

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

PROŽÍVÁNÍ VSTUPU DO
DOSPĚLOSTI U ABSOLVENTŮ
PSYCHOLOGIE

EXPERIENCING OF ENTRY INTO ADULTHOOD IN
GRADUATES OF PSYCHOLOGY



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Lenka Zítková**

Vedoucí práce: **PhDr. Olga Pechová, Ph.D.**

Olomouc

2022

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Olze Pechové, Ph.D. za její vstřícný přístup, cenné rady a ochotu, které mě psaním práce provázely. Velké poděkování patří i respondentům, kteří mi darovali svůj čas formou rozhovoru do diplomové práce. Bez nich by nebylo možné výzkum diplomové práce uskutečnit.

Obrovské díky patří mé rodině, která mě podporovala při psaní diplomové práce a při celém studiu, i přesto, že to nebylo vždy jednoduché. Zároveň i mému příteli a kamarádům, kteří mi byli po celou dobu psaní práce podporou.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Prožívání vstupu do dospělosti u absolventů psychologie“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	4
	ÚVOD	7
	TEORETICKÁ ČÁST	9
1	Stádia dospělosti	10
	1.1 Vynořující se dospělost	10
	1.2 Mladá dospělost.....	15
	1.2.1 Vymezení dospělosti	15
	1.2.2 Charakteristiky mladé dospělosti	18
	1.3 Jak je to s dospělostí v České republice?.....	22
2	Přechod do dospělosti	25
	2.1 Vymezení přechodu do dospělosti.....	25
	2.2 Kritéria přechodu do dospělosti.....	27
3	Tranzitorní krize	31
	3.1 Souvislost krize a přechodu do dospělosti.....	31
	3.2 Krize mladého věku.....	32
	3.2.1 Robinsonův model krize.....	35
4	Další aspekty vstupu do dospělosti	38
	4.1 Resilience	38
	4.2 Aspekty víry	39
5	První zaměstnání psychologů	41
	5.1 Profesionální příprava psychologů.....	41
	5.2 Oblasti uplatnění v psychologii.....	41
	5.3 Kompetence psychologa.....	44
	5.4 Adaptace na první zaměstnání.....	45
6	Předešlé výzkumy	47
	VÝZKUMNÁ ČÁST	49
7	Oblast výzkumu a výzkumný problém	50
	7.1 Cíl výzkumu	50
	7.2 Výzkumné otázky.....	51
8	Metodologický rámec	52
	8.1 Metody tvorby dat	52
	8.2 Metoda analýzy a průběh zpracování dat	53
	8.3 Etické aspekty výzkumu.....	55
	8.4 Základní populace a výzkumný soubor.....	55
	8.4.1 Kritéria výběru respondentů.....	56

8.4.2	Popis výzkumného souboru.....	57
9	Reflexe výzkumníka	58
10	Výsledky výzkumu	59
10.1	Výsledky analýzy polostrukturovaných interview	59
10.2	Odpovědi na výzkumné otázky	81
11	Diskuze	85
12	Závěr.....	93
13	Souhrn	95
LITERATURA.....		98
PŘÍLOHY.....		107

ÚVOD

Každý člověk projde za svůj život mnoha obdobími. Každé vývojové stádium má své náležitosti a specifika a mezi časově dlouhá období patří rozhodně dospělost. Dospělost je pojem, který je známý každému laikovi, ale co vlastně znamená dospělost? Pro některé je to časový údaj, který je závislý na právních normách dané země. Ve většině evropských zemí je nastavena hranice nabytí práv a povinností dospělých na 18 let, ale například v Jižní Koreji se jedinec stane dospělým v 19 letech, v Japonsku ve 20 letech a v některých státech USA se jedinec stane dospělým až v 21 letech. Nalezneme ale i africké kultury, které za dospělost považují už 13leté. Neexistuje tedy konkrétní věkové ohraničení. Věková hranice se ale měnila i v kontextu historické doby. Vzpomeňme na jednoho z největších českých panovníků historie a otce vlasti Karla IV., který se poprvé oženil již v 7 letech, kdy zároveň přebíral řadu povinností typických pro dospělé. Mohli bychom ale Karla IV. považovat v 7 letech za dospělého? Dnes spíše ne. I když je tedy rok dosažení dospělosti legislativně zakotven a umožňuje jedinci nabývat práv a povinností, která ho charakterizují jako dospělého, nedá se určit přesná věková hranice dosažení dospělosti. Hranici časovou nemůžeme považovat za jediný určující čas vstupu do dospělosti. Pojetí dospělosti značně závisí i na kulturní podmíněnosti. Každá kultura má své rituály, které jedince provázejí vstupem do dospělosti. Napříč kulturami a světem se liší, jak podoba rituálů, tak věková hranice.

Psychologie pojímá období dospělosti jako širší časové období zároveň rozdělené na několik fází. Proměnami času a společnosti, jejích morálních hodnot a vytváření nových technologií, dochází i k posunu hranice dospělosti či vzniku nových fází. Mezi důležité faktory, které přispěly k prodloužení vstupu do dospělosti, patří stále se zvyšující počet studentů vysokých škol. Ale také větší důraz kladený na vlastní rozhodnutí jedinců. Doba, kdy má jedinec založit rodinu nebo postavit dům již není společensky nepsaným pravidlem. Jak ale prožívají absolventi vysoké školy svůj vstup do dospělosti? Cítí se již dospělí? A kdy tato fáze přichází? Ve chvíli, kdy ukončí vysokou školu a slavnostně v ruce drží svůj diplom? Nebo toto období přichází dříve? Co v pátém ročníku, kdy je student nucen přemýšlet nad svojí budoucí existencí a zaměstnáním? Anebo stav dospělosti přichází už na vysoké škole?

Tato práce si klade za cíl popsat prožívání vstupu do dospělosti u absolventů vysoké školy oboru Psychologie. Zaměříme se nejen na prožívání vstupu do dospělosti, ale i na aspekty, které respondentům při vstupu do dospělosti pomohly. I na to, co oni sami vnímají jako pozitivní či negativní aspekty dospělosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 STÁDIA DOSPĚLOSTI

V následující kapitole budou stručně vymezena jednotlivá stádia rané dospělosti, především vynořující se dospělost a dospělost mladá. Za nutné považujeme zmínit, že diplomová práce se zaměřuje především na absolventy vysoké školy, a proto se v kapitolách souvisejících s dospělostí budou objevovat především aspekty s nimi související. Je důležité zmínit i to, že následující stádia se týkají především vyspělých zemí, zatímco u přírodních kultur či rozvojových států se stádia dospělosti liší.

1.1 Vynořující se dospělost

Americký vývojový psycholog Jeffrey Jensen Arnett přišel roku 2000 v USA s pojmem *emerging adulthood*, v českém překladu pojem používaný jako vynořující se dospělost. Poprvé tento termín využil již v roce 1994, kdy Arnett reagoval na situaci, která nastávala ve vyspělých zemích. Všimnul si jevu, který v předešlých historických obdobích neexistoval. A to, že jedinci starší dvaceti let stále zůstávají závislí na rodičích, nemají dostatečný příjem, aby se mohli uživit, nemají vlastní bydlení ani děti. Vymezil se ve své studii k tomu, že jedinec v tomto vývoji zůstává po dlouhé časové období, a proto je nutné stanovit zmíněný stav jako samostatné vývojové období. Ve svých teoriích vychází i z Eriksonovy tvorby. Jako příčinu vzniku vynořující se dospělosti zmiňoval především demografické změny, ke kterým došlo za posledních 60 let. Změny, které jsou spojovány hlavně s dosahováním vyššího vzdělání, odsunem manželství a často obdobím nestabilní práce. Tyto změny vyústili ke změně chování a postojů nejen mladé generace, ale i celé společnosti (Salvatore, 2018).

Vynořující se dospělost je obdobím, které se rozvinulo v posledních dekadách a stále jsou o něm vedeny rozsáhlé diskuse. Arnett uskutečnil rozhovory s 300 mladými lidmi a na jejich základě vyslovil hypotézu o specifickém období, kterým procházejí mladí lidé především ve věku 18-25 let. Podle Arnetta vyplňuje období vynořující se dospělosti prostor mezi pozdní adolescencí a mladou dospělostí. Je to období, ve kterém je jedinec soběstačný a nabývá značné svobody, ale zároveň je nucen dbát na závazky a povinnosti vůči rodičům nebo nadřízeným institucím. V tomto období může jedinec experimentovat a hledat nejen svou identitu, ale i tvořit svá očekávání od budoucnosti, měnit své myšlení a nahlížení

na životní situace. Sami jedinci se necítí jako adolescenti, ale zároveň se necítí ani jako dospělí. Svůj život v tuto dobu nevnímají jako přechodný. Je to pro ně obdobím získávání nových zkušeností a schopností, které se chystají použít v budoucím životě (Arnett, 2000).

Období vzniklo jako reakce na 4 důležité milníky od roku 1960, a to revoluci technologickou, sexuální, hnutí žen a hnutí mladých. Revoluce technologická se vyznačuje stále větším důrazem kladeným na nové technologie, s tím souvisí i větší důraz na dosažené vzdělání a kvalifikaci. Vzdělání se stalo důležitou součástí života jedince a často je kladeno jako podmínka, „aby se jedinci v budoucnu měli lépe“. Vzdělanost se stala daleko lépe dosažitelnou pro různé vrstvy společnosti od bohatých po chudé. Většina mladých lidí preferuje založení rodiny až po nalezení stabilní práce. Často dochází k nalezení stabilní práce až po dokončení vysoké školy a tím se věk zakládání rodiny významně prodlužuje až o 7 let (Milevsky et al., 2014). Se sexuální revolucí souvisí vývoj antikoncepce, která dovoluje kontrolu početí. Uvádí se, že zatímco věk počátku pohlavního života klesá, tak věk vstupu do manželství naopak stoupá až o jednu dekádu oproti předchozím generacím (Tanner et. al, 2009). Zároveň se společnost již nestaví odmítavě k předmanželskému sexu. Jedinci sexuálně žijí často i dlouhé roky před samotnou svatbou. Za třetí a neméně důležitý milník je považováno hnutí žen. To je popsáno jako období, kdy dochází ke vstupu žen na vysoké školy. Ženy se více zapojují do společenského i vědeckého života. Postupem času tak došlo dokonce k převaze žen studujících na vysokých školách. Hnutí mladých charakterizuje snahu jedinců o prodloužení mládí, díky tomu dochází k posunu životních milníků do pozdějších období jejich života (Arnett, 2015).

Vynořující se dospělost má svá specifická období, kterými jedinec, ať už postupně nebo současně prochází (Arnett, 2004):

- 1) Období zkoumání vlastní identity
- 2) Období nestability
- 3) Období zaměření se na sebe
- 4) Období pocitu „mezi“
- 5) Období možností a příležitostí

Období zkoumání vlastní identity vymezuje Arnett jako jedno z nejdůležitějších témat vynořující se dospělosti. Oproti hledání identity v adolescenci probíhají v tomto období intenzivnější procesy, které již přímo souvisí s dospělými rolemi. Ústřední doménou zkoumání vlastní identity je láska a práce. Jedinci vyhledávají vztah, který pro ně bude

do budoucna ideální. Nezaměřují se pouze na aktuální city, ale také osobnostní charakteristiky partnera či jeho chování. Bývá obvyklé, že k tomuto výsledku prochází přes různá přátelství s výhodami či náhodný sex. Podobně hledají identitu i v práci, sami si vybírají, jaká práce by je bavila a co by v budoucnu chtěli dělat. Oproti předchozím generacím je dominantněji zmiňována potřeba pocitu naplnění z práce. K objevu „toho pravého právě pro ně“ docházejí testováním různých druhů zaměstnání, praxí nebo stáží. Jedinci v tomto období nebývají zaměstnanci, ale spíše brigádníky, kteří často absolvují brigády s požadavky na nízkou kvalifikaci, aby tak mohly spolufinancovat své vzdělání. Jedinci přemýšlí nad otázkami typu „jaký typ práce mohu dělat dobře“ a „jakou práci bych chtěl dělat dlouhodobě“ (Arnett, 2015).

Nestabilita je chápána v kontextu dynamických změn bydliště, ke kterým v tomto období dochází. Například jedinec se stěhuje od rodičů na kolej, z kolejí do studentského bytu, kterých často stihne vystřídat více. Pro mladé jedince není problém přestěhovat se při neshodách se spolubydlícími, proto lidé velmi často migrují mezi různými obydlími a vynořující se dospělost je obdobím se „stále zabaleným kufrem“. Někteří jedinci již žijí v domácnostech se svým partnerem a objevují, zda toto soužití bude fungovat i v budoucnu, jiní se vracejí po škole zpět k rodičům. Arnett (2015) uvádí, že až 40 % mladých lidí se alespoň jednou vrátí zpět k rodičům. Do období nestability můžeme začlenit i nestabilitu vztahovou, kdy často dochází ke střídání rozmanitých partnerů. Nesmíme opomenout ani na stabilitu životního stylu, která dnes provází život mladých lidí. Možná ještě více než v dobách předchozích.

Třetí období, **období zaměření se na sebe**, je velmi důležitou součástí vynořující se dospělosti. Skrze toto období jedinec získává představy o tom, čím by se chtěl řídit, jaká budou jeho osobní pravidla, jak se bude rozhodovat a jaká ta samostatná rozhodnutí budou. Můžeme zmínit, že i když jsou ve vývoji člověka období předcházející, jako třeba adolescence, kdy je jedinec také zaměřen na sebe, je u toho vždy osoba „učitele“, například rodiče, který chce mít utřený prach, či ustlanou postel. V tomto období ale jedinec už není kontrolován rodiči, rodiče mu nebudou volat do jeho přechodného bydliště, jestli má ustlanou postel, umyté nádobí nebo jestli se teple oblékl. Závisí pouze na jedinci, co bude dodržovat a jaká osobní pravidla si pro sebe nastaví. (Arnett & Schwab, 2013).

Studium vysoké školy může být velmi náročné jak z informačního, tak časového hlediska. Úkolem jedince je být schopen potřebného time managementu. Musí si uzpůsobit a naplánovat čas tak, aby stihl všechny stanovené úkoly. Ale musí se i naučit, že je nutné

udělat si čas na odpočinek. Podobná situace nastává na počátku nového zaměstnání. Jedinec musí efektivně uspořádat cíle, aby došlo k jejich úspěšnému splnění. Při příchodu na vysokou školu dochází i k částečnému odloučení od rodičů, kdy s nimi jedinci často nejsou v dennodenním kontaktu jako dříve. Klíčovou součástí sociálních kontaktů jsou přátelství, která po odchodu z domu nabývají důležitosti (Salvatore, 2018).

Na prožívání **období pocitu „mezi“** může ukázat otázka, zda se jedinec vnímá jako dospělý. Jedinci v období vynořující se dospělosti vnímají, že již nejsou adolescenty, ale tím, že často jsou závislí na finanční i jiné pomoci rodičů či nejsou plně soběstační nevnímají se ani jako dospělí. To u jedinců uvozuje tzv. pocit „mezi“, kdy oni sami sebe identifikují jako v období tranzice, která trvá třeba i celá studijní léta. Jedinci se sice učí sami o sebe starat, ale zároveň velmi často dostávají od rodičů praktické dárky jako jsou hrnce, jídlo na další dny a cenné rady, kolik která potravina vlastně stojí (Arnett, 2004).

Mezi výrazné charakteristiky vynořující se dospělosti patří řada **možností a příležitostí**. Mladí lidé mají bystrý smysl pro optimismus, který se týká jejich otevřené budoucnosti. Je uváděno, že právě optimismus může být důležitou copingovou strategií, která pomáhá vyrovnání se s nejistou budoucností. Mladí žijí s pocitem nově nabitě svobody, ale zároveň s malým množstvím zodpovědnosti. V tomto období mají šanci změnit svůj život od základu. A tak se dá obrazně říci, že se před nimi otvírá celý svět. Jedinci v tuto dobu mohou cestovat, získávat různé pracovní zkušenosti a objevovat svět (Arnett, 2015).

Arnett provedl na vynořující se dospělosti řadu výzkumů kvalitativních i kvantitativních. V původních kvalitativních výzkumech se dotazoval mladých Američanů na jejich prožitky v tomto období. Je ale nutné zmínit, že velkou část zkoumané populace tvořili studenti vysokých škol, a proto je toto období typické především pro ně. Zakládá se na tom i kritika Arnetta, která hovoří o nemožnosti nastavit vynořující se dospělosti jako vývojové období pro celou populaci, jelikož mladí lidé, kteří se po střední škole vydají do práce tímto obdobím projít nemusí (Côté, 2014).

Salvatore (2017) zmiňuje růst rizikového chování u jedinců ve vynořující se dospělosti. Uvádí, že tito jedinci nad sebou nemají pomyslnou kontrolu jako například adolescenti a zároveň ještě necítí zodpovědnost dospělého člověka. V případě, že se jedinec nedostaví na přednášku na vysoké škole nebude perzekuován jako kdyby se nedostavil na vyučování na škole střední. Je to období, kdy je jedinec již biologicky vyspělý a před několika dekádami by uzavíral manželský sňatek a zakládal rodinu, avšak nyní je to období

určené k dokončení školy, experimentování v romantických vztazích nebo hledání krátkodobých prací. Moffitt (1993) definuje možnost rozvoje rizikového chování u této populace jako „mezeru ve vynořující se dospělosti“ tedy chvíli, kdy nastává prodleva mezi biologickým a sociálním zráním. Jedinci se dopouštějí přestupků z důvodu frustrace. Uvádí, že manželství a stálé zaměstnání pomáhají vyhnout se rizikovému chování, zatímco vynořující se dospělí se v oblastech svého života řídí heslem: „Mladí jsme jen jednou“.

V reakci na nové vývojové stádium vznikl *Inventář dimenzí vynořující se dospělosti* (dále IDEA). Tento sebesposuzující inventář má identifikovat osoby, které se objevují ve stádiu vynořující se dospělosti na základě pěti výše zmíněných kritérií. IDEA má 31 položek, které jedinec označuje na 4stupňové škále jako pravdivé či nepravdivé. Z výsledků vyplynulo, že osoby mezi 18-23 lety se častěji identifikovaly se všemi dimenzemi vynořující se dospělosti. IDEA také vykazuje pozitivní korelaci s nedostatkem připravenosti pro role dospělých a s průzkumnými aktivitami, které jsou spjaty s vynořující se dospělostí (Reifman et al., 2007).

Vynořující se dospělost byla mezikulturně zkoumána. Vyplynulo, že koncept vynořující se dospělosti je poměrně konzistentní napříč vyspělými zeměmi. Pro tyto země je společné, že sociální a ekonomické změny přiměly populaci k oddálení vstupu do dospělosti. Zároveň v těchto zemích došlo ke vzniku nových příležitostí pro mladé lidi. V Evropě velmi často dochází k prodlouženému vzdělání a opožděné plodnosti. Nejviditelnější je vynořující se dospělost v zemích s vyspělou ekonomikou. Například u čínských mladých lidí, kteří vyrůstají na venkově se vynořující se dospělost nevyskytuje moc často (Levesque, 2011).

I v České republice proběhly výzkumy, které se zabývají vynořující se dospělostí. Blíže budou zmíněny v kapitole *Jak je to s dospělostí v České republice*.

Každá teorie má své příznivce i odpůrce. Řada autorů se shoduje s Arnettem na odlišnosti nynější populace mladých lidí od předchozích generací. Řada autorů také uznává, že k tomu dochází kvůli technologické vyspělosti a požadavkům na vyšší kvalifikaci jedince. Avšak pojmání vynořující se dospělosti jako samostatného vývojového období se u řady autorů rozchází. Pojí se s ním názor, že by jím musel projít každý jedinec, protože není možné vývojové období prostě přeskočit. Ale co když jedinec období nezažije? Řada autorů zmiňuje, že by neprožití vynořující se dospělosti mohlo být pokládáno za vývojový

nedostatek, na to, ale podle nich není téma vynořující se dospělosti dostatečně empiricky ukotveno (Lacinová et al., 2016).

Mezi největší kritiky tématu vynořující se dospělosti patří Côté. Považuje teorii za empiricky nepodloženou. Největší problém shledává v tom, že ještě dříve, než mohl vzniknout dostatek empirických studií ověřujících správnost, dostala se teorie do rukou veřejných médií. Média utvořila tzv. akademický mýtus, který může mít vážné ekonomické i emocionální důsledky, protože různí autoři používají koncept ledabyle pro různá období. Zastává také názor, že Arnettův výzkum je použitelný pouze pro střední a vyšší třídu a jedince, kteří pokračují za dalším vzděláním. Koncept ale nelze zobecňovat na celou populaci. Pojem „vynořující se dospělost“ v řadě studií absolutně nahradil pojem pozdní adolescence či specifikum osoby vysokoškolského studenta. V neposlední řadě mluví o nedostatečné kritičnosti metody, kdy jí Arnett činí neomylnou místo diskuzí o ní (Côté, 2014).

1.2 Mladá dospělost

Na vymezení mladé dospělosti stejně tak jako u řady pojmů v psychologii existuje řada rozmanitých názorů. Stejně jako jiná životní období jsou vymezena určitými přechodnými rituály, zkouškami nebo důležitými znaky je tomu tak i u mladé dospělosti, avšak věkové hranice těchto rituálů v mladé dospělosti nebo jejich konkrétní podoba už vymezená není. Zmínit můžeme například nabytí plné právní odpovědnosti při dosažení 18. roku. Ať v české literatuře, tak v literatuře zahraniční je mladá dospělost často termínově i časově neukotvena. Výzkumy, které se s ní pojí mnohdy podávají velmi rozmanité úvahy o tom, co vlastně mladá dospělost je (Vágnerová, 2007).

1.2.1 Vymezení dospělosti

Pojďme se tedy podívat na vymezení dospělosti podle českých autorů. Langmeier a Krejčířová rozdělují dospělost na časnou, střední a pozdní. Dospělost časná, podle nich zaujímá období od 20. roku do 25-30. roku. Toto období je přechodem mezi adolescencí a dospělostí. Dospělost střední, zahrnuje období od 45. roku, a dospělost pozdní, která končí 60.-65. rokem (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vágnerová vymezuje mladou dospělost ve věku 20-40 let, období střední dospělosti ve věku 40- 50 let a období starší dospělosti v rozmezí 50-60 let (Vágnerová, 2007). Thorová se zmiňuje o období mladé dospělosti jako věkovém vymezení mezi 20-35 lety a nazývá ho dynamickým obdobím, kdy dochází

ke změně člověka ve zralou osobnost. Střední dospělost spadá do období 35-50 let a pozdní dospělost 50-70 let (Thorová, 2015). V této práci se přikloníme k členění mladé dospělosti podle Langmeiera a Krejčířové (2006), tedy v rozmezí mezi 20. - 25(30). rokem.

Období mladé dospělosti se u řady autorů prolíná s vynořující se dospělostí. Tedy i řada charakteristik, které se s vynořující se dospělostí váží souvisí s dospělostí mladou. Rozdílem je, že vynořující se dospělost je vnímána jako stádium kratší, které zahrnuje především studentská léta. Jedinec teprve zkoumá své možnosti, učí se být dospělým. Mladá dospělost je proti němu obdobím delším, které ve své druhé polovině zahrnuje ukončení studia, osamostatnění od rodičů, budování kariéry a zakládání rodiny (Pusch et al., 2019).

Pro řadu autorů je toto období stádiem, kdy se jedinec připravuje na dospělost a postupně vstupuje do situací, které značí zralou osobnost. Je to náročné období, které je plné nových zkušeností a optimismu z širokých možností, které jedinec má. Ale zároveň nejistá doba, kdy jedinec netuší, co se bude v budoucnu dít s jeho životem po řadě stránek. Zároveň se musí nově adaptovat na většinu situací ve svém životě od studia na nové škole, nového města, nového bydlení, nástupu do první práce a dalších. Na mladé dospělé jsou často kladeny vysoké požadavky, ale stále nejsou bráni jako rovnocenní s jinými dospělými (Konstam, 2015). Jedinec v tomto období přechází z dospívání do dospělosti, nemůžeme však vymezit přesný čas, kdy do ní vstoupí, proto je toto období mnohdy chápáno jako taková symbolická cesta do dospělosti. Do období spadají začátky pracovního života, ať už u osob, které nepokračovaly za dalším vzděláním, tak u osob s vysokoškolským vzděláním. Je to velmi pestré a dynamické období (Hartmann & Swartz, 2006).

Mladá dospělost je řadou autorů brána jako takový úvodní krok do dospělosti. Období, kdy se člověk učí, jak být dospělým, ale ještě jím není. Zralost a dospělost neurčuje věk, nýbrž zkušenosti. A to především i druh zkušeností, s tím je nejčastěji spojován termín „zralé dospělosti“ (Thorová, 2015).

Langmeier a Krejčířová definují jako přechod z časné dospělosti do dospělosti střední, kdy už je jedinec zralým dospělým podle 3 charakteristik, kterými je: věk, převzetí určitých vývojových úkolů a dosažení osobní zralosti. Sami, ale zmiňují, že člověk nikdy nemůže splnit všechna vymezená kritéria v celé šíři. Je to spíše ideál, ke kterému se jedinec snaží přiblížit (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Thorová (2015) uvádí jako charakteristiky zralé dospělosti následující:

- „*Samostatnost fungování, nezávislost, ekonomická soběstačnost*
- *Efektivní pracovní a společenské uplatnění*
- *Zralé fungování v mezilidských vztazích (formálních, přátelských, intimních)*
- *Schopnost adaptace na nové životní situace*
- *Odolnost vůči zátěži, kontrola emocí*
- *Schopnost reálného plánování budoucnosti (Thorová, 2015, str. 435).“*

Arnett (2004) i jeho následovníci Badger, Barry a Nelson (2006) zmiňují, že rozpoznat, zda je člověk dospělý můžeme podle 7 kategorií, kam patří:

- **Nezávislost** – zde můžeme zmínit, jak nezávislost finanční, tak také nezávislost na rodičích
- **Interdependence** – člověk navazuje partnerské vztahy založené na myšlence dlouhodobosti, intimity a hloubce
- **Změny rolí** – ztráta role studenta, získání statutu manžel/ka nebo například rodič či pracující
- **Adaptace na normy společnosti**
- **Biologické přechody** – schopnost počít potomky, která je ale umožněna již dříve
- **Věkový přechod** – dosažení věku k získání práv
- **Zabezpečení domácnosti** – zajistit prostředky k obživě domácnosti a dětí (Badger et al., 2006)

Dosažení některých kritérií je dlouhým procesem a práce na jejich splnění probíhá už od raného věku a je vštěpována rodinou či vzdělávací organizací. Arnett (2015) v pozdějších letech zmiňuje existenci 3 klíčových kritérií, která když jsou splněna, tak je člověk dospělý. A to, být odpovědný sám za sebe, činit nezávislá rozhodnutí a dosáhnout finanční nezávislosti na rodičích, k čemuž podle něj dochází až na konci 20. let, když je ukončeno i studium jedince.

Dosažení dospělosti je poměrně náročným procesem, který trvá řadu let a u některých jedinců dosahuje do pozdějších věkových stádií. Obzvláště zakládání rodiny se dnes častěji než dříve, pohybuje ve stádiu střední dospělosti. Je nutné se také zmínit o rozšiřující se komunitě Singles. Tento pojem se vyvíjí od 60. let minulého století, a i když se jeho význam mnohokrát proměňoval, můžeme Singles definovat jako osoby, které se nejčastěji pohybují ve věkové kategorii 20.–40. let a nemají trvalý vztah, nemají děti,

ale jsou ekonomicky aktivní a zaopatřené. Jedinci uvádí, že o vztah nemají zájem, protože jim vyhovuje být sám a nemají potřebu partnerského svazku nebo manželství (Radmilská & Tomášek, 2003). Zde tedy můžeme vidět, že výše zmíněná kritéria dospělosti nemůžeme brát jako dogma, které musí být dodrženo, abychom jedince mohli považovat za dospělého.

1.2.2 Charakteristiky mladé dospělosti

Mladá dospělost je obdobím, kdy nedochází ke sledu rychlých změn jako například v dětství. V období mladé dospělosti by měl být dokončen vývoj somatický, sociální, ale i psychický. Je to období, které je vnímáno jako relativně pozitivní, člověk má mnoho možností a zároveň má spoustu energie. V žádném jiném období nebude mít jedinec tolik síly jako právě v období mladé dospělosti. I když má vývojové období slovo dospělost v názvu, člověk na jeho počátku jako dospělý vnímán není, avšak právě v tomto období dochází k výrazným změnám, které dosažení zralé dospělosti napomáhají. Je to také období, kdy člověk získává značnou soběstačnost, rozšiřuje se jeho já, často dochází k hlubšímu sebepoznání, ale i seberealizaci (Vágnerová, 2007).

Jeden z konceptů pojetí vývoje člověka je práce s vývojovými úkoly, kterými jedinec prochází a pokud je úspěšně splní, přesouvá se do vyšších stádií vývoje. K hlavním autorům, kteří zmiňují důležitost vývojových úkolů patří Havighurst a Erikson. Havighurst vymezoval lidský život jako procházení jednotlivými fázemi, ve kterých člověk řeší vývojové úkoly (Lemme, 2002). Havighurst definuje vývojový úkol jako záležitost, která pokud je vyřešená a úspěšně splněná, umožní jedinci nejen dosažení štěstí, ale i úspěch s následujícími úkoly. V případě, že vývojový úkol splněn není, dochází k potížím i s úkoly následujícími. V období mladé dospělosti, kterou vymezuje mezi 19.–30. rokem, by měl jedinec splnit osm vývojových úkolů (Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008):

- Vytvořit stabilní partnerský vztah
- Naučit se žít v jedné domácnosti s partnerem
- Odejít od rodičů a založit samostatnou domácnost
- Založit rodinu
- Pečovat o děti
- Zahájit kariéru nebo nastoupit do stabilního zaměstnání
- Začlenit se do sociální skupiny

- Převzít občanskou a sociální odpovědnost (Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008).

Erikson staví do období mladé dospělosti stádium intimity vs. izolace. V této fázi už by měl mít jedinec nalezenou svou identitu. Hlavní účinnou silou je láska. Jedinec v tomto stádiu utváří vztah, který je založen na intimitě a hlubokém poutu. Opouští egoistické „Já“ a mění ho za „My“. Nemá strach z toho, že po spojení s druhým člověkem přijde o svou identitu. V případě, že jedinec nezvládne předchozí vývojovou fázi nastupuje protipól intimitě a to izolace, při které je jedinec stále orientován na sebe a udržuje si odstup od ostatních, popřípadě si je nepouští k tělu (Erikson, 1998).

Emoční oblast

V období mladé dospělosti často dochází k nástupu do práce či na vysokou školu. Toto období je často silným emocionálním prožitkem. Zatímco v adolescenci jsou emoce poměrně bouřlivé, na začátku mladé dospělosti se je člověk učí regulovat a pracovat s nimi na základě dostupných zkušeností, díky kterým emoce diferencuje. Období je spojené i s řadou stresorů a je důležité pro osvojení adaptivních strategií zvládnání emocí. Úspěšné zvládnutí regulace emocí poté umožňuje otevřenější sdílení emocí s dalšími osobami (Park et al., 2020).

Období velmi často provázejí i obavy nebo úzkosti ve věku 19. až 30. let, častěji než poté ve střední dospělosti. Specifické strachy jsou často spojeny s vývojovými úkoly, které období provázejí. S vyšším věkem řada spíše dětských strachů upadá (např. strach ze tmy), ale přicházejí a stupňují se strachy globální a ekonomické (např. z neschopnosti zabezpečit rodinu) či akademické (např. nedokončím školu, bojím se mluvit před lidmi). Zároveň pro období mladé dospělosti vystupují strachy spíše abstraktní, jako strach z budoucnosti ve smyslu založení rodiny či budoucího zaměstnání (Volková et al., 2016).

Rodina

V počátku mladé dospělosti žije stále řada jedinců s rodiči, bydlí na kolejích či studentských bytech a pravidelně se k rodině vrací na víkendy. Ke konci mladé dospělosti se toto mění a jedinci si nacházejí stabilní práci a odcházejí od rodičů. Často je zmiňován bumerangový efekt, kdy jedinci od rodičů odejdou např. na vysokou školu, ale po ní se vrátí zpět domů a nějakou dobu s rodiči ještě bydlí (Côté, 2000). Pro období mladé dospělosti

je typické pomalé osamostatňování a opouštění rodného hnízda za účelem vytvoření vlastní domácnosti s vlastními hodnotovými, ekonomickými i morálními pravidly. Vztah rodičů a jejich dětí se v tomto období také proměňuje, nabývá na stabilitě, kdy se úroveň rodičů a dětí vyrovnává a rodiče začínají brát své děti jako rovnocenné partnery žijícího dospělého života. Vztahy v rodině se v tomto období často stabilizují a zůstávají na dobré úrovni, někteří si jsou se svými rodiči ještě bližší než dříve (Salvatore, 2018). Burkeová popisuje, že vysokoškolští studenti, kteří jsou zvyklí na otevřený, jistý a vřelý vztah se svými rodiči prožívají vysokou školu a vstup na ní jako menší stresor a nemají pocit osamělosti, zatímco jedinci s opačným vztahem k rodičům, tedy bez otevřené komunikace, jsou na vysoké škole osamělejší a více vystresovaní (Burke et al., 2016).

Vztahy

Zatímco rodina je poměrně stabilním elementem, který se v mnohém nemění, tak počet přátelských vztahů v mladém věku značně nabývá a jedinci se rozšiřují sociální sítí. Ke stabilizaci dochází kolem 25. roku. Jedinci sice i po 25. roku dále přibývají noví přátelé, ale ne v takovém množství jako doposud. A často ani v takové hloubce. Koncem školy, popřípadě z důvodu odstěhování přátel, člověk ztrácí řadu sociálních kontaktů, které nebyly tak hluboce navázané (Wagner et al., 2014). V tuto dobu převládají převážně přátelské vztahy, které byly za čas mladém věku nebo dříve navázané s patřičnou hloubkou. Zbytek sociální sítě se ve středním věku značně pozmění (Fung et al., 2009). Podle Wellmana setrvává pouze 27 % vztahů více jak 10 let. Stabilní vazby byly ale především s příbuznými. Fung (2009) uvádí 53 % vztahů, které vydrží více jak 2 roky, ale i zde tvořili velkou část příbuzní. I tak jsou ale přátelské vztahy klíčové pro období mladém věku a pomáhají naplňovat intimitu a emocionální blízkost (Fingerman & Hay, 2002).

V ČR více jak 30 % mladých lidí ve věku 20-29 let setkává své přátele každý den, více jak 40 % každý týden. Velmi podobná jsou i data kontaktu rodiny a příbuzných v tomto věku (Eurostat, 2021). Je ale uváděno, že kontakt pomocí digitálních technologií a sociálních sítí je velmi častý, díky tomu, že generace nynějších mladých dospělých již vyrostla jako digital native. Generace, která používala digitální technologie a internet od dětského věku. Technologie pro ně tvoří běžnou součást jejich života. Rozvoj digitálních technologií umožnil komunikovat a vidět se s lidmi i na druhém konci světa. Dá se tedy říct, že jedinec může být s přáteli v kontaktu častěji než předchozí generace (Konstam, 2015).

Finance

V průběhu dvacátých let, dochází k finančnímu vývoji mladých jedinců (Eurostat, 2021). Zpočátku jsou převážně živeni rodiči, kteří se starají o základní finanční potřeby svého dítěte. Platí mu ubytování, jídlo i cestovní výdaje. Řada studentů vysoké školy si hledá různé brigády, díky kterým se jim podaří pokrýt výdaje na jejich zábavu či jejich zájmy. Ke konci studia se většina jedinců snaží finančně osamostatnit od rodičů přechodem do stabilního zaměstnání. Někteří mladí dospělí si naleznou stabilní práci již při studiu a k finanční nezávislosti dochází dříve (Hashmi et al., 2021).

Zaměstnání

Téměř polovinu tohoto období stráví člověk studiem, popřípadě střídáním prací, kdy poznává nároky různých zaměstnání a vybírá si „to pravé“ pro sebe. Vzhledem k prodlužující se době, kdy jedinec vstupuje do manželství a zakládá rodinu, má jedinec v období mladé dospělosti poměrně dobrou výchozí pozici, je plný kreativity a je ochotný věnovat práci dostatek svého času. V posledních desetiletích už nikdo není překvapen, když jedinec nejdříve získává kariéru a pracovní zkušenosti, než se rozhodne založit rodinu. U mladých lidí často hledání práce a nástup do povolání na plný úvazek vzbuzuje úzkost. Jedinec musí projít řadou neúspěšných konkurzů či prací, než najde pro sebe naplňující zaměstnání. Jak uvádí Konstam (2015) v Americe dosáhl počet mladých dospělých, kteří nejsou zaměstnaní 13,2 procenta, což je téměř dvojnásobek všech ostatních věkových kategorií. Období mladé dospělosti je tedy také strachem, zda jedinec dělá dost, aby si v budoucnu dokázal sehnat odpovídající práci, která ho nejen bude bavit, ale také ekonomicky udrží „nad vodou“.

V tomto období tedy jedinec nachází stále zaměstnání na plný úvazek, přechod do něj, ale často není jednoduchý. Klug, Drobnič a Brockmann (2019) zmiňují, že absolventi jsou velmi často přijímáni pouze na dočasná zaměstnání například jako záskok za nemoc nebo mateřskou dovolenou a díky tomu počátky jejich kariéry stíhá velká nejistota, zda se jim povede si práci udržet. Právě nejisté vyhlídky na zaměstnání způsobují u jedinců stres spojený s vyhlídkami do budoucna a mohou u jedinců způsobovat i výše zmíněné úzkosti. Stres je důsledkem ohrožení ze ztráty zdrojů, kterými je jedinec schopen zajistit svoji budoucnost. Stresující je i počátek hledání zaměstnání, když je člověk nezaměstnaný. Zmiňují také rozdíl mezi muži a ženami, kdy uvádí, že ženám do kariéry často zasahují

rodinné povinnosti, které dodávají další nejistotu, zda bude mít žena například možnost vrátit se do práce.

1.3 Jak je to s dospělostí v České republice?

Vstupem do dospělosti se v České republice zabývá Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v rámci longitudinálního výzkumu vývojových trajektorií a prediktorů autonomie a identity nazvaného jako *Cesty do dospělosti*. Projekt probíhal od roku 2012 do roku 2016 a k jeho řešitelům patří například prof. Macek, doc. Ježek, doc. Lacinová a další (Masarykova univerzita, n.d.).

Na vzorku 212 jedinců zapojených do studie ELSPAC: *Cesty do dospělosti*, která probíhala v České republice bylo zjištěno, že pouze 38 % osob ve věku 24 let se cítí dospělí, zatímco zhruba 57 % se vnímá zároveň jako dospělý a dospívající. Svoji souvislost to má i se studiem, kdy 29 % ještě nedokončilo vysokou školu, u 7 % se objevovalo započetí a nedokončení více jak jedné vysoké školy. Zároveň mezi studujícími účastníky studie bylo 91 % studentů vysoké školy, z čehož 54 % považuje to, co studují na vysoké škole za své budoucí povolání. Necelá polovina (45 %) se poté snaží skloubit práci se studiem (European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood, n.d.).

Macek, Vaničková a Bejček (2007) provedli výzkum na vzorku 436 respondentů (196 mužů a 246 žen) ve věku 18–27 let. Ve výzkumu byli zapojeni, jak vysokoškolští studenti, tak mladí pracující, kteří měli školu již ukončenou. Dotazník byl anonymní a založen na principech Inventory of Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA), o kterém je pojednáno v kapitole o *Vynořující se dospělosti*. Dotazník byl konstruován s přihlédnutím k českému prostředí. Obsahoval 31 položek hodnocených na 4 bodové stupnici. Z výsledků vyplynulo, že 64 % respondentů se objevuje ve stádiu vynořující se dospělosti, 30 % se nachází ve stádiu mladé dospělosti a pouze 7 % se nepovažuje za dospělé. Jedinci, kteří se označili jako dospělí se průměrně pohybovali mezi 26. až 27. rokem. Z výsledků také vyplynulo, že častěji se jako dospělí označili lidé pracující, zatímco ve fázi vynořující se dospělosti se objevovali především respondenti studující nebo pracující studenti. Ve skupině vynořující se dospělosti se také častěji objevovali svobodní respondenti, ale také respondenti bydlící s více spolubydlícími. Ze všech dotázaných respondentů bylo méně jak 5 % již rodiči. Lze tedy vidět i výrazný pokles z předešlých statistik.

Rozdíly se objevovaly i v rámci místa bydliště. Více jak polovina respondentů, kteří se označili jako dospělí, žila sama. Ve zbytku to bylo nejčastěji soužití s rodiči nebo trávení společných víkendů. Jedny z nejzřetelnějších rozdílů se objevovaly v typu finanční podpory, kdy ve skupině respondentů s vynořující se dospělosti byla 1/3 podporována rodiči úplně, 1/3 napůl a 1/3 se živila sama. Ze skupiny dospělých byly 2/3 finančně nezávislí na rodičích. Výzkum prokázal že jedinci se mezi sebou liší i po psychologické stránce. Skupina vynořujících se dospělých označovala výrazně menší psychickou stabilitu. Zároveň lidé spojení s dospělým stavem vykazují vyšší sebevědomí a hodnotovou orientaci. Hledání identity se pak nejvíce objevovalo ve skupině vynořující se dospělosti. Pocit tzv. mezidobí se neobjevoval pouze u studentů vysoké školy, ale i u pracujících osob (Macek et al., 2007).

Ve druhé studii, která navazovala na kvantitativní výzkum bylo cílem popsat prožívání stádia vynořující se dospělosti. V souboru se nacházelo 8 žen a 7 mužů ve věku 18-26 let. Vybráni byli respondenti, kteří se nepovažovali ani za adolescenty ani za dospělé a byly s nimi spojeny různé sociodemografické údaje. Z 15 respondentů byli pouze dva v manželském svazku, někteří žili samostatně a jiní s rodiči. V rozhovoru se výzkumníci zaměřovali na obecný koncept dospělosti, současné prožívání této etapy, individuální vnímání dospělosti, charakteristiku svých vztahů a pocitu autonomie a také na představy o budoucnosti respondentů. Autoři dle výsledků vyhodnotili způsoby, jak respondenti prožívali období pocitu mezi (jak toto období sami označili)(Macek et al., 2007).

V **prožívání pozitivním** si jedinec období pocitu mezi uvědomuje a prožívá ho jako období plné možností a dobrých věcí. V **prožívání proměnlivém a nejistém** jedinci označovali stav jako proměnlivý, kdy prožívali nesoulad rolí a pocitů. **Ambivalence** byla charakterizována jako ztráta pocitu bezpečí, když by se měli vzdát situací, které je činí dítětem závislým na rodičích. A **způsob negativní**, který označuje touhu zbavit se pocitu mezi. Respondenti zde vnímali jako nutné odstěhovat se od rodičů a osamostatnit se jako stav, kdy se z jedince stane skutečně dospělí. Zároveň někteří respondenti cítili proměnu vztahu k rodičům v nutnosti ochrany, tedy, když byli malí starali se rodiče o ně a pomalu přichází stav, kdy se oni budou starat o své rodiče. Za pocitem jedinců, že ještě nejsou plně dospělí stojí také fakt, že nedosahují vlastnosti, která je podle nich pro dospělost důležitá, ať už se jedná o samostatnost, finanční nezávislost, ukončené studium nebo například sebeovládání. Často se respondenti zmiňují o krátkodobých časových cílech jako úspěšně ukončit studium, zatímco cíle jako vydělat peníze či založit rodinu jsou pro ně v daleké budoucnosti. Vzdálená budoucnost je také pojímána velmi obecně a jedinci se na ní nechtějí

upínat. Často jsou to obecné plány jako mít rodinu, děti, psa. Řadu jedinců potkávají existenční problémy, které provázejí hlavně poslední roky studia, kdy jedinec neví, co bude dělat, čím se bude živit, kde bude bydlet a všechny tyto otázky řeší najednou. Budoucnost je vnímána jako stav, kdy nemají žádnou představu o tom, co bude dál (Macek et al., 2007).

2 PŘECHOD DO DOSPĚLOSTI

V následující kapitole se pokusíme vymežit a charakterizovat, jak probíhá vstup do dospělosti. Pokusíme se čtenáři poskytnout potřebný vhled do prožívání vstupu do dospělosti ve vyspělých zemích. Jednou z jeho hlavních dispozic je kulturní podmíněnost, prožívání vstupu do dospělosti se liší především ve vyspělých a rozvojových částech světa.

2.1 Vymezení přechodu do dospělosti

Ač dospělost není tématem, kterému by se vědecký výzkum zdaleka vyhýbal, je natolik široká, že často chybí s ní související potřebné výzkumy. Dospělost je zároveň méně prozkoumaným tématem než období předcházející, jako je například adolescence či dětství. Zatímco období dětství a dospívání je spojené s rychlými změnami ve všech oblastech vývoje jedince, dospělost už je obdobím značně klidnějším, kdy jsou změny plynulejší a méně viditelné pro okolní svět. Avšak po stránce psychické je vstup do dospělosti velmi dynamickým obdobím. V souvislosti s dospělostí můžeme podotknout, že je obdobím značně individuálním a jedinci ho prožívají různě na základě svých osobnostních charakteristik, rodinné situace, vzdělání či zaměstnání, společenské třídy, zemi pobytu a řadě dalších faktorů. Na tomto místě se pokusíme vymežit charakteristiky podložené empirickými studiemi a odbornou literaturou (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Je nutné poznamenat, že studie, které se věnují dospělosti a snaží se o její popis jsou velmi potřebné. Jedním z důvodů je širokost tématu, kdy je třeba řada studií, aby mohl být vstup do dospělosti vymezen v celé své šíři. Druhým důvodem jsou i změny ve vývoji společnosti. Před několika desítkami let byli lidé ve věku 20.–25. v manželském svazku, měli děti a chodili do práce, zatímco dnešní mladí lidé studují, bydlí u rodičů či na studentském bytě, cestují, budují kariéru a rodinu posouvají až do dalších etap svého života. Vlivem těchto faktorů se prodlužuje období mezi nabytím dospělosti, jak jí udává zákon, a dospělostí, kdy jedinec sám sebe vnímá jako dospělého, a kdy jako dospělý jedná (Lacinová et al., 2016).

Samotné vymezení přechodu do dospělosti je značně komplikované. Dnešní společnost nemá vymezené přesné rituály, po kterých by byl jedinec najednou dospělým.

S obdobím přechodu do dospělosti je kromě nových možností také spjata řada stresorů. Z výzkumu, který provedly Shinerová a Mastenová (2000) v rámci longitudinální studie *Project Competence* vyplynulo, že charakteristiky osobnosti, které byly u respondentů viditelné již v dětství, dopomohly adekvátní adaptaci na dospělost. Úspěšná adaptace na dospělost se projevovala v oblastech jako je třeba akademický výkon, kompetence určující pracovní výkon, chování respektující společenské normy, vztahy s vrstevníky, ale i vztahy partnerské (2000, citováno v Šolcová, 2009).

Diskutovaným tématem jsou rituály přechodu do dospělosti. Zde nastává jistý rozpor mezi autory, zatímco řada autorů se zmiňuje o neexistenci rituálů, které by umožnily snadnější přechod do dospělosti, jiní autoři zmiňují, že tyto rituály zůstávají stejné jako v minulosti. V minulosti byly v Evropských zemích s přechodem do dospělosti spojené rituály jako maturitní ples či maturitní zkouška, právní dosažení zletilosti nebo nabytí řidičského průkazu. Tyto situace měly ukončit dospívání jedince a získáním odpovědnosti ho uvést do dalšího období – dospělosti. V dnešní době ale můžeme zvažovat, zda tyto rituály stále považovat za přechod. Maturitní ples je sice významnou situací v životě mladého jedince, ale často tyto jedinci dále pokračují na vysoké školy. A co generace, která díky celosvětové pandemii o maturitní ples přišla? Nejsou to však pouze studenti středních škol, kteří pokračují za dalším vzděláním, novodobým trendem je i to, že studenti odborných učilišť absolvují více oborů, které učiliště nabízí a setrvávají na střední škole i o několik let více než průměrný student před 20 lety (Ježek et al., 2016).

Říčan se zmiňuje o řadě milníků důležitých pro mladé jedince jako je třeba volba zaměstnání, maturitní zkouška nebo první pohlavní styk. Žádný z nich ale neuvádí jako stěžejní pro přechod do dospělosti. Je pravděpodobné, že u mnohých jedinců dojde k přechodu do dospělosti v souvislosti s určitou situací, která má pro jedince samotného osobní význam, avšak pro společnost je neviditelná. Tento trend můžeme spatřit především v ekonomicky rozvinutých společnostech, není tomu tak u všech světových společností a kultur. Zatímco ve vyspělých zemích se nyní nenachází žádný rituál, který by pro jedince byl branou do dospělosti, u kultur přírodních je tomu jinak. Tyto kultury chápou rituály jako velmi důležitý prvek, který pomáhá člověku přenést se do jiného ladění, vnímání a samozřejmě i do jiné situace. Přírodní národy měly vždy silně zakořeněnou strukturu rituálů, které byly specifické pro určité období a které přetrvávají i do dnešních dob, nelze je však porovnat s mladými dospělými z vyspělých zemí. U přírodních kultur přichází

dospělost s jiným věkem a je spjata s jinými úkoly dospělosti než u jedinců na evropské půdě (Říčan, 2014).

Iniciace přechodu do dospělosti má podle přírodních kmenů pomoci jedinci přejít do stavu dospělého jedince a rozloučit se s obdobím adolescence. Po splnění rituálu je jedinec celou společností vnímán jako dospělý. Tyto přechodové rituály jsou většinou velkou společenskou událostí, které se účastní celý kmen. Častěji jsou těmto rituálům podrobováni muži. Například u afrického kmene Kungů je chlapec stávající se mužem 6 týdnů podrobován výzvám, jejichž obsahem je snášení hladu, žízně, zimy a únavy. Budoucí mladý muž podstupuje neustálé lovecké výpravy a tanec. Toto období je bráno jako čas, kdy mladý muž dospěje a jsou mu předány zkušenosti starší generace. Na důkaz nabytí dospělosti je ozdoben drobným tetováním, které mu dodá síly do dalších období života. Mladík má za úkol mimo jiné ulovit samce a samici. Pro kmen Kungů je to znamením, že je mladý muž připraven na sňatek a stává se dospělým (Jiroušková, 1999).

Oproti tomu můžeme zmínit kmen Akanů, kde trvá rituál přechodu do dospělosti zhruba 3 dny. První den musí jedinec vykopat na poli více jak 50 kořenů jamů, aby dokázal, že se v budoucnu postará o rodinu. Dalším úkolem je vyšplhat po dlouhém provazu a nakonec musí pod dozorem dospělého muže skočit přes oheň, pokud chlapec splní alespoň dva z úkolů stává se mužem (Jiroušková, 1999).

V naší společnosti jsou podobné rituály těžko představitelné a řadou osob by byly považovány za „drastické“, ale zdá se, že již panuje lepší pochopení pro to, že každá kultura má pro své rituály důvod. A často právě tyto rituály umožňují stabilitu dané kultury nebo jedince samotného (Říčan, 2014).

Přechod do dospělosti je stavem, který nemůžeme v ekonomicky vyspělých zemích přesně definovat, je značně individuální a závisí také na demografických charakteristikách jedince. Díky stále se zvětšujícímu počtu studentů, ať už vysokých škol či nástaveb jsou publikovány nové empirické studie ověřující toto období a vznikají tak nová popsání tohoto tranzitorního období (Salvatore, 2018).

2.2 Kritéria přechodu do dospělosti

S přechodem do dospělosti je spojena řada dílčích kritérií, která nejsou přesně vymezená a jsou značně založená na individualitě. Tato kritéria se často doplňují a pocit dospělosti tvoří souhra několika kritérií dohromady. Neznamená, že když jedinec skončí

školu, že se stane okamžitě dospělým. Někomu to, že odešel z domu a našel si práci dodá pocit dospělosti, ale jsou tací, kteří se budou stále cítit v „období mezi“. V tom, co musí jedinec splnit, aby se stal dospělým se řada odborníků shoduje. Nejčastěji je zmiňované osamostatnění se od rodiny, partnerství a založení vlastní rodiny, ukončení studia a počátek kariéry.

Osamostatnění

Osamostatnění na primární rodině je jedním z nejčastěji zmiňovaných kritérií přechodu do dospělosti. Osamostatněním je myšleno získání finanční stability, která není tvořena příjmy rodičů a nalezení vlastního bydlení. V posledních dvou dekadách se čas, kdy se jedinci stěhují od rodičů prodloužil a s tím je bezesporu spojená i řada dalších kritérií jako je například zakládání rodiny (Parker et al., 2012).

Macková zmiňuje dva typy odchodu jedinců z domu rodičů, které jsou v Evropě typické, jižní a severní typ. Severní typ je typický pro země, jako Finsko nebo Švédsko, kdy jedinci odchází z domu těsně po dovršení 20. roku. Jižní typ, kam spadají země jako je Španělsko, Česko nebo Itálie, se vyznačují tím, že věk jedinců, kteří odchází z domu se pohybuje těsně pod hranicí 30. roku. Severní a jižní typy se liší v kultuře, ve které daný jedinec žije. Jižní typy často uvádějí velkou provázanost s rodinou, která je v žebříčku důležitosti stavěna na jednu z nejvyšších příček. Ale i nalezení stabilní práce, které umožňuje vlastní bydlení či partnerský vztah. Odchod od rodičů je většinou postupným procesem, který se nejčastěji pojí s finanční samostatností jedince a prací na plný úvazek (Macková, 2011).

Průměrný odchod z domácnosti rodičů se podle Statistického úřadu Evropské unie (dále jen EUROSTATU) z roku 2020 v Evropě pohybuje kolem 25,4 roku. Pro Českou republiku je uváděno číslo 24,7 za rok 2020. V Evropě je průměrný věk odchodu z domácnosti napříč roky poměrně stabilní (Eurostat, 2021).

Se získáním finanční stability stoupá také snaha mladých lidí získat „něco svého“ tedy vlastní byt, či postavit dům. Z průzkumu, který vytvořila společnost STEM/MARK vyplynulo, že zhruba polovina mladých lidí ve věku 27–30 let si vezme půjčku. Nejčastěji si mladí jedinci vezmou první půjčku ve věku 24 let. Zhruba 92 % dotázaných ve věku 18 - 30 let z České a Slovenské republiky uvedlo, že za dobrý důvod, proč si vzít půjčku, považují získání vlastního bytu/domu (n.d. citováno v ČT 24, 2021).

Partnerství a založení rodiny

Věkový posun je patrný i v dalším kritériu dospělosti, a to zakládání rodiny. Věk prvorodiček roste jak v Evropě, tak v České republice. Pro Evropu se v roce 2019 uváděl průměrný věk ženy při narození prvního dítěte 30,9 let. Pro Českou republiku můžeme nalézt věk 30,2, což se příliš neliší od evropského průměru. Na území Evropy můžeme podle dat z roku 2019 jedny z nejmladších prvorodiček najít v Bulharsku, kde se pohyboval na 27,8 let. Nejvyšší průměrný věk přesahuje 32 let a pozorovat ho můžeme například v Lucembursku, Itálii, Lichtenštejnsku nebo Irsku (Eurostat, 2021).

V České republice byl velký populační boom spojen s „husákovými dětmi“, tedy normalizací v 70. letech 20. století, kdy docházelo k velké podpoře nově narozených dětí a jejich rodin. Tento babyboom, ale v dalších letech ustal (Strašilová, n.d.). Podívejme se krátce na vývoj porodnosti v rámci 20. let v České republice. V roce 1991 měla žena ve věku 20–24 let průměrně jedno dítě, v roce 2001 už na jednu ženu připadalo 0,30 dítěte a o dalších deset let později to bylo 0,16 dítěte. Můžeme ale sledovat narůstající trend porodnosti ve vyšších věkových kategoriích. Zatímco v roce 2001 byla považována věková skupina žen 40–45 let za skupinu s ukončenou reprodukcí, v letech 2011 došlo ke změně a v této věkové skupině se objevila generační plodnost 1,87 dítěte na ženu. Oproti roku 2001 došlo i k nárůstu porodnosti ve věkové skupině 35–39, zatímco ve věkové skupině 25–29 a 30–34 se porodnost mírně snížila (Český statistický úřad, 2011). Sčítání lidu v roce 2021 bohužel zatím nepřineslo data, která by nám umožnila porovnat s předešlými daty i rok 2021. Z prvních lednových statistik, které vyšly, můžeme vyvodit, že oproti roku 2011 stoupl věk, ve kterém ženy i muži přicházejí do manželství a zároveň se zvýšil počet rozvodů (Český statistický úřad, 2022).

Pokud se podíváme na evropská data, tak celková porodnost oproti minulosti klesala, ale v posledních letech můžeme vidět mírný nárůst. Zatímco v letech 1960 překračoval počet dětí v řadě zemí 2,5, už v roce 2003 se uváděl průměr pro Evropu 1,47 v roce 2012 již 1,58 a v roce 2019 se uvádělo 1,53 dítěte na ženu (Eurostat, 2015). Zároveň je uváděno, že v roce 2013 překročil počet narozených dětí ženám v nesezdaném soužití 45 %, zatímco například na začátku 90. let dosahovalo toto číslo pouze 10 % (Eurostat, 2021).

Podle statistik ze sčítání lidu 2011 byl v České republice průměrný věk uzavření prvního sňatku u muže 31,3 a u žen 28,5 let. Oproti roku 2000, kdy ženy vstupovaly do manželství ve 24,6 letech a muži 27,6 letech se posunula doba vstupu do sňatku téměř

o 4 roky (Eurostat, 2019). Podle statistik EUROSTAT toto číslo narostlo v roce 2019 u mužů na 32 let a u žen na 29,4. V rámci Evropy to rozhodně nejsou výjimečná čísla. V roce 2019 se například v Norsku průměrný vstup do manželství pohyboval na 33 letech u žen, podobně na tom je i Dánsko a Rakousko, kde to bylo 32 let. U mužů můžeme nalézt pro evropské země jako je třeba Finsko, Rakousko nebo Nizozemsko věk překračující 34 let, v Dánsku a Itálii 35 let. Ve Švédsku či Španělsku dokonce 36 let (Eurostat, 2021).

Studium a Kariéra

Za kritérium vstupu do dospělosti můžeme považovat i nalezení zaměstnání, které jedinci pomůže s finančním osamostatněním. Jedinec už není závislý na rodičích, může platit nájem ve svém bytě. Společností je pracovní poměr vnímán jako znak dospělosti a jedinec se přesouvá do rovnocenné linie s ostatními dospělými. Nalezení zaměstnání většinou předchází ukončení školy, ať už střední nebo vysoké. Jedinec může pracovat samozřejmě i u studia, ale to se většinou uvádí spíše jako brigádní práce prováděná na dohody. Stálý pracovní poměr často na plný úvazek získává jedinec po ukončení školy (Galanaki & Sideridis, 2019).

V roce 2018 studovalo v evropských zemích více jak 17,5 milionu studentů vysoké školy, z toho 59,9 % bakalářské studium a 29,5 % studium magisterské a 3,8 % studium doktorské. Z těchto dat tvořilo více jak 53,7 % studentů ženy, u magisterského studia byl počet žen zhruba 56,9 % (Eurostat, 2021). V roce 2020 bylo v ČR evidováno 299 369 studentů vysokých škol, z toho 249 294 českého občanství. Porovnejme například s rokem 2001, kdy bylo v ČR evidováno 194 690 studentů vysokých škol českého občanství (MŠMT ČR, 2021). V roce 2017, kdy studovalo v ČR 299 054 studentů tvořili více než 58 % studenti ve věku 20–24 let a 19,8 % studenti ve věku 25–29 let (Statistická ročenka školství, n.d.).

Evropský průměrný věk vstupu jedince na trh práce je 20 let, český průměr se pohybuje kolem 21 let. Ve věku 20–29 let dosahuje vysokoškolského titulu zhruba 17 % lidí stejně jako na základě evropského průměru. S navýšením počtu studentů vysokých škol klesá zaměstnanost ve věku 20–24 let, kde se česká republika pohybuje zhruba na 27 % zaměstnaných osob v této věkové kategorii (Lacinová et al., 2016).

3 TRANZITORNÍ KRIZE

V průběhu života jedince nastává řada období, kdy se jedinec adaptuje na nové role ve svém životě. Každý přechod na novou roli je náročný a provází ho nové zkušenosti a s nimi často přicházejí i krize. Ty, které souvisejí s přechodem do nové etapy života jsou nazývány jako krize přechodové, tranzitorní nebo také někdy jako krize z očekávaných životních změn (Baštecká & Goldmann, 2001). V této kapitole bude pojednáno o tranzitorních krizích souvisejících s obdobím vstupu do dospělosti a obdobím mladé dospělosti.

3.1 Souvislost krize a přechodu do dospělosti

Jedinec má v průběhu svého života řadu cest a cílů. Mezi ty hlavní u řady vysokoškolských studentů rozhodně patří dokončit školu. Je to cíl, ke kterému se ubírají a který má jasná pravidla, tedy úspěšně absolvovat. I když pro některé je tato cesta delší, protože studují déle, než je standartní doba studia. Po splnění této cesty je najednou možné značné množství dalších cest a cílů, což v řadě mladých lidí může podnítit spíše vznik nejistoty a zmatenosti (Thorspecken, 2005).

Když jedinec ukončí školu, nastane v jeho životě spousta změn a nových výzev. Jednou z těch největších je hledání zaměstnání. Robinson (2019) ve svém článku uvádí, že podle britské studie téměř 40 % absolventů hledá neúspěšně práci i po 6 měsících od ukončení studia, přičemž 25 % absolventů trvá nalezení práce více jak rok (Robinson, 2019).

Hledání zaměstnání je důležitým aspektem pro další rozvoj. Bez práce je jedinec stále finančně závislý na rodičích nebo je hlášen na úřadu práce. Zaměstnání není jedinou změnou, která se vstupem do dospělosti přichází. Jedinec mění i své bydliště, životní styl a proměny nastávají i ve vztazích. Není jednoduché udržet vztahy po ukončení studia, kdy se přátelé rozprchnou do různých koutů republiky, Evropy či světa. A tak jedinec nestojí pouze před výzvami, jak zajistit svou primární obživu, ale i před výzvou vytvoření nové sítě přátel. A není se čemu divit, že na mladého jedince je toho najednou moc. Neúspěchy v nějaké z výše zmíněných oblastí jsou mladým jedincem často vnímány jako selhání, která vedou

ke ztrátě sebevědomí a podněcují rozvoj negativních emočních prožitků. Nebývá výjimkou, že vedou až k depresivní symptomatice (Schoon et al., 2001).

Pokud jsou životní změny pro jedince zásadní a zároveň se s nimi nedokáže vyrovnat vedou ke krizi, která je označována jako přechodová. Krize spojená s nástupem a ukončením školy, nástupem dospělosti a jejím plným přijetím je v odborné literatuře nazývána jako krize mladého věku nebo krize čtvrtstoletí (Heitmann, 2017).

3.2 Krize mladého věku

Krize mladého věku má v literatuře řadu názvů. Můžeme ji v odborné literatuře i studiích najít například jako krizi raného věku, krizi čtvrtstoletí nebo krizi 20letých (Thorová, 2015). Tento koncept se poprvé objevuje v 60. letech minulého století. Již v těchto letech se o prodloužené dospívání a krize s ním přicházející zajímal Erikson. Přišel s tím, že se u mladých lidí ve vyspělých zemích krize čtvrtstoletí objevuje. Větší zájem o toto téma a větší popularitu tématu přinesla medializace vynořující se dospělosti. Ale i problematiky související se vstupem do dospělosti u mladých lidí, která byla stále více viditelná. Svou akademickou dráhu zasvětil krizi čtvrtstoletí Robinson, který v Anglii vydal řadu publikací zaměřujících se na toto téma (Flynn, 2020). S rozšiřujícím se povědomím o této tématice se otvírají diskuze, jak terapeuticky pracovat s jedinci nacházející se v krizi čtvrtstoletí, jak v individuální terapii, tak v rovině terapie rodinné (Atwood & Scholtz, 2008).

Jak jsme si uváděli v předchozích kapitolách, mladá dospělost je obdobím plným nových možností, ale také obdobím velmi stresujícím. A to především ve chvíli, kdy se mladý jedinec plný svých představ o budoucím životě setká s realitou a zažije zklamání. Příchod krize mladého věku je přímo spojen s nástupem do dospělosti, kdy jedinec tvoří první samostatná rozhodnutí, která musí být adekvátní roli dospělého jedince. Právě tato rozhodnutí, která by měla být zodpovědná a dospělá, jsou ve velké míře zdrojem stresu a frustrace, kdy se jedinec obává, zda se rozhodl správně (Thorová, 2015). Právě přechodová krize přicházející s přechodem mezi dospíváním, vynořující se dospělosti, mladou dospělostí a dospělostí úplnou vede jedince k přehodnocování své role ve světě. Mladí jedinci pak mohou cítit velký tlak na svou osobu nebo se naopak cítit bezmocní a nepotřební. Tyto pocity vyvolávají přechodovou krizi čtvrtstoletí (Flynn, 2020).

Krise mladého věku pod anglickým názvem Quater life crisis, je novějším termínem. Někteří autoři jí dávají do souvislosti s Vynořující se dospělostí, jiní jí staví samostatně. Obě skupiny autorů se ale shodují na tom, že to je krize potkávající současné generace, kterým se prodlužuje vstup do dospělosti vlivem sociálních, historických a ekonomických faktorů změněných po druhé světové válce (Atwood & Scholtz, 2008). Dříve se mluvilo výhradně o krizi středního věku, ta má oproti čtvrtživotní krizi jiný průběh. Zatímco v krizi středního věku jedinec bilancuje nad svým životem, má pocit, že je utopen ve stereotypu a hledá zásadní změnu ve svém životě, v krizi čtvrtstoletí zažívají jedinci příliš mnoho změn v poměrně krátkém období a řada těchto změn má zásadní význam pro jejich další život (Stapleton, 2012).

Krise čtvrtstoletí není krátkodobou záležitostí a u řady jedinců může trvat i několik let, proto není možné ji časově vymezit. Atwood a Scholtz (2008) uvádí věkové rozmezí mezi 18. až 29. rokem (Atwood & Scholtz, 2008). Zatímco Flynn (2020) uvádí, že vývojově je nyní stavěna především do mladé dospělosti mezi 25. až 35. rok. Některými autory je stavěna na pomezí vynořující se dospělosti a mladé dospělosti. V předešlých obdobích, například, když se jí věnoval Erikson, byla tato krize nejspíše i díky historičnosti postavena do mladšího období (Flynn, 2020).

V roce 2017 byl proveden průzkum na platformě LinkedIn, kde se výzkumníci zeptali více jak 6000 respondentů ve věku 25–33 let na zkušenosti s krizí čtvrtstoletí a zkušenostmi ohledně prožívání vstupu do dospělosti. Z průzkumu vyplynul věk 26 jako nejčastější pro rozvoj a zkušenosti s krizí čtvrtstoletí. Přičemž více jak 75 % procent respondentů uvedlo charakteristiky a symptomatologii související s krizí čtvrtstoletí (Heitmann, 2017).

Polemika probíhá i ohledně příčin, které krizi způsobují a příznaků, které jí definují. Krize má aspekty individuality a souvisí se zdroji pro zátěž konkrétního jedince. Obecně je to období, kdy normy dospívání pro jedince už nesedí, ale zároveň normy pro dospělost ještě také nesplňuje (Atwood & Scholtz, 2008).

Krise nastává vlivem řady faktorů v období mladé dospělosti, ať už jsou to faktory jako prodloužení studia, delší soužití s rodinnými příslušníky, finanční osamostatnění. Situace, které mladý jedinec i díky globalizaci řeší je nespočet, často je to nazývané jako „*období příliš mnoha voleb*“, jedinec jimi může dospět do velkého stavu zmatení, který se promítá do jeho osobního života a je jedním z hlavních znaků krize čtvrtstoletí

(Atwood & Scholtz, 2008). Rozvíjet se může i pocit vlastní nedostatečnosti, velké emoční výkyvy až oploštělost, pochybnosti o své osobě spojené se strachem ze selhání, ale i úzkosti či záchvaty paniky. Mladí jedinci jsou v období nejistoty, samoty a často se cítí osamělí. Mladí dospělí jsou také vystaveni tvrdším sociálním soudům ze strany starší generace (Francioli & North, 2021). Hlavním tématem, které se u těchto jedinců objevuje v terapeutické rovině je nejistá budoucnost a obava z toho, co přijde v budoucnosti (Robinson et al., 2020).

Přechod z role studenta do role dospělého pracujícího jedince je náročný a provázený řadou změn. Absolvent nehledá pouze zaměstnání, ale zároveň také mění pobyt, vztahy, svou roli ve světě, životní styl i finanční zázemí. Pro jedince, kteří byli vlivem situace nuceni navrátit se do svého rodného domova, může být prožívání konce školy více zmatečné. Studenti jsou nuceni starat se o sebe, protože se o ně najednou nestará stát. Musí se přihlásit na úřad práce, což pro mnoho z nich je také znakem selhání. Všechny tyto změny mohou u jedince rozpoutat krizi různých rozměrů (Robinson, 2019).

Jako rysy typické pro krizi čtvrtstoletí Robinson uvádí rozpad vztahů, konflikty s rodiči, pocit uvěznění v neuspokojivém zaměstnání nebo naopak nezaměstnanost či pracovní tlak (Robinson, 2019). Pro ženy je pak také znatelný tlak na založení rodiny a usazení se. Ze společnosti dostávají protichůdné názory, jsou vedeny k tomu, aby studovaly, pracovaly a emancipovaly se jako samostatné ženy, ale zároveň je velký tlak společnosti na to, aby si našly stálý vztah a měly děti. U mužů je tento tlak společnosti nižší (Gordan & Lahelma, 2004).

Erikson mluví o krizi jako o něčem, co má potenciál negativního prožívání, utrpení a zhoršení situace. Zároveň má ale velký potenciál pro osobnostní růst. Člověk se v rámci nedostatku řady zdrojů musí obracet do svého nitra a hledat v sobě nové porozumění. Krize je tedy možností změny v jedincově životě a dalším vývoji (Erikson, 1968).

Krize čtvrtstoletí či krize mladého věku je zatím poměrně málo probádaným tématem. I na našem území jí začíná být věnována pozornost. Zybrinyiová a Ráczová zmiňují důležitost výzkumného zaměření na krizi mladého věku i na území české a slovenské republiky, kde by mohlo vyšší výzkumné zaměření pomoci s objevením příčin krize a metod, které pomohou jedinci krizi čtvrtstoletí zvládat (Zybrinyiová & Ráczová, 2016).

3.2.1 Robinsonův model krize

Robinson se ve své profesní dráze zaměřil na vnímání dospělosti a prožívání vstupu do ní bez toho, aby věděl, že Arnett přišel s teorií vynořující se dospělosti. Zaměřil se na změny v prožívání dospělosti, kterými mladí lidé oproti předchozím generacím procházejí, především na obtížné přechody. Jako věk, kdy dochází k závažné vývojové krizi, stanovil mezi 25 až 35 lety. Na základě dotazování 50 lidí sestavil 4fázový model krize. V první fázi mladý dospělý udělá krok k zodpovědnému životu a vybere si vztah, zaměstnání nebo sociální závazek, u kterého posléze zjistí, že to není to, co opravdu dlouhodobě chce. Dochází k vnitřnímu konfliktu, kdy vzrůstá touha z tohoto závazku odejít, ale zároveň vnímá odchod jako selhání dospělého jedince, která by mohla také někomu ublížit. Zde prožívá jedinec emoční rozpor, ale ještě neprožívá krizi. Ta nastupuje až s druhou fází, kdy člověk podniká aktivní kroky, které mu mají pomoci dostat se z těchto závazků a snaží se odloučit od situace, do které se dostal. Dochází k prožívání smutku a pocitům nejistoty i strachu z budoucnosti. Může dojít k částečné ztrátě identity, zpochybnění svých hodnot, přístupu k životu i společnosti. Většina energie v této fázi je vložena do vyrovnání se se stresem ze změn a emocí provázejících celou situaci. Ve třetí fázi dochází k osvojení nového životního stylu. V této fázi se objevují klíčové rysy nastupující dospělosti. Dochází k opětovnému zkoumání vlastní identity, experimentování s různými možnostmi budoucnosti. V této fázi se jedinci soustředí spíše na sebe než na ostatní a snaží se pracovat s vnitřním emocionálním zmatkem a pracují na získání nové stability. Ve 4. fázi se jedinec zaváže k novým rolím ve svém životě, které vnímá jako autentičtější a vnitřně motivované. Mají větší pocit kontroly nad vlastním životem a uspokojení novou rolí (Robinson, 2015).

Robinson ale zmiňuje, že není nutné projít tyto fáze za sebou. Pro mnoho jedinců se tato krize cyklí, kdy ve 4. fázi znovu objeví spíše nefunkční role, a tak se znovu vrací do fáze 1–2. Někteří jedinci mají naopak potřebu přeskočit rovnou z fáze 1 do fáze 4, často se ale později vrací do fáze 2 nebo 3, protože jim tato vývojová období v krizi chybí (Robinson et al., 2013).

Na základě modelu krize se Robinson a Wright (2013) dotazovali 1 023 dospělých ze Spojeného království, z nichž bylo 58 % žen a 42 % mužů na to, zda prožívali krizi a v jakém období a věku je postihla. Na základě věku, který jednotlivci označili jako krizi byli dotazováni na situace, které v tu dobu řešili a také odpověděli na 4 otázky, které zkoumali negativní nebo pozitivní změnu po krizi. 28 % účastníků, kterým bylo 35 a více let označili, že zažili krizi v rozmezí 25–29 let a 31 % ve věku 30–34 let. Téměř 22 % poté

uvedlo krizi ve věku 20–24 let. Jako krizové rysy ve věku 25–29 let byl nejčastěji označen rozpad vztahu, finanční potíže, pocit uvěznění v zaměstnání, pracovní tlak/stres. Ve věku 30–34 let se nejčastěji objevovaly rysy jako rozchod, za ním pracovní tlak, změna kariéry a konflikty v rodině. Tyto fakty podpořily zjištění z předchozích rozhovorů. V otázkách na pozitivní a negativní přínosy krize se účastníci průzkumu rozdělili na především na dvě skupiny, zhruba polovina vnímala pozitivní následky krize, kdy jim krize pomohla v dalším růstů. Celkem 20 % účastníků si nebylo jistých a 30 % prožívali krizi i její následky ryze negativně.

Robinson (2015) rozdělil krizi čtvrtstoletí na dva typy, a to krizi vymknutí a uzamčení (locked out a locked in). Na vzorku 200 vysokoškolských studentů mladších 25 let, které během 18 měsíců pozoroval, zjistil, že více jak čtvrtina respondentů uvádí nástup krize v prvním roce po ukončení studia. Tento rok často prožívali jako rok se zvýšenou úrovní stresu, úzkosti a deprese a zároveň sníženou úrovní osobní kontroly. Popisy respondentů mladších 25 let tedy naznačovaly jinou krizi než 4fázový model zmíněný výše. Na základě těchto poznatků tedy vytvořil Robinson dvojí typologii krize čtvrtstoletí, a to krizi uzamčení a krizi vymknutí.

Locked out je krizí, kdy se jedinec cítí neschopný naplnit dospělé role. Jsou názoru, že není možné, aby našli práci, stali se finančně nezávislími, nemohou si udržet stabilní vztah. Stále více se propadají do nejistot spojených s vynořující se dospělostí a sami nevidí cestu, jak z této krize ven. Tato krize se obvykle objevuje mezi 21.–25. rokem a často následuje po ukončení vzdělání. Na jedince po ukončení školy najednou čeká řada neznámých, kde sežene práci, jak se užívá, s kým bude žít a kde (Robinson, 2015).

Locked in krize označuje stav popsany výše, charakterizovaný 4fázovým modelem, kdy se jedinec již usazuje v roli dospělého se snahou získat stabilitu v životě. Zároveň, ale z této snahy o stabilitu vyvstává frustrace, pokud práce nebo vztahy daného jedince nenaplňují. On má pak pocit, že se „zasekl“ v situaci, ze které není úniku. Takováto krize většinou nastává mezi 25.–35. rokem, kdy jedinec už svou práci má a snaží se získat stabilitu v dospělém životě. Robinson také zmiňuje, že v některých případech je možný i překryv krize čtvrtstoletí s krizí středního věku (Robinson, 2015).

Přechod do dospělosti a ukončení procesu docházení do školy je obdobím, kdy se toho děje velmi mnoho ve velmi malém časovém horizontu, a tak se toto období stává jedním z nejnáročnějších v jedincově životě. Krize čtvrtstoletí může mít různý dopad

na jedincův psychický i fyzický stav. Může vést ke vzniku deprese, proto je nutné s ní pracovat a podchytit jedince v krizi čtvrtstoletí již na počátku (Robinson et al., 2020).

4 DALŠÍ ASPEKTY VSTUPU DO DOSPĚLOSTI

V této kapitole bychom rádi vymezili určité aspekty, které mohou ovlivňovat prožívání vstupu do dospělosti a nebyly zmíněny v předešlých kapitolách.

4.1 Resilience

Mezi aspekty ovlivňující vstup jedince do dospělosti patří resilience. U dospělých je brána resilience především jako schopnost, která pomáhá čelit stresovým situacím a mnohdy je zaměňována s copingovými strategiemi. Friborg a Hjemdal rozlišují ve svém pojetí resilience 6 faktorů, a to:

- 1) *„vnímání sebe samého čili důvěra ve vlastní schopnosti, sebedůvěra (self-confidence), self-efficacy, realističnost, pozitivní pohled na sebe sama*
- 2) *plánovaná budoucnost, tj. schopnost plánovat, optimistický pohled na budoucnost a orientace na cíl*
- 3) *sociální kompetence, chápané jako pozitivní interpersonální schopnosti, zahrnující extraverci, flexibilitu, humor a schopnost navazovat přátelství*
- 4) *strukturovaný styl, charakterizovaný orientací na cíl, dostatkem cílů (planfulness), organizací vlastního času a orientací na pravidla/rutinu*
- 5) *rodinná koheze, tj. sdílení hodnot v rodině, užívání si (enjoying) rodiny, soudržnost, sdílený optimistický výhled do budoucnosti, loajalita a vzájemné oceňování*
- 6) *sociální zdroje, zahrnující sociální oporu, přítomnost významné osoby mimo vlastní rodinu, povzbuzení, pocit soudržnosti s lidmi v okolí, ocenění a dostupná pomoc ve chvíli potřeby (Novotný et al., 2016, str. 2)“*

Zvýšený neuroticismus nebo negativní emocionální reaktivita, které mohou být zabudované v temperamentu jedince také určují míru odezvy na stres. Pokud jsou tyto charakteristiky vysoké, jedinec je náchylný i na drobné stresové situace, které mu působí velké potíže. Zároveň prožívání negativních emocí může snížit pozitivitu vnímání sebe sama. Jedinci, kteří prožívají například při přechodu do dospělosti negativní emoce, ať už je to smutek, vztek a nebo prožívají nejistotu z dalších kroků mají menší pravděpodobnost vidět svou budoucnost pozitivně (Novotný et al., 2016).

4.2 Aspekty víry

K aspektům, které ovlivňují vstup do dospělosti patří i příslušnost k církvi. Ve sčítání lidu 2011 se k víře přihlásilo 2 168 952 osob, což činí asi 1/5 obyvatelstva České republiky, z čehož se více jak 700 000 obyvatel přihlásilo k víře bez příslušnosti k určitému náboženství. Oproti roku 1991 poklesl počet věřících téměř o polovinu, což ale může být udáno vysokým počtem neuvedených odpovědí (Český statistický úřad, 2011). Ze sčítání v roce 2021 vyplynulo, že se počet osob, označených jako věřící zmenšil oproti roku 2011 o 90 000 osob. Zatímco počet věřících, kteří se nepřihlásili k žádné víře stoupl oproti roku 2011 o téměř 250 000 osob (Český statistický úřad, 2022). Česká národnost v počtu věřících od ostatních zemí příliš nevyniká. Vyšší religiozita se objevuje v Polsku, Slovensku, Rusku i Ukrajině. V České republice má pak nejvyšší zastoupení religiozity Morava a Slezsko. Ve věkové kategorii 20–29 let, kterou bychom mohly nejbližší přiřadit k osobám, které vstupují do dospělosti se objevovalo 10,8 % z celkového počtu věřících v České republice. Mezi církve s největším zastoupením patří církve římskokatolická, Českobratrská církev evangelická a církve čsl. husitská (Český statistický úřad, 2011).

Příslušnost k víře může u mladých lidí měnit pohled na rodinu. Věřící méně často zůstávají svobodní, jejich manželství bývají stabilnější a uzavírají je před začátkem společného soužití. Vliv má víra i na počet dětí v rodině, i když se postupně tyto rozdíly mezi věřícími a nevěřícími stírají (Český statistický úřad, 2011).

Balík a Čapek (2018) uskutečnili výzkum hodnot mladých katolických věřících na Celostátním setkání mládeže v Olomouci 2017. Do jejich výzkumu se zapojilo 1 903 zúčastněných do 30 let. Převahu s 63, 24 % měly ženy. Z výzkumu vyplynulo, že mladí věřící mají na prvním místě Boha, lásku a poté založení rodiny, což se liší od populace nevěřící, kde se v dnešní době založení rodiny pohybuje až na vzdálenějších místech žebříčku. Téměř ¾ mají pohled na sexualitu odpovídající tradičním katolickým hodnotám (Balík & Čapek, 2018).

Podle metaanalýzy srovnávající 75 studií mezi lety 1990–2010 je vyšší religiozita spojena s vyššími hodnotami osobní pohody, self-esteem, svědomitostí a přívětivostí. Studie také poukázala na spojení vyšší religiozity a nižší pravděpodobnosti rizikového chování či míry depresivity. Ukazuje se také pozitivní vliv religiozity na mentální zdraví (Yonker et al., 2012).

Se spiritualitou je také spjat smysl života. Csíkszentmihályi uvádí, že pokud vnímáme svůj život jako smysluplný, máme cíl a pokud máme cíl, vnímáme, že má náš život smysl. Nezávisí na podobě cíle, a tak může být spojen i s vírou ve vyšší moc nebo náboženstvím. Mladí dospělí se často vnímají jako ztracení ve světě, a právě víra jim může dodat daný cíl a smysl života (Csíkszentmihályi, 2015).

Je také uváděno, že náboženské a spirituální hodnoty mají velký vliv na optimismus. Osoby jsou optimističtější a lépe zvládají stresové situace. Mimo jiné tráví svůj volný čas ve společnosti dalších věřících v rámci různých komunit, což přispívá ke stabilní sociální opoře (Makwana, 2012).

5 PRVNÍ ZAMĚSTNÁNÍ PSYCHOLOGŮ

V následující kapitole se krátce pokusíme vymežit, jak probíhá profesní příprava psychologů, kde se mohou uplatnit a jak probíhá jejich adaptace na první zaměstnání.

5.1 Profesní příprava psychologů

Získáním statutu psychologa má na svém počátku pouze jednu cestu, a to studium jednooborové psychologie na vysoké škole. Studium je rozděleno na bakalářský a magisterský stupeň. Po absolvování navazujícího magisterského studia může jedinec vykonávat povolání psychologa. Během studia je mu umožněno získávat schopnosti a kompetence, které v budoucnu využije pro své budoucí povolání. U studentů psychologie se očekává, že se budou vzdělávat i vlastní cestou, a to především formou různých dobrovolnických aktivit, stáží a praxí nebo rozvíjejících kurzů. Studium psychologie v České republice nemá konkrétní specializaci. Jedinec se dosažení specializace musí aktivně věnovat po své vlastní dráze, ať již při studiu nebo krátce po něm. Avšak u nastávajících psychologů je očekáváno, že se aktivně budou vzdělávat celý pracovní život (Cabák, 2020).

5.2 Oblasti uplatnění v psychologii

Psychologie je oborem rozmanitým, a tak se její absolventi mohou uplatnit v řadě různých oblastí na rozmanitých pozicích. V následujících odstavcích se pouze stručně pokusíme vymežit hlavní oblasti směřování absolventů psychologie. Dle Wágnerové, Hoskovcové a Bidlové (2011) je možné dělit psychologickou praxi na oblast sociální, pedagogickou, klinickou a psychologii práce a organizace (2011, citováno v Wágnerová et al., 2011).

V **oblasti sociální** se psycholog nejčastěji uplatní v rámci psychologického poradenství. Psycholog se snaží podpořit svého klienta, aby se orientoval v životních situacích a zvládl náročná období, která se v jeho životě objevují. Psycholog klientovi zprostředkovává informace, ale i vedení a podporu. Konkrétně si pod tímto odvětvím můžeme představit poradny, ať už manželské, rodinné, občanské, poradny pro oběti

trestných činů a domácího násilí nebo poradny pro osoby se zdravotním postižením či poradny pro seniory. Patří sem i Linky důvěry (Das & McDonald, 2008).

V **oblasti pedagogické** psychologové vykonávají svoji činnost především na třech hlavních pozicích. Pracují jako psychologové školní, psychologové v pedagogicko-psychologických poradnách (dále PPP) nebo speciálně-pedagogických centrech (dále SPC). Aby mohl psycholog jednu z těchto pozicí vykonávat, musí mít ukončené magisterské vzdělání v oboru psychologie podle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Náplní práce na těchto pozicích se pak zabývá vyhláška č. 72/1005 Sb. psycholog v PPP se zaměřuje na práci s klienty. Diagnostikuje školní zralost, specifické poruchy učení a stará se o potřeby nadaných žáků i těch s výchovnými problémy. Mimo jiné se věnuje kariérnímu poradenství a nedílnou součástí jeho práce je psaní zpráv a doporučení. V SPC je práce podobná jako v PPP s rozdílem, že SPC pracuje především s dětmi se speciálními potřebami. V SPC často nechybí logoped, tyfloped či pracovník pro děti s autismem. Obě tato zařízení fungují jako multidisciplinární tým, kde se doplňuje více osob rozličných povolání, které spolupracují. (Somolová, 2020).

Školní psycholog působí v mateřských školách, na školách základních i středních. Je členem školního poradenského pracoviště a společně s výchovným poradcem, speciálním pedagogem nebo školním metodikem prevence se stará o žáky v dané škole. Jeho hlavní náplní práce jsou individuální pohovory s žáky, řešení výchovných problémů či problémů s výukou. Zajišťuje diagnostiku třídního klimatu, podílí se na programu adaptačních výjezdů pro žáky a zajišťuje prevenci rizikového chování ve škole (Braun et al., 2014).

Oblast pedagogická je jednou z oblastí, kde se hojně vyskytují absolventi oboru psychologie.

Oblast klinická je oblastí, kde se objevují především psychologové ve zdravotnictví či kliničtí psychologové. Některými autory je sem řazena i psychoterapie, která má často zvláštní postavení. Náplní této oblasti je práce s klienty s duševním onemocněním, ať formou psychoterapie nebo psychologického vyšetření. Pro výkon povolání v oblasti zdravotnictví se psycholog řídí zákonem č. 96/2004 Sb. Podle kterého je nutné magisterské vzdělání a absolvovaný akreditovaný kurz Psychologa ve zdravotnictví (zákon č. 96/2004 sb.). Psycholog ve zdravotnictví má nad sebou dohled akreditovaného klinického psychologa. Klinickým psychologem se může psycholog ve zdravotnictví stát, pokud nastoupí do předatestačního vzdělávání a splní podmínky s ním související. Nejdříve

po 5 letech složí atestační zkoušku a stává se klinickým psychologem. Pro práci s dětmi je pak nutné si své vzdělání rozšířit ještě o atestaci v dětské klinické psychologii (Institut postgraduálního vzdělávání, n.d.).

U oblasti psychoterapie se odborníci mnohdy neshodnou, kam ji zařadit. Psychoterapie je ve velké míře součástí náplně práce psychologa ve zdravotnictví, ale může stát i samostatně. Psycholog pro možnost vykonávat tuto činnost absolvuje některý z akreditovaných psychoterapeutických výcviků, jako je Kognitivně – behaviorální výcvik, výcvik v Gestalt terapii, logoterapeutický výcvik a mnohé další. Průměrná délka těchto výcviků je kolem 5–6 let (Kratochvíl, 2017).

V psychologii práce a organizace je postavení psychologů různé. Mohou se podílet na práci s lidskými zdroji. Ať už náboru lidí, umístování pracovníků na vyhovující pozice, nastavování systému hodnocení činnosti zaměstnance, péči o zaměstnance a jeho včlenění do pracovního kolektivu. Neméně obvyklé je, že psycholog vykonává v této oblasti specializaci vzdělávání, kdy se stará o rozvoj zaměstnanců a jejich tréninkový či rozvojový plán. Působit může i jako lektor a kouč. Do oblasti psychologie práce a organizace patří i psycholog dopravní, který se stará o psychologickou diagnostiku především profesionálních řidičů. Může se věnovat také výzkumu v psychologii dopravní, aby optimalizoval podmínky pro řidiče a bezpečnost na silnicích. K možnosti dopravně psychologického vyšetření musí psycholog podle zákona č. 133/2011 Sb. získat magisterský titul z jednooborové psychologie a 3 letou praxi v oboru (Somolová, 2020).

Somolová (2020) pak ve své práci zahrnuje další 3 oblasti, a to forenzní psychologii, psychologii sportu a psychologii vojenskou. **Forenzní** nebo také soudní psychologie je odvětvím, které svůj smysl nachází především v oblasti soudního a vězeňského prostředí. Psychologové, kteří se v tomto odvětví nacházejí se podílí na spolupráci s policií a soudem v případech pachatelů trestných činů, vypracovávají soudně- znalecké posudky nebo posuzují pravdivost svědeckých výpovědí. Patří sem také soudní znalci, kteří jsou jmenováni a evidováni krajskými úřady a posuzují trestní zodpovědnost pachatelů v kontextu jejich duševního stavu či poruch. Psychologové v oblasti forenzní mohou být zaměstnáni také přímo ve vězení, kde pracují s odsouzenými (Plháková, 2003).

Psychologie sportu je rozvíjejícím se oborem. Psycholog se podílí na organizaci tréninků, jeho formu a stará se o duševní zdraví a motivaci sportovce. Často je najímán sportovními týmy. Avšak je to oblast, která se mezi absolventy neobjevuje jako rozšířená

(Plháková, 2003). Stejně tak je tomu u **psychologie vojenské**. Zde může psycholog naplňovat dvě pozice, buď je zaměstnán jako civilní psycholog nebo je přímo psychologem uniformovaným. Psycholog se podílí na výběru branců do armády, ale také na výběru vojáků, kteří budou vysláni na misi. Může také pracovat na získávání vyšší psychické odolnosti či kompetencí důležitých pro výkon povolání vojáka (Klose, 2009).

5.3 Kompetence psychologa

Kompetence psychologa jsou širokým a velmi rozsáhlým tématem, kterému se věnuje především psychologie práce. V této práci se pouze krátce zmíníme o kompetencích psychologa. Pro hlubší vhled do této tematiky doporučujeme vyhledat další zdroje.

Kompetence definuje Bělohlávek jako „*schopnost vykonávat určitou činnost nebo soubor činností.* (Bělohlávek, 2016, str. 12).“ Kompetence psychologa jsou důležité vlastnosti, znalosti, ale i zkušenosti, kterými by měl člověk disponovat, aby mohl dobře vykonávat práci psychologa (Bělohlávek, 2016).

V různých odvětvích psychologie je nutné využít rozmanitých kompetencí. Rodolfa et. al (2005) se pokusili o sestavení komplexního modelu kompetencí, které psycholog potřebuje k výkonu profese. Model tvoří 3 roviny, a to základní kompetence, funkční kompetence a dosažená profesní úroveň. Mezi základní kompetence řadí autoři:

- Sebereflexi a sebehodnocení
- Znalost a orientaci ve výzkumné práci
- Schopnost navazovat vztahy, které budou účinné a smysluplné
- Dodržování etických zásad
- Respektování odlišností osob, založených na kulturní a individuální podmíněnosti
- Interdisciplinarita

Mezi tzv. funkční kompetence, které nasedají na ty základní, které by měl jedinec získat při studiu patří:

- Diagnostika klientů a vypracování posudků
- Psychologické poradenství, které je podané šetrně a podle potřeb klienta
- Pokračování ve výzkumných aktivitách

- Trénování odborných dovedností a účast na supervizích
- Udržování standardů služeb duševního zdraví a vedení dokumentace, která je spojená s výkonem profese (Rodolfa et al., 2005)

Kompetence jsou do značné míry individuální a jsou upravené na základě oblastí, kterým se jedinec věnuje. Absolvent psychologie by měl o těchto kompetencích vědět a mít je. K jejich zdokonalování dochází v průběhu praxe psychologa. V českém prostředí vymezuje kompetence psychologů v určitých oblastech psychologické praxe Národní soustava povolání vytvořená Ministerstvem práce (Somolová, 2020).

5.4 Adaptace na první zaměstnání

Pro absolventa je vstup na trh práce velkým krokem do neznáma. Ze školy, kde měl volnost, mohl si svůj čas plánovat podle svého a peníze získával skrz příspěvky od rodičů nebo vlastní brigády, najednou nastupuje do práce. A zvyká si na řadu nových věcí, ať už to je každodenní vstávání, většinou pevná pracovní doba, noví kolegové a vykonávání povolání, na které se dlouho připravoval. Absolventi se ideálně snaží nalézt práci, která je uživí a bude je bavit. Adaptace je proces, kdy se jedinec přizpůsobuje novým podmínkám v okolí. V pracovním prostředí je soustředěna především na přizpůsobení se změnám v sociálním prostředí, ale i různým situacím na pracovišti. Adaptačními procesy se z pohledu psychologie práce a organizace rozumí práce, při které se zaměstnanec přizpůsobí svému novému pracovnímu místu. Úkolem zaměstnance je co nejrychleji se adaptovat na své nové místo tak, aby mohl použít své schopnosti, znalosti a dovednosti, jak nejlépe umí (Dvořáková, 2012).

Adaptace nového zaměstnance na pracovišti má 3 úrovně. Týká se kultury dané organizace, pracovní činnosti a sociálních podmínek a vztahů. S procesem adaptace se můžeme setkat s pojmem onboarding, který vyjadřuje, jaké strategie byly začleněny do procesu adaptace, aby se pracovník co nejdříve začlenil do chodu organizace. Ať už je to třeba mentor nebo osoba, která je pro zaučování a lepší adaptaci v zaměstnání zaměstnanci přidělena. Zároveň délka adaptačního procesu je poměrně individuální a záleží jak na zaměstnanci, druhu a náročnosti práce, tak na zaměstnavateli. Kociánová označuje jako rizikových prvních 6 měsíců, kdy je zaměstnanec v nové firmě, po 6 měsících riziko klesá (Kociánová, 2010).

Kociánová také dělí období adaptačního procesu na fázi přednástupní, nástupní a integrační. V přednástupní fázi ještě jedinec neví, kde bude pracovat a zda práci sežene, chodí zatím hlavně na přijímací pohovory. Je to období, které je provázené nervozitou z budoucnosti. Zažívají ho hlavně čerství absolventi po ukončení školy. Přicházejí na svoje první pohovory a snaží se o vytvoření představy svého budoucího zaměstnání. Ve fázi nástupní, která začíná první den nástupu, se často prolínají pestré emoce. Strach, zda udělají dobrý první dojem. Nejistota a nervozita z toho, jaké to bude. Plná hlava nových informací i jmen budoucích kolegů. Zaměstnavatel by měl být na příchod zaměstnance připravený a jeho první den mít naplánovaný. Jedinec by měl obdržet vše, co bude ke své práci potřebovat a zároveň být proveden organizací a seznámen se svými kolegy. Při fázi integrační dochází k začlenění nového zaměstnance mezi ostatní, kdy se stává plnohodnotným členem týmu. Pokud je adaptační proces kvalitní a je o absolventa postaráno, může to snížit jeho stres a rozpaky z prvního „velkého“ zaměstnání (Kociánová, 2010).

Důležitými osobami, které se objevují na začátku pracovní kariéry absolventa psychologie jsou kolegové a mentor. Ti zaručují, že se má absolvent od koho učit a od koho čerpat rady a první zkušenosti ve svojí praxi. Obecně se doporučuje, aby byl mentorem jeden z kolegů (Blumberga & Luka-Indane, 2018).

Absolventi jsou specifickou skupinou nových zaměstnanců, je jim třeba věnovat práci a upevňovat jejich sebevědomí a znalosti. Často se absolventi cítí nedostateční a neznalí na to, aby mohli pozici vykonávat. Oproti kolegům, kteří už v oboru zkušenosti mají jsou znevýhodněni nedostatečnou praxí a malými zkušenostmi. Často musí rozeslat desítky životopisů, aby byli pozváni na pohovor, což značně snižuje jejich naději v nalezení budoucího zaměstnání. Kvalitní adaptační proces jim může pomoci v tom, aby se snížil jejich stres z nové situace a v práci se brzy cítili jistější (Buchtová, 2002).

6 PŘEDEŠLÉ VÝZKUMY

Z předešlých výzkumů můžeme zmínit již výše popsané studie Arnetta, kdy zkoumal, jak jedinci prožívají období, které později nazval jako *vynořující se dospělost*. Robinson se ve své studii zaměřoval na prožívání absolventů po ukončení vysoké školy v souvislosti s wellbeingem a prožíváním depresivních stavů. Data byla získávána po dobu 12 měsíců. V první fázi byli respondenti oslovováni měsíc po ukončení studia, v druhé 6 měsíců poté a poslední fáze proběhla za dalších 6 měsíců. Respondenty byli studenti londýnské univerzity, kteří ukončili studium a v následujícím roce neměli v plánu nastupovat do postgraduálního studia. Studenti byli pozváni napříč fakultami a obory. Všechny tři fáze nakonec absolvovalo 185 respondentů z nichž bylo 80 % žen a 20 % mužů. Průměrný věk respondentů byl 24 let a věkové spektrum bylo mezi 20–48 lety, přičemž více jak 90 % bylo pod 30 let. 61 jedinců ve studii uvedlo, že v průběhu roku prožilo krizi. Ti, kteří se vyjádřili, že krizi zažili vykazovaly vyšší skóre na stupnici deprese než zbytek respondentů a zhoršila se také jejich prožívaná životní pohoda. Skóre bylo také vyšší, pokud jedinci uváděli, že bydleli s rodiči ($p=0,017$). Velkou roli hrálo také postavení v zaměstnání (Robinson et al., 2020).

V České republice proběhl longitudinální výzkum vývojových trajektorií a prediktorů autonomie a identity: *Cesty do dospělosti pod vedením odborníků z Institutu pro výzkum dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity*. Projekt trval od roku 2012 do roku 2016 a v rámci něho proběhla řada výzkumů zabývajících se vstupem do dospělosti a *vynořující se dospělosti*. Na začátku bylo 1500 respondentů narozených mezi lety 1990–1994, kteří byli během 5 let dotazováni na jejich životy a určité oblasti. Celkem byli respondenti kontaktováni 13x. Výzkum dokončilo 550 účastníků (Kubáňková, 2017).

Do předchozích výzkumů se řadí dvě studie Macka, Bejčka a Vaníčkové, o kterých je blíže pojednáno v podkapitole *Jak je to s dospělostí v České republice*. První studie byla kvantitativní. Výzkum byl potvrzen na vzorku mladých žen a mužů ($N=436$) mezi jimiž byly jak studenti, tak mladí pracující i pracující studenti. Výsledky prezentované ve výzkumu potvrdily předpoklad, že mladí Češi ve věku od 17 do 27 let se již necítí jako adolescenti, ale zatím se necítí ani jako dospělí. Tato česká studie tak potvrdila předešlé výzkumy ve vyspělých zemích a teorii Arnetta o *vynořující se dospělosti*. Druhá studie již navazuje

na studii první a pracuje s respondenty (N=15) pohybujícími se ve stádiu vynořující dospělosti. Zde nalezneme sondu do prožívání vstupu do dospělosti u mladých jedinců (Macek et al., 2007).

Zmínit můžeme i diplomové práce týkající se vstupu do dospělosti. Jednou z nich je bakalářská práce Staňkové na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Ta se zabývala Krizí mladého věku. Její respondenty tvořili jedinci studující i pracující ve věkové kategorii od 19 do 32 let. Výzkum probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů. Autorka zmiňuje společné jmenovatele negativních psychických prožitků, a to především aspekty související s profesní identitou a sociálními i osobními požadavky kladenými na jejich osobu (Staňková, 2019).

Adaptací absolventů psychologie na první zaměstnání se ve své diplomové práci na Katedře psychologie Univerzity Palackého v Olomouci zabývala Somolová. Ve své práci se 10 absolventů psychologie ve věku 25 až 28 let napříč republikou dotazovala na jejich prožívání vstupu do prvního zaměstnání. Z jejího výzkumu vyplynulo, že proces adaptace probíhá u absolventů podobně napříč oblastmi jejich praxe. Důležité pro lepší adaptaci a prožívání prvního zaměstnání bylo podrobné popsání náplně práce, mentor a vstřícný kolektiv i vedení (Somolová, 2020).

VÝZKUMNÁ ČÁST

7 OBLAST VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V předešlé kapitole jsme nastínili výzkumy i teoretické podklady prožívání vstupu do dospělosti. Můžeme vidět, že i když není v psychologii toto životní období mladého člověka opomíjeno, není ani hluboce prozkoumáno. Koncepty, které se zabývají vynořující se dospělostí a vstupem do dospělosti si v mnohém oponují. Téma je spojené s nástupem nové generace, ve které se zvyšuje počet osob studujících vysoké školy. Právě studium vysoké školy prodlužuje vstup do dospělosti. V České republice pocházejí výzkumy zabývající se vstupem do dospělosti především od autorů z brněnské Masarykovy univerzity, i ti se ale zabývají hlavně tématem vynořující se dospělosti. Téma mladých dospělých, kteří po vysoké škole často zásadně mění svůj způsob života, není v České republice dostatečně podchyceno. Osvětlení některých situací a prožívání těchto mladých lidí může dodat poznatky, které by pomohly v jejich lepší adaptaci na pracovní život i nové životní situace.

7.1 Cíl výzkumu

Pro výzkumnou práci jsme si zvolili čtyři hlavní cíle.

Jako první cíl této práce jsme se rozhodli **popsat prožívání dospělosti u absolventů psychologie**. Zajímá nás, jak absolventi prožívají konec studia a s ním související nástup do praxe, a zda to je pro ně vstupem do dospělosti. Jako druhý cíl jsme si vybrali **popsat prožívání vynořující se dospělosti u absolventů psychologie**. Domníváme se, že jelikož toto období zasahuje zhruba do 25 let života jedince, kdy obvykle mladý člověk opouští vysokou školu, bude mít na období živé vzpomínky především po čerstvém ukončení školy. Naším třetím cílem je **popsání negativních psychických prožitků, které souvisejí se vstupem do dospělosti**. Rádi bychom se zaměřili na to, zda absolventi vnímají negativní prožitky a pokud ano, v jaké oblasti se nacházejí. Zároveň nás zajímá, jak se s negativními prožitky vyrovnávají. Cíl čtvrtý si klade záměr opačný. V něm se budeme snažit **popsat pozitivní psychické prožitky při vstupu do dospělosti**. A prozkoumat, co pozitivního jedinci v tomto období prožívají a v jakých oblastech života.

7.2 Výzkumné otázky

V této podkapitole vymezujeme výzkumné otázky, které poslouží k objasnění cílů práce.

První výzkumná otázka: *Jak čerství absolventi psychologie prožívají období vynořující se dospělosti?*

První otázka cílí na mapování prožívání vynořující dospělosti u absolventů psychologie. Zaměřuje se na prožívání během studia.

Druhá výzkumná otázka: *Jak vnímali čerství absolventi psychologie svůj přechod ze školy do dospělého života?*

Druhá otázka usiluje o přiblížení toho, jak vnímali čerství absolventi svůj přechod ze školy na trh práce. Mapuje, jak prožívali aspekty dospělého života.

Třetí výzkumná otázka: *Jaké negativní psychické prožitky v tomto období prožívali?*

Třetí otázka volně navazuje na druhou výzkumnou otázku a pokouší se přiblížit negativní psychické prožitky respondentů v období vstupu do dospělosti.

Čtvrtá výzkumná otázka: *Jaké pozitivní psychické prožitky v tomto období prožívali?*

Čtvrtá výzkumná otázka usiluje o přiblížení pozitivních psychických prožitků v období vstupu do dospělosti.

8 METODOLOGICKÝ RÁMEC

V této kapitole nastíníme metodologický rámec samotného výzkumu. Zaměříme se na popis výzkumné metody, která byla k výzkumu použita. V dalších podkapitolách vysvětlíme i samotný proces a tvorbu dat. Osvětlíme i zpracování dat a jejich následnou analýzu.

Vzhledem k zaměření výzkumného problému a cílů výzkumu jsme se rozhodli pro kvalitativní přístup. Kvalitativní přístup nám umožňuje hlubší porozumění danému problému. Přístup jsme si vybrali pro jeho zájem o jedinečné a neopakovatelné fenomény, které mohou různí lidé prožívat odlišně, ať už v rámci kvality prožitku nebo různých rovin (Miovský, 2006).

8.1 Metody tvorby dat

Ve výzkumu jsme využili metody polostrukturovaného interview. Tato metoda nám umožňuje poměrně velkou variabilitu. Částečně se držíme navržené struktury, ale v případě potřeby se můžeme při výzkumu volně respondenta zeptat na důležité otázky, které nám při rozhovoru mohou vyvstat. Výzkumník klade různé doplňující otázky a osvětluje si jedincovu odpověď. Při polostrukturovaném interview známe jádro rozhovoru, na které se pak nabalují další možné otázky. Polostrukturované interview nám dává možnost strukturovat rozhovor i v jeho samotném průběhu. Doplňující otázky mohou být užitečné při analýze textu (Miovský, 2006).

Pro náš výzkum zaměřený na prožívání vstupu do dospělosti u absolventů psychologie jsme vytvořili plán polostrukturovaného rozhovoru o počtu 33 otázek. Znění otázek se objevuje v příloze této práce. Otázky jsme strukturovali do hlavních oblastí, které jsme u respondentů mapovali. Jsou jimi:

- Studium
- Práce
- Rodina a bydlení
- Prožívání vstupu do dospělosti

Oblasti jsme se snažili strukturovat tak, aby byla zachována jejich návaznost a plynulé vyprávění respondenta. Při rozhovoru se občas měnilo pořadí otázek v případě, že respondent podal odpověď na otázku z jiné kategorie.

Rozhovory trvaly průměrně 1 hodinu. Nejdelší rozhovor s respondentem trval 1 hodinu a 45 minut, zatímco nejkratší 52 minut. Pilotní testování proběhlo v létě 2021 a zúčastnili se ho 3 respondenti. Rozhovory poté probíhaly od září 2021 do prosince 2021.

Výzkumníci uvažovali nad možnými formami rozhovoru. Byly zváženy klady a zápory několika možností. Po zvážení možných rizik byly zvoleny online rozhovory. Jejich hlavní výhodou byla možnost zachytit absolventy, kteří se nyní nacházejí po celé republice. Díky online rozhovoru se mohl výzkumník plně přizpůsobit časovým potřebám respondentů chodících do zaměstnání. Respondenti díky online rozhovorům měli možnost být na místě, na kterém se cítí bezpečně. Rozhovory probíhaly přes platformu zoom, která výzkumníkovi se souhlasem respondenta umožnila rozhovor nahrávat, aby byl usnadněn pozdější záznam. Při výzkumu měl respondent i výzkumník zapnutou web kameru, aby byl pro respondenty vytvořen osobnější přístup.

Rozhovorů se neúčastnila žádná třetí osoba, která by mohla narušit respondentovo bezpečné prostředí nebo otevřenost. Respondenti často neviděli výzkumníka poprvé, protože ho měli možnost potkat např. na chodbách katedry, což přispělo k otevřenějšímu rozhovoru s respondenty a také k nižší počáteční ostýchavosti či nervozity respondentů. I přesto byly otázky uspořádány tak, aby se těžké otázky nenacházely na začátku rozhovoru. Před začátkem interview byl začleněn krátký neformální rozhovor s respondenty.

8.2 Metoda analýzy a průběh zpracování dat

Bezprostředně po provedení rozhovoru byly záznamy přepsány do textového editoru *Microsoft Word* a anonymizovány. Po přepisu nahrávek byly smazány nahrávky rozhovoru, aby byla zajištěna a uchována anonymita účastníků. Rozhovory byly přepisovány po rozhovoru především proto, že je měl výzkumník stále uchovávat v živé paměti. Přepisy byly v dalším kroku upraveny, aby měly jednotnou formální úpravu a došlo k redukci dat. Došlo k odstranění slovní vaty i částí, které neměli pro výzkum žádný informační potenciál. V textovém editoru byly zvoleny široké okraje, které umožňovaly umístění poznámek. Rozhovory byly výzkumníkem opakovaně čteny. Postupně byly opatřeny poznámkami.

Některá data týkající se základních demografických údajů o respondentech byla přepsána do *Microsoft Excel*, aby byla pro výzkumníka více přehledná.

Metod pro zpracování dat výzkumu se nabízelo hned několik. Zvažována mohla být interpretativní fenomenologická analýza (dále IPA), jejíž výzkumné otázky se zabývají tím, jak respondenti danou situaci prožívali. Pro IPA se častěji používá menší výzkumný soubor, který je poté rozebírán jako jednotlivé případové studie. Tento způsob prezentace výsledků nebyl odpovídající pro anonymitu účastníků (Miovský, 2006). S ohledem na cíle, výzkumné otázky i zachování anonymity respondentů byla vybrána Tematická obsahová analýza.

Tematická obsahová analýza není svázána teoretickým pozadím a umožňuje velkou flexibilitu. Je používána jako pružný a užitečný výzkumný nástroj, který může poskytnout bohaté a podrobné informace. Je to metoda, která obsahuje identifikaci, analýzu i vykazování vzorců (témat) v jednotlivých datech. Dělí se na 6 následujících kroků:

1. Seznámení s daty – výzkumník se s daty seznamuje již při jejich sběru. Pro důkladnější porozumění je doporučeno transkribované materiály opakovaně číst.
2. Generování prvotních kódů – výzkumník kóduje co největší počet vzorců a témat, které by mohly být pro výzkum důležité.
3. Hledání témat – v tomto kroku jsou kódy analyzovány a zároveň jsou vyhledávána hlavní témata. K jejich vyhledávání mohou být užitečná různá schémata.
4. Revize témat – v této fázi jsou témata znovu prozkoumána a může dojít k jejich opravení či dodatečnému vyřazení.
5. Definování a pojmenování témat – zde hledáme jádro tématu a snažíme se jej interpretovat.
6. Vypracování závěrečné zprávy (Braun & Clarke, 2006).

Výzkumník postupoval podle uvedených kroků. K lepší přehlednosti byl využit program *Atlas.ti* 7. Tento program jsme využili, jak ke kódování dat (ukázka viz příloha 6), tak k slučování do kategorií pomocí metody vytváření trsů, zachycení vzorců i metody jednoduchého vyjmenování. Po přidělení kódů ke kategoriím se postupně tvořila témata. Z této analýzy vznikl konečný seznam témat, která byla pro respondenty důležitá, a současně byla zmiňována v rozhovorech. Témata byla shlukována do okruhů, které budou zmíněny

ve výsledcích práce. K okruhům byly připojeny i přímé citace respondentů a poznámky výzkumníka.

8.3 Etické aspekty výzkumu

V souvislosti s výzkumem se setkáváme i s řadou etických otázek, které je nutné zodpovědět. Jedním z prvních etických aspektů je dobrovolnost respondentů. Absolventi byli osloveni a obeznámeni s cílem výzkumu, zpracováním dat i jejich následnou prezentací. Účast ve výzkumu byla dobrovolná, účastníci měli možnost vyjádřit nesouhlas s výzkumem i zpětné vyřazení z výzkumného vzorku. Všichni respondenti byli plnoletí a byl jim ponechán čas na zvážení, zda se výzkumu chtějí účastnit. Po jejich souhlasu proběhlo interview, které bylo domluveno na základě časových možností účastníků. Na začátku interview byli respondenti srozuměni s cíli i obsahem výzkumu a byl jim přečten informovaný souhlas. Respondenti měli po dobu celého výzkumu možnost pokládat dotazy ohledně výzkumu.

Interview byly se souhlasem respondentů nahrávány pro lepší uchování informací. Po následném přepisu byly nahrávky smazány, přepisy anonymizovány a uchovány pro kvalitativní analýzu pro potřeby práce. Data byla uchována v zabezpečeném počítači a rozhovory i přepisem se zabýval pouze autor práce.

Ve výzkumu nebyly výzkumníkem podávány žádné klamné informace. Výzkumník si není vědom, že by některému z respondentů rozhovorem učinil duševní újmu. Všichni respondenti se výzkumu účastnili dobrovolně bez nároku na odměnu.

8.4 Základní populace a výzkumný soubor

Výzkum se zabývá prožíváním vstupu do dospělosti u absolventů psychologie, proto byli jako výzkumný soubor zvoleni lidé ve věku mladé dospělosti, tedy od 20 do 30 let (Langmeier & Krejčířová, 2006). V rámci výběru výzkumného souboru byl kladen důraz na dobrovolnost. Byli osloveni především respondenti splňující kritéria daná výzkumem.

Pro výběr respondentů byla zpočátku použita metoda záměrného výběru výzkumného vzorku především kvůli splnění podmínek, kdy byli osloveni první jedinci s dotazem na jejich účast ve výzkumu. Dále probíhal výběr vzorku metodou sněhové koule,

kdy respondenti výzkumu navrhli další účastníky splňující podmínky. Tito účastníci byli poté dotazováni, zda by měli o účast ve výzkumu zájem.

8.4.1 Kritéria výběru respondentů

Kritéria výběru respondentů byla následující:

- *Respondent je absolventem prezenční formy navazujícího magisterského studia na Katedře psychologie, Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*

Toto kritérium bylo zvoleno pro vyšší homogenitu vzorku. Absolventi bakalářského studijního programu nebyli zvoleni s přihlédnutím k pravděpodobnosti studia návazného magisterského programu. Absolventy magisterského programu jsme zvolili především kvůli konci jejich statutu studenta a přechodu do role pracujícího člověka. Studium napříč univerzitami v České republice je rozdílné, proto jsme se chtěli vyvarovat vlivu rozdílnosti studia na výsledky výzkumu.

- *Respondent ukončil školu maximálně před třemi lety*

Toto kritérium bylo zvoleno kvůli hlubšímu vhledu do problematiky vstupu do dospělosti, kterou mají absolventi do 3 let po vstupu do praxe ještě stále v „živé paměti“.

- *Respondent působí v jedné z oblastí psychologické praxe zmíněné v kapitole Oblasti uplatnění v psychologii*

Kritérium bylo užito k vyšší homogenitě vzorku. V tématech rozhovoru je začleněna jak práce, tak studium a předpokládá se provázanost těchto dvou tematických okruhů. Proto jsme se i ve výzkumném souboru rozhodli tuto provázanost zanechat. Mohli jsme tak sledovat možný vliv studia na počáteční připravenost v prvním zaměstnání psychologa.

- *Respondent úspěšně ukončil magisterské studium a není studentem doktorského programu*

Mezi poslední podmínku patřilo vymezení respondentů jako absolventů navazujícího magisterského programu, kteří studium úspěšně ukončili a nepokračovali dále na studium doktorské, a to především kvůli možnému zkreslení dat, ke kterému by mohlo dojít v případě, že by respondent vysokou školu stále studoval.

8.4.2 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 14 respondentů, z toho bylo 10 žen a 4 muži. Celkem 13 respondentů žije trvale na území České republiky, jedna respondentka žije trvale na území Slovenské republiky. Respondenti pobývají v České republice na území 7 krajů, a to Olomouckého, Královehradeckého, Ústeckého, Zlínského, Pardubického, kraje Vysočina a na území Hlavního města Prahy.

Průměr věku respondentů je 26,1 let. Nejmladšímu respondentovi bylo v době rozhovoru 25 let a nejstaršímu 28 let. Dva respondenti byli v době rozhovoru v manželském svazku a čerstvě se stali rodiči.

Participantů byli osloveni písemnou formou skrze sociální síť.

Tab. 1: Charakteristika výzkumného souboru

Respondent	Pohlaví	Věk	Oblast psychologické praxe
1	Žena	28	Oblast forenzní psychologie
2	Muž	26	Oblast klinické psychologie
3	Žena	28	Oblast pedagogické psychologie
4	Muž	25	Oblast klinické psychologie
5	Žena	26	Oblast pedagogické psychologie
6	Žena	27	Oblast pedagogické psychologie
7	Žena	25	Oblast pedagogické psychologie
8	Žena	26	Oblast pedagogické psychologie
9	Muž	25	Oblast pedagogické psychologie
10	Žena	25	Oblast klinické psychologie
11	Žena	27	Oblast pedagogické psychologie
12	Žena	26	Oblast sociální psychologie
13	Muž	26	Oblast sociální psychologie
14	Žena	25	Oblast klinické psychologie

Pozn.: Sloupec Oblast psychologické praxe značí pouze obecnou kategorii, kam je možné pozici respondenta zařadit.

9 REFLEXE VÝZKUMNÍKA

Téma prožívání vstupu do dospělosti mě oslovilo na konci bakalářského studia, kdy se moji starší kamarádi vydávali „do neznáma“, končili školu, hledali práci, řešili bydlení i město, do kterého se přestěhují. Vnímala jsem, že pro mnohé z nich je to velkým a obávaným tématem. O tématu jsem si začala zjišťovat další informace, díky kterým jsem získala hlubší vhled do této tematiky, která mi ale nepřišla dostatečně prozkoumaná.

Díky této diplomové práci bych ráda upozornila na období a problémy, které prožívají mladí lidé v dnešní době. Každá doba má svá specifika a mnohdy vnímám, že porozumění dnešním mladým lidem se u dospělé populace vždy neobjevuje. Informace o přechodu do dospělosti, krizi čtvrtstoletí či vynořující se dospělosti jsou často používány v médiích v souvislosti s negativní konotací. Touto prací bych ráda ukázala, že přechod do dospělosti představuje období plné změn, které může být pro jedince často velmi náročné a může ovlivňovat všechny části jeho života od života studijního, pracovního, osobního, ale i toho intimního. Ráda bych se touto prací pokusila i o osvětu, která má za cíl ukázat, že absolventi vysoké školy nejsou „těmi, co nic nevydrží na rozdíl od generace předešlé“, ale že čelí řadě specifických změn a možností, které generace před nimi neměly. A že tyto možnosti mají jak pozitivní, tak negativní náboj. Jedinci se často musí vyrovnávat i s hlasy starší generace, která říká, že „ti dnešní mladí nic neumí, jenom studují a pracovat se jim nechce“, které často slýchám v prostředí kaváren, vlaků, nemocnic a mnohdy také z médií.

Já tuto problematiku v posledních letech intenzivně vnímám a doufám, že následující kapitoly přinesou vhled do toho, jak absolventi vysoké školy prožívají svůj přechod do dospělého života.

10 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole se zaměříme na popis výsledků výzkumu, nejdřív podle jednotlivých okruhů a poté podle výzkumných otázek.

10.1 Výsledky analýzy polostrukturovaných interview

Analýza interview byla rozdělena dle okruhů otázek na 4 témata, a to: Studium, Práce, Prožívání dospělosti a Prožívané změny po absolvování studia. Tyto hlavní okruhy pod sebou zahrnují témata, pod kterými se nachází kategorie a podkategorie. Jednotlivé okruhy jsou doplněny „*citacemi výpovědí*“ respondentů.

1. okruh: Studium

První okruh otázek se v rozhovoru zaměřoval na jedincovo studium. Do této oblasti spadal, jak jedincův nástup na vysokou školu a prožívání studia, tak především pocity, které daný jedinec prožíval na konci školy. Dle pilotních rozhovorů byl tím nejintenzivněji prožívaným obdobím 2. ročník navazujícího magisterského studia a samotné ukončení vysoké školy.

Nástup na vysokou školu

Začátek vysoké školy byl pro respondenty obdobím změn. Pro většinu respondentů (n=12) byl nástup na vysokou školu *prvním částečným osamostatněním od rodičů*. Respondenti v tuto dobu poprvé opouštěli bydlení u rodičů a vydávali se částečně bydlet bez nich. Pouze dva respondenti uvedli, že už před nástupem na vysokou školu pobývali na *internátě*. Pro některé (n=5) respondenty byla psychologie oborem, na který nenastoupili hned po ukončení střední školy. Tito respondenti uváděli, že buď nejdříve studovali *jinou vysokou školu* (jejich studium na jiné škole nepřesáhlo dobu jednoho semestru) nebo se věnovali *pomaturitnímu studiu angličtiny*.

Mladí lidé ještě před příchodem na vysokou školu řešili, kde budou **bydlet**. Řada respondentů (n=10) začínala s bydlením na *kolejích v prvním ročníku*, tři respondenti na počátku vysoké školy *bydleli s partnerem* a jeden bydlel na *sdíleném bytě*. Rozdílly byly i v tom, s kým bydleli. Sedm respondentů sdílelo svůj prostor se *studenty, které předtím neznali*. *Vlastní pokoj* měl na začátku vysoké školy pouze jeden respondent, zbylí

respondenti byli v pokoji minimálně po **dvou osobách**. Někteří respondenti měli vyhovující spolubydlící, jiní ale zažili **nepříjemné zážitky**. Jedna respondentka začala po prvním semestru bydlení na kolejích s cizími slečnami, se kterými neměla dobrou zkušenost, dennodenně dojíždět: „Zbytek toho prvního ročníku jsem začala dojíždět, jelikož jsem to měla hodinku vlakem do Olomouce. Denní dojíždění ale znamenalo vstávat třeba ve čtyři ráno, abych dojela s rezervou do školy, tak to bylo náročné.“ Ke změnám v **bydlení** došlo v ročníku druhém, kdy z původních deseti respondentů na koleji zůstali čtyři (ti zůstali na koleji až do konce studia), ostatní respondenti odešli do **sdílených studentských bytů**, kde často bydleli se svými **spolužáky z psychologie** (n=8). V dalších ročnících se pobyt studentů lišil, někteří zůstali na stejných bytech, zatímco jiní se neustále **stěhovali**: „Na vysoké škole jsem se hodně stěhovala. Myslím si, že za posledních 6 let proběhlo dokonce stěhování osmkrát.“

Většina respondentů (n=12) zmiňovala, že po nástupu na vysokou školu zažívali **pozitivní psychické prožitky** způsobené náhlým **získáním svobody** a **osamostatněním se od rodičů**. Toto období pojmenovávali jako **období plné změn a nových zážitků**, na které budou navždy vzpomínat. Po nástupu na vysokou školu si respondenti vytvořili nová přátelství s kolegy z ročníku, která se vyznačovala **soudržností** a intenzivně je provázela prvním ročníkem: „Na začátku prváku nás byla většina na kolejích, tak jsme prostě celý semestr chodili spolu do školy jako prvňáčci. My jsme se scházeli na stejném místě před kolejemi a chodili společně do školy. Třeba dvanáct nás takhle šlo.“ Studenti sice nabyli částečné **svobody na rodičích** a získali vyšší **odpovědnost za sebe samé**, ale zároveň se na rodiče stále mohli spolehnout: „Ten přechod na vysokou byl supr. Já se na to těšila. Velká pomoc byly krabičky s jídlem od mamky. Jako celkem střet s realitou bylo, že co si do ledničky nenakoupím, to tam nemám, že se jako doma neplní sama, i když to tak občas vypadá. Ale jinak si myslím, že jsem spoustu věcí uměla z domu, vařit nebo co se týče nákupu, ale náročnější bylo hospodařit s financema. Myslet na to, že mám rozpočet na měsíc a musí mi ty platby odejít. Takový to „aha, život něco stojí a když někde prošvihneš nějakou lhůtu, tak to má následky.“ Takže tady ta finanční stránka byla náročná.“

Pouze dva respondenti mluvili v souvislosti se **začátkem školy** o stavech spojených s **úzkostí** a **nepříjemnými pocity**. Někteří prožívali hlavně změny, které zasahovali do jejich osobnostního nastavení: „...ze začátku to bylo hodně hektické. Já jsem hodně strukturovaný a organizovaný člověk, tak ty první týdny jsem měla pocit, že pořád něco nestíhám.“

Dva respondenti také uváděli, že se z vysoké školy vraceli pravidelně *každý týden domů k rodičům*.

Finanční situace byla u všech respondentů podobná. Jedinci byli *finančně podporováni rodiči*. Rodiče se starali o náklady spojené s bydlením, dojížděním do školy a jídlem. Finance spojené se studentským životem, kam můžeme zařadit různá studentská setkání, kávu či společenské akce, si často hradili ze svých zdrojů získaných formou *brigád*. Nástup na vysokou školu pojmenovávají jako dobu, kdy se museli naučit *hospodařit s penězi* a získávali bohatou **sociální síť** tvořenou *kolegy z psychologie* a jinými *studenty vysoké školy*. Síť přátel pro ně byla velmi důležitá, protože v ní trávili na vysoké škole většinu času.

Kroky při vysoké škole

Všichni respondenti se zmiňovali o své snaze získat potřebné znalosti po dobu studia, aby byli připraveni na nástup do práce. Zde záleželo především na jejich vlastní iniciativě. Nejčastější formou, kterou se snažili studenti své zkušenosti doplnit byly *kurzy*. Za nejpřínosnější považovali jedinci *kurz Komplexní krizové intervence*. Ten absolvovalo dvanáct respondentů. Zbylí dva zmiňovali, že by kurz v budoucnu chtěli absolvovat. Kurz získal oblibu díky praktickým nácvikům i široké využitelnosti: „*Dělala jsem si krizovku. Ta se hodí všude, protože jsem si říkala, že chci být něčím vybavená do praxe a zároveň nechci terapeutůk. A věděla jsem, že krizovka přesahuje do všech oblastí.*“

Převážná část respondentů (n=9) mluvila o důležitosti **praxí a dobrovolnictví** během studia: „*...ale rozhodně, co jsem dělala s tím záměrem jít do kliniky bylo SPOLU. Ve smyslu, že jsem chtěla nasát a poznat to prostředí léčeben. A myslím si, že to bylo taky dobrý v tom, že jsem si trošku otestovala sama sebe, protože často tam je člověk hozený do takových situací, na které prostě není připravený a musí nějak zareagovat.*“ Pro respondenty byla motivací shánění praxí a dobrovolnictví i představa o lepších šancích u výběrových pohovorů. U některých respondentů došlo ke **zklamání**: „*Já jsem se při studiu snažila získat spoustu praxe. A to je to, co mě štve, že jsem dělala při vysoké maximum, chodila na ty kurzy, dělala praxi a jsem na tom u výběrových pohovorů stejně jako ti, kteří nic nedělali. A mám pocit, že se na to nikdo nedívá a nikdo to neocení. Jako mě to pomůže v té praxi, ale na získání práce to máš k ničemu.*“ Třem respondentům školní praxe pomohly v tom, že v době vysokoškolských praxí navštěvovali konkrétní zařízení, kde by chtěli v budoucnu nastoupit a měli možnost nahlédnout, jak to v daném zařízení chodí.

Bilancování nad dalším zaměřením

Téměř většina respondentů (n=13) při studiu **bilancovala nad oblastí psychologie**, ve které by se v budoucnu chtěli pohybovat. U některých byly tyto **změny** poměrně výrazné a jedinci postupně zvážily všechny oblasti. Někteří se vrátili zpět k první volbě, se kterou na vysokou školu přišli. Řada respondentů ale uváděla, že si **nebyla jistá vymezením různých oblastí psychologie** a neměli díky tomu přesnou představu, co která oblast obnáší. A pomohlo mohlo by jim, kdyby jim to bylo na začátku studia přímo sděleno: „*Já jsem dobře nevěděla, co je klinický psycholog a hrozně jsem se styděla někoho zeptat, takže jsem to vlastně nezjistila až do půlky studia.*“

Nejčastější **neměnnou vizí** byla oblast **klinické psychologie**. Respondenti, kteří do této oblasti po ukončení školy nastoupili, se v ní viděli již na začátku studia. A i přes její značnou náročnost zůstala první volbou: „*Furt jsem si říkala: Zvládnou to? Chci tomu obětovat tolik volného času? I s ohledem na děti, protože to není jen tak, musíš plnit spoustu kurzů a různých jiných podmínek. Já jsem to zvažovala i v průběhu toho studia, ale vždycky jsem se k tomu nakonec vrátila a řekla jsem si že jo, že mi to za to vlastně stojí, a že to prostě minimálně chci zkusit. Takže teď to zkusím.*“. V průběhu vysoké školy jedinci přemýšleli nad **výhodami a nevýhodami různých oblastí**. Velkou roli hrála náročnost, možnost získat práci, výhody flexibilní pracovní doby a u žen se obvykle přidávala možnost mateřství.

Někteří respondenti v průběhu studia došli k tomu, že vědět oblast, do které by se chtěli vydat pro ně není stěžejní: „*když jsme chodili na různé pracoviště, tak jsem pochopila, že je jedno, jestli pracuješ v klinice, sociálních službách nebo čemkoliv jiném. Ale že víc závisí na tom, jaký je tam kolektiv, a co se tam dá dělat.*“ Potvrzuje to v rozhovoru i druhá respondentka, která uvádí, jak situaci vnímala ona: „*Vnímám to tak, že během školy jsem si představovala, co bych chtěla být, až vylezu ze školy. A teď, když jsem z té školy vylezla, tak je to spíš o tom, že je asi úplně jedno, kde tu psychologii budu dělat a co to bude za oblast, ale jde o to, v jakém prostředí nebo za jakých podmínek.*“

Závěrečný ročník

Nejnáročnějším ročníkem byl podle všech respondentů ročník závěrečný, kde se vyskytovalo mnoho **situací, které museli zvládnout**, a kterých bylo podstatně více než v ročnících předcházejících. Uváděli, že školních předmětů bylo sice méně, ale jejich náročnost nízká nebyla. U respondentů se objevovala vysoká **snaha již ukončit studium**, která obnášela úspěšné složení **Státních závěrečných zkoušek** a napsání **diplomové práce**.

To byla ale pouze jedna část situací, která studenty posledním ročníkem provázela. Po stránce osobní řešili respondenti **bydlení, práci i město, do kterého se přestěhují**. Končily jejich mnohaleté **jistoty**, a proto i po stránce psychických prožitků byl tento ročník velmi rozmanitý. Je nutné zmínit, že dvanáct respondentů ukončovalo studium v době **pandemie covid-19**, která zasáhla, jak do jejich osobního, tak do jejich studijního života. Některé zasáhla pouze okrajově v rámci posledního semestru, jiní se s ní potýkali celý magisterský stupeň. Právě tyto respondenti navštěvovali školu pouze část prvního ročníku a poté již fungovali až do konce studia v **online** režimu. Pandemie pro všech dvanáct respondentů znamenala mimo jiné **velkou nejistotu v režimu školy a ukončení jejich studia**.

Jedno z prvních témat, které se v závěrečném ročníku objevovalo byla možnost **prodloužení studia**. Možnost se rozhodli využít čtyři respondenti, kteří studium ukončovali o jeden semestr později. Tuto možnost si vybrali z důvodu **erasmu** (n=2) nebo **potřeby více času**: „*Já jsem prodlužovat úplně nechtěla, to prostě vyplynulo samo. Nestihla jsem dopsat diplomku, protože jsem v tu dobu prožívala těžké životní období.*“ Většina respondentů vnímala možnost prodloužení studia až jako **druhou možnost**.

Většina respondentů měla **potřebu ukončit studium, co nejdříve**. Důvodem bylo především **přislíbené zaměstnání již před Státními závěrečnými zkouškami** (n=4): „*Už před státnicemi jsem měla slíbený místo. Takže já jsem šla ke státnicím už s tím, že je musím udělat, abych mohla nastoupit do práce.*“ Zbylí neprodlužující respondenti (n=6) uváděli, že se chtěli **vydat do praxe, na kterou se již těšili**: „*Když jsem byla v tom pátáku, tak jsem se hrozně těšila na to, že skončím tu školu, že si najdu nějakou práci v oboru, že prostě rozjedu svůj osobní život.*“ V rozporu se snahou ukončit studium byla snaha **ponechat si studentský život**: „*Měla jsem moc ráda ten studentský život. Ale zároveň jsem měla stav, že už nechci studovat, že nepůjdu na doktorát, protože potřebuji do práce, takže tohle se hodně bilo. Že vlastně nechci končit, ale zároveň to hrozně potřebuji.*“ Řada respondentů již **chtěla mít za sebou úspěšné ukončení kvůli pandemii**: „*Myslím si, že kdyby tam byl ještě pořád ten studentský život, tak si to třeba užiju, ale tím, že tam nebyl a byl covid, tak mě to studium fakt už obtěžovalo. Už jsem neměla chuť dál studovat a chtěla jsem to celé mít konečně za sebou.*“

Emoční prožitky byly v závěrečném roce velmi rozmanité a **často se měnily**. Jedna respondentka nazvala svoje pocity v závěrečném ročníku jako „*koktejl emocí*“, zbytek respondentů označoval pozitivní i negativní prožívání, které přicházelo v rychlém sledu nebo se vyskytovalo současně. Na počátku většina respondentů zmiňovala spíše pocity

spojené s **těšením na pracovní život** a **nadějí na úspěšné ukončení vysoké školy**. Tyto pocity se ale u většiny respondentů mísily s **nejistotou** a **strachem z budoucnosti** i s **obavami z neúspěšného ukončení studia**: „*To byl takový mix emocí. Nejdřív pocít štěstí, že už to končí, že už bude ta praxe. Já jsem se těšila, že půjdu do praxe a budu čerpat zkušenosti a začne ten život takový víc dospělý, zodpovědný. Zároveň to byl určitě strach, že neudělám diplomku nebo prostě státnice, že třeba nezvládnou. A strach, že nevím, co bude potom. Taky nejistota z toho, jak to bude. A provázela mě i nostalgie nebo takový smutek, protože jsem si říkala, že už Olomoucí nepůjdu do školy a budu se muset rozloučit.*“

Do prožívání posledního ročníku vstupovala i **ztráta sociální sítě** a **obavy z budoucnosti**. Tyto skutečnosti v jedincích vyvolávaly velmi **nepříjemné pocity**, které často označovali jako **pocit prázdna a nejistoty**: „*...často jsem si říkala, že chodím přes 20 let do nějaké školy a teď najednou chodit nebudu a bude to divné. A vůbec nevím, co budu dělat celý ty večery, když se nebudu učit a tak.*“ Jiný respondent označoval, že tyto pocity přicházely ve společnosti: „*Nejhorší byly okamžiky, kdy jsme si šli s někým z ročníku sednout a přišlo téma na to, že už jsme v pátáku. To byly chvíle, kdy jsem si uvědomil, že se blíží konec a že nevím, jak to vlastně bude vypadat po těch státnicích ten život.*“

Šest respondentů uvedlo, že v navazujícím magisterském stupni prožívali **krizi týkající se studia i budoucího života**: „*Hned ve čtvrtáku jsem měl celkem velkou krizi, protože jsem absolutně nevěděl, co chci dělat a všichni se nás na to neustále ptali.*“ Respondenti mluvili o tom, že najednou museli přemýšlet nad spoustou věcí jako bylo **budoucí bydlení, práce, město, ve kterém budou bydlet**. Vstupovali úvahy, zda půjdou **bydlet s přáteli, sami nebo partnerem**, zda se o sebe dokážou **sami finančně postarat**. Uváděli, že tento konec jistých věcí pro ně byl velmi stresující.

Klidněji toto období prožívali respondenti, kteří dopředu věděli, že půjdou **bydlet s partnerem**, a díky němu se i stěhovali do určitého města. Ti zmiňovali obavy z toho, **jaké bude společné bydlení** a zda se jim bude líbit v práci.

Někteří respondenti (n=3) ale komentovali, že je situace budoucnosti a **otevřených možností** v průběhu závěrečného studia nestresovala, protože neměli čas se jí zabývat: „*V pátáku jsem neměl čas přemýšlet nad tím, že končím školu a že nevím, co bude po studiu. V té době jsem přemýšlel, že musím dodělat tu diplomku a stihnout i všechno ostatní v termínu, a tak jsem byl v jednom kole, že jsem si ani nepřipouštěl, že mě nějaká budoucnost čeká.*“

Čtyři respondenti, kteří ukončovali studium ve stejnou dobu zmiňovali i **krizi ve vztahu ke katedře a online výuce**: „Jsem měla strašně ráda na bakaláři naši katedru a učitele a některé mám ráda stále. Ale potom na magistru to chování směrem k nám bylo podle mě prostě ošklivý. V době, kdy byl covid všude a byly ty přísný nařízení a my měli doma složitou situaci kvůli zdraví členů rodiny a nejezdily mi vlaky, jsem byla nucená jet na prezenční zkoušku, která ale probíhala v té třídě na počítači. To jsem fakt nepochopila. A celkově to chování na tom magistru bylo takové, že jsem se těšila, až budu pryč.“ Jiný respondent se vyjadřoval o **nové akreditaci studijního programu**: „My jsme měli všechno online téměř celý magistr. Takže to bylo fakt blbě s tím, že někteří učitelé se na to úplně totálně vykašlali, a to bylo hodně smutné. Měl jsem pocit, že klesla ta úroveň. Jsme se o tom bavili se spolužáky, že ten magistr byl velké zklamání. A celkově jsme si přišli i takoví neinformovaní, že ani ti učitelé moc nevěděli, co v té nové akreditaci je A předmět a co B předmět a podobně. Ale někteří byli fajn.“

V posledním ročníku se změnila pro spoustu studentů jejich osobní situace. Někteří respondenti se již **přestěhovali ke svým partnerům** (n=5), jiní pro změnu získali **první práci**, do které již před státnicemi docházeli (n=6).

Ukončení studia

Téma ukončení studia je věnované především prožívání **Státních závěrečných zkoušek a samotnému ukončení studia**. Je nutné zmínit, že dvanáct ze čtrnácti respondentů zažilo tyto zkoušky v online prostředí z důvodu **pandemie covid-19**. Pouze dva respondenti zažili zkoušky prezenčně na katedře psychologie.

Respondenty ukončením studia provázely především **emoční prožitky s negativním nábojem**. Respondenti prožívali **nejistotu**, kterou spojovali s nevědomostí ohledně ukončení studia při začátku **pandemie covid-19**: „Když začala ta pandemie, tak to byla hrozná jako nejistota, protože jsem chtěla ukončit studium a čekala jsem na ty státnice. Kvůli pandemii se to pořád posouvalo. Napřed to mělo být v květnu a už jsme měli termín. Já jsem se začala učit tak, abych to stihla do května, pak nám řekli, že to bude na konci května, pak v červnu, a nakonec to byl první týden v červenci. Já jsem se začala učit, abych to stihla v květnu, a jak se to o měsíc posunulo, tak jsem z toho byla už zoufalá a nešťastná.“ Zároveň někteří respondenti (n=4) uváděli, že jim naopak **pandemie covid-19** pomohla, protože nemuseli chodit do práce a měli více času na učení. Přípravu na státnice si všichni respondenti časově rozvrhli. Většina respondentů (n=13) uváděla **zoufalství a stres před zkouškami**, mnozí

vkládali naději do vyšších sil. Těsně před státnicemi popisovali respondenti hlavně **stres** a **apatii**: „*Jak se ty státnice blížily, tak normálka byly stresy, že nestihám. Jeden den jsem měla pocit, že stihám. Druhý mě zachvátila panika, že jsem si na to dala málo času a že to nestihnu zopakovat. Před státnicemi už jsem jela stejně jak spolužáci jen na kafe a stres a ztrácela jsem nadhled nad situací.*“ U některých se vyskytovaly i **úzkosti**: „*Já před těma zkouškama vždycky nejím, nespím a jsem takový hrozně jako úzkostný. A furt se učím. ... říkám si, že je to zbytečné se přepínat kvůli státnicím na úkor psychického zdraví.*“ Často u respondentů vyvstávala také podkategorie **vyšších nároků na sebe sama**, které je nutily státní závěrečné zkoušky splnit na první pokus. To, ale také zvyšovalo přicházející stres a pro respondenty nebylo jednoduché se se situací vyrovnat. Kromě strachu na mnohé přicházely před státními zkouškami i **smíšené pocity z ukončení studia**: „*a nejhorší bylo těsně před státnicemi, kdy jsem zjistila, že už nebudu student a já jsem ráda student.*“

S podobou **online Státních závěrečných zkoušek** (dále SZZ) přes zoom nebyla ztotožněná více jak polovina respondentů (n=11). V souvislosti s online podobou SZZ spojovali respondenti **zvláštní pocity**: „*Bylo to pro mě hrozně zvláštní vědět, že jdu na státnice s nějakou skupinou lidí. Že je někdo přede mnou a teď s nimi volá a že za chvíli se připojím na ten zoom já. A můžu říct, že nejhorší pro mě bylo asi jako těch 20 minut čekání na to připojení. Úplně jsem cítil jako mi odchází krev z konečků prstů. Měl jsem úplně studené ruce, potil se tam.*“ SZZ v prostředí domova byli pro mnohé psychicky náročné i kvůli **technice**, z jejíž funkčnosti měli respondenti **strach**. Uvítali ale možnost vyzkoušet si připojení nanečisto před zkouškami. SZZ v domácím prostředí měly i svoje zajímavosti: „*Jsem byl doma a mamka vedle v pokoji byla trošku hysterická. A pořád nakukovala, jak to, že ještě nemluví. Ona jako byla hrozně podpurná na jednu stranu, ale tohle úplně nezvládla, takže to bylo zajímavý.*“ Respondenti zmiňovali, že nejvíce jim chyběl **kontakt se spolužáky**, se kterými by se přímo na místě podporovali a sdíleli nervozitu. Oproti bakalářským SZZ jim chyběl hlavně **emocionální zážitek státnic**: „*Když si na to vzpomenu a srovnám to s těmi bakalářskými státnicemi, tak mi přijde, že té vzpomínce chybí to emoční zabarvení.*“ Pro respondenty bylo náročné pochopit, zda studium skončilo: „*... vůbec mi to jako nedocházelo, že to mám, jak to bylo online. Se vypnul zoom a já si říkala, jako tak co teď, dala jsem to, nedala jsem to. Nebo se mi to jen zdálo. Dlouho to nedocházelo.*“ Po ukončení státnic na respondenty padly různé pocity. **Radost** (n=5), ale také **smutek**, **nostalgie**, **úleva** a u některých i **apatie**: „*Já jsem vůbec nemohla uvěřit, že to je za mnou. Chodila jsem po pokoji a říkala jsem si, že bych*

se měla učit, i když už to bylo za mnou. A všichni mi potom volali a měli radost a já byla v absolutní apatii.“

Většina respondentů (n=11) zmiňovala, že jim **chybělo symbolické ukončení studia**. Rituál, díky kterému by jim došlo, že studium úspěšně ukončili. Za tento rituál považovali promoce, které kvůli **pandemii covid-19** u zmíněných respondentů neproběhly. Jako další symbolický rituál zmiňovali respondenti (n=7) **chybějící posezení se spolužáky z ročníku po úspěšném státnicovém dni**, to neproběhlo především díky online podobě zkoušek.

Chvíli po SZZ se u mnoha respondentů objevil **strach z budoucnosti** a aspektů, které jí provázeli. Ti, kteří neměli dopředu domluvenou práci začali zpracovávat životopis a motivační dopis. Ti, kteří do práce již nastupovali, měli **obavy z toho, co je v zaměstnání čeká**: „... čím dál jsem byla od těch státnic, tak mě brala postátnicová deprese. Jsem si říkala, tak jo, státnice by byly, co teď a co mám dělat a jak to bude vypadat.“ Mnoho respondentů zažívalo **pocity neznáma**: „Bylo to zvláštní, že nevím, co bude. A říkala, jsem si, co chci vlastně dělat a jestli si dokážu vybrat dobře. A jestli to zvládnu být ten psycholog. A co když si vyberu úplně špatně a budu v tom nešťastná. Prostě mě zachvátila úplná panika i tím, jak to bylo nové. Tak dlouho je člověk ve školství a najednou z něj vypadne a neví, jak naložit se životem a nikdo mu na to nedá recept.“

2. okruh: Práce

Shánění práce

Po ukončení studia začala řada respondentů (n= 8) hledat práci. Šest respondentů mělo **práci slíbenou již před ukončením studia**. **Situace na pracovním trhu** byla pro respondenty situací, kterou se zabývali již půl roku před ukončením školy. Velmi záleželo na **regionu a oblasti**, kterou si absolventi vybrali. Někteří respondenti (n=8) se **vrátili do krajů, ve kterých vyrostli**, zbylí respondenti (n=6) **zůstali v kraji, kde studovali** nebo odešli za svými **partnery do nových měst**. Respondenti uváděli, že jim přišlo, že na trhu práce bylo **málo pracovních nabídek**.

Respondenti se ve **způsobu sehnání práce** dělili na tři skupiny. První skupina respondentů měla svou **práci jistou již před ukončením vzdělání**. Tito respondenti svou práci získali **zájmem o konkrétní instituci** (n=2), kterou oslovili a často jí znali již z doby svých **praxí**. Dva respondenti z této skupiny oslovili zaměstnavatele, protože již **znali někoho v dané organizaci**, kdo jim o práci řekl. Druhá skupina respondentů svou práci **sehnala přes inzeráty** (n=5). Respondenti odpovídali na inzeráty, které se na internetu objevovali.

Nejčastěji hledali na platformách jobs.cz nebo práce.cz. Z organizace se jim buď neozvali nebo nabídky již byly obsazené. V případě, že se jim zadařilo, byli pozváni na **výběrový pohovor**. Třetí skupina respondentů (n=5) **aktivně oslovovala instituce** i bez toho, aby měli vypsané výběrové řízení. Respondenti z této skupiny uváděli, že rozposlali cca 10–20 životopisů a motivačních dopisů, ale nedostali mnoho zpátečních odpovědí. Jeden respondent uváděl, že na 30 odeslaných životopisů a motivačních dopisů dostal zpět čtyři odpovědi, a z toho jedno **pozvání na pohovor**. Respondenti se zmiňovali o **rychlé změně pracovních nabídek v daném regionu**: „*Ony se ty nabídky práce začaly hodně proměňovat. Já jsem to sledovala celý rok a v listopadu tam bylo strašně moc nabídek do poraden a troška kliniky. A když jsem začala práci hledat, což byla druhá půlka června, tak tam byla samá pracovka, klinika a poradny žádný.*“ Respondenti mluvili o tom, že oslovovali také inzeráty, na které oficiálně neměli kompetence, kdy v požadavcích na práci byli například 2–3 roky praxe, i když byla práce uvedena jako vhodná pro absolventy.

Kritéria výběru práce se u mnohých různila. Téměř všichni respondenti (n=11) měli **vybranou oblast práce**, ve které by chtěli pracovat. Zároveň všichni byli **závislí na kraji, ve kterém bydleli** nebo se chystali bydlet. Toto jim pomohlo zúžit oblast hledání práce. Jedním z kritérií byla **vzdálenost od jejich budoucího bydliště**. Ta se u většiny pohybovala do cca půl hodiny cesty. Nejdelší vzdálenost, kterou respondenti do práce dojížděli byla hodina (n=3). Ti, kteří dojížděli hodinu ráno a hodinu po práci se zmiňovali o náročnosti docházení do práce, které si zpříjemňují například četbou.

Respondenti, kteří hledali **práci skrz aktivní poptávání** nebo **odpovídáním na inzeráty** průměrně našli práci během dvou až tří měsíců. Byli pozváni k pohovoru. Většina respondentů se vyjadřovala, že pohovor v práci, do které nastoupili pro ně byl příjemný. Někteří (n=3) zmiňovali otázky u pohovoru, které jim nepřišly adekvátní a dotazovaly se na rodinný stav či jak se budou dostávat do práce, když nepocházeli z místa práce. Respondenti zmiňovali, že u hledání práce zažívali **často se měnící pocity**: „*Já to hledání práce ze začátku brala v klidu s tím, že se něco najde. Pak jsem začala mít takové obavy z toho, jestli najdu práci, kterou bych chtěla dělat nebo že budu muset dělat nějakou práci přechodně, než se dostanu k tomu, co já chci. Ale to jsem vlastně strašně nechtěla. A začala jsem z toho být hodně frustrovaná.*“

Oblast psychologické praxe

Respondenti si při hledání práce museli **zvolit oblast**, na kterou se budou specializovat. Mezi nejčastější volby respondentů patřila **oblast pedagogické a klinické psychologie**. V oblasti **klinické psychologie** se na pozici Psychologa ve zdravotnictví nacházeli čtyři respondenti. Velmi zastoupenou oblastí byla **pedagogická psychologie**, zde si práci našlo sedm respondentů. Nejčastěji se objevovali na pozici **psychologa v pedagogicko-psychologické poradně** (n=3), na pozici **psychologa ve speciálně-psychologické poradně** (n=2) a **psychologa školního** (n=2). V **oblasti sociální psychologie** se objevovali dva respondenti, jeden pracující **se závislostmi** a druhý jako **krizový intervent**. Jedním respondentem byla zastoupena **oblast forenzní**, ve které se respondent věnoval především **dětské psychologii**. U více respondentů přešlo zaměstnání, které vykonávali v posledním ročníku i do života po škole (n=6), například u respondentů, kteří pracovali na **linkách důvěry**.

Co mi pomohlo při začátcích v práci

Začátky v **prvním zaměstnání** byly pro absolventy plné nových zážitků i situací, na které se museli adaptovat. Respondenti mluvili o řadě faktorů, které pomáhali jejich lepší **adaptaci** v zaměstnání. Jako poměrně netradiční aspekt toho, co absolventům pomohlo v začátcích byla **pandemie covid-19**. Ti, kteří v zaměstnání začínali v době, kdy byla pandemie na začátku, zmiňovali, že díky covidu byl jejich **nástup do práce pomalejší a klidnější**, protože na řadě míst bylo zavřeno. Ti, kteří měli práci již v závěrečném semestru svého studia byli zpětně rádi, že díky zavřeným pracovištím měli prostor na učení na Státní závěrečné zkoušky. Za další aspekt můžeme považovat **pomalou adaptaci** (n=3), kterou uváděli jedinci začínající v práci na půl úvazku. Všichni si tento postup chválili, protože měli možnost si na docházení do zaměstnání a jeho nároky zvykat postupně.

Mezi jeden z nejdůležitějších faktorů patřila **podpora v práci**, a to především **dobré zaučení**. Pět respondentů ho označovalo za jeden z nejdůležitějších faktorů, díky kterému zažívali pozitivní psychické prožitky v začátcích pracovního života. Věděli, co mají dělat a co je náplní jejich práce. Všichni, kteří zažili dobré zaučení měli i svého **mentora**, někoho, kdo je vedl při prvním vykonávání povolání. **Mentor** u většiny respondentů nebyl předem určen, ale zhostil se toho někdo z kolegů. Právě **podporující a začleňující kolektiv** byl jedním z důležitých pomáhajících faktorů. Respondenti uváděli rozdíly, které

se nacházely v pracovní náplni. Čím více variability respondenti v rámci práce měli, tím byli spokojenější.

Výhodou byly i **pracovní benefity**. Respondenti uváděli, že mají pocit, že jejich pracovní benefity v práci často nejsou moc velké, když je porovnají s ostatními odvětvími. Nejčastěji uváděli **5 týdnů dovolené** a **sick days**. Absolventi (n=6) si také chválili pružnou pracovní dobu, která vymezuje určitý počet hodin denně, kdy musí být člověk v zaměstnání a zbylé hodiny si můžou buď rozdělit nebo dát nad případně po pevné pracovní době. Někteří (n=2) se zmiňovali o možnosti **home office**, kdy mají možnost dopisovat zprávy z vyšetření doma. V oblasti klinické psychologie bylo za velký benefit počítáno proplacení **předatestační přípravy** společně s **terapeutickým výcvikem**. Toto se podařilo sehnat pouze jedné respondentce. Velmi pozitivně byla hodnocena možnost **supervizí** (n=7) či **dalšího vzdělávání**.

Dva respondenti byli na **praxi** ve svém současném zaměstnání, což hodnotili jako velmi přínosné, protože poznali, jak prostředí pracoviště, tak budoucí kolegy.

Za jednu z nejhodnotnějších zkušeností považovali (n=11) kurz **Kompletní krizové intervence**. Tento kurz byl přínosný ve všech oblastech i osobním životě. Respondenti zmiňovali i potřebnost školních **praxí**, na kterých měli možnost vyzkoušet si práci s lidmi i diagnostickými metodami.

Absolventi mluvili i o tom, **co jim dalo jejich studium** (n=14). Většina (n=10) zmiňovala, že pro ně byly důležité praktické předměty: „*pro mě byly důležité praktické předměty, jako bylo poradenství, protože tam jsem si formou nácviků mohl osahat tu práci s klientem nanečisto.*“ Respondenti zmiňovali, že jim škola dala obecné znalosti, které mohli dále prohlubovat, ale sami o sobě nestačily do jejich praxe. Jedna respondentka mluvila o tom, že pro ni to nejdůležitější, co jí škola dala byla **pokora a uvědomění**: „*Hodně mi pomáhalo, že jsem ve škole získala pokoru. Neříkala jsem si u každého člověka „já ho zachráním“, protože já tu moc nemám, abych všechny spasila. Často se stávalo, že mi přišel klient a já jsem se koukla, že on toho má skládaného tolik, že to nebyla duální diagnóza ale tak kvartální. Všechno od jako sebevražedných tendencí, úzkosti přes obrovská traumata z dětství, zneužívání a podobně a do toho tam byly návykové látky a já jsem si uvědomila, že všechno nevyřeším. To já jsem tady teďka ta podpora, ale nemusím být vševědoucí.*“ Většina absolventů se ze školy cítila připravená **v obecných znalostech** a **orientaci v dané oblasti**. Někteří označovali, že se necítili dostatečně připravení

v *oblastech psaní zpráv* a uvítali by například větší *kontakt s praxí při studiu* nebo více *praktických předmětů*.

Pracovní kolektiv

Pracovní kolektiv byl často to první, s čím se jedinci v práci setkali. Kolektivy byly **různě velké**. V menším kolektivu se cítili více rodinně, zatímco větší kolektiv umožňoval načerpání různých znalostí od více osob. Respondenti projevovali zájem o to, aby v začátcích pracovali uvnitř multidisciplinárního týmu. Tuto potřebu měli čtyři z nich, kteří se vydali do prostředí pedagogických poraden: „*Šla jsem tam z důvodu velkého kolektivu, a to nejen psychologů, byla jsem ráda, že jsem poznala práci v multidisciplinárním týmu. Byly tam speciální pedagogové i sociální pracovníci. A byla to práce s dětským klientem, ale i neodmyslitelně spojená s prací s rodiči a s prací se školou.*“

Na respondenty působilo uklidňujícím dojmem, když měli možnost poznat své kolegy hned na počátku zaměstnání, hlavně když se jim kolegové přišli sami představit, vzali je s sebou na oběd a podobně. Velmi pozitivně na respondenty působila **možnost náhledu práce ostatních kolegů**. **Podpora**, jak ze strany kolegů, tak z pozice vedoucího, byla jedním ze základních faktorů, které jedinci pomohly v dobré adaptaci.

Pozitivně hodnocená byla i aktivita **zaměstnavatele** vůči respondentům. Někteří zaměstnavatelé se starali o to, zda by pracovník nepotřeboval **mentora či supervizi**, zda všemu rozumí, ale i o další možnosti jeho **vzdělávání**. Dvě respondentky zmiňovaly, že přišly do práce, kde **již někoho z kolektivu znaly** z Katedry psychologie a měly tak pocit, že mají další oporu v začátcích.

Začátek práce

Pro absolventy byl první den v práci novou situací se spoustou **emočních prožitků**. **Obávali se nástupu do práce** (n=5). Tyto obavy provázely **otázky**, zda to zvládnou, zda jsou dost kompetentní a často i ty více praktické, jestli se v budově neztratí nebo jestli udělají na okolí dobrý dojem. Polovina respondentů (n=7) označovala svůj začátek v práci především jako **aktivitu z jejich strany**, kdy **se chodili seznamovat s kolegy**, doptávat na to, co je zajímavé a **aktivně navštěvovat náslechy u kolegů**.

Někteří respondenti (n=5) mluvili o **nejasné náplni práce**. Uváděli, že byli na **pracovišti jediní psychologové**, a ani vedení, ani kolegové nevěděli, co je vlastně jejich úkolem. U těchto respondentů docházelo ke **schůzkám s vedením**, kdy jim respondenti popisovali, co znají ze školy, že psycholog v dané pozici dělá. Tři respondenti se vyjádřili,

že jejich práce je pro vedení i kolegy neznámá, a to jim **způsobuje problémy**, protože ostatní mají pocit, že by psycholog měl dělat více nebo méně, než v současné době dělá: „*Musím přiznat, že to je trošku záludné s tou náplní práce. Jsem na místě, kde nikdy psycholog nebyl, a nikdo moc neví, co psycholog má dělat. Už se mi stalo několikrát, ne že by chodily stížnosti, ale chodily takové jako zvědavé dotazy na vedení, jestli bych náhodou neměla dělat tohle nebo že by možná ocenili, kdybych dělala tohle.*“

Při prvních dnech v práci se respondenti (n=6) především **seznamovali s prostředím a kolektivem**. Část respondentů (n=8) hodnotila první dny v práci jako velmi pozitivní. Tato zkušenost jim umožnila se do práce těšit i následující dny. Všichni respondenti uváděli, že jejich začátky v práci byly spojeny **se spoustou studia po práci**, kdy se věnovali načítání knih a studiem metodik, aby si svou náplní a pozicí byli jistější. Pět jich uvedlo, že se jim daří si **práci nenosit domů** a po příchodu ze zaměstnání již nepracují. Absolventi uváděli, že vědí, že začátky v práci **chtějí čas**, a že jim práce umožňuje **nastavovat si lepší hranice sebe sama** i **zvyšovat frustrační toleranci**.

Většina respondentů byla se svojí první prací spokojena. Ke **změně prvního zaměstnání** došlo u dvou respondentů. U jednoho z důvodu **nespokojenosti** a u druhého kvůli **lákavější nabídce zaměstnání**. Dvě respondentky z práce odešly na mateřskou dovolenou. Šest respondentů zmiňovalo, že **nepřemýšleli o změně práce**, pouze dvě respondentky zmínily, že **změnu práce zvažují**.

3. okruh: Prožívání dospělosti

Následující okruh se zaměřuje na oblast prožívaného vstupu do dospělosti u absolventů psychologie.

Co je dospělost

Tato kategorie vymezuje, co se respondentům vybaví, když se řekne dospělost. Respondenti se v některých názorech na dospělost lišili. Avšak většina jich byla napříč rozhovory stejná. Prvním znakem dospělosti je podle respondentů (n=14) **zodpovědnost**. Zodpovědnost mnozí popisovali jako vlastnost, která je **při nabytí dospělosti stěžejní**. Používali jí v různých významech, nejčastěji zmiňovali zodpovědnost jako **schopnost nést odpovědnost za své činy a chování, jednat rozumně a nést tíhu svých rozhodnutí**.

S dospělostí respondenti spojovali také **samostatnost** (n=14). Ta měla více podob. Jedna z nich byla **samostatnost vůči rodičům**, kteří už se o jedince nestarají, protože to jedinec dokáže sám. Jako druhou vnímali **finanční samostatnost** (n=14). Finanční

samostatnost byla chápána jako jeden z nejdůležitějších aspektů, které jedinci vnímají jako dospělost, a to ve formě **úplného osamostatnění se od rodičů** a vlastního finančního zabezpečení, kdy si člověk na své věci vydělává sám a nepotřebuje příspěvky rodičů. Dospělost je podle mnohých (n=10) vyznačována i **svobodou**. Pokud je jedinec dospělý, má určitou míru svobody, se kterou může naložit podle svého. V rámci samostatnosti byla řeč o bydlení, podle nich i **samostatné bydlení** může jedinci k dospělosti pomoci. Samotné **odstěhování od rodičů** brala většina absolventů jako znak dospělosti.

Devět respondentů zmiňovalo aspekt **vlastních rozhodnutí**. Dospělý člověk by měl tvořit svá vlastní rozhodnutí, stát si za nimi a umět si je obhájit. Pro některé bylo důležité i **fungování ve vztazích**, které pro ně znamenalo, že dokážou vést dlouhodobý partnerský vztah a navázat hluboká pouta s vrstevníky. Vztahů si podle nich dospělý jedinec více váží. Také se přetváří jedincův **pohled na svět**. Znakem dospělosti je, že má člověk méně **naivní pohled na svět**. Uvědomuje si, že svět něco stojí, a že musí plnit určité povinnosti a myslet na to, aby mu vyšly finance. Někteří respondenti (n=2) mluvili o tom, že vnímají dospělost jako **schopnost regulovat své chování**. Jedinec přemýšlí, jak jedná v kontaktu s ostatními lidmi a uvědomuje si, že některé chování není v dospělosti adekvátní.

Všichni zmiňovali, že dospělost je především o **osobnostním dozrání, vnitřním prožívání** a o tom, jak daleko jedinec dojde ve svém sebeuvědomění. To, že člověk nebydlí s rodiči nebo pracuje, z něj ještě nedělá dospělého.

Vlastní prožívání dospělosti

V tomto tématu vztahovali jedinci dospělost přímo sami k sobě. Respondenti mluvili o **vnímání své dospělosti**. Někteří (n=2) uváděli, že si **dospělí připadali již na vysoké škole**, protože pro ně bylo **částečné osamostatnění od rodičů** vstupem do dospělosti. V té době již měli pocit, že za sebe nesou plnou odpovědnost a finanční spolupráce rodičů jejich dospělost neovlivňovala. Zbylí respondenti (n=12) označovali, že se **na vysoké škole dospělí necítili**. V době rozhovoru se deset respondentů označilo jako **dospělých**. Tři zmiňovali, že se cítí **na pomezí dospělosti** a jeden odpověděl, že se **necítí jako dospělý**. Dva respondenti zmiňovali, že se **nechtějí cítit plně dospělí**: „Když já se asi nechci úplně upnout k tomu, že jsem dospělá, a proto si zakážu tohle a tohle. Já chci stále jít na horskou dráhu, nebo se přejít tak, že mi bude strašně špatně a jíst čokoládou, ačkoli by se to nemělo. Víš, že asi já se k tomu nepotřebuji nutně upnout, jako říct si, že jsem pořádný dospělák.“ Jedna respondentka zmiňovala, že k pocitu dospělosti jí chybí **odstěhování se od rodičů**.

Ti, kteří se cítili jako dospělí, zmiňovali, že pro ně jedním z hlavních faktorů, při kterém si připadali jako dospělí, bylo **odstěhování z domu**. Respondenty bychom mohli rozdělit na skupinu těch, kteří se **vrátili do rodného kraje** (n=8) a těch, kteří se vydali **vstříc novému městu** (n=6). Bydlení označovali jako další výzvu dospělosti. Některé (n=8) čekalo první **bydlení s partnerem**, což pro ně byla velká výzva, kterou provázely **obavy**, ale stále převažovalo **těšení se na společné bydlení**: „Pořád jsem si říkala, že nevím, co bude. Já se v lednu stěhovala z Olomouce, to jsem oplakala, bylo mi to moc líto. Ale měla jsem dobrou motivaci, že jsem se stěhovala k příteli. Bylo to to, že jsem měla poprvé bydlet s chlapem, měla jsem se stěhovat do cizího města, do toho jsem nevěděla, kde budu pracovat. Nikoho jsem ve městě neznala, tak jsem se snažila si ještě rychle užít Olomouc a pořád jsem si říkala, že se musím připravit mentálně na to, že už nebudu student. Byl to vlastně hrozně hektický rok.“

Dospělost byla vnímána jako proces a nejvíc změn, které s dospělostí souvisely prožívali jedinci **v posledním roce studia a začátku svého pracovního života**. Období provázely velké **emoční změny**, které se vyznačovaly častým střídáním emocí. Jedince provázely nejčastěji **smutek, lítost, strach, nervozita, úleva, radost i nadšenost na nový život**. Pět respondentů uvádělo **pocity prázdna** a velkou **nejistotu týkající se budoucnosti**. Jedince v těchto obdobích provázela i řada otázek, které se týkaly jejich budoucího zaměstnání. Otázek, zda jsou **dostatečně kompetentní**, zda jsou **připraveni na budoucí práci**, zda to nepokazí a podobně. Obklopovaly je především názory ostatních, že jako absolventi oboru psychologie jistě ví, co dělat v krizových situacích. Absolventy v tuto dobu děsila i **ekonomická situace** a **strach z toho, že nenajdou adekvátní zaměstnání**. Došlo i ke změnám prožívání, kdy začali různé situace vnímat jinak, třeba si více vážit lidí: „Přijde mi, že jak se člověk chýlí k dospělosti, tak vnímám, že si lidí víc vážím a daleko víc si uvědomuji věci, které pro mě třeba rodiče udělali. Ale i to, co pro mě dělají teď, že mi jsou podporou, teď si to daleko víc uvědomuju.“ Respondenti se v souvislosti s dospělostí zmiňovali o **únavě**, která podle nich dospělost provází.

Dospělost pro ně byla spojená s řadou **formálních aspektů**. Obnášely **zapamatování všech poplatků**, které se musí měsíčně platit. Ale i myšlení na to, **co je třeba zařídit** a vědět jak, a **na kterém úřadě**. Jiná respondentka zmiňovala, že dospělost vnímá **podmíněnou osobnostními faktory a vlastnostmi** daného člověka. Mluvila o tom, že pro ni dospělost byla situací, na kterou se velmi rychle adaptovala, protože to tak má se všemi situacemi v životě.

Jedna respondentka zmiňovala, že nyní na mateřské dovolené má pocit, že prožívá ještě **jiný druh dospělosti**, který přišel s narozením dítěte. První prožitky dospělosti u řady respondentů (n=6) přišly **v práci**: „*Poprvé jsem si to uvědomila v té práci. Jsem vyšetřovala a říkala rodičům výsledky vyšetření. A přišla otázka, paní psycholožko, tak nám řekněte, jak máme postupovat, abychom to udělali správně. A to jsem si připadala dospělá.*“ Kromě bezprostředních zážitků v práci respondenti mluvili o **zážitku první výplaty**. Jiná respondentka zmiňovala situaci, kdy nebyla **nikým napomínána**: „*Jsem zjistila, že jsem dospěla ve chvíli, kdy jsem večerela bakerollsky a nikdo mi k tomu nic nenamítal. Ono to takhle zní hrozně pitomě, ale tohle bych si na gymplu prostě nemohla dovolit bez nějakýho napomínání. Nemohla bych si dovolit večeret brambůrky nebo prostě musli s mlékem nebo cokoliv mě zrovna napadne, na co mám chuť a ve chvíli, kdy jsem mohla, tak jsem to považovala za dospělost.*“

Vliv rodičů

Jedna z kategorií, která ovlivňovala vstup do dospělosti, byli rodiče. Ti byli v průběhu rozhovoru zmiňováni hned v několika jeho částech. Poprvé to byli **rodiče u studia**. Všichni respondenti vypověděli, že jim rodiče stáli po boku při celém studiu a podporovali je po **finanční stránce**. Ale byli jim i **silnou oporou**, na kterou se při studiu mohli spolehnout. Většina (n=10) zmiňovala, že již v průběhu vysoké školy u nich došlo k **částečnému osamostatnění od rodičů**, kdy přicházeli do kontaktu s realitou. Zároveň **řada situací zůstávala na rodičích**. Byly to například **finanční aspekty, praní prádla** nebo **připravené krabičky s jídlem**, které si respondenti vozili z domu na vysokou školu. Pro respondenty bylo důležité se v tu chvíli učit, **kolik věci stojí**: „*Člověk se najednou učí spoustu úplně nových věcí: vařit si pro jednoho, mít toaleták. Najednou člověk musí řešit sám peníze, takže vycházet s penězma.*“

Po vysoké škole pro studenty nastala ve vztahu s rodiči řada změn. Nejčastější změnou bylo, že se respondenti nevrátili k rodičům, ale našli si **svoje bydlení** (n=11). Jedna respondentka **zůstala bydlet u rodičů** a zbylí dva respondenti **střídavě bydleli u rodičů a partnera**. U těch, kteří se odstěhovali od rodičů, se lišilo, zda už po dobu studia přebývali **spíše u partnerů** (n=3) nebo jestli se **vraceli každý týden domů** (n=11).

Ti, kteří se z domu odstěhovali, mluvili o tom, že vnímali, že se **vztah s rodiči dostal na pomyslnou rovinu**, kdy byli rodiči najednou bráni jako dospělí: „*Je to fakt trošku jiný pocit a je to v tomhle lepší, že ta rodina se na mě začala dívat trošku jinak, když už pracuji.*“

Už mě neberou jako studenta, takový děcko, ale teď už mě berou rovnocenně. Tím, že žiju svůj život. Táta mi to tak vlastně i řekl, když jsme se viděli: „vítej ve světě dospělých“, on to má hodně spojené s tou prací a teď se ke mně chová jinak, už nemá tendenci mě vychovávat.“

Řada respondentů mluvila i o reakcích na to, že se **nevrátili do domu rodičů a do rodného města**. Šest respondentů označilo, že rodiče byli z této situace **smutní**, protože z části návrat dětí čekali. Kromě jedné respondentky všichni zmiňovali, že si rodiče **postupně na odchod zvykli**. Tři se zmiňovali **o úlevě rodičů**, kteří byli rádi, že respondent dostudoval, a že již za něj nenesou takovou zodpovědnost a uleví se jim i finančně. Jedna respondentka, která odešla z domu do vzdáleného města, zmiňovala, že se **rodiče nevyrovnali s jejím odchodem** a odchod z domu **provázely náročné emoční reakce rodičů**. Oproti tomu jedna respondentka bydlící stále s rodiči zmiňovala náročnost situace, že i když ona se cítí dospělá, **rodič jí tak nevnímá** a její práci devaluje.

U respondentů, kteří měli **dlouhodobého partnera** z dob studia, rodiče počítali s odchodem z domu, **očekávali ho a byli rádi, že je respondent šťastný**. Jedna respondentka zmiňovala, že **rodiče měli tendenci se s ní rozloučit**, i když nebydleli daleko: *„Bylo to vtipné, když mě stěhovali z Olomouce do bytu k příteli, tak máma měla tendenci se se mnou rozloučit, což mi přišlo vtipné. Ona mi přinesla dáreček, a to jsem to k nim měla 30 minut. Oni to brali jako takové definitivní.“*

Negativní aspekty dospělosti

Mezi negativní aspekty dospělosti absolventi řadili **zodpovědnost**. Ta své místo našla i v aspektech pozitivních. V rámci negativní konotace jedinci zmiňovali, že pro ně zodpovědnost přináší **spoustu starostí** a nutnost pečlivě **zvažovat svá rozhodnutí**. Kromě zodpovědnosti, jako negativní vnímali i **chybějící volnost**. Při svých studiích si zvykli na to, že jsou **flexibilní** v průběhu dne. A nikde **nemají natolik velké závazky**, aby tam opravdu museli být. To se po nástupu do zaměstnání změnilo. Volnost postrádali i v **kontaktu s přáteli**, protože nemohli sedět s přáteli do noci jako za studentských let. Pro některé absolventy (n=3) bylo negativní, že dospělost s sebou nese spoustu **administrativních a právních záležitostí**, které musí řešit. Především se to týká různých úřadů.

Respondentky se zmiňovaly o tom, že stále častěji poslouchají od blízkých **narážky na svatbu a děti**. Hlavně staršími členy rodiny je jim naznačováno, že už by měly mít děti.

Mezi negativní aspekty patřila také ztráta **bezstarostného užívání**, které respondenti popisovali jako stav, kdy si můžou naplno užívat studentského života a nezatěžovat se starostmi dospělého života. S tím byl spojen pocit **jistoty v zádech**, kterou představovali především rodiče. A tato jejich úloha po vstupu do dospělého života postupně mizí. Jedna respondentka uváděla, že to, co jí chybí, je **dětská radost**: „*Chybí mi takový to overthinking, že oproti těm dětem, které jako mají čistou radost a o něčem si sní a fantazírují a jsou tady a teď. Já teď vidím, co se může stát a prostě už si neumím užít ten moment.*“ Jako negativní vidí i to, že vše stojí peníze a s financemi musí nakládat zodpovědně. Zmiňované bylo i **denní chození do práce** nebo to, že jsou na řadu věcí **sami**. Jedinci zmínili i **nutnost plánovat**. Jako negativní s přibývajícimi lety viděli i **nutnost starosti o rodiče**, a to především ti, kteří od nich bydleli daleko. Jako neočekávaný a negativní aspekt dospělosti viděli respondenti **únavu**: „*Přijde mi, že se nevyspíš. Já jsem prostě pořád unavená, mi přijde, že negativní aspekt dospělosti je, že ti dojde ta energie, kterou jsi měla celé dětství a pak ti najednou prostě strašně chybí a můžeš spát 10 hodin denně a stejně je to jenom, že jsem v pohodě, nikdy už nebudu mít tý energie tolik.*“ Jiný respondent zmiňuje **řešení problémů**: „*Už jako musíš fakt řešit úplně všechno, protože není nikdo, kdo by to za tebe vyřešil. A čím dál tím životem jdeš, tím víc toho řešíš. Jako autopojištění, spoření na důchod, třeba změny trvalého bydliště, takový věci, který má člověk nějaké nastavené a teď to musíš předělávat s tím, jak se třeba stěhuješ.*“ Jako negativa viděli respondenti i **pohled na budoucnost** nebo **finanční zabezpečení** z platu psychologa: „*To je asi takový nejvíc negativní, že jako bys chtěla mít tu hypotéku, že bys chtěla mít ten vlastní byt, ale že ta psychologie ti to nemůže dát. Takže si musíš hledat bohatýho partnera, a v tom jsem taky pohořela.*“ Respondentky, které v době rozhovoru již měly malé dítě, zmiňovaly, že negativní je i **uvědomění reality a strach o budoucnost**, do které děti porostou.

Pozitivní aspekty dospělosti

Mezi hlavní pozitivní aspekty dospělosti řadili respondenti (n=13) **finanční samostatnost**. Těšilo je, že si zodpovídali za své záležitosti sami, a že disponovali financemi, díky kterým si mohli koupit i věci, které by si za studentských let nekoupili. Jako další pozitivní aspekt (n=10) vnímali jedinci **svobodu**, kterou dospělost přinášela a možnost **vlastních rozhodnutí**. Měli pocit, že jejich názor je již stabilnější a mohou si za ním stát bez toho, aby jim jejich jednání někdo rozmlouval. I zde absolventi zmiňovali **zodpovědnost**, tentokrát v pozitivní konotaci, kdy mají potěšení z toho, že mají vlastní život

ve svých rukou. Zmíněným pozitivem byla **mobilita**. Tedy to, že se mohou kdykoliv rozhodnout pro jinou práci a odstěhovat se třeba na druhý konec republiky. Respondenti měli možnost *sbírat vlastní zkušenosti a utvářet si svou budoucnost*. Dělali další kroky k *sebepoznání, byli nezávislí, mohli si plánovat vlastní čas*. Zároveň za důležitý pozitivní aspekt zmiňovali i *stabilitu v životě*, kterou jedincům umožnilo jedno místo k bydlení. Vstupem do dospělosti je provázely i malé radosti dospělého života: „...a velmi se těším na první Vánoce bez zkouškového období. Po několika letech si to užiju.“

4. okruh: Prožívané změny po absolvování studia

Změny v sociální síti

Změn již bylo zmíněno mnoho, nevyhnula se jim ani **sociální síť respondentů, která se na vysoké škole značně rozrostla**. Všichni zmiňovali, že si při příchodu na vysokou školu vytvořili *bohatou síť přátel*, se kterými se vídali velmi často, s některými dokonce každý den. Síť tvořili *kolegové z psychologie*, s těmi respondenti navázali velmi blízké vztahy. Chodili s nimi do školy, trávili čas po dobu přednášek a chodili na společenské události. Někteří s nimi i bydleli. Do vysokoškolské sítě patřili i **jiní studenti vysokých škol**, se kterými se hojně setkávali na různých akcích. Za **ztrátu po ukončení studia** počítali absolventi přerušení kontaktu s přáteli z vysoké školy. Tento jev popisovali všichni respondenti. Velmi je *mrzelo*, že se tyto vztahy přerušily *ukončením studia a přestěhováním spolužáků po celé republice*. Sedm respondentů mluvilo tom, že se jim podařilo *udržet si blízkého přítele z vysoké školy, se kterým jsou stále v kontaktu*. K občasnému kontaktu s přáteli napomáhá *možnost online komunikace*, která se pro respondenty za *pandemie covid-19* stala běžnou. *Online komunikaci* označovali jako nesrovnatelnou s osobním kontaktem, ale na rozdíl od osobního kontaktu byla online forma *dosažitelná pro všechny respondenty*.

Díky práci si jedinci začali tvořit **novou sociální síť**. Ti, co se vrátili do rodného města, začali *obnovovat přátelské kontakty ze základní či střední školy* nebo si tvořili *kontakty nové*. Všichni ale zmiňovali, že vytvořit si nová přátelství v dospělém věku je pro ně složitější, a že vlastně kromě práce často nemají kde by nové přátele poznali.

Ke změnám došlo i v **kvalitě sociálních vztahů**. Respondenti zmiňovali (n=6), že si vztahů, které přetrvaly, více vážili a snažili se *užít si čas vyhrazený na přátele*: „Začala jsem si víc užívat toho času se svými blízkými lidmi, i předtím ho asi bylo málo, ale nebylo to tak znatelný, že je to důležitější než práce. Takže teď, když jsem s nimi, tak opravdu

odkládám telefon a věnuji se jim.“ Ke změně kvality partnerských vztahů nedocházelo koncem školy, ale byly s ním blízce spojeny. Někteří jedinci (n=7) začali *bydlet se svými partnery*, což jim umožnilo získání nové vztahové úrovně. Respondenti zmiňovali, že si najednou připadali *více dospělí, starali se o domácnost, trávili většinu času po práci s partnerem* a všichni zmínění byli s tímto stavem spokojeni. Vypovídali, že již na studiích se těšili, že s partnerem budou trávit více času. V době rozhovoru byly dvě respondentky vdané a další dva respondenti svatbu plánovali. Mnozí se rozhodli i k dalšímu kroku, který zahrnoval *pořízení společného domácího mazlíčka* (n=3). Celkově respondenti partnerské vztahy označovali jako *stabilnější a více opravdové než ty za studentských let*.

Volný čas a jeho prožívání

Velké změny oproti studentskému životu nastaly i v prožívání volného času. Na vysoké škole byl pro jedince čas *flexibilní* a mohli si ho řídit dle svých potřeb. Ne všechny předměty byly povinné, a tak měli respondenti možnost si čas flexibilně ohýbat ke svému obrazu. Volný čas zahrnovalo *psaní seminárních prací a zápočtových úkolů* společně s *učením na zkoušky*, ale nechyběly v něm ani *chvilky v kavárnách, večerní zábava či cestování*. Respondenti v tuto dobu *nevnímali rozdíl mezi volným časem a časem studijním*, protože se obě záležitosti často prolínaly. Bylo období, které bylo klidnější, ale například při zkouškovém období volný čas neexistoval.

Nástupem do zaměstnání se mnoho změnilo. Respondenti (n=7) uváděli, že jim nějakou dobu trvalo *zvyknout si na pevnou pracovní dobu a režim*. Ti, kteří chodili na plný úvazek do práce, označovali první týdny jako plné únavy a náročného zvykání na ranní vstávání. I tak respondenti viděli volný čas po nástupu do práce pozitivněji. Změnil se pro ně, jak množstvím, tak jeho kvalitou. Pouze jeden respondent zmiňoval, že má *méně volného času*. Zbylí respondenti si volný čas chválili, po adaptaci v práci měli pocit, že jim přibyla *spousta volného času*, který můžou využít pro sebe. Když přišli z práce mohli sportovat, starat se o domácnost nebo se věnovat svým zájmům. Jako velký benefit viděli *víkendy*, které byly volné a nemuseli je věnovat studiu nebo úkolům. Řada respondentů měla i *mimoškolní aktivity*, které v pracovním prostředí odpadly a respondenti si tak mohli najít *nové koníčky*. Mezi nimi bylo *cvičení jógy, učení se znakového jazyka* a další. Jako koníček, který zmiňovalo více respondentů (n=5), bylo *čtení*. Často se vyjadřovali, že se po studiu vrátili zpět k beletrii místo čtení odborných knih.

Život po studiu

O některých změnách jsme se zmínili již výše. Kromě *adaptace na nové soužití* a *zaměstnání* probíhala u šesti respondentů také *adaptace na nové město*. To se týkalo respondentů, kteří se nevrátili zpět do rodného kraje. *Adaptace na nové město* byla pro respondenty ve většině případů záležitostí příjemnou, protože šli většinou za svými partnery.

Nastaly *změny i v setkávání s rodinou*, kdy absolventi méně často navštěvovali své rodiče a sourozence. Největší změnou pro studenty bylo, že již *nemuseli do školy dojíždět* a že jim *odpadly práce, které museli do školy sepisovat*. Jedinci toto období nazývali jako „*návrat života do normálu*“ i z důvodu, že došlo k *diferenciaci pracovních dnů a víkendů*: „*Jsou víc diferencovaný ty víkendy a všední den. Předtím jsem víkend měla spíš studijní, nebyl tam žádný rozdíl mezi dny. Ten pravý víkend jsem neměla, tak teď to je takový jasnější, plánujeme na víkendy výlety a tak.*“

V rozhovoru mluvili i o tom, *co jim chybí ze studentského života*. Mezi nejčastější odpovědi patřili *přátelé z vysoké školy* (n=14), což bylo častým tématem v každém rozhovoru. Sedm respondentů zmiňovalo, že jim *chybí studentský život* v celé své míře. Pět respondentů komentovalo, že i když měli studentský život opravdu rádi, tak by se k němu *nevrátili*, protože současný stav berou jako další vývojové stádium, které mělo přirozeně přijít: „*Moc hezky na to vzpomínám, ale prostě do studentského života bych se vrátit nechtěla. Přejde mi, že to byl takovej přirozenej postup, že jsem si ho užila po maturitě, jak jsem mohla, ale škola skončila, začala práce, založila jsem rodinu a jsem spokojená tam, kde jsem.*“ Mezi časté záležitosti, které respondentům chyběly, byla *Olomouc, dobrý kolektiv* nebo *posezení v kavárnách*. Čtyři respondenti se zmiňovali i o *chybějící volnosti*: „*Ta volnost v souvislosti s tím, že prostě večer si řeknu: hele tak zítra nebudu vstávat nepůjdu do školy a půjdu třeba někam jinam. Tak taková jako extrémní volnost mi chybí.*“ Jedna respondentka mluvila o *chybějící lehkosti*: „*...asi mi chybí ta občasná lehkost, kterou tam máš. A celkově mi přijde fajn, že tam máš takový ten jiný svět. A to, že člověk jde večer se tak nějak bavit. Ale teď člověk přijde z práce a je fakt utahanej a nechce se ti někam jít a je to takový, že si chceš jít radši v klidu lehnout.*“

Stejně tak jako se respondenti zmiňovali o tom, co jim chybí, přišla řeč i na to, *k čemu by se nevrátili*. Hlavní, o čem absolventi mluvili a co jim nechybělo, byla *finanční*

závislost na rodičích. To zmiňovali všichni respondenti. Pět respondentů hovořilo o tom, že jim *nechybí dojíždění*, ani zkouškové období. Dále respondenti zmiňovali i to, že jim *nechybí bydlení na koleji* ani *bydlení s dalšími lidmi*. V oblasti školy se zmiňovali o *konci memorování, psaní seminárních prací, účasti na určitých povinných předmětech* a *stresu ze školy*. Z oblasti vztahové respondenti mluvili o tom, že jim *nechybí vztahy na dálku*.

10.2 Odpovědi na výzkumné otázky

1. Jak čerství absolventi psychologie prožívali období vynořující se dospělosti?

Období vynořující se dospělosti se u respondentů dotýká především studia vysoké školy a jejího ukončení. Respondenti toto období prožívali jako velmi intenzivní a **plné změn**. Začalo jejich **nástupem na vysokou školu**. Nástup řada z nich prožívala jako pozitivní z důvodu *částečného osamostatnění na rodičích*. Respondenti prožívali *první zážitky samostatného života, poznávali nové přátele, kavárny, užívali si studentského života*. To ale provázely i *pocity strachu*. V tomto období respondenti poprvé *bydleli sami*. I když měli rodiče stále „v zádech“, tak se o sebe v Olomouci museli postarat. Respondenti uváděli, že v tomto období zjišťovali, kolik, co stojí. Například, že aby měli jídlo, tak si musí nejdříve nakoupit.

Při vysoké škole se snažili získávat zkušenosti a znalosti formou **praxí, dobrovolnictví a kurzů**. *Živení byli především rodiči*, ale většina respondentů si u vysoké školy přivydělávala *brigádami*. Za jeden z nejdůležitějších kurzů, které respondenti absolvovali, považovali kurz *Kompletní krizové intervence*. **Závěrečný ročník** studia respondenti prožívali intenzivně a hekticky. Jejich emoce se *rychle měnili*. V tomto roce museli učinit řadu důležitých rozhodnutí. Snažili se *ukončit školu, hledali si práci, loučili se s městem, ve kterém studovali*. Do tohoto náročného roku většině z nich ještě zasáhla *pandemie covid-19*.

Emoční změny, které jedinci prožívali v rámci pátého ročníku, byly rozmanité. Nejčastěji se u respondentů zpočátku objevovalo *těšení na praxi*. Kdy byli respondenti nadšení, že již budou pracovat s lidmi. Tyto emoce se mísily se *strachem ze závěrečných zkoušek i frustrací z hledání práce*. Většině respondentů do ukončení studia vstoupila *pandemie covid-19*, která dodávala na *nejistotě*. Nevěděli, jak bude konec studia vypadat nebo kdy SZZ budou. Pro některé respondenty probíhalo téměř celé magisterské studium

online a chyběla jim motivace k jeho ukončení. Čím blíže se jedinci blížili zkouškám, potkávaly je pocity *strachu*, ale i *lítosti*.

Pro většinu respondentů probíhaly **SZZ online**, což respondenti označovali jako méně příjemné než zkoušky prezenční. Chyběl jim *osobní kontakt s vyučujícími i společnost ostatních studentů*. Všichni respondenti zmiňovali, že jim chybělo *symbolické ukončení studia* ve formě podání ruky vyučujícím po úspěšných SZZ, ale hlavně promoce. Jako „zvláštní“ označovali ukončení studia, kdy pouze zavřeli obrazovky svých počítačů.

2. Jak vnímali čerství absolventi psychologie svůj přechod ze školy do dospělého života?

Respondenti vnímali přechod do dospělého života jako další fázi, která musela přijít. Dokázali vyjmenovat, jak pozitivní, tak negativní aspekty, které je obdobím provázely. Svůj přechod do dospělého života vnímali v několika rovinách. První rovinou bylo *shánění práce*. Zde se respondenti dělili na skupinu, která měla *práci již před ukončením studia a skupinu, která ji sháněla po ukončení studia*. Respondenti v této fázi často prožívali pocity *nejistoty*, zda se jim práci podaří sehnat. Samotná *adaptace v zaměstnání a poznávání nových kolegů* i práce samotná byla pro jedince vnímaná jako vstup do dospělosti. Mnozí jedinci uváděli, že právě díky práci zažili *první situace, kdy si řekli, že jsou dospělí*. Zmiňovali, že to bylo o štěstí, zda narazí na práci s dobrým kolektivem, ve které budou spokojeni.

Druhou rovinou, ve které respondenti vnímali svůj přechod do dospělosti, byla *oblast osamostatnění na rodičích*. Tato rovina byla podmíněná *odstěhováním se od rodičů*. Řada respondentů se rozhodla *bydlet se svými partnery*. Partnerské bydlení jim dodalo do *života stabilitu*. Najednou měli pouze jedno bydliště a nestřídali bydlení u rodičů a bydlení ve studentském městě. Museli se začít *starat o domácnost a budovaly partnerské vztahy*, které podle nich nabývaly větší hloubky. S osamostatněním na rodičích souvisela i *finanční nezávislost*, kterou jedinci dosahovali po nástupu do práce.

Další rovinou, ve které se odrazil přechod do dospělosti, byl pro respondenty *volný čas*. Pro absolventy bylo změnou, že měli najednou *více volného času*, protože práce jim zabírala pouze stanovený počet hodin a po práci si čas mohli organizovat podle svého, protože je nečekalo psaní žádných *úkolů* ani *seminárních prací*. Kladně hodnotili *volné víkendy*, kdy se najednou nemuseli zabývat školou. Záliby ve volném čase se po vysoké škole u řady respondentů rozšířily.

Další rovinou je *oblast vztahová*. Respondentům se po odchodu z vysoké školy razantně *proměnila sociální síť*. Přátelé, které získali na vysoké škole, se rozprchly po celé republice a respondenti s nimi postupně ztráceli kontakt. Respondenti říkali, že jim z vysoké školy zbylo jen *pár blízkých přátel*, se kterými jsou *v kontaktu převážně online*, ale rozhodně méně často než dříve. Po vstupu do zaměstnání trávili jedinci většinu času po práci se svými partnery, ale i tak do sociální sítě přibývali noví lidé. Změny nastaly i ve *vztahu s rodiči*. Zde většina respondentů vypovídala, že je rodiče začali brát *více rovnocenně* než za dob studentských. Rodiče hráli roli i v tom, jaký byl pro respondenty vstup do dospělosti. Většina respondentů měla jejich *plnou podporu* a *možnost se vrátit domů*, pokud by o to měli zájem.

3. Jaké negativní psychické prožitky v tomto období prožívali?

Z negativních prožitků, které respondenti zažívali v průběhu vstupu do dospělosti, můžeme jmenovat *prázdnou způsobenou ukončením studia* a *ztrátou jistot*, které do teď díky škole měli. Zabývali se *otázkami*, zda jsou pro svou práci dostatečně kompetentní, zda budou vědět, co mají v práci dělat, zda práci získají. A neméně často je napadaly otázky, zda se vůbec chtějí věnovat psychologii. Samotné *nabytí kompetencí ukončením studia* bylo pro respondenty velmi náročné a často je provázela *nejistota* a *pocity, které označovali jako nepříjemné*. *Strach* je provázel celým koncem studia, a to především *obavy z budoucnosti*, ale i z *hledání práce*. Vystávaly jim otázky, jak bude jejich život vypadat po škole. Pro některé respondenty bylo těžké zvyknout si na život bez vysoké školy. Velkým negativním prožitkem byla *ztráta přátel z vysoké školy*. Respondenti zmiňovali i *pocity ztráty*, kdy jim chyběly části studentského života. V souvislosti se současným stavem společnosti se zabývali obavami, v jaké budoucnosti budou vyrůstat jejich děti. Tíživě někdy prožívali i *pocity zodpovědnosti*, která společně s dospělostí přišla. Respondenti zmiňovali, že negativní prožitky berou jako příležitost k růstu a snaží se na nich hledat to dobré.

4. Jaké pozitivní psychické prožitky v tomto období prožívali?

Většina respondentů se v souvislosti se vstupem do dospělosti zmiňovala i o pozitivních psychických prožitcích. Jedním z prvních bylo *osamostatnění na rodičích*. Respondenti pozitivně prožívali nabytí *samostatnosti a svobody*. Již záleželo především na nich, jak budou jednat. Pozitivně vnímali možnost *vlastního rozhodování* a *možnost plánovat si svůj čas*. Samotný vstup do praxe byl kromě obav spojen i s *velkou radostí*. Docházelo k *prohlubování vztahů* a možnosti *bydlet se svým partnerem*, odpadly

tak starosti se vztahem na dálku. Období provázela i radost z *nově nabytých zkušeností, volného času a stabilního života bez neustálého dojíždění.*

11 DISKUZE

V diskuzi se budeme věnovat výsledkům interview, limitům výzkumu, přínosům této práce, ale i doporučením pro další výzkumy.

Výsledky polostrukturovaných interview

Výzkumná část diplomové práce se zabývá prožíváním vstupu do dospělosti u absolventů psychologie. Zaměřili jsme se na jejich prožívání a zkušenosti v oblasti studia, práce i osobního života. Výsledky porovnáváme se studii, které byly provedeny v minulosti. Tento výzkum přináší pohled do života absolventů psychologie v době, která pro nikoho nebyla jednoduchá.

Vstup na vysokou školu je pro absolventa střední školy pestrým obdobím se spoustou volnosti. Jedinci většinou po nástupu na vysokou školu poprvé opouštěli rodný dům. Zvykali si na bydlení na kolejích nebo bytech, poznávali nové město a značně rozšiřovali sociální síť. V tomto období se poprvé částečně osamostatňovali na rodičích. Do školy odjížděli na týden i více a nabývali tak značné svobody na rodičích, ale zároveň k nim stále měli závazky. I když navštěvovali brigády, aby si přivydělali, stěžejní část jejich života stále financovali rodiče (Galanaki & Sideridis, 2019). Sami jedinci si nepřišli plně dospělí, ale spíše se dle jejich slov nacházeli někde mezi dospíváním a dospělostí. Ve škole rozvíjeli svůj sociální život i dovednosti a znalosti. Zároveň získávali první „dospělé zkušenosti“ týkající se starosti o jejich osobu. Měli pocit, že jsou jim všechny dveře otevřené a že je ta pravá chvíle pro absolvování kurzů, praxí a hledání sama sebe. Naše výsledky výzkumně potvrzují studii Arnetta, který zmiňuje, že vynořující se dospělost je provázána obdobím zkoumání vlastní identity, nestability, zaměření se na sebe sama, pocitu „mezi“ ale i řadou možností a příležitostí (Arnett, 2000).

Bilancování nad volbou budoucího oboru jedince provázelo celým studiem, i když se řada jedinců navrátila ke své původní vizi. Respondenti své volby budoucí oblasti nechávali častěji v širší formě, jako je například práce s dětmi, než aby volili oblast užší. Ponechávali si tak prostor pro širší výběr zaměstnání. Zmiňovali se o tom, že jim ve škole chyběl předmět, kdy by jim někdo řekl, v jakých oblastech a co přesně může psycholog dělat. Sami o tom často neměli představu, a to jim ve výběru oblasti nepomáhalo. Nejčastější konkrétní zaměření bylo vidět u studentů se zájmem o oblast klinické psychologie. Tito

studenti si za svým rozhodnutím obvykle stáli již od prvního ročníku, a to i přes značnou náročnost tohoto odvětví. Za výběrem oblasti stála řada faktorů, jako byla pracovní doba, kolektiv, náplň práce a u žen otázky dětí a mateřství. V žádném z rozhovorů se neobjevila finanční motivace.

V závěrečném ročníku se respondenti upnuli na ukončení školy. Poslední rok byl pro respondenty velmi hektický a plný rozmanitých emocí. Jedincům se v tuto dobu střídaly pocity. Těšili se na nástup do praxe, zároveň je pohltil strach z ukončení studia i budoucnosti. Shodujeme se s Volkovou, která ve své studii zmiňuje, že v období mladé dospělosti jedinci nejčastěji prožívají strachy akademické, ekologické nebo abstraktní (Volková et al., 2016). Respondenti v tomto období čelili značnému rozporu. Rádi by si z části zanechali studentský život, ale také by se rádi vydali do praxe. Závěrečným ročníkem je provázela velká nejistota a nedokázali si představit, jak bude vypadat svět bez studia. Někteří zažívali pocity prázdna, které se snažili vyplnit prací nebo jinými aktivitami. Nejistota a úzkost se zhoršovala, když se sešlo více studentů, kteří se chystali studium ukončit ve stejnou dobu. Respondentům situaci nezlehčovala ani pandemie covid-19, která jim dodala jak nejistotu, které se týkaly ukončení studia, tak pomalejšího postupu při pracovních začátcích. Robinson (2019) zmiňuje, že tyto emoční prožitky u respondentů v jeho studii přispívaly ke vzniku krize, pokud adaptace na ně neproběhla úspěšně. Jakýkoliv neúspěch je v tomto náročném období vnímán jako selhání, které rozvíjí negativní psychické prožitky.

Emočně vypjatým obdobím bylo pro respondenty období Státních závěrečných zkoušek, a zároveň se zvyšovala nejistota, která byla dána celosvětovou pandemií. Respondenti nevěděli, v jakém termínu budou mít závěrečné zkoušky, ani jak budou zkoušky vypadat. Někteří se před zkouškami často nestíhali zabývat tím, co bude následovat po studiu, protože se věnovali učení. Samotné zkoušky pro ně byly novinkou, protože pro většinu respondentů probíhaly online. Respondenti zmiňovali, že online forma v nich vzbuzovala větší obavy hlavně ohledně fungování techniky. Respondentům chyběl i osobní kontakt, jak se spolužáky, tak s vyučujícími. Samotnou situaci ukončení studia zmiňovali jako vzpomínku, které chybí emoční náboj. Uváděli, že jim dlouho nedocházelo, že studium opravdu dokončili. Chybělo jim setkání se spolužáky i sdílení radosti a dojmů z úspěšného složení zkoušek. Většina respondentů neměla možnost zažít promoce a toto zmiňovali jako faktor, díky kterému pro ně bylo získání titulu neuzavřené. I při rozhovorech bylo vidět, že respondentům promoce chyběly a zmiňovali se, že mají pocit, že kapitolu

svého studia neuzavřeli a že jim tento přechodový rituál velmi chybí. To potvrzuje i Lacinová (2016), která hovoří o tom, že přechodové rituály mohou jedinci umožnit uzavření určité kapitoly života. V dřívějších letech byla tímto rituálem při vstupu do dospělosti vnímána maturita. Dnes díky tomu, že více mladých lidí pokračuje na vysoké školy se její význam ztrácí. Můžeme se tedy domnívat, že pro studenty vysokých škol jsou právě promoce a státní závěrečné zkoušky novou maturitou a maturitním plesem. A jejich absolvování i plné prožití může respondentovi s lepší adaptací na dospělost pomoci.

Po zkouškách u studentů přišly pocity radosti, ale i apatie a nostalgie za tím, že jejich studium v Olomouci již končí. Otevřela se pro ně řada možností, která způsobovala strach ze sehnání práce i toho, co je v budoucnu čeká. Budoucnost v nich vzbuzovala pocity neznáma. Kromě pocitů nejistoty přichází u jedinců i zmatenost nad novou situací (Thorspecken, 2005). Lépe situaci prožívali respondenti, kteří již měli práci sehnanou před ukončením studia. Ti ale cítili větší tlak na úspěšné ukončení studia, aby mohli do dané práce nastoupit. Vliv na prožívání závěru studia měly také osobnostní faktory, kdy někteří jedinci na sebe kladli vysoké nároky související s ukončením studia (Salvatore, 2018). Řada respondentů zmiňovala, že při učení na státnice překračovali své fyzické i psychické hranice, což se později odrazilo na jejich zdraví.

Respondenti po ukončení studia plynule přešli ke shánění práce. Tuto fázi jedinci vnímali jako velmi náročnou a často frustrující. Na trhu práce bylo poměrně málo nabídek. Většina respondentů sháněla svou práci skrz vypsané inzeráty, někteří pak zájmem o danou instituci, ve které byli na praxi, a třetí skupina se snažila aktivně oslovovat různá zařízení, zda by o psychologa neměli zájem. I Buchtová (2002) zmiňuje, že respondenti musí často zasílat značné množství životopisů, a to snižuje jejich prožívanou naději na nalezení zaměstnání. Situace na pracovním trhu souvisela s regionem a oblastí, ve které se chtěl respondent profilovat. Respondenti měli stanovená kritéria pro výběr práce, kam patřila například vzdálenost od jejich bydliště nebo dobrý kolektiv. Konstam (2015) ve své studii zmiňuje, že 13,2 % mladých Američanů má problém s nalezením práce, které trvá několik měsíců. V našem výzkumu respondenti neměli problém se sehnáním práce například do dvou měsíců.

Respondentům v jejich pracovních začátcích značně pomohlo zaučení v zaměstnání. Jedinci, kteří tuto možnost neměli, byli více nervózní ze své činnosti v zaměstnání. Vstřícní kolegové také vyvolávali značné uklidnění. Většina respondentů měla snahu jít pracovat do prostředí, kde působil větší tým. Ve větším týmu je větší šance, že se budou

mít s kým poradit, a že jim někdo bude oporou a mentorem v začátcích (Blumberga & Luka – Indane, 2018). V tuto chvíli jedinci reflektovali svou připravenost ze školy. Mnozí jedinci mluvili o tom, že teprve po začátku práce je napadaly otázky, na které by se svých vyučujících rádi zeptali. Začátek v práci byl pro ně spojen s řadou vzdělávání mimo práci i zvýšenou únavou. Svůj začátek si pochvalovali především jedinci, kteří měli možnost si pracovní dobu rozložit, ať už na půl úvazek či částečný home office, ve kterém měli možnost si postupně zvyknout na stabilní pracovní dobu. Jako nejcennější znalosti, které si ze školy odnesly, vnímali obecný přehled, pokoru a vědomí, že člověka nemůžou zachránit od všeho zlého. Zároveň i vědomí, že vědí, kde hledat potřebné informace a jsou informovaní o síti organizací a institucí, které mohou klientovi doporučit.

V novém zaměstnání pro ně byl stěžejní i přístup vedení. Řada respondentů se setkala s tím, že jejich nadřízený neměl představu o jejich náplni práce, a respondenti museli svou pracovní náplň hledat sami, což způsobovalo i problémy s kolegy. Tuto zkušenost zažívali respondenti, kteří byli prvním psychologem v dané organizaci. Čím víc variability přinášela práce ve své náplni, tím víc spokojení s ní respondenti byli (Somolová, 2020).

Respondenti za znak dospělosti považovali především zodpovědnost, kdy je člověk schopný přijmout své chyby a nést následky za své jednání. Neodmyslitelným znakem dospělosti pro ně byla i samostatnost. Jedinec se o sebe dokáže postarat tak, aby se o něj nemuseli starat jiní. Dospělost představovala možnost vlastních rozhodnutí, ale i regulaci emocí nebo méně naivní pohled na svět. Jednou z kategorií, kterou respondenti zmiňovali, bylo i fungování ve vztazích, které pro ně představovalo schopnost navázat plnohodnotný a hluboký vztah s okruhem vybraných lidí. Respondenti pojmenovávali dospělost jako osobnostní dozrání, stav vnitřního uvědomění, ke kterému člověk časem dospěje. Pouze dosažení vlastního bydlení, studia nebo věkové hranice nepovažovali za dospělost. Zmiňovali, že to tak vnímají především proto, že i když člověk bydlí sám a dosáhl stanoveného věku, neznamená to, že opravdu dospělým je. To, co jedinci považovali za dospělost, se shodovalo s kategoriemi dospělosti, které ve svém výzkumu potvrdil Badger. (2006).

Z oslovených respondentů se 10 cítilo jako dospělých, 3 částečně dospělí a 1 respondent se jako dospělý necítil. Vlastní prožívání dospělosti jedinci stavěli na odstěhování od rodičů a prohloubení vztahu s partnerem. O tom se ve svém výzkumu zmiňuje i Parker (2012), který popisuje osamostatnění na primární rodině a získání finanční stability, která není tvořena příjmy rodičů. To souhlasilo s odpověďmi v interview,

kdy právě 10 respondentů bydlelo s partnerem, zbylí bydleli buď u rodičů nebo střídali bydlení s partnerem a rodiči. Statistiky EUROSTAT popisují, že v roce 2020 byl průměrný odchod z domácnosti rodičů 24,7 let, což souhlasí i s odchodem našich respondentů, který se nejčastěji objevoval mezi 24.–25. rokem (Eurostat, 2021). K uvědomění vlastní dospělosti docházelo v práci, kdy díky nabytí kompetencí byli absolventi bráni jako autorita, která má ostatním poradit, což je stavělo do nové role. To by odpovídalo názoru, že přechod do dospělosti je u jedinců způsoben určitou specifickou situací, která je pro společnost neviditelná (Říčan, 2014). Na absolventy byly kladeny větší nároky skrze finanční záležitosti, které si jedinci museli hlídat. Jako aspekt dospělosti vnímali i to, že by měli vědět, co na kterém úřadě zařídí. Z průzkumu společnosti STEM/MARK vychází, že nejčastěji si mladí jedinci vezmou první půjčku kolem 24. roku. To nemůžeme potvrdit ani u jednoho respondenta (n.d., citováno v ČT 24, 2021). S příchodem pracovního života jedinci prožívali velkou únavu, o které mluvili ve spojitosti s adaptací na nový režim.

Ve třetí kapitole vymezujeme tranzitorní krize, především krizi čtvrtstoletí. Robinson (2019) popisuje jako typické rysy rozpad vztahů s rodiči, pocit uvěznění v neuspokojivém zaměstnání nebo vztahu. Žádný z našich respondentů nepopisoval nějaký z těchto rysů, proto se můžeme domnívat, že krizí čtvrtstoletí v plné míře nikdo z nich neprošel. Zároveň na ženy může negativně působit tlak na založení rodiny, který v tuto dobu od starších zažívají a může také být jedním z faktorů vzniku krize (Gordan & Lahelma, 2004). Ač bylo období dospělosti respondenty popisováno jako emočně i situačně náročné. Jedinci díky němu udělali velký posun ve svém životě. Přijali vývojové úkoly a adaptovali se na novou situaci. Což může být spojeno s osobnostními charakteristikami, rodinnou situací, společenskou třídou i spokojeností v zaměstnání, jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006). Zároveň z výzkumu Shinerové a Mastenové vyplynulo, že charakteristiky, které byly u dětí viditelné i v dětství, jako byl akademický výkon, navazování vztahů s vrstevníky, ale i vztahy partnerské, pomáhali v lepší adaptaci na dospělost (2000, citováno v Šolcová, 2009). To potvrzuje i Salvatore (2018), který se zmiňuje o tom, že přechod do dospělosti je v ekonomicky vyspělých zemích těžké definovat a blíže souvisí s demografickými charakteristikami jedince (Salvatore, 2018).

V rámci emočního prožívání byl pro respondenty vstup do dospělosti velmi pestrý. Střídaly se emoce pozitivní i negativní. Do těšení se na praxi a „nový život“ vstupovala i řada obav a smutku. Nejčastější obavy byly z toho, jak budou svůj pracovní a dospělý život zvládat, a zda budou dobrými psychology. S tím jim vyvstávala i řada otázek jako například,

jestli vlastně obor dělat chtějí, zda nemůžou někomu ublížit a zda mají dost kompetencí pro to, aby mohli profesi vykonávat. Smutek a nostalgie byla spojena se ztrátou studentského života i přátel z vysoké školy. Jedinci zmiňovali i pocit „prázdná“, který po ukončení studia nastal. Ukončením studia ztratili jistoty, které je celým dosavadním životem provázely, a museli se postavit na vlastní nohy (Staňková, 2019).

Značný vliv v životech jedinců měli rodiče. Byli jim oporou u studia, kdy jedince živili a nepovažovali za plně dospělé. Odstěhováním jedinců se tento vztah změnil. Vídali se méně často a jedinci se stali spíše návštěvou v domě rodičů. Došlo ale i ke změně v úrovni vztahu. Rodiče začali přijímat jedince po ukončení školy a nalezení práce jako dospělého a sobě rovného (Galanaki & Sideridis, 2019). Ne všichni rodiče prožívali období odchodu dětí z domu pozitivně. Období provázel smutek, radost i úleva.

K velkým změnám po nástupu do práce docházelo v oblasti sociální. Jedinci při studiu získali širokou sociální síť, se kterou se hojně vídali, s některými přáteli i bydleli, tudíž s nimi trávili téměř 24 hodin denně. Po studiu již není možné se často setkávat, obvykle i z důvodu vzdálenosti, a tak vztahy ochabovaly a zůstali jen nejbližší přátelé (Schoon et al., 2001). Kontakt s nimi byl nejčastěji navazován skrz online platformy. Získávání nových přátel v pracovním životě již není tak jednoduché. Hodnoty jedince se měnily, a tak místo přátel do popředí vstupuje partner, se kterým jedinec trávil většinu času po práci. Respondenti, kteří se vraceli do rodného kraje velmi často obnovovali kontakty ze základní či střední školy.

Ani oblast volného času nezůstala beze změn. Po prvotní adaptaci v práci měli jedinci více času, protože jim odpadly studijní povinnosti. Velkou výhodou byly volné víkendy, které si mohli naplánovat podle svého. Více dbali na psychohygienu, ale zároveň méně času trávili společenskými aktivitami s přáteli a radši se věnovali starostem o domácnost a trávení času s partnerem. Jedinci si dokázali čas lépe organizovat a začínali se znovu věnovat koníčkům, na které při vysoké škole neměli čas.

Limity výzkumu

Jedním z nedostatků výzkumu je rozložení výzkumného souboru. Respondenty byli absolventi oboru psychologie z Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Všichni respondenti byli ve věku mladé dospělosti a měli krátkou dobu od ukončení studia, tudíž pro ně mohlo být vnímání vstupu do dospělosti čerstvou záležitostí, od které ještě nemuseli mít dostatečný odstup. Současně se ve výzkumném souboru nacházela převaha

žen, a to 10 žen a 4 muži. Možný vliv mohlo mít i to, že výzkumník pro respondenty nebyl zcela neznámý, ale již se s ním na katedře psychologie potkali. Na druhou stranu je možné, že respondenti díky předešlému kontaktu s výzkumníkem již byli otevřenější a neměli problém o tématech mluvit.

Jedním z limitů je i vliv pandemie Covid-19, která značně ovlivnila tento výzkum a vstup do dospělosti u respondentů. Je možné, že by respondenti bez pandemické vlny neodpovídali stejně a některé situace mohli vlivem pandemie prožívat jinak.

Jako omezení můžeme vidět i nemožnost zobecnění výzkumu. K tomu je hned několik důvodů. Jedním z nich je kvalitativní výzkum, který je provedený na menším počtu respondentů. Druhým je i výběr respondentů, a to studentů psychologie pouze z jedné katedry v České republice. Cílem však bylo získat co nejpodrobnější pohled na prožívání vstupu do dospělosti u absolventů psychologie.

Přínosy práce

Tato práce přinesla náhled do prožívání dospělosti u absolventů psychologie z pohledu samotných absolventů. Právě absolventi, kteří mají toto období v živé paměti, mohou nejlépe popsat, co v daném stádiu prožívali. Práce přibližuje, co prožívají jedinci při ukončení vysoké školy. Odhalení některých příčin jednání absolventů může přinést druhým lidem náhled na to, jak by bylo vhodné s jedinci jednat, a co by jim mohlo pomoci k lepší adaptaci na novou situaci.

Práce může být přínosem i pro psychology a terapeuty, kteří s touto problematikou pracují. Potřebná může být práce i pro učitele, kteří v ní mohou vidět, co studenti hodnotí jako užitečné v průběhu profesní přípravy a co potřebují, aby se cítili lépe připraveni na své budoucí povolání.

Přínosná byla práce i pro samotné respondenty, kteří zmiňovali, že si díky rozhovoru mohli zrekapitulovat období, které pro ně vlivem pandemie nebylo úplně uzavřené.

Další výzkumy

Tato práce naskytla pohled do prožívání vstupu do dospělosti u absolventů oboru psychologie. Další výzkumy by se mohli soustředit na jednotlivé oblasti, které přinesly zajímavé výsledky, jako například zaměření na prožívání vstupu do dospělosti v souvislosti s osobnostními faktory respondentů. Zajímavé by mohlo být i to, jak respondenti vidí toto období s jistým odstupem či jak vnímají svou dospělost ve chvíli založení rodiny.

Respondenti prožívají spoustu náročných situací na konci svého studia a další výzkumy by se mohly zaměřit na to, jak respondentům poskytnout potřebnou podporu v tomto náročném období, aby pro ně adaptace byla snadnější.

12 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou prožívání vstupu do dospělosti u absolventů psychologie. Vycházeli jsme z teoretických publikací, které se zabývaly stádií dospělosti, přechodem do dospělosti, ale i adaptací na první zaměstnání a prožívání tranzitorních krizí.

Výzkumná část této práce byla zaměřena na absolventy oboru psychologie z Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a jejich prožívání konce studia a nástupu do práce. Výzkumný soubor tvořilo 14 respondentů, z toho 10 žen a 4 muži, kteří byli dotazováni pomocí polostrukturovaného interview. Otázky interview byly sestavovány tak, aby poskytovaly odpovědi na výzkumné otázky. V následujících odstavcích shrneme nejdůležitější informace, které jsme zjistili během výzkumu.

Období vstupu do dospělosti bylo pro respondenty velmi hektické, plné změn emocionálních, kariérních i osobních. Jedinci v posledním ročníku zažívali velmi smíšené emoce, se kterými někdy neuměli pracovat. Vstup do dospělosti je pro ně ztrátou předešlých jistot a plný obav z budoucnosti. V posledním ročníku jedinci prožívali protichůdné emoce. Na jednu stranu by si rádi ponechali studentský život, na druhou stranu by se ale rádi vydali do praxe. Ukončení studia pro ně bylo náročným životním obdobím plným stresu, kdy často překračovali svoje fyzické a psychické limity, což nechávalo odraz na jejich zdravotním stavu. Respondenti bilancovali nad oblastmi, ve kterých by chtěli pracovat, avšak cítili, že nemají všechny ucelené informace o svých možnostech, a proto by jim pomohla větší informovanost. Při Státních závěrečných zkouškách na jedince působily i online státnice, při kterých se zvyšoval stres, že respondentům nebude fungovat technika. Nevyhovovalo jim ani to, že se přímo neviděli se svými kolegy a pedagogy. Online SZZ pro respondenty byly neuzavřené a chyběl jim emoční prožitek.

Důležitým aspektem ve vstupu do dospělosti je přechodový rituál, za který jsou považovány SZZ a promoce. Ten pomáhá k lepší rekapitulaci a uzavření celého období studentského života. Se vstupem do dospělosti se lépe vyrovnávali jedinci, kteří ve svém životě měli někoho, o koho se můžou opřít v začátcích nového života. Významnou roli hrají rodiče, kteří jsou jedinci podporou, ale zároveň mu nechávají volnost pro získávání nových kompetencí dospělého života a možného osamostatnění.

Za znaky vstupu do dospělosti bylo považováno především osamostatnění na rodičích, finanční samostatnost a nástup do práce. Z psychických prožitků se jedinci nejčastěji zmiňovali o přijetí zodpovědnosti, vlastních rozhodnutí a samostatnosti.

Stavy, které jedinci prožívali, patří ke vstupu do dospělosti a jsou popisovány výzkumnými studii. Prožívání jedinců ale můžeme zmírnit intervencemi, které pomohou k jejich lepší adaptaci na nové období.

13 SOUHRN

Vstup do dospělosti není u člověka přesně vymezen, a tak se příchod dospělosti u jedince různí, jak věkem, tak situacemi, které nás do ní dovedou. V posledních letech se vstup do dospělosti kvůli řadě faktorů oddaluje.

Cílem diplomové práce bylo popsat prožívání dospělosti u absolventů psychologie. Chtěli jsme se zaměřit na to, jak jedinci prožívají tuto životní fázi a co je s ní spojeno. Mezi náš další cíl patřilo popsat prožívání vynořující se dospělosti u absolventů psychologie. Tento cíl se zaměřoval především na prožívání vysoké školy a jejího konce. Poslední dva cíle nám pomohly objasnit, jaké pozitivní a negativní prožitky respondenti zažívali v období vstupu do dospělosti.

Teoretická práce je členěná na 6 kapitol. První kapitola pojednává o stádiích dospělosti. Stručně jsme vymezili období vynořující se dospělosti, které je obdobím poměrně novým. Jeho tvůrcem je Arnett a zahrnuje specifické období mezi adolescencí a dospělostí. Krátce je vymezeno i období mladé dospělosti, které se věkově částečně překrývá s obdobím vynořující se dospělosti, ale trvá déle. Na rozdíl od stádia vynořující se dospělosti pod sebe zahrnuje i založení rodiny a profesní život. V první kapitole jsme se zabývali i tím, jak je to s dospělostí v České republice.

Ve druhé kapitole jsme se věnovali samotnému přechodu do dospělosti. Přechod do dospělosti je podle řady autorů závislý na individualitě jedince, demografických podmínkách i době, ve které jedinec do dospělosti vstupuje. Ten je v řadě případů vymezen určitými přechodovými rituály, které jsou odlišné oproti předchozím rokům života. Vstup do dospělosti definují určitá kritéria jako je osamostatnění, partnerství a založení rodiny, studium a kariéra.

Se vstupem do dospělosti se vynořují i témata tranzitorních krizí. Relativně novým pojmem je krize čtvrtstoletí. Ta se rozvíjí u jedinců v různé části mladé dospělosti. Tento termín vyvstal v souvislosti s měnícím se prostředím vyspělých států a zvyšujícím se počtem studentů vysokých škol. Krizi čtvrtstoletí mladý jedinec prožívá především ve chvíli, kdy se mu nepovede úspěšně se adaptovat na nové výzvy dospělého života. S krizí jsou spojené negativní prožitky, které mohou vést až k rozvoji depresivní symptomatiky.

Kapitola čtvrtá pojednává o dalších aspektech vstupu do dospělosti především o resilienci a aspektu víry. Resilience je jedním z faktorů, který může usnadnit vstup do dospělosti, a to především proto, že resilience je řadou autorů brána jako schopnost čelit stresovým situacím, které jsou s dospělostí spjaty. Dalším aspektem je náboženství. To některým jedincům udává jinou posloupnost hodnot než nevěřící populaci.

Pátá kapitola se zabývá prvním zaměstnáním psychologů. Věnujeme se v ní profesní přípravě psychologů, ale i oblastem uplatnění, kompetencím a velmi stručně adaptaci na první zaměstnání.

V poslední kapitole teoretické části zmiňujeme výzkumy, které byly provedeny hlavně na téma vynořující se dospělosti. Té se věnoval především Arnett, ale jmenovat můžeme i výzkumníky z Masarykovy univerzity v Brně, kteří se věnovali vynořující se dospělosti v České republice v rámci longitudinálního výzkumu. Krizi čtvrtstoletí se věnovala i bakalářská práce Staňkové z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a adaptaci studentů psychologie na první zaměstnání zkoumala diplomová práce Somolové z Univerzity Palackého v Olomouci.

V empirické části předkládáme realizovaný výzkum, kde jsme se snažili popsat prožívání vstupu do dospělosti u absolventů psychologie. Zaměřili jsme se především na oblast studia vysoké školy, práce, prožívání vstupu do dospělosti a změn, které přicházejí po absolvování studia. Pro náš výzkum jsme si položili čtyři výzkumné otázky:

- 1) Jak čerství absolventi psychologie prožívají období vynořující se dospělosti?
- 2) Jak vnímali čerství absolventi psychologie svůj přechod ze školy do dospělého života?
- 3) Jaké negativní psychické prožitky v tomto období prožívali?
- 4) Jaké pozitivní psychické prožitky v tomto období prožívali?

Na základě výzkumného problému a cílů výzkumu jsme zvolili kvalitativní přístup. Tento přístup nám umožňuje hlubší porozumění výzkumnému problému. Získávání dat od respondentů probíhalo formou polostrukturovaného interview skrz online platformu Zoom. To umožnilo výzkumníkovi, aby se co nejvíce přizpůsobil volnému času respondentů. Pro analýzu dat byla využita Tematická obsahová analýza, která umožnila zachovat anonymitu účastníků výzkumu. Jako pomocný nástroj analýzy byl využit Microsoft Word, Microsoft Excel a Atlas.ti 7.

Výzkumný soubor tvořilo 14 absolventů oboru psychologie Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, z toho bylo 10 žen a 4 muži. Kritéria byla následující:

- 1) Respondent je absolventem prezenční formy navazujícího magisterského studia na Katedře psychologie, Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
- 2) Respondent ukončil školu maximálně před třemi lety
- 3) Respondent působí v jedné z oblastí psychologické praxe zmíněné v kapitole Oblasti uplatnění v psychologii
- 4) Respondent úspěšně ukončil magisterské studium a není studentem doktorského programu

Výsledky výzkumu jsou v souladu s jinými výzkumy, které se týkají této problematiky. Ukazují, že období vstupu do dospělosti je pro absolventy psychologie velmi hektické, plné změn emocionálních, kariérních i osobních. Jedinci v závěrečném ročníku zažívají emoce, se kterými často neumí pracovat. Vstup do dospělosti je pro ně ztrátou předešlých jistot a plný obav z budoucnosti. Ukončení studia pro ně bylo náročným životním obdobím plným stresu, kdy často překračovali svoje fyzické a psychické limity, což nechávalo odraz na jejich zdravotním stavu. Respondenti bilancovali nad oblastmi, ve kterých by chtěli pracovat, avšak cítili, že nemají všechny ucelené informace o svých možnostech, a proto by jim pomohla větší informovanost. Při Státních závěrečných zkouškách na jedince působily i online státnice, při kterých se zvyšoval stres. Online SZZ pro respondenty byly neuzavřené a chyběl jim emoční prožitek.

Důležitým aspektem ve vstupu do dospělosti je přechodový rituál, za který jsou považovány SZZ a promoce. Ten pomáhá k lepší rekapitulaci a uzavření celého období studentského života. Se vstupem do dospělosti se lépe vyrovnávali jedinci, kteří ve svém životě měli někoho, o koho se můžou opřít v začátcích nového života. Významnou roli hrál i dobrý vztah s rodiči.

I přesto, že se výsledky výzkumu nedají zobecnit, mohou být přínosem pro všechny, kteří pracují s lidmi prožívajícími vstup do dospělosti. Tato práce mapuje konec studia a počátek pracovního života absolventů psychologie, které v tomto období potkává řada změn. Práce může být přínosem i pro pedagogy, kteří dostanou náhled do toho, co by absolventi psychologie potřebovali, aby se ve svých pracovních začátcích cítili jistější a přechod pro ně byl snazší.

LITERATURA

- 1) Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- 2) Arnett, J. J. (2004). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach* (2. vyd.). NJ: Prentice Hall.
- 3) Arnett, J. J. (2015). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties* (2. vyd.). Oxford University Press.
- 4) Arnett, J. J. & Schwab, J. (2013). *Parents and their Grown Kids: Harmony, Support, and (Occasional) Conflict*. MA: Clark University.
- 5) Atwood, J. D., & Scholtz, C. (2008). The Quarter-life Time Period: An Age of Indulgence, Crisis or Both? *Contemporary Family Therapy*, 30(4), 233–250. <https://doi.org/10.1007/s10591-008-9066-2>
- 6) Badger, S., Nelson, L. J., & Barry, C. M. (2006). Perceptions of the transition to adulthood among Chinese and American emerging adults. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 84–93. <https://doi.org/10.1177/0165025406062128>
- 7) Baštecká, B., & Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Portál.
- 8) Balík, J. & Čapek, J. (2018). *Výzkum mezi mladými účastníky CSM Olomouc 2017*. Získáno 13. 11. z https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/27567_27567/vyzkum-olomouc-2017-prezentace-j-balik.pdf
- 9) Bělohávek, F. (2016). *Jak vybrat správného člověka na správné místo: Úspěšný personální výběr*. Grada.
- 10) Blumberga, S., & Luka-Indane, A. (2018). Opportunities for Improvement of Socialisation and Onboarding of New Employees in a Company. *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM*, 5, 729–737. <https://doi.org/10.5593/sgemsocial2018/1.5>
- 11) Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 12) Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- 13) Buchtová, B. (2002). *Nezaměstnanost: Psychologický, ekonomický a sociální problém* (1. vyd.). Grada Pub.

- 14) Burke, T. J., Ruppel, E. K., & Dinsmore, D. R. (2016). Moving Away and Reaching Out: Young Adults' Relational Maintenance and Psychosocial Well-Being During the Transition to College. *Journal of Family Communication*, 16(2), 180–187. <https://doi.org/10.1080/15267431.2016.1146724>
- 15) Cabák, D. (2020). *Motivace ke studiu psychologie*. [Magisterská diplomová práce]. Informační systém Univerzity Palackého v Olomouci. <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=56932326965>
- 16) Côté, J. E. (2000). *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity*. New York University Press.
- 17) Côté, J. E. (2014). The Dangerous Myth of Emerging Adulthood: An Evidence-Based Critique of a Flawed Developmental Theory. *Applied Developmental Science*, 18(4), 177–188. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.954451>
- 18) Csíkszentmihályi, M. (2015). *Flow: O štěstí a smyslu života*. Portál.
- 19) Český statistický úřad. (2022). *Obyvatelstvo podle náboženské víry a krajů*. <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/nabozenska-vira>
- 20) Český statistický úřad. (2022). *Výsledky sčítání 2021*. <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/vysledky-prvni>
- 21) Český statistický úřad. (2011). *Základní rozdělení věřících podle způsobu deklarace víry k 26. 3. 2011 a hlavní charakteristiky věřících*. <https://www.czso.cz/documents/10180/20551795/17022014a02.pdf/3cb6b892-beec-4ea3-8a7e-5444ab95dae8?version=1.0>
- 22) ČT 24. (2019, 14. listopadu). *Nějakou půjčku má polovina mladých do 30 let. Většina také míní, že se význam peněz přeceňuje, ukazuje průzkum—ČT24—Česká televize*. <https://ct24.ceskatelevize.cz/ekonomika/2977013-nejakou-pujcku-ma-polovina-mladych-do-30-let-vetsina-take-mini-ze-se-vyznam-penez>
- 23) Das, S., & McDonald, M. (2008). *What to do with your psychology degree*. Open University Press.
- 24) Dvořáková, Z. (2012). *Řízení lidských zdrojů*. C. H. Beck.
- 25) Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- 26) Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed*. <https://www.overdrive.com/search?q=82AFDB0C-AC3D-42F8-8095-F0AE851C012F>

- 27) European Commission. Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion. & European Commission. Eurostat. (2015). *Short analytical web note: Demography report. 3/2015.* Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/769227>
- 28) Evropská dlouhodobá studie těhotenství a dětství. (nedatováno). *Cesty do dospělosti.*
- 29) <https://www.elspac.cz/index.php?pg=pro-ucastniky-studie--co-se-udalo--cesty-do-dospelosti>
- 30) Eurostat. (2021, 7. června). *Mean age at first marriage by sex.* <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00014/default/table?lang=en>
- 31) Eurostat. (2021, 28. června). *Mean age of women at childbirth and at birth of first child.* <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00017/default/table?lang=en>
- 32) Eurostat. (2019). *Rodinné chování v České republice: První děti později a mimo manželství.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Marriages_and_births_in_the_Czech_Republic/cs&oldid=429595
- 33) Eurostat. (2020, září). *Tertiary education statistics.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics#Participation_by_level
- 34) Eurostat. (2021, 28. června). *Total fertility rate.* <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00199/default/table?lang=en>
- 35) Eurostat. (2021). Young Europeans. [Infografika]. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/infographs/youth/index_en.html
- 36) Fingerman, K. L., & Hay, E. L. (2002). Searching under the streetlight?: Age biases in the personal and family relationships literature. *Personal Relationships*, 9(4), 415–433. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.09404>
- 37) Flynn, S. (2020). Critical disability studies and quarter life crisis: Theorising life stage transitional crisis for disabled emerging adults. *Disability & Society*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1822783>
- 38) Francioli, S. P., & North, M. S. (2021). Youngism: The content, causes, and consequences of prejudices toward younger adults. *Journal of Experimental Psychology: General*. <https://doi.org/10.1037/xge0001064>
- 39) Fung, H. H., Yeung, D. Y., Li, K. K., & Lang, F. R. (2009). Benefits of Negative Social Exchanges for Emotional Closeness. *The Journals of Gerontology Series B:*

- Psychological Sciences and Social Sciences*, 64B(5), 612–621.
<https://doi.org/10.1093/geronb/gbp065>
- 40) Galanaki, E., & Sideridis, G. (2019). Dimensions of Emerging Adulthood, Criteria for Adulthood, and Identity Development in Greek Studying Youth: A Person-Centered Approach. *Emerging Adulthood*, 7(6), 411–431.
<https://doi.org/10.1177/2167696818777040>
- 41) Gordan, T., & Lahelma, E. (2004). Who Wants to Be a Woman? Young Women's Reflections on Transitions to Adulthood. *Feminist Review*, 2004, 78, 80-98.
- 42) Hartmann, D., & Swartz, T. T. (2006). The New Adulthood? The Transition to Adulthood from the Perspective of Transitioning Young Adults. *Advances in Life Course Research*, 11, 253–286. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(06\)11010-2](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(06)11010-2)
- 43) Hashmi, F., Aftab, H., Martins, J. M., Nuno Mata, M., Qureshi, H. A., Abreu, A., & Mata, P. N. (2021). The role of self-esteem, optimism, deliberative thinking and self-control in shaping the financial behavior and financial well-being of young adults. *PLOS ONE*, 16(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256649>
- 44) Heitmann, B. (2017, listopad 15). *Encountering a Quarter-life Crisis? You're Not Alone....* <https://blog.linkedin.com/2017/november/15/encountering-a-quarter-life-crisis-you-are-not-alone>
- 45) Institut postgraduálního vzdělávání ve zdravotnictví (nedat.). *Klinická psychologie – katedra*. Získáno 20. 3. 2020 z <https://www.ipvz.cz/o-ipvz/kontakty/pedagogicka-pracoviste/klinicka-psychologie/vzdelavaci-programy>
- 46) Jiroušková, J. (1999). Dospívání v tradičních afrických společnostech. *Nový Orient*, 54(6), 215–217.
- 47) Ježek, S., Lacinová, L. & Macek, P. (eds.). (2016). *Cesty do dospělosti: psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Munispace – čítárna Masarykovy univerzity. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/864>
- 48) Klose, J. (2009). Vojenská/vojsková psychologie. In B. Baštecká (Ed.) *Psychologická encyklopedie: Aplikovaná psychologie* (425-428). Portál.
- 49) Klug, K., Drobnič, S., & Brockmann, H. (2019). Trajectories of insecurity: Young adults' employment entry, health and well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.005>
- 50) Kociánová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Grada.

- 51) Konstam, V. (2015). *Emerging and Young Adulthood: Multiple Perspectives, Diverse Narratives* (2. vyd.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11301-2>
- 52) Kratochvíl, S. (2017). *Základy psychoterapie*. Portál.
- 53) Kubáňková, J. (2017). Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků [recenze]. *E-psychologie*, 11(3), 59–61.
- 54) Lacinová, L., Ježek, S., Macek, P., Almenara, C. A., Bouša, O., Dvořáková, I., Galatíková, M., Kociánová, N., Kvitkovičová, L., Lomičová, L., Mareš, J., Michalčáková, R. N., Nguyenová, H., Szopová, M., Širůček, J., & Umemura, T. (2016). *Cesty do dospělosti*. Munispace – čítárna Masarykovy univerzity. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/864>
- 55) Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (4. vyd.). Grada.
- 56) Lemme, B. (2002). *Development in adulthood*. Allyn & Bacon.
- 57) Levesque, R. J. R. (Ed.). (2011). *Encyclopedia of Adolescence*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2>
- 58) Macek, P., Bejček, J., & Vaníčková, J. (2007). Contemporary Czech Emerging Adults: Generation Growing Up in the Period of Social Changes. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 444–475. <https://doi.org/10.1177/0743558407305417>
- 59) Macková, A. (2011). Prodlužující se soužití s rodiči jako odkládání dospělosti? *Sociální studia / Social Studies*, 8(4), 13–28. <https://doi.org/10.5817/SOC2011-4-13>
- 60) Makwana, S. (2012). Impact of spirituality on mental health. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3(3), 242–244.
- 61) Masarykova univerzita. (nedatováno). *Cesty do dospělosti: longitudinální výzkum vývojových trajektorií a prediktorů autonomie a identity*. Získáno 14.3.2021 z <https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/18505>
- 62) Milevsky, A., Thudium, K., & Guldin, J. (2014). *The Transitory Nature of Parent, Sibling and Romantic Partner Relationships in Emerging Adulthood* (1.vyd.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-06638-7>
- 63) Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- 64) Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>

- 65) MŠMT ČR. (2021). *Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol, MŠMT ČR*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>
- 66) Novotný, J. S., Tarinová, A., & Seidlová, K. (2016). Temperament a resilience v období mladé dospělosti. *E-psychologie, 10*(3), 1–12.
- 67) Park, C. L., Williams, M. K., Hernandez, P. R., Agocha, V. B., Lee, S. Y., Carney, L. M., & Loomis, D. (2020). Development of emotion regulation across the first two years of college. *Journal of Adolescence, 84*, 230–242. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.09.009>
- 68) Parker, P. D., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Roberts, B. W. (2012). Personality and Relationship Quality During the Transition From High School to Early Adulthood: Personality and Relationship Quality. *Journal of Personality, 80*(4), 1061–1089. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2012.00766.x>
- 69) Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- 70) Pusch, S., Mund, M., Hagemeyer, B., & Finn, C. (2019). Personality Development in Emerging and Young Adulthood: A Study of Age Differences. *European Journal of Personality, 33*(3), 245–263. <https://doi.org/10.1002/per.2181>
- 71) Radmilská R., Tomášek M., (2003). Singles. Nový životní styl a jeho genderová specifika. *Gender, rovné příležitosti, výzkum, 2003* (1-2). s. 10-11 Sociologický Ústav AV ČR.
- 72) Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. (2007). Emerging Adulthood: Theory, Assessment and Application. *Journal of Youth Development, 2*(1), 37–48. <https://doi.org/10.5195/JYD.2007.359>
- 73) Robinson, O.C. (2015). Emerging adulthood, early adulthood and quarter-life crisis: Updating Erikson for the twenty-first century. In R. Žukauskiene (Ed.) *Emerging adulthood in a European context* (s.17-30). Routledge
- 74) Robinson, O. C. (2019). A Longitudinal Mixed-Methods Case Study of Quarter-Life Crisis During the Post-university Transition: Locked-Out and Locked-In Forms in Combination. *Emerging Adulthood, 7*(3), 167–179. <https://doi.org/10.1177/2167696818764144>
- 75) Robinson, O. C., Cimporescu, M., & Thompson, T. (2020). Wellbeing, Developmental Crisis and Residential Status in the Year After Graduating from

- Higher Education: A 12-Month Longitudinal Study. *Journal of Adult Development*.
<https://doi.org/10.1007/s10804-020-09361-1>
- 76) Robinson, O. C., & Wright, G. R. T. (2013). The prevalence, types and perceived outcomes of crisis episodes in early adulthood and midlife: A structured retrospective-autobiographical study. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 407–416. <https://doi.org/10.1177/0165025413492464>
- 77) Robinson, O. C., Wright, G. R. T., & Smith, J. A. (2013). The Holistic Phase Model of Early Adult Crisis. *Journal of Adult Development*, 20(1), 27–37. <https://doi.org/10.1007/s10804-013-9153-y>
- 78) Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347–354. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
- 79) Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [Vývojová psychologie]*. (3. vyd.). Portál.
- 80) Salvatore, C. (2017). The Emerging Adulthood Gap: Integrating Emerging Adulthood into Life Course Criminology. *International Social Science Review*, 93(1).
- 81) Salvatore, C. (2018). *Sex, Crime, Drugs, and Just Plain Stupid Behaviors: The New Face of Young Adulthood in America* (1. vyd.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72766-0>
- 82) Seiffge-Krenke, I., & Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31(1), 33–52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.002>
- 83) Schoon, I., McCulloch, A., Joshi, H. E., Wiggins, R. D., & Bynner, J. (2001). Transitions from school to work in a changing social context. *YOUNG*, 9(1), 4–22. <https://doi.org/10.1177/110330880100900102>
- 84) Somolová, L. (2020). *Proces adaptace na první zaměstnání u absolventů studia psychologie*. [Magisterská diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Informační systém Univerzity Palackého v Olomouci. <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=98026154152>
- 85) Staňková, K. (2019). *Krise mladého věku*. [Magisterská diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

- 86) Stapleton, A. (2012). Coaching Clients through the Quarter-Life Crisis: What works? *International journal of evidence based coaching and mentoring*, *International journal of evidence based coaching and mentoring*, 130–145.
- 87) Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele, věkové kalkulace ČRDM. (nedat.). *Celkové počty žáků a studentů*. <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/statistika/indikator/32-celkove-pocty-zaku-a-studentu>
- 88) Stražilová, G. (nedat.). „Husákovy“ versus „Havlovy děti“. „Husákovy“ versus „Havlovy děti“. Získáno 17. listopadu 2021 z <https://www.czso.cz/csu/czso/52002e2055>
- 89) Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Grada.
- 90) Tanner, J. L., Arnett, J. J., & Leis, J. A. (2009). Emerging adulthood: Learning and development during the first stage of adulthood. In M. C. Smith & N. DeFrates-Densch (Eds.), *Handbook of research on adult learning and development*. (s. 34–67). Routledge/Taylor & Francis Group.
- 91) Arnett, J. J., (2015). *Why does it take so long to grow up today?* [Video] TED TALK. <https://www.youtube.com/watch?v=fv8KpQY0m6o>
- 92) Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- 93) Thorspecken, J. M. (2005). Quarterlife crisis: The unaddressed phenomenon. *Proceedings of the annual conference of the New Jersey Counselling Association.*, 120–126.
- 94) Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: Dospělost a stáří*. Karolinum.
- 95) Volková, A., Lacinová, L., Nežžilová Michalčáková, R., & Dušková, P. (2016). Čeho se dnes mladí lidé bojí? Volně generované výpovědi o strachu vs. sebeposuzovací škála. *Československá psychologie*, *60*(2), 197–210.
- 96) Wagner, J., Lüdtke, O., Roberts, B. W., & Trautwein, U. (2014). Who Belongs to Me? Social Relationship and Personality Characteristics in the Transition to Young Adulthood. *European Journal of Personality*, *28*(6), 586–603. <https://doi.org/10.1002/per.1974>
- 97) Wagnerová, I., Hoskovcová, S., & Bidlová, E. (2011). *Změny profesní orientace psychologů*. In I. Wagnerová (Eds.) *Psychologie práce a organizace* (27-36). Grada.
- 98) Yonker, J. E., Schnabelrauch, C. A., & DeHaan, L. G. (2012). The relationship between spirituality and religiosity on psychological outcomes in adolescents and emerging adults: A meta-analytic review. *Journal of Adolescence*, *35*(2), 299–314.

- 99) Zibrinyiová, V., & Ráčová, B. (2016). Kríza mladého věku–nový fenomén?
Psychologie a její kontexty, 7(2), 3–14.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Otázky interview
4. Informovaný souhlas
5. Ukázka přepisu a kódování dat
6. Přehled témat a kategorií
7. Seznam tabulek

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Prožívání vstupu do dospělosti u absolventů psychologie

Autor práce: Bc. Lenka Zítková

Vedoucí práce: PhDr. Olga Pechová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 106, 198 569

Počet příloh: 7

Počet titulů použité literatury: 99

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá Prožíváním vstupu do dospělosti u absolventů psychologie. Mezi hlavní cíle práce patří popsat prožívání dospělosti u absolventů psychologie, ale i popsat jejich prožívání vynořující se dospělosti. Zabývali jsme se i tím, jaké negativní a pozitivní psychické prožitky jedinci při vstupu do dospělosti zažívají.

Teoretická část je rozdělena do šesti hlavních kapitol, které přibližují základní tematiku související se vstupem do dospělosti. Mezi ně například patří stádia dospělosti a jejich vymezeních, přechod do dospělosti, tranzitorní krize, další aspekty vstupu do dospělosti, adaptace na první zaměstnání nebo empirická zjištění předešlých výzkumů v souvislosti s tímto tématem.

Výzkumná část se skládá z výzkumu kvalitativního charakteru, který se zaměřuje na prožívání vstupu do dospělosti formou polostrukturovaných interview zanalyzovaných tematickou obsahovou analýzou. Respondenty výzkumu tvořilo 14 absolventů psychologie.

Klíčová slova:

Vstup do dospělosti, mladá dospělost, absolvent vysoké školy, psychologie

ABSTRACT OF THESIS

Title: Experiencing of Entry into Adulthood in Graduates of Psychology

Author: Bc. Lenka Zítková

Supervisor: PhDr. Olga Pechová, Ph.D.

Number of pages and characters: 106, 198 569

Number of appendices: 7

Number of references: 99

Abstract:

The diploma thesis deals with the experience of entering to adulthood among graduates of psychology. The main goals of the thesis are to describe the experience of adulthood in psychology graduates, but also to describe their experience of emerging adulthood. We also dealt with the negative and positive mental experiences that individuals experience when entering adulthood.

The theoretical part is divided into six main chapters, which cover the basic topics related to entry into adulthood. Whether if we are talking about the stages of adulthood and their definitions, the process of transition to adulthood, the transitional crisis, other aspects of entering adulthood, adaptation to the first job or empirical findings of previous research related to this topic.

The research part consists of qualitative research, that is focused on experiencing entry into adulthood in the form of semi-structured interviews analyzed by thematic content analysis. The research respondents were 14 psychology graduates.

Key words:

Entry into adulthood, young adulthood, university graduate, psychology

Příloha č. 3: Otázky interview

Věk:

Doba od ukončení studia:

Studium:

- 1) Studoval/a jsi i jinou VŠ (např. s jiným zaměřením) než je psychologie? Popřípadě jakou?
- 2) Jak jsi bydlel/a na vysoké škole?
- 3) V jaké oblasti psychologické praxe jsi chtěl/a pracovat? (Měnilo se to v průběhu studia?)
- 4) Jaké kroky jsi absolvoval/a během školy, abys byl/a blíže svému zaměření?
- 5) Jak jsi financoval/a svoje studium?
- 6) Jak jsi prožíval/a konec studia?

Práce:

- 7) Jak probíhalo Tvé shánění práce?
- 8) Co v Tobě vyvolávalo období přechodu do práce?
- 9) V jaké oblasti psychologické praxe pracuješ? Jak dlouho?
- 10) Co je náplní tvój práce?
- 11) Proč sis vybral/a tuto práci?
- 12) Jak probíhaly první dny v nové práci?
- 13) Seznámil tě někdo s chodem organizace a náplní tvój práce?
- 14) Jak proběhlo seznámení s tvými kolegy?
- 15) Měl/a jsi někoho, kdo Tě v práci zaučil/ pomohl v začátcích?
- 16) Myslíš si, že nároky, které jsou na tebe kladené v práci jsou adekvátní tvým schopnostem, znalostem a zkušenostem, které jsi získala ve škole?
- 17) Uvažuješ nad změnou práce?
- 18) Co bylo podle tebe nejužitečnější v průběhu studia (tj. studium, mimoškolní aktivity, dobrovolnictví apod.)?
- 19) Je nějaké vzdělání/kurzy, které si plánuješ kvůli práci doplnit?

Osobní život:

- 20) Jak bydlíš? Jak ti to vyhovuje?
- 21) Jaké byly reakce rodičů na tvoje nalezení práce/odstěhování?
- 22) Máš sourozence? Změnil se tvůj vztah k nim nástupem do práce?
- 23) Jak se změnil nástupem do práce Tvůj vztah s kamarády?
- 24) Stěhoval/a ses kvůli zaměstnání? (Jestli ano, tak jak prožíval/a adaptaci na nové město)

Prožívání vstupu do dospělosti:

- 25) Co si představuješ pod pojmem dospělost?
- 26) Vnímáš sebe sama jako dospělého? (Pokud ne, co potřebuješ k tomu, aby ses cítil dospělý?)
- 27) Vzpomeneš si, kdy jsi měl/a poprvé pocít, že jsi dospělý/á?
- 28) Jak se změnilo Tvé trávení volného času?
- 29) Je něco, co Ti chybí z tvého studentského života?
- 30) A co Ti naopak nechybí?
- 31) Když se ohlédneš zpět do doby, kdy jsi ještě studoval/a, co bys udělal jinak, aby ses cítil/a více připraveně?
- 32) Jaké vnímáš pozitivní aspekty dospělosti?
- 33) Jaké vnímáš negativní aspekty dospělosti?

Příloha č. 4: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu pro diplomovou práci s názvem:

Prožívání vstupu do dospělosti u absolventů psychologie

Cíle výzkumu:

Vážený účastníku, ráda bych Vás nejprve seznámila s cílem tohoto výzkumu. V diplomové práci se snažím popsat a přiblížit prožívání vstupu do dospělosti u absolventů psychologie. Cílem práce je poskytnout vhled do prožívání, které provází studenty psychologie po ukončení studia a nástupu do práce. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturované interview s odhadovanou délkou cca 1 hodinu.

Práva účastníka výzkumu:

Jako účastník výzkumu máte svá nezadatelná práva. Máte právo kdykoliv během výzkumu bez udání důvodu spolupráci ukončit. Případně neudělit souhlas s použitím již získaných dat.

Data získaná během výzkumu:

Zaručuji Vám, že všechna data budou anonymní a uchována v zabezpečeném úložišti. Během analýzy, uchování i zpracování dat k nim bude mít přístup pouze výzkumník. Jednotlivá interview budou zpracována s tím, aby byla data o respondentovi uchována v naprosté anonymitě. Je možné, že v průběhu analýzy nebo sběru dat se Vás budu chtít doptat buď na nové informace, které by mohly rozšířit oblast, kterou do výzkumu přinesl jiný účastník, nebo si upřesnit své interpretace. V takovém případě bych Vám zaslala seznam otázek.

Výhody a rizika výzkumu:

Svou účastí ve výzkumu příležitost víc poznat sám sebe a podívat se na dosavadní zkušenosti z jiné perspektivy. Možným rizikem je, že se během Vaší účasti ve výzkumu dotkneme citlivé oblasti Vašich zkušeností nebo zážitků. Je v pořádku, pokud o takové zkušenosti nebudete chtít mluvit a v případě citové újmy, jsem schopná Vám na místě poskytnout prostor a své dovednosti pro ošetření a zpracování takové újmy.

Závěrečné prohlášení:

Svým souhlasem stvrzujete, že Vaše účast ve výzkumu je dobrovolná a jste si vědom/a případných rizik s tím spojených. Dále stvrzujete, že jste byl seznámen s podmínkami a průběhem výzkumu, Vašich právech účastníka výzkumu a souhlasíte s případným dodatečným kontaktem.

Příloha č. 5: Ukázka přepisu a kódování dat

Co si představuješ pod pojmem dospělostí?
To je strašně těžký. My jsme se o tom bavili s manželem asi před 14 dny, protože teď jsme v úplně jiné fázi. Zvykáme si na to, že s námi je malý člověk, pro kterého jsme úplně nejbližší pečovatelé a že jsme vlastně rodiče. Ale shodli jsme se na tom, že pro nás ta dospělost byla, že jsme se nejdřív osamostatnili od rodičů. Ve smyslu, že máme svůj plat a bydlení. A zároveň, že máme první zodpovědnost za to, abychom se zabezpečili sami a ti rodiče s tím už nemají nic společného. A další milník pro nás bylo narození miminka a reflexe toho, jak my jsme byli vychováni a jak chceme vychovávat malého.

Vnímáš sebe sama jako dospělou?
Teď už opravdu ano.

Vzpomeň si, kdy jsi měla/a poprvé pocit, že jsi dospělý/á?
Myslím si, že poprvé to bylo, když jsem začala chodit do práce a přišla mi první výplata. Seděla jsem v té vlastní domácnosti, kde musím uklízet, navařit a nakoupit a šlo to ruce v ruce. A to bylo takový „ty jo, mám práci, domácnost, výplatu, už jsem asi fakt dospělá.“

Jak se změnilo tvé trávení volného času?
Přijde mi, že se zúžil okruh nejbližších přátel, se kterými jsme si chtěli najít čas, který chceme trávit společně. A když jsem se

Text	Bar Chart Legend
Narození dítěte	Yellow bar
Osamostatnění na rodičích	Yellow bar
Bydlení s manželem	Green bar
Finanční samostatnost	Green bar
Zodpovědnost sami za sebe	Green bar
Narození dítěte	Yellow bar
Vnímám se jako dospělá	Yellow bar
První uvědomění dospělosti	Yellow bar
Starost o domácnost	Green bar
Proč si připadám dospělá	Green bar
Zúžení sociální sítě	Yellow bar
Více volného času	Yellow bar

Příloha č. 6: Přehled témat a kategorií

Tematický okruh	Studium				
Téma	Nástup na vysokou školu	Kroky při vysoké škole	Bilancování nad dalším zaměřením	Závěrečný ročník	Ukončení studia
Kategorie	Začátek VŠ	Kurzy	Změny ve volbě oblasti	Situace v závěrečném ročníku	Emoční prožitky při SZZ
	Bydlení na VŠ	Praxe	Výhody a nevýhody oblastí	Prodlužování studia	Online SZZ
	Nové zkušenosti	Dobrovolnictví		Snaha již ukončit studium	Ukončení studia
	Finance			Emoční prožitky v závěrečném ročníku	
	Sociální síť			Krize	

Tematický okruh	Práce				
Téma	Shánění práce	Oblast psychologické praxe	Co mi pomohlo v začátcích v práci	Pracovní kolektiv	Začátek práce
Kategorie	Pracovní trh	Volba oblasti	Adaptace	Rozložení kolektivu	Emoční prožitky
	Způsob sehnání práce		Podpora v práci	Zaměstnavatel	Náplň práce
	Kritéria výběru práce		Pracovní benefity		První dny v práci
			Podpůrné faktory na straně absolventů		Změna zaměstnání

Tematický okruh	Prožívání dospělosti				
Téma	Co je dospělosti	Vlastní prožívání dospělosti	Vliv rodičů	Negativní aspekty dospělosti	Pozitivní aspekty dospělosti
Kategorie	Zodpovědnost	Vnímaná dospělost	Rodiče a studium	Zodpovědnost jako negativní aspekt	Finanční samostatnost
	Samostatnost	Vlastní bydlení	Rodiče a začátek pracovního života	Chybějící volnost	Svoboda
	Chování	Emoční změny	Adaptace rodičů na novou situaci	Právní náležitosti	Zodpovědnost jako pozitivní aspekt
	Vlastní rozhodnutí	Formální aspekty dospělosti		Narážky na budoucnost	Mobilita
	Fungování ve vztazích	První zážitky dospělosti		Bezstarostné užívání	Další pozitivita
	Pohled na svět			Jistota v zádech	
				Další negativa	

Tematický okruh	Prožívané změny oproti studentským letům		
Téma	Změny v sociální síti	Volný čas a jeho prožívání	Život po studiu
Kategorie	Sociální síť z VŠ	Změna volného času oproti studentskému životu	Změny oproti studentskému životu
	Sociální síť po VŠ	Nástup do zaměstnání a volný čas	Co mi chybí ze studentského života
	Změna kvality vztahu		Co mi nechybí ze studentského života

Příloha č. 7: Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného souboru