.
- V zátěžové situaci aktivně hledat její řešení a podniknout konkrétní kroky, které vedou k tomu, jak situaci čelit.
- Vnímat zátěžové situace jako něco běžného.
- Naučit se oddělovat jednotlivé záležitosti, osoby a situace.
- Aktivně budovat sociální oporu.
- Obklopovat se příjemným prostředím a dále ho aktivně rozvíjet.
- Uplatňovat zdravý životní styl. Jedná se konkrétně o zdravou životosprávu, dostatek spánku a pohybových aktivit a minimalizaci škodlivých návyků

v podobě alkoholu, nikotinu či jiných závislostí. Dle Armona (2014) výzkumy dokazují, že fyzická aktivita může být v zátěžové situaci vyznaným ochranným mechanismem.

K bodu souvisejícímu s životním stylem je pak vhodné doplnit i různá protistresová cvičení. Eva Bedrnová (1999, 74) hovoří o „**devateru duševní pomoci ve stresu**“. Konkrétně do tohoto devatera řadí:

- Protistresové dýchání, jehož základními pravidly jsou zpomalení a prohloubení dechu. Gregor (1988) hovoří o dýchání jako o nejvhodnějším protistresovém prostředku a tvrdí, že dýchání je propojovacím prvkem mezi psychikou a tělem.
- Chvilková tělesná relaxace, především mimického svalstva, které se nachází v obličeji. Vědomé uvolnění svalů může pomoci odbourání stresu. Lze sem zařadit například i Schulzův autogenní trénink či Jacobsonovu progresivní relaxaci.
- Koncentrace na „kredenc“, respektive fokusování na jakýkoliv neutrální předmět.
- Odejít a zůstat chvíli sám. Odchod z prostoru, ve kterém se spolu-nacházíme, jedinci umožní vystoupit ze zahlcujících emocí, získat nadhled, urovnat si své myšlenky a promyslet následnou reakci.
- Změna činnosti jedinci přinese změnu fokusu ze stresové aktivity. V ideálním případě by se mělo jednat o pohybovou aktivitu, díky které dojde k uvolnění adrenalinu a noradrenalinu.
- Poslech relaxační hudby. Vnímání hudby velmi ovlivňuje lidské emoce.
- Rozhovor s někým třetím, respektive s někým nezaujatým. Jedinec tak může dojít k uvolnění, pozitivním emocím a docílit nadhledu.
- Počítání jedinci může přivést zaměření pozornosti na racionální aktivitu, čímž se sníží vliv zahlcujících emocí. Ideální pak je, je-li počítání spojeno s dechovým cvičením, aby došlo i ke zklidnění tělesných funkcí.
- Tělesné cvičení jakékoliv podoby, které uvolňuje napětí a odbourává z těla nahromaděné nežádoucí látky. Zároveň uvolňuje endorfiny a může tedy navozovat pocit radosti.

K uvedenému devateru duševní pomoci od Evy Bedrnové pak ještě zmiňme Biofeedback („Biofeedback“, 2021), který by zde jistě neměl chybět. Jedná se o metodu aplikovanou v posledních letech, jejíž cílem je vědomě ovlivňovat fyziologické veličiny jako je například krevní tlak, svalové napětí, tep aj.

Někdy však ani efektivní návyky ani jiné protektivní faktory působení stresu a vzniku syndromu vyhoření nezabrání. V těchto případech je třeba zahájit **léčbu**. Její délka zpravidla trvá delší dobu. V případě syndromu vyhoření lze říct, že je úměrná délce doby jeho vzniku.

Jak bylo uvedeno v kapitole 3, jsou mezi stresem a syndromem vyhoření, kromě mnoha shod, i rozdíly, a proto je nutné aplikovat také diferencovanou léčbu stresu a vyhoření. Při léčbě syndromu vyhoření by kromě minimalizace negativního efektu dlouhodobého stresu měl být kladen důraz na posílení pocitu důležitosti a smysluplnosti práce / činnosti. Dle Pines a Keinan (2005) je vhodné aplikovat v rámci léčby syndromu vyhoření existenciální perspektivu. Ta je mimo jiné založena spíše než na snížení pracovního stresu, na posílení pocitu lidí, že jejich práce je důležitá a má významný přínos. Dle autorů lze tohoto cíle často dosáhnout bez výrazných finančních nákladů, což je jistě velkým benefitem. Pines (2000) tvrdí, že lidé se snaží najít existenciální význam prostřednictvím své práce. Proto by následná terapie měla být zaměřena především na tři témata:

- Proč si tato osoba zvolila právě toto povolání/činnost a jakým způsobem jí měla poskytnout existenciální význam?
- Proč má tato osoba pocit selhání?
- K jakým změnám musí dojít, aby daný jedinec získal z práce / ze své činnosti pocit existenciálního významu?

U syndromu vyhoření se setkáváme s komplexní léčbou. Ta by, kromě terapeutické péče (ideálně s existenciální perspektivou), měla být aplikována i na úrovni biologické. Zcela zásadní pro její zahájení však je, aby si jedinec přiznal, že „má problém“. Jak uvádí Radkin Honzák (2018), jedinci trpící syndromem vyhoření si nejen, že nedokáží říct o pomoc druhých, ale stejně tak mají problém ji přijmout, je-li jim nabídnuta. V momentě, kdy se již dostanou do péče, je třeba jejich stav stabilizovat (často farmakologicky) a následně prostřednictvím terapie identifikovat a pozměnit jejich postoje, přesvědčení a návyky, které vzniku syndromu vyhoření přispěly. Dle Romana Peška a Jána Praška (2016) pak patří (kromě výše zmíněné existenciálně zaměřené terapie) k nejužívanějším metodám pro léčbu syndromu vyhoření kognitivně behaviorální terapie (KBT). V rámci KBT se pracuje s kognitivní restrukturalizací niterných postojů i se změnou stresujících postojů a nápravou negativních přesvědčení. Pro maximální efekt léčby je vhodné se zaměřit i na další dovednosti jako je například efektivní komunikace či time management.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A HYPOTÉZY

Výzkumná část této závěrečné práce se věnuje prozkoumání vztahu mezi akademickým stresem a syndromem vyhoření. Jedním z cílů je ověřit pozitivní korelaci těchto fenoménů. Pokud bychom vycházeli z teoretických konceptů, které tvrdí, že syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobého působení stresu (a dalších faktorů), pak je možné, že by snížením samotného akademického stresu, došlo i ke snížení výskytu syndromu vyhoření.

Výskyt syndromu vyhoření u vysokoškolských studentů ve věkové skupině 18–30 let potvrdila již bakalářská práce Boháčové (2022). Tento výzkum byl proveden v roce 2021 na soukromé vysoké škole v podobě dotazníkového šetření. Výskyt zmíněného syndromu dosahoval tehdy 10,2 %. Nicméně výzkum byl realizován v období pandemie onemocnění COVID-19. I proto je cílem této diplomové práce zopakovat dotazníkové šetření a ověřit míru výskytu syndromu vyhoření v aktuálních podmínkách. Dále se současný výzkum zaměřuje také na analýzu akademického stresu. Právě ten byl identifikován v rámci výzkumu z roku 2021 jako jedna z hlavních příčin syndromu vyhoření studentů.

V neposlední řadě se současný výzkum zaměřuje také na absolventy, respektive respondenty výzkumu z roku 2021, kteří v současné době již nejsou studenty vysoké školy. U nich byla porovnána aktuální míra syndromu vyhoření s původními daty z roku 2021. Cílem bylo ověřit, zda a případně nakolik se jejich psychický stav po ukončení studia změnil. Následná polo-strukturovaná interview se věnovala jejich vnímání akademického stresu s odstupem, tedy z pohledu absolventů.

Konkrétní výzkumné cíle závěrečné práce jsou následující:

- Ověření hypotéz, zda:
 - H1: Míra syndromu vyhoření pozitivně koreluje s výší akademického stresu.
 - H2: Současní studenti dosahují vyšší míry syndromu vyhoření než studenti zapojení do výzkumu v roce 2021.
 - H3: Absolventi dnes dosahují nižší míry syndromu vyhoření v porovnání s mírou syndromu vyhoření, již dosahovali jako studenti v roce 2021.

- Dále byly u absolventů hledány odpovědi na následující výzkumné otázky:
 - VO1: Co se u nich spolu s absolvováním studia změnilo?
 - VO2: Jak zpětně vnímají z pozice absolventů akademický stres spojený s jejich studiem na vysoké škole?

5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Výzkum této závěrečné práce vycházel ze smíšeného designu. Jedná se o přístup, jenž kombinuje kvalitativní a kvantitativní metody. V tomto případě se jedná konkrétně o kvantitativní výzkum (dotazníkové šetření) s doplňujícím kvalitativním výzkumem.

V rámci dotazníkového šetření byla sbírána data pro ověření výskytu syndromu vyhoření mezi studenty zvolené vysoké školy. Zde byl využit dotazník Maslach Burnout Inventory, konkrétně pak jeho verze MBI – General Survey for Students. Ten je určený přímo studentům středních a vysokých škol. Dále byla u studentů ověřována také míra akademického stresu. Zde byl využit Inventář akademického stresu od autorů Křeménkové a Novotného z nepublikované studie (Sedláková, 2022) a dále také vybrané otázky ze Student stress questionnaire (Healthwatch, 2016).

Pro ověření míry syndromu vyhoření u absolventů byl použit dotazník Maslach Burnout Inventory, tentokrát však verze MBI – General Survey. S těmito absolventy bylo následně realizováno polo-strukturované interview. Jeho cílem bylo ověřit, nakolik se u nich změnilo vnímání stresu s odstupem času, a také zjistit, k jakým změnám u nich v životě došlo po ukončení studia.

Veškerý kontakt s respondenty probíhal online formou. Konkrétně byly využity nástroje Google Forms pro zpracování dotazníkového šetření, Google Meet pro realizaci i záznam online interview a nástroj Doodle pro naplánování a koordinaci interview. Data z dotazníků byla analyzována v rámci statistických testů popsanych v kapitole 5.2. Data získána prostřednictvím interview byla analyzována metodou interpretativní fenomenologické analýzy.

5.1 Dotazníkové šetření

Data pro výzkum byla získána online formou a jednalo se o dva dotazníky. První dotazník byl určený studentům univerzity a druhý byl určen jejím absolventům, kteří se zároveň účastnili výzkumu syndromu vyhoření v roce 2021 (Boháčová, 2022).

a) Dotazník pro studenty

Data o studentech byla získána na základě výzvy k vyplnění dotazníku, která byla distribuována v rámci newsletteru univerzity. Ten byl rozeslán všem jejím studentům a zaměstnancům 30. října 2023. Dále k vyplnění dotazníku vyzývali také vybraní pedagogové v rámci své výuky. Odkaz na dotazník byl tedy dostupný přes newsletter a v rámci nástroje MS Teams, který je klíčovým komunikačním kanálem k jednotlivým předmětům.

Dotazník pro studenty vyplnilo v období od 30. 10. 2023 do 25. 11. 2023 celkem 87 respondentů, nicméně věkovou hranici 30 let včetně nepřekonalo jen 69 z nich. Účast ve výzkumu byla dobrovolná a v rámci samotného vyplňování byli respondenti vyzváni k uvádění spontánních a pravdivých odpovědí.

Dotazník pro studenty byl rozdělen do čtyř částí.

1. část byla věnována demografii respondentů. Konkrétně se skládala z následujících sedmi otázek:

- **Věk**, kde respondenti volili jednu z odpovědí:

20 let a méně / 21–25 let / 26–30 let / 31–35 let / 36–40 let / 41 let a více

- **Pohlaví**, kde respondenti volili jednu z odpovědí:

Muž / Žena

- **Studijní program**, kde respondenti volili jednu z odpovědí:

Softwarový vývoj / Business Management / Systémové inženýrství a informatika / Softwarové inženýrství a big data / Aplikovaná ekonomie a analýza dat / Double Degree

- **Formu studia**, kde respondenti volili jednu z odpovědí:

Prezenční / Kombinovaná / Work & study / Distanční

- **Ročník studia**, kde respondenti volili jednu z odpovědí s tím, že studenti magisterského studia volili 1. nebo 2. ročník:

První / Druhý / Třetí

- **Zda respondent při studiu pracuje**, kde respondenti volili jednu z odpovědí:

Ne / Maximálně 10 hodin týdně / 11–20 hodin týdně / 21–30 hodin týdně / 30 a více hodin týdně

- **E-mail**, kde respondenti uvedli svůj e-mail pro případné další kontaktování v rámci interview, ověření pravosti dat, ale také zamezení duplicitám.

2. část dotazníku vycházela z MBI (General Survey for Students) a zahrnovala v sobě 16 tvrzení. U nich respondenti vždy volili frekvenci, jak často se s touto situací ve svém životě setkávají – viz následující kapitola.

3. část dotazníku byla věnována měření akademického stresu. Zde byl doslovně aplikován Akademický stresový inventář (ASI). Jednalo se konkrétně o sedmáct položek, u nichž respondenti na Likertově škále (1–5) volili, nakolik je pro ně situace stresující. Hodnota 5 značila maximální zátěž, hodnota 1 pak reprezentovala žádnou / minimální míru zátěže.

4. část dotazníku sestávala ze dvou otázek, které vycházejí z dotazníku Student stress questionnaire. Zde respondenti volili z nabízených možností, jak se u nich projevuje zátěž, případně jaké volí copingové strategie. U obou položek měli také možnost volby „Jiné“ a mohli tak jejím prostřednictvím uvést vlastní odpověď nad rámec nabízených.

b) Dotazník pro absolventy

Data o absolventech byla získána samostatným dotazníkem. Respondenti byli osloveni napřímo, žádostí zaslano e-mailem. Jednalo se o participanty výzkumu, který proběhl v roce 2021, a kteří se zároveň již tehdy kromě dotazníkového šetření účastnili i polo-strukturovaného interview. Dotazník pro absolventy se skládal ze dvou částí. Celkem jej v období 19. 7. 2023 – 6. 8. 2023 vyplnilo 7 respondentů (z 9 oslovených).

1. část dotazníku se věnovala demografickým údajům. Byly zde získávány odpovědi na následující otázky:

- **Věk**, kde respondenti volili jednu z odpovědí:
20 let a méně / 21–25 let / 26–30 let / 31–35 let / 36–40 let / 41 let a více
- **Pohlaví**, kde respondenti volili jednu z odpovědí:
Muž / Žena
- **Studijní program**, který respondent na univerzitě v minulosti studoval. Zde respondenti volili jednu z odpovědí:

Softwarový vývoj / Business Management / Systémové inženýrství a informatika / Softwarové inženýrství a big data / Aplikovaná ekonomie a analýza dat / Double Degree

- **Formu studia**, kterou respondent na univerzitě v minulosti studoval. I zde respondent volili jednu z odpovědí:

Prezenční / Kombinovaná / Work & study / Distanční

- **Zda a nakolik respondent pracuje**, kde respondenti volili jednu z odpovědí:

Ne / Maximálně 10 hodin týdně / 11–20 hodin týdně / 21–30 hodin týdně / 30 a více hodin týdně

- **E-mail**, kde respondenti uvedli svůj e-mail pro jejich snazší kontaktování pro následné interview, ověření pravosti dat, ale také zamezení duplicitám.

2. část dotazníku vycházela z MBI (General Survey) a obsahovala celkem 16 tvrzení.

U nich respondenti vždy volili frekvenci, jak často se s touto situací setkávají. Tento dotazník je blíže popsán v následující kapitole.

5.1.1 Maslach Burnout Inventory

Dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI) disponuje vícero verzemi, které odpovídají výzkumnému souboru. Jedná se například o MBI Human Services (MBI-HSS), MBI Medical Personnel (MBI-HSS (MP)) či MBI Educators (MBI-ES). Pro tuto diplomovou práci byly využity konkrétně varianty General (MBI-GS) a Students (MBI-GS (S)).

MBI je konstruován ze tří základních škál. Jedná se konkrétně o škálu cynismu, vyčerpání a efektivity. Dotazník vychází z předpokladu, že syndrom vyhoření je reakcí na aspekty každodenních zkušeností jedince (Maslach & Jackson, 2018).

Zatímco verze MBI-GS je standardizovaná a celosvětově užívaná, verze pro studenty prozatím nebyla zcela detailně psychometricky dokumentována a stejně tak tedy neexistuje ani její standardizace v českém jazyce.

Administrace obou verzí dotazníku zabere zhruba 10 až 15 minut. Respondent v rámci jeho vyplňování hodnotí 16 tvrzení z pohledu frekvence jejich výskytu. U varianty „general“ se tato tvrzení vztahují k pracovní oblasti. U varianty „student“ se tvrzení vztahují vždy k oblasti studia. Frekvence, které jednotlivým tvrzením respondent přiděluje, jsou

následující: 0 – Nikdy / 1 – Několikrát do roka / 2 – Jednou do měsíce / 3 – Několikrát do měsíce / 4 – Jednou do týdne / 5 – Několikrát do týdne / 6 – Každý den.

Dle přidělené frekvence je zároveň tvrzení skórováno. Tvrzení jsou rozdělena do třech škál (cynismus, vyčerpání a efektivita) a každá škála získává vlastní počet bodů – celkový i průměrný. Překlad obou verzí dotazníku byl pro účely této diplomové práce realizován její autorkou a následně byl revidován anglickým rodilým mluvčím.

Práva pro veřejné užití MBI jsou omezena, z tohoto důvodu jsou níže u jednotlivých škál uvedena jen vybraná tvrzení, ze kterých dotazník vychází.

Jednotlivé škály jsou dle autorů MBI (Maslach & Jackson, 2018, 40) definovány následovně:

- **Vyčerpání:** obecný pocit vyčerpanosti, který se vztahuje ke studiu či práci. V případě varianty pro studenty do této škály spadají například tvrzení: „Na konci studijního dne se cítím unaveně,“ či „studium je pro mne zatěžující.“ U varianty MBI GS se můžeme setkat s tvrzeními typu: „Na konci pracovního dne se cítím vyčerpaně,“ případně, „vnímám vyhoření související s mou prací.“
- **Cynismus:** distancovaný či lhostejný vztah ke studiu či práci. Je typický neschopností zvládat studijní / pracovní zátěž. Tato škála víceméně vychází z původní verze MBI, kde figurovala namísto cynismu škála depersonalizace. Ta referovala o vztahu k lidem, se kterými jedinec pracuje. Cynismus referuje však o vztahu k činnosti jako takové. Do této škály lze v případě studia zahrnout tvrzení jako: „Pochybuji o významu mého studia,“ nebo „chci mít jen splněné své úkoly a dále mít klid.“ U MBI General sem patří např. tvrzení: „V porovnání se začátkem své kariéry pociťuji o mou práci menší zájem.“
- **Efektivita:** hovoří o individuálním hodnocení své výkonnosti. Ve své podstatě se jedná o spokojenost se současnými i minulými studijními či pracovními výkony. Jako ukázkou tvrzení z této škály lze pro studentskou verzi uvést: „Považuji se za dobrého studenta,“ případně, „vnímám, že v rámci studia efektivně dokončuji své povinnosti.“ Pro verzi MBI General lze jako ukázkou tvrzení použít například: „Vnímám svou přidanou hodnotu v rámci organizace, pro kterou pracuji.“

U jednotlivých škál je na základě získaných hodnot vypočtena kritická hranice. Dle ní jsou v každé škále respondenti rozděleni a dále jsou znovu rozděleni na základě

kombinace individuálních hodnot v jednotlivých škálách. Výstupem je pět profilů zobrazených níže v Tabulce 1.

Tabulka 1: Profilové rozdělení dle výsledků v jednotlivých škálách

Profil	Vyčerpání	Cynismus	Efektivita
Angažovaní	Nízké	Nízký	Vysoká
Neefektivní	Nízké až střední	Nízký až střední	Nízká
Přetížení	Vysoké	Nízký až střední	Nízká až střední
Neangažovaní	Nízké až střední	Vysoký	Nízká až střední
Vyhořelí	Vysoké	Vysoký	Nízká

Zdroj: (Maslach & Jackson, 2018)

5.1.2 Student stress questionnaire

Tento dotazník byl vytvořen v rámci projektu organizace Healthwatch. Cílem projektu bylo zjistit, co vysokoškolské studenty stresuje, ale i to, jaké metody a přístupy studenti využívají v okamžiku, kdy stres vnímají. Dotazník vznikl v roce 2016 a byl designován ve dvou formách – online i offline. Jeho administrace zabere 5 minut a skládá se z 10 položek. 5 položek je s nucenou volbou, dvě položky v sobě zahrnují Likertovu škálu a tři položky jsou otevřené (= vypisovací). Jeho plná a originální verze je uvedena v příloze č. 2 této diplomové práce. Nicméně pro účely našeho výzkumu byly použity jen dvě následující otázky:

1. Který z těchto prožitků (pokud vůbec nějaký), když jste se cítili pod tlakem nebo ve stresu, jste zažili v posledních třech měsících? (*Vyberte všechny možnosti, které se vás týkají.*)

- Špatná nálada
- Zvýšená srdeční frekvence
- Změna chuti k jídlu
- Příliš mnoho spánku
- Nedostatek spánku
- Přílišné obavy
- Špatné sny
- Pocit, že si nevíte rady
- Pocit podrážděnosti
- Užívání alkoholu/drog

Jiné (zde respondenti mohli uvést vlastní vnímaný projev stresu)

2. Co děláte pro to, abyste zvládli pocity stresu nebo tlaku, pokud vůbec něco děláte?
(Vyberte všechny možnosti, které se vás týkají.)

Cvičení

Trávíte čas s rodinou a/nebo přáteli

Poradenství (např. terapie, odborná konzultace)

Náboženství nebo duchovno

Relaxační techniky

Poslech hudby

Trávíte čas v přírodě

Jiné (zde respondenti mohli uvést vlastní copingový mechanismus)

Tyto dvě otázky byly zařazeny pouze do dotazníku pro studenty. Jejich funkcí bylo ověření toho, co stresuje stávající studenty vysoké školy, a jak se zvládáním stresu pracují. Získaná data byla dále porovnána s výstupy výzkumu z roku 2021.

5.1.3 Akademický stresový inventář (ASI)

Tento inventář byl zvolen v rámci výzkumu jako primární nástroj pro měření akademického stresu. Jeho autory jsou Novotný a Křeménková. Ve výzkumu byly použity hrubé skóry získané z inventáře. Ten je koncipován ze 17 položek, které naplňují celkem 4 škály (stres související se studijními požadavky, rovnováha mezi prací a životem, organizační a sociální aspekty studia a očekávání dobrého výkonu).

Sedláková (2022) uvádí reliabilitu jednotlivých faktorů v rozmezí $\omega = 0,813, 0,823, 0,648$ a $0,66$. U každé z položek respondent volí, nakolik je pro něj daná situace stresující. K zaznamenání odpovědi je využita pětibodová Likertova škála (1 = vůbec mě to nestresuje až 5 = extrémně mě to stresuje). Jednotlivé položky dotazníku jsou následující (Sedláková, 2022):

1. Učení se / příprava na zkoušky.
2. Ústní prezentace (prezentace seminárních prací, mluvení před publikem).
3. Zkoušení (písemné, ústní).
4. Množství učiva a informací, které musím zvládnout.
5. Pochopení obsahu učiva.
6. Zvládání plnění úkolů včas (ve stanoveném termínu, před deadline).

7. To, že se nestíhám připravit na zkoušky, zápočty, seminární práce.
8. Nedostatek volného času, času k odpočinku.
9. Nedostatek času na rodinu a přátele.
10. Skloubení studia, osobního života a práce/brigády.
11. Nedostatečná kvalita zázemí ve škole (dostupnost volných místností, wifi připojení, kavárny, bufetu, možnost sezení na chodbách atd.).
12. Nedostatek pomoci se studijními záležitostmi ze strany administrativních pracovníků univerzity.
13. Osvojování si nových sociálních dovedností (komunikace s přednášejícími, samostatnost, flexibilita).
14. Využívání technologií (vyhledávání informací na internetu, příprava materiálů a prezentací (Word, Excel, PowerPoint), univerzitní systémy apod.
15. Čekání na výsledky zkoušek.
16. Moje vlastní očekávání toho, že budu mít dobré výsledky.
17. Očekávání mých dobrých výsledků od okolí (rodina, přátelé, blízcí).

5.2 Kvantitativní analýza

V rámci kvantitativní analýzy dat byly ověřovány tři hypotézy. V případě H1 byla ověřována korelace dvou proměnných. U ověření H2 se jednalo o analýzu dvou na sobě nezávislých výběrů a v případě H3 se jednalo o test závislého výběru. Pro statistické testování byl použit program STATISTICA 14 EN.

Před testováním jednotlivých hypotéz byla vždy ověřena normálnost rozdělení proměnných. Za tímto účelem byl použit Shapirův-Wilkův test normality na 1% hladině významnosti. Dále byl také aplikován i Leveneův test pro ověření homogenity.

Pro jednotlivé hypotézy byly použity následující metody:

- **H1: Míra syndromu vyhoření pozitivně koreluje s výší akademického stresu.**

V případě míry vyhoření se nejedná o spojitou proměnnou, z toho důvodu byl pro výpočet korelace aplikován Spearmanův korelační koeficient. Právě ten je dle Mrkvičky a Petráškové (2006) pro odhad korelačního koeficientu u nespojitých náhodných veličin vhodný. Pro účely výpočtu byla míra akademického stresu transformována na kategoriální proměnnou, konkrétně do 5 kategorií. Spearmanův korelační koeficient byl vypočten dle následujícího vzorce:

$$r_s = 1 - \frac{6}{n(n^2 - 1)} \sum_{i=1}^n (R_i - Q_i)^2$$

V němž n = počet pozorování. R_i je pořadí náhodné veličiny akademický stres a Q_i je pořadí náhodné veličiny míra vyhoření.

H2: Současní studenti dosahují vyšší míry syndromu vyhoření než studenti zapojení do výzkumu v roce 2021.

V případě této hypotézy jsme pracovali se dvěma na sobě nezávislými soubory. Byl zde tedy aplikován t-test pro dva nezávislé výběry (Dostál, 2022). Tento test byl aplikován jak na celkový koncept syndromu vyhoření, tak na jeho dílčí škály (cynismus, vyčerpání a efektivitu). Vždy bylo počítáno s hrubými skóry, jen u celkového konceptu syndromu bylo s položkami souvisejícími s efektivitou pracováno jako s reverzními.

H3: Absolventi dosahují nižší míry syndromu vyhoření v porovnání s mírou syndromu vyhoření, jíž dosahovali jako studenti v roce 2021.

Pro tento test se podařilo získat malý vzorek respondentů, konkrétně jen 7. Což s sebou nese v rámci statistického testování jistá úskalí. Dle Káby a Svatošové (2008) jsou u malých vzorků preferovány neparametrické testy nebo testy speciálně navržené pro jejich malé velikosti. Nemusí se u nich sledovat normalita, homoskedasticita dat apod., což je jejich hlavní předností. Na druhou stranu se tyto testy vyznačují menší silou. Vzhledem k tomu, že se v případě výzkumu jednalo o závislé výběry, byl aplikován Wilcoxonův párový test pro jeden výběr. Opět zde byly testovány jak jednotlivé škály konceptu syndromu vyhoření, tak i koncept celkový. Wilcoxonův test patří mezi takzvané pořadové testy (Dostál, 2022, 161). U tohoto statistického testu jsou nejprve vypočítány rozdíly bodů pro každou dvojici závislých pozorování. Poté se vypočte pořadí absolutních hodnot těchto diferencí s tím, že nulové difference jsou vynechány. Následně se připojí znaménka rozdílů k pořadí a jsou sečtena pořadová čísla kladných diferencí a pořadová čísla záporných diferencí. Nulovou hypotézu zamítáme na hladině významnosti α , jestliže platí, že $W = \min(W^+, W^-) \leq W_\alpha$. Kdy W_α je tabulková kritická hodnota.

5.3 Polo-strukturované interview

Jedním z cílů výzkumu bylo prozkoumat vnímání akademického stresu absolventy vysoké školy. Za tímto účelem byla od vybraných respondentů získána kvalitativní data prostřednictvím polo-strukturovaná interview.

Právě interview patří dle Miovského (2006) mezi nejvýhodnější metody získávání kvalitativních dat. V případě této závěrečné práce bylo využito tzv. polo-strukturované, respektive polo-strukturované interview. To je typické připravenou strukturou či schématem otázek, na které je respondent dotazován. S ohledem na maximalizaci výtěžnosti interview lze u otázek různě měnit pořadí. Stejně tak je možné se respondenta na jeho odpovědi doptávat a nechat si je vysvětlit. Tento princip napomáhá hlubšímu porozumění zkoumaného jevu. Respondenti výzkumu byli dotazováni na období jejich studia na vysoké škole. Měli s odstupem definovat stresory, které na ně působily, ale také mechanismy, které používali ke zvládnutí zátěže. Dále měli také identifikovat, co se v rámci zvládnutí zátěže během studia naučili a co konkrétně by jim tehdy pomohlo nebo by sami dělali jinak, aby pro ně studium bylo z pohledu akademického stresu snazší.

Respondenti měli možnost k jednotlivým otázkám volně hovořit, případně byli vyzváni k upřesnění či doplnění odpovědi. Struktura interview je k nahlédnutí v příloze č. 3 této práce.

Značný vliv na průběh interview má mimo jiné prostředí, ve kterém je interview realizováno. To by mělo být pro respondenta co nejpříjemnější, aby byla zajištěna autentičnost jeho projevu. Z důvodu efektivnosti a maximalizace komfortu probíhala všechna interview online a respondenti si tedy sami volili místo jeho realizace. Obdobně tomu bylo i s časem. Aby byl respondentům zajištěn maximální komfort, sami si přes online nástroj Doodle označili pro ně vhodný čas a po nalezení shody s výzkumníkem byl rozhovor v daném termínu realizován.

Všechna interview se konala v období 8. 8. 2023 – 16. 8. 2023. K získání rozhovoru byl využit online nástroj Google Meet. Studentům byl předem zaslán odkaz, přes který se k interview připojili.

Rozhovory byly realizovány celkem se sedmi respondenty a trvaly v průměru 39 minut. Ve všech případech se jednalo o participanty výzkumu z roku 2021. Již tehdy s nimi bylo realizováno polo-strukturované interview. Tehdy bylo zkoumáno jejich aktuální vnímání stresu, nyní se výzkum zabýval vnímáním akademického stresu s časovým

odstupem. Rozhovorů se účastnili 4 muži a 3 ženy. Po udělení souhlasu respondentů byl z každého interview pořízen audiozáznam, který následně sloužil k jeho přepisování a další analýze.

5.4 Interpretativní fenomenologická analýza

Pro samotnou kvalitativní analýzu dat získaných polo-strukturovaným interview byla použita metoda interpretativní fenomenologické analýzy (dále jen IPA). Tato metoda je postavena na principech fenomenologie, hermeneutiky a idiografickém přístupu. Jejím autorem je Jonathan Smith (1996).

IPA nejčastěji vychází z případových studií a snaží se porozumět významu, který přisuzují participantům jednotlivým zkušenostem, událostem či stavům. IPA se tedy pokouší dostat co nejbližší ke zkušenosti participanta a „*zabývá se detailním zkoumáním žité lidské zkušenosti a směřuje k provedení tohoto zkoumání tak, aby bylo možno tuto zkušenost vyjádřit svými vlastními výrazy spíše než podle předem definovaných systémů kategorií*“ (Smith et al., 2009, 32).

IPA v rámci této diplomové práce sloužila k analýze absolventů vysoké školy. Ti byli v původním výzkumu z roku 2021 v rámci MBI identifikováni buď jako vyhořelí, nebo jako angažovaní.

Přepsané polo-strukturované rozhovory byly na základě jejich opakovaného čtení analyzovány. Byly v nich hledány odpovědi na výzkumné otázky. V rámci čtení byla identifikována základní témata a následně i souvislosti mezi těmito tématy. V rámci analýzy byl také vytvořen jeden reprezentant všech respondentů, u něhož byla aplikována syntéza témat.

5.4.1 Sebereflexe výzkumníka

Zaměření výzkumu na akademický stres a syndrom vyhoření bylo výzkumníkem zcela záměrné. S oběma fenomény se osobně setkává v rámci své profese a akademickému stresu čelí navíc osobně v souvislosti s vlastním kombinovaným studiem. V rámci vlastního studia se snaží aktivně reagovat na faktory způsobující stres ze strany univerzity, ale také pracuje s vlastními copingovými mechanismy. Zkoumá jak vliv životního stylu (spánek, strava, fyzická aktivita, meditace) i měkkých dovedností jako je time management, komunikační dovednosti, tak i efektivního stylu učení a využití sociální opory. Z vlastní

zkušenosti vnímá jako klíčovou především kombinaci zmíněných přístupů. Pokud bychom si dokázali vše dokonale rozplánovat, ale neuměli se soustředit, přistupovali k učivu neefektivně, byli unavení, nevyspalí a někdy i nemocní, jen stěží bychom dosáhli požadovaných výsledků. Velmi důležité je z pohledu výzkumníka také důsledná regenerace po každém zátěžovém období (zkouškové období či SZZ). Hlavní princip pak spatřuje v „hlídání si energie“ a laskavém přístupu sám k sobě. To celé v kombinaci s mentálním nastavením, že „vše má řešení“.

Své zkušenosti a dovednosti pak předává studentům na „zkoumané univerzitě“. Zde působí jako vyučující předmětů Time a stress management a Úvod do studia, v němž studenty seznamuje s principy efektivní komunikace. Na dané škole působí mimo jiné v roli člena Rady pro studijní záležitosti a Studijního poradce. V obou těchto rolích se dlouhodobě setkává se studenty, kteří jsou bezradní a je pro ně náročné čelit zátěži, která ze studia na univerzitě plyne. U některých z nich je syndrom vyhoření již patrný a vnímá, jak důležitá je prevence a včasné zachycení prvních symptomů. U těchto „bezradných až vyhořelých“ studentů navíc hrozí, že svá studia bez podpory a pomoci nedokončí.

S vyhořelými jedinci se výzkumník setkává i ve své terapeutické praxi, kde již ale řeší spíše následky tohoto fenoménu. Pro výzkumníka je velmi přínosné a zajímavé moci kombinovat všechny tyto roviny – sebe-zkušenost, roli terapeuta, ale i poradce a vyučujícího – a vnímat tak efekt jednotlivých technik či přístupů. Tato diplomová práce mu přináší větší vhled do problematiky, hlubší porozumění souvislostem, ověření si vlastních hypotéz a zároveň užší kontakt se studenty i absolventy dané školy. Jako stěžejní pak vnímá možnost využít zjištění plynoucí z výzkumu v praxi. Daná vysoká škola je velmi „pro-klientsky“ orientovaná a stejně tak, jak byly implementovány do její strategie výstupy bakalářského výzkumu, je výzkumník přesvědčen, že tomu tak bude i s výstupy z výzkumu realizovaného pro tuto diplomovou práci.

5.5 Výzkumný soubor

Výzkum této závěrečné práce byl realizován na dvou výzkumných souborech. V obou případech se jednalo o záměrný výběr přes instituci. V jednom případě byl soubor definován stávajícími studenty zvolené soukromé vysoké školy. Ve druhém případě se jednalo o její absolventy.

Zvolená škola aktuálně nabízí čtyři studijní programy, dva bakalářské a dva inženýrské. Zaměřuje se na ekonomii a informační technologie. Vzdělání v oboru IT je pro školu zaměřením primárním. Výuka je zde založena na praxi, osobní zkušenosti a interaktivitě. Studenti během studia absolvují mnoho workshopů, projektů, stáží a zároveň jejich vyučujícími jsou zde především odborníci z praxe.

V době realizace výzkumu disponovala škola přibližně 1000 studenty. Počet studentů se výrazně zvýšil především díky akreditaci plně distančního vzdělávání, které škola získala v roce 2021. Na počátku roku 2021 škola disponovala 600 studenty. Z toho je 87,4 % v IT oborech a v ekonomických oborech pak 12,6 %. Pro 20 % studentů tato škola není první zkušeností s vysokoškolským vzděláním. 72 % procent studentů školy je pak ve věku 18–30 let, což je věková skupina, již se tato závěrečná práce věnuje.

Primární obor vzdělávání, informační technologie, s sebou přináší i jistá specifika studentů. Následující charakteristika je uvedena na základě pozorování a více než patnáctileté pracovní zkušenosti na této škole, kde autorka závěrečné práce působí nejen jako pedagog, ale také v roli poradce pro studenty. V genderovém poměru převažují muži, konkrétně tvoří 83 % všech studentů, a jedná se především o analyticky smýšlející a introvertní jedince. Jak bylo uvedeno výše, pro některé z nich je tato vysoká škola již druhá (minimálně), kterou studují. Hlavním benefitem, který zde shledávají, je praktičnost výuky a aktuálnost / modernost technologií a programovacích jazyků, které zde jsou vyučovány. Většina studentů při škole pracuje, a to buď ve vlastních firmách či na vlastních projektech, jako osoby samostatně výdělečně činné, případně pracují na pozici testerů či IT developerů pro větší firmy či korporace. Z předmětu Úvod do studia, kde si mimo jiné studenti osvojují komunikační a prezentační dovednosti tím, že hovoří před ostatními sami o sobě, vyplývá, že mezi koníčky studentů patří především programování, technologie, sci-fi, fantasy a ve velké míře počítačové hry. Zároveň lze na základě pozorování říct, že je pro studenty náročné komunikovat s ostatními – v individuálním i skupinovém kontaktu – stejně tak je pro ně náročné zvládat zátěžové situace.

Druhý výzkumný soubor, tedy **soubor absolventů** školy, sestával ze 7 jedinců. Jednalo se o 4 muže a 3 ženy ve věku 20–31 let. Všichni tyto respondenti byli účastníky výzkumu míry syndromu vyhoření v roce 2021. Všichni jsou aktuálně zaměstnaní. Jeden z respondentů svá bakalářská studia nedokončil. Ostatní respondenti je ukončili a jeden pokračoval na stejné škole i v magisterském studiu, které ovšem nedokončil. Dvěma

respondentům se od doby ukončení jejich studia narodily děti. Pro přehlednost jsou informace k souboru absolventů zaneseny v následující tabulce.

Tabulka 2: Charakteristiky výzkumného souboru absolventů

Resp.	Věk	Pohlaví	Studium úspěšně dokončeno	Aktuální studium	Akt. Zaměstn.	Míra SV 2021	Míra SV 2023
R1	31	M	Bc. ANO / Mgr. NE	NE	ANO	Vyhořelý	Nezařazený
R2	20	M	ANO	NE	ANO	Angažovaný	Angažovaný
R3	21	Ž	ANO	NE	ANO	Angažovaná	Nezařazená
R4	27	Ž	ANO	NE	ANO	Vyhořelá	Angažovaná
R5	28	M	ANO	NE	ANO	Angažovaný	Angažovaný
R6	22	Ž	ANO	NE	ANO	Angažovaná	Angažovaná
R7	21	M	NE	NE	ANO	Vyhořelý	Neangažovaný

(Zdroj: Vlastní zpracování)

5.6 Etické hledisko a ochrana soukromí

Data použitá pro tuto závěrečnou práci byla získána dobrovolně a jejich zpracování ve výzkumu bylo anonymní. Účastníci výzkumu za svou participaci neobdrželi žádnou finanční ani nefinanční odměnu. Všichni respondenti byli upozorněni, že z jejich účasti i neúčasti na výzkumu nebudou vyvozeny žádné další výhody či nevýhody.

V rámci polo-strukturovaného interview byl pořizován audiozáznam, k němuž všichni respondenti udělili před jeho pořizováním souhlas. Při zpracování byla data anonymizována. Je nicméně nutné upozornit na možné zkreslení některých odpovědí respondentů v rámci interview, a to z důvodu předchozího vztahu pedagog – student, vedoucí závěrečné práce – student či poradce pro studenty – student.

6 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Následující kapitola je věnována analýze dat získaných z jednotlivých nástrojů a v jejím závěru jsou ověřovány platnosti jednotlivých hypotéz a zjišťovány odpovědi na výzkumné otázky.

6.1 Analýza dat z pohledu MBI

Analýza z pohledu MBI proběhla samostatně, pro každý výběrový soubor zvlášť.

V rámci aktuálního studentského výběrového souboru byl dotazník (MBI-GS (S)) vyplněn celkem 87 respondenty. Ovšem pouze 69 respondentů splnilo podmínku věku v rozmezí 18–30 let. Ti také byli zahrnuti do dalších datových analýz. V případě výběrového souboru absolventů dotazník MBI-GS vyplnilo 7 respondentů z nichž byli do následných analýz zahrnuti všichni.

Prvním krokem v práci s daty bylo rozdělení respondentů do profilů. Dle manuálu MBI byly u respondentů sečteny absolutní hodnoty v jednotlivých škálách. Každý respondent tak získal hodnotu pro škálu vyčerpání, cynismu a efektivity. Následně byli respondenti dle matice rozděleni do jednotlivých profilů.

Dle manuálu MBI jsou definovány kritické hranice v jednotlivých škálách, ke kterým je následně vztahován celkový skóre získaný v této škále. Pro získání tohoto skóre byly odpovědi z dotazníku kvantifikovány dle následující tabulky:

Tabulka 3: Kvantifikace odpovědí z dotazníku

Odpověď	Počet získaných bodů
Nikdy	0
Několikrát do roka	1
Jednou do měsíce	2
Několikrát do měsíce	3
Jednou do týdne	4
Několikrát do týdne	5
Každý den	6

(Zdroj: vlastní zpracování)

Výpočet kritických hodnot pro jednotlivé škály je definován manuálem a hodnoty jsou dopočteny následujícími vzorci:

- Pro škálu Vyčerpání: průměr + (SD * 0,5)
- Pro škálu Cynismu: průměr + (SD * 1,25)
- Pro škálu Efektivitu: průměr + (SD * 0,1)

Tabulka 4: Kritické hodnoty jednotlivých škál MBI

Škála	Kritická hodnota studentů (2023)	Kritická hodnota studentů (2021)	Kritická hodnota absolventů (2023)
Vyčerpání	12,89	12,18	10,98
Cynismus	16,15	17,21	16,35
Efektivita	19,94	20,42	29,31

(Zdroj: vlastní zpracování)

Po vypočtení kritických hodnot, byli respondenti rozděleni do profilů. Tyto profily odpovídají míře jejich vyhoření. Rozřazení samotné pak probíhá dle porovnání individuálních skóre respondenta v dané škále s kritickou hodnotou škály. Dle výsledné kombinace porovnání v jednotlivých škálách jsou respondenti rozřazeni do pěti základních profilů (viz Tabulka 1). Konkrétní rozdělení obou výzkumných souborů uvádí následující tabulka.

Tabulka 5: Rozdělení respondentů do profilů dle manuálu MBI (data 2023)

Profil	Počet z řad studentů	% z řad studentů	Počet z řad absolventů	% z řad absolventů
Angažovaní	27	39	4	57
Neefektivní	22	32	0	0
Přetížení	7	10	0	0
Neangažovaní	1	1	1	14
Vyhořelí	4	6	0	0
Nezařazení	8	12	2	29

(Zdroj: vlastní zpracování)

Ve výběrovém souboru studentů bylo identifikováno 6 % vyhořelých respondentů. Ve výběrovém souboru absolventů nebyl identifikován nikdo takový.

Dále je také nutné zmínit kategorii tzv. Nezařazených. Do té spadají respondenti s kombinacemi uvedenými v následující tabulce. Vždy se jedná o indikátor, zda jejich

celkový skór dosáhl vyšší či nižší hodnoty, než je kritická hranice dané škály. Tyto kombinace nejsou v rámci manuálu MBI blíže definovány.

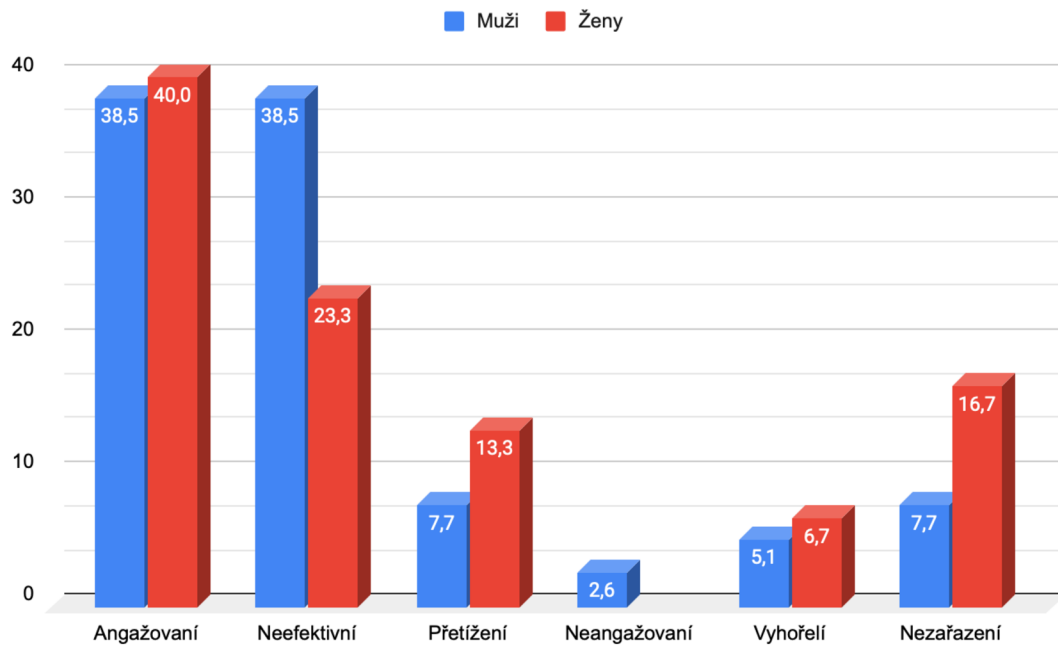
Tabulka 6: Respondenti bez zařazení do profilu (data 2023)

Profil	Škála vyčerpání	Škála cynismu	Škála efektivity	Počet respondentů z řad studentů	Počet respondentů z řad absolventů
Nezařazení	Vyšší skór než kritická hranice	Nižší skór než kritická hranice	Vyšší skór než kritická hranice	7	2
	Nižší skór než kritická hranice	Vyšší skór než kritická hranice	Vyšší skór než kritická hranice	1	0

(Zdroj: vlastní zpracování)

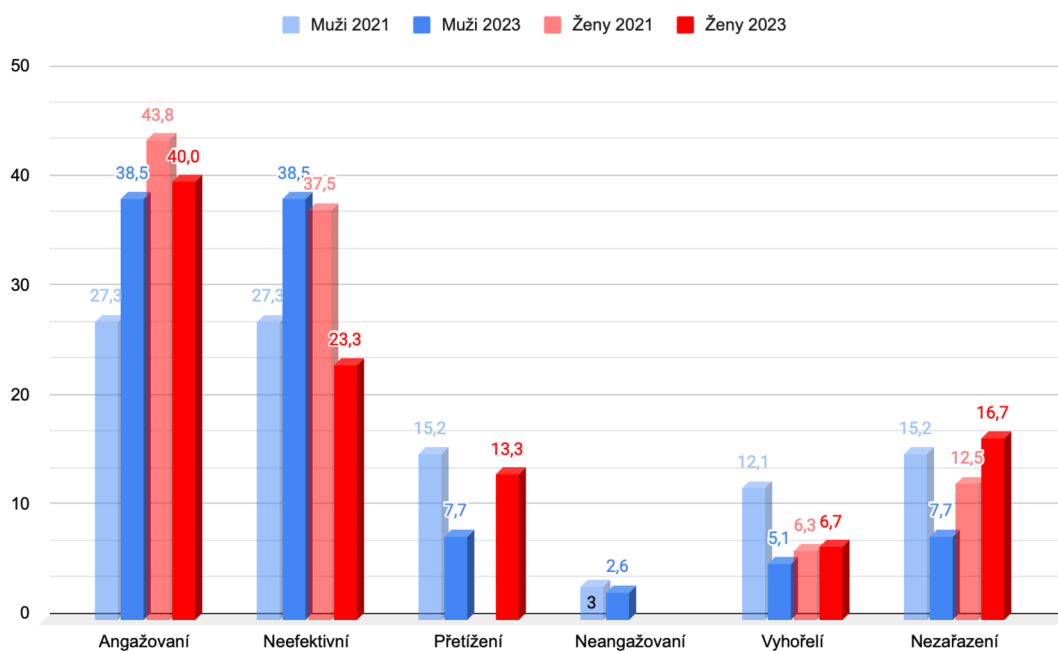
Následující rozbor dat se vztahuje na výběrový soubor studentů z roku 2023. Ze získaných informací vyplynulo, že dotazování se zúčastnilo 30 žen a 39 mužů. Detailní rozdělení (procentuální) v závislosti na pohlaví a jednotlivých profilů vypovídajících o míře syndromu vyhoření je zobrazeno na následujícím grafu. Z grafu je patrné, že muži pokrývají všechny z možných profilů. Zatímco u žen se nevyskytla žádná reprezentující profil neangažovaných. Ten je typický nízkým vyčerpáním, vysokým cynismem a nízkou efektivitou jedince. 40 % žen se pak vyskytuje v profilu angažovaných. Značný podíl mužů (téměř 80 %) bylo identifikováno jako méně vyhořelých, respektive angažovaných, případně neefektivních. Oba tyto profily jsou v opozici k profilu vyhořelých. Zajímavé je také porovnání s daty z výzkumu z roku 2021, které je zobrazeno v grafu na Obrázku č. 6. Z něj je patrné, že muži se z profilů přetížených a vyhořelých jedinců posunuli do profilů angažovaných a neefektivních. Lze tedy říct, že si v rámci míry vyhoření polepšili. Naopak u žen je patrný nárůst přetížených respondentek, a to na úkor neefektivních v roce 2021.

Obrázek 5: Procentuální rozdělení výběrového souboru studentů dle pohlaví a příslušnosti k profilu dle manuálu MBI, data 2023



(Zdroj: vlastní zpracování)

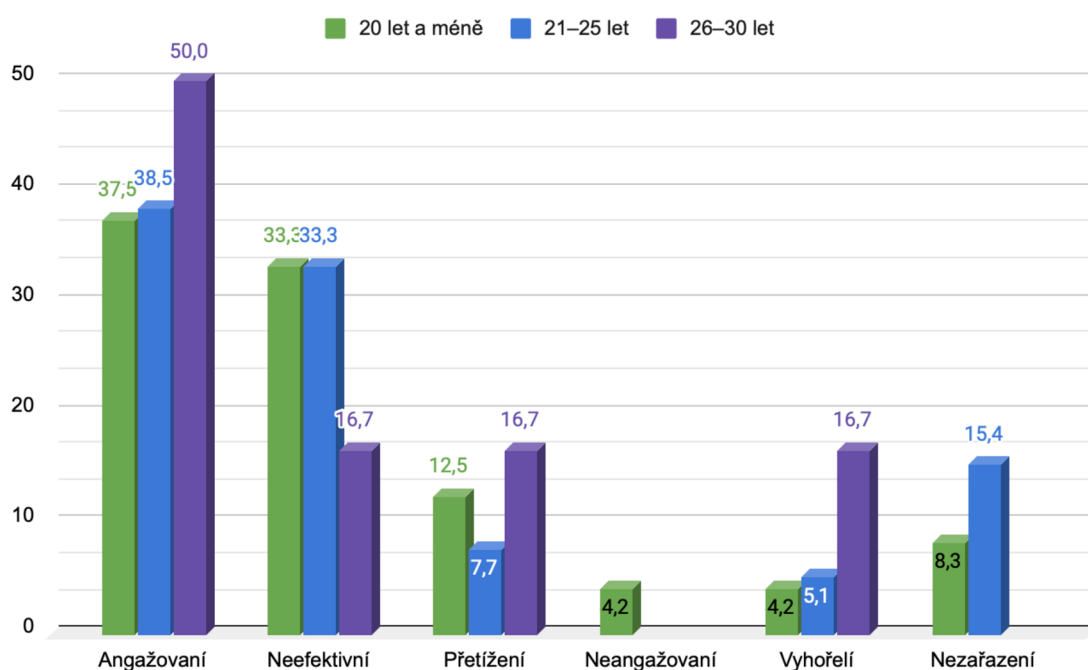
Obrázek 6: Procentuální rozdělení výběrového souboru studentů dle pohlaví a příslušnosti k profilu dle manuálu MBI, porovnání dat 2021 a 2023



(Zdroj: vlastní zpracování)

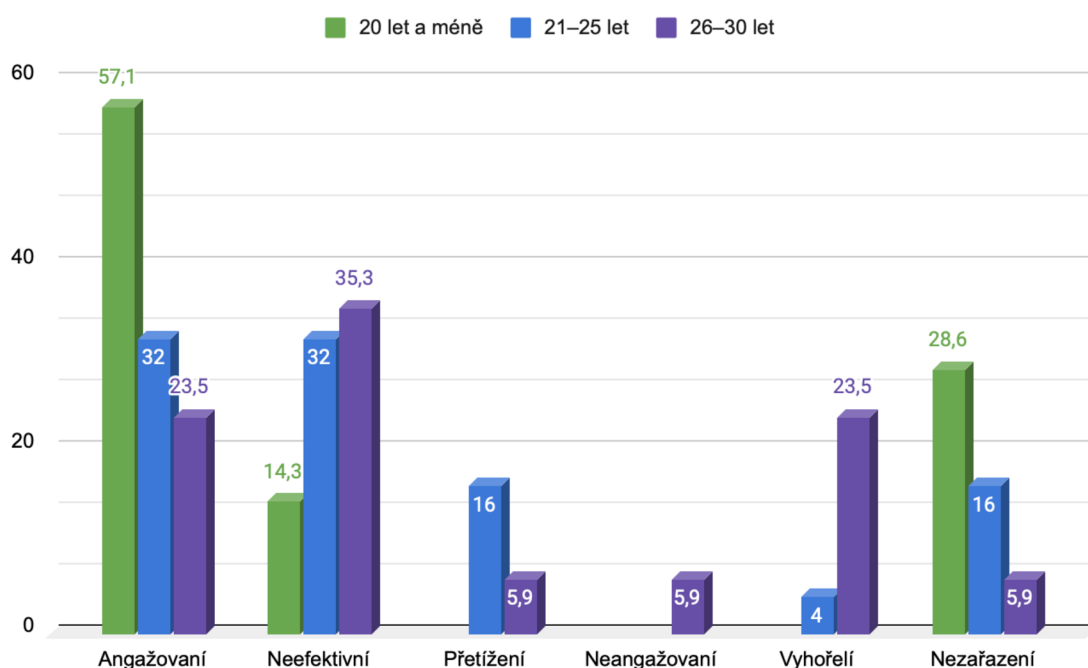
Pokud se podíváme na rozdělení jednotlivých profilů v závislosti na věku, pak nám ze získaných dat vyplývá graf zobrazený v Obrázku č. 7. Z něj je patrné, že věkové kategorie studentů do 25 let (včetně) mají rozložení do profilů velmi podobné. Odlišují se od nich studenti starší 25 let, u nichž je 50 % angažovaných. Zbylá polovina této věkové kategorie je rozdělena rovnoměrně mezi profily neefektivní, přetížení a vyhořelí. Pokud data porovnáme opět s daty z roku 2021, která jsou zachycena v rámci Obrázku č. 8. Jsou zde patrné změny v rámci věkového složení jednotlivých profilů vyhoření, stejně tak jsou různě rozděleny i věkové kategorie.

Obrázek 7: Procentuální rozložení výběrového souboru studentů dle věku a příslušnosti k profilu dle manuálu MBI, data 2023



(Zdroj: vlastní zpracování)

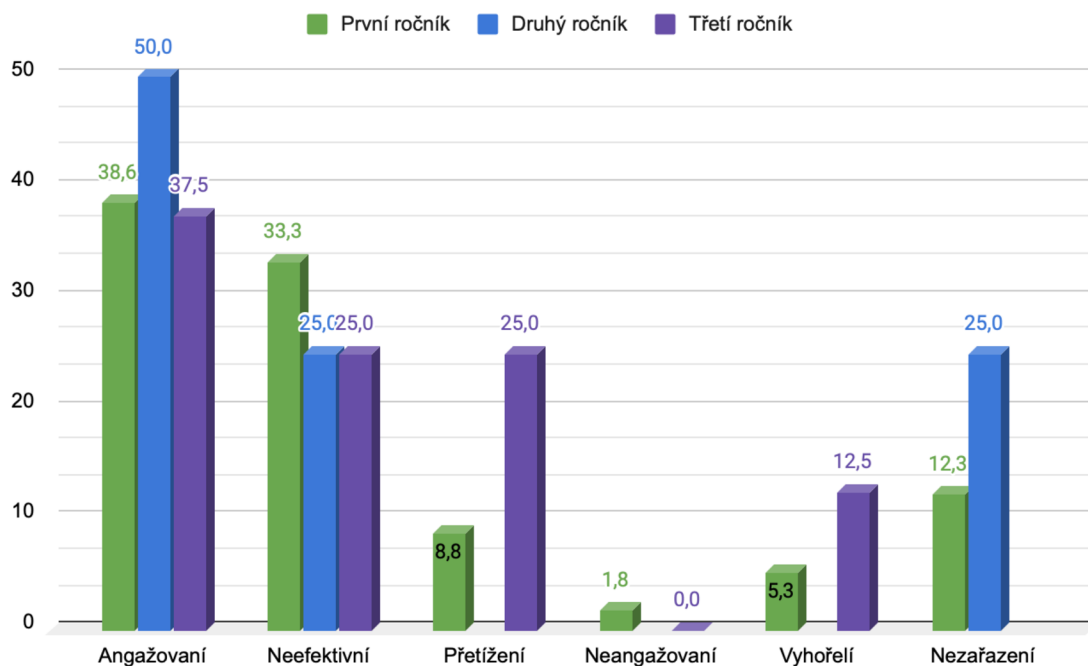
Obrázek 8: Procentuální rozložení výběrového souboru studentů dle věku a příslušnosti k profilu dle manuálu MBI, data 2021



Zdroj: (Boháčová, 2022, 47)

Následující graf zobrazuje rozdělení do profilů s ohledem na ročník studia. Z dat je patrné, že studenti druhého ročníku se vyskytují dle MBI pouze ve dvou profilech. Konkrétně v profilu angažovaní a neefektivní. Oba jsou ale velmi vzdálení od profilu vyhořelých. Lze konstatovat, že jsou nejméně ohroženi syndromem vyhoření. Zároveň je zajímavé, že stejných hodnot (50 %) v profilu angažovaní dosáhli studenti i v rámci výzkumu v roce 2021.

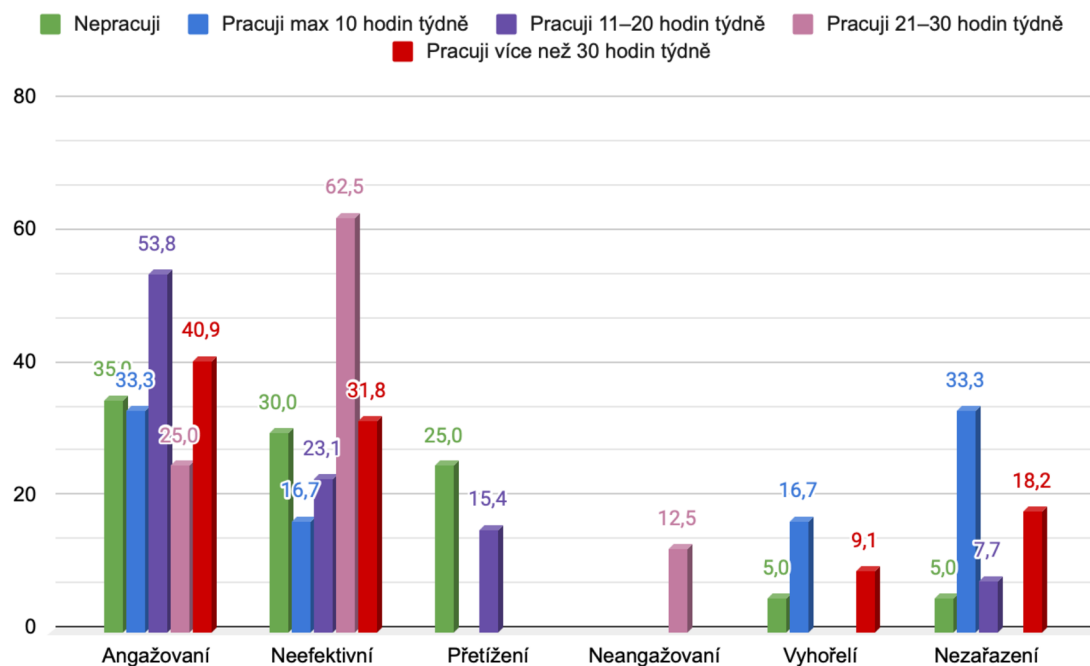
Obrázek 9: Procentuální rozdělení respondentů dle ročníku studia a příslušnosti k profilu dle manuálu MBI, data 2023



(Zdroj: vlastní zpracování)

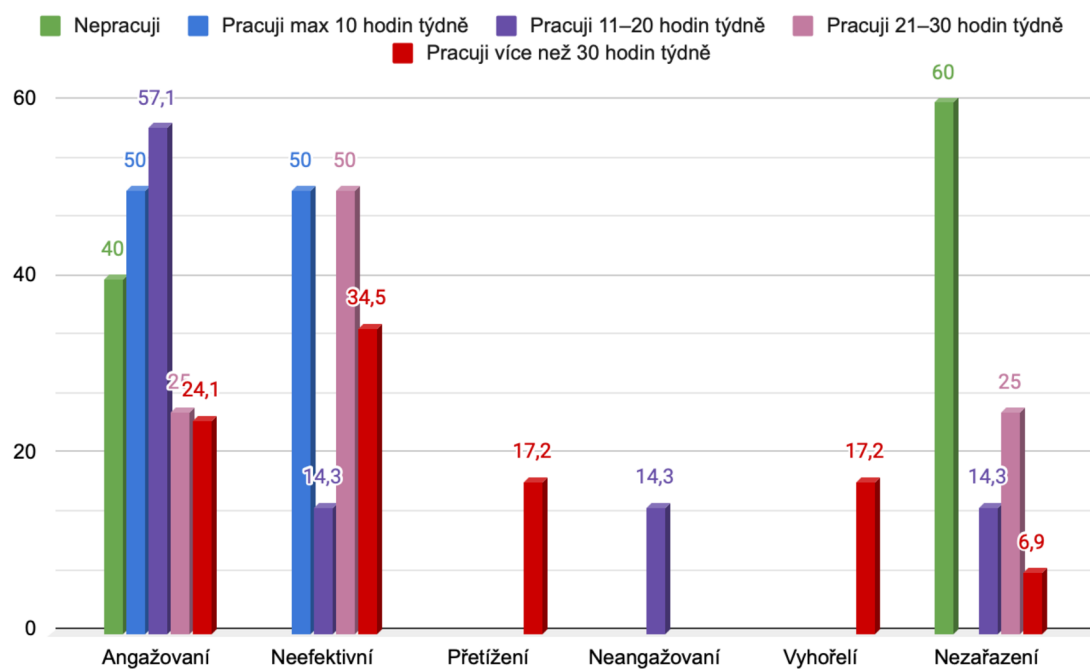
Poslední graf z této série se věnuje rozdělení respondentů do profilů dle MBI v souvislosti s jejich pracovním nasazením a je znázorněn jako Obrázek 10. Zde je zajímavé především porovnání s daty z roku 2021 (na obrázku 11). Z nich vyplynulo, že v té době studenti, kteří nepracovali byli rozděleni jen do dvou profilů – angažovaných a nezařazených. Zároveň v datech 2021 byli vyhořelí pouze ti studenti, kteří při svém studiu pracovali více než 30 hodin týdně. V aktuálních datech je takto jednoznačné zastoupení v kategoriích patrné pouze u profilu neangažovaných studentů, který je determinován studenty pracujícími 21–30 hodin týdně. Z grafu je patrné, že i když student nepracuje vůbec, je možné, aby byl přetížený či dokonce vyhořelý. Což je značný rozdíl oproti datům z roku 2021.

Obrázek 10: Procentuální rozdělení respondentů dle pracovní vytíženosti a příslušnosti k profilu dle manuálu MBI, data 2023



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obrázek 11: Procentuální rozdělení respondentů dle pracovní vytíženosti a příslušnosti k profilu dle manuálu MBI, data 2021



Zdroj: (Boháčová, 2022, 49)

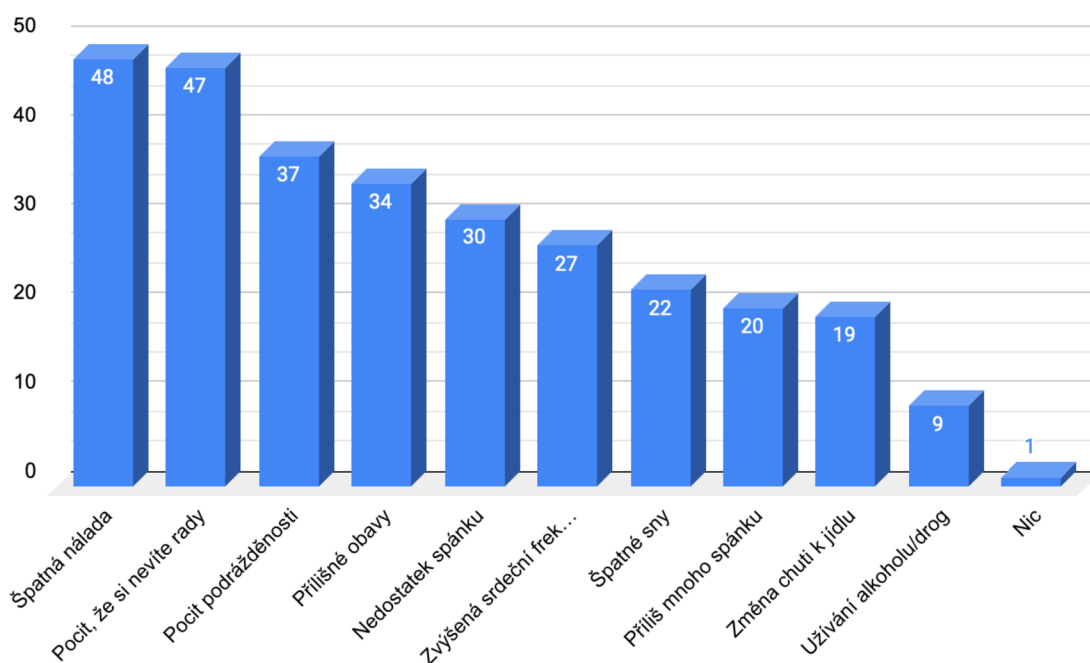
6.2 Analýza dat z pohledu Student stress questionnaire

Z tohoto dotazníku byly použity jen dvě otázky. Otázky byly s nucenou volbou, respektive jejich vyplnění bylo povinné. Bylo možné zvolit více odpovědí a pokud by se respondent neztotožňoval s žádnou z možností, případně chtěl doplnit ke zvoleným svou vlastní, mohl za tímto účelem využít i pole „jiné“ s prostorem pro volný text. Pro analýzu dat byly použity odpovědi od 69 respondentů. Tato hodnota tedy byla i maximální možnou četností jednotlivých odpovědí u položek.

U studentů bylo zkoumáno, jak v posledních třech měsících prožívali zátěž. Přesné znění otázky bylo: „Který z těchto prožitků (pokud vůbec nějaký), když jste se cítili pod tlakem nebo ve stresu, jste zažili v posledních třech měsících? (Vyberte všechny možnosti, které se vás týkají.)“

Ze získaných dat vyplynulo, že u 70 % respondentů se zátěž projevuje špatnou náladou, 68 % respondentů má pocit, že si neví rady a 54 % respondentů vnímá svou podrážděnost. Nejméně frekventovaná odpověď pak byla užívání drog či alkoholu, kterou uvedlo 13 % respondentů. Detailní přehled četností jednotlivých odpovědí je uveden v Obrázku č. 12. Možnost pro uvedení vlastní odpovědi uvedl jen jeden respondent. Jeho odpověď zněla „Nic“.

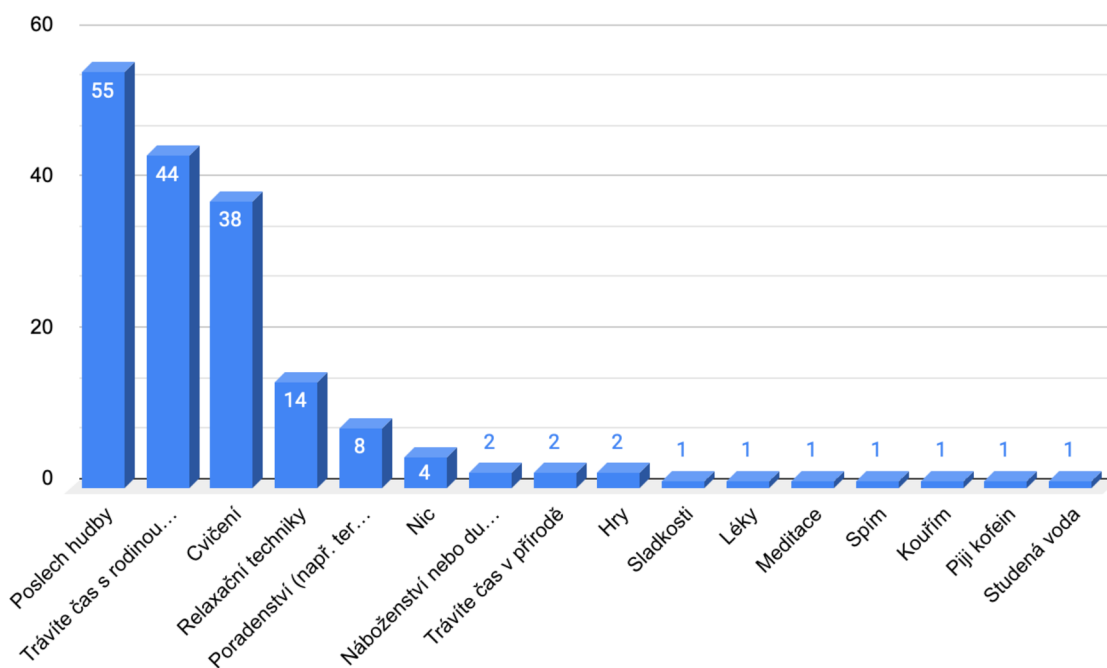
Obrázek 12: Vnímané projevy zátěže u studentů dle četností



(Zdroj: vlastní zpracování)

Druhá otázka se zabývala copingem studentů, tedy činnostmi, které využívají ke zvládnutí zátěže. Přesné znění otázky bylo: „Co děláte pro to, abyste zvládli pocity stresu nebo tlaku, pokud vůbec něco děláte? (Vyberte všechny možnosti, které se vás týkají).“ Opět se jednalo o tzv. povinnou otázku, u níž respondenti mohli volit vícero možností i doplnit své vlastní. Z odpovědí vyplynulo, že 6 % respondentů na zátěž nijak nereaguje. Jako odpověď tedy uvedli „Nic“. Což byla zároveň jimi uvedená vlastní odpověď. Jeden respondent toto „nic“ dále doplnil o komentář „protože nic nefunguje“ a další pak uvedl „protože to samo přejde“. 80 % respondentů uvedlo, že ke zmírnění zátěže užívá poslech hudby. 64 % respondentů pak tráví čas s přáteli nebo rodinou, vyhledávají tedy sociální podporu a dalších 55 % cvičí. Všechny ostatní možnosti se vyskytovaly s relativní četností 20 % a méně. Zde však studenti mnohem častěji než u předchozí otázky, uváděli i své vlastní odpovědi. Jednalo se konkrétně o „sladkosti, hry, léky, kouřím, piji kofein, spím, meditace či studená voda“. Kompletní data k této otázce jsou zobrazena v Obrázku č. 13. Zajímavé pak byly i jednotlivé kombinace odpovědí. V průměru respondenti uváděli 3 copingové mechanismy. Hudbu jako jediný copingový mechanismus uvedli 2 respondenti. Kombinaci dvou mechanismů – poslechu hudby a cvičení – se věnují 4 respondenti (6 %) a kombinaci pouze poslechu hudby a trávení času se svými blízkými pak preferuje 6 respondentů (9 %).

Obrázek 13: Copingové mechanismy studentů dle četností



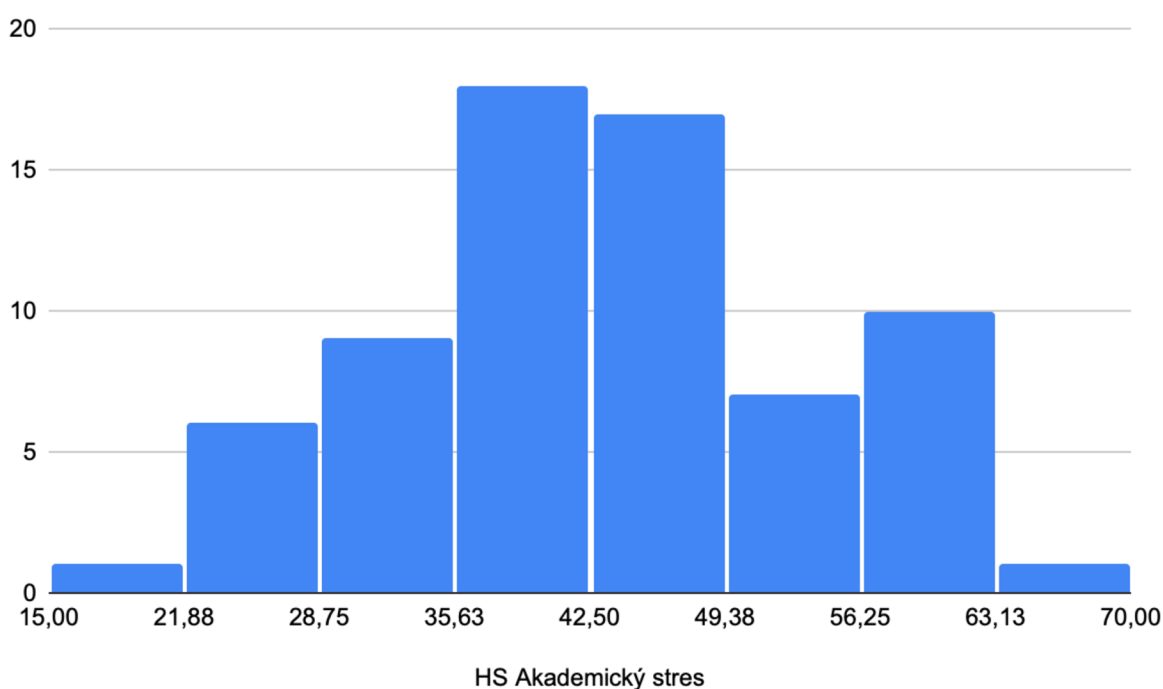
(Zdroj: vlastní zpracování)

6.3 Analýza dat z pohledu Akademického stresového inventáře (ASI)

Akademický stresový inventář byl součástí dotazníkového šetření. Respondenti odpovídali na 17 položek. Všechny byly povinné a své odpovědi zaznamenávali ve formě 5bodové škály Likertova typu. Kdy hodnota 1 odpovídala tvrzení, že jedince daná situace vůbec nestresuje. Naopak hodnota 5 odpovídá tvrzení „extrémně mě to stresuje“. Po vyplnění dotazníku získali respondenti hrubý skór akademického stresu, který mohl nabývat hodnot od 17 do 85.

Z níže uvedeného histogramu je patrné normální rozdělení HS ASI, které se přibližuje Gaussově křivce.

Obrázek 14: Histogram četností hrubého skóru akademického stresu

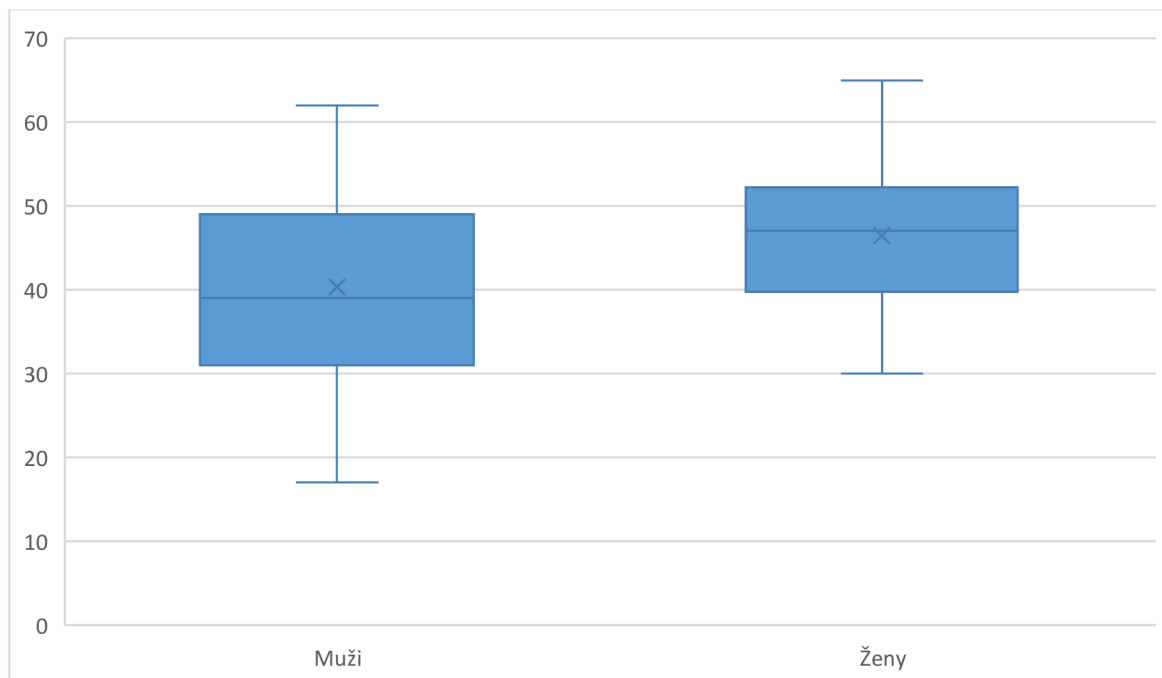


(Zdroj: vlastní zpracování)

Data bylo možné díky demografickým údajům respondentů analyzovat i z tohoto pohledu, stejně tak bylo možné vyhodnotit jednotlivé škály dotazníku. Vybrané údaje jsou uvedeny níže.

Průměrná hodnota míry akademického stresu u respondentů dosahovala 43. Následující obrázek zachycuje krabicový graf, v němž jsou respondenti rozděleni dle pohlaví s tím, že průměrná míra akademického stresu u žen činila 46,5, zatímco u mužů 40,4.

Obrázek 15: Krabicový graf míry akademického stresu (hrubý skór) v závislosti na pohlaví

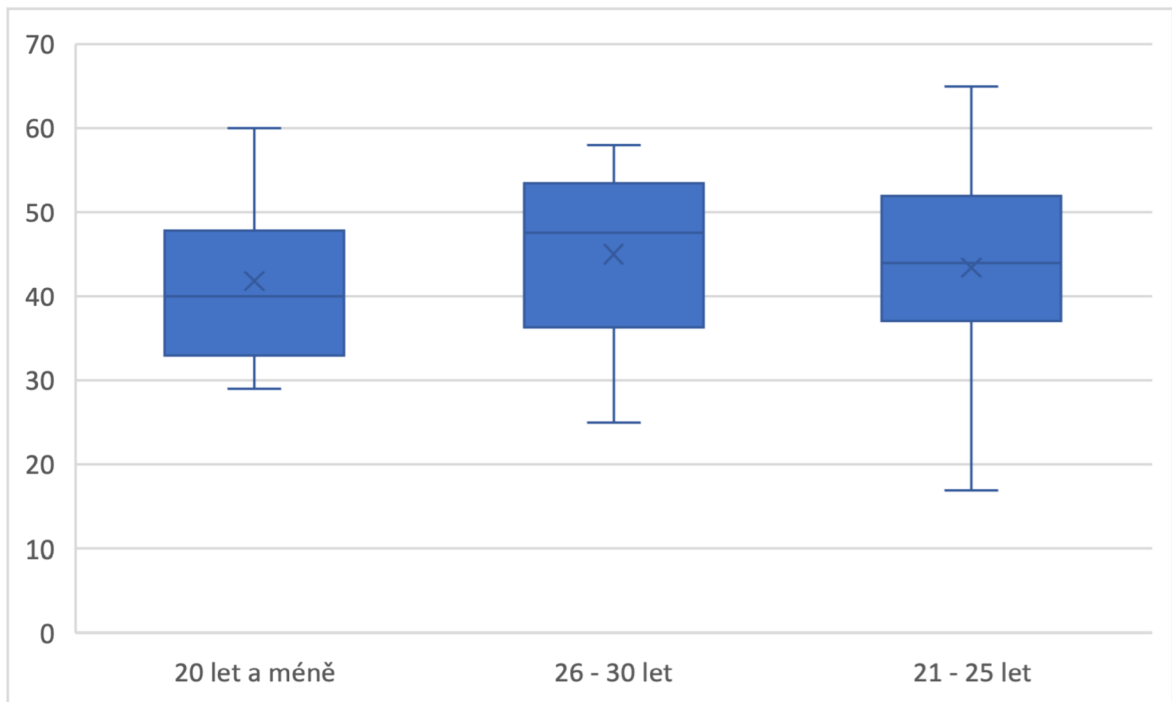


(Zdroj: vlastní zpracování)

Pokud bychom se na data podívali z pohledu věkové kategorie, pak se zdá, že se u našeho výzkumného souboru se zvyšujícím se věkem zvyšuje také vnímaná zátěž.

U respondentů ve věku do 20 let (včetně) dosahovala průměrná hodnota akademického stresu 41,8. U respondentů ve věku 21–25 hodnoty 43,4 a u nejstarších respondentů ve věku 26–30 let byla naměřena průměrná hodnota 45. Pro přehlednost je opět vše zachyceno na následujícím obrázku, kde jsou patrní i tzv. outlieři, tedy minimální a maximální hodnoty daného věkového segmentu.

Obrázek 16: Krabicový graf míry akademického stresu (hrubý skór) v závislosti na věku



(Zdroj: vlastní zpracování)

Zajímavým zjištěním bylo také odlišné vnímání stresu v závislosti na studovaném programu. Zatímco studenti IT oboru (Softwarový vývoj) dosahovali v průměru hodnoty akademického stresu 41,8, studenti ekonomického oboru (Business management) pak dosahovali průměrné hodnoty 49,3. Toto byl zřejmě nejmarkantnější zjištěný rozdíl z pohledu demografických údajů.

V rámci ASI byly analyzovány i jednotlivé položky. Z Inventáře vyplynulo, že nejvíce stresující jsou pro studenty ústní prezentace. Tato položka získala nejvyšší hrubý i průměrný skór.

Tabulka 7: Skóry jednotlivých položek Akademického stresového inventáře

Položka	HS AS	Průměrný skór AS	Medián AS
Ústní prezentace (prezentace seminárních prací, mluvení před publikem).	242	3,51	3
To, že se nestíhám připravit na zkoušky, zápočty, seminární práce.	219	3,17	3
Zkoušení (písemné, ústní).	218	3,16	3
Učení se/příprava na zkoušky.	203	2,94	3
Moje vlastní očekávání toho, že budu mít dobré výsledky.	200	2,90	3
Množství učiva a informací, které musím zvládnout.	191	2,77	3
Pochopení obsahu učiva.	186	2,70	3
Nedostatek volného času, času k odpočinku.	181	2,62	2
Skloubení studia, osobního života a práce/brigády.	179	2,59	3
Očekávání mých dobrých výsledků od okolí (rodina, přátelé, blízcí).	176	2,55	2
Čekání na výsledky zkoušek.	174	2,52	2
Nedostatek času na rodinu a přátele.	169	2,45	2
Zvládání plnění úkolů včas (ve stanoveném termínu, před deadline).	154	2,23	2
Osvojování si nových sociálních dovedností (komunikace s přednášejícími, samostatnost, flexibilita).	148	2,14	2
Nedostatek pomoci se studijními záležitostmi ze strany administrativních pracovníků univerzity.	120	1,74	1
Využívání technologií (vyhledávání informací na internetu, příprava materiálů a prezentací (Word, Excel, PowerPoint), univerzitní systémy apod.	116	1,68	1
Nedostatečná kvalita zázemí ve škole (dostupnost volných místností, wifi připojení, kavárny, bufetu, možnost sezení na chodbách atd.).	92	1,33	1

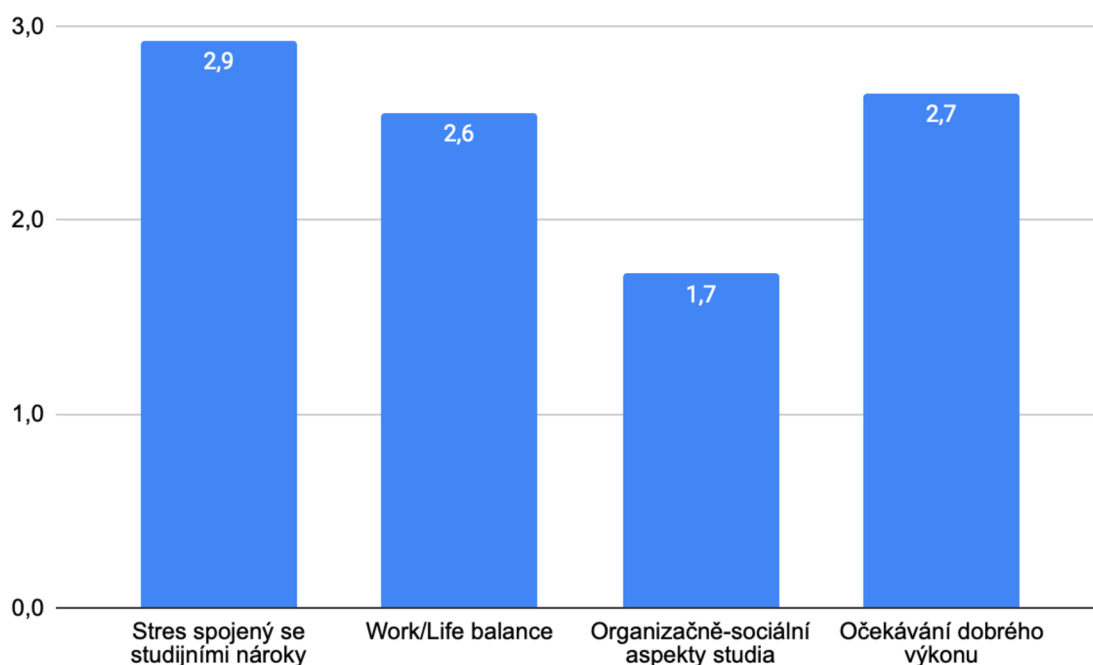
(Zdroj: vlastní zpracování)

Z uvedené tabulky je patrné, jak velký rozdíl je mezi jednotlivými póly položek. Jako nejméně stresující se ukázalo být zázemí školy, technologie využívané při výuce a také podpora ze strany administrativních pracovníků univerzity.

Inventář pracuje celkem se čtyřmi škálami, které jsou syceny jednotlivými položkami. Jedná se konkrétně o škály Stres spojený se studijními nároky, work-life balance, Organizačně-sociální aspekty studia a Očekávání dobrého výkonu. Počet položek ve škálách se liší, proto byl využit pro jejich porovnání vážený průměr přes počet položek ve škálách zahrnutých. Z dat vyplynulo, že studenti nejvíce vnímají zátěž plynoucí ze studijních nároků. Konkrétně sem spadají zkoušky, ústní prezentace, množství učiva, pochopení obsahu a

nedostatek času na přípravu a plnění průběžných studijních povinností. Naopak nejméně je zatěžuje škála související s organizačními a sociálními aspekty studia. Konkrétní naměřené hodnoty a jejich porovnání je patrné z následujícího grafu.

Obrázek 17: Akademický stres z pohledu jednotlivých škál (vážený průměr přes položky)



(Zdroj: vlastní zpracování)

6.4 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz

Jedním z cílů výzkumu bylo ověřit následující hypotézy:

H1: Míra syndromu vyhoření pozitivně koreluje s výší akademického stresu.

H2: Současní studenti dosahují vyšší míry syndromu vyhoření než studenti zapojení do výzkumu v roce 2021.

H3: Absolventi dnes dosahují nižší míry syndromu vyhoření v porovnání s mírou syndromu vyhoření, jíž dosahovali jako studenti v roce 2021.

Před všemi testy byla vždy ověřena normálnost rozdělení proměnných s tím, že p-hodnota ve všech případech dosahovala hodnoty vyšší než 0,01.

6.4.1 Vztah míry syndromu vyhoření a výše akademického stresu

Cílem první testované hypotézy bylo ověřit pozitivní korelaci syndromu vyhoření a akademického stresu. Jako vstupní data byla využita měření dotazníku MBI pro studenty a výstupy inventáře ASI. Konkrétně pak hrubý skór akademického stresu a profil syndromu vyhoření, tak jak jej definuje manuál MBI. Míra akademického stresu v roce 2023 je kvantitativní spojitá proměnná. Pro účely výpočtu byla míra akademického stresu transformována na kategoriální proměnnou, a to do 5 kategorií.

Při výpočtu samotného Spearmanova korelačního koeficientu bylo kalkulováno s počtem pozorování $n = 61$. Výzkumu se sice zúčastnilo 69 respondentů, ale 8 z nich nebylo zařazeno dle MBI do žádné z kategorií, ti tedy byli z analýzy vyřazeni. Výsledná hodnota koeficientu 0,475 ukazuje na středně silnou pozitivní závislost mezi analyzovanými náhodnými veličinami.

Na základě provedeného testu na vzorku studentů lze tvrdit, že čím vyšší je míra akademického stresu, tím vyšší je i míra vyhoření. Jinými slovy hypotézu nezamítáme.

6.4.2 Porovnání míry syndromu vyhoření aktuálních studentů se studenty v roce 2021

V tomto případě byly testovány dva na sobě nezávislé výběry. Konkrétně se jednalo o ověření následující hypotézy: Současní studenti dosahují vyšší míry syndromu vyhoření než studenti zapojení do výzkumu v roce 2021. Všechny níže testované hypotézy jsou jednostranné.

Pro úplnost byly kromě celkového konceptu syndromu vyhoření ověřeny i jednotlivé škály, ze kterých je v rámci MBI syndrom vyhoření konstruován. Nejprve jsou uvedeny jednotlivé škály a v závěru této podkapitoly je testován i celkový koncept syndromu vyhoření.

1. Porovnání průměrných hodnot jednotlivých škál.

Pokud by studenti v roce 2023 měli dosahovat horší úrovně syndromu vyhoření, pak by dle manuálu MBI (Maslach & Jackson, 2018):

- Průměrná míra vyčerpání / cynismu u studentů v roce 2023 byla vyšší než u studentů v roce 2021.
- Průměrná míra efektivity u studentů v roce 2023 byla nižší než u studentů v roce 2021.

Ve všech škálách byla testována spojitá proměnná. Počet měření byl vždy v obou souborech vyšší než 30 (v roce 2021 se jedná o 47 pozorování a v roce 2023 pak o 69).

V rámci testování byl použit dvou-výběrový t-test pro shodu středních hodnot. Nejprve byly testovány shody rozptylů obou výběrů, konkrétně byly aplikovány tyto hypotézy:

H0: Rozptyly obou výběrů jsou shodné.

H1: Rozptyly v obou výběrech nejsou shodné.

Výsledky F-testu pro jednotlivé škály jsou zobrazeny v následující tabulce.

Tabulka 8: Výsledek F-testu pro ověření shody rozptylů u jednotlivých škál MBI

	Vyčerpání		Cynismus		Efektivita	
	2021	2023	2021	2023	2021	2023
Sřední hodnota	9,872	9,841	9,574	8,261	19,638	19,232
Medián	9	9	9	6	20	19,5
Rozptyl	26,592	37,312	42,989	39,813	52,714	50,769
SD	5,157	6,108	6,557	6,538	7,26	7,438
Mín	2	0	0	0	6	0
Max	21	29	27	27	35	31
F	0,713		1,079		1,038	
P (F<=f) (1)	0,112		0,382		0,438	

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vzhledem ke zjištěným p-hodnotám (0,112 pro škálu vyčerpání, 0,382 pro škálu cynismu a 0,438 pro škálu efektivity), které nejsou nižší než hladina významnosti α (0,01 či 0,05), nelze zamítnout nulové hypotézy o shodě rozptylů u jednotlivých škál.

Dalším krokem byl dvou-výběrový t-test o rovnosti středních hodnot. V rámci něhož byly testovány tyto hypotézy:

U škály vyčerpání:

- H0: Průměrná míra vyčerpání v roce 2021 = průměrná míra vyčerpání v roce 2023.
- H1: Průměrná míra vyčerpání v roce 2021 < průměrná míra vyčerpání v roce 2023.

U škály cynismu:

- H0: Průměrná míra cynismu v roce 2021 = průměrná míra cynismu v roce 2023.
- H1: Průměrná míra cynismu v roce 2021 < průměrná míra cynismu v roce 2023.

U škály efektivity:

- H0: Průměrná míra efektivity v roce 2023 = průměrná míra efektivity v roce 2021.
- H1: Průměrná míra efektivity v roce 2023 < průměrná míra efektivity v roce 2021.

Výsledky t-testu pro dva výběry u všech zkoumaných škál uvádí následující tabulka. Tentokrát v ní jsou uvedeny jen hodnoty nad rámec hodnot již prezentovaných v tabulce 8.

Tabulka 9: Výsledek Dvou-výběrového t-testu dle jednotlivých škál MBI

	Vyčerpání	Cynismus	Efektivita
Společný rozptyl	32,987	41,095	51,554
P(T<=t)	0,488	0,14	0,383

(Zdroj: vlastní zpracování)

Zjištěné p-hodnoty testů (0,488 pro vyčerpání, 0,14 pro cynismus a 0,383 pro efektivitu) na hladině významnosti α (0,01 či 0,05) neumožňují zamítnout hypotézu o shodě středních hodnot.

Závěr provedených testů je tedy následující:

- **na základě daného vzorku studentů nelze prokázat, že by úroveň vyčerpání či cynismu byla vyšší u studentů v roce 2023 než u studentů v roce 2021.**
- **na základě daného vzorku studentů nelze prokázat, že by úroveň efektivity byla nižší u studentů v roce 2023 než u studentů v roce 2021.**

2. Porovnání průměrných hodnot celkového konceptu syndromu vyhoření naměřených u studentů v roce 2023 a v roce 2021.

I v tomto případě se jedná o spojité veličiny. Pro výpočet byl použit hrubý skór získaný z MBI s tím, že u škály efektivity byly zohledněny reverzní hodnoty. Počet měření činil v roce 2021 47 a v roce 2023 69.

Postup byl identický jako u testování jednotlivých škál v předcházejícím bodě. Přičemž hypotézy u testu rozptylů byly pro koncept celkového syndromu vyhoření definovány následovně:

H0: Rozptyly obou výběrů jsou shodné.

H1: Rozptyly v obou výběrech nejsou shodné.

Výsledky F-testu pro koncept syndromu vyhoření jsou zobrazeny v následující tabulce.

Tabulka 10: Výsledek F-testu pro ověření shody rozptylů syndromu vyhoření

	Studenti roku 2021	Studenti roku 2023
Střední hodnota	35,809	34,87
Medián	35	35
Rozptyl	229,984	215,203
SD	15,165	14,67
Min	6	8
Max	72	81
F	1,069	
P (F<=f) (1)	0,397	

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vzhledem k tomu, že p-hodnota (0,397) není nižší než hladina významnosti α (0,01 či 0,05), nelze zamítnout nulovou hypotézu o shodě rozptylů.

Dalším krokem byl dvou-výběrový t-test o rovnosti středních hodnot. V rámci něhož byly testovány tyto hypotézy:

H0: Průměrná míra syndromu vyhoření v roce 2023 = průměrná míra syndromu vyhoření v roce 2021.

H1: Průměrná míra syndromu vyhoření v roce 2021 < průměrná míra syndromu vyhoření v roce 2023.

Výsledky testu zobrazuje tabulka na následující straně.

Tabulka 11: Výsledek Dvou-výběrového t-testu s rovností rozptylů pro syndrom vyhoření

Společný rozptyl	221,168
P(T<=t)	0,37

(Zdroj: vlastní zpracování)

P-hodnota jednostranného testu je 0,37, což dokazuje, že na hladině významnosti α (0,01 či 0,05) nemůžeme zamítnout hypotézu o shodě středních hodnot.

Ze všech realizovaných testů (dílkých škál MBI i celkového konceptu syndromu vyhoření) vyplývá, že na základě daného vzorku studentů **nelze prokázat, že by průměrná míra syndromu vyhoření byla vyšší u studentů v roce 2023 než u studentů v roce 2021.**

6.4.3 Porovnání míry syndromu vyhoření absolventů školy s mírou vyhoření, již dosahovali jako studenti

Posledním z testovaných předpokladů bylo snížení míry vyhoření v okamžiku, kdy jedinci ukončí svá studia. Konkrétně se jednalo o hypotézu, že míra syndromu vyhoření u absolventů v roce 2023 je nižší než míra syndromu vyhoření, které dosahovali tito jedinci jako studenti v roce 2021.

Obdobně jak tomu bylo u studentů v roce 2021 a 2023, budou i v tomto případě ověřovány čtyři oblasti. Bude porovnána celková míra syndromu vyhoření, pro úplnost ale bude porovnána i míra cynismu a vyčerpání, která by měla být u absolventů nižší. A stejně tak bude porovnána i míra efektivity, která by měla u absolventů naopak dosahovat vyšších hodnot. Následující tabulka zachycuje hodnoty zmíněných škál.

Tabulka 12: Průměrné hodnoty v jednotlivých škálách v roce 2021 a 2023 u závislého výběru

	Vyčerpání		Cynismus		Efektivita	
	2021	2023	2021	2023	2021	2023
Průměrná hodnota	11,43	9,00	13,00	8,00	22,71	28,71
Medián	7	8	7	8	28	29
Rozptyl	67,952	15,667	94,667	44,667	75,905	35,571
Směr. odchylka	8,243	3,958	9,73	6,683	8,712	5,964
Mín.	3	4	4	1	9	16
Max.	26	14	28	21	31	34

(Zdroj: vlastní zpracování)

Jelikož byl použit pro testování hypotéz Wilcoxonův párový test, bylo dále pracováno s mediány. Hypotézy tedy zněly následovně:

H_0 : Medián diferencí je nulový.

H_1 : Medián diferencí je různý od nuly.

Následující tabulka zobrazuje difference vč. jejich pořadí v rámci Wilcoxonova testu pro škálu vyčerpání.

Tabulka 13: Hodnoty škály vyčerpání pro Wilcoxonův test

Respondent	Vyčerpání v roce 2021	Vyčerpání v roce 2023	Rozdíl	Abs. hodnota rozdílu	Pořadí
1	17	8	-9	9	7
2	26	14	-12	12	6
3	15	12	-3	3	3,5
4	5	4	-1	1	1,5
5	7	6	-1	1	1,5
6	3	6	3	3	3,5
7	7	13	6	6	5

(Zdroj: vlastní zpracování)

Výpočet kritické hodnoty v případě škály vyčerpání:

$$W^+ = 3,5 + 5 = 8,5$$

$$W^- = 7 + 6 + 3,5 + 1,5 + 1,5 = 19,5$$

Z čehož plyne, že $W = \min(8,5; 19,5)$.

Pro $\alpha = 0,05$ a $n = 7$ je kritická hodnota $W_{0,05} = 2$.

Jelikož $W_{\min}(8, 5; 19, 5) = 8, 5 > W_{0,05} = 2$, nelze zamítnout nulovou hypotézu. Mezi mírou vyčerpání v roce 2021 a 2023 není statisticky významný rozdíl.

V případě škály cynismu bylo pracováno s hodnotami uvedenými v následující tabulce.

Tabulka 14: Hodnoty škály cynismu pro Wilcoxonův test

Respondent	Cynismus v roce 2021	Cynismus v roce 2023	Rozdíl	Abs. hodnota rozdílu	Pořadí
1	21	8	-13	13	6
2	28	10	-18	18	5
3	20	21	1	1	1
4	7	1	-6	6	4
5	4	2	-2	2	2
6	6	9	3	3	3
7	5	5	0	0	-

(Zdroj: vlastní zpracování)

$$W^+ = 1 + 3 = 4$$

$$W^- = 6 + 5 + 4 + 2 = 17$$

Z čehož plyne, že $W = \min(4; 17)$.

Pro $\alpha = 0,05$ a $n = 6$ je kritická hodnota $W_{0,05} = 0$.

$W_{\min}(4; 17) = 4 > W_{0,05} = 0$, nelze ani v tomto případě zamítnout nulovou hypotézu.

Mezi mírou cynismu v roce 2021 a 2023 není statisticky významný rozdíl.

Poslední z testovaných škál MBI je škála efektivity. Její hodnoty jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 15: Hodnoty škály efektivity pro Wilcoxonův test

Respondent	Efektivita v roce 2021	Efektivita v roce 2023	Rozdíl	Abs. hodnota rozdílu	Pořadí
1	14	31	17	17	7
2	19	29	10	10	6
3	9	16	7	7	5
4	30	34	4	4	3
5	28	33	5	5	4
6	28	29	1	1	1
7	31	29	-2	2	2

(Zdroj: vlastní zpracování)

$$W^+ = 7 + 6 + 5 + 3 + 4 + 1 = 26$$

$$W^- = 2$$

Z čehož plyne, že $W = \min(2; 26)$.

Pro $\alpha = 0,05$ a $n = 7$ je kritická hodnota $W_{0,05} = 2$.

Protože $W_{\min}(2; 26) = 2 = W_{0,05} = 2$, lze zamítnout nulovou hypotézu. Mezi mírou efektivity v roce 2021 a 2023 je statisticky významný rozdíl.

Obsahem posledního testu byla celková míra syndromu vyhoření. Abychom mohli aplikovat Wilcoxonův test pro celkový koncept, byly u škály efektivity použity reverzní hodnoty. Výstupy testu jsou zobrazeny v následující tabulce:

Tabulka 16: Hodnoty celkového konceptu syndromu vyhoření pro Wilcoxonův test

Respondent	SV 2021	SV v roce 2023	Rozdíl	Abs. hodnota rozdílu	Pořadí
1	60	21	-39	39	6
2	71	31	-40	40	7
3	62	53	-9	9	4
4	18	7	-11	11	5
5	19	11	-8	8	2,5
6	17	22	5	5	1
7	17	25	8	8	2,5

(Zdroj: vlastní zpracování)

$$W^+ = 1 + 2,5 = 3,5$$

$$W^- = 6 + 7 + 4 + 5 + 2,5 = 24,5$$

Z čehož plyne, že $W = \min(3,5; 24,5)$.

Pro $\alpha = 0,05$ a $n = 7$ je kritická hodnota $W_{0,05} = 2$.

$W_{\min}(3,5; 24,5) = 3,5 > W_{0,05} = 2$, nelze v tomto případě zamítnout nulovou hypotézu. Mezi mírou celkového syndromu vyhoření v roce 2021 a 2023 není statisticky významný rozdíl.

6.5 Výstupy interpretativní fenomenologické analýzy

Pro analýzu dat získaných v rámci polo-strukturovaného interview byla využita manuální metoda a bylo tedy pracováno s tištěnou variantou jednotlivých přepsaných

rozhovorů. Rozhovory byly realizovány online formou prostřednictvím nástroje Google Meet. Proběhly v období 8. 8. – 16. 8. 2023 a z každého rozhovoru byl pořízen audiozáznam (se souhlasem respondenta).

Cílem interview, jehož struktura je uvedena v příloze č. 3 bylo získat odpovědi na následující výzkumné otázky:

- VO1: **Co se u respondentů spolu s absolvováním studia změnilo?**
- VO2: **Jak zpětně vnímají z pozice absolventů akademický stres spojený s jejich studiem na vysoké škole?**

Kapitola je dále rozdělena na dvě části. V první části je věnována pozornost jednotlivým participantům. Nachází se zde kazuistický popis a jejich osobní zkušenost se studiem na vybrané vysoké škole. Tato část je strukturována dle výzkumných otázek a jsou v ní vždy zvýrazněna jednotlivá témata. Druhá část je pak souhrnem. Obsahuje tabulky témat rozdělených dle výzkumných otázek a participantů, ale také odpovědi na obě výzkumné otázky.

6.5.1 Analýza jednotlivých respondentů

Respondent 1 (R1), muž, 31 let

R1 vnímá v rámci míry syndromu vyhoření zlepšení. V původním výzkumu v roce 2021 byl v kategorii vyhořelých, nově jej nebylo možné zařadit do žádného z profilů, nicméně ve všech měřených škálách u něj došlo ke zlepšení. Je absolventem bakalářského programu, následně se pokoušel studovat i magisterské studium, ale to nedokončil. Narodila se mu dcera a dle jeho slov se tím změnilo jeho priority. Z bakalářského studia byl nadšený, o to více byl ale zklamaný z magisterského. Zaměření oboru se míjelo s tím, co očekával. Nepřekonatelným problémem pro něj bylo napsání diplomové práce. Lituje, že se mu nepodařilo získat titul. Vnímá nedostatek volného času. Když už jej má, chce ho věnovat dceři. Změnil práci, ale ani zde nebyla jeho očekávání naplněna. Kvůli dceři si zařídil zkrácený úvazek, aby ji mohl jeden den v týdnu hlídat, zatímco partnerka pracuje. Dříve hodně sportoval, ale s motivací „že by měl“. Jednoho dne se jeho motivace zlomila a se sportem zcela přestal. Aktuálně řeší s psychologem podezření na bipolární afektivní poruchu. Vnímá, že jeho život je „jedna velká sinusoida“. Je na sebe náročný, bohužel svých nároků opakovaně nedosahuje.

Při rozhovoru působil R1 pesimisticky až depresivně. Bylo patrné jeho zklamání – ze školy, změny práce, nedostatku volného času. Vše, co v životě buduje přirovnal bábovkám z písku. „Stačí, aby přišla velká vlna a vše spláchne“. Nevnímá sám sebe jako dostatečně stabilního jedince. Tempo řeči bylo spíše pomalejší, odpovědi místy velmi detailní, často odbíhal od tématu. Celkově působil pasivním / reaktivním dojmem.

VO1: Změny v životě po absolvování studia:

Zásadní změnou v případě R1 je narození (nyní již dvouleté) **dcery**. Veškerý **volný čas** věnuje právě jí. Využívá služeb **terapeuta**, aby porozuměl „svému binárnímu fungování“ a naučil se s ním pracovat. Ve svém životě postrádá stabilitu, přirovnává vše „bábovičkám z písku, které může kdykoliv smést velká vlna v podobě krize a nic nezbude“. V posledním roce **změnil práci**. Na nové pozici má větší zodpovědnost, chtěl se učit nové věci, což se neděje. Jeho **očekávání** tedy nebyla **naplněna**. Klade na sebe **vysoké nároky**, kterých však nedosahuje. Pracovnímu projektu, kterému se aktuálně věnuje, rozumí nejvíce ze všech a tedy „přebírá **zodpovědnost** i za druhé a bere si **věci osobně**“. R1 si od dob studia více hlídá životosprávu, aplikuje tzv. měsíc bez cukru, vyhýbá se tučným jídlům a abstinuje. V oblasti spánku trpí deprivací, kterou odůvodňuje malou dcerou.

VO2: Zpětné vnímání akademického stresu:

Dle R1 pro něj byl největší problém „napsat tu **bakalářku**“, což se mu zopakovalo i v případě magisterského studia. Které právě z důvodu diplomové práce nedokončil. V obou případech pro něj byla zátěží obtížná **komunikace** a neporozumění si s **vedoucím** své závěrečné práce. R1 měl velmi pozitivní **očekávání**, která se však nenaplnila. Tvrdí, že z „tématu byl nadšenější a přišlo mu, že to bude skvělé, ale...“ Závěrečnou práci identifikoval jako nejvýznamnější stresor. **Zkoušky** jej stresovaly jen nárazově, což vnímá v porovnání se stresem ze psaní závěrečné práce jako zanedbatelné. V rámci organizace studia byl extrémně nespokojený s **online výukou**, která byla s ohledem na epidemii **COVID-19** zřízena. Ale tvrdí, že ho to nestresovalo, „jen štválo“.

Během studia vnímal **nedostatek volného času**. „Uvědomil jsem si, že vlastně ten volnej čas nemám. Že má cenu zlata a že ho odmítám věnovat škole.“ U R1 byl během studia patrný **tlak na výkon** i ve volnočasových aktivitách. **Sportoval**, protože „musel“, „až se to jednou v květnu zlomilo a já si uvědomil, že nechci a ani už nejsem schopnej,“ cítil se **vyčerpaný**. Dle svých slov ovšem velmi **prokrastinoval** a využití času bylo tedy neefektivní. Zátěž celkově vnímal jako velmi vysokou (9 z 10) a tvrdí, že škola „tam ty

hezký věci neměla“. R1 v době studia vnímal, že není dostatečně **finančně** ohodnocený. Pociťoval frustraci, že si z vydělaných peněz není schopen zajistit vlastní bydlení.

V rámci zvládnání stresu ze studia R1 pomáhalo se soustředit na cíl a na myšlenku, že to jednou skončí. Své studijní povinnosti ale často **odkládal** na poslední chvíli a dostával se tak do situací, kdy „už ten stres nešel zvládnout“.

Respondent 2 (R2), muž, 20 let

R2 si v rámci míry syndromu vyhoření udržel nejlepší možnou úroveň. Aktuálně má více prací, je velmi kreativní, činorodý, značně nápomocný, neumí ovšem říkat ne. Působí optimisticky. Hovoří o svých snech a plánech, ale odkládá je z toho důvodu, že neumí vhodně identifikovat priority.

VO1: Změny v životě po absolvování studia:

R2 má více prací, které ho všechny baví. Vnímá, že je v porovnání se studiem v práci **efektivnější**. Někdy se setkají požadavky z více prací najednou a on jim neumí přidělit **priority**. „V tu chvíli nevím, co mám dělat jako první. Snažím se, samozřejmě, vyhovět těm lidem, jako obecně, no, ale to je složitější. Je mi blbý jim říct, že teď nepracuju.“ Má velký počet pracovních vizí, ale některé projekty zatím nedodělal a některé zatím ani nezahájil. Vnímá, že má nedostatek **volného času**. Především pak sám na sebe a na **své známé**. Aktuálně si hlídá **zdraví**. Před rokem prodělal mononukleózu a má obavy z reaktivace viru v momentě přetížení. Tato obava je jeho hlavní motivací při odmítání dalších pracovních úkolů. Oproti studiím nyní aplikuje více **optimismu** a nadhledu. Uvádí, „že se prostě snažím víc optimisticky nad tím přemýšlet a dost mi to pomáhá“. Tento princip vědomé **práce s myšlenkami** pak používá i v pracovních, ale i volnočasových oblastech.

VO2: Zpětné vnímání akademického stresu:

Stres vnímal vyšší než nyní. Na škále uvedl hodnotu 6, zatímco nyní hodnotu 3 (10 je maximální hodnota). Hlavním stresorem byly především **testy**. Zvláště obtížné pro něj bylo porozumět některým otázkám, pochopit, co chtějí vyučující slyšet. R2 v době studií podléhal obavám ze selhání. Vnímá **tlak na výkon**. „Já jsem byl takovej, že to nedám a že to bude těžký.“ Lze hovořit o **naučené bezmocnosti**. Vnímá, že v rámci studia věnoval značné množství času svým **spolužákům**. Snažil se jim pomáhat a vysvětlovat probíranou látku. Nicméně „většina z nich na to kašlala a na projektech se pak jen vezla. Prošli jen díky

mně a sami pro projekt nic neudělali,“ což vnímá jako **nespravedlivé**. Tehdy je považoval za kamarády a byl z jejich přístupu **zklamaný**.

Respondent 3 (R3), žena, 21 let

R3 se z původně zcela nevyhořelé kategorie posunula do kategorie nezařazených. Došlo u ní ke zhoršení v rámci všech škál MBI. Vnímá, že má mnohem více povinností. Svá bakalářská studia dokončila teprve nedávno a stres v rámci státnic vnímala na škále jako maximálně možný. Dle vlastních slov by právě nedávné státnice mohly zapříčinit zhoršení ve výsledcích dotazníku. Nyní (po státnicích) došlo ke zlepšení na hodnotu 6. Přesto v době výzkumu před dvěma lety zátěž identifikovala jako minimální, konkrétně hodnotou 1. Když je pod tlakem, tak vnímá značné zhoršení režimu (spánek, sport). Sama konstatuje, že „když je moc povinností, vše jde stranou“. Působí přátelsky a potvrzuje, že je obklopena lidmi, kteří jí jsou oporou. Spolužáci ji pomáhali zvládnout zátěž na škole, kolegové jí nyní pomáhají zvládnout zátěž v práci. Umí si říct o pomoc a využívá sociální oporu jako prevenci, ale i copingový mechanismus v případě akutního stresu.

VO1: Změny v životě po absolvování studia:

R3 začala **pracovat**. Dříve měla jen příležitostné brigády. Všeho bylo sice méně, ale pochvaluje si současnou **pravidelnost**. V rámci práce má dobrý **kolektiv**. Hovoří o kolezích jako o kamarádech, na které se může spolehnout. I díky škole se naučila neodkládat nepříjemné věci.

VO2: Zpětné vnímání akademického stresu:

Náročné byly první dva ročníky studia, kdy toho bylo nejvíc. Následně pak byla velkou zátěží **bakalářská práce**. V době studií vnímá, že velmi **prokrastinovala**, přibližně 50 % celkového času. Jako největší stresor identifikovala **nejistotu**. Konkrétně „nejistotu budoucnost a **covid**“. V rámci studia pro ni byly náročné **zkoušky**, především jejich kumulace v krátkém časovém období. R3 hovořila o intenzivním a jednorázovém stresu. Oceňuje, že při zvládnání zátěže velmi pomáhali **spolužáci** ze stejného, ale i vyššího ročníku. I tak by ale více spolupracovala, tvrdí, že „si často chtěla na věci přijít sama a nebyl to dobrý nápad“. Ze strany školy by ocenila větší podporu **adapce** nových studentů na vysokoškolské studium i řízené seznámení s vyššími ročníky, ale i mezi studenty v rámci prvního ročníku.

Respondent 4 (R4), žena, 27 let

R4 byla v rámci prvního výzkumu v roce 2021 identifikována jako vyhořelá, zatímco nyní spadá do zcela opačné kategorie angažovaných. Školu studovala kombinovanou formou. Sama realizovala mnoho pozitivních změn především v práci, ale také v rámci osobních vztahů. Aktuálně navštěvuje **psychoterapie** z důvodu návratu depresí. R4 trápí především vztah k sobě. Za poslední dva roky se naučila si vybudovat a udržet hranice v rámci rodiny i pracovních vztahů. Hlídá si svou životosprávu, přesto ale řeší nemalé zdravotní problémy. Tvrdí, že její zdravotní problémy jsou způsobeny těmi psychickými. Klade na sebe značné nároky, kterých není schopna dostát.

V rámci rozhovoru působila velmi příjemným a otevřeným dojmem. Dle rozhovoru je proaktivní, zodpovědná, přemýšlivá a nápomocná druhým.

VO1: Změny v životě po absolvování studia:

Jak R4 tvrdí, událo se jí za tu dobu „hrozně moc změn“. Především pak v **pracovní** rovině, kde identifikovala oblasti, které může ovlivnit a těm věnovala své úsilí. Jak sama konstatuje, „jakmile jsem se odhodlala udělat ten krok, tak to mělo pozitivní přínos“. V práci se R4 posunula na seniorní pozici, kompletně se jí obměnil **tým**, což si pochvaluje. Vzájemně se respektují, vyhledávají vzájemný kontakt a chodí společně na oběd, což dříve nebyvalo. Z původního týmu prý nezbylo nic. Od dob studia se naučila **říkat ne**, což noví **kolegové** respektují, a jí to dodává sebevědomí.

R4 působí velmi **proaktivním** a **cílevědomým** dojmem. Jak R4 dále uvádí, je „nešťastná ve své vlastní hlavě“. Vrátily se jí deprese a z toho důvodu navštěvuje **psychoterapeuta**. Vnímá značný posun v rámci rodinných vztahů, kdy se přestala stýkat s členy rodiny, u nichž byl pro ni **kontakt** s nimi velmi náročný. Oproti studiu si uvědomuje svou vnitřní soutěživost a kladení **extrémních nároků** sama na sebe. V práci se naučila nepřebírat **zodpovědnost** za druhé. Řeší jen to, co může ovlivnit, a ostatní dle svých slov vypouští. Stejně tak si **nebere osobně** chyby, které způsobili druzí. Polepšila si ohledně bydlení, kde se s partnerem **přestěhovali** do hezčího bytu. R4 uvedla, že „konečně vidíme nebe, nejen baráky“. Dále také nově chodí pravidelně (4x týdně) **cvičit**. Což jí přináší úlevu, uvolnění, čistou hlavu a usnadňuje zvládat stres.

VO2: Zpětné vnímání akademického stresu:

Studium bylo pro R4 extrémně stresující, na škále 1–10, kde 10 je maximální hodnota identifikovala zátěž plynoucí ze studia jako 10. R4 tvrdí, že „to bylo nezvladatelný“. Mimo jiné R4 extrémně stresovaly **státnice**, kdy nebyla schopna dostatečně spát a objevily se u ní i další **zdravotní** komplikace, kvůli nimž se nemohla zúčastnit 1. termínu státních závěrečných **zkoušek**. „Bála jsem se otevřít notebook kvůli **diplomové práci**.“ „Měla jsem tam psychický blok vůči té **vedoucí**.“ Řešila své **zdraví**, **nezbýval jí prostor** na psaní závěrečné práce, ale bála se, že by to působilo jako **výmluva**. Při studiu pracovala a z kombinace školy a práce byla tak **vyčerpaná**, že nemohla dělat už nic jiného – ani chodit ven nebo **cvičit**. V rámci pedagogů pak měla R4 **konflikt** s jedním konkrétním **vyučujícím**. Tvrdí, že „to byl šovinista, který neměl vyloženě rád holky, na které křičel. Ten mě vyloženě stresoval.“ Z pohledu náročnosti obsahu učiva jej hodnotí pozitivně – „bylo zajímavý a zaměřený na logiku, ne na biflování. Moc se mi to líbilo.“ V rámci zvládání stresu pomáhal během studia (i nyní) především **partner** a kocour. Měla tak pocit, že na to není sama! Pomohlo by jí učit se průběžněji a méně se stresovat z případného neúspěchu u zkoušek. V porovnání s prezenčními studenty vnímala jako náročnější to, že si musela řešit vše sama – domácnost, **financování** studia. Kromě zmíněného jednoho „šovinistického pedagoga“ velmi oceňuje lidský a individuální přístup vyučujících. Také vnímá, že se ve škole naučila si **říkat o pomoc**, což využívá i dnes a doporučila by to i ostatním.

Respondent 5 (R5), muž, 28 let

R5 studoval školu kombinovanou formou. V původním i stávajícím výzkumu byl identifikován jako angažovaný (opak vyhořelého profilu). R5 je ženatý, má dceru v kojeneckém věku. Pracuje z domova jako IT PL (IT project leader). Má za sebou zkušenost se syndromem vyhoření a z toho důvodu pracuje se zátěží velmi uvědoměle. Tvrdí, že studium mu pomáhalo tzv. ředit stres z práce. V rámci svého života aplikuje mindfulness a svou pozornost zaměřuje vždy jen na jednu věc. Ve svém životě vyhledává strukturu a organizaci. Při rozhovoru působil R5 uvolněně, byl pozitivně laděn a často se smál. Budil dojem cílevědomého, vyrovnaného, proaktivního a klidného jedince.

VO1: Změny v životě po absolvování studia:

R5 od dob ukončení studia změnil zaměstnavatele. Tvrdí, že nyní má výrazně více práce. Tři měsíce před rozhovorem se mu narodila dcera. V souvislosti s tím sice vnímá

únavu plynoucí z nedostatku spánku, ale tvrdí, že „vnitřně se **cítí** velmi **dobře**“. „Vím, že je vše správně, tak jak si přál.“ I díky dceři si uvědomuje, „že práce je jen práce a svět na ní nestojí“. Vnímá, že v jeho životě nejsou objektivní důvody k tomu, aby se stresoval. Nyní pociťuje s novou prací i narozením dcery více **zodpovědnosti**. Při studiu se naučil používat mindfulness, což aplikuje i nyní. Záměrně vyhledává aktivity, kde se může soustředit jen na jednu věc (např. konkrétní typy **sportu** jako lukostřelba, soudcování ve fotbale).

VO2: Zpětné vnímání akademického stresu:

V průběhu studia R5 pociťoval menší stresovou zátěž, než je tomu nyní. Dle jeho slov mu škola tzv. „ředila stres z práce“. Také ale vnímá, že v průběhu studia více **prokrastinoval**. Tvrdí, že měl při studiu méně povinností, a tak mohl svůj **čas** věnovat tomu, čemu chtěl, např. studiu. V rámci studia ho stresovalo především psaní **závěrečné práce**, konflikt s jedním konkrétním **vyučujícím** a některé procesní záležitosti, které nefungovaly zcela optimálně. Jinak dle vlastních slov „žádné extra stresory neměl“. Stresory z té doby řadí spíše do mimoškolní sféry a jednalo se konkrétně o koupi domu, stěhování a déletrvající snahy o početí dítěte.

Během studia vnímal, že „se **spolužáky** měli super partu“. Hodně si vzájemně radili, pomáhali a podporovali se. Se spolužáky se stále vidají. Dále bylo přínosné to, že mohl čerpat prospěchové stipendium a tím neřešit **financování** svého vzdělání. Zpětně velmi oceňuje lidský přístup **pedagogů** (kromě jednoho výše zmíněného).

Respondent 6 (R6), žena, 22 let

R6 aktuálně vnímá ve svém životě „pohodu“. Má čas na vše, co potřebuje. Plánuje pokračovat v magisterském studiu, ale aktuálně jen pracuje a užívá si to, že nemusí řešit školu a hlavně **diplomku**! Navrátila se ke sportu, kterému se vždy věnovala velmi aktivně, ale při studiu na to nebyl čas. Profesionálně se věnuje marketingu a je ve své práci spokojená. Sama sebe považuje za perfekcionistku. Pro svůj klid potřebuje, aby měla věci pod kontrolou, rozplánované a zorganizované. Znejišťuje jí nejistota. V rámci výzkumu v roce 2021 byla zařazena do profilu angažovaných a stejný profil jí byl přidělen i nyní. Během rozhovoru působila přátelským dojmem, smála se, tempo řeči bylo místy pomalejší, bylo znát, že nad svými odpověďmi přemýšlí.

VO1: Změny v životě po absolvování studia:

R6 po absolvování studia začala **pracovat** na pozici, o kterou usilovala delší dobu a na které je spokojená. Stres nyní plyne primárně z práce a vnímá jej jako nárazový. Oceňuje, že se již nemusí věnovat škole, což pro ni byl velký stresor. S ukončením studia má „více **volného času** na všechno“. Vrátila se ke **sportu**, kterému se aktivně věnuje každý den. Oproti studiu vnímá, že více **prokrastinuje**, ale především jí odpadly činnosti, které by musela a namísto nich dělá věci které chce dělat, případně by měla. V roce 2021 vnímala, že dělala převážně činnosti, které musí (ze 65 %), nyní tuto kategorii zastupuje jen 5 % času.

VO2: Zpětné vnímání akademického stresu:

V rámci studia ji stresovala především **nejistota**. To, že nevěděla „do čeho přesně jde, a že se neměla koho zeptat“. R6 postrádala kontakt na **studenty** z vyšších ročníků. Velkou zátěž vnímala především u prvních **zkoušek**, obhajoby **závěrečné práce** a u prvních státnic (rozložila si je do tří termínů). Jakmile již věděla, jak budou **zkoušky / státnice** probíhat, stres značně opadl. Vnímá, že si „nesedla s **vyučující** angličtiny“. Že její hodnocení se v tomto předmětu spíše než od znalostí, odvíjelo od toho, kdo ji zkoušel. Kromě této jedné zkušenosti ale oceňuje partnerský přístup ze strany **vyučujících** i studijního oddělení. Pro minimalizaci akademického stresu se snažila mít vždy vše dopředu připravené / rozplánované / zorganizované, jinými slovy mít vše pod kontrolou. Pokud by mohla něco zpětně změnit, tak by to byl nadhled a větší lehkost, se kterou by si přála ke studiu přistupovat. Chyběli jí blízcí **spolužáci** a občas vnímala náročnější formu **komunikace** se studijním oddělením.

Respondent 7 (R7), muž, 21 let

R7 studium nakonec nedokončil, přerušil jej ve druhém ročníku bakalářského studia. Působí jako perfekcionista, který klade vysoké nároky i na ostatní. Aktuálně je zaměstnán jako vývojář, ale zvažuje, že by se vydal na dráhu podnikatele. K tomu se plánuje paralelně vzdělávat skrze dílčí certifikované kurzy. Již nechce znovu studovat klasickou vysokou školu, kde vnímá značné riziko jejího nedokončení. S jeho neúspěšným studiem se mu pojí pocit bezmoci, zoufalství, finanční ztráty a křivdy. Je v dlouhodobém vztahu s přítelkyní, u které bydlí. Paralelně má vlastní byt, do kterého dochází každý den jako do kanceláře (pracuje na bázi home office). R7 působí jako pesimistický a negativně laděný jedinec. Je možné, že je dojem ovlivněn tématem – vysoká škola, kterou nedostudoval. Nicméně

v rámci celého rozhovoru nezmínil jedinou pozitivní „věc“. V rámci výzkumu v roce 2021 byl zařazen do profilu vyhořelých. Aktuálně je zařazen do kategorie neangažovaných jedinců, polepšil si tedy o jednu úroveň vyhoření. Místy hovor prokládal ironickým smíchem a svou zkušenost se studiem přirovnává k velko filmu, kde hlavní hrdina bojuje proti nepřemožitelnému nepříteli, ale ani tak se nevzdává, aby se na sebe mohl podívat do zrcadla.

VO1: Změny v životě po absolvování studia:

R7 od doby ukončení svého studia změnil **práci**. Konstatuje, že je nyní **efektivnější**, ačkoliv vnímá, že jeho nová práce je značně nesystematická a chaotická, což ho ze začátku velmi štvalo. Musel rezignovat na svůj **perfekcionismus** a **nároky** na ostatní, aby se z toho dle svých slov nezbláznil. Má mnoho představ a vizí, jak dál ve svém životě, ale nedaří se mu nalézt tu správnou. Stejně tak by se rád věnoval i vlastnímu projektu, ale je v této oblasti dost skeptický. Aktuálně ho stresuje jen práce, „když se něco **nestíhá**“. Mohl by docházet do kanceláře, ale dle vlastních slov „je línější“, a tak pracuje z domova. Přebývá u přítelkyně a svůj vlastní byt si uzpůsobil jako pracovnu. Po práci už mívá čistou hlavu, dívá se na televizi a pojídá u toho bonbony nebo něco podobného. Dříve stále myslel na školu a po práci se vždy učil. Po ukončení školy dokonce vyhledal několik **lékařů**, začal mít podezření, že s ním není něco v pořádku.

VO2: Zpětné vnímání akademického stresu:

R7 svá studia ukončil předčasně. Vnímá v rámci studia „hrozně nevýhodný vyvážení toho rizika a toho hmotného zisku“. Vnímá, že za školu zaplatil značný **finanční** obnos a nic z toho nemá. „Neumí si představit, jak ještě moc by dokázal bejt ve stresu.“ Dle jeho slov bylo studium „hrozný“, „ty **peníze**, to **zoufalství**, ten **čas** strávenej přípravou na **zkoušky**, který pak člověk neudělá, to je prostě úplně brutální“. Nedokázal na školu přestat myslet. Nepřekonatelným se pro něj stal jeden konkrétní předmět. Tvrdí, „že to byl velkej boj. Připadal jsem si, že jdu proti celý škole, že nemám šanci, ale stejně jdu bojovat, jak v nějakym velko filmu. Pocit zoufalství, protože vim, že prohraju, ale zároveň takový zadostiučinění. Že si strašně nabiju hubu, ale můžu se na sebe podívat do zrcadla.“ Dle R7 prožíval naprostou **beznaděj**, kdy školu vnímal jako **autoritu**, jako „zlaté tele, kterému se musel klanět a ono na něj sesílalo hromy, blesky“. Vadí mu, že k němu škola nepřístupovala jako ke klientovi. Obecně ho stresovaly **zkoušky** s tím, že některé vnímá zpětně jako čiré **zoufalství**. Svá studia hodnotí jako drahý experiment, který nevyšel, ale může říct „aspoň jsem to zkusil“. Vnímá, že by mu pomohlo větší vedení ze strany **vyučujících**, aby ho nebrali

jako anonymní číslo. Prošli s ním např. jeho test a dovysvětlili látku. Dále by také potřeboval odstranit časové limity na testy a zaměřit se více na porozumění než na memorování.

V následujících tabulkách jsou zachycena jednotlivá témata respondentů v rámci výzkumných otázek.

Tabulka 17: Témata k výzkumné otázce 1: Co se u respondentů spolu s absolvováním studia změnilo?

Téma	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Děti	X				X		
Volný čas	X	X				X	X
Terapie	X			X			
Změna práce	X	X	X	X	X	X	X
Nenaplněná očekávání	X						X
Zodpovědnost	X			X	X		X
Braní si věci osobně	X			X			
Zdravá životospráva	X			X		X	
Vysoké nároky	X			X		X	X
Efektivita		X					X
Priority / Říkání ne		X		X			
Sociální kontakt		X	X	X	X		
Zdraví		X		X			X
Optimismus		X			X		
Práce s myšlenkami		X			X		
Pravidelný režim			X	X		X	
Cílevědomost				X		X	
Proaktivita				X			
Sport	X			X	X	X	
Stěhování	X			X	X		
Finance				X			
Spokojenost					X	X	

(Zdroj: Vlastní zpracování)

Tabulka 18: Témata k výzkumné otázce 2: Jak zpětně vnímají z pozice absolventů akademický stres spojený s jejich studiem na vysoké škole?

Téma	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Závěrečná práce	X		X	X	X	X	
Vyučující / vedoucí ZP	X			X	X	X	
Očekávání	X	X				X	
Nedostatek volného času	X			X		X	X
Tlak na výkon	X	X		X		X	
Prokrastinace / Odkládání	X		X	X	X		
Finance	X			X	X		X
Online výuka	X		X				
Testy / Zkoušky / SZZ		X	X	X		X	X
Naučená bezmocnost		X					X
Nespravedlnost		X		X			X
Komunikace	X	X		X	X	X	
Spolužáci		X	X		X	X	
COVID-19	X		X				
Nejistota			X			X	
Adaptace			X			X	
Zdraví				X			
Sport	X			X		X	
Vyčerpání	X			X			X
Sociální opora				X	X		
Říct si o pomoc				X			
Beznaděj							X
Autorita							X

(Zdroj: Vlastní zpracování)

6.5.2 Odpovědi na výzkumné otázky

Tato kapitola v sobě zahrnuje odpovědi na obě výzkumné otázky. Odpovědi vznikly syntézou témat jednotlivých respondentů.

VO1: Co se u respondentů spolu s absolvováním studia změnilo?

U všech respondentů došlo ke změně **práce**. Někteří začali pracovat zcela nově, jiní změnili zaměstnavatele. S prací souvisí i zlepšení **finanční** situace (R4) a více **zodpovědnosti** (R1). Někteří ji přijali společně s vyšší pozicí v práci (R1), někteří se naopak naučili nepřebírat zodpovědnost za ostatní (R4). Kromě pracovní zodpovědnosti zde také hraje roli zodpovědnost životní v okamžiku, kdy se dvěma respondentům narodily **děti** (R1, R5). Ke změně došlo také v rámci **volného času**, kterého mají obecně respondenti více, ale

především vnímají tzv. čistou hlavu (R7). Zatímco dříve řešili školu nepřetržitě, nově se mohou věnovat **sportu** (R1, R4, R5, R6), znovu rozvíjet své **sociální kontakty** (R2, R3, R4, R5), které jsou pro ně zdrojem podpory a pohody, anebo mohou jen tak koukat na televizi (R7). Po ukončení studia mají respondenti prostor na pravidelnější režim a s ním spojenou i zdravou životosprávu. Bohužel někteří z nich čelí zdravotním potížím, ale uvědomují si jejich souvislost s prožívanou zátěží. Např. R2 tvrdí, že se nesmí vůbec stresovat, aby se mu znovu neaktivoval virus mononukleózy, a R4 konstatovala, že „psychické problémy ji přivedly do fyzických problémů“. V souvislosti se zdravím někteří aktivně řeší i zdraví duševní, a to ve spolupráci s **terapeutem**. Respondenti u sebe obecně vnímají vyšší **efektivitu, proaktivitu a cílevědomost**. Umí rozlišovat **priority** a naučili se **říkat ne** (R2, R4), což jim velmi usnadňuje život. Cítí se být **spokojenější**, aktivně **pracují se svými myšlenkami** a na svůj život nahlíží **optimisticky**.

VO2: Jak respondenti zpětně vnímají z pozice absolventů akademický stres spojený s jejich studiem na vysoké škole?

Zjevně zcela největším stresorem byly pro respondenty **závěrečná** magisterská či bakalářská **práce** (R1, R3, R4, R5, R6) a obecně **zkoušky** či **testy** (R2, R3, R4, R6, R7). Stresovala je **nejistota** ohledně zkoušek (např. R6 zmínila, že měla nedostatek informací k průběhu zkoušek), ale i studia obecně. Ocenili by ze strany školy lepší **komunikaci** (R2, R4, R5, R6), a to jak ze strany studijního oddělení, tak od jednotlivých pedagogů. V rolích studentů vnímali respondenti **nedostatek volného času**, s čímž se pojilo **vyčerpání, prokrastinace** a nemožnost např. **sportovat** tak, jak by si přáli. Čtyři respondenti uvedli, že v průběhu studia řešili konflikt s konkrétním (avšak vždy jiným) **vyučujícím**, který pro ně byl extrémně nepříjemný. Jako velmi významný faktor zvládnutí stresu respondenti uváděli své **spolužáky**. Pakliže se jim podařilo si najít mezi spolužáky přátele (R3, R5), odkazovali se na tento fakt jako na velmi podporující. V opačném případě, kdy jim chyběl se spolužáky bližší vztah, toto zmiňovali jako jeden ze stresorů. Např. R6 uvedla, že jí po celou dobu studia chyběl někdo, koho by se mohla na cokoli zeptat, scházeli jí spolužáci z jejího ročníku, ale i o rok výš. Dva respondenti uvedli, že by ocenili důkladnější **adaptaci** v začátcích svého studia, která by jim umožnila lépe poznat celý systém vysokoškolského studia, a také navázat kontakty s ostatními studenty. V rámci studia někteří zaznamenali i **nespravedlnost** plynoucí z přístupu vyučujících, či ze samotné organizace zkoušek. R2 i R6 uvedli, že v momentě, kdy byl předmět zakončen workshopem, často to byli oni, kdo pracovali více než zbytek týmu, který pak ale získal díky jejich práci dobré hodnocení.

Někteří respondenti uvedli, že si jsou vědomi toho, že stres plynul z jejich vlastních **očekávání**, která nebyla naplněna, a stejně tak i z jejich vlastního **tlaku na** co nejlepší **výkon**. Dalším tématem souvisejícím s akademickým stresem pak byl nepoměr rolí, kdy např. R7 vnímal školu jako **autoritu**, a celé jeho studium provázel pocit **beznaděje a naučené bezmocnosti**. Jako stresující pak vnímali respondenti také pandemii **COVID-19**, a s ní související **online vzdělávání**. Někteří (R4) řešili paralelně i zdravotní komplikace a v rámci zvládnání zátěže jim značně pomáhala jejich **sociální opora** (mimo školu), ale také dovednost **říct si o pomoc** ve škole (studijnímu poradci, prorektorce pro pedagogiku či konkrétnímu vyučujícímu).

7 DISKUZE

Cílem této závěrečné práce bylo rozšířit zjištění plynoucí z výzkumu realizovaného v roce 2021. Ten se zabýval syndromem vyhoření u vysokoškolských studentů ve věkové kategorii 18–30 let. Jeho prostřednictvím byl potvrzen výskyt zmíněného syndromu v dané skupině, a to konkrétně v míře 10,2 %. Tento výzkum byl realizován ve specifických podmínkách značně ovlivněných probíhající pandemií onemocnění COVID-19. V rámci zmíněného výzkumu bylo zjištěno, že značnou roli může hrát u syndromu vyhoření fenomén akademického stresu. Záměrem stávající studie bylo tedy více prozkoumat vztah syndromu vyhoření a akademického stresu, replikovat dotazníkové šetření a ověřit, jak vyhořelí jsou stávající studenti vysoké školy (tři roky po pandemii onemocnění COVID-19), a v neposlední řadě také zjistit, zda se změnila úroveň vyhoření u participantů původního výzkumu, nyní tedy již absolventů dané vysoké školy.

7.1 Zjištění ohledně akademického stresu

Podívejme se nejprve na výzkumná zjištění spojená s akademickým stresem. Akademický stres, spojený s terciárním vzděláváním, je dle Khan et al. (2015) typický odlišným prostředím, ve kterém se studenti vyskytují, novou zodpovědností, ale také novými situacemi, kterým jedinci čelí.

Ačkoliv některé studie tvrdí, že stres není závislý na pohlaví jedince, získaná data ukazují, že ženy v našem výzkumném souboru dosahují vyšších průměrných hodnot akademického stresu než muži. Toto zjištění potvrzují výsledky výzkumu NÚDZ (2023b), ze kterých vyplynulo, že ve všech oblastech duševního zdraví jsou více zasaženy dívky. Dalším zjištěním byly i rozdíly v rámci jednotlivých věkových kategorií. Ze získaných dat vyplývá, že se zvyšujícím se věkem se zvyšuje také vnímaný akademický stres.

Vysoká škola, na které byl výzkum realizován, poskytuje vzdělání ve dvou oborech. Jedná se o IT a business management, který je zaměřen ekonomickým směrem. Zajímavým zjištěním bylo, že právě v této charakteristice byl zaznamenán největší rozdíl v naměřeném akademickém stresu. Zatímco studenti IT oboru dosahovali v průměru hodnoty akademického stresu 41,8, studenti ekonomického oboru dosahovali průměrné hodnoty 49,3. Rozdíl akademického stresu v závislosti na oborech studia zkoumal např. Behere et al.

(2011). Z jeho výzkumu však vyplynulo, že právě studenti technických oborů, kam lze řadit i IT, by měli zažívat vyšší míru stresu než studenti oboru ekonomických a humanitních. Toto zjištění tedy náš výzkum nepotvrdil.

V případě analýzy konkrétních stresorů bylo zjištěno, že jednoznačně nejvíce studenty stresují prezentace a nedostatek času na přípravu na zkoušky či zápočty. Zajímavé bylo zjištění, že tyto dva stresory jsou studenty vnímány jako závažnější než zkoušení samotné. Naopak oblasti, které studenty stresují minimálně, jsou zázemí školy či využívání technologií v rámci výuky (vč. univerzitního systému). Dle získaných dat studenti vnímají dostatek podpory ze strany administrativních pracovníků univerzity. Konkrétně v těchto dvou oblastech byla zaznamenána změna oproti výzkumu v roce 2021 (Boháčová, 2022). V rámci něhož bylo účastníky polo-strukturovaného interview opakovaně upozornováno, že škola disponuje příliš komplikovaným a ne zcela funkčním interním systémem a stejně tak si studenti stěžovali na kvalitu práce studijního oddělení. Od té doby ale škola kompletně redesignovala svůj IT systém a rozšířila také počet pracovníků studijního oddělení. Lze předpokládat, že právě tato nápravná opatření jsou příčinami uvedených změn. Další zaznamenanou změnou oproti stavu před dvěma lety jsou i sociální dovednosti. Ty byly v inventáři ASI identifikovány jako 4. nejméně stresující položka. Absence adaptačního kurzu a dalších neformálních aktivit byla dlouhodobě škole jejími studenty vytýkána. Jejich deficit byl zřejmý i z polo-strukturovaných interview se současnými absolventy (a tedy studenty v rámci výzkumu v roce 2021). Kde právě komunikace a nedostatečný kontakt se spolužáky figurovaly jako jedny z hlavních témat způsobujících zátěž. Nicméně škola od roku 2023 organizuje adaptační kurz a nově také zřídila Radu pro studijní záležitosti. Její funkcí je dohlížet na dodržování kvality vzdělávání, ale také propojuje studenty a pedagogy, usnadňuje vzájemnou komunikaci a zastřešuje nejrůznější volnočasové studentské spolky.

Na akademické stresory můžeme také nahlížet shodně jako Bedewy a Gabriel (2015), tedy z pohledu jejich původu. Zda pochází z prostředí univerzity nebo jsou zapříčiněny charakteristikami na straně studenta. Pokud si rozdělíme jednotlivé položky inventáře ASI na tyto dvě kategorie, pak váženým průměrem zjistíme, že studenti z výběrového souboru jsou více pod stresem vlivem faktorů na jejich vlastní straně. Tyto položky reprezentují např. work-life balance, time-management, vlastní očekávání aj. Mezi položky, které jsou dány prostředím univerzity lze zahrnout např. interní prostory, zázemí, zkoušky a harmonogram akademického roku. V rámci analýzy interview se pak jako hlavní **stresory na straně**

studentů objevovala témata očekávání, tlak na výkon, prokrastinace, komunikace a nedostatek volného času.

Mezi **stresory způsobenými univerzitou** pak byly v interview explicitně zmíněny např. závěrečné práce, online výuka, finance (placení školného) a konflikt s vyučujícím. Konkrétně konflikt s vyučujícím (vždy odlišným) se vyskytl ve 4 ze 7 realizovaných interview. Respondenti o něm vždy hovořili jako o zásadním faktoru, který výrazně ovlivnil vnímání celého studia. Zde tedy můžeme hovořit o tom, že byl potvrzen význam vztahu mezi učitelem a žákem, jak je uveden v didaktickém trojúhelníku, případně jak o něm hovoří např. Helus (2021) nebo Yildirim et al. (2008). Ti shledali mimo jiné vysokou korelaci mezi přístupem a vztahem vyučujícího ke studentovi a jeho akademickými výsledky.

V teoretické části této práce byla také uvedena destruktivní jádrová schémata jako jeden z faktorů přispívající ke vzniku syndromu vyhoření (Praško & Pešek, 2016). Tato schémata lze také zařadit do osobnostních charakteristik, tedy faktorů způsobujících akademický stres na straně studenta. Z inventáře ASI mezi tato schémata zcela jistě patří „vlastní očekávání dobrých výsledků“. Z analýzy dat vyplynulo, že právě tato položka je zároveň pátým nejvýznamnějším akademickým stresorem. V rámci interview se nám pak toto téma promítalo v podobě tlaku na výkon, vysokých nároků a perfekcionismu.

V rámci zkoumání akademického stresu byli studenti dotazováni také na vnímané projevy stresu a případné copingové mechanismy, které k jeho zvládnutí aplikují. 70 % dotázaných si spojuje stres s projevy špatné nálady, 68 % hovoří o pocitu bezmoci a 54 % vnímá svou podrážděnost. Všechny ostatní projevy se vyskytovaly u méně než poloviny respondentů. Je zajímavé, že oproti výzkumu realizovanému v roce 2021 současní studenti mnohem méně popisují somatické projevy stresu. V roce 2021 mezi projevy stresu zaznívaly bolesti břicha, bolesti hlavy a bolesti na hrudi. Za zmínění pak jistě stojí i to, že 13 % respondentů uvádí souvislost mezi stresem a užíváním alkoholu / drog.

Nejčastější odpovědi na otázku: „Co děláte, abyste zvládli pocit stresu nebo tlaku?“ byl poslech hudby, konkrétně u 80 % respondentů. Ten je mimo jiné jedním z doporučených nástrojů ke zvládnutí zátěže (Bedrnová, 1999), nutno však doplnit, že by bylo vhodné ověřit i jaký styl hudby respondenti poslouchají. Mezi velmi frekventované odpovědi také patřilo vyhledávání sociální opory u přátel či rodiny (64 %) a fyzická aktivita (55 %). Vzhledem k tomu, že žádný další copingový mechanismus nepřesáhl relativní četnost 20 %, lze tyto tři přístupy považovat za nejvýznamnější. I zde došlo ke změně

aktivního přístupu zvládnání stresu oproti studentům v roce 2021. Ti převážně vyhledávali přírodu, zaměřovali se na práci s dechem a volili racionální přístup k zátěži. Ten byl postavený na analýze situace a jejím konstruktivním uchopení. Je možné, že rozdíl v této oblasti je ovlivněn pandemickými opatřeními, která platila v době původního výzkumu. Jen pro připomenutí – byl tehdy omezen osobní kontakt a byla uzavřena sportoviště. V tomto ohledu tedy byly možnosti práce se stresem limitované.

7.2 Zjištění ohledně syndromu vyhoření

Jedná-li se o výzkum syndromu vyhoření u vysokoškolských studentů z pohledu jeho příčin, projevů, následků a copingových mechanismů, byla tomuto tématu věnována bakalářská práce Boháčové (2022). Aktuální výzkum její výstupy rozšiřuje, a to z hlediska časového období. Konkrétně porovnáním míry vyhoření studentů z roku 2021 a studentů současných, ale také porovnáním míry vyhoření u vybraných studentů v roce 2021 a nyní již absolventů. Dále byla testována také závislost syndromu vyhoření a akademického stresu. Jednalo se tedy o ověření následujících hypotéz:

H1: Míra syndromu vyhoření pozitivně koreluje s výší akademického stresu.

Zde byla na základě výpočtu Spearmanova korelačního koeficientu zjištěna středně silná pozitivní závislost. Lze tedy tvrdit, že **čím vyšší je míra akademického stresu, tím vyšší je i míra syndromu vyhoření**. Jinými slovy tuto hypotézu lze potvrdit. Toto tvrzení lze podložit i teorií Maslach et al. (2001) či Shirom (2003), kteří tvrdí, že vyhoření je reakcí na chronické emoční a interpersonální stresory. Pines a Keinan (2005) konstatovali, že stres i syndrom vyhoření jsou reakcí na zátěž, nicméně se u nich vyskytují odlišné antecedenty, koreláty a důsledky, což by i mohlo být důvodem toho, proč korelace nedosáhla vyšších hodnot.

H2: Současní studenti dosahují vyšší míry syndromu vyhoření než studenti zapojení do výzkumu v roce 2021.

Zde byly testovány dva na sobě nezávislé soubory a testován byl jak celkový koncept syndromu vyhoření, tak i jeho jednotlivé škály. Ze všech aplikovaných testů, týkajících se celkového syndromu vyhoření i dílčích škál tohoto konceptu (vyčerpání, cynismus a efektivita), vyplývá, že **nelze prokázat vyšší úroveň vyhoření u stávajících studentů**. Toto zjištění je v rozporu s očekáváním plynoucím z aktuálních studií. Ty hovoří např. o zvyšujícím se počtu výskytu sebepoškozujícího chování, depresí a úzkostí (NÚDZ, 2023b),

stejně tak o celkovém narůstajícím počtu duševně nemocných právě u mladých dospělých (NÚDZ, 2021). Výstupy těchto studií hovoří mimo jiné o progresivní ztrátě motivace, stupňující se apatii, únavě, poruchách spánku ale také o existencionálních pochybnostech. Očekávání zhoršení v míře vyhoření byla dále podložena také studii AVČR (2022), které se zabývaly dopadem současných válečných konfliktů na psychiku, ale i výkonnostně orientovanou společností a dalšími faktory, které jsou blíže popsány v kapitole 1.3.

Pro kompletnost informací je vhodné zmínit i míru zastoupení profilu vyhořelých studentů v rámci výstupu z dotazníku MBI. Ve výběrovém souboru studentů bylo identifikováno 6 % vyhořelých respondentů. Ve výběrovém souboru absolventů nebyl identifikován nikdo takový. Obě tyto hodnoty dokládají zlepšení stavu oproti výskytu syndromu vyhoření v předešlém výzkumu z roku 2021. Tehdy byla míra vyhoření (= zastoupení profilu vyhořelých) mezi studenty naměřena u 10,2 % respondentů. Tvrzení o zlepšení stavu dokládá i nárůst podílu angažovaných studentů mezi respondenty, který nyní dosahuje 39 % oproti 32 % naměřeným v roce 2021. Profil angažování přitom reprezentuje „opak“ profilu vyhořelých.

To, že se nepodařilo prokázat vyšší úroveň vyhoření u stávajících studentů, je možné vysvětlit několika faktory. Jedním z nich by mohlo být to, že negativní efekt pandemie onemocnění COVID-19 i válečných konfliktů na společnost odeznívá a jedinci jsou celkově kompenzovanější. Druhým faktorem by mohla být specifická výzkumného souboru. V tomto případě se jedná o mladé jedince, kteří studují perspektivní obor na soukromé vysoké škole, lze tedy v jejich případě předpokládat finanční zajištění bez nutnosti řešit tzv. existenční problémy. Dalším a jistě ne posledním faktorem by mohl být fakt, že aktuální výzkum byl realizován v listopadu, zatímco původní výzkum probíhal na přelomu února a března. Stávající respondenti tedy v rámci akademického roku ještě nečelili žádným zásadnějším povinnostem (zápočtový týden připadá dle harmonogramu na prosinec a je následován lednovým zkouškovým obdobím). Zatímco respondenti v roce 2021 byli krátce po ukončení zimního zkouškového období. Nicméně všechny tyto předpoklady by bylo jistě vhodné (a nutné) dále prozkoumat a ověřit.

H3: Absolventi dnes dosahují nižší míry syndromu vyhoření v porovnání s mírou syndromu vyhoření, jíž dosahovali jako studenti v roce 2021.

Tato hypotéza byla ověřována na jednom výzkumném souboru. Pro analýzu byla použita data z výzkumu z roku 2021, kdy respondenti vyplňovali MBI GS pro studenty. A

dále také data z výzkumu z roku 2023, kdy respondenti vyplňovali verzi MBI GS. Obě tyto verze mají shodnou konstrukci i počet otázek apod. Liší se však ve formulacích jednotlivých položek, kdy u studentské verze je hovořeno o škole, zatímco u „obecné“ verze je hovořeno o zaměstnání. Samotné zpracování dat se neliší. Je důležité také zmínit, že použitá varianta pro studenty nebyla dosud přeložena do českého jazyka ani standardizována. Je tedy možné, že aplikací dvou verzí dotazníku, byť velmi podobných, mohlo dojít ke zkreslení výstupů.

Shodně s předešlou hypotézou byly testovány jak celkový koncept syndromu vyhoření, tak i jeho jednotlivé škály. Pro ověření hypotézy byl aplikován Wilcoxonův párový test s následujícími závěry:

- U celkového konceptu syndromu vyhoření, škály vyčerpání a cynismu se mezi roky 2021 a 2023 nepodařilo prokázat statisticky významný rozdíl.
- U škály efektivity se statisticky významný rozdíl mezi roky 2021 a 2023 prokázat podařilo. Zde je ale třeba konstatovat, že zjištěná hodnota je hodnota hraniční a je tedy nutné ji posuzovat opatrně.

Z výsledku testů tedy plyne, že rozdíl u absolventů je patrný v rámci jejich efektivity, ve zbylých oblastech i celkovém konceptu syndromu vyhoření významný rozdíl zaznamenán nebyl.

Nahlédneme-li však blíže na zamítnutí hypotézy, je nutné uvést, že testy byly realizovány na velice omezeném počtu respondentů (7). Pokud bychom porovnali přímo výstupy z MBI mezi sebou, pak je patrné, že **ke zlepšení u respondentů** spíše **došlo**. K tomuto tvrzení vedou následující skutečnosti:

- Tři respondenti, kteří byli původně v profilu angažovaných, si jej udrželi i po dvou letech. Zachovali si tedy nejlepší možnou úroveň.
- Jeden respondent se přesunul z profilu vyhořelých do profilu angažovaných. Zde se jedná o největší možný progres.
- Jeden respondent se posunul z profilu vyhořelých do profilu neangažovaných, posunul se tedy o jednu úroveň.
- U respondenta, který byl původně v profilu vyhořelých (nově v nezařazených), došlo ke zlepšení ve všech škálách. Sice dle manuálu MBI nepřesáhl dané kritické hodnoty jednotlivých škál, ale i tak je u něj zlepšení patrné.
- U jednoho původně angažovaného respondenta a nově „nezařazeného do profilu“ pak sice došlo ke zhoršení skóre v jednotlivých škálách, ale i tak byla kritická

hodnota dle manuálu MBI překročena jen v případě vyčerpání. Ve škále cynismu a efektivitu kritických hodnot nedosáhl.

- Žádný z respondentů v roce 2023 nedosáhl míry vyhoření! (Oproti třem respondentům v roce 2021.)
- Zlepšení je patrné také z analýzy kvalitativních dat popsané v následující kapitole.

7.3 Vnímání akademického stresu z pohledu absolventů

Jedním z cílů bylo prozkoumat vnímání akademického stresu s časovým odstupem, tedy z pohledu absolventů dané školy, a také definovat, co se u jedinců změnilo. Odpovědi na tyto výzkumné otázky byly hledány prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy.

Podíváme-li se na hlavní zjištění výzkumné otázky 1, tedy na zpětné **vnímání akademického stresu**, pak se ukázalo, že hlavním stresorem byla závěrečná bakalářská či magisterská práce, dále pak zkoušky a testy. Velmi často (u 4 ze 7 respondentů) se vyskytovaly konflikty s pedagogy. Respondenti také poukazovali na nedostatečnou či nekvalitní komunikaci ze strany školy, ať už v podání studijního oddělení či jednotlivých pedagogů. Vnímali nespravedlnost v hodnocení, škola se dle jejich slov situovala do role autority a postrádali větší podporu v rámci adaptace na prostředí terciárního vzdělávání.

Všechny tyto stresory lze zařadit do faktorů na straně univerzity, tak jak o nich hovoří např. Tariq et al. (2019) a jak jsou popsány v kapitole 1.2.4. Zde je patrný rozdíl oproti stávajícím studentům, kteří jako hlavní stresory identifikovali spíše faktory na straně studenta a některé faktory uvedené absolventy stávající studenti nezmiňují vůbec. Jedná se konkrétně o závěrečné práce a konflikty s pedagogy. Toto může být zapříčiněno tím, že 83 % respondentů (současných studentů) jsou studenti prvního ročníku. Je tedy zřejmé, že se závěrečnými pracemi nemají prozatím zkušenost, a tím, že bylo dotazníkové šetření realizováno v listopadu, neměli zatím ani dostatečnou zkušenost se zkouškami, a tedy ani tolik příležitostí dostat se do konfliktu s pedagogy. Obecně lze říct, že škola v uplynulých dvou letech zavedla několik organizačních změn (adaptační kurzy, Radu pro studijní záležitosti, personální posílení studijního oddělení) a je tedy možné, že stresory, o kterých hovoří absolventi již nejsou aktuální.

Pro úplnost zmiňme i faktory akademického stresu na straně studenta, které současní absolventi identifikovali. Patří mezi ně např. nedostatek volného času, prokrastinace, vlastní očekávání a tlak na výkon.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku: „**Co se u respondentů spolu s absolvováním studia změnilo?**“ zní následovně: u všech absolventů došlo ke změnám v pracovní rovině. Zlepšila se jejich finanční situace, disponují nově více volným časem, mají prostor na své koníčky, sociální kontakt, ale i zdravou životosprávu. Vnímají u sebe vyšší efektivitu (což bylo potvrzeno i v rámci statistického testování), proaktivitu a cílevědomost. Rozlišují priority (pracovní i životní), s čímž souvisí i dovednost „říkat ne“. Celkově vnímají větší spokojenost a optimistické nahlížení světa. Dvěma respondentům se také od ukončení studia narodil jejich první potomek. Většina absolventů pak zmínila větší vnímanou zodpovědnost.

Navíc všechny tyto změny nasvědčují tomu, že jedinci úspěšně prochází (někteří zřejmě již i prošli) vývojovým obdobím mladé dospělosti (Říčan, 2014). Toto životní období je blíže popsáno spolu s emerging adulthood (Hochberg & Konner, 2020) v kapitole 1.2.3.

Výstupy ze statistického testování syndromu vyhoření sice hovoří o zachování tzv. „status quo“ se zlepšením pouze v oblasti efektivity, nicméně na základě výpovědí respondentů o větší spokojenosti a optimistické nahlížení světa, bychom mohli konstatovat, že kvalita jejich života se zlepšila.

7.4 Přínosy a limity výzkumu

Stejně tak, jako byly výstupy z výzkumu v roce 2021 předány vysoké škole, na níž byl realizován, bude tomu tak i s výstupy výzkumu aktuálního. Původní výzkum poukázal na nedostatky v interním IT systému školy, který byl následně kompletně redesignován. Studenti tehdy také poukazovali na nekvalitní práci studijního oddělení a absenci společenských aktivit, při nichž by mohli navázat kontakty nejen se spolužáky z ročníku, ale i napříč školou. Od dob realizace výzkumu došlo k personálnímu posílení studijního oddělení a v roce 2023 byl organizován první adaptační kurz v historii školy. K účasti na něm byly přizvány nejen první ročníky studentů, ale i všichni stávající studenti. Zpětná vazba na tyto kroky byla velmi pozitivní a projevila se také na výsledcích výzkumu, kdy oproti výzkumu z roku 2021 byly tyto oblasti identifikovány jako „nejméně zatěžující“.

Stejně tak budou škole předány i výsledky aktuálního výzkumu s cílem jejich zohlednění ve strategii. Škola by se nyní mohla (měla) zaměřit primárně na minimalizaci

efektu stresorů na straně samotných studentů. Např. ze studie autorů Nair a Fahimirad (2019) vyplývá, že řízený nácvik sociálních interakcí prostřednictvím kombinace akademických, osobně-sociálních dovedností každodenního života a profesních dovedností ve výuce vede k vyšší míře self-efficacy. Ta následně vede u studentů i k vyššímu akademickému úspěchu. Záměrné a řízené zvyšování self-efficacy studentů ze strany vysoké školy by tedy mohlo vést k lepšímu zvládnání studijních, ale i jiných životních výzev.

Mezi omezení výzkumu pak lze zařadit především následující skutečnosti. Výsledky výzkumu mohou být zkresleny výběrovým souborem. Studenti IT oborů mají mnohá osobnostní specifika a vysoká škola, na které byl výzkum realizován, je školou soukromou. Oba tyto faktory jistě odlišují výzkumný soubor od běžné populace. Do výzkumu se také zapojili primárně studenti prvního ročníku (83 % respondentů) a dotazníkové šetření bylo realizováno v listopadu. S ohledem na harmonogram akademického roku, lze tedy usuzovat, že respondenti nemuseli mít v době výzkumu dostatečnou osobní zkušenost s akademickým stresem. Vliv na výstupy pak mohl mít i fakt, že výzkumník zároveň působí na dané škole v roli pedagoga, poradce pro studenty i člena Rady pro studijní záležitosti. Účast ve výzkumu byla sice dobrovolná, ale mohla být touto skutečností ovlivněna. I z tohoto důvodu by bylo jistě vhodné zapojit do výzkumu, především pak do interpretativní analýzy dat, více výzkumníků, čímž by došlo ke zvýšení jeho objektivity. Stejně tak by bylo vhodné realizovat sběr dat u studentů ve stejném období (na jaře) jako tomu bylo u výzkumu v roce 2021.

Omezené pak bylo statistické vyhodnocení dat v případě absolventů. Bohužel rozsah tohoto výzkumného souboru byl limitován tím, že respondenti museli být účastníky výzkumu v roce 2021 a zároveň museli mít dokončená studia. Z důvodu těchto dvou podmínek se do výzkumu zapojilo jen 7 respondentů.

Je také nutné zde znovu připomenout skutečnost, že verze dotazníku MBI pro studenty, nebyla dosud oficiálně přeložena do českého jazyka ani standardizována. Úskalím by pak mohlo být také použití metody MBI v případě výzkumného souboru absolventů. K měření míry jejich vyhoření byla v roce 2021 použita verze dotazníku MBI pro studenty, zatímco nyní byla použita obecná verze MBI.

Abychom tedy dosáhli větší kvality, přesnosti a celkové objektivity dat, bylo by jistě vhodné výzkum aplikovat např. na více vysokých školách, zapojit více výzkumníků a sjednotit čas sběru dat i užívané metody.

8 ZÁVĚR

Z realizovaného výzkumu vyplynula následující zjištění:

- Stávající studenty stresují jiné faktory, než tomu bylo před dvěma lety. Jedná se konkrétně o prezentace před ostatními a nedostatek času na přípravu na zkoušky či zápočty. Ukázalo se, že tyto dva faktory jsou pro studenty dokonce větším stresorem než zkoušky samotné.
- Ve výzkumu před dvěma lety dominovaly svou intenzitou faktory na straně univerzity, aktuální studenti označili jako intenzivnější stresory faktory na jejich vlastní straně.
- Došlo ke změně ve vnímání projevu stresu, současní studenti vnímají oproti výzkumu v roce 2021 stres na somatické rovině jen minimálně, naopak poukazují na špatnou náladu, podrážděnost a pocit bezmoci.
- Změny byly zjištěny také v rámci copingových mechanismů. Zatímco studenti před třemi roky vyhledávali přírodu, zaměřovali se na práci s dechem a volili racionální přístup k zátěži, aktuální studenti k redukci stresu poslouchají hudbu, tráví čas se svými blízkými a věnují se fyzické aktivitě.
- Mezi akademickým stresem a mírou syndromu vyhoření byla nalezena středně silná pozitivní korelace.
- Ačkoliv absolventi vykazují zlepšení na všech škálách syndromu vyhoření, případně udržení si nejlepší možné úrovně „nevyhoření“, nebylo u nich prokázáno statisticky významné zlepšení. Zároveň žádný z absolventů nyní nedosáhl nejzávažnější úrovně syndromu vyhoření.
- Absolventi vnímají v porovnání s obdobím studia více volného času, větší efektivitu, proaktivitu, cílevědomost a také spokojenost a optimistické nahlížení světa.
- Současní studenti vykazují menší míru vyhoření (profil vyhořelých byl zastoupen 6 %) v porovnání se studenty před dvěma lety (10,2 %). Toto zjištění bylo potvrzeno i na základě statistických testů. Tento výstup je v rozporu s očekáváním, které vychází z aktuálních studií o negativních dopadech pandemie COVID-19 a válečných konfliktů na duševní zdraví mladých lidí.

9 SOUHRN

Stres lze dle Sedlákové (2021, 1) definovat „*jako napětí fyzického, mentálního či emocionálního charakteru nebo jako napětí v situaci, kdy požadavky okolí přesahují osobní a sociální schopnosti jedince se adaptovat*“. Je nutné zmínit, že se jedná o zcela přirozenou reakci organismu, která má svůj typický fyziologický doprovod. Stres lze dělit několika způsoby. Např. na eustres a distres (Honzák, 2018), případně na stres akutní, chronický a intermitentní (Höschl, 2020). V rámci reakcí na stres lze uvést dvě nejznámější teorie: „fight or flight“ od Waltera Cannona či Obecný adaptační syndrom (GAS) Hanse Selye (Baštecká & Mach, 2015).

Stres v obecné rovině vzniká v reakci na působení stresorů. Na **stresor** lze nahlížet jako na „*událost, kterou člověk vnímá jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody*“ (Noel-Hoeksema & Atkinson, 2012, 584). Zaměříme-li se konkrétně na akademický stres, nalezneme zde určitá specifika. Dle Krishana Lal (2014) je definován akademickým prostředím a omezenou skupinou jedinců. Z pohledu terciárního vzdělávání se diametrálně liší od předchozích forem a přináší pro jedince nové úkoly a výzvy. Jak uvádí Khan, Lanin, & Ahmad (2015), jsou studenti vystaveni prostředí, ve kterém si musí najít nové přátele, přijímají zodpovědnost, čelí zcela novým situacím a také jsou vystaveni studijním, sociálním i pracovním nárokům ze strany okolí ale i sebe sama, se kterými se musí vyrovnat. Někteří autoři (Bedewy & Gabriel, 2015; Tariq et al., 2019) dělí stresory terciárního vzdělávání do dvou kategorií. Jedná se o tzv. multifaktoriální přístup s rozdělením na faktory na straně studenta a na faktory na straně univerzity. Mezi faktory na straně univerzity, které mohou způsobovat akademický stres lze zařadit např. prostředí univerzity, organizaci studia, harmonogram, ale také zkoušky a hodnocení. Na straně studenta pak hrají roli faktory jako je styl učení, well-being, time management, vztahy a sociální dovednosti a osobnostní charakteristiky. Dalšími stresory jsou pak samotná vývojová fáze (emerging adulthood), následky pandemie COVID-19, výkonová orientace společnosti válečné konflikty a virtuální podoba dnešního světa. Z bakalářské práce (Boháčová, 2022) vyplynulo, že právě akademický stres je jednou z příčin vzniku syndromu vyhoření u vysokoškolských studentů.

Pokud jedinec čelí dlouhodobé zátěži a tendenci naplnit nereálná očekávání, může se u něj projevit syndrom vyhoření (Freudenberger & Richelson, 1980). Jeho projevy lze sledovat na fyzické i psychické úrovni jedince. Ty se zpravidla nepromítají jen v oblasti pracovního či studijního výkonu, ale ve všech oblastech jeho života. Obdobně jako GAS má i syndrom vyhoření několik fází, přičemž ta poslední je typická depresivními stavy a úplným vyčerpáním organismu (Praško & Pešek, 2016).

V principu lze konstatovat, že příčiny syndromu vyhoření jsou identické jako u (akademického) stresu. Syndrom vyhoření je typický tím, že zátěž je u něj dlouhodobá, intenzivní a spojená s nenaplněnými očekáváními. Právě ty jsou dle některých autorů hlavním rozdílem zkoumaných fenoménů. Pokud nahlédneme na syndrom vyhoření z existenciální perspektivy, pak jeho hlavní příčina spočívá v potřebě lidí věřit, že jejich život má smysl. Pokud mají lidé pocit, že selhali, začnou se cítit bezmocní a beznadějní, a nakonec vyhoří (Clarkson, 1992). Toto tvrzení potvrzuje studie Pines a Keinan (2005), ze které vyplynulo, že k vyhoření dochází tehdy, vyskytnou-li se u jedince očekávání, která nejsou naplněna.

Cílem výzkumu této diplomové práce bylo prozkoumat vztah mezi akademickým stresem a syndromem vyhoření v populaci vysokoškolských studentů. Dále byla zkoumána aktuální míra syndromu vyhoření jak u studentů, tak absolventů zvolené školy a výstupy byly porovnány se zjištěními z obdobného výzkumu realizovaného v roce 2021. V neposlední řadě byla s absolventy školy realizována polo-strukturovaná interview jejichž cílem bylo zjistit, k jakým změnám v jejich životě došlo po absolvování školy.

Výzkum byl realizován na dvou výzkumných souborech. V případě obou se jednalo o záměrný výběr přes instituci. V prvním případě byl soubor definován stávajícími studenty zvolené soukromé vysoké školy ve věkové kategorii 18–30 let a čítal 69 respondentů. Ve druhém případě se jednalo o absolventy dané školy, kteří se zároveň účastnili výzkumu v roce 2021. Tento soubor se skládal ze 7 respondentů ve věkové kategorii 20–31 let. Účast všech respondentů na výzkumu byla dobrovolná.

Sběr dat u absolventů proběhl ve dvou etapách: dotazníkové šetření bylo realizováno v termínu 19. 7. 2023 – 6. 8. 2023 a bylo následováno polo-strukturovanými interview v období 8. 8. 2023 – 16. 8. 2023. U druhého výběrového souboru (stávající studenti) byl sběr dat realizován dotazníkovým šetřením v termínu 30. 10. 2023 do 25. 11. 2023.

K získání dat ohledně akademického stresu byly využity Student stress questionnaire (Healthwatch, 2016) a dále Akademický stresový inventář (ASI) od autorů Novotný a Křeménková (Sedláková, 2022). Data související se syndromem vyhoření byla získána prostřednictvím dotazníkové metody Maslach burnout inventory (MBI) v jejích dvou verzích: General MBI a také MBI ve verzi pro studenty (Maslach & Jackson, 2018).

Ze statistické analýzy vyplynulo, že stávající studenti vykazují nižší míru syndromu vyhoření, než tomu bylo před dvěma lety. Byl testován jak celkový konstrukt syndromu vyhoření, tak jeho jednotlivé škály. Toto tvrzení bylo potvrzeno i prostřednictvím výstupu z MBI. Z nějž vyplynulo, že se mezi stávajícími studenty nachází 6 % vyhořelých oproti 10,2 % před dvěma lety.

Při zkoumání výzkumného souboru absolventů ze statistických analýz vyplynulo, že jejich celková míra vyhoření je srovnatelná s mírou vyhoření v období studia. Nicméně je vhodné zmínit, že se jednalo o velmi malý výzkumný soubor a při detailní analýze výstupů MBI a následné analýze kvalitativních dat bylo zjištěno, že jen u jedné respondentky došlo k celkovému zhoršení míry syndromu vyhoření, ostatní respondenti si buď zachovali nejlepší možnou úroveň „nevyhoření“, eventuelně se zlepšili. Z analýzy rozhovorů pak vyplynulo, že absolventi vnímají v porovnání s obdobím studia, více volného času, větší efektivitu, proaktivitu, cílevědomost a také spokojenost a optimistické nahlížení světa.

V rámci zkoumání vztahu akademického stresu a syndromu vyhoření byla prokázána středně silná pozitivní závislost těchto dvou fenoménů. Z dotazníků vyplynulo, že studenty stresují především faktory na jejich vlastní straně. Jedná se např. o vlastní očekávání či nedostatečný time-management. Zatímco faktory ze strany univerzity a terciárního vzdělávání jako takového byly identifikovány jako méně zatěžující. Nejvíce studenty stresují prezentace a nedostatek času na přípravu na zkoušky či zápočty. Zajímavým zjištěním bylo, že tyto dva stresory jsou studenty vnímány jako závažnější než zkoušení samotné. Oproti výzkumu v roce 2021 bylo zaznamenáno zlepšení v oblasti interního IT systému školy a také ve vnímané kvalitě práce studijního oddělení. Oběma těmito oblastem se škola za uplynulé roky intenzivně věnovala. 70 % studentů si spojuje akademický stres s projevy špatné nálady a 68 % hovoří o pocitu bezmoci. Oproti původnímu výzkumu studenti mnohem méně popisovali somatické projevy stresu. V rámci zvládání stresu pak studenti poslouchají hudbu, tráví čas s blízkými nebo se věnují fyzické aktivitě. I zde došlo ke změně aktivního přístupu zvládání stresu oproti studentům v roce 2021. Ti převážně vyhledávali přírodu, zaměřovali se na práci s dechem a volili racionální přístup k zátěži.

Z dotazování absolventů vyplynulo, že hlavním stresorem pro ně v době studia byla závěrečná bakalářská či magisterská práce. Dále pak zkoušky a testy a také často čelili konfliktům s pedagogy (4 respondenti ze 7). Po dokončení studia u všech absolventů došlo ke změnám v pracovní rovině. Zlepšila se jejich finanční situace, disponují nově více volným časem, mají prostor na své koníčky, sociální kontakt, ale i zdravou životosprávu. Vnímají u sebe vyšší efektivitu, proaktivitu a cílevědomost.

Celkově lze konstatovat, že překvapivým zjištěním bylo zlepšení míry vyhoření u stávajících studentů v porovnání s mírou vyhoření u studentů v roce 2021. Tato zjištění neodpovídají aktuálním studiím o stavu duševního zdraví mladých lidí, které se dle jejich výstupů zhoršuje (NÚDZ, 2023b).

Zjištění budou předána škole, na jejíž akademické půdě byl výzkum realizován. Cílem je, aby je mohla zohlednit v rámci své strategie, a zkvalitnit tak poskytované služby. Škola by se nyní mohla zaměřit primárně na minimalizaci efektu stresorů na straně samotných studentů. Např. ze studie autorů Nair a Fahimirad (2019) vyplývá, že řízené zvyšování self-efficacy vede u studentů k vyššímu akademickému úspěchu. Zároveň by tak mohlo dojít i k lepšímu zvládnutí studijních, ale i jiných životních výzev.

LITERATURA

Adams, R. V., & Blair, E. (2019). Impact of Time Management Behaviors on Undergraduate Engineering Students' Performance. *SAGE Open*, 9(1), 2158244018824506. <https://doi.org/10.1177/2158244018824506>

Algorani, E. B., & Gupta, V. (2024). Coping Mechanisms. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559031/>

Ambis.Vysoká škola. (2023). *Harmonogram akademického roku Ambis.Vysoká škola*. Ambis.Vysoká škola. <https://www.ambis.cz>

Armon, G. (2014). Type D personality and job burnout: The moderating role of physical activity. *Personality and Individual Differences*, 58, 112–115. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.10.020>

Attaway, N. M. (2004). *Understanding academic motivation in middle school students: Association with sense of school belonging - ProQuest*. <https://www.proquest.com/openview/9b84c831526db4e07887300f2da10dce/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

AVČR. (2022). *Vědci porovnali zvládnání dopadů války na Ukrajině v různých částech světa—Akademie věd České republiky*. <https://www.avcr.cz/cs/fotoreportaze/Vedci-porovnali-zvladani-dopadu-valky-na-Ukrajine-v-ruznych-castech-sveta/>

Azila-Gbettor, E. M., Atatsi, E. A., Danku, L. S., & Soglo, N. Y. (2015). *Stress and Academic Achievement: Empirical Evidence of Business Students in a Ghanaian Polytechnic*.

Baštecká, B., & Mach, J. (2015). *Klinická psychologie*. Portál.

BBC. (2019, červen 4). Alarming rise in self-harm—But only half get care. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/health-48514349>

Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 2055102915596714. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>

Bedrnová, E. (1999). *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. Fortuna.

Behere, S. P., Yadav, R., & Behere, P. B. (2011). A comparative study of stress

among students of medicine, engineering, and nursing. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 33(2), 145–148. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.92064>

Biofeedback. (2021). In *Wikipedie*. <https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Biofeedback&oldid=20281413>

Boháčová, Z. (2022). *Syndrom vyhoření u vysokoškolských studentů* [Bakalářská závěrečná práce]. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI.

Busari, A. (2014). Academic Stress among Undergraduate Students: Measuring the Effects of Stress Inoculation Techniques. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n27p599>

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada.

Clarkson, P. (1992). Burnout: Typical Racket Systems of Professional Helpers. *Transactional Analysis Journal*, 22(3), 153–158. <https://doi.org/10.1177/036215379202200305>

Cohen, S., Kessler, R. C., & Gordon, L. U. (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. In *Measuring stress: A guide for health and social scientists* (s. 3–26). Oxford University Press.

Coppens, C. M., de Boer, S. F., & Koolhaas, J. M. (2010). Coping styles and behavioural flexibility: Towards underlying mechanisms. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 365(1560), 4021–4028. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0217>

CSSP. (2023). *Šetření rizikového chování a duševního zdraví žáku 2. Stupně ZŠ a SŠ v Praze*. <http://www.prevence-praha.cz/index.php/vyzkumy-cssp-pcpp/454-cssp-pcpp-setreni-rizikoveho-chovani-a-dusevniho-zdravi-zaku-2-stupne-zs-a-ss-v-praze.html>

Černá, A., Dědková, L., Macháčková, H., Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2013). *Kyberšikana*. Grada.

ČSÚ. (2021a). *STUDENTI A ABSOLVENTI VYSOKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE (2001–2020)*. <https://www.czso.cz/documents/10180/163247822/23006121.pdf/2a13727d-91bf-46b7-b171-b5243a58b95b?version=1.3>

ČSÚ. (2021b). *Vysoké školy*.

<https://www.czso.cz/documents/10180/20555525/23004215t05.pdf/>

ČSÚ. (2021c). *Živě narozené děti dle věku matky*.
<https://www.czso.cz/documents/10180/142756966/130055210603.pdf/d54cb304-e1f3-44ac-be68-096ea5703325?version=1.1>

ČSÚ. (2023a). *Od roku 2012 klesá počet absolventů vysokých škol*. Od roku 2012 klesá počet absolventů vysokých škol. <https://www.czso.cz/csu/czso/od-roku-2012-klesa-pocet-absolventu-vysokych-skol>

ČSÚ. (2023b). *Studenti vysokých škol v Praze (2001–2022) | ČSÚ v hl. M. Praze*.
<https://www.czso.cz/csu/xa/studenti-vysokych-skol-v-praze-2001-2022>

ČSÚ. (2023c). *Věkové složení obyvatelstva—2022*. Věkové složení obyvatelstva - 2022. <https://www.czso.cz/csu/czso/vekove-slozeni-obyvatelstva-2022>

ČT24. (2022). *Ruská invaze na Ukrajinu—ČT24—Česká televize*.
<https://ct24.ceskatelevize.cz/tema/ruska-invaze-na-ukrajinu-58>

Dehner, J. (2017, prosinec 12). *Kde žijí vysokoškoláci | Statistika&My*.
<https://www.statistikaamy.cz/2017/12/12/kde-ziji-vysokoskolaci/>

Dostál, D. (2022). *Statistické metody v psychologii*. Univerzita Palackého v Olomouci. https://dostal.vyzkum-psychologie.cz/skripta_statistika.pdf

Dvořáčková, K. (2021). *Mladí se stali během pandemie závislí na sociálních sítích*.
<https://fzone.cz/clanky/mladi-se-stali-behem-pandemie-zavisli-na-socialnich-sitich-2310>

Erikson, E. (1995). *Childhood and Society*. Vintage Publishing.

Fairbrother, K., & Warn, J. (2003). Workplace dimensions, stress and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 18(1), 8–21.
<https://doi.org/10.1108/02683940310459565>

Fariborz, H., Hadi, J., & Ali, T. (2019). *SOCIAL SCIENCES & HUMANITIES Students' Academic Stress, Stress Response and Academic Burnout: Mediating Role of Self-Efficacy*.

FAÚ. (2022). *Doporučení pro vysoké školy a vědecko-výzkumné instituce v souvislosti s me*. FAÚ. <https://fau.gov.cz/blog/doporuceni-pro-vysoke-skoly-a-vedecko-vyzkumne-institute-v-souvislosti-s-mezinar>

feedit.cz. (2021, červen 11). *Průzkum: Pandemie přikovala mladé lidi ke sledování*

sociálních sítí a online videí. Krátí se čas strávený u televizních obrazovek. FeedIT.cz. <https://feedit.cz/2021/06/11/pruzkum-pandemie-prikovala-mlade-lidi-ke-sledovani-socialnich-siti-a-online-videi-kрати-se-cas-straveny-u-televiznich-obrazovek/>

Folkman, S., & Moskowitz, J. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual review of psychology*, 55, 745–774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>

Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement. What it is and how to survive it.* Bantam.

Frey, B. S., & Osterloh, M. (2001). *Successful Management by Motivation: Balancing Intrinsic and Extrinsic Incentives.* Springer Science & Business Media.

Fullilove, M. T. (1996). Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *American Journal of Psychiatry*, 153(12), 1516–1523. <https://doi.org/10.1176/ajp.153.12.1516>

Gadzella, B. M. (1994). Student-Life Stress Inventory: Identification of and reactions to stressors. *Psychological Reports*, 74(2), 395-402. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.2.395>

Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence.* Metafora s.r.o.

Grecmanová, H., & Dopita, M. (2013). *Determinanty organizačního klimatu vysokých škol a fakult.* Univerzita Palackého v Olomouci.

Greenberg, J. (2017). *Comprehensive stress management.* NY: McGraw-Hill Education.

Gregor, O. (1988). *Zdravě žít, to je kumšt.* Olympia.

Griffith, J., Zinbarg, R., Craske, M., Mineka, S., Rose, R., Waters, A., & Sutton, J. (2009). Neuroticism as a common dimension in the internalizing disorders. *Psychological medicine*, 40, 1125–1136. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991449>

Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The Relationships Between Personality Traits and Students' Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 836–845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.312>

Healthwatch. (2016). *Student stress QUESTIONNAIRE.*

Helus, Z. (2021). *Úvod do psychologie.* Grada.

Heneman, H. G., & Schwab, D. P. (1972). Evaluation of research on expectancy

theory predictions of employee performance. *Psychological Bulletin*, 78(1), 1–9.
<https://doi.org/10.1037/h0033093>

Heublein, U., Spangenberg, E., & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. HIS GmbH.

Hochberg, Z., & Konner, M. (2020). Emerging Adulthood, a Pre-adult Life-History Stage. *Frontiers in Endocrinology*, 10.
<https://www.frontiersin.org/journals/endocrinology/articles/10.3389/fendo.2019.00918>

Honzák, R. (2018). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyšehrad.

Honzák, R., & Chvála, V. (2015). *Psychosomatická medicína*. Univerzita Karlova.

Höschl, C. (2020, léto). *Vyhoření*. Na hlavu, Praha.

Jia, Y., & Loo, Y. (2018). PREVALENCE AND DETERMINANTS OF PERCEIVED STRESS AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS IN A MALAYSIAN UNIVERSITY. *Journal of Health and Translational Medicine (JUMMEC)*, 21(1), Article 1. <https://jummec.um.edu.my/index.php/jummec/article/view/11016>

Jochmannová, L., & Kimplová, T. (2021). *Psychologie zdraví*. Grada.

Kába, B., & Svatošová, L. (2008). *Statistika*. Česká zemědělská univerzita.

Kearns, H., & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. *Higher Education Research & Development*, 26.
<https://doi.org/10.1080/07294360701310839>

Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia.

Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Státní zdravotní ústav.

Khan, Z., Lanin, A. B., Ahmad, N., & India, U. P. (2015). The Level of Stress in Male and Female School Students. *Journal of Education and Practice*.

Knoblauch, J., Wöltje, H., Hausner, M., Kimmich, M., & Lachmann, S. (2012). *Time management*. Grada.

Kohn, J., & Frazer, G. H. (1986). *An Academic Stress Scale: Identification and Rated Importance of Academic Stressors*.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pr0.1986.59.2.415>

- Kučírek, J. (2017). *Aplikovaná psychologie*. Grada.
- Lal, K. (2014). *ACADEMIC STRESS AMONG ADOLESCENT IN RELATION TO INTELLIGENCE AND DEMOGRAPHIC FACTORS*.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2007). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Law, K., Sandnes, F., Jian, H.-L., & Huang, Y.-P. (2010). A Comparative Study of Learning Motivation among Engineering Students in South East Asia and Beyond. *International Journal of Engineering Education*, 25.
- Lisnyj, K. T., Pearl, D. L., McWhirter, J. E., & Papadopoulos, A. (2021). Exploration of Factors Affecting Post-Secondary Students' Stress and Academic Success: Application of the Socio-Ecological Model for Health Promotion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073779>
- Maheshwari, A., & Jutta, V. (2020). *Study of relationship between optimism and resilience in the times of COVID-19 among university students*. <https://doi.org/10.25215/0803.157>
- Malach-Pines, A. (2005). The Burnout Measure, Short Version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78–88. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.1.78>
- Maněna, V., Žumárová, M., & Černá, M. (2010, říjen 15). *Young Generation and their Internet Communication*. International Conference on Applied Computer Science - Proceedings.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Portál.
- Masarykova univerzita. (2022). *Harmonogram akademického roku MUNI*. Masarykova univerzita. <https://www.muni.cz/kalendar>
- Maslach, C., & Jackson, S. (2018). *Maslach burnout Inventory Manual: Fourth edition*. Mind Garden, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). *Job burnout* (52(1)). Annual review of psychology.
- Mason, J. W. (1975). A historical view of the stress field. *Journal of Human Stress*, 1(1), 6-12 contd. <https://doi.org/10.1080/0097840X.1975.9940399>
- Massarat, E. A. V., Risa Gelles-Watnick and Navid. (2022, srpen 10). Teens, Social

Media and Technology 2022. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech.*
<https://www.pewresearch.org/internet/2022/08/10/teens-social-media-and-technology-2022/>


Maté, G. (2021). *Když tělo řekne ne*. PeopleComm.

Mészáros, V., Adám, S., Szabó, M., Szigeti, R., & Urbán, R. (2014). The bifactor model of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS)—An alternative measurement model of burnout. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 30(1), 82–88. <https://doi.org/10.1002/smi.2481>

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

Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132–148. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>

MKN-11. (2024). <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#129180281>

MPSV. (2021, květen 27). *Počet vysokoškoláků za deset let klesl o čtvrtinu, nejvíce u technických oborů. O zdravotní a sociální oblast naopak zájem vzrostl*. Revue pro sociální politiku a výzkum . <https://socialnipolitika.eu/2021/05/pocet-vysokoskolaku-za-deset-let-klesl-o-ctvrtinu-nejvice-u-technicky-oboru-naopak-roste-zajem-o-zdravotni-a-socialni-oblast/>

MPSV. (2023). *Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách*. https://ppropo.mpsv.cz/zakon_111_1998

Mrkvička, T., & Petrášková, V. (2006). *Úvod do statistiky*. Jihočeský univerzita.

MŠMT. (2023). *Přehled o přijímacím řízení Uchazeč 2022*. <https://dsia.msmt.cz/vysluch22.html>

MZČR. (2023, prosinec 18). Pro zdravotníky a odbornou veřejnost. *Ministerstvo zdravotnictví*. <https://www.mzcr.cz/covid-pro-zdravotniky/>

MZVČR. (2023). *Izrael a Palestinská autonomní území*. https://mzv.gov.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/blizky_vychod/izrael/cestovani/other.html

Nair, P., & Fahimirad, M. (2019). A Qualitative Research Study on the Importance of Life Skills on Undergraduate Students' Personal and Social Competencies. *International*

Journal of Higher Education, 8, 71. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p71>

NAÚ. (2023). *Národní akreditační úřad pro vysoké školství*. <https://www.nauvs.cz/index.php/cs/>

Noel-Hoeksema, S., & Atkinson, R. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Portál.

Noone, P. A. (2017). The Holmes-Rahe Stress Inventory. *Occupational Medicine*, 67(7), 581-582. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx099>

NÚDZ. (2021, únor 15). *V důsledku pandemie covid-19 se s duševním onemocněním potýká téměř každý třetí dospělý. Podporu nabídne nový web*. NUDZ.cz. <https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/v-dusledku-pandemie-covid-19-se-s-dusevnim-onemocnenim-potyka-temer-kazdy-treti-dospely-podporu-nabidne-novy-web>

NÚDZ. (2023a, září 6). *V České republice loni přibylo sebevražd. V předchozích letech jejich počet naopak klesal*. NUDZ.cz. <https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/v-ceske-republice-loni-pribylo-sebevrazd-v-predchozich-letech-jejich-pocet-naopak-klesal-1>

NÚDZ. (2023b, říjen 10). *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření*. NUDZ.cz. <https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni>

Orel, M. (2020). *Psychopatologie*. Grada.

Ornob, A., Akhtab, J., Aktar, B., Sarkar, A., Saikur, M., & Sun, Md. S. (2020). *PSYCHOLOGICAL IMPACT OF LOCKDOWN: A STUDY TO ANALYZE THE HUMAN PSYCHE DUE TO THE PROLONGED LOCKDOWN CAUSED BY COVID-19*.

Paulík, K. (2020). *Psychologie lidské odolnosti*. Grada.

Petersen, A. H. (2019, leden 5). *How Millennials Became The Burnout Generation*. BuzzFeed News. <https://www.buzzfeednews.com/article/annehelenpetersen/millennials-burnout-generation-debt-work>

Pines, A. (2000). Treating career burnout: A psychodynamic existential perspective. *Journal of clinical psychology*, 56, 633–642. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-)

Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 625–635. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.009>

Pitt, A., Florin, O., Tapia, G., & Gray, M. (2017). An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active Learning in Higher Education*, 19, 146978741773119. <https://doi.org/10.1177/1469787417731194>

Plháková, A. (2008). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Irwin.

Poschkamp, T. (2013). *Vyhoření. Rozpoznání, léčba, prevence*. Albatros.

Praško, J., & Pešek, R. (2016). *Syndrom vyhoření – Jak se prací a pomáháním druhým nezničit: Pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Pasparta.

Průcha, J. (2020). *Psychologie učení*. Grada.

Ptáček, R., Raboch, J., & Kebza, V. (2013). *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Grada.

Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(Pt 1), 137–160. <https://doi.org/10.1348/000709909X466082>

Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531–537. <https://biomedpharmajournal.org/vol11no1/academic-stress-and-its-sources-among-university-students/>

Rogers, C. R. (2002). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Fischer.

Ryšánková, Mud. M. (2008). *PROČ SE DOSPÍVAJÍCÍ SEBEPOŠKOZUJÍ?*

Říčan, P. (1971). *Psychologie osobnosti*. Orbis.

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

Sčítání. (2021). *Obyvatelstvo ve věku 15 a více let podle nejvyššího dosaženého vzdělání*. Sčítání 2021. <https://scitani.gov.cz/vzdelani>

Sedláková, E. (2021a). Academic stress—Review study. *Diskuze v psychologii*, 3(1),

1–8. <https://doi.org/10.5507/dvp.2021.005>

Sedláková, E. (2021b). *Akademický stres – přehledová studie. 1*, 1–8.

Sedláková, E. (2022). *Akademická úspěšnost, akademický stres a osobnost vysokoškolských studentů* [DISERTAČNÍ PRÁCE]. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death* (s. xv, 250). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Selye, H. (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *British Medical Journal*, *1*(4667), 1383–1392. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2038162/>

Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In *Handbook of occupational health psychology* (s. 245–264). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10474-012>

Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Hogrefe.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *143*(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health*, *11*(2), 261–271. <https://doi.org/10.1080/08870449608400256>

Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. In *Qualitative Research in Psychology* (Roč. 6).

Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada.

Štikar, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Karolinum.

Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.

Tariq, A., Beihai, T., Ali, S., Abbas, N., & Ilyas, A. (2019). Mediating Effect of Cognitive Social Capital on the Relationship Between Physical Disability and Depression in Elderly People of Rural Pakistan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(21), 4232. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214232>

- Tavella, G., Hadzi-Pavlovic, D., & Parker, G. (2021). Burnout: Redefining its key symptoms. *Psychiatry Research*, *302*, 114023. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114023>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Portál.
- Tošnerová, T., & Tošner, J. (2002). *Burnout syndrom: Pracovní sešit pro účastníky kurzů*. Hestia.
- Unicorn University. (2023). *Vysoká škola IT, datové analýzy a businessu*. Unicorn University. <https://unicornuniversity.net/cs>
- UPOL. (2023). *Harmonogram akademického roku*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://www.upol.cz/studenti/studium/harmonogram-akademickeho-roku/>
- ÚZIS. (b.r.). *MKN-10 klasifikace*. [mkn10.cz](http://mkn10.uzis.cz). Získáno 24. únor 2024, z <https://mkn10.uzis.cz/>
- Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách. Teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. SLON.
- Vollrath, M. (2001). Personality and stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, *42*(4), 335–347. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00245>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- VŠEM. (2023). *VŠEM – Srovnání školního SVŠ*. <https://www.vsem.cz/srovnani-skolneho-svs.html>
- Výrost, J., & Slaměnik, I. (2020). *Sociální psychologie*. Grada.
- Wang, W.-C., Kao, C.-H., Huan, T.-C., & Wu, C.-C. (2011). Free Time Management Contributes to Better Quality of Life: A Study of Undergraduate Students in Taiwan. *Journal of Happiness Studies*, *12*, 561–573. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9217-7>
- Widiger, T. A., & Oltmanns, J. R. (2017). Neuroticism is a fundamental domain of personality with enormous public health implications. *World Psychiatry*, *16*(2), 144–145. <https://doi.org/10.1002/wps.20411>
- Woolley, A. W., Aggarwal, I., & Malone, T. (2015). *Current Directions in Psychological Science*. Association for Psychological Science – APS. https://www.psychologicalscience.org/publications/current_directions

Yikealo, D., Tareke, W., & Karvinen, I. (2018). The Level of Stress among College Students: A Case in the College of Education, Eritrea Institute of Technology. *Open Science Journal*, 3. <https://doi.org/10.23954/osj.v3i4.1691>

Yildirim, I., Gençtanirim, D., Yalçın, İ., & Baydan, Y. (2008). Academic Achievement, Perfectionism and Social Support as Predictors of Test Anxiety. *Hacettepe University Journal of Education*.

York, T., Gibson III, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practice Assessment, Research & Evaluation*, 20.

Žebera, V. (2019). *Analýza výskytu psychosomatických obtíží u mladých dospělých ve věku 18–26 let a způsoby jejich prevence* [Magisterská diplomová práce]. VŠTVS PALESTRA.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém a anglickém jazyce
2. Student stress questionnaire
3. Struktura interview

Příloha 1: Abstrakt v českém a anglickém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Syndrom vyhoření a akademický stres vysokoškolských studentů

Autor práce: Bc. Ing. Zuzana Boháčová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 119 stran, 224 114 znaků

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 148

Abstrakt:

Tato práce se zabývá vysokoškolskými studenty, konkrétně pak mírou jejich syndromu vyhoření a akademického stresu. Cílem bylo zopakovat výzkum syndromu vyhoření u vysokoškolských studentů, který byl realizován v roce 2021. Záměrem bylo ověřit míru jeho výskytu u stávajících studentů i u absolventů. Byl také zkoumán akademický stres i jeho vztah se syndromem vyhoření. Výběr respondentů byl záměrný přes instituci a do studie se zapojilo 69 studentů a 7 absolventů. Oba tyto výzkumné soubory se zúčastnily dotazníkového šetření, absolventi navíc i polo-strukturovaného interview. Ze zjištění vyplývá, že mezi syndromem vyhoření a akademickým stresem existuje středně silná pozitivní korelace (0,475). Akademickému stresu podléhají více ženy a stávající studenty stresují více faktory na jejich vlastní straně. Přičemž v roce 2021 větší stresovou zátěž způsobovaly faktory na straně univerzity. Současní studenti také volí jiné copingové strategie a stejně tak byly zjištěny i odlišnosti ve vnímání stresu samotného. Celkově došlo u studentů oproti roku 2021 ke snížení počtu vyhořelých jedinců (6 % oproti 10,2 % v roce 2021). U absolventů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v míře jejich vyhoření v porovnání s mírou zjištěnou v době jejich studia. Na druhou stranu z interview vyplývá, že vnímají více volného času, větší efektivitu, proaktivitu, cílevědomost a také spokojenost a optimistické nahlížení světa.

Klíčová slova: Akademický stres, Syndrom vyhoření, Terciární vzdělávání, Maslach burnout inventory, Akademický stresový inventář, IPA

ABSTRACT OF THESIS

Title: Burnout syndrome and academic stress of university students

Author: Bc. Ing. Zuzana Boháčová

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 119 pages, 224 114 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 148

Abstract:

This thesis focuses on university students, specifically the extent of their burnout syndrome and academic stress. The aim was to replicate research on burnout syndrome in university students that was conducted in 2021. The intention was to examine the extent of burnout in current students and graduates. Academic stress and its relationship with burnout syndrome was also examined. The selection of respondents was deliberate across the institution and 69 students and 7 alumni participated in the study. Both these research sets participated in a questionnaire survey, and the graduates additionally participated in a semi-structured interview. The findings show that there is a moderate positive correlation (0.475) between burnout syndrome and academic stress. Women are more subject to academic stress and current students are more stressed by factors on their own side. While in 2021, factors on the university's side caused more stress. Current students also choose different coping strategies, and similarly, differences were found in perceptions of stress itself. Overall, there was a reduction in burnout among students compared to 2021 (6% compared to 10.2% in 2021). Although there was no statistically significant difference in burnout rates for graduates compared to the rates found during their studies. On the other hand, the interviews show that they perceive more leisure time, greater efficiency, proactivity, purposefulness, as well as satisfaction and an optimistic view of the world.

Key words: Academic stress, Burnout syndrome, Tertiary education, Maslach burnout inventory, Academic stress inventory, IPA

Příloha 2: Student stress questionnaire



healthwatch
Bristol

healthwatch
South Gloucestershire

HEALTHWATCH MINI PROJECT - STUDENT STRESS QUESTIONNAIRE

Healthwatch engaged with students studying at the University of the West of England and Bristol University to find out their experiences of feeling stressed or feeling under pressure. The project also aimed to find out what university or health services students had used for support, what was good about their experiences and what students think could be improved.

HEALTHWATCH MINI PROJECT - STUDENT STRESS QUESTIONNAIRE

PURPOSE

This questionnaire was conducted in order to try to better understand students' experiences of stress, for instance, what causes students stress and what students do to manage their feelings of stress. This includes which health or wellbeing services students used (if any), and their opinions of the care they received from these services. Information was gathered in order to try and improve students' mental health services and see what local students think can be done to improve student wellbeing and mental health support.

METHODOLOGY

Information was gathered using a questionnaire, which fifty-four students completed. Thirty-five female students and eighteen male students responded and one student preferred not to disclose their gender. There were two versions of the questionnaire, an online version which thirty-four students completed, and a paper version, which twenty students completed. The online questionnaire was shared via Survey Monkey and social media sites like Facebook. Students who completed the questionnaire were studying at the University of the West of England or Bristol University. All questionnaires were completed in February 2016 and results were collated using Survey Monkey. Quotes from students are highlighted in bold.

For full results, please see Appendix A.

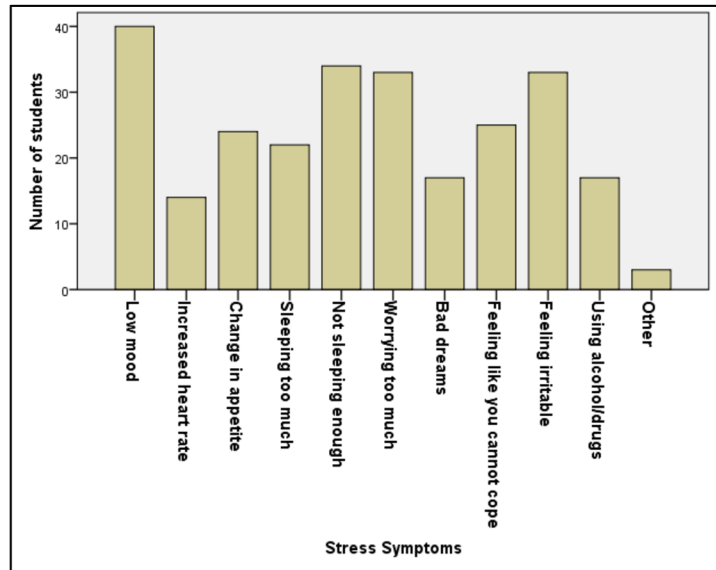
EXECUTIVE SUMMARY

Of the fifty-four students that responded, the high majority stated that they had experienced stress of some kind, mainly relating to university work and deadlines or thinking about their future. Students mentioned that they had used a few Bristol based services to help combat their feelings of stress, such as the UWE wellbeing service, Child and Adolescent Mental Health Services (CAMHS) and Bristol Mental Health Assessment Team. Recommendations have been made in order to try and improve student health care, based on what students have said they want and need locally.

FINDINGS

Question 1

Question one asked about the symptoms of stress that students had experienced over the last three months. Fifty three out of the fifty-four students answered this question. The most selected answer was “low mood”, which 75.47% of students selected. The second top choice was “not sleeping enough”, with 64.15% selecting this option, and “worrying too much” and “feeling irritable” were joint third with 62.26%. 32% students (17/53) said they use alcohol/drugs when they feel stressed. The least selected answer was “increased heart rate”, yet this still had 26.42% of students selecting it, which is over a quarter of the students that responded.

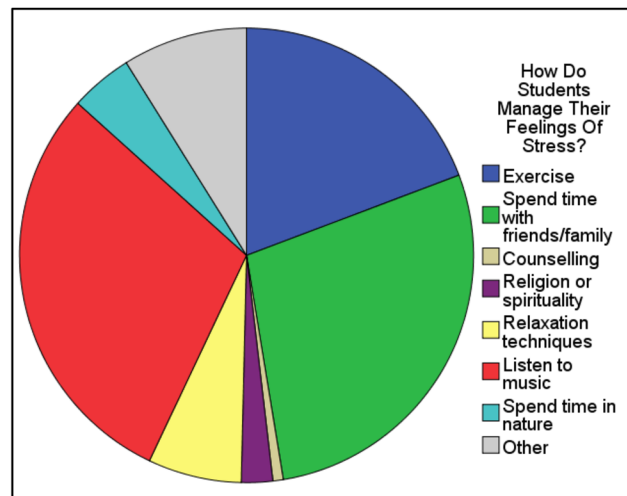


Question 2

This question asked students to rate on a scale of 1 (being not at all) to 5 (being completely) how much their feelings of stress impacts upon their daily lives. It was clear that feelings of stress impact greatly on students. All fifty-four students answered this question and there was a weighted average of 3.19. Most often, students ticked 4, with nineteen out of the fifty-four students selecting it (35.2%), and 3 was the second most chosen rating, with 16 out of fifty-four students selecting it (29.6%).

Question 3

Question three focused on how students manage their feelings of being stressed. Fifty-three of the students answered this question, with 75.47% of students saying they listen to music to help manage their stress. This was the most popular answer. 71.7% of students also said they spend time with family and/or friends to help manage stress, and nearly half of students that responded (49.06%) selected exercise.



Only one student (1.9 %) said they use counselling to manage stress and only 6 students (11.1%) said they spend time in nature.

Question 4

This question aimed to find out what things cause students stress. All fifty-four students answered. The students were asked to rate potentially stressful circumstances on a scale from 1 (being not at all) to 5 (being completely). University work and deadlines was rated as the most stressful thing, with 48.15% (26/53) of students selecting the highest rating of 5 and 37 % of students selecting the second highest rating of 4 (a weighted average of 4.26.) Thinking about the future was the second most stressful thing for the students who responded, with 29.63% of students selecting the second highest rating of 4.

Over 60 % of students (32/53) said that worries about their appearance and body image cause them stress.

Question 5

Question five asked students who they would go to if they needed support, and all fifty-four students answered this question. The top three answers that the students wrote about were friends, family and partners, with some mentioning a combination of these answers. Thirty-three out of fifty-four students (61%) mentioned that they would go to family for support, twenty-seven out of fifty-four students (50%) mentioned that they would go to friends for support and eleven out of fifty-four students (20.4%) said they would go to a partner for support.

Question 6

This question asked students who they would go to if they needed emergency support for stress or wellbeing related issues. Fifty-two students answered this question, and the most common answer was that they would contact a family member (thirty out of the fifty-two students 55.6% said this.)

The second most common answer students gave was that they would not know who to contact in an emergency, with ten out of the fifty-two students (18.5%) writing this. Only five students (9.6%) said they would call 999 for emergency support and only one student (1.9%) said they might call The Samaritans helpline.

Question 7

Question seven asked students which services they have used to manage their feelings of stress. Twenty-one students answered this question, and 47.62% of these students (10) said they had used “doctor’s services/medication” to help with feelings of stress, which was the most selected answer. The second top answer was “university counseling”, which 23.81% of students selected.

Question 8

This question aimed to find out students' experiences and opinions of using mental health support services. 11 students answered this question. Some people tended to just name the service they had used but did not make any further comments (for example, students answered "**university well-being mentoring and counseling**", "**UWE wellbeing centre**", and "**yoga**").

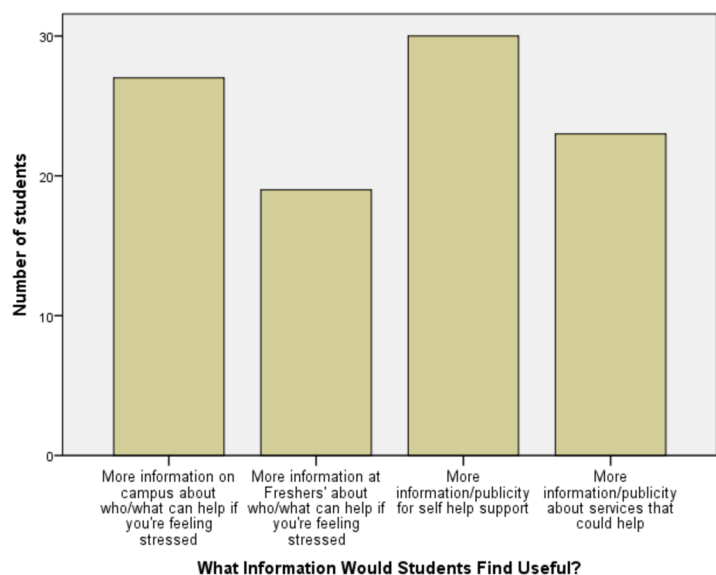
Other students mentioned going to the doctor's but did not state specifically which doctor's they had visited. For instance, "**stress made me ill, I got skin problems, so the doctor gave me medication**", and "**my local medical centre gave me advice on how to deal with anxiety, the doctor was friendly and gave me further information**". Another student said, "**I went to the doctor who signed me off work for 2 weeks. It was very beneficial for me**", and another student mentioned the medication they had been given: "**Antidepressants (citalopram) helped significantly with low mood**". One student had had a bad experience and stated, "**I used the GP and the Mental Health Assessment Team. They listened to none of my concerns and medicated me without talking through what was happening to me.**"

Other students went into more detail about their experiences of using university services: "**university counseling - it would help more but I've only been to one session**", and "**housing advice at uni - it helped to talk things through but nothing could be done to help**". Finally, one student spoke about the Child and Adolescent Mental Health Services: "**CAMHS - poor care, did not do anything to help but rather caused more issues than it was worth.**"

Question 9

Finally, this question asked students what information they would find useful for managing feelings of stress or being under pressure. Students were asked to tick all options that they thought might help.

Forty-seven students answered this question, with the most selected option being more information/publicity for self-help support, as thirty out of forty-seven students (63.83%) selected this. The second most popular choice was more information on campus about who/what can help if you're feeling stressed, with 27 out of 47 students (57.4%) selecting it. One student said they thought information was "**adequate**" already.



SUMMARY OF FINDINGS

To summarise, the large majority of students experience feelings of stress, with many students experiencing low mood, lack of sleep, worrying, and irritableness because of it. The main things that students tend to worry about are university and work deadlines, as well as their futures, and in order to combat their levels of stress, students listen to music, spend time with loved ones, and exercise.

Many students say they would contact a family member, a friend, or their partner if they needed support. Very few students said they would call 999 or The Samaritans if they needed emergency support, which was a concern. Students spoke about how they have also used university services and medical support from local GP practices and mental health teams. Most of the students that completed the survey said they would find more information on campus about how to manage stress and who to go to about stress helpful, as well as more information for self-help support.

RECOMMENDATIONS

About one fifth of students asked did not know what they would do or who they would contact if they needed emergency support. Therefore, we recommend that more information is given out on campus, or emailed to students, about what to do/who you can contact if students need emergency support during stressful times.

Every option for question nine had a relatively high percentage (40.43% to 63.83%) of students selecting them. Therefore, we recommend that more information is given on campus and during Freshers' week to students about who and what can help if you are feeling stressed, as well as more information about services that could help like The Samaritans. We particularly recommend that more information on self-help support is provided by universities, as over three fifths of students said they would find this useful. This information could be given to the students in the form of leaflets, emails, the university websites, and posters and campaigns on campus.

DISCLAIMER

This report relates to students consulted at a specific point in time. This report is not representative of all students (only those who contributed their views).

APPENDICES

Appendix A- All answers

Question 1: (53 responses) - **Which, if any, of these experiences of feeling under pressure or stressed have you experienced in the past 3 months? Please select all that apply:**

- Low mood- 40/53
- Increased heart rate- 14/53
- A change in appetite- 24/53
- Sleeping too much- 22/53
- Not sleeping enough- 34/53
- Worrying too much- 33/53
- Bad dreams- 17/53
- Feeling like you cannot cope- 25/53
- Feeling irritable- 33/53
- Using alcohol/drugs- 17/53
- Other- 3/53
 - "Insomnia"
 - "Lots of alcohol."
 - "mood swings"

Question 2: (54 responses) - **On a scale of 1 to 5, 1 being not at all and 5 being completely, how much do your feelings of being stressed or under pressure impact on your daily life?**

- 1- 2/54
- 2- 13/54
- 3- 16/54
- 4- 19/54
- 5- 4/54

Question 3: (53 responses) - **What, if anything, do you do to manage your feelings of being stressed or under pressure? Please select all that apply:**

- Exercise- 26/53
- Spend time with family and/or friends- 38/53
- Counseling- 1/53
- Religion or spirituality- 3/53
- Relaxation techniques- 9/53
- Listen to music- 40/53
- Spend time in nature- 6/53
- Other- 12/53
 - "Using alcohol"
 - "Drugs/alcohol"
 - "Use of drugs"
 - "Playing video games"
 - "Read"
 - "Watching TV"
 - "Netflix, boyfriend and baking"
 - "Reading"

- "Cleaning kitchens/room etc."
- "Reading/TV/YouTube/games etc."
- "Watching Netflix or Crunchyroll to zone out"
- "Watch TV."

Question 4: (54 responses)- **On a scale of 1 to 5, 1 being not at all and 5 being completely, how much do the following things cause you to feel stressed or under pressure?**

University and work deadlines

- 1- 0/54
- 2- 4/54
- 3- 4/54
- 4- 20/54
- 5- 26/54

Your job

- 1- 24/51
- 2- 6/51
- 3- 13/51
- 4- 6/51
- 5- 2/51

Thinking about the future

- 1- 5/54
- 2- 8/54
- 3- 15/54
- 4- 16/54
- 5- 10/54

Relationships with family/friends/partner

- 1- 12/53
- 2- 16/53
- 3- 9/53
- 4- 12/53
- 5- 4/53

Your appearance/body image

- 1- 9/53
- 2- 12/53
- 3- 14/53
- 4- 11/53
- 5- 7/53

Comments

- "Social life- 3"
- "Money issues"

Question 5: (54 responses) - **If you did need support, who would you go to?**

- "Family"
- "Family/friends"
- "Partner/family/friends"
- "Friends"
- "Family"
- "UWE wellbeing service"

- “Family”
- “Family and friends”
- “Lecturers, friends/family”
- “UWE wellbeing”
- “My family”
- “My siblings and my boyfriend.”
- “I don’t know”
- “My friends and family, pets.”
- “Friends, family or university counselor.”
- “Friends”
- “Parents, girlfriend”
- “My mum”
- “My friends and family”
- “My mum”
- “Girlfriend or family”
- “Nobody”
- “My GP or therapist”
- “Close friends”
- “A friend”
- “Nobody”
- “No one”
- “Family, friends, boyfriend.”
- “Boyfriend and family”
- “Doctors”
- “The Pub”
- “mum and dad”
- “Boyfriend/mum”
- “Not sure”
- “My boyfriend”
- “Friends”
- “My family or friends”
- “A friend”
- “Possibly family and/or friends”
- “My mother/close friends”
- “friends and family”
- “Family”
- “My boyfriend or a close friend”
- “My mum”
- “Friends”
- “Friends/Family
- “mum, boyfriend, friends”
- “Friends, doctors”
- “My friends or family”
- “Friends”
- “my family”
- “Family (parents etc.)”
- “Family/friends/partner. Sometimes the wellbeing centre”

- “Friends, family or university tutor.”

Question 6: (52 responses) - If you needed emergency support, what would you do? Who would you contact?

- “999”
- “999”
- “Doctor”
- “Emergency services”
- “Dunno”
- “Family”
- “Psychologist”
- “Family or uni”
- “My father”
- “Family”
- “My brother.”
- “Family”
- “Friends/family”
- “Mother, friends”
- “Parents”
- “Call my mum”
- “My parents- phone them and ask them to help.”
- “If it’s to do with university, a student advisor. Otherwise 999”
- “Call my parents”
- “I wouldn’t contact anybody”
- “I don’t know. Samaritans?”
- “I don’t know”
- “I don’t know”
- “Parents”
- “No one”
- “My mum, dad, brothers, boyfriend or close family friend.”
- “Mother”
- “Unsure”
- “No idea”
- “uni”
- “I honestly don’t know. I’d probably call my mum”
- “Not sure”
- “My granddad, he would provide support.”
- “Family”
- “My mum”
- “Parent”
- “Not sure”
- “Call my mother or failing so, try my friends”
- “family”
- “Friends”
- “A doctor”
- “My mum”
- “Parents”

- “I don’t know”
- “mum or close friends”
- “Parents, doctors”
- “Contact the university’s wellbeing centre”
- “Family member”
- “999”
- “Family again”
- “Family/friends/partner
- “If it was university related I would contact my tutor immediately. Anything else I would talk to my parents.”

Question 7: (21 responses) - **Which services, if any, have you used to try and manage your feelings of being stressed or under pressure? Please select all that apply:**

- Doctors/medication- 10/21
- Exercise groups- 3/21
- University counseling- 5/21
- Other counseling- 2/21
- Relaxation groups- 1/21
- Faith groups- 0/21
- Social club/society- 4/21
- Other- 3/21
 - Archery Club helps with stress
 - None
 - N/A

Question 8: (11 responses) - **If applicable, please tell us the name of the service you used and what you thought about the care they offered you. What was good? What could be improved?**

- “University counseling- it would help more but I’ve only been to one session.”
- “Yoga”
- “University well-being mentoring and counseling”
- “Stress made me ill, I got skin problems, so the doctor gave me medication”
- “I used the GP and the Mental Health Assessment team. They listened to none of my concerns and medicated me without talking through what was happening to me.”
- “Housing advice at uni. It helped to talk things through but nothing could be done to help.”
- “CAMHS- poor care, did not do anything to help but rather caused more issues and trouble that it was worth.”
- “Went to the doctor who signed me off work for 2 weeks. It was very beneficial for me.”
- “Antidepressants (citalopram) helped significantly with low mood”
- “UWE wellbeing centre”
- “My local medical centre gave me advice on how to deal with anxiety, doctor was friendly and gave further information.”

Question 9: (47 responses) - **Which of the following would you find useful for managing your feelings of being stressed or under pressure? Please select all that apply:**

- More information on campus about who/what can help if you’re feeling stressed- 27/47
- More information at Freshers’ about who/what can help if you’re feeling stressed- 19/47

- More information/publicity for self-help support- 30/47
- More information/publicity about services that could help- 23/47
- Comments
 - "I feel this is adequate already"

Question 10: (54 responses) - **What is your gender? Please select the option that applies:**

- Female- 35/54
- Male- 18/54
- Transgender- 0/54
- Prefer not to say- 1/54

Appendix B- blank questionnaire

See next page.

Healthwatch aims to ensure that local people's voices are heard and embedded in decisions about health and care.

This short questionnaire should not take more than around five minutes to fill out. Your anonymous responses will be reported back to Healthwatch Bristol and Healthwatch South Gloucestershire.

Your responses to this questionnaire will help understand how students manage stress, and what can be done to help students manage feelings of stress and pressure.

1. Which, if any, of these experiences of feeling under pressure or stressed have you experienced in the past 3 months? Please tick all that apply:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Low mood | <input type="checkbox"/> Increased heart rate |
| <input type="checkbox"/> A change in appetite | <input type="checkbox"/> Sleeping too much |
| <input type="checkbox"/> Not sleeping enough | <input type="checkbox"/> Worrying too much |
| <input type="checkbox"/> Bad dreams | <input type="checkbox"/> Feeling like you cannot cope |
| <input type="checkbox"/> Feeling irritable | <input type="checkbox"/> Using alcohol/drugs |
| <input type="checkbox"/> Other (please specify) _____ | |
-

2. On a scale of 1 to 5, 1 being not at all and 5 being completely, how much do your feelings of being under pressure or being stressed impact upon your daily life? Please circle the number that applies.

1 2 3 4 5

3. What, if anything, do you do to manage your feelings of being stressed or under pressure? Please tick all that apply:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Exercise | <input type="checkbox"/> Spend time with family and/or friends |
| <input type="checkbox"/> Religion or spirituality | <input type="checkbox"/> Relaxation techniques |
| <input type="checkbox"/> Spend time in nature | <input type="checkbox"/> Counselling |
| <input type="checkbox"/> Listen to music | <input type="checkbox"/> Other (please specify) _____ |
-

4. On a scale of 1 to 5, 1 being not at all and 5 being completely, how much do the following things cause you to feel stressed or under pressure? Please circle the number that applies:

- **University work and deadlines**

- | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - | Your job | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - | Thinking about the future | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - | Relationships with family/friends/partner | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - | Your appearance/body image | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - | Other (please specify) _____ | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. If you did need support, who would you go to?

6. If you needed emergency support, what would you do? Who would you contact?

7. Which services, if any, have you used to try to manage your feelings of being stressed or under pressure? Please tick all that apply:

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Doctors/medication | <input type="checkbox"/> Exercise groups | <input type="checkbox"/> University counselling |
| <input type="checkbox"/> Other counselling | <input type="checkbox"/> Relaxation groups | <input type="checkbox"/> Faith groups |
| <input type="checkbox"/> Social club/society | <input type="checkbox"/> Other (please specify) _____ | |

-
8. If applicable, please tell us the name of the service you used and what you thought about the care they offered you. What was good? What could be improved?

9. Which of the following would you find useful for managing your feelings of being stressed or under pressure? Please tick all that apply:
- More information on campus about who/what can help if you're feeling stressed
 - More information at Freshers' about who/what can help if you're feeling stressed
 - More information/publicity for self help support
 - More information/publicity about services that could help
10. What is your gender? Please tick the box that applies:
- Male Female Transgender Prefer not to say

Thank you for taking the time to fill out this questionnaire.

Příloha 3: Struktura interview

1. Jméno:

Doplněno z dotazníku MBI (hrubé skóry):

	2021	2023	rozdíl
<i>Vyčerpání</i>			
<i>Cynismus</i>			
<i>Efektivita</i>			

2. Vaše aktuální pracovní pozice / studium na další VŠ? Co nyní „děláte“ / Čemu se věnujete?

3. Otázky na aktuální stav:

Aktuální míra prožívané zátěže 1 (= min) - 10 (=max)

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Doplňující otázky:

- *Proč? Čím je to způsobené?*
- *Je to krátkodobé nebo je to dlouhodobější pocit? Jak dlouho to trvá?*

Vybavte si, prosím, období Vašeho studia na VŠ:

4. Jak s odstupem hodnotíte míru prožívané zátěže během studia?

1 (= min) - 10 (=max)

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Doplňující otázky:

- *Proč? Co to způsobovalo?*
- *Dovedete říct, zda teď danou zátěž hodnotíte jinak než tehdy? Čím to?*

5. Jak vypadá Váš běžný den v porovnání s obdobím Vašeho studia? Co je jinak?

6. Jak byste procentuálně rozložil/a trávení Vašeho času (ve sloupcích):

Procenta:

	Období studia	Nyní	Rozdíl
Dělám věci, které chci			
Dělám věci, které bych měl/a			
Dělám věci, které musím			
Prokrastinuji			

7. Co Vás tehdy nejvíce stresovalo (obecně)? Díváte se na to teď jinak?

8. Co Vás tehdy nejvíce stresovalo v souvislosti s Vaším studiem?

(vyjmenovat stresory, seřadit je)

9. Jak náročné pro Vás studium bylo?

1 (= min) - 10 (=max)

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

10. Co Vám nejvíce pomáhalo v rámci zvládnání stresu při studiu?

Lze tuto dovednost aplikovat i nyní? Co dalšího nyní aplikujete? Jak tyto strategie (zpětně) hodnotíte?

11. Co jste se v oblasti zvládnání stresu (díky zkušenosti se studiem) naučil/a?

12. Kdybyste se měl/a vrátit zpět do období Vašeho studia na VŠ, co byste dělal/a jinak?

13. Co by Vám tehdy nejvíce pomohlo / Co jste nejvíce potřeboval/a, abyste mohl/a zvládat zátěž lépe?

14. Je něco, co byste chtěl/a vzkázat pedagogům / vedení školy, co by mohli změnit, aby usnadnili dalším studentům zvládnání akademického stresu?

15. Je ještě něco, co byste chtěl/a doplnit?