

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Institut sociálního zdraví



**Prožívání akademického stresu studenty Filozofické a Pedagogické
fakulty Univerzity Palackého**
Experiencing academic stress by students of the Faculty of Arts and
Faculty of Education of Palacky University

Diplomová práce

Olomouc 2024

Autor: Bc. Adéla Matýsková

Vedoucí práce: Mgr. Kristýna Anna Černíková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Matyskova Adela', written in a cursive style.

Bc. Matýsková Adéla

Poděkování

Děkuji mé vedoucí Mgr. Kristýně Anně Černíkové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, za její podnětné a cenné rady, podporu a čas, který mi věnovala. Také děkuji všem participantkám, které se do mého výzkumu přihlásily a velmi otevřeně povídaly o svém prožívání. A nakonec děkuji i své partnerce za neskutečnou trpělivost a podporu ve chvílích, kdy jsem ji nejvíce potřebovala.

Klíčová slova

akademický stres, vysoká škola, studenti, prožívání stresu, duševní zdraví, příčiny stresu, dopady stresu, metody zvládnání stresu

Keywords

academic stress, university, students, experiencing stress, mental health, causes of stress, effects of stress, stress management methods

Abstrakt

Tato magisterská diplomová práce zkoumá prožívání akademického stresu studenty Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého. Teoretická část práce představuje stres a akademický stres, jeho příčiny, dopady a metody práce s ním, definuje duševní zdraví a well-being a shrnuje specifika vysokoškolských studentů. Praktická část práce si klade za cíl porozumět tomu, jak studenti Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého prožívají akademický stres. Výzkum byl proveden kvalitativní formou a využita byla metoda polostrukturovaného rozhovoru. Výsledky práce ukazují, že studenti akademický stres vnímají jako značně negativní a zatěžující, ovlivňující jak jejich duševní, tak fyzické zdraví. Mezi zmiňovanými příčinami tohoto stresu jsou zejména nároky učitelů a dostupnost učebních materiálů. Dopady stresu poté zahrnují jak duševní, tak fyzické projevy, od panických atak po problémy se spánkem. Práce přináší hlubší porozumění prožívání akademického stresu studenty a identifikuje klíčové problematické oblasti, které přispívají k negativnímu vnímání akademického stresu.

Abstract

This master's thesis examines the experience of academic stress among students of the Faculty of Arts and Faculty of Education of Palacky University. The theoretical part of the work presents stress and academic stress, its causes, effects and methods of working with it, defines mental health and well-being and summarizes the specifics of university students. The practical part of the work aims to understand how students of the Faculty of Arts and Faculty of Education of Palacky University experience academic stress. The research was done in a qualitative form and the semi-structured interview method was used. The results of the work show that academic students perceive stress as significantly negative and burdensome, affecting both their mental and physical health. Among the mentioned causes of this stress are mainly the demands of teachers and the availability of teaching materials. The effects of stress then include both mental and physical manifestations, from panic attacks to sleep problems. The work brings a deeper understanding of the experience of academic stress and identifies a key area of stress that belongs to the negative perception of academic stress.

Obsah

1	Úvod	7
2	Vysoká škola a vysokoškolští studenti	9
2.1	Specifika vysokoškolských studentů	9
3	Stres.....	11
3.1	Eustres a distres	12
3.2	Stresor	13
4	Akademický stres.....	16
4.1	Příčiny akademického stresu	17
4.2	Dopady akademického stresu	18
4.2.1	<i>Psychické dopady stresu</i>	<i>19</i>
4.2.2	<i>Psychosomatika</i>	<i>20</i>
4.3	Metody práce se stresem.....	22
5	Duševní zdraví a well-being	25
5.1	Duševní zdraví v České republice	27
6	Výzkumný problém a cíle práce	29
7	Popis realizovaného výzkumu.....	30
7.1	Výzkumný soubor.....	30
7.2	Sběr dat a postup při výzkumu	32
7.3	Etické hledisko a ochrana soukromí	34
8	Analýza dat.....	35
9	Interpretace a prezentace výsledků.....	39
9.1	Vnímání akademického stresu	40
9.1.1	<i>Zátěž v životě.....</i>	<i>40</i>
9.1.2	<i>Zahlcenost.....</i>	<i>41</i>
9.1.3	<i>Neustálý stres</i>	<i>42</i>
9.2	Příčiny akademického stresu	43
9.2.1	<i>Pedagogové a výuka jako stresor studentů.....</i>	<i>43</i>
9.2.2	<i>Akademické prostředí</i>	<i>53</i>
9.3	Dopady akademického stresu	56
9.3.1	<i>Dopady na duševní zdraví.....</i>	<i>56</i>
9.3.2	<i>Dopady na fyzické zdraví.....</i>	<i>60</i>
9.4	Metody práce s akademickým stresem	62
10	Diskuze.....	64
11	Závěr	70
	Seznam použité literatury	72
	Přílohy.....	82

1 Úvod

Téma akademického stresu se v poslední době dostává do popředí. Pro mě, jako autorku této práce, je toto téma velmi důležité a osobně se mě dotýká. Sama jsem studentkou Univerzity Palackého, momentálně studující magisterský obor Aplikované psychoterapie s již ukončeným bakalářským studiem Sociální pedagogiky a poradenství. S akademickým stresem se setkávám v rámci celého svého studia, ať už to bylo studium bakalářské nebo magisterské. Moje zkušenosti s touto problematikou jsou něčím, co mě přivedlo k výzkumu právě na toto téma. Zajímalo mě, jak akademický stres prožívají a vnímají jiní studenti. Chtěla jsem tomu více porozumět a myslím si, že to, že jsem sama studentkou, mi napomohlo získat více otevřené a důvěrné odpovědi participantek.

Moje snaha o větší porozumění tomuto problému mě dovedla k volbě kvalitativního výzkumu. V České republice vznikají výzkumy v rámci diplomových a bakalářských prací, které se tímto tématem zabývají, stejně jako výzkumy na poli univerzit. Například na Univerzitě Palackého proběhlo výzkumné šetření, věnující se souvislosti akademického stresu a stresu obecného (Sedláková, Křeménková, Kvintová, 2021). Většina těchto výzkumů však vzniká v rámci kvantitativního šetření a k získávání výsledků využívá různých škál a dotazníků (např. Academic stress scale nebo Škála vnímaného stresu). Tomu jsem se já osobně chtěla vyhnout a více než statistická čísla jsem zjišťovala skutečné prožitky a pocity studentů.

Zvolila jsem proto metodu polostrukturovaného rozhovoru. Myslím si, že je velmi důležité vidět v číslech, jak může akademický stres korelovat například s akademickou úspěšností, stejně důležité je ale i hlubší porozumění tomu, proč to tak je a jak se studenti mohou cítit. Ve své práci se tak zaměřuji na prožívání studentů, na to, jak stres vnímají a jaké jsou jejich osobní stresory, jak na ně stres působí a dopadá a v neposlední řadě také na to, jak s ním pracují.

Všechny tyto otázky mají za cíl přinést větší pochopení a porozumění problematice prožívání akademického stresu mezi studenty Pedagogické a Filozofické fakulty Univerzity Palackého. Výsledná zjištění potom mohou posloužit nejen jako podklady pro další výzkum, ale také jako materiál, který může pomoci pedagogům porozumět více svým studentům a identifikovat oblasti, ve kterých by mohli zdokonalit své metody a postupy. Na širší rovině mohou výsledky poskytnout hlubší porozumění potřebám a

očekáváním studentů a pokud by se tento výzkum v budoucnu podpořil i kvantitativními daty, mohl by sloužit jako opora pro zlepšení problematických oblastí a tím snížit pociťovaný akademický stres mezi studenty.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Vysoká škola a vysokoškolští studenti

Na začátek práce je důležité si definovat pojem vysoká škola a charakterizovat si, kdo je to vysokoškolský student. Tato kategorie se totiž bude prolínat celou prací, včetně výzkumu.

Fungování vysokých škol v České republice je opatřeno různými legislativními dokumenty. Nejdůležitějším z nich je však Zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), aktuální znění od 1. 1. 2024 (349/2023 Sb.). V tomto zákoně můžeme nalézt, že vysoké školy lze v České republice rozdělit na veřejné, soukromé a státní (§ 2 odst. 7 zákona č. 111/1998 Sb. Znění od 01. 01. 2024).

Pro účely této diplomové práce je důležité vědět, že veřejné vysoké školy mají své další členění na jednotlivé fakulty. V rámci jednotlivých fakult se „vysokoškolské vzdělání získává studiem v rámci akreditovaného studijního programu podle studijního plánu stanovenou formou studia“ (§ 44 zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, znění od 01.01.2024). Forma studia určuje, zda se jedná o studium prezenční, distanční nebo jejich kombinaci. Studijní programy jsou poté jednotlivé obory, které studenti studují a ty se dělí na programy bakalářské, magisterské a doktorské (§ 44 zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, znění od 01.01.2024).

2.1 Specifika vysokoškolských studentů

Jelikož se výzkumu této práce zúčastnili pouze studenti bakalářského a magisterského studia, bude se autorka v této části věnovat právě této věkové kategorii studentů.

Průměrný věk evropských studentů je 24 let. Čeští studenti jsou v průměru o něco starší. V průměru jim je 25 let, ovšem studenti mladší 25 let tvoří 72 % všech českých studentů. Zároveň má Česká republika jeden z nejvyšších podílů magisterských studentů (32 %) a druhý nejvyšší podíl kombinovaných/distančních studií (29 %) (MŠMT – Eurostudent V, 2016, s. 2–3).

Z hlediska věku tak můžeme vysokoškolské studenty zařadit do vývojové etapy časná dospělost. „Zhruba od 20 do 25–30 let, je přechodným obdobím mezi adolescencí a plnou dospělostí. Dospělost tu vymezujeme s přihlédnutím ke třem kritériím: k věku, k převzetí určitých vývojových úkolů a k dosažené určitého stupně osobní zralosti“

(Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 167). Tato etapa bývá pojmenována různě na základě toho, který autor o ní pojednává a stejně tak se objevuje i různé věkové rozpětí této vývojové etapy. „Erikson (1950/2002) popisuje mladou dospělost v rozmezí 18 až 40 let života, Havighurst (1972) ji uvádí v rozmezí 18 až 30 let, zatímco jiní autoři uvádí věk 20 až 30 let (Příhoda, 1977) nebo 20 až 30/32 let (Švancara, 1986)“ (cit. z Blatný, 2017, s. 118). Znáмым autorem, zabývajícím se vývojem člověka a popisujícím vývojovou etapu mladé dospělosti, je Erikson. Eriksonova teorie psychosociálního vývoje pracuje s protiklady, které se v rámci každé fáze objevují. Člověk, který je schopný tyto konflikty překonat, se vyvíjí kupředu. Pokud je člověk ovšem nezládne překonat, dochází k regresi. Časnou dospělost má Erikson pojmenovanou jako mladá dospělost.

Právě dospělý jedinec [...] je připraven k intimitě, tedy k schopnosti vstoupit do konkrétních spojení a partnerství a vyvíjet etickou sílu takové závazky dodržovat, byť by to znamenalo značné oběti a kompromisy [...] Vyhýbat se takovým zkušenostem ze strachu ze ztráty ega může vést k hlubokému pocitu izolace a následnému ponoření se do sebe (Erikson, 1999, s. 239–240).

Erikson taktéž dodává, že právě v tomto období se může rozvinout opravdová genialita, jelikož „velká část sexuálního života před touto fází patří do kategorie hledání identity nebo je ovládána falickým či vaginálním nutkáním, jež mění pohlavní život v jistý druh souboje pohlaví“ (Erikson, 1999, s. 240).

Havighurst se na vývoj jedince díval zase trochu odlišně. Přišel s teorií vývojových úkolů, kterých má člověk v mladé dospělosti hned několik a které musí splnit, aby dosáhl spokojenosti a mohl se vyvíjet zdravě dál. Jedná se o: nalezení si partnera; naučit se žít spolu s partnerem/partnerkou; založit si rodinu; vychovávat děti; naučit se vést domácnost; začít vykonávat povolání; přijmout občanskou zodpovědnost; najít si vyhovující společenskou skupinu (Havighurst, 1972).

Ať už se na etapu časné dospělosti podíváme z jakékoli perspektivy, zjistíme, že má několik společných znaků. Je to hlavně nalezení partnera, založení rodiny, prohloubení intimních vztahů či nalezení práce (Erikson, 1999; Havighurst 1972; Langmeier a Krejčířová, 2006). Jedná se o bezpochyby náročné období v životě člověka, které přináší mnoho výzev a zkoušek, díky kterým se ale můžeme posunout dál (Erikson, 1999).

3 Stres

Stres je pojem, se kterým se setkáváme dnes a denně. Ovlivňuje nás, naši pohodu i vnímání okolí, jeho definice je ale i přes to nejednotná. V této kapitole bude proto představeno několik definic, které vysvětlí a více přiblíží pojem stresu a jeho jednotlivých fází.

Jednu z definic stresu přináší Světová zdravotnická organizace (2023). Ta na svých stránkách píše:

Stres lze definovat jako stav obav nebo psychického napětí způsobeného obtížnou situací. Stres je přirozená lidská reakce, která nás nutí řešit výzvy a hrozby v našich životech. Každý zažívá do určité míry stres. Způsob, jakým reagujeme na stres, má však velký vliv na naši celkovou pohodu (World Health Organization, 2023).

Tato definice je poměrně obecná a to zřejmě z důvodu, že na stres lze pohlížet z mnoha různých pohledů. Nalezneme pohled více biologický a stejně tak pohled více psychologicky zaměřený. Jochmanová a Kimplová (2022, s. 103) popisují různé perspektivy při pohledu na stres:

Z pohledu biomedicíny převažuje hledisko reakce organismu na nepříjemné stimuly, pro psychologii je významný proces interakce mezi jedincem a prostředím, a v pojetí psychologie zdraví se spojuje vliv osobnosti i prostředí ve vzájemné interakci, spolu s faktory copingových strategií a sociálních opor (Jochmanová a Kimplová, 2022, s. 103).

Představitelem více biologického pohledu je například Hans Selye. Ten ve své knize *Stress in Health and Disease* definuje stres následovně: „Stres je nespecifická reakce těla na jakýkoli požadavek“ (Selye, 1976, s. 15). Opět se to zdá jako velmi obecná definice, když však více prozkoumáme jeho pohled na stres, zjistíme, že jej vnímal převážně biologicky – tudíž jako reakce těla na určité podněty. Zároveň přišel s rozdělením reakce na stres do tří fází:

Alarm (Poplachová fáze): V této fázi tělo rozpozná stresový podnět, nejprve přijde ztuhnutí než dá mozek pokyny a reaguje aktivací „boj-či-útěk“ reakce. To zahrnuje uvolnění hormonů, jako je například adrenalin nebo katecholaminy, které tělu dodají energii a sílu a připraví jej na další akci (Vožeh, 2017).

Resistance (Fáze odolnosti): Pokud stresový podnět přetrvává, tělo se snaží přizpůsobit novým podmínkám. To může zahrnovat pokračující produkci hormonů a další fyziologické změny. „Tato fáze vzniká při delším nebo opakovaném působení stresu, pokud jeho intenzita není příliš vysoká a nedochází k přechodu do 3. fáze. V průběhu této

fáze může být však snížena odolnost vůči jiným vlivům (např. infekci)“ (Vožeh, 2017, s. 70).

Exhaustion (Vyčerpání):

Vzniká, když rezistence vůči stresu je nedostatečná nebo se ztrácí. To může být způsobeno nadměrnou intenzitou stresu, příliš dlouhým působením stresu a vyčerpáním rezerv organismu, poruchou adaptačních reakcí anebo abnormálními adaptačními reakcemi. Tehdy se hovoří o nemocích z adaptace. Fáze vyčerpání může vést někdy rychleji (vzácně i zcela akutně) – jindy pomaleji (často u dlouhodobého působení stresu – chronický stres), ke smrti (Vožeh, 2017, s. 70).

Více psychologický pohled přináší Lazarus (1984). Ten ve své publikaci zmiňuje, že stres není pouhou reakcí na vnější podnět, jak některé definice uvádějí a zároveň není jen interakcí mezi jedincem a prostředím, jak se uvádí zase jinde. On sám přichází s konceptem toho, že stres musíme vnímat jako celek. Je důležité vnímat nejen vnější stresory, ale také jednotlivé reakce na ně a to, jak člověk danou situaci vnímá. Na základě toho se totiž poté odvíjí jeho reakce a prožívání míry stresu. Zdůrazňuje tak subjektivní a interpersonální povahu stresu a považuje stres ne za obyčejnou biologickou reakci těla, ale spíše za interakci mezi člověkem a prostředím (Lazarus, 1984).

V Česku přináší definici stresu například Krivohlavý (1994, s. 10), který říká: „Stresem se obvykle rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečná“ (Krivohlavý, 1994, s. 10).

Z více psychologického hlediska u nás na stres nahlíží Vymětal (2008, s. 60), který píše: „Stres jako zátěž v psychologickém (nikoli v původním, fyziologickém) významu znamená, že jedinec se dostává do situace, která je nad jeho psychické síly, a proto ji obtížně zvládá, až nezvládá“ (Vymětal, 2008, s. 60).

Obecně lze tedy říct, že stres je reakcí těla na určitý stresový podnět. Na tom, jak stres budeme vnímat a jak moc pro nás bude náročný na zvládnutí, se podílí i naše vnímání daného stresoru. Každý člověk totiž vnímá jako stres něco odlišného a taktéž ho prožívá v odlišné míře.

3.1 Eustres a distres

Stres jako takový lze ale rozdělit i na základě dalších faktorů. Jedním z nich je rozdělení stresu na základě toho, zda je pro nás škodlivý nebo naopak motivující. Podle Le Fevre a spol. (2006, cit. z Kupriyanov a Zhdanov, 2014), hlavním faktorem, který

určuje, zda stresor způsobí distres nebo eustres, není jen individuální vnímání daného stresoru, ale také vnímání dalších charakteristik jako například zdroj stresu, trvání stresové situace, možnost ovládat danou situaci či ji nějak kontrolovat (Le Fevre a spol. (2006, cit. z Kupriyanov a Zhdanov, 2014).

Jedním z prvních, kdo představil pojmy eustres a distres, byl Hans Selye (1976). Pojmy „distres“ a „eustres“ představil ve své knize, kde píše, že musíme rozdělovat mezi: „nepříjemná nebo škodlivá varianta stresu zvaná distres [...] a eustres - z řeckého kořene eu pro „dobrý“, jako například eufonie, euforie“ (Selye, 1976, s. 74). Dále vysvětluje, že pokud je eustres tak méně škodlivý než distres, pak to znamená, že skutečně to, jak se člověk dokáže adaptovat, záleží jen na tom, jak stres vezme/vnímá (Selye, 1976).

Quick a spol. (1997) oproti tomu identifikovali eustres jako „zdravý, pozitivní, konstruktivní výsledek stresových událostí a reakce na stres“ (Quick a spol., 1997, s. 4). Vnímali jej tedy více pozitivně a zdravě, ne jako „méně horší“ variantu stresu. Harris (1970) zase pojí eustres s radostnou reakcí na stresor a Edwards a Cooper (1988) označili eustres za pozitivní rozpor mezi vnímáním a přáním (cit. z Kupriyanov a Zhdanov, 2014).

Bryce (2001) přináší definici, kterou ve svém článku zmínili i Procházková a Honzák (2008).

Všeobecně se uznává, že optimální úroveň stresu může působit jako kreativní, motivační síla, která může lidi dohnat k neuvěřitelným výkonům (eustres). Chronický nebo traumatický stres (distres) je na druhé straně potenciálně velmi destruktivní a může lidi připravit o fyzické a duševní zdraví a někdy i o život samotný (Bryce, 2001, s. ix).

Ve shrnutí se tak dá říct, že zatímco eustres je stres v úměrné výši, který člověka motivuje k lepšímu výkonu, distres je oproti tomu přemíra stresu, který člověku ubližuje a to na fyzické i psychické rovině.

3.2 Stresor

I přes to, že stres jako takový má mnoho podob a mnoho definic, je vždy reakcí na stresovou událost, které se říká stresor.

„Stresorem se míní událost či situace, které se jedinec musí přizpůsobit a spolu s dalšími nepříznivými podmínkami prostředí narušují duševní a tělesné zdraví“ (Sigmund, M. a spol., 2014, s. 7). Jiná definice uvádí, že se může jednat o „všechny možné požadavky, které jsou na člověka vkládány (i ty, které si ukládá on sám), jinak řečeno

vše, co se od něj chce (co by měl, co musí apod.). V této souvislosti hovoříme o stresorech“ (Křivohlavý, 2010, s. 25).

O rozřazení těchto stresorů do určitých kategorií se snažilo hned několik autorů. Velmi často se ale stresory vzájemně překrývají, může jich být více v jedné situaci a často bývají zároveň psychologické i fyziologické najednou, proto je obtížné sestavit pouze jeden seznam stresorů. Například Pacak a spol. (1995) a Giordini a spol. (2017) (cit. dle Vožeh, 2017, s. 69-70) rozdělují stresory následovně:

1. *Biologické vlivy* - postihující stav organismu, kdy příkladem jsou onemocnění a fyzické vyčerpání, nadměrná tělesná zátěž různého původu, hlad, žízeň apod.

2. *Vlivy prostředí* - Vlivy prostředí se uplatňují z okolí, kde se daná osoba nachází a jsou to např. hluk; přeplněné místnosti či dopravní prostředky; jinými slovy „tlačence“ různého druhu. Patří sem ale i materiální nouze, neboli bída a přírodní katastrofy, v mírnějším i povětrnostní vlivy.

3. *Životní situace* - uplatňují se tehdy, mají-li vliv na psychiku primárně větší než na fyzično. Příkladem je smrt životního partnera či jiné blízké osoby. Patří sem však také ztráta zaměstnání nebo i např. nucený pobyt v nepřátelském prostředí.

4. *Chování* – životní styl - spadá zde např. kouření, ale i nevhodná skladba stravy či nedostatek spánku.

5. *Rozumové, poznávací a myšlenkové aktivity* - stručně řečeno, děje spojené se stavem vypjaté psychiky mohou být příčinou stresu. Jde např. o různé testy a zkoušky (např. ve škole), ale též o sportovní hry a významné akce v psychicky náročných, zejména individuálních sportech (tenis, krasobruslení apod.), kdy roli hraje nejen časový faktor, ale též úspěch či neúspěch s různými důsledky (Pacak a spol., 1995; Giordini a spol., 2017, cit. dle Vožeh, 2017, s. 69-70).

Elkind (1986) představil zase jiné tři základní kategorie stresorů:

Typ A – Situace, o kterých dopředu víme, že budou či jsou stresující. Jsou předvídatelné a můžeme je kontrolovat.

Typ B – Stresor, na který se nejde připravit a nejde předvídat. Příkladem může být náhlé úmrtí v rodině.

Typ C – Jedná se o stresor, který je předvídatelný, ale je nevyhnutelný. Například zkoušky ve škole u studentů. Můžeme se na ně připravit, avšak nevyhneme se jim.

S posledním rozdělením, které si v této práci uvedeme, přichází Atkinsonová a spol. (2003). Ta přináší charakteristiky stresových událostí, avšak ještě před nimi popisuje traumatické události, které částečně tvoří kategorii samy o sobě. Řadí se zde jak přírodní katastrofy, tak například i sexuální zneužívání, týrání a další traumata, která jsou pro člověka velmi těžká zpracovat. Avšak stresorem mohou být i mnohem běžnější věci, pokud splňují tři kritéria:

Neovlivnitelnost – čím více vnímáme situaci jako neovlivnitelnou, tím více nám připadá stresující. Naopak poté, čím více máme pocit, že situaci můžeme ovlivnit a máme ji v rukou, jsme ve stresu méně.

Nepředvídatelnost – Podobně jako u neovlivnitelnosti, i u této kategorie můžeme nalézt to, že pokud situaci dokážeme předvídat, i kdybychom ji nakonec nedokázali ovlivnit, míra našeho stresu klesá. Příklad, který Atkinsonová uvádí je například injekce u lékaře. Pokud předvídáme, kdy přijde, můžeme své myšlenky soustředit na něco jiného. Další příklad poté vychází z provedených experimentů na krysách a jeho význam zní, že pokud víme, kdy přijde další šok, můžeme do dané události „odpočívat“, kdežto u situací, které jsou nepředvídatelné, možnost odpočinku a bezpečí není.

Výzva pro hranice našich schopností – I když jsou některé situace ovlivnitelné i předvídatelné, zůstávají stresující. Příkladem je zkouškové období u studentů, které přináší velký stres, i když znají datum i téma zkoušky.

Posledním stresorem jsou *vnitřní konflikty*. Jedná se o vědomé nebo nevědomé procesy uvnitř nás samotných, které jsou velmi často taktéž stresorem (Atkinsonová a spol., 2003).

4 Akademický stres

Stejně jako stres obecný, ani akademický stres nemá jednotnou definici. Proto je v této kapitole uvedeno hned několik různých pohledů a definic, které představují, co to akademický stres je.

Akademický stres je psychologický konstrukt vycházející z konceptu obecného stresu, přičemž je úzce provázán s univerzitním prostředím a ovlivňuje duševní pohodu studentů (a dalších aktérů působících na akademické půdě), stejně jako i atmosféru a případně i klima daného prostředí. Akademický stres lze chápat jako nadměrnou zátěž, nebo požadavky kladené na aktéry v akademickém prostředí, které přesahují jejich schopnost se s nimi vyrovnat (Sedláková, Křeménková a, Kvintová, 2021, s. 106).

Lal (2014, s. 123) popisuje akademický stres zase následovně: „Akademický stres je duševní stres jež souvisí s očekávanou frustrací spojenou s akademickým neúspěchem.”

Je důležité zdůraznit, že někteří autoři, např. Brand and Schoonheim-Klein (2009 dle Bedewy a Gabriel, 2015) se domnívají, že akademický stres je multifaktoriální a je způsoben více faktory než jen stresory na akademické půdě. Autoři do těchto stresorů řadí i faktory sociokulturní, environmentální či psychologické (Bedewy a Gabriel, 2015).

Oproti tomu Wilks (2008) se na akademický stres dívá z pohledu přílišných akademických nároků, které přesahují adaptivní zdroje, které v sobě jedinec má k dispozici (Wilks, 2008).

V českých končinách se můžeme setkat s pohledem, který přináší například Sedláková (2021, s. 5). Ta se na akademický stres dívá jako na faktor, související čistě s akademickou půdou. „Akademický stres je relativně nový pojem, který vyplývá ze stresu obecného. Netýká se však všech lidí obecně, ale pouze specifické skupiny jedinců, která se pohybuje na akademické půdě, tedy vysokoškolských studentů a akademických pracovníků” (Sedláková, 2021, s. 5). Autorka bude v této práci nadále pracovat s definicí akademického stresu dle Sedlákové (2021).

Je důležité poznamenat, že i když to v žádné z předchozích definic nebylo sděleno, akademický stres a reakce na něj se mohou odlišovat na základě pohlaví jedince (Misra a spol., 2004). Misra a spol. (2004) zkoumal, zda je rozdíl ve vnímání stresu a v reakcích na něj mezi americkými a mezinárodními studenty. Bylo zkoumáno pět kategorií akademických stresorů (frustrace, konflikty, nátlak, změny a vlastní zapříčinění) a čtyři kategorie popisující reakce na tyto stresory (fyziologické, emocionální, behaviorální a kognitivní). Výzkum probíhal mezi 392 studenty a jeho výsledky odhalily, že zahraniční

studenti uváděli nižší akademický stres a méně reakcí na stresory než američtí studenti. Zároveň prokázali, že mužští účastníci hlásili více stresu, který byl způsoben konfliktem. Ženy (americké i mezinárodní) vykazovaly větší behaviorální a fyziologické reakce na akademický stres (Misra a spol., 2004).

Ať už se jedná o muže či ženy, v České republice pociťuje vysoký stres velké procento studentů (Ochnik a spol., 2021). V proběhlé mezinárodní studii, která zkoumala duševní zdraví studentů devíti zemí včetně České republiky, v raném období COVIDu-19 vyšlo najevo, že prevalence vysokého stresu, deprese a generalizované úzkostné poruchy mezi studenty byla v celkovém vzorku 61,30 %, 40,3 % a 30 %. Zvláště poté prevalence vysokého stresu byla v České republice dost vysoká. U studentů činila 84,90 % což je vyšší než u běžné české populace. U té byla prevalence stresu pouze 35,40 % před COVIDem a 51,10 % během pandemie COVIDu. Na základě těchto dat můžeme vidět, že studenti v České republice jsou ve velkém stresu, zvláště pak po prodělané pandemii COVID-19 (Ochnik a spol., 2021).

Tento stres však musí z něčeho pramenit. Co tedy jsou ony stresory, které studenti zažívají?

4.1 Příčiny akademického stresu

Na tuto otázku se pokusili odpovědět i autoři Hurst, Baranik a Daniel (2012). Ti se rozhodli prozkoumat 40 kvalitativních studií vydaných od roku 2000 po rok 2012, zabývajících se stresory u vysokoškolských studentů. V rámci svého zkoumání přišli s osmi hlavními kategoriemi, do kterých stresory zařadili. Jedná se o: *vztahy, nedostatek zdrojů, očekávání, akademické prostředí, prostředí, ostatní, rozmanitost, přestup na jiný obor/program*

Příčinami akademického stresu se zabývali i další autoři. V jejich výzkumech byly nalezeny další příčiny akademického stresu a mnohé z nich se vzájemně shodovaly. Jako příčiny byly uváděny například: *tlak na úspěch, plány po ukončení studia, kvalita spánku, vztah s přáteli, vztah s rodinou, celkové zdraví, tělesný vzhled, sebeúcta*, (Beiter a spol., 2015), *finanční omezení/problémy* (Beiter a spol., 2015; Saeed a spol., 2020), *sebevnímání* (Bedewy a Gabriel, 2015; Olivera a spol., 2023), *tlak k výkonu* (Bedewy a Gabriel, 2015; Beiter a spol., 2015; Yikealo a spol., 2018), *vnímání studijní zátěže a nároků, nedostatek času* (Bedewy a Gabriel, 2015; Saeed a spol., 2020; Yikealo a spol.,

2018; Lin a Chen, 2009), *učitelé, zkoušky, tlak vrstevníků* (Saeed a spol., 2020; Yikealo a spol., 2018; Lin a Chen, 2009), *semestrální systém, oblíbenost určitých studentů a diskriminace jiných, konvenční a vícejazyčný styl výuky, očekávání rodiny a potíže s adaptací na univerzitní prostředí* (Saeed a spol., 2020), *nátlak rodičů* (Sibnath a spol., 2015; Lin a Chen, 2009).

Je zajímavé, že se kategorie nedostatek času, tlak/nároky na výkon či studijní zátěž objevují snad ve všech výzkumech a to i přes to, že prvotní studie zkoumala články z USA, Kanady či Velké Británie (Hurst, Baranik a Daniel (2012) a další výzkumy probíhaly v afrických zemích (Bedewy a Gabriel, 2015), Jižní Americe (Olivera a spol., 2023), USA (Beiter a spol., 2015) či asijských zemích (Saeed a spol., 2020; Yikealo a spol., 2018; Lin a Chen, 2009). Můžeme tak vidět, že i přes to, že se jedná o takto odlišná prostředí, stresory jsou napříč univerzitami a zeměmi stejné.

Co se týče České republiky, výzkumy u nás na toto téma téměř neexistují. Ty, které bylo možné dohledat, jsou výzkumy uskutečněné v rámci bakalářských či diplomových prací. Konkrétními příčinami akademického stresu se však zabývají pouze bakalářské práce, diplomové či nalezená disertační práce se zaměřují spíše na dopady akademického stresu či jeho korelaci s akademickou úspěšností. Jedná se například o diplomovou práci Blechové (2016), která ve svém výzkumu zjistila, že zdrojem stresu pro studenty jsou hlavně *vyučující* a poté také *požadavky a náročnost předmětu*. Druhým výrazným stresorem byla pak jejich *vlastní osoba a vnímání sama sebe* (Blechová, 2016).

Jak lze vidět, stresorem může být pro každého studenta něco jiného. Ať už se ale jedná o špatný time management nebo náročnost studia, všechny stresory mají jednu věc společnou. Mají negativní dopad na život studentů a to hned v několika oblastech.

4.2 Dopady akademického stresu

Dopady akademického stresu se dle Atkinsonové a spol. (2003) rozdělují do dvou kategorií:

Psychické reakce na stres: úzkost, vztek a agrese, apatie a deprese, oslabení kognitivních funkcí

Fyziologické reakce na stres: zrychlení metabolismu, zrychlení srdeční činnosti, dilatace (rozšíření) zornice, zvýšení krevního tlaku, zrychlené dýchání, svalové napětí, vylučování endorfinů a ACTH, uvolňování cukru z jater

U akademického stresu se všechny tyto reakce objevují taky, avšak má dopad i na jiné oblasti studentského života. Často zkoumanou oblastí je akademická úspěšnost a vliv stresu na akademický výkon studentů. Například ve výzkumu z roku 2018, Alsulami a spol. odkazuje na průzkum American College Health Association z roku 2006, který zjistil, že mezi studenty byl jednou z největších překážek pro dobré akademické výsledky právě akademický stres. Z 97 357 vysokoškolských studentů, kteří se zúčastnili průzkumu, 32 % uvedlo, že akademický stres měl za následek nedokončení, zanechání studia nebo horší známku (Alsulami a spol., 2018).

V této práci se ale zaměříme na aspekt duševního zdraví a celkové duševní pohody studentů a to z toho důvodu, že je tato oblast velmi důležitou složkou lidského života, která ale často bývá opomíjena a to i přes to, že studie ukazují (Ibrahim a spol., 2013), že například u vysokoškolských studentů je například míra deprese mnohem vyšší než u běžné populace. Macgeorge a spol. (2005) ve svém výzkumu zase potvrdili, že akademický stres je prokazatelně spojen s příznaky deprese i fyzických onemocnění. Je tedy nanejvýš žádoucí, aby se tomuto odvětví začala dávat větší pozornost.

4.2.1 Psychické dopady stresu

Právě Ibrahim a spol. (2013) provedli systematický přehled 24 studií publikovaných od roku 1990 do roku 2010 a ten ukázal, že průměrná prevalence deprese mezi studenty je 30,5 %. Jednotlivé výsledky poté byly v rozmezí od 10,4 % až do 80,5 %, což je velmi vysoké číslo (Ibrahim a spol., 2013).

Bahhawi a spol. (2018), stejně jako Shamsuddin a spol. (2013) tyto výsledky podpořili vlastním zjištěním, kdy ve výzkumu mezi studenty objevili nejen depresi, ale také úzkosti a velkou míru stresu. Bahhawi a spol. (2018) navíc zjistili, že ženské pohlaví bylo silně spojeno s vyššími průměrnými skóre pro symptomy deprese, úzkosti a stresu. Depresi, úzkosti a stres mezi vysokoškolskými studenty zkoumali například i Ramón-Arbués a spol. v roce 2020. Z jejich výzkumu vyplynulo, že z 1074 studentů mělo 37,4 % dvě nebo více psychických poruch. Konkrétně stres prožívalo 34,5 %, úzkosti 23,6 % a deprese 18,4 %. Pokud bychom to převedli na čísla, jedná se o cca 307 studentů, kteří pocíťovali výrazný stres a cca 401 studentů, kteří měli dvě a více psychických poruch (Bahhawi a spol., 2018; Ramón-Arbués a spol., 2020; Shamsuddin a spol., 2013).

Všechna tato zjištění jen potvrzuje i další výzkum, tentokrát blíže k našim hranicím. Jedná se o výzkum z polské vysoké školy z roku 2016 provedený na sto studentech. Rosiek a spol. v něm zjistili a potvrdili tak zjištění i jiných autorů, že chronický stres má silný dopad na duševní zdraví a sebevražedné myšlení studentů. Téměř čtvrtina studentů uvedla, že pociťuje stres téměř každý den, 37 % uvedlo, že se stresem zápasí 3–4krát týdně, a dalších 34 % studentů uvádí stres několikrát za měsíc. Zároveň zjistili, že až 66 % studentů má ve stresu sebevražedné myšlenky a celková úzkost a deprese, společně s jejich symptomy a to i těmi fyzickými, byla přítomna u 34,8 % studentů (Rosiek a spol., 2016).

V České republice se můžeme setkat s výzkumy, zkoumajícími tuto problematiku, hlavně v diplomových pracích. Například Matoušek (2018) ve své diplomové práci zabývající se vztahem osobní pohody, akademického stresu a akademické úspěšnosti, provedl dotazníkové šetření mezi 289 studenty Univerzity Palackého, z nichž bylo 236 žen (82 %) a 53 mužů (18 %). Ve výsledcích práce poté došel k závěru, že „studenti s vyšší mírou prožívaného akademického stresu vykazují nižší míru prožívané spokojenosti se životem. Akademický stres také statisticky významně negativně koreluje se subjektivně prožívaným štěstím [...] Studenti s vyšší mírou akademického stresu zažívají nižší životní spokojenost a nižší prožívané subjektivní štěstí“ (Matoušek, 2018, s. 62). Tímto svým zjištěním tak ukazuje, že akademický stres má skutečně negativní vliv na to, jak se studenti cítí a jak prožívají životní spokojenost.

4.2.2 Psychosomatika

Psychické obtíže nejsou ale jediným dopadem. Blechová (2016) ve své diplomové práci přišla s výsledky, které ukazují, jaký dopad stresu na sobě studenti pociťují převážně z fyzického hlediska. Ve výsledcích zmiňovala například špatné soustředění, únavu, bušení srdce, bolesti hlavy, vyčerpání, nespavost, zažívací obtíže, nechutenství, agresivitu, přejídání, kožní problémy, vysoký krevní tlak (Blechová, 2016).

Často jsou tyto fyziologické problémy psychosomatického původu a jejich spouštěčem může být právě akademický stres. Národní zdravotnický informační portál na svých stránkách uvádí definici psychosomatiky následovně: „Psychosomatika zkoumá vzájemné působení těla a duše. Zabývá se otázkou, jak psychické vlivy působí na tělo a

jaký vliv mají naopak tělesná onemocnění na duševní procesy. Vzájemné působení těla a duše na sebe bylo opakovaně potvrzeno vědeckými výzkumy“ (NZID, 2024).

Obecnou charakteristikou psychosomatického přístupu je:

Tělesné onemocnění se posuzuje s ohledem na psycho-sociální souvislosti, čímž dochází k integraci a k zohlednění bio-psycho-sociální etiologie somatických nemocí... Psychosomatika vychází z multifaktoriální etiologie onemocnění. Z tohoto pohledu lze u každého biologicky se projevujícího onemocnění předpokládat jistý vliv psychických i sociálních faktorů (Psychosom, 2015, s. 70).

Psychosomatiku můžeme chápat ve dvou významech – v širším a užším pojetí. Širší pojetí se na psychosomatiku dívá jako na obor, zabývající se celistvým pohledem na člověka, tudíž za pomoci bio-psycho-sociálního modelu. Při diagnostice a léčbě je tak důležité brát v potaz nejen somatické, ale i psychosociální faktory (Havelková a Slezáčková, 2017).

V užším pojetí se pojem psychosomatika omezuje na choroby, jejichž symptomy se nedají medicínsky plně vysvětlit, tudíž při nich hrají roli ve zvýšené míře psychické faktory (např. astma bronchiale, revmatoidní artritida, kožní onemocnění apod.). Ještě užší vymezení psychosomatiky poté pracuje pouze s funkčními poruchami bez jakéhokoli somatického nálezu (Baštecký, Šavlík, Šimek a kol., 1993) (cit. dle Havelková a Slezáčková, 2017, s. 40).

Ať na psychosomatiku nahlédneme tak či onak, nenajdeme jednotnou definici toho, co skutečně psychosomatické onemocnění vlastně je. Můžeme na něj nahlížet z více psychologického hlediska: „zatímco v psychiatrii hovoříme o somatizaci, kterou chápeme jako tělesné vyjádření psychických nemocí“ (Chromý a spol., 2005, cit. dle Havelková a Slezáčková, 2017, s. 41) nebo z více biologického hlediska, kdy se v medicíně setkáváme s názvem MNS - medicínsky nevysvětlitelné symptomy (angl. MUS): „Medicínsky nevysvětlené symptomy jsou definovány jako subjektivní symptomy pacienta, u kterých ošetřující lékař nebo jiní poskytovatelé zdravotní péče a vědci ve výzkumu nenašli žádnou lékařskou příčinu“ (Fors a spol., 2012, s. 514). Je tedy těžké určit, co přesně spadá nebo nespadá pod psychosomatické onemocnění a prožívání. Autorka této práce však pod pojmem psychosomatika, a při odkazování právě na psychosomatické obtíže, řadí spíše ono psychologické pojetí – tudíž tělesné vyjádření psychických obtíží, které shrnuje i Atkinsonová (2003, s. 499) „Psychosomatické poruchy jsou tělesné poruchy, u kterých se předpokládá, že rozhodující úlohu hrají emoce“ (Atkinsonová, 2003, s. 499).

Chvála a spol. (2015, s. 246) představili seznam nejčastějších projevů psychosomatického onemocnění:

Kardiopulmonální: bušení srdce, obtíže na hrudi, dušnost bez námahy, hyperventilace, teplé nebo studené pocení, sucho v ústech a další.

Gastrointestinální: nevolnost, pálení jazyka, bolesti zubů, nechutenství, záchvatové přejídání až do obrazu poruchy příjmu potravy, bolesti břicha, škroukání, průjem, zácpa, pocit plnosti, škytání, říhání, regurgitace, pálení žáhy, meteorismus, pálení na hrudi nebo v nadbřišku a další.

Muskulo-skeletální: bolesti v rukou nebo nohou, svalové bolesti, bolesti v kloubech, napětí, ztuhlost, pocit obrny v rukou nebo nohou, bolesti zad, bolest je často stěhovavá, nepříjemný pocit necitlivosti nebo brnění a řada dalších.

Jiné obtíže: obtíže koncentrace, poruchy spánku, poruchy paměti, někdy i poruchy zraku, světloplachost až blefarospasmus (křeč očních víček), nejrůznější zvuky v uších, kožní projevy, svědění, únava, slabost, sexuální dysfunkce, bolesti hlavy, závratě, mdloby, a řada dalších (Chvála a spol., 2015, s. 246).

Například poruchy spánku, které se zde uvádí v dalších obtížích, se mezi studenty vyskytují často. Ve výzkumu Ansari a Stock (2010) provedeném na 380 studentech bylo zjištěno, že 20 % studentů zažilo (někdy nebo velmi často) poruchu spánku nebo nespavost během roku předcházejícího průzkumu. Tyto zdravotní obtíže, plynoucí právě z přemíry stresu v akademickém prostředí, omezují schopnost studentů podávat adekvátní výkony na univerzitě a zároveň bylo potvrzeno, že tyto zdravotní problémy negativně ovlivňují získanou výslednou známku. Jednoduše řečeno, studenti, kteří trpí obdobnými problémy, podávají horší akademický výkon (Ansari a Stock, 2010).

V jiné výzkumné studii Szabo a Marian (2017), která porovnávala studenty z USA a studenty z Rumunska, zase zjistili, že studenti i z takto odlišných kultur a zemí mají velmi podobné jak stresory, tak i reakce na ně. Mezi nejčastější reakce na stres by zahrnuli *poruchy spánku, pocení, zvýšené pocity hladu, pocit neklidu a přibývání na váze*. Druhým nejčastějším dopadem stresu byly potom *změny psychologické a behaviorální*. Studenti například přestali cvičit, pociťovali zvýšený pocit hněvu, změny nálad, větší citlivost na stresory, pláč, panické ataky a další (Szabo a Marian, 2017).

4.3 Metody práce se stresem

Ať už stres obecný nebo stres akademický, oba dva jsou pro studenty velkou zátěží. Existují ale metody a techniky, díky kterým je zvládání stresu o něco jednodušší a které

mohou pomoci snižovat či minimalizovat dopady stresu. Pro účely této práce autorka vybrala ukázky některých metod, které dále v kapitole předkládá.

Jednou z takových metod je například *autogenní trénink*. „Autogenní trénink je metoda duševní hygieny, jedna ze systému metod a vědecky propracovaných pravidel a rad, které slouží k udržení, prohloubení a znovuzískání duševního zdraví a duševní rovnováhy“ (Novák, 2004, s. 114). Tento trénink pracuje na principu dvou věcí: relaxace a koncentrace. Člověk si ve své mysli vytváří myšlenky a představy, kdy se jednotlivé části jeho těla stávají těžké a teplé. Tento stav se poté přenáší do fyzického těla, které se skutečně uvolňuje, což snižuje napětí a zároveň s tím se člověk dostatečně koncentruje na tyto myšlenky a ne na jiné, častokrát obtěžující a stresující myšlenky, čímž snižuje fyzické i duševní napětí. Při správném zvládnutí tohoto tréninku a při jeho pravidelnosti a opakování může skvěle sloužit ke snížení napětí v těle, nervozity, neklidu a dokonce díky němu můžeme ovlivnit i tělesné symptomy jako je například bušení srdce, tíha na hrudi a další (Novák, 2004).

V určitém kontrastu k autogennímu tréninku je *pohyb*. Nezáleží na tom, jaký pohyb člověk bude vykonávat, pokud jej bude vykonávat správně a ve správné míře. Pro někoho může být skvělým vypnutím běhání, pro jiného jóga, pro dalšího posilovna. Ať je to pro daného člověka cokoli, pohyb dokáže tělu i mysli velmi ulevit od stresu. Už jen s přihlédnutím na již zmíněné informace o tom, že tělo na stres reaguje spuštěním poplachové reakce, která naše tělo připravuje na útěk nebo boj, dává pohyb smysl. Jak jinak spálit tento nadbytečný adrenalin a uvolnit napjaté a připravené svaly než právě pohybem? (Kožinová, 2022)

Další metodou, jak se stresem pracovat, může být *meditace*. Ta má spoustu druhů a způsobů, jakými ji provádět. V obecné definici lze ale říct, že meditace je

hluboké zamýšlení a soustředění nebo reflexe za účelem dosažení soustředěné pozornosti nebo jinak změněného stavu vědomí a získání vhledu do sebe a světa. Meditace, která je tradičně spojována s duchovními a náboženskými cvičeními, se nyní používá také k uvolnění a úlevě od stresu (APA – slovník psychologie, 2018).

Mezi možné typy meditace můžeme dle Harrisona (2014) zařadit: meditace zaměřené na dech a uvědomování si těla, mantry a afirmace, vizualizace, koncentrace na objekt. Každá z uvedených typů funguje na trochu odlišném principu, některé pracují s dechem, jiné využívají soustředění na nějaký objekt. Všechny ale poskytují kýžené výsledky ve

formě snížení stresu a napětí v člověku, dokáží odvést myšlenky, přinést úlevu. Výzkumy dokonce ukázaly, že pravidelná meditace má prokazatelný dopad například i na insomnii neboli poruchy a problémy se spánkem. Účastníci výzkumu uváděli, že když začali pravidelně praktikovat meditaci, spali lépe, probouzeli se svěží, cítili se méně znepokojeni nespavostí a byli se lépe schopni vyrovnat s probuzením nebo nespavostí, když k ní došlo (Hubbling a spol., 2014). V jiném výzkumu zase výzkumníci našli prokazatelné zlepšení v měření ISI (Insomnia Severity Index) u těch účastníků, kteří se zúčastnili Heartfulness meditation programu (Thimmapuram a spol., 2020).

Jiný výzkum (Reddy a spol., 2018) zase objevil, že i techniky jako *biofeedback*, *jóga*, *life-skills trénink* (trénink životních dovedností), *mindfulness meditace* či *psychoterapie* jsou účinné při snižování stresu mezi studenty (Reddy a spol., 2018).

5 Duševní zdraví a well-being

Jak bylo výše uvedeno, dopad akademického stresu se objevuje v různých sférách studentského života. Velký dopad má právě i na duševní zdraví a well-being studentů, což jsou pojmy, které jsou v této kapitole přiblíženy.

Abychom pochopili, co je to duševní zdraví, musím nejprve definovat zdraví obecně. Dle organizace WHO (2024) je zdraví „stav plné tělesné, duševní a sociální pohody, nikoliv pouze nepřítomnost choroby či poruchy nebo tělesné vady“ (WHO, 2024). Zdraví jako takové je tedy stav, kdy se člověk cítí dobře, jak po fyzické, tak po psychické stránce. Čevela a Čeledová (2010) píší, že tomuto spojení, kdy se člověk cítí dobře i fyzicky, i psychicky, se říká stav optimální pohody. Dle Markové a spol. (2006, s. 16) je zdravý člověk takový, který:

Má schopnost přijímat a zpracovávat informace, řešit problémy, logicky myslet. Umí plánovat a plány uskutečňovat. Je schopný podílet se na změnách a vytvářet nové věci. Umí komunikovat. Aktivně se zúčastňuje dění kolem sebe. Dobře se adaptuje na nové situace. [...] Duševní zdraví představuje schopnost přizpůsobovat se situacím a reagovat na ně (Marková a spol., 2006, s. 16).

Je důležité vědět, že zdraví je ovlivňováno mnoha faktory. Mohou to být faktory vnitřní – genetiky, nebo faktory vnější – sociální prostředí, životní prostředí, zdravotní péče (Čevela a Čeledová, 2010). Pokud toto vezmeme v úvahu, pak by se dalo zdraví shrnout tak, že zdravý člověk je ten, jenž se umí přizpůsobit svému okolí, zvládá běžný životní stres, je spokojený, má pocit pohody a dokáže využít svůj potenciál a přispívat do společnosti. Zároveň je to stav, kdy se člověk cítí dobře jak fyzicky, tak i psychicky, takže je ve stavu optimální pohody.

Společně s tím souvisí i duševní zdraví, které má také různé definice, které ale v konečném výsledku přináší dosti podobné vysvětlení. Dle WHO (2024) je definice duševního zdraví následující: „Duševní zdraví je stav pohody, ve kterém si jedinec uvědomuje své vlastní schopnosti, dokáže se vyrovnat s běžnými životními stresy, může produktivně pracovat a může být přínosem pro svou komunitu“ (WHO, 2024). Toto vysvětlení duševního zdraví je zaměřeno spíše pozitivním směrem, říká nám, čím duševní zdraví je a ne, čím není. Oproti tomu například APA (American Psychological Association) přišla se svou vlastní definicí, která říká, že duševní zdraví je „stav myslí charakterizovaný emocionální pohodou, dobrou schopností adaptace, relativní svobodou od úzkosti a symptomů invalidity a schopností navazovat konstruktivní vztahy a

vyrovnávat se s běžnými požadavky a stresy života" (APA, 2024). V této definici vidíme, že na duševní zdraví je nahlíženo trochu odlišně a to hlavně v části, kdy zmiňují, že duševní zdraví je vlastně nepřítomnost určitých symptomů či prožitků. Na základě výzkumu Manwell a spol. (2015), který shromáždil 50 odborníků na poli duševního zdraví z 8 zemí, můžeme zjistit, že pouhých 20 % z nich by zvolilo definici WHO jako svou preferovanou definici duševního zdraví. Nejvíce z nich (46 %) by zvolilo definici Public Health Agency of Canada (PHAC, 2006), která zní (pozn. volný překlad):

Duševní zdraví je schopnost každého z nás cítit, myslet a jednat způsobem, který zvyšuje naši schopnost užívat si života a vypořádat se s výzvami, kterým čelíme. Je to pozitivní pocit emocionální a duševní pohody, který respektuje význam/důležitost kultury, spravedlnosti, sociální spravedlnosti, propojení a osobní důstojnosti (PHAC, 2006).

Tato definice je oproti ostatním v určitém ohledu odlišná. Jako jediná totiž přináší kombinaci pocitu osobní pohody s respektem ke kultuře, sociální spravedlnosti a dalším věcem. Více se tak blíží určitému propojení duševního zdraví a well-beingu neboli životní pohody.

Well-being je pojem, o jehož překladu a definici se stále vedou spory. Blatný a spol. (2005, s. 13) uvádí:

V české terminologii se užívá patrně nejčastěji jako ekvivalent pojmu well-being kromě nejstručnější varianty „pohoda“ (viz např. Krivohlavý, 2001) též některých poněkud komplikovanějších formulací, od širšího, leč obsahově neodpovídajícího spojení „duševní pohoda“ až k formulaci „pocit či prožitek osobní pohody“. Někdy se však užívá, zvl. mimo odborný jazyk, k překladu pojmu well-being do češtiny též pojmů „životní spokojenost“, „subjektivní komfort“, „prožitek“ či „pocit blaha“, „stav, kdy se člověk cítí dobře“, případně pojmů „štěstí“ nebo „radost“ (Blatný a spol., 2005, s. 13).

Další definici nám představuje NUDZ na webu narovinu.net (2024) „Well-being můžeme definovat jako souhrn toho, jak se cítíme a jak se nám daří v životě naplňovat naše role a povinnosti“ (NUDZ, 2024). A v neposlední řadě také celosvětová organizace WHO, která přináší další definici pojmu well-being ve svém Glossary of terms 2021 „Pozitivní stav, který zažívají jednotlivci i společnosti. Podobně jako zdraví je zdrojem pro každodenní život a je určován sociálními, ekonomickými a environmentálními podmínkami. Well-being zahrnuje kvalitu života a schopnost lidí a společností přispívat světu s pocitem smysluplnosti a cíle“ (WHO, 2021, s. 10). Ať už vezmeme jakoukoli definici, můžeme zjistit, že i v tom nepřeborném množství jsou faktory, které se opakují. Blatný (2005, s. 70) to shrnul jako „dlouhodobý emoční stav, ve kterém je reflektována

spokojenost jedince s jeho životem [...] Osobní pohoda je vyváženou výživou mysli, těla a ducha“ (Vella-Brodrick, Allen, 1995, cit. dle Blatný a spol., 2005, s. 70). Tato vyváženost mysli, těla a ducha je tak onou životní spokojeností, pohodou či well-beingem. Ten se v průběhu času rozdělil na dvě oblasti, z nichž každá k tomuto termínu přistupuje trochu odlišně.

Hédonický pohled se zaměřuje na subjektivní pohodu, která je často ztotožňována se štěstím a je zaměřený na dosažení potěšení a vyhýbání se bolesti a nepříjemným pocitů (Ryan a Deci, 2001). Naproti tomu **eudaimonické hledisko** se zaměřuje na psychickou pohodu a vnímá well-being více do hloubky. Eudaimonický pohled na well-being se opírá o myšlenku, že skutečný smysl života a plnění potenciálu jedince spočívá ve vnitřním rozvoji, plnění hodnot a dosahování osobních cílů. Teprve potom může být člověk šťastný a pociťovat správný well-being (Ryan a Deci, 2001). Oba pohledy však zdůrazňují, že se jedná o podstatnou součást lidského života, která ovlivňuje to, jak se cítíme. A právě akademický stres dokáže být stresorem, který tento well-being zhoršuje.

Nejnovější zpráva Národního ústavu duševního zdraví z minulého roku (2023) ukazuje, že:

Víc jak 50 % žáků devátých tříd v ČR projevuje známky zhoršeného well-beingu. 30 % dotazovaných navíc projevilo znaky, které ukazují na středně těžké až těžké úzkosti. Téměř každému třetímu deváťákovi by tak z těchto důvodů prospělo vyhledání odborné pomoci. 4 z 10 oslovených žáků navíc reportují známky středně těžké až těžké deprese. Převedeme-li to na průměrnou třídu o dvaceti žácích, průměrně 6 jich vykazuje příznaky úzkosti a 8 příznaky středně těžké až těžké deprese, dalších 5 vykazuje příznaky deprese mírné (NÚDZ, 2023).

Tento výzkum byl prováděn u žáků základních škol, což sice není cílová skupina, na kterou se tato práce zaměřuje, je to ale jeden z prvních takto velkých celorepublikových výzkumů, který nám odhaluje, jak alarmující je situace mezi žáky a proto autorka považuje za podstatné jej tady zmínit. Prozatím si totiž můžeme jen domýšlet, jaká procenta by se ukázala mezi studenty vysokých škol.

5.1 Duševní zdraví v České republice

Výskyt duševních onemocnění v české populaci dosahuje více než 10 % u poruch spojených s užíváním alkoholu, více než 7 % u úzkostných poruch, přibližně 5,5 % u poruch nálady (4 % závažné deprese), téměř 3 % u poruch spojených s užíváním nealkoholových a netabákových drog a 1,5 % u psychotických poruch“ (Winkler a spol., 2018, cit. z MZČR – národní akční plán pro duševní zdraví 2020-2030, s. 14).

Nejčastěji diagnostikované poruchy v roce 2020 byly: poruchy nálady (deprese, smíšená úzkostlivě depresivní choroba, depresivní epizody a další), Alzheimerova nemoc, Kategorie vážných psychických onemocnění (sem patří mimo jiné i schizofrenie) a Vaskulární demence (následek infarktů). Celkový počet lidí, kteří trpí nějakou formou psychického onemocnění vzrostl mezi lety 2010 a 2021 o 22 % a v roce 2021 počet lidí s duševním onemocněním činil 756 115. (NZIP, 2024)

V České republice je obecně téma duševního zdraví poměrně velkým stigmatem, jak se můžeme dočíst i v Národním akčním plánu pro duševní zdraví 2020–2030.

Stigmatizace je vysoká nejen v české obecné populaci, ale také mezi lékaři (Winkler, Csémy et al., 2015; Winkler, Mladá et al., 2016). Malá pozornost je věnována problematice duševního zdraví u dětí a mladistvých, a to jak v oblasti prevence, tak léčebné péče (Národní akční plán pro duševní zdraví 2020–2030, 2020, s. 15).

Lidé se zde bojí mluvit otevřeně o tom, že mají nějaké duševní problémy a na základě toho se poté také odvíjí to, že nevyhledají žádnou lékařskou pomoc. Velkým problémem a jeden z důvodů, proč lidé odbornou pomoc nevyhledají, je i fakt, že je velmi málo dostupná. „Čekací doba na dětského psychiatra či psychologa se pohybuje mezi 4 a 6 měsíci“ (Česko v datech, 2022). Stejná čekací doba je i u psychologů pro dospělou populaci. Soukromá odborná pomoc je zase pro spoustu lidí v České republice cenově nedostupná. „Na jednu hodinu u psychologa musí člověk z minimální mzdy vydělávat 8 a půl hodiny“ (Česko v datech, 2022).

Společně se stigmatizací a špatnou dostupností odborné psychiatrické a psychologické péče se pojí i počet sebevražd v České republice. V České republice spáchají sebevraždu každý den přibližně 4 lidé (NZIP, 2024). V roce 2022 registroval Národní ústav duševního zdraví nárůst sebevražd oproti předešlým letům o 6,5 % a celkový počet osob, co si vzalo život, byl 1302. Ke zvýšení počtu sebevražd došlo zejména v mladších věkových kategoriích 15–19, 20–24, 30–34 let (NUDZ, 2023). Důvodů, proč k tomuto zvýšení došlo, je určitě víc. Může to být situace ve společnosti, osobní problémy, nedostupnost péče, stigmatizace či nadměrný stres. Ten se zvláště u věkové kategorie 20–24 let, kde se procentuálně počet sebevražd zvýšil, může pojít i mimo jiné se stresem na vysoké škole (NUDZ, 2023).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Výzkumný problém a cíle práce

V předchozích kapitolách této práce bylo teoreticky popsáno a ukotveno téma akademického stresu. Autorka zde zmínila, že akademický stres nemá jednotnou definici, uvedla výzkumy zkoumající příčiny tohoto stresu a jeho dopady a charakterizovala další důležité termíny, jako například duševní zdraví či vysokoškolští studenti, které budou podstatné pro rozbor výsledků výzkumu. Ten je v této práci proveden kvalitativní metodou a to z důvodu, že poskytuje možnost hlubšího porozumění prožívání participantek. Práce si tak klade za cíl porozumět tomu, jak studenti Univerzity Palackého, konkrétně pedagogické a filozofické fakulty, prožívají akademický stres.

Cílem práce bylo zjistit, jak prožívají akademický stres studenti Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého.

Z tohoto cíle plyne i **hlavní výzkumná otázka**, která zní: **Jak prožívají studenti Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého akademický stres?**

Tato hlavní výzkumná otázka byla dále rozšířena **specifickými výzkumnými otázkami** (dále jen SVO), které zní:

SVO1: Jak studenti vnímají akademický stres?

SVO2: V čem spatřují největší příčinu stresu?

SVO3: Jaký vliv má akademický stres na jejich fyzické a duševní zdraví?

SVO4: Jakým způsobem pracují s akademickým stresem?

Tyto specifické výzkumné otázky byly v rámci rozhovorů rozváděny dalšími otázkami, které byly pokládány dle situace a vývoje rozhovoru a dle toho, co respondenti odpovídali. Otázky se tedy lišily v závislosti na daném jedinci, ovšem vždy se drželi hlavní nebo specifických výzkumných otázek.

7 Popis realizovaného výzkumu

Výzkum v této práci byl realizován kvalitativní formou. Ta zdůrazňuje subjektivní prožívání, jednání a přemýšlení lidí. Není orientovaná na kvantitu, tudíž na množství získaných dat, ale na kvalitu neboli obsah získaného (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Konkrétní design, který byl při výzkumu využit, se nazývá Interpretativní fenomenologická analýza (dále jen IPA). „Předkládaná metoda zjišťuje a popisuje zkušenost respondentů z hlediska toho, jak si oni sami utvářejí a konstituují realitu, a toho, jaký ji oni sami dávají význam, smysl“ (Gulová, Šíp, 2013, s. 105). Jedná se o design, který se soustředí na prožívání participantek, který jim poskytuje bezpečné prostředí pro jejich prožívání a povídání a který se snaží jít do hloubky. Právě z těchto důvodů si autorka práce zvolila design IPA. Snažila se porozumět prožívání participantek a za pomoci otázek zjišťovala, jaké jsou jejich zkušenosti, zážitky, zda akademický stres nějak ovlivnil jejich životy, a další informace, které byly participantky ochotny poskytnout.

S tím souvisí i výběr metody sběru dat, kterou je polostrukturovaný rozhovor. „Jedná se o rozhovor, který má částečně připravenou strukturu. V praxi to znamená, že si výzkumník připraví tematické okruhy či širší otázky, na něž se během rozhovoru ptá“ (Novotná a spol., 2019, s. 322).

V přípravě tohoto výzkumu si autorka vytvořila hlavní výzkumnou otázku a k té doplnila 4 specifické výzkumné otázky. Jejich obsah a znění tvořila s ohledem na téma práce, které se týká prožívání akademického stresu. Jelikož se do prožívání jako takového dá zahrnout spousta oblastí, rozhodla se autorka položit otázky jak na vnímání, tak i na stresory a dopady, stejně jako na práci se stresem. Tyhle specifické výzkumné otázky tvořily základní tematické okruhy, na které poté navazovaly rozšiřující otázky jako například: Mohl/a byste mi popsat období vašeho studia, které pro vás bylo náročné? nebo Vzpomenete si, kdy jste se naposledy cítil/a ve stresu a proč? či Čím stresu předcházíte/jak se stresem pracujete?

7.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybrán způsobem účelového výběru. Tento způsob výběru byl zvolen z toho důvodu, že hlavní kritérium pro účast na výzkumu bylo aktivní studium na Univerzitě Palackého. Dalším kritériem poté byla ochota zúčastnit se výzkumu,

schopnost mluvit o vlastním prožívání a schopnost dorozumět se česky. Z toho důvodu bylo nutné hledat participanty pouze v jedné určité skupině a tím byl výzkumný soubor účelově vybrán.

Fakulta studia dopředu vybraná nebyla, stejně jako nebylo vybrané studium bakalářské nebo magisterské. V průběhu získávání participantek se vzorek selektoval natolik, že zbyli studenti denního i kombinovaného studia ze dvou fakult, a to pedagogické a filozofické.

Výzkumný soubor byl stanovený široce, a to jak druhem studia (kombinované i prezenční), tak i typem (bakalářské, magisterské) a fakultami. Toto rozsáhlejší vymezení přináší možnost podívat se na prožívání studentů v širším kontextu, než by bylo možné jen v úzce specifikovaném výzkumném souboru. Díky tomu mu můžeme lépe porozumět. Vybraný výzkumný soubor tvoří homogenní vzorek. Participanty výzkumu se stalo 5 žen ve věku od 21 do 24 let. Všechny ženy jsou aktivními studenty Univerzity Palackého a to v prvním, druhém i třetím ročníku. Tři studují bakalářské studium, dvě magisterské. Tři z nich studují pedagogickou fakultu, jedna studentka filozofickou fakultu a jedna kombinuje studium na pedagogické i filozofické fakultě zároveň. Všechny studentky studují prezenční studium, dvě z nich k tomu mají přidružené ještě kombinované studium jiného oboru. Jedna studentka studuje dva prezenční obory současně. Výzkumu se nezúčastnil žádný student mužského pohlaví a to z toho důvodu, že při hledání participantek se žádný muž nepřihlásil.

Tabulka č. 1

Participantů výzkumu

POHLAVÍ	VĚK	STUDIUM	OBOR	FAKULTA	FORMA	ROČNÍK
žena č. 1	21	Bc	vychovatelství a speciální pedagogika + psychologie	ped. + fil.	prezenční, kombi	2., 1.
žena č. 2	24	Mgr	kulturní antropologie + andragogika	fil.	prezenční	1.
žena č. 3	22	Bc	speciální pedagogika se zaměřením na dramaterapii	ped.	prezenční	3.
žena č. 4	24	Mgr	učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ a SŠ + učitelství matematiky pro 2. stupeň ZŠ	ped.	prezenční	2.
žena č. 5	21	Bc	vychovatelství a speciální pedagogika + Český jazyk se zaměřením na vzdělávání (ma) a matematika se zaměřením na vzdělávání (mi)	ped.	prezenční, kombi	3., 1.

Pozn. zkratka ped. značí Pedagogickou fakultu, zkratka fil. Filozofickou fakultu

7.2 Sběr dat a postup při výzkumu

Na začátku výzkumu bylo stanoveno, že výzkumný soubor se bude zaměřovat na studenty Univerzity Palackého. Autorka je sice taktéž studentkou této univerzity, avšak jiné fakulty, která sídlí v jiné budově. Z tohoto důvodu měla limitované možnosti, jak participanty do výzkumu získat. Výzva k účasti na výzkumu proto byla sdílena prostřednictvím sociálních sítí a to konkrétně sociální sítě Facebook a Instagram. Přesné znění výzvy znělo:

„Ahojte, hledám aktivní studenty UPOLU, kteří by byli ochotni se mnou udělat rozhovor. Předpokládaný rozsah je přibližně hodinka, hodinka a půl, ale záleží, jak moc se rozprávíme. Má diplomová práce je na téma vlivu akademického stresu na duševní zdraví studentů. Pokud byste měli zájem nebo víte o někom, kdo by chtěl, prosím o komentář nebo soukromou zprávu. Díky!“

V příspěvku tedy zaznělo jak téma práce, tak i kritérium výběru, a to aktivní studium na Univerzitě Palackého a taktéž ochota zúčastnit se výzkumu. Na tuto nabídku se ozvalo celkem sedm lidí, všichni ženského pohlaví. Dvě z nich byly z výběru vyřazeny, a to

z důvodu, že nesplňovaly podmínku aktivního studia. Jednalo se již o absolventky Univerzity Palackého a tak byly odmítnuty s poděkováním za zájem. Ze všech zájemců o účast ve výzkumu autorka nakonec dle daných kritérií, popsaných výše, vybrala pět žen, se kterými provedla polostrukturované rozhovory.

Po navázání kontaktu byl s ženami domluven termín schůzky, který jim vyhovoval, a byly jim předloženy návrhy míst, na kterých by se rozhovor mohl uskutečnit. V návrhu zazněla čajovna či kavárna a taktéž prostory školy. Z důvodu zachování anonymity a dostatečného klidu pro rozhovor chtěla autorka zarezervovat místa v daném podniku dopředu, dostatečně v ústraní například v salonku nebo oddělené místnosti v čajovně. Toto rozhodnutí poskytnout participantkám možnost volby bylo vytvořeno z toho důvodu, aby ženy od začátku pocíťovaly možnost svobody a volby zvolit to místo, na kterém by byly schopné se lépe uvolnit a mluvit.

Žena č. 1 si zvolila čajovnu, bylo proto rezervované místo v oddělené místnosti, kde se v čase rozhovoru nacházely pouze autorka a žena. Všechny ostatní ženy si zvolily možnost rozhovoru v prostorách školy nebo přijaly pozdější návrh na online setkání přes aplikaci Zoom z důvodů časových možností participantek. Rozhovory tak vznikaly v uzavřené učebně v budově CMTF, bez jiných osob či online v hovoru jeden na jednoho.

Rozhovory byly se souhlasem všech účastníků nahrávány na mobilní telefony, zároveň měla autorka při ruce deník na poznámky a tematickou osnovu s hlavní výzkumnou otázkou a specifickými výzkumnými otázkami, které ji pomáhaly držet se tématu a neztrácet se ve vyprávění. Při odpovědích participantek bylo aktivně nasloucháno a autorka se snažila být v přítomném okamžiku, aby nepůsobila příliš strojeně nebo nedůvěřivě. Zároveň se snažila postřehnout detaily v jejich vyprávění a věnovat jim plnou pozornost.

Po skončení rozhovoru si autorka zapsala body, které ji v rozhovorech zaujaly, jako například opakované se vracení k prožívaným emocím vzteku nebo zlehčování situace smíchem. Stejně tak si zapsala otázky, které ji napadly a na které se později mohla zeptat – například otázku na bližší popsání toho, jak se při prožívání dané situace žena cítila nebo otázku, co ji vedlo k tomu si rozmyslet přerušení studia.

Dvěma participantkám bylo po skončení rozhovorů a jejich analýze znovu napsáno s prosbou o dodatečný rozhovor s dalšími otázkami. Obě souhlasily a jelikož bylo doplňujících otázek méně a autorka předpokládala, že zaberou krátký časový úsek,

rozhodla se pro volbu online rozhovoru přes aplikaci zoom. I zde se rozhovory nahrávaly na mobilní telefon. Všechny audio nahrávky byly poté přeneseny do počítače, kde byly v aplikaci Word doslovně přepsány. Přepsaný textový soubor se dále zpracoval a analyzoval v aplikaci Atlas.ti.

7.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

Na začátku rozhovoru byl participantkám vysvětlen záměr rozhovoru a metoda, kterou bude sběr dat probíhat. Byla jim nabídnuta možnost neodpídat na otázky, které jim budou nepříjemné a taktéž byly ženy upozorněny na fakt, že se celý rozhovor bude nahrávat na mobilní telefon a k tomuto nahrávání daly ústní i písemný souhlas. Všechny rozhovory byly nahrávány na dva mobilní telefony a to z důvodu případné ztráty souboru z jednoho zařízení – tudíž jako pojistka proti ztrátě souboru. Tento audio záznam se poté doslovně přepsal a původní audio záznamy se smazaly.

Všechny ženy rozhovoru taktéž podepsaly informovaný souhlas, ve kterém bylo uvedeno, že rozhovor bude použit jen pro účely diplomové práce, stejně jako audio nahrávky, které po přepsání budou smazány, aby nemohlo dojít k jakémukoli jejich zneužití. Stejně tak účastnice souhlasily se zpracováním svých osobních údajů a potvrdily, že všechny údaje jsou pravdivé, a to ve vstupním dotazníku, který je společně s informovaným souhlasem k nahlédnutí v přílohách práce.

Ochrana soukromí a citlivých údajů účastníků byla zajištěna anonymizováním informací. V této práci tak nebudou uváděna pravá jména účastnic, nýbrž anonymní označení žena č. 1 až žena č. 5. Zároveň v příloze této práce nebudou uvedeny přepsané rozhovory v jejich plném znění, a to z důvodu zachování anonymity žen i z důvodu zachování anonymity lidí, jejichž jména v rozhovorech zazněla. V souladu s principy ochrany osobních údajů je nutné chránit identitu osob, které nebyly součástí rozhovoru a nevyjádřily svůj souhlas s uveřejněním svých údajů. Z tohoto důvodu nejsou dostupné ani audio záznamy rozhovorů, jelikož některé úseky by mohly vést k rozpoznání identit jmenovaných osob. Se souhlasem účastnic se tak v práci objeví pouze anonymizované citace a klíčové body rozhovorů, které se týkají zkoumaného tématu práce.

Po skončení rozhovoru bylo participantkám sděleno, že pokud budou chtít, mohou dostat přepsané rozhovory k pročtení, stejně tak mohou dostat k pročtení výslednou diplomovou práci. Tuto možnost však žádná z žen nevyužila.

8 Analýza dat

Při detailnější studiu designu IPA jsem zjistila, že autoři Smith, Flowers a Larkin (2009) vytvořili základní strukturu, podle které lze analýzu dat provádět, a tak jsem svou analýzu prováděla za pomoci těchto bodů. „Obecný analytický postup IPA lze popsat následovně (cit. dle Kostínková, Čermák, 2013, s. 16–21):

Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu – Ještě před interpretací dat je důležité zmínit sebereflexi, při které jsem se zpětně zamýšlela nad celým svým výzkumem. Pokládala jsem si otázky o tom, zda jsem skutečně udělala vše pro dodržení etických pravidel, zda jsem se zeptala na dostatek otázek a zda jsem dokázala jít s participanty dostatečně do hloubky jejich prožívání. Ptala jsem se sama sebe, zda je něco, co bych já na jejich místě chtěla ještě říct nebo zda neexistuje otázka, kterou bych chtěla zodpovědět. Taktéž jsem se zamýšlela nad vlastními zkušenostmi i nad propojeností s tématem, a to hlavně z toho důvodu, abych posléze byla schopna lépe vyhodnotit, kdy do interpretace a analýzy dat vstupují já na základě vlastních zkušeností, a kdy se jedná o myšlenky a prožívání participantek. Zároveň jsem chtěla více pochopit a porozumět tomu, co mě k výzkumu vlastně vede, a odhalit tak body, ve kterých bych mohla být více subjektivní a hledat v odpovědích například jen to, co by sedělo k mému názoru.

Jelikož jsem sama studentkou Univerzity Palackého je mi téma akademického stresu velmi blízké. Sama jej prožívám a v mnoha odpovědích participantek jsem poznávala podobné nebo stejné pocity a prožitky, jakými procházím či jsem procházela i já. I přes to jsem se ale snažila poodstoupit od těchto svých myšlenek a vzpomínek a soustředit se na povídání a prožívání jednotlivých účastníků výzkumu. Vždy, když jsem sama v sobě zachytila myšlenku, která mi říkala: „Tohle mám úplně stejně!“ nebo: „Tohle znám!“, zastavila jsem se a pokusila se víc zaměřit na to, co říkal participant přede mnou. Někdy jsem tyto své myšlenky formulovala i nahlas, kdy jsem ženě sdělila, že mám podobnou zkušenost, avšak víc jsem ji nenaváděla žádným dalším směrem povídání. V pozdějším přemýšlení jsem usoudila, že jsem své myšlenky mohla sdělovat méně, jelikož se v některých situacích stalo, že jsme se poté dostaly spíše k mým vlastním zkušenostem, a tím se čas rozhovoru prodloužil.

Zároveň si ale myslím, že vlastní zkušenost s tímto tématem a to, že jsem taktéž studentkou, mi při výzkumu spíše pomohlo než naopak. S ženami jsem dokázala být empatická, porozumět jim a myslím si, že jsem díky tomu získala i větší důvěru.

Musím přiznat, že občas bylo náročné nevést otázky jen jedním směrem, který mi byl nějakým způsobem blízký a který mě zajímal. Chtěla jsem dát participantkám co největší volnost při povídání, avšak vím, že v některých případech jsem svou pozornost schválně přesunovala například k tématu duševního zdraví, které je mi velmi blízké.

Čtení a opakované čtení – Tato fáze analýzy dat spočívala v tom, že jsem přepisy rozhovorů opakovaně pročítala. V první části jsem ještě upravovala stylistiku textu tak, aby bylo snadno rozlišitelné, které věty jsou mé a které žen. V další fázi, když už byl text dostatečně upraven a přehledný, jsem rozhovor znovu celý přečetla. Nejprve v kuse, abych zachytila určitý rytmus a atmosféru celého rozhovoru a zároveň jsem díky tomu měla možnost postřehnout oblasti nebo otázky, které mi zněly krkolomně nebo mi připadalo, že do rozhovoru příliš nepatřily (Například, když jsem se dostala k vlastnímu vyprávění zkušeností, což bylo zbytečné). Teprve poté jsem se začínala zaměřovat na jednotlivá témata, která rozhovorem prostupovala.

Počáteční poznámky a komentáře – V této fázi jsem využila možností, které nabízí software Atlas.ti a komentáře jsem vkládala přímo k jednotlivým úsekům, ke kterým jsem si chtěla něco poznačit. Ze začátku jsem si vždy označila věty nebo celé úseky, ve kterých žena hovořila o nějakém tématu (například vyprávěla příběh o navrácení fyzických potíží) a uložila do kategorií s názvem toho tématu. U některých témat jsem přidala komentáře i svých myšlenek, jako například: Možný dopad stresu? Jednalo se o komentáře spíše svých myšlenek, které zachycovaly otázky, vynořující se na povrch při pročítání rozhovoru. Zároveň jsem si tím značila kousky textu, který jsem později mohla více rozebrat a utvořit z něj kategorie a témata.

Rozvíjení vznikajících témat – Jak Kostínková a Čermák (2013) zmiňují, v této fázi se jedná o práci převážně s našimi poznámkami a komentáři než s přepisy rozhovorů jako takovými. Samozřejmě i ty musíme mít stále na zřeteli, ale ve fázi rozvíjení vznikajících témat se snažíme o prvotní formulování oblastí, které se v práci objevují a formují. Já jsem tak ve své analýze pracovala. Podívala jsem se nejprve na označená témata a z nich jsem vytvořila kategorie, viz příložený obrázek č. 1. Tyto kategorie byly ale stále poměrně široké a názvy spíše prozatímní. Poté jsem se podívala na komentáře, které zachycovaly

spíše moje myšlenky nebo jsem v nich označila úseky, u kterých jsem si nebyla jistá, kam je zařadit. Znovu jsem je prošla a pokud se hodily do již vytvořených kategorií, přejmenovala jsem je a do kategorie vložila. Pokud se ale do žádné vytvořené kategorie nehodily, udělala jsem z nich samostatné nové kategorie. Příkladem může být vyprávění jedné z žen, která jako jediná popisovala i eustres ve svém prožívání. Tomuto tématu jsem tak vytvořila samostatnou kategorii, kdežto u jiných žen, které vyprávěly například o fyzických dopadech stresu a povídaly o bolestech hlavy či nespavosti, jsem přiřadila hlavní kategorii fyzické dopady stresu. V rámci té jsem poté vytvořila podkapitoly s názvy jednotlivých dopadů.

Obrázek č. 1

Ukázka pojmenovaných počátečních kódů/skupin.



Hledání souvislostí napříč tématy – Zde se dostáváme do fáze, kdy v již vytvořených skupinách/tématech hledáme propojenost. Díváme se na to, zda některá témata nemají nadřazenou skupinu nebo zda se neopakují, případně za jakých okolností atd. Já jsem zde opět využila stejného nástroje a vytvořená témata jsem začala procházet a vkládat je do nadřazených témat. Vznikl mi tak seznam skupin nadřazených témat, která po rozkliknutí otevřela témata spadající do této dané skupiny. Tím pádem jsem vytvořila skupiny a podskupiny a i v těch jsem ještě pracovala a případně témata předělávala, přesunovala a podobně. Často se mi objevoval problém s tím, že se témata opakovala, jen měla pokaždé trochu odlišný název. Například: zahlcenost/přehlcenost. I tento problém jsem řešila v této fázi, kdy jsem stejná témata prošla a přejmenovala tak, aby tvořila pouze jednu jednotnou kategorii, viz obrázek č. 2.

Obrázek č. 2

Ukázka vytvořených hlavních/nadřazených témat

- ◇ Co by chtěli jinak?
- ◇ Dopad na duševní zdraví
- ◇ Dopad na fyzické zdraví
- ◇ Důsledky stresu
- ◇ metody zvládnání stresu
- ◇ motivace
- ◇ ne/využití pomoci
- ◇ profesori - negativní
- ◇ Příčiny stresu
- ◇ stigma
- ◇ škola - nespokojenost
- ◇ škola - spokojenost

Analýza dalšího případu – Opakování kroků, které jsem do teď udělala, akorát s dalšími rozhovory a přepisy.

Hledání vzorců napříč případy – V poslední fázi hledáme propojenost témat, jejich návaznost. To, zda jedno téma může vysvětlit jiné či jaké z témat vystupuje nejvíce do popředí

Abych svou analýzu dat shrnula, postupovala jsem od jednoho případu ke druhému, stejně jako od prvotních témat, která se postupně sdružovala do kategorií a podkategorií, a v nich jsem posléze hledala nějakou podobnost, opakující se prvky či vlastnosti, které se nějak doplňovaly. Držela jsem se tak postupu, který popisují i Gulová a Šíp (2013, s. 109) „Témata se sepíší a dále se hledají souvislosti mezi nimi. Následně dochází ke sjednocování příbuzných témat do témat nadřazených a přiřazování podtémat k nadřazeným tématům. Nadřazená témata i podtémata se opět opakovaně porovnávají s původním textem. Výsledkem je seznam témat pro každý rozhovor. Poté, co všechny rozhovory analyzujeme jednotlivě, můžeme přistoupit k hledání témat napříč všemi rozhovory“ (Gulová a Šíp, 2013, s. 109).

9 Interpretace a prezentace výsledků

Z provedené analýzy rozhovorů vzešlo hned několik hlavních témat a podtémat. Aby se v nich dalo lépe orientovat, rozhodla jsem se je zde vložit ve formě tabulky, která poskytne jejich souhrn. Dále se už budu soustředit na jednotlivá témata a jejich interpretaci zvlášť.

Tabulka č. 3

Souhrn vytvořených témat a podtémat

Vnímání akademického stresu	Zátěž v životě	Zahlcenost Neustálý stres
Příčiny akademického stresu	Pedagogové a výuka	Přístup pedagogů, Stigma, Nároky pedagogů a učební materiály, Zkouškové období, Metody výuky
	Akademické prostředí	Materiály a informace, Kolektiv a prostředí, Čas
Dopady akademického stresu	Duševní	Panické ataky, Úzkosti, Psychické zhroucení, Vyčerpání, Zhoršení předchozích problémů, Vnímání sebe sama, Strach, Frustrace, Ztráta zájmů, pohody, štěstí, Izolace, Neustálý pocit stresu, Návrat k potížím (Porucha příjmu potravy), Bezmoc, Otupělost
	Fyzické	Ekzém, Pláč, Motání hlavy, Třes, Střevní problémy, Dýchací problémy, Nízký tlak,

		<p>Tlak na hrudi, Insomnie, Únava, Migrény, Pocení se Pocit na omdlení, malátnost Bušení srdce Slabost těla, svalů Celkové zhroucení imunitního systému</p>
<p>Metody práce s akademickým stresem</p>	<p>Vnitřní metody</p> <p>Praktické metody</p>	<p>Terapie, sebeuklidnění, sebeláska, potřeba být sama/osobní prostor, přeorientování pozornosti</p> <p>rozvržení učení, tvůrčí činnost, obejmutí, změna prostoru, hraní si s gumičkou na vlasy, kreslení, zpívání, jóga, meditace, dechová cvičení</p>

9.1 Vnímání akademického stresu

9.1.1 Zátěž v životě

Odpovědi na SVO1 **Jak studenti vnímají akademický stres?** autorka zařadila pod jednu hlavní kategorii s názvem: **Zátěž v životě**. Tou totiž akademický stres pro všechny participantky je. Tento pojem pod sebou zastřešuje všechna podtémata, která se ve vyprávění žen objevila, od vnitřního pocitu zahlcení až po pocit neustálého stresu.

Jako počáteční ukázkou toho, že samotný koncept vysoké školy je stresor sám o sobě, a že ženy jej vnímají jako zátěž ve svém životě, autorka uvádí citaci ženy č. 5.

„Prostě to už je jako z ničeho nic, jak se řekne upol, tak já začnu bejt fakt ve stresu jako“ (žena č. 5).

Při přečtení tohoto prohlášení nás může napadnout, že pocit určitého podvědomého stresu, který se vynoří při vyslovení názvu univerzity, může být zapříčiněn i jinými věcmi, které se v životě této ženy mohou odehrávat, jako například rodinné zázemí, finanční problémy či jiné. Jak ale dle další citace můžeme vidět, ona sama tuto možnost popírá.

„Mám to jenom z té školy. Fakt třeba na to, kolik mám práce a kolik toho dělám jako mimo to, tak mi to jako nepříjde a jsem s tím úplně v pohodě, ale jakmile se začne škola...“ (žena č. 5).

Žena hned na začátku citace dává důraz na to, že její prožívání abnormálního stresu pramení pouze ze školy. Je otázkou, nakolik si sama uvědomuje či neuvědomuje, že její negativní prožívání může být způsobeno i jinými příčinami, ovšem je důležité zmínit, že ona sama považuje za hlavní stresor samotnou vysokou školu. Sama tento pocit stresu, který vyvolá samotná název univerzity, rozebírá v další části.

„Jo no, já si myslím, že jsem určitě jako nepřišla jako s tak hrozným psychickým zdravím na ten upol. Šťastná jsem byla, když jsem jako přešla do Olomouce, když jsem se sem nastěhovala a všechno... Občas si jako vybavím i ten pocit, co jsem v tom měla a občas jsem až jako zmatená, jako co všechno se mnou dokáže ta škola udělat, jak dokáže jako otočit to, jak vnímám celej svět? A že vlastně nejsem schopná jako vnímat takovej pocit štěstí a volnosti, jako jsem měla v tom prváku, když jsem do Olomouce přišla“ (žena č. 5).

Žena č. 5 zde mluví o pocitu štěstí, který s postupem času, co studuje na UPOLu, odchází. Momentálně se nachází v situaci, kdy, jak sama zmiňuje, není schopná vnímat pocit štěstí a volnosti. Vede mě to k myšlence toho, co přesně se na vysoké škole odehrává, že to má takový dopad na pocity štěstí a na úroveň stresu, kterou pociťuje.

9.1.2 Zahlcenost

„Včera jsem to postřehla, když se spolužačka ptala na zakončení v nějakém předmětu, jestli nám vypíše termín a mně to přišlo takové jako je říjen, proč se ptáš teď? Prostě ho to nech vypsát a hotovo. A ona se teda todleňto začala ptát, začala to pítvat. Já jsem si otevřela kalendář a viděla jsem vlastně kdy jaký zakončení, jak je to blízko u sebe a pak jsem si představila, kolik tam toho je a v tu chvíli jsem jako cítila, že mě to stresuje. Ale jindy vůbec“ (žena č. 5).

Ve vyprávění ženy č. 5 můžeme vnímat pocity zahlcenosti, které přišly ve chvíli, kdy otevřela deník a viděla všechny termíny, které ji čekají. Stejně tak sama popisuje, že si představila, kolik toho učení je a to způsobilo ještě větší stres, i když v danou chvíli nebyl aktuální – netýkal se zkoušky či předmětů, které by se zrovna odehrávaly. Dalo by se to tak shrnout jako stres z toho, co přijde a stres ze zahlcení učivem, školou, zkouškami.

Tyto stejné pocity a obavy nacházíme i u dalších žen, například u ženy č. 4.

„Přijde mi, že mám krizi pořád, jen někdy menší a někdy větší, obecně se to spíš zvyšuje a zhoršuje. Většinou je to pocit přehlcení, že víc už toho nemůžu zvládnout, že už prostě nemůžu. Takové krize přichází nejvíce v době, kdy o něco jde, takže třeba deadline bakalářky, státnice, zkoušky a tak a nebo když jsem tak „rozlitaná“, že nevím, co dřív“ (žena č. 4).

Žena č. 4 zde sama popisuje pocit přehlcenosti, kdy neví, co dělat dřív, má pocit, že je toho na ni příliš a už to víc nemůže zvládnout. Podobný problém přehlcenosti nacházíme i u ženy č. 3, která své prožívání popisuje následovně:

„Jak se to teď kupí ohledně psaní bakalářky, do toho praxe, přihlášky na magistra a ještě musím začít dělat na klauzurní práci... a do toho učení na státnice a zkoušky jakože takové, prezentace, testy... tak je to masakr. Fakt masakr“ (žena č. 3).

9.1.3 Neustálý stres

Dalším velkým tématem, které se prolíná skrz prožívání žen, je neustálý stres. Jedná se o pocit, který ženy prožívají v podstatě každý den. Některé z nich si jej neuvědomují a pouze jej pociťují většinou na fyziologické úrovni, jiné jsou si tohoto stresu a jeho dopadů vědomy. Názornou ukázkou je žena č. 3:

„Já, se o zkouškovém permanentně skládám, brečím už od září, plánuji rozkládání ročníku. Na zkoušku jdu s tím, že nic neumím a s tímhle mindsetem se toho dá pokazit dost než naopak s pozitivním myšlením typu: „když nejde o život, jde o hovno“. Svým způsobem se ale stresuju sama, hrotím i různé nepodstatné detaily, které bych v podstatě ani nemusela řešit a usnadnila bych si tím život“ (žena č. 3).

Žena č. 3 uvádí, že pociťuje stres v podstatě od začátku studia. Nezáleží na tom, zda probíhá zkouškové období, i když v tom zažívá o poznání vyšší stres, ale stresuje se i z maličkostí v průběhu celého roku. V další části rozhovoru navíc přidává informaci o tom, že se její prožívání v rámci studia má tendenci zhoršovat.

„V prvním semestru mi to přišlo ještě v pohodě, až v druháku, letní semestr mi připadal jako nejtěžší, měla jsem nejvíce předmětů a nejtěžší zkoušky, teď v tom třetíáku je to o tom vytrvání a nevzdat se“ (žena č. 3).

S tímto prožíváním se ztotožňuje i žena č. 4, která ve svém vyprávění zmiňuje následující:

„Patřím mezi lidi, které vystresuje úplně všechno, i příchod do třídy, když přijdu pozdě, takže se cítím celkem špatně a čím dýl studuju, tím je to horší“ (žena č. 4).

Kromě toho, že uvádí, že pociťuje stres téměř ze všeho a vždycky, pojmenovává i tendenci stupňování problémů. Sama říká, že čím déle studuje, tím je to horší. Tato stupňující se tendence zhoršování psychického zdraví a zvyšování stresu u studentů se tak objevuje opakovaně.

9.2 Příčiny akademického stresu

Na SOV2: **V čem studenti spatřují největší příčinu stresu?** získala autorka hned několik různých odpovědí. Ačkoli by se na první pohled mohlo zdát, že se jedná o nesourodé příčiny, které spolu nemají nic moc společného, při hlubším pohledu objevila kategorie, do kterých by se dané stresory daly zařadit.

9.2.1 Pedagogové a výuka jako stresor studentů

Toto téma se v rámci vyprávění objevovalo opakovaně a propojovalo všechny rozhovory. Pedagogové a jejich přístup nejen k výuce, ale i ke studentům, hrají velkou roli v tom, jak se studenti cítí a jak vysokou míru stresu na sobě pociťují a vnímají. Toto tvrzení shrnuje i slečna č. 4, která na otázku, jak vnímá své pedagogy ve škole a jejich přístup ke studentům, odpověděla: *„...přístup těch učitelů pak hrozně ovlivňuje i jako tu psychiku těch studentů, protože pokud jsou v pohodě, tak i těžký předmět se plní líp a je tam lepší atmosféra než když je někdo prostě protivný“ (žena č. 4).*

Přístup pedagogů

„Ve druháku, minulý semestr, jsem se třídou jela na evaluační výcvik, kde jsme si měli reflektovat vztahy ve skupině mimo jiné. No a jeden vyučující si z toho udělal takovou parodii na skupinovou terapii a nechal všechny mé spolužačky, aby mi vyhučely díru do hlavy a řekly mi fakt hnusný věci, že třeba s nimi manipuluju skrze své emoce, když se rozbrečím a uteču ze třídy. Když jsem se snažila obhájit, neměla jsem prostor. Navíc jsem se tam hroutila a vyučující to nijak nekomentoval a prostě tu skupinu ukončil bez reflexe a čehokoliv, což mi nepříjde v pohodě, navíc když pracuje jako terapeut“ (žena č. 3).

Popsaná událost je nepříjemnou zkušeností, kterou si žena musela projít. Je otázkou, co vedlo pedagoga k takovému jednání, stejně jako je otázkou, co vedlo k danému jednání spolužačky ženy. Ať už k této situaci vedlo cokoli, není vhodné, aby se podobné situace v akademickém prostředí vyskytovaly. Zvláště pak, pokud se jedná o situace, ve kterých

se pracuje nějakým způsobem s psychikou člověka. Toto chování zanechalo v ženě nepříjemné pocity. Na nepříjemnosti události mohl přidat i fakt, že se jednalo o prostředí mimo školu, které samo o sobě může být stresující, avšak to nemění nic na tom, že studentku rozhodilo chování jak třídního kolektivu, tak právě neprofesionální zachování pedagoga. Podobné pocity nespokojenosti vyjádřily i další ženy výzkumu.

„Pro mě je nejhorší fakt ten přístup učitelů, že mám třeba kolikrát strach jako do té hodiny jít a strávit to tam...“ (žena č. 5).

„Zatímco na prezenčním mají skvělejší přístup jako snaží se nám pomoci abysme v tom neměli takovej bordel, tak ale na kombi je to takové, že ti profesori si myslí, že jsou hrozně moc, někteří fakt hodně jako“ (žena č. 5).

Velmi podobně vnímá chování pedagogů i žena č. 2.

„My jsem třeba měli doktora, kterej byl vedoucí... Nevím teď, nebyl z naší katedry prostě a ten má vystudované 4 vysoký tady a je strašně takový, když já můžu tak vy taky. Když přečtu stránku za půl minuty, tak vy taky“ (žena č. 2).

Jak můžeme vidět z těchto citací, mezi pedagogy se objevují postoje, které se prolínají různými rozhovory a jsou si velmi podobné. Daly by se zařadit do kategorie určité povýšenosti nad studenty, což nevytváří příjemné prostředí, ve kterém by studenti chtěli bez stresu setrvat. Předpokládat, že to, co zvládne vystudovaný pedagog, zvládnou ve stejné rychlosti i míře studenti, není úplně reálné a rozhodně to není empatické chování, kdy by se pedagog snažil pochopit limity a možnosti svých studentů.

„Jsou učitelé, kteří dělají pro studenty první poslední, jejich předměty dávají smysl a s čímkoliv jsou ochotni pomoci. Pak jsou učitelé, kteří dobře učí svůj předmět, ale od studentů si drží větší odstup, a pak jsou učitelé, kteří ani dobře neučí a ještě jsou ke studentům celkem nepříjemní“ (žena č. 4).

Z citace ženy č. 4 můžeme rozpoznat, že zkušenosti s pedagogy má i dobré a pozitivní. Je důležité zde zmínit i tuto skutečnost, protože zkušenosti s jedním člověkem neznamenají obecné tvrzení, že všichni pedagogové jsou stejní, i když by to název kapitoly mohl naznačovat. Zároveň ale poukazuje také na to, že má zkušenosti i s pedagogy, kteří jsou ke studentům nepříjemní a nepřímo se tak shoduje s prožíváním jiných studentek. Ty vytýkají pedagogům i jiné nedostatky, jako například nevhodně vybraný obsah předmětu.

„Jako ti profesori by asi si měli i jako utříbit toho, koho učí. Chápu, když je to něco hodně všeobecného, kde vás fakt chodí třeba jako 80, ale když je to jako něco menšího, kde chodí třeba jenom dva nebo tři obory, tak jako podívat se na to, koho vlastně učí“ (žena č. 5).

Tato výtka vůči pedagogům je lehce problematická a to z toho důvodu, že spíše než problém s vyučujícím je tohle problém s daným předmětem, který byl konstruován pro více oborů. Ty ale mají každý svá specifika a každý by potřeboval trochu odlišný přístup s důrazem na jiné detaily probíraného učiva. Druhou stranou tohoto problému je ale i přístup pedagogů k takovému předmětu. Žena zde naráží na fakt, že se setkala s tím, že pedagogové dle jejího názoru nevyučovali v souladu s oborem, který se na dané přednášce nacházel. Toto se dá ale ovlivnit tím, že se pedagog zaměří právě na detaily probíraného učiva, které mohou poskytnout potřebné informace právě oboru, který se na přednášce nachází. Je to ale práce navíc než poskytovat určitý obecný přehled. Svůj výrok žena poté i rozšířila další zkušeností, která i názorně ukazuje, jak svou předchozí myšlenku o nesouladu s oborem zřejmě myslela.

„A do toho jsme vlastně tam měli nějaký zkoušky, kdy paní profesorka se odmítla přizpůsobit na akademickou půdu pedagogické fakulty a prostě nám nastřelila učivo lékařské fakulty. To znamená, že my jsme 3 semestry nebrali jakoby věci, co nám budou do specky jako kde co vzniká a vady očí a tak, ale brali jsme... Nějaký nějaký předmět pro pediatrii to byl“ (žena č. 5).

Z vyprávění jde poznat, že použitý přístup pedagoga v tomto případě nebyl zvolen správně. Je otázkou, zda se v učebních osnovách skutečně nachází taková témata jako neurologie a pokud ano, pak by se dalo očekávat, že pedagog danou látku přizpůsobí oboru, kterému je přednášena. Pokud se tak nestalo, což z vyprávění ženy č. 5 lze usuzovat, je to jistě pochybení, které v studentce mohlo zanechat nepříjemný pocit. Zvláště pokud pak není zvyklá na styl výuky a přístup pedagogů, který se vyučuje na jiných fakultách.

Všechny předchozí citace se týkaly hlavně chování pedagogů ke studentům a jejich přístupu k výuce. Ať už se jednalo o určitou povýšenost, ošetření studentky v nepříjemné situaci nebo o nepřizpůsobení výuky danému oboru. V rozhovorech se ale objevily i další věci, které studentky stresují a to natolik, že v pozdějších fázích rozhovoru popsaly, že

v nich vyvolávají pocity strachu, fyzické nepohody či snižují motivaci k docházení do školy.

Stigma

Dalším stresorem, který se objevoval v rozhovorech s hned několika ženami, je stigmatizace, a to hlavně okolo psychických problémů. V rozhovorech byla zmíněna hned několikrát, a opět tak ukázala příčinu stresu, která se objevuje u více studentů. Žena č. 5 popisuje následující příhodu:

„Ta (pozn. učitelka) měla problém s tím, že jdu k psycholožce, že nebudu na její hodině, a fakt mě jako seřvala přede všema“ (žena č. 5).

K tomuto poté také dodala, jaké důsledky tato situace měla.

„Ted'kon vlastně mám ty sezení s tou psycholožkou ve středu a je to prostě v čas její hodiny a já měla reálně strach jí tenhle týden napsat a omluvit se jí, že bych potřebovala odejít, že tam prostě jako nepůjdu a na každou tu hodinu mám vlastně hroznej strach jako přijít, protože ona hrozně otočila“ (žena č. 5).

Stigma přicházející od pedagožky způsobuje, že se studentka bojí nejen přijít do hodin, ale vůbec napsat a omluvit se. Studium v takovémto prostředí je stresující a strach, který studentka pociťuje, je podle daného vyprávění naprosto oprávněný. V dalších minutách totiž žena vyprávěla příběh, ve kterém vykreslila další podrobnosti o tom, jak se daná pedagožka chová nebo zachovala k ní i jiným studentům, a na základě těchto zkušeností k dané pedagožce ztratila veškerou důvěru a respekt. Jak jsem již ukázala v teoretické části práce, duševní zdraví je velmi důležité, a proto je na zvážení, jak s tímto tématem správně pracovat a zda by nebylo vhodné, aby se pedagogové naučili destigmatizovat a mluvit o tomto tématu otevřeně, s pochopením a empatií. Podobné zážitky má i žena č. 3, která říká:

„Třeba ohledně pohledu na psychiku studentů to je jiná. Někdo pochopí, poradí, ať si najdeš odbornou pomoc, a že si odejdeš v průběhu přednášky kvůli panické atace, anebo ten test napíšeš až na druhý pokus, protože jsi byla ve stresu a máš okno, to je pochopitelný. Někdo si naopak, ta valná většina, klepe na čelo s tím, že dokud si nepřitáhneš papír s diagnózou od psychiatra, tak jsi jen „hysterka, co to nezvládá“ (žena č. 3).

Žena v tomto úseku hovoří i o pozitivních zkušenostech, kdy se pedagogové zachovali správně a empaticky. Poté ale dává důraz na to, že valná většina pedagogů se

takto nechová. Opakuje se tady téma nejen nízké empatie s prožíváním a osobními problémy studentů, ale taktéž určitá stigmatizace psychických problémů. Už jen z tónu hlasu, kterým ženy mluvily o těchto zkušenostech, šlo soudit, že je vzniklé situace mrzí a zároveň pocítují určitý vztek vůči daným pedagogům.

„Mně přijde, že se to jako celkově hrozně zlehčuje, že ani ta fakulta, jako to nebere tolik ani celková veřejnost a ti učitelé i přesto, že by jako to měli brát jako jakéhokoli lékaře a měli by brát tu omluvu, jako že tam jdu, tak s tím mají docela jako problém, že nevím, mají pocit, jako že si jdu sednout s kamarádkou někde na kafe nebo něco takového a hrozně se do toho snaží cpát ten svůj názor“ (žena č. 5).

Ze studentčina povídání šlo slyšet určitou zoufalost nebo možná smutek z toho, že na fakultě měla tyto zkušenosti. Sama k tomu později ještě dodává následující:

„Vlastně to je úplně k ničemu, protože je tam přece jenom pořád hodně starších profesorů, kteří ani neberou to, že mám třeba tetování. Třeba přes léto, že byli jako vidět všechny, tak to se jim úplně nelíbilo. Takže to podobně jako berou i tady k tomuhle tomu a hrozně mě to jako mrzí“ (žena č. 5).

Zde domněnku o tom, že ji situace mrzí, sama potvrzuje svými slovy a dostáváme se tak k části pojednávající o tom, jak moc dokáží i jednotlivé postoje pedagogických pracovníků zapůsobit na psychiku studentů.

Nároky pedagogů a učební materiály

Nejen stigma a chování pedagogů, ale i zahlcenost spoustou materiálů a přílišnými nároky, buduje ve studentkách větší stres.

„Samozřejmě mají všichni tunu nároků a myslí si, že jejich předmět je ten nejvíc stěžejní, a naopak ti, kteří nás vyučují státnicové předměty, mají na všechno čas, všechno se dělá na poslední chvíli...“ (žena č. 3).

Podobný výrok můžeme nalézt i v rozhovoru s ženou č. 5.

„Profesoři začali s tím, že „Jee vy máte celý listopad praxe? Jak je to možný? Jako když jste ve třetíáku a my potřebujeme dohnat ty zásadní předměty, tak jako kdy to máme udělat?“ Tak to bylo jako hm...“ (žena č. 5).

„A zároveň ta nejistota u některých těch profesorů, co vlastně bude jako ve zkoušce, třeba že fakt umím všechno, ale oni si řeknou, jo, tohleto my jsme nebrali, ale vlastně by to mohlo bejt důležitý, ale je to jenom v mojí knížce, kterou si musíš koupit“ (žena č. 5).

V obou případech bylo možné v odpovědích žen zaznamenat problematiku určité uspěchanosti mezi profesory. Jak žena č. 3, tak i žena č. 5 uvádí, že na poslední chvíli se v hodinách dohání neprobrané učivo, a že častokrát je právě tohle uspěchané učivo to podstatné, co by se studentky chtěly a možná i měly učit, pokud se jedná například o státnicové předměty.

Zároveň je možné u participantky č. 5 zachytit nejen problém s tím, že mají pedagogové tendenci vše uspěchat na poslední chvíli a své studenty tak zahltit, ale zároveň taktéž její poslední větu o koupi knihy. Žena vypráví o tom, že si dané materiály musí koupit, aby z nich poté mohla zkoušku vůbec vykonat a vše popisovala poměrně našťvaným hlasem. Navíc toto téma rozvedla i v dalších vteřinách, kdy řekla: *Prostě takové to jako napsala jsem knížku, takže vám řeknu kupte si ji.* Je důležité zde poznamenat, že podmínka koupě knihy k tomu, aby mohl student splnit daný předmět, je poměrně diskutabilní. Je otázka, zda se daná kniha dá nebo nedá sehnat například v knihovně, pak se dle mého jedná o naprosto v pořádku postup, ovšem respondentka tuto možnost neuvedla a mluvila pouze o možnosti koupě.

K těmto výrokům o nárocích a uspěchanosti dodává žena č. 3:

„Je to fakt jako obrovská nálož a nápor na psychiku. Naprosto jiný styl učiva a učení se než na střední škole, každý si tady „hrabe na svém písečku“ a nároky opravdu nejsou malé“ (žena č. 3).

Právě tato odpověď nás přivádí k dalšímu velkému tématu, který ve studentkách způsobuje stres, a jak můžeme z odpovědi ženy č. 3 vidět, i psychickou nepohodu, a tím jsou velké nároky, se kterými souvisí i přemíra materiálů, které bývají často posílány ve velké míře v krátkém časovém úseku. Žena č. 3 toto téma zmiňuje totiž hned v další části rozhovoru:

„Sama spoustu povinností odkládám, ale když nám učitel dá termín zkoušky za týden a dva dny před tou zkouškou pošle miliony materiálů a doporučené literatury, tak to je fakt mazec“ (žena č. 3).

Žena č. 4 své studium a zkušenosti popisuje zase následovně:

„Studium vysoké školy je bezpochyby náročné, a to nejen psychicky, ale svým způsobem i fyzicky, protože často nemám ani čas se pořádně najíst nebo tak... Upřímně mi přijde hodně předmětů zbytečných a některé mi zase chybí, aby mi škola dávala smysl úplně“ (žena č. 4).

Při otázce, co ji přijde na studiu nejtěžší nebo nejsložitější poté dodává:

„Těžká otázka... když nebudu počítat ukončování předmětů, jako těžké zkoušky a podobně, tak asi zůstat namotivovaná a být v obraze i v tom množství informací, co do nás tlučou. A pak taky je pro mě náročné uzpůsobit si svůj timemanagement“ (žena č. 4).

Žena zde popisuje, že někdy zanedbává i své základní potřeby jako je potřeba jídla, protože je pro ni škola příliš náročná a zahlcující. Spojuje si to s tím, že má spoustu předmětů, které ji přijdou zbytečné a těžké a společně s tím taktéž příliš mnoho materiálů, které ji taktéž zřejmě zahlcují. Opět se tak vracíme ke stejnému problému jako u předchozí ženy a můžeme vidět, že přílišné množství informací a učení, zvláště pak získané v krátkém časovém úseku, ve studentkách vyvolává stres. Je možné, že za to částečně může onen fakt časového presu, kdy si studentky nemohou dostatečně rozvrhnout učení a přípravu na zkoušky, jelikož získají materiály až na poslední chvíli.

Podobné výroky, obsahující vysoké nároky učitelů nebo přílišné množství informací, se objevily i v dalších případech. Žena č. 2 ve svém vyprávění názorně ukázala, jak takové vysoké nároky učitelů mohou vypadat v praxi.

„Co mě nejvíc stresovalo, tak bakalář byl hodně o těch pracích, odevzdání práce a tak a já třeba jsem člověk, což teďka třeba a ono to vysvětluje to adhd trochu, ale já když nechci, tak všechno dělám na poslední chvíli ve stresu a k tomu já nesnáším psaní. Kor ještě odborných textů a všeho. A jeden učitel nám dával právě, že to bylo myslím teorie výchovy a dával nám tam prostě číst, že jo... takový to Rousseau, Descartes a fakt jako to strašně hrotil. Co bylo v téhle kapitole a takový a on se jednoho krásného dne naštvál, protože jsme se jako pořádně nepřipravili, tak, jak by chtěl on. A řekl nám, že prostě musíme sepsat nějakou seminárku na to. A to byla docela bakalářka, protože řekl, že pod 30 stran to nejde“ (žena č. 2).

Ve vyprávění ženy šlo slyšet, jak pro ni toto období bylo náročné. Při vyprávění si několikrát povzddechla či vytvářela delší pauzy mezi slovy. Popsaná situace se skutečně jeví jako velmi zahlcující a náročná. Napsat uprostřed semestru práci v takovém rozsahu, a do toho zvládnout učení a povinné práce do jiných předmětů, je jistě velmi náročné. Na druhou stranu je na zvážení, zda jsou tyto nároky skutečně příliš vysoké nebo odpovídají kvalitě dané univerzity a tomu, jaké nároky by obecně měla mít vysoká škola v ČR. Zároveň zde jistě hraje roli i údajná nedostatečná připravenost studentů, na jejíž popud byla práce jako určitý trest zadána. Můžeme si položit otázku, zda je vhodné dávat za

nepřípravenost nebo za jiné studentské prohřešky trest a zda v dnešní době nejsou již jiné, účinnější a vhodnější metody práce se studenty. Pokud si totiž studenti místo daného učiva odnesou z přednášek pouze negativní zkušenosti plynoucí z trestu, je nasnadě se ptát, jaká bude jejich další motivace k docházení na přednášky. Strach z trestu? A co jim trest dal, když probraná látka to dle výpovědi ženy rozhodně nebyla? Zároveň se můžeme zamyslet nad tím, jak mohou tresty obecně ovlivnit motivaci studentů k celkovému studiu a zda nebude výsledkem takového trestu spíše nechut' ke studiu.

Autorčino usuzování ze získaných odpovědí o tom, že je pro studentky náročné a stresující získávat materiály na poslední chvíli a v přílišném množství, potvrzuje z vlastní zkušenosti i žena č. 1.

„Občas je trošku složitější posbírat ty informace z různých zdrojů, což jako... Už jsem se poměrně naučila, že něco máme v moodlu, něco mám ve svých zápiscích a nějak to zvládám, ale pozoruju, že ne pro všechny je to lehké, takže pak sloužím jako překladač“ (žena č. 1).

Po prosbě více rozvinout slovní spojení: “sloužím jako překladač“ autorka zjistila, že tím žena svými slovy myslela to, že pro spolužáky ze třídy přepisuje informace a materiály do jednotné podoby, díky čemuž je poté nemusejí hledat na více místech, a učení se tak pro studenty stává méně stresující.

Zkouškové období a metody výuky

Dalším a posledním stresorem, který byl zařazen k podtématu pedagogů a výuky, je zakončení jednotlivých předmětů a metody výuky.

Každý pedagog si volí svou vlastní techniku, kterou vyučuje. Někdo se orientuje více na praxi, jinému vyhovují prezentace. Stejně tak má každý student jinou preferenci toho, s čím se mu pracuje dobře a s čím naopak.

„Tak na té filozofické fakultě tady na těch oborech jako právě v sociologii a tak, tak tam je to typická vysoká. Já přednáším, já mluvím, to, co je tam napsané, vůbec nedává smysl k tomu, co říkám. A já se pak snažím to jako přepsat i když je to páté přes deváté. A já jsem fakt ten člověk, jakože držím myšlenku, píšu, píšu, ale on do toho mluví a já co jsem chtěla? Přistihla jsem se, že jsem třeba jako párkrát chtěla se zeptat: „Co jste to říkal?“ nebo jako „Můžete znovu, můžete pomalejš?“ ale neodhodlala jsem se popravdě“ (žena č. 2).

Samotná žena zde naráží na pojem typická vysoká škola, který poté rozvádí jako monologický a frontální styl výuky – vyučující přednáší před tabulí bez větší interakce či diskuze se studenty. Často je toto povídání doprovázeno prezentací, která ale nekoresponduje s tím, co pedagog říká. V takové situaci může být pro studenty náročné se zorientovat v tom, co si psát, co poslouchat, co si zapamatovat. Zároveň je to i o vhodném způsobu učení, který si student osvojí, avšak existují i vhodnější techniky učení, díky kterým se studenti dokáží lépe soustředit a naučit než je pouhá frontální výuka.

Společně s touto “typicky vysokoškolskou” metodou výuky souvisí i její nezajímavost a nudnost, kterou studenti na přednáškách pociťují. Mluví o ní například žena č. 5.

„Fakt je to takové, že to chodím překonat, že to neumí udělat zajímavé anebo se zaměřují jenom na to, co dělají oni, a ne na to, jak to můžeme využít my“ (žena č. 5).

Žena zde používá slovo překonat, z kterého je jasné, že setrvávání na daných přednáškách je pro ni povinností, kterou si musí splnit a při které se musí nějak překonávat, aby dokázala vyčkat až na konec dané hodiny. Přináší to otázku, zda má takové studium smysl, protože při stresu a znužení si víc než informace studentka odnáší další stres a psychické obtíže, což tvoří určité zacyklení v nevhodné situaci.

Žena č. 2 sama uvádí, že metoda výuky, zaměřená více prakticky, je pro ni osobně mnohem lepší a srovnává to s výukou na jiné fakultě.

„Tak třeba jak jsem říkala, my jsme měli, že ke každé věci jsme měli seminář a cvičení, takže jakože ve výsledku to bylo že ten rozvrh je fakt nabitej... No a to můžu to teda porovnat, že ta filozofická fakulta je hodně jako ten peďák, což je smutný. Tam fakt je jakože výklad tupě si opisujete a udělejte mi prostě test na něco, co vlastně ani k oboru nedává smysl do praxe. Je hezký, že dokážu prostě přepsat 40 stran Komenského, což se fakt stalo, ale k čemu mi to je?“ (žena č. 2).

Můžeme vidět, že ona sama zde polemizuje nad tím, k čemu ji do budoucí praxe je tento frontální styl výuky, ze kterého si oproti praktické výuce, nic neodnáší.

Kromě obecných metod, jakými vedou pedagogové celé hodiny, dokáží studenty stresovat i jednotlivé zkoušky a způsoby, jakými se předměty ukončují.

„Při studiu se cítím vcelku vystresovaně, hlavně o zkouškovém, potom, co jsem zůstala na okraji kolektivu je to pro mě ještě těžší, a když se později přidaly panické ataky, začala jsem řešit spíš jak nezdrhnout z přednášky a něco z ní mít“ (žena č. 3).

Žena č. 3 zde uvádí, že zkouškové období je pro ni velmi psychicky náročné a v další části rozhovoru tyto pocity ještě rozšiřuje a vysvětluje jeden z důvodů, proč je pro ni zkouškové období takto náročné.

„vyučující naráz zasílají tunu učiva, nejlíp aby termíny byly v jednom týdnu a student neví, co se dřív učít a já taky ne upřímně“ (žena č. 3).

Znovu se objevuje téma přemíry materiálů a učiva, které je zasláno v krátkém časovém intervale a studenty tak dostává do časového presu, jež poté zvyšuje jejich vlastní stres. Kromě toho zde můžeme vidět, že s nevhodným kolektivem a dalšími problémy, jako je zahlcenost učením, se zkouškové období stává o to náročnější. Žena č. 5 na otázku, co pro ni byla velká krize v rámci studia, odpověděla následovně:

„Tak to bylo asi řekněme prosinec, až jakoby ten přelom těch semestrů, kdy tam fakt jako byly extrémně náročný zkoušky a mně se někde v těle něco rozbilo a začala jsem vnímat jako stres úplně všeho a začalo mě stresovat úplně všechno“ (žena č. 5).

S příchodem zkouškového období se stres u studentky zvýšil natolik, že jej začala pociťovat i v rámci svého fyzického a psychického zdraví. K vnímanému stresu ve zkouškovém období poté žena č. 3 ještě dodává následující:

„Hroutím se, fakt dost. Ač jdu na zkoušku s tím, že jsem se to přece učila a mám ještě další dva pokusy, stejně to nestačí a já hned řvu, klepu se a stresuju. Panický ataky, nízký tlak k tomu. Zvláště u zkoušek z předmětů, jejichž učivo mi moc do hlavy nejde, to se učím i měsíc dopředu, a když to pak nevyjde, mám pocit, že je to jen moje chyba a selhání, ač jsem pro to udělala maximum“ (žena č. 3).

Můžeme vidět, že pro tuto ženu je zkouškové období natolik stresující, že se dokonce psychicky hroutí a prožívá i panické ataky. Oproti tomu žena č. 1 přináší odlišný, až možná opačný názor na celý stres v rámci zkouškového období. Taktéž měla položenou otázku na to, jak vnímá a prožívá zkouškové období. Oproti ostatním ženám se na stres dívá pozitivně a vnímá jej jako tzv. eustres, který je více popsán v kapitole o stresu.

„Tak já většinou od základky mě hodnotí spolužáci jako poměrně klidného člověka, nicméně u mě stres... třeba před prezentací nebo před zkouškami se mění v adrenalin a spíš mi pomůže, takže já zjišťuju, že pod vlivem nějakého stresu, pod vlivem nějakého časového tlaku, jsem schopná pracovat efektivněji“ (žena č. 1).

Jak můžeme vidět, prožívání stresu je u různých studentek odlišné a někdo jej může vnímat ve správné míře jako motivaci a prostředek, jak pracovat efektivněji.

9.2.2 Akademické prostředí

Akademické prostředí je druhým tématem, které pod sebou ukrývá hned několik podtémat. I když jsou od sebe odlišná, všechna se prolínají v tomtéž bodě: dotýkají se akademického prostředí jako takového a všechna podle dotazovaných žen způsobují zvýšenou míru stresu.

Materiály a informace

Tak, jak přemíra a nárazovost učebních materiálů dokázala ve studentkách vyvolat nepohodu a stres, dokáže ji vyvolat i nedostatek anebo žádné informace, které by studenti ke svému studiu potřebovali. Tentokrát se však nejedná o učební skripta, nýbrž o informace týkající se celkového studia a fungování na univerzitě.

Žena č. 5 své zkušenosti s nedostatkem potřebných informací sděluje následovně:

„Tak na kombi, tak to je úplně extrémně hrozný. Já vlastně ani nevím pořádně jakou mám psát zkratku do mailu, protože mi to nikdo nikde neřekl. Takže jediné, co vlastně vím, je, že si mám jako zapsat všechny zkoušky nebo všechny předměty jako na celý rok akademické. A to je všechno. Já jsem jako skončila a vím, který pátky budu chodit do školy, protože už je to rok dopředu daný, ale to je taky jako všechno.

Vlastně i jako to, že mám zkoušky ze státnicových otázek to na jednu stranu chápu, ale pořádně mi ani jako literaturu k tomu nedali nic a nic mi vlastně moc nevysvětlí“ (žena č. 5).

Při pokračování rozhovoru se žena o tomto problému rozhovořila víc a k dané problematice přidala ještě další zkušenosti z jejího studia.

„Jakože co jsem fakt šla teďka na to dálkový, tak nemám nejmenší jako ponětí, která bije, když na mě vybalili jako první hodinu metodologii empirického výzkumu a pan profesor začal mluvit jako fakt o hypotézách a úplně ovšem tady tomhleto, a že bych to vlastně už dávno měla umět a různý počítání kvadrátu a tak.. tak já jsem vůbec nevěděla. Já jsem tam seděla a byla jako... aha, tak to asi ne“ (žena č. 5).

Můžeme vidět, že pro ženu je příchod na nový obor náročný a to i z toho důvodu, že nemá dostatek informací vlastně o ničem. Jak sama popisuje, neví pořádně nic o probíraném učivu, nebyla nijak zasvěcena nějakým opakováním a nemá informace ani o tom, jak to na dálkovém studiu vlastně chodí a jak se například odlišuje od studia prezenčního. Podobnou zkušenost s nedostatkem pro studenty podstatných informací má i žena č. 1.

„Jako ta komunikace přece jenom.. je taková no. Některé obory mají třeba předměty jako úvod do studia, kde jim všechno tohle jakože to vysvětlí. Ale my třeba v našem oboru jsme nic takového neměli. Nám jenom jedna vyučující v letním semestru říkala, že v zimním semestru tohle a tohle... nějak jako nás poučila a něco málo jako zmínila. Ale my jsme ničím takovým neprošli, takže my si vlastně všechno musíme zjišťovat samostatně“ (žena č. 1).

Je otázkou, na kolik by mělo být zjišťování podobných informací na studentech, a na kolik by se mohla angažovat i univerzita. Dle slov ženy č. 1 lze ale poznat, že by ocenila, kdyby i ona měla nějaký předmět úvodu do studia, o kterém se zmiňuje, a ve kterém by se všechny podstatné informace dozvěděla.

Kolektiv a prostředí

Další věcí, která se v rozhovorech objevila a která působila jako velký stresor v rámci akademického prostředí, byl kolektiv a samotné prostory školy. Žena č. 3 k otázce směřující k tomu, co je pro ni na univerzitě stresující, odpověděla hned několik věcí.

„Ten můj (pozn. kolektiv) ideální není, a když má člověk takové dysfunkční mezilidské vztahy ve třídě, je takovým tím členem „navíc“, je o dost těžší se s tím vším vypořádat a ten stres je pak jako hodně velký“ (žena č. 3).

K prostředí poté dodává:

„Pro mě jsou pochopitelně stresorem příliš malé místnosti, nebo příliš velké, hlavně mnoho lidí na přednášce, která pochopitelně musí trvat dvě hodiny“ (žena č. 3).

Žena zde nadužívá slova pochopitelně, která v kontextu rozhovoru vyznívala poměrně ironicky. Po hlubším prozkoumání jsem se dozvěděla, že je pro studentku náročné být mezi velkým počtem lidí a stísněné prostory jejímu nepohodlí příliš nepomáhají, protože pociťuje zvýšenou úzkost, která i kvůli tomu, že má špatný kolektiv a necítí žádnou podporu, někdy přechází do panických atak. O kolektivu a jeho důležitosti mluví i žena č. 5.

„Mně přijde, že nejvíc asi to (pozn. že se cítí více ve stresu) dělají třeba někteří spolužáci, kteří jsou fakt jako hrozně zapálení a snaží se za každou cenu vyhádat s tím učitelem, i když nemají pravdu. A to je takové, jako že si ten učitel to kolikrát třeba vylívá na nás a je to takové jako jejda“ (žena č. 5).

V jejím vyprávění vidíme, že často je více vystresovaná z chování ostatních v dané třídě, je jí nepříjemné být v takovém prostředí. Zároveň ale popisuje, že daní pedagogové

si poté vlastní negativní pocity “vylévají“ na studentech, kteří prvotní problém nezpůsobili. I toto je věc, nad kterou by bylo vhodné se pozastavit, jelikož je to něco, na čem se dá pracovat a u studentů tak snížit případný pociťovaný stres. Ke všem těmto výrokům přispívá i žena č. 4. Ta na otázku, co podle ní nejvíce ovlivňuje psychickou pohodu studentů a proč tomu tak je, odpověděla následující:

„...určitě zázemí, jaké škola poskytuje. Například možnost koupit si jídlo a pití nebo v mém případě kafe, tak to je pro mě důležité, cítit se tam v pohodě prostě. Velkou roli má také třídní kolektiv, mít někoho, s kým si navzájem kryjeme záda, třeba když chybím, dá mi třeba opsat zápisky a tak. A můžeme spolu probrat problémy ve škole a někam zajít a tak“ (žena č. 4).

Žena č. 2 přidává i vlastní náhled na důležitost kolektivu a vypráví vlastní zkušenosti s tím, jak se kolektiv proměnil s jejím nástupem na nový obor. Společně s tím i přiznává, že se zvýšil stres v jejím životě a později v rozhovoru dokonce zmiňuje, že kvůli tomu přemýšlela o přerušení studia, které si nakonec ale rozmyslela z důvodu svého věku a toho, že by studium poté měla již placené.

„V první řadě si to nejnáročnější, co jako fakt se mi vybaví a co jsem řešila s kamarádkou, která taky šla na jiný obor, tak je to asi ten kolektiv, nebo jako ty lidi, protože tím, že vlastně toto je fakt malá fakulta a ta stará je taková střední, tak nás na bakaláři bylo prostě 20 a teďka jsem prostě přišla a na té andragogice je 8 lidí, kteří jsou prostě zaběhlí... Krom toho, že jsem vlastně spadla do toho učení a všeho, tak ještě k tomu aji ten kolektiv je takovej, že nemám moc podporu“ (žena č. 2).

Ve vyprávění se s autorkou podělila o své prožívání a o to, že na novém oboru nepociťuje dostatečnou podporu v kolektivu, jelikož je malý a jak sama sděluje, všichni tam drží při sobě, zatímco ona je jediná z jiného předchozího oboru. Je představitelné, že se v takové situaci student cítí odděleně, a že to na dobrém psychickém rozpoložení příliš nepřidává.

Čas

Posledním, ale ne o nic méně podstatným tématem, které se rozhovory neslo a které se pojilo s akademickou půdou a akademickým stresem, byl čas. Tento prvek je v životě všech důležitý a ovlivňuje všechny, studenty obzvláště. Jak ale ženy uvedly, někdy si univerzita bere možná až příliš velké množství času.

„Já to vnímám tak, že mě vysoká učí rozvrhnout si čas a nějakou jako lepší organizaci, ale zároveň o spoustu mě okrádá a já nemám čas pomalu ani docházet na terapie, a to už je co říct jako [...] kolikrát kvůli rozvrhu do večera nemám ani čas a často musím odsunout i zajímavé akce a tak, takže mě to začalo hodně limitovat. Školu teď prostě musím doklepat“ (žena č. 3).

Čas jako něco negativního vnímá i žena č. 4, která v rozhovoru říká:

„...třeba čas, protože já do toho i cvičím ještě že. A rozvrh je od rána do večera, úkoly, seminárky, případně nějaká četba a podobně. Mám furt pak pocit, že věčně něco nestíhám, to je fakt můj denní chleba“ (žena č. 4).

Opět se zde cyklicky vracíme k předchozím stresorům, které se vzájemně neustále propojují. Učební materiály na poslední chvíli taktéž přispívají k tomu, že se studentky cítí být zahlcené, poté mohou mít pocity, že nic nestíhají a časová náročnost školy jejich pozitivnímu prožívání příliš nepřispívá.

9.3 Dopady akademického stresu

Důležitou součástí prožívání akademického stresu jsou i jeho dopady. Ty totiž velmi výrazně ovlivňují život daného člověka, a to většinou v negativním slova smyslu. V této práci jsou dopady akademického stresu rozděleny na dvě hlavní témata, a to dopady duševní a fyzické.

9.3.1 Dopady na duševní zdraví

Akademický stres má spoustu různých dopadů na duševní zdraví a každý člověk jej vnímá a prožívá odlišně. S ohledem na omezenou délku této diplomové práce jsem v tabulce č. 3 uvedla celý seznam jednotlivých problémů, které ženy při rozhovorech uvedly, a v této kapitole se více zaměřím na ty, které se objevovaly opakovaně.

Úzkosti

Často zmiňovaný dopad stresu byly úzkosti, které u některých žen vedly až k panickým atakám¹. Poměrně dlouhý příběh popisující setkání s panickou atakou a úzkostí přinesla v rozhovoru žena č. 5. Ve svém příběhu popisovala situaci, kdy v rámci výuky byli studenti vyzváni k různým herním aktivitám, z čehož jednou z nich byla překážková dráha, kdy jeden ze studentů měl zavázané oči a druhý jej přes dráhu vedl.

¹ Panická ataka – náhlý záchvat ochromující hrůzy, pocit, že se přihodí nějaká katastrofa, doprovázený bolestí hlavy, pocením, třesem (Hartl, 2004, s. 172).

„Paní profesorka s náma chtěla hrát hry na důvěru, takže tam udělala nějakou extrémní překážkovou dráhu. Měli jsme zavázané oči a někdo nás měl jako provést tou dráhou...“ (žena č. 5).

Žena ve svém příběhu uvedla, že už tato hra ji přivedla do velmi nekomfortní situace. Sama uvádí, že má problémy s důvěrou, takže představa, že si zaváže oči a nechá se vést přes překážky, ji vyděsila a byla ji nepříjemná. Tuto skutečnost konzultovala s profesorkou, ta na to ale nebrala ohledy. Situace postupně eskalovala další činností.

„Já jsem se fakt jako složila. Protože jsem odmítla jednak, aby na mě kdokoli jiný sahal, i když jsme měli mít nějakou... to byla jakože myčka a že někdo prošel, ostatní jako natáhli ruce a měli ho tak nějak jako hladit, když mezi nima procházel a tak. A to mi přišlo taky jako proč by na mě mělo z ničeho nic sahat dalších jako 15 cizích lidí. Tak to jsem úplně nepochopila a to mi vůbec tam jako neudělalo dobře“ (žena č. 5).

Žena dále vyprávěla, že se zhroutila, protože byla tlačena do aktivit, které byly daleko za hranicí její komfortní zóny. V následující hodině nepracovala, plakala, dále popisuje, že nemohla dýchat, bylo jí špatně, třásla se a po příchodu domů vyčerpáním a slabostí celého těla usnula. Celá tato situace nakonec vyústila v odpor a strach docházet na další výuku s touto konkrétní pedagogickou pracovnící.

„Oded' nesnáším jakoukoliv hodinu, kterou vím, že je sní, protože vím, že bude chtít dělat nějakou takovouhle ptákovinu a já ty hodiny s ní nezvládám, prostě jako ne“ (žena č. 5).

Tato zkušenost odráží nejen dopad akademického stresu, kterým si žena musela projít, ale i neprofesionalitu chování dané pedagožky, a propojuje tak kapitoly, které jsem v rámci výzkumu sepsala. Žena č. 4 zase popisuje svou vlastní zkušenost a na otázku, jak ona prožívá stres a jak jej na sobě vnímá, odpověděla následující:

„Různě. Psychicky hlavně takovými stavy paniky a úzkosti, kdy mám pocit, že potřebuju strašně křičet, utéct, zároveň strachem a frustrací, a pak to vždycky cítím hodně na těle, že když jsem ve stresu třeba ze zkoušky, tak se třesu, mám střevní problémy nebo obecně je mi zle prostě, mám vysoký tep a tak“ (žena č. 4).

Lze spatřit, že žena sama uvádí vliv stresu i na její fyzické prožívání. V další části své fyzické problémy rozšiřuje o další symptomy, které si spojuje hlavně se strachem ze zkoušek, který v ní poté vyvolává všechny tyto problémy. V dlouhodobém horizontu uvádí žena č. 4 i další problémy, včetně návratu k problémům s jídlem, které v minulosti

vyvolaly poruchy příjmu potravy a dodnes s nimi žena není úplně vyrovnaná. Není zároveň jediná, na koho zkoušky takto působí. Žena č. 3 ve svých odpovědích uvádí:

„Určitě insomnie, migrény, těmi trpím běžně, ale se zkouškovým se to vždy zhoršuje. Pak se mi somaticky projevují panické ataky a celkově jsem ve stresu taková napjatá, netrpělivá a nedokážu ani v klidu sedět“ (žena č. 3).

I když žena uvádí prožívání napětí a panických atak, hodně své pocity popisuje právě na fyzické rovině, kdy uvádí migrény, nízký tlak nebo neschopnost v klidu sedět, která by se dala přeložit i jako určitý příznak nervozity, stresu či úzkostí. U žen se tento jev objevuje opakovaně, kdy při popisu svého prožívání vysvětlují své emoce a stres spíše ve fyzických příznacích, než aby dokázaly správně popsat své emoce. Jediný případ, kdy žena byla schopná popsat více své duševní obtíže a nepopisovala převážně jejich fyzické projevy, je žena č. 1.

„U mě je to třeba, že nějakou činnost neudělám, protože vidím 10 různých scénářů a chci se vyhnout tomu nejhoršímu z nich, nebo že se neustále vracím k událostem starým i 10 let a analyzuji, co jsem tehdy měla udělat jinak. Zažívala jsem někdy nějaké úzkosti nebo tak. Ale spíš já... já u toho jakože spíš přemýšlím než že bych to prožívala emočně. Spíš to vidím logicky“ (žena č. 1).

Tato odpověď je poměrně zajímavá hned z několika hledisek. Na začátku vidíme, že si je žena vědoma toho, že to, co prožívá, by se dalo klasifikovat jako úzkosti. Zároveň poté ale dodává, že je neprožívá na emocionální úrovni, nýbrž spíš logicky, což se částečně vylučuje s tím, jak se projevuje úzkost. Tento fakt je pro autorku práce těžko uchopitelný a představitelný, jelikož ženin popis prožívání je pro autorku dostatečně emoční a stresující, zatímco žena sama sděluje něco jiného.

Vnímání sebe sama

Dalším velkým tématem bylo vnímání sebe sama. Stává se, že ženy po neúspěšných zkouškách nebo z přemíry stresujících situací upadají do sebeobviňování a k negativnímu pohledu na sebe sama. Ukazuje se to například u ženy č. 3, která něco podobného zmínila již u předchozích otázek, a dá se z toho tak odvodit, že se u ní jedná o opakující se problém.

„V neposlední řadě já jsem ve stresu pořád, ale naposledy, když jsem se učila na zkoušku z adiktologie, které nerozumím a ani z ní nestátnicuju. Ne že bych byla ve stresu při psaní, spíš během učení, že si stejně nic nepamatuju, a pak hned po zkoušce, když jsem

zjistila, že jsem to nedala. Připadala jsem si hrozně zbytečně a stresovala se tím, že to beztak nevyjde ani na další pokus“ (žena č. 3).

I když se může zdát, že se jedná o popis stresující situace vztahující se ke zkoušce, žena zároveň popisuje, že se po neúspěšné zkoušce cítila zbytečně, zklamaně sama ze sebe a zároveň propadla přesvědčení, že se to určitě nepodaří ani na další pokus. Je důležité upozornit i na tento aspekt akademického stresu, zvláště pak u jedinců, kteří mají předpoklady k vyššímu stresu a úzkostem obecně. Jejich vlastní nepřipravenost, stejně jako přílišné nároky na zkoušky, mohou způsobit, že se pozmění i vnímání jich samotných. S tímto vnímáním sebe sama velmi souvisí i srovnávání se s ostatními, což taktéž narušuje sebeobraz studentek a odráží se poté na jejich prožívání. Žena č. 2 sděluje tyto své zkušenosti:

„Já jsem člověk, kterej měl strašnej problém, že já jsem se strašně na té vysoké srovnávala. Na střední mi to bylo jedno, ale to je střední. Teď na té vysoké ale mám strašnou potřebu, potřebuju se jako srovnávat a jakože ještě jak jsme byli (pozn. na bakalářském studiu) malý kolektiv a nebylo to takový to typický no name, tak to bylo takový jako strašně pro mě těžký“ (žena č. 2).

Při dotázání na to, v čem se se spolužáky srovnávala, poskytla žena č. 2 tyto odpovědi:

„Hmm asi no, asi to bylo takový, že ostatní to zvládají prostě a já ne.“ Žena dále v rozhovoru uvádí, že začala meditovat a poznávat sama sebe, díky čemuž si uvědomila, jak moc jí tohle srovnávání ovlivňuje život. Společně s tím ale přinesla i další téma, které je protkáno i příběhy dalších respondentek.

„Já jsem začala meditovat a víc jako jsem začala mít ráda sama sebe a poznala jsem... jakože hodně to (pozn. panické ataky, úzkosti..) plynulo i z toho srovnávání, z té nedostatečné sebelásky a sebeúcty“ (žena č. 2).

Při bližším doptávání žena informovala o dalším důležitém aspektu, a to o tom, že na své duševní obtíže začala brát medikaci. Stejně tak ji začala užívat i žena č. 5.

„Já jsem totiž na ty stresy a tak začala brát antidepresiva a takový. Já jsem fakt přibrala, jo, já jsem přibrala, čísla šla nahoru a bylo to hrozný“ (žena č. 2).

„Takže teďka jsem každý ráno na půlce lexaurinu a jsem ráda, že jsem ráda“ (žena č. 5).

Společně s pomocí přináší tato medikace ale i vedlejší účinky. Tak, jak u ženy č. 2 způsobila antidepresiva nárůst tělesné hmotnosti, u ženy č. 5 způsobila migrény.

*„Já jsem z něho měla pak extrémní migrény a fakt mi bylo hrozně špatně“
(žena č. 5).*

9.3.2 Dopady na fyzické zdraví

Antidepresiva však nejsou jediným původcem zdravotních problémů. Samotný stres, který studentky prožívají, se podepisuje i na jejich fyzickém zdraví. Nejčastěji uváděnými problémy byly převážně bolest na hrudi či problémy s dechem, bolesti svalů, únava či vyčerpání celého těla a organismu jako takového. Žena č. 5 popisovala svůj příběh, kdy již jako dítě měla bolestivý ekzém, kterého se jí ale podařilo zbavit. Ovšem po nástupu na vysokou školu se jí ekzém objevil znovu. Po sériích vyšetření zjistila, že se tento ekzém objevuje ve spojitosti se zvýšeným stresem.

„Měla jsem extrémně osypané ruce... Všechno mě pálilo, nemohla jsem v noci spát a na terapiích jsme pořád jako řešili traumata, který jsem potřebovala vyřešit a nebyl čas úplně tolik řešit ten stres. Pomohlo mi akorát fakt jako dodělat zkoušky a pak jsem na dva měsíce odjela do Krkonoš... Tam jsem byla hrozně šťastná. Všechno se jako spravilo z ničeho nic. Ani ten lexaurin jsem nemusela brát“ (žena č. 5).

Toto zlepšení ale nemělo dlouhého trvání, jelikož hned po návratu do školního prostředí se bolestivý ekzém vrátil zpátky.

„A teď kon se to asi začátkem října, jakože fakt potom, co jsme zajeli do semestru... a já jsem mě to asi začalo někde stresovat, tak z ničeho nic jsem se vzbudila v noci s tím, že jako mě pálí nohy. A že, jako mě pálí úplně všechno, takže teďka taky třeba moc nespím a už mě to jako štve. Dneska jsem se teda dívala, že už se mi začínají osypávat i ruce, že to nemám jenom na nohách“ (žena č. 5).

Žena č. 2 vyprávěla zase jiný, vlastní příběh, ve kterém se podělila o informace, že v době pandemie prodělala zdravotní obtíže, které skončily jejím pobytem v nemocnici. Po propuštění z hospitalizace se její stav ale výrazně zhoršil.

„Já jsem najednou byla z toho úplně v háji, protože moje tělo úplně jako vypovědělo službu. Na nic jsem neměla energii, já jsem jako viděla, že meškám hodiny ve škole a to mě stresovalo úplně“ (žena č. 2).

Můžeme vidět, jak se samotné myšlenky na to, že studentka bude mít zameškáno ve škole, dokázaly podepisovat na jejím zdravotním stavu, kdy se cítila velmi vystresovaně a vyčerpaně. Žena ve svém povídání pokračovala dál:

„No a já si myslím, že to tak trochu souvisí se vším, protože jak už se to všechno nějak uklidnilo (pozn. zdravotní obtíže, kvůli kterým byla žena v nemocnici), tak přišlo to, že jsem vlastně měla první panickou ataku. Což jsem jako absolutně nechápala. Nevěděla jsem, co to je. A protože to mělo fyzický projev infarktu, tak normálně jsem si volala ve čtyři ráno, byla jsem sama, volala jsem si záchranku, že mám infarkt. A pamatuju si, že v telefonu se mě ptali, ktere j jsem ročník a když jsem ho řekla, tak řekli že: no tak to není, to fakt nemáte“ (žena č. 2).

Na konci svého vyprávění žena přibližuje, že i když se jeden problém uklidnil, druhý vyvstal. Tato prvotní zkušenost s panickou atakou byla pro ženu velmi stresující a zatěžující. Jak ona sama popisuje dál, postupem času se tento její stav výrazně zhoršil, zvláště poté v období online výuky, kdy tyto stavy paniky zažívala téměř každý den. Po skončení pandemie, návratu do školy a nasazení vhodné medikace se tyto stavy uklidnily.

„Někdy, když je toho na mě moc, tak já mám takový to, že se mi úplně začne stahovat tady (pozn. ukazuje na oblast mezi ramenem a krkem), pálí mě lopatka, prostě jde mi to takhle do hlavy. Takže i ve škole, když je toho hodně prostě, tak se to vrací. Takže tady tohlencto plus, jak jsem řekla na začátku (pozn. hovořila o stavech paniky u online výuky, viz předchozí odstavec), já jsem fakt měla jako docela infarkty, jakože to nebyl infarkt, ale prostě panika, měla jsem zamlžené vidění, problémy s dýcháním, bolest brutální tady (pozn. ukazuje na hrudník), brněla mě ruka celá až“ (žena č. 2).

Žena č. 4 své fyzické obtíže spojené se stresem popisuje zase následovně:

„Někdy se mi i motá hlava, buší mi srdce a někdy mě i jakoby bolí to srdce, někdy zas mám dušnost, že se mi špatně dýchá, hodně se potím, jsem celkově taková jako slabá a tak. Jako je toho fakt hodně, mě se to na tom těle odráží dost“ (žena č. 4).

Její příznaky jsou něčím, co uváděly ostatní ženy i ve svém vlastním prožívání, zvláště poté problémy s dýcháním či bušením srdce se objevily i u jiných žen, většinou ve spojení s pocíťovanou úzkostí či panickou atakou. Žena č. 4 však své povídání dále rozvedla:

„Dlouhodobě se to projevuje na čím dál horších projevech, třeba nespavostí, fakt jako blbě spím a pak jsem z toho hrozně unavená přes den nebo neustálou bolestí hlavy,

eee pak třeba ztuhlosti svalů, pak mi taky hodně lítá tlak prostě nahoru a dolů a jak jsem říkala tou slabostí celkovou no. Vlastně mám pocit, že mi tělo postupně vypovídá službu“ (žena č. 4).

Můžeme vidět, že ve svém povídání přibližuje a potvrzuje stejné téma, jaké se objevilo u dvou předchozích žen, a to, že čím déle setrvávají ve škole a zároveň tak ve stresu, tím více se problémy stupňují a omezují jejich život a hlavně zdraví. Žena č. 1 ve svých odpovědích popisuje stejné prožitky, co se týče únavy a spánku, jako předchozí žena.

„Nejčastěji se to (pozn. přehlčení, stres) projevuje v nějaké psychické únavě. Přijdu ze školy a i když jsem tam byla relativně krátkou dobu, tak nejsem schopná donutit se k nějaké činnosti. Ze začátku studia jsem kolikrát jen přišla, lehla si na postel a nechtělo se mi nic dělat. Teď v poslední době je to zas například problém s usínáním“ (žena č. 1).

9.4 Metody práce s akademickým stresem

Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, se stresem se dá pracovat mnoha různými způsoby. Při rozhovorech s ženami autorku práce zajímalo, jak ony pracují se stresem, který pocítují, a jejich odpovědi byly velmi individuální. Žena č. 4 své metody práce se stresem popisuje následovně:

„Já se to většinou snažím rozdýchat a nenechat projevít ten stres naplno. Jakoby ho zastavit dřív, než úplně propukne. A pak taky zkouším sebeuklidňování, že o nic nejde si říkám a pomáhá mi taky, když mě někdo obejmě“ (žena č. 4).

Více než praktické metody tady můžeme vidět určité psychologické techniky, jako je sebeuklidňování nebo zastavení stresové reakce dřív, než propukne úplně naplno. Zároveň žena uvádí, že jí pomáhá, když ji někdo obejmě, což je naprostý opak toho, co pomáhá ženě č. 2, která uvádí, že potřebuje svůj osobní prostor a být sama. Dále své metody popisuje následovně:

„Tak jednak mi pomáhají antidepressiva a terapie, ale rozhodně i to mít nějaký svůj osobní prostor, být sama... A pak jsem taky začala chodit na jógu a začala jsem meditovat a víc jako jsem začala mít ráda sama sebe...“ (žena č. 2).

Vidíme, že tato žena pojala svou práci se stresem více na praktické úrovni, kdy začala navštěvovat jógu a provozovat meditaci. Ta jí ale pomohla se více zamyslet i nad hlubšími tématy, jako je například sebeláska, se kterou, jak uvedla v rozhovoru, měla velký

problém. I toto velmi přispělo k tomu, aby pocíťovaný stres zmírnila. Dalším velkým pomocníkem je poté odborná medikace, stejně jako terapie. Ta slouží jako metoda práce se stresem i další ženě, a to ženě č. 3.

„snažím se to řešit na terapiích, pomáhají mi dechová cvičení, hraní si s gumičkou na vlasy, kreslení a tvůrčí činnost. Ta teda hodně, i když při škole na to není moc času, ale ráda si občas zazpívám nebo něco vytvořím nebo namaluju, přečtu, pokud to teda není zrovna ta literatura do školy... musím prostě změnit prostor, být sama, uzemnit se a zklidnit se a to pak pomáhá. A taky se snažím častěji chodit ven, stýkat se s lidmi, se kterými je mi dobře. A chodím na ty terapie“ (žena č. 3).

Tvůrčí činnost, dechová cvičení, gumička, všechno velmi praktické metody, které dané ženě pomáhají překonat stresovou situaci. Ať už ale všechny ženy uvedly jakoukoli metodu práce se stresem, jednalo se spíše o způsob, jakým řešily již nastalou stresovou situaci. Žena č. 1 se však rozpovídala i o možnostech, jak stresu vůbec předchází, a díky tomu nemusí příliš využívat žádnou z těchto metod, jak se stresem poté pracovat.

„Jo tak se mi osvědčilo, že si vlastně na začátku semestru do jedné tabulky píšu, co potřebuju k ukončení předmětu. Postupně si to škrtám a zároveň si vytvářím plán studia pro jednotlivé týdny, takže si pak můžu vybrat. Říkám si, teď se mi nechce studovat třeba dějiny, no tak se podívám na něco praktičtějšího. Jo a vyberu si vlastně ten předmět, co chci. A pak zas jiný den si vyberu jiné téma“ (žena č. 1).

Jak lze vidět, odpověď této ženy se velmi liší od těch předcházejících. Není to ovšem jen tím, že jako jediná popisuje spíše metodu předcházení stresu, ale taktéž tím, že když se zpětně podíváme na všechny rozhovory, žena č. 1 je jediná, která zmínila i pocíťovaný eustres a zároveň také jediná, která mluvila o tom, že si školu zvládá rozvrhnout a není tudíž tolik zahlcená jako jiné ženy výzkumu.

10 Diskuze

Výzkumná část této diplomové práce se zabývala tématem prožívání akademického stresu studenty Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého. Cílem práce bylo více porozumět tomu, jak studenti prožívají a vnímají akademický stres a na základě zjištěných výsledků poskytnout poznatky, které mohou být využity ke zlepšení prostředí na vysokých školách a ke zkvalitnění vzdělávacího procesu, stejně jako k posílení vztahů mezi školou, pedagogy a studenty.

Hlavní výzkumná otázka, která byla v rámci výzkumu položena, zněla: **Jak prožívají studenti Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého akademický stres?** Dále byly vytvořeny čtyři specifické výzkumné otázky, které napomohly k zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Výzkum probíhal kvalitativní formou, využit byl polostrukturovaný rozhovor.

První otázka zněla: **Jak studenti vnímají akademický stres?** Ženy ve svých odpovědích nejčastěji uváděly, že akademický stres vnímají jako velmi negativní věc, ovlivňující jejich duševní i fyzickou pohodu. Akademický stres je pro ně zátěž v životě, je zahlcující, přináší přehnanou zátěž a zapříčiňuje neustálý pocit nervozity a stresu, stejně jako fyzické i psychické problémy. Pociťování nadměrného stresu souhlasilo i se zjištěním jiných studií, například Ochnik a spol. (2021) zjistili, že prevalence nadměrného stresu byla v České republice u studentů 84,90 %, což je procentuálně vyšší než u běžné české populace, kde prevalence činila pouze 35,40 %. Zároveň je ale otázkou, zda právě tento negativní pohled na stres, který byl přítomný u všech žen, není částečně samotným důvodem, proč jsou jeho dopady tak velké, a to hlavně v rámci dopadů na fyzické zdraví žen. Fisher a spol. (2016) ve svém výzkumu totiž přišli na to, že silné negativní přesvědčení o stresu na začátku výzkumu předpovídalo hlášení somatických symptomů během stresujícího období. Jednoduše řečeno, když měli studenti přesvědčení, že je pro ně stres špatný, ve stresujícím období prožívali více somatických příznaků.

Druhou specifickou výzkumnou otázkou bylo: **V čem spatřují největší příčinu stresu?**

Odpovědi na tuto otázku byly kategorizovány do dvou hlavních oblastí: Pedagogové a výuka a Akademické prostředí. Tyto dvě kategorie pod sebou měly další témata, která se v rozhovorech objevila. Nejčastějším stresorem byly pro studentky *přílišné nároky učitelů* a hned poté následoval *přístup pedagogů* a další stresory, které byly ženami

vnímány jako komplikující nejen jejich studijní, ale i osobní život. Zvláště stresory spojené s pedagogy a s přílišnými nároky se objevovaly napříč odpověďmi různým žen. Jednu z nich dovedl špatný přístup pedagoga až do fáze, kdy má strach navštěvovat přednášky, což je sama o sobě ukázkou velkého stresového napětí. Navíc zrovna tento stresor není ovlivnitelný a často ani předvídatelný a o to více jsou z něj studenti ve stresu (Atkinsonová a spol., 2003). Je otázkou, proč se stresor pedagogů a nároků objevuje tak často, jelikož jej, společně i s dalšími zmíněnými stresory, můžeme nalézt i u Hurst, Baranik a Daniel (2012) nebo u Yikealo a spol. (2018), ale i u mnoha dalších (Bedewy a Gabriel, 2015; Saeed a spol., 2020). I ti zmiňují učitele a jejich přístup, stejně jako nároky jako stresující. Zůstává otázkou, zda se daní pedagogové ve svém přístupu a svých nárocích nechtějí změnit, neví, jak se změnit anebo o tom, co studentům vadí, vůbec netuší. Skutečnou zpětnou vazbu dané pedagožce o tom, co studentce vadí, zmínila ve výzkumu pouze jedna z žen, tudíž pouze jedna pedagožka ze všech zmíněných dostala informace o tom, co vnímá studentka jako negativní chování či metody výuky a získala tak prostor pro změnu svého přístupu.

Další zjištěné stresory v této práci v některých bodech korespondují s již existujícími studii a výzkumy, zatímco v jiných se zjištění této práce odlišují. Lin a Chen (2009) se sice shodují ve stresu z učitelů, zároveň ale uvádí stres z rodičů, včetně konfliktů a zhoršení známek. Sibnath a spol. (2015) uvádějí očekávání nebo nátlak ze strany rodičů či blízkých opět jako velký stresor. Toto zjištění se ale v této práci nepotvrdilo, jelikož pouze jedna z žen uvedla nátlak ze strany rodiny jako možný stresor. Tento faktor byl tak v této práci spíše ojedinělý a rozhodně nebyl tak častý a velký stresor jako ve zmíněných výzkumech. Tyto rozdíly ve výsledcích mohou být způsobeny různými faktory, jedním z nich je i malý počet žen, které se tohoto výzkumu účastnily. Dále je nutno vzít v potaz, že se jednalo o kvalitativní výzkum s polostrukturovaným rozhovorem, který dával poměrně velkou volnost participantkám a jejich povídání. Ty se však ve svých odpovědích k tématu rodiny či rodičovskému nátlaku nijak zvlášť nevyjadřovaly, což taktéž mohlo vést k tomu, že se téma nátlaku ze strany rodiny, neobjevilo. Výsledky zároveň mohou být ovlivněny i například sociodemografickými odlišnostmi, jelikož bylo zjištěno, že například ženy vykazovaly ve výzkumu více akademického stresu než muži, a že studenti humanitních a sociálních věd trpí větším akademickým stresem než studenti vědy a managementu (Banu a spol., 2015). Jelikož výzkumný soubor obsahoval pouze

ženy humanitních oborů, mohly být výsledky ovlivněny i tímto. Tyto odlišnosti mezi výsledky této práce a výsledky jiných studií naznačují složitost problematiky akademického stresu a nutnost dalšího zkoumání této oblasti.

Zvláštním stresorem byla poté dostupnost učebních materiálů. Některá z žen zmiňovala nutnost koupit si knihu za účelem splnění předmětu, jiná zase roztržštěnost materiálů v různých systémech a další zase přemíru materiálů, které se ale dostupnými staly až v posledních dnech před zkouškou. Podobný stresor jsem v žádném z výzkumu více rozepsaný nenašla. Důvodem odlišnosti těchto výsledků od výsledků jiných výzkumů je pravděpodobně rozdílnost využívaných systémů školy a taktéž preference jednotlivých pedagogů, kdy jeden může preferovat vkládání materiálů do systému, jiný je odesílá na email a podobně. Každá univerzita má své vlastní pedagogy, stejně jako systémy a metody, jakými učební materiály studentům distribuuje, proto je tento stresor takto individuální.

Třetí specifickou výzkumnou otázkou bylo: **Jaký vliv má akademický stres na jejich fyzické a duševní zdraví?**

Výsledky této práce ukázaly, že dopady akademického stresu jsou jak duševní, tak fyziologické povahy. Všechny zjištěné dopady hrají nezastupitelnou roli v tom, jak studentky prožívají akademický stres. Nejen fyzické, ale i duševní obtíže jsou něčím, co velmi ovlivňuje kvalitu života a celkovou spokojenost a pocit štěstí. Toto potvrdil Barbayannis a spol. (2022), Slimmen a spol. (2022) i Matoušek (2018), který prováděl výzkum právě na Univerzitě Palackého a došel k závěru, že akademický stres ovlivňuje i subjektivně prožívané štěstí mezi studenty. Kromě pocitu štěstí se akademický stres podepisuje i na psychickém zdraví studentů. Například Deng a spol. (2022) zjistili zvýšenou míru deprese mezi studenty s vyšším akademickým stresem, Oliver a spol. (2023) zase zvýšenou míru úzkostí, jiní autoři obecně zmiňují akademický stres jako důvod zhoršeného duševního i fyzického zdraví (Hystad a spol., 2009). Všechny tyto výzkumy korespondují se zjištěními tohoto výzkumu. Ženy uváděly pocity úzkostí, dokonce zmiňovaly panické ataky, které u jedné z žen probíhaly téměř na každodenní bázi. Jiné zase upozorňovaly na fakt, že často pláčou, nemají na nic energii a některé mají zhoršený pohled na sebe sama. Je důležité si uvědomit, že téma duševního zdraví mezi studenty nesmí být opomíjeno a že je velmi důležité, zvláště teď, když dle dostupných dat Národního ústavu duševního zdraví stoupl počet sebevražd oproti předešlým letům o 6,5

% a to zejména v mladších věkových kategoriích 15–19, 20–24, 30–34 let (NUDZ, 2023). Ať už jsou příčiny tohoto nárůstu jakékoli, je důležité, aby studenti získali dostatečnou podporu i na akademické půdě. Kromě duševních obtíží se akademický stres projevuje i v obtížích fyzických. Mezi nejčastěji zmiňované patřily například dýchací obtíže, bušení srdce, vyčerpání těla nebo střevní problémy. Všechny zmíněné projevy by se daly zařadit do nejčastějších psychosomatických problémů, které zmiňuje například i Chvála a spol. (2015, s. 246).

Čtvrtou a poslední specifickou výzkumnou otázkou bylo: **Jakým způsobem pracují s akademickým stresem?**

Výsledky výzkumu odhalily různé metody zvládnání stresu, které byly velmi individuální. Vícekrát zmíněná byla pouze terapie, dechová cvičení a potřeba být sama/osobní prostor. Právě dechová cvičení byla zkoumána i v jiných výzkumech, například Örün a spol. (2021) zjistili, že dechové cvičení prokazatelně snižuje stresové hormony a tak je vhodné jako relaxační technika. Toto zjištění nám tak ukazuje, že pocíťovaná úleva, kterou dechová cvičení ženám přináší, není jen nějaký výmysl, ale výzkumem podložená metoda, která skutečně může snižovat pocíťovaný stres. Häfner a spol. (2015) zase provedli výzkum, ve kterém zjistili, že studenti, kteří prošli tréninkem správného time-managementu, pocíťovali menší stres. Tato studie tak podporuje tvrzení jedné z žen, která uváděla správné rozložení učení a celkového svého času jako metodu, která ji pomáhá stresu předcházet a se stresem pracovat. Zároveň však přináší téma time-managementu jako velkého tématu mezi studenty. Time-management byl totiž kromě jiných, taktéž zmiňován jako stresor mezi studenty. Pověštinou zmiňovaly ženy, že vše dělají na poslední chvíli nebo si jinak nedokáží rozvrhnout svůj čas. To přináší otázku toho, proč se tak děje a co by pomohlo tomuto předcházet? Nebylo by vhodné zavést například předměty, věnující se správnému rozvržení času? Přeci jen jak zmiňovaný výzkum Häfnera a spol. (2015) prokázal, správné zvládnání stresu redukuje pocíťovaný stres a jeho menší míra přispívá k větší studentské pohodě i zdraví. A přesně to je potřebné.

V rámci celkové odpovědi na hlavní výzkumnou otázku můžeme konstatovat, že studenti Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého prožívají akademický stres velmi negativně a ve velké míře. Často jej vyvolávají přílišné nároky učitelů, jejich přístup nebo nedostatek učebních materiálů. Všechno tento akademický stres vnímají

studentky jako velkou zátěž, která má vliv na jejich psychické i fyzické zdraví. I přes to, že každá s tímto stresem pracuje odlišně, stále jej pocítují v poměrně velké míře.

Tato práce má i své limity. Největším z nich je výzkumný soubor, který se skládal z malého počtu participantek a navíc pouze z žen. Tento fakt zapříčiňuje, že výsledky práce nemohou být generalizovány a ukazují tak prožívání jen velmi malého vzorku studentů. Dalším limitem práce je její rozsah. Téma prožívání akademického stresu se nakonec ukázalo být mnohem širší než se zdálo v prvotním teoretickém prozkoumávání a více by se tak hodilo například do disertační práce, která svým rozsahem nabízí více prostoru pro interpretaci dat i rozšíření teoretické části. Posledním limitem je skutečnost, že autorka je sama studentkou Univerzity Palackého, i když jiné fakulty. Tento fakt mohl ovlivnit její perspektivu a objektivitu převážně v interpretaci získaných dat a její vlastní prožívání a zkušenosti se studiem mohly přispět k více subjektivnímu vnímání této problematiky. I když se snažila toto zkreslení omezit na minimum použitím vhodných metod analýzy a sebereflexí, je důležité mít na paměti, že subjektivní perspektiva autorky mohla ovlivnit interpretaci výsledků a závěry práce.

Na základě zjištění této práce doporučuji pro budoucí výzkum zvážit realizaci rozsáhlejšího výzkumu, například v rámci disertační práce, která poskytuje větší prostor jak pro teoretickou, tak i empirickou část a dává tím více prostoru pro podrobnější zkoumání problematiky akademického stresu a jeho prožívání a dopadů. Zároveň bych doporučila získat větší počet participantů a to i mužského pohlaví a propojit kvalitativní a kvantitativní metodu výzkumu. Kvalitativní výzkum, jak lze vidět i v této práci, nabízí totiž velké množství hlubších odpovědí a také příběhy, které odkrývají problematická témata a v některých případech nabízí i jejich řešení samotnými studenty, zatímco kvantitativní výzkum by svým šetřením přinesl data více strukturovaná a navíc generalizovatelná, což by mohlo přinést porozumění tomuto tématu na širší, například celorepublikové úrovni. Zároveň bych doporučila sdílet budoucí výsledky výzkumů v recenzovaných periodikách v České republice, jelikož počet vědeckých článků na toto téma u nás není nikterak velký, a to i přes to, že se jedná o důležité téma, kterému by měla být věnována větší pozornost.

Zároveň by bylo dobré, aby práce nezůstala pouze teoretickým přehledem příčin a dopadů akademického stresu či holým popisem prožívání tohoto stresu, ale stala se inspirací pro zlepšování studijních podmínek prostřednictvím snižování akademického

stresu. Toto zlepšování podmínek by se dalo rozdělit do dvou částí. Na úrovni jednotlivce by tato práce mohla poskytnout informace o oblastech výuky či přístupu, ve kterém shledávají studenti problémy a pedagogové tak získají možnost na problematických oblastech zapracovat. Příkladem může být oblast učebních materiálů, které mohou pedagogové ukládat na jedno místo a ve vhodný čas, čímž mohou pomoci redukovat pociťovaný stres u studentů. Na fakultní úrovni by poté mohly výsledky této práce fungovat jako ukázka možného dopadu akademického stresu a to jak v duševní, tak i fyzické rovině. Na základě těchto zjištění by univerzita mohla zavést potřebné změny a opatření, která by následně vedla k posílení kompetencí studentů v práci se stresem a zaměřovala by se na snížení prožívaného stresu mezi studenty. Takovým opatřením by mohly být například povinné semináře, zabývající se studentským well-beingem, práci se stresem, posílením psychické odolnosti, správným time-managementem a které by poskytovaly obecně větší informovanost i ohledně studia. Doporučila bych tato témata předávat hlavně prakticky a v rámci výuky, na kterou studenti musí docházet, jelikož formu dobrovolných workshopů zvolí jen někteří studenti, zatímco povinný předmět navštíví větší počet studentů.

11 Závěr

Tato magisterská diplomová práce se zabývala tématem prožívání akademického stresu studenty Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části práce bylo definováno, co je to stres a akademický stres, jaké jsou jeho příčiny, dopady a jaké jsou metody práce s tímto stresem a taktéž byla představena specifika vysokoškolských studentů, duševní zdraví a well-being. Jednotlivé kapitoly byly doplněny o aktuální výzkumy, které představovaly danou problematiku.

Praktická část práce se zabývala hlavní výzkumnou otázkou: *Jak prožívají studenti Filozofické a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého akademický stres?* V rámci výzkumu bylo zjištěno, že studenti tento stres vnímají jako značně negativní a ovlivňující jak jejich duševní, tak fyzické zdraví. Uvedené příčiny stresu se ve většině shodují s výsledky jiných studií, především v oblasti nároků učitelů, času či kolektivu. Dopady akademického stresu bylo možné nalézt ve dvou kategoriích: dopady duševní a fyzické. Projevy byly různé a individuální, od panických atak a úzkostí po fyzické symptomy jako migrény a střevní problémy. Práce s akademickým stresem byla taktéž velmi různorodá, studentky se uchýlovaly k různým strategiím jako například dechová cvičení či tvůrčí činnost.

Přínosy této práce spočívají v její hloubce. Díky odpovědím žen můžeme lépe porozumět jejich prožívání, můžeme si přečíst konkrétní případy, na kterých jsou ukázána problematická místa či možnosti ke zlepšení a díky těmto informacím můžeme identifikovat klíčové oblasti, které by potřebovaly změnu. Výsledky poté mohou být využity pro navrhování a implementaci různých opatření, která povedou ke snížení akademického stresu mezi studenty. V příkladu můžeme uvést například zlepšení přístupu pedagogů, kteří budou lépe proškoleni o stigmatu, o správných metodách a technikách výuky či sjednocení systému, ve kterém se nachází učební materiály pro studenty, případně přidat do výuky studentů předměty týkající se i duševního zdraví, stresu a práce s ním.

Výsledky této práce mohou mít přínos i v dalších oblastech, například v rámci sociální práce. Lze je využít jako zdroj lepšího porozumění cílové skupině mladých dospělých a studentů. Tyto poznatky se poté mohou hodit například ve službě krizové pomoci, kam může takový student přijít, a kromě jiných problémů řešit i krizové situace

spojené se stresem a školou. Jinou z možností, jak tyto poznatky využít, jsou například rodinné poradny, kam mohou přijít rodiče s dětmi, studujícími na univerzitě, které prožívají problémy spojené se studiem či kolektivem a které nedokážou sami řešit. Získané poznatky mohou pomoci pracovníkům v těchto poradnách lépe porozumět prožívání daných studentů a efektivněji je podporovat při řešení dané situace.

Seznam použité literatury

- Alsulami, S., Al Omar, Z., Binnwejim, M. S., Alhamdan, F., Aldrees, A., Al-bawardi, A., Alsohim, M., & Alhabeeb, M. (2018). Perception of academic stress among Health Science Preparatory Program students in two Saudi universities. *Advances in Medical Education and Practice*, 9, 159–164. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S143151>
- American Psychological Association. (19. 4. 2018). *APA: Dictionary of Psychology: Meditation*. <https://dictionary.apa.org/meditation>
- American Psychological Association. (2024). *Mental Health*. <https://www.apa.org/topics/mental-health>
- Ansari, W. E., & Stock, C. (2010). Is the health and wellbeing of university students associated with their academic performance? Cross sectional findings from the united kingdom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(2), 509–527. <https://doi.org/10.3390/ijerph7020509>
- Atkinson, R. C., Atkinson, R. L., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S., & Edward E. S. (2003). *Psychologie*. Portál.
- Bahhawi, T. A., Albasheer, O., Makeen, A. M., Arishi, A. M., Hakami, O., Maashi, S. M., Al-Khairat, H. K., Alganmy, O. M., Sahal, Y. A., Sharif, A. A., & Mahfouz, M. S. (2018). Depression, anxiety, and stress and their association with khat use: a cross-sectional study among Jazan University students, Saudi Arabia. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, Volume 14, 2755–2761. <https://doi.org/10.2147/ndt.s182744>
- Banu, P., and Deb, S., Vardhan, P. V., & Tirupati, R. (2015). Perceived academic stress of university students across gender, academic streams, semesters, and academic performance. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(3), 412-416
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>

Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 205510291559671. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>

Beiter, R., Nash, R. P., McCrady, M., Rhoades, D. R., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96.

<https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>

Blatný, M. (2005). *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD Brno.

Blatný, M. (2017). *Psychologie celoživotního vývoje*. Univerzita Karlova, Karolinum Press.

Blechová, R. (2016). *Psychická zátěž u vysokoškoláků* [Diplomová práce, Jihočeská univerzita]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích - STAG.

https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/20.500.14390/34481/Diplomova_prace_Blechova_Romana_2016.pdf?sequence=1

Bryce, C.P. (2001) *Insight in to the concept of stress*. Pan American Health Organization, Regional Office of WHO, <https://www.eird.org/isdr-biblio/PDF/Insights%20into%20the%20concept.pdf>

Centrum pro studium vysokého školství. (2021). *Databáze českého šetření Eurostudent*. <https://eurostudent.csvsdata.cz/>

Česko v datech. (15. 8. 2022). *Duševní zdraví*.

<https://www.ceskovdatech.cz/clanek/175-dusevni-zdravi/>

Čevela, R., & Čeledová, L. (2010). *Výchova ke zdraví - vybrané kapitoly*. Grada.

Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., Gavurova, B., & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 869337.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.869337>

E. A. Fors, T. C. Stiles, P. C. Borchgrevink. (2012). Somatoform Disorders. In D. M. Buss, R. B. Buxton, N. Christenfeld, O. Devinsky, A. M. Galaburda, W. Hirstein, W. G. Iacono, J. T. Jost, J. Kagan, L. E. O. Kennair & D. E. Presti (Eds.), *The encyclopedia of human behaviour* (s. 512-518). Academic press.

Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. NLN - Nakladatelství Lidové noviny.

Fischer, S., Nater, U. M., & Laferton, J. A. C. (2016). Negative stress beliefs predict somatic symptoms in students under academic stress. *International Journal of Behavioral Medicine, 23*(6), 746–751. <https://doi.org/10.1007/s12529-016-9562-y>

Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.

Häfner, A., Stock, A., & Oberst, V. (2015). Decreasing students' stress through time management training: An intervention study. *European Journal of Psychology of Education, 30*(1), 81–94. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0229-2>

Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Portál.

Harrison, E. (2014). *Jak jednoduše meditovat každý den: Snadná cvičení pro dosažení klidu, zdraví a jasné mysli*. Grada.

Havelková, A., & Slezáčková, A. (2017). Výzkum v psychosomatice: stručný průřez pojetími, vývojem a současnými tématy. *E-psychologie, 11*(3), 39-50.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York, D. McKay Co. http://archive.org/details/developmentaltas0000havi_11u3

Hubbling, A., Reilly-Spong, M., Kreitzer, M. J., & Gross, C. R. (2014). How mindfulness changed my sleep: Focus groups with chronic insomnia patients. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 14(1), 50. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-14-50>

Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2012). College Student Stressors: A Review of the Qualitative research. *Stress and Health*, 29(4), 275–285. <https://doi.org/10.1002/smi.2465>

Hystad, S. W., Eid, J., Laberg, J. C., Johnsen, B. H., & Bartone, P. T. (2009). Academic Stress and Health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 421–429. <https://doi.org/10.1080/00313830903180349>

Chvála, V., Honzák, R., Masner, O., Ročňová, M., Seifert, M., Trapková, L., & Seifert, B. (2015). Psychosomatické poruchy a lékařsky nevysvětlené příznaky. *PSYCHOSOM: Časopis pro psychosomatickou a psychoterapeutickou medicínu*, 13(4), 240-265. Dostupné z: [PS_2015_4 \(psychosom.cz\)](https://ps.2015.4.psychosom.cz)

Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>

Jochmanová, L. a spol. (2022). *Psychologie zdraví: Biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Grada.

Koutná Kostínková, J., Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (Eds.) *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. (9-43) Brno: Masarykova univerzita.

Kožinová, D. (2022). *Jak zvládnout stres a posílit odolnost*. Grada.

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

Křivohlavý, J. (2010). *Sestra a stres*. Grada.

Kupriyanov, R., & Zhdanov, R. (2014). The Eustress Concept: Problems and Outlooks. *World Journal of Medical Sciences* 11(2), 179-185. DOI: 10.5829/idosi.wjms.2014.11.2.8433

Lal, K. (2013-2014) Academic stress among adolescent in relation to intelligence and demographic factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences* 5(1), 123-129.

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

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Co Inc.

Lin, Y. M., & Chen, F.S. (2009). Academic stress inventory of students at universities and colleges of technology. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 7(2), 157-162.

Macgeorge, E. L., Samter, W., & Gillihan, S. J. (2005). Academic stress, supportive communication, and health. *Communication Education*, 54(4), 365–372.

<https://doi.org/10.1080/03634520500442236>

Manwell, L. A., Barbic, S. P., Roberts, K., Durisko, Z., Lee, C., Ware, E., & McKenzie, K. (2015). What is mental health? Evidence towards a new definition from a mixed methods multidisciplinary international survey. *BMJ Open*, 5(6), e007079.

<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-007079>

Marková, E., Venglářová, M., & Babiaková, M. (2006). *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. Grada.

Matoušek, V. (2018). *Vztah osobní pohody, akademického stresu a akademické úspěšnosti u studentů Univerzity Palackého v Olomouci* [Diplomová práce, Univerzita Palackého]. Úložiště Univerzity Palackého – STAG. <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=80204882581>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor vysokých škol. (31. 5. 2016). *EUROSTUDENT V: Zpráva z mezinárodního srovnání podmínek studentů vysokých škol v české republice*. https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/Zprava_ze_setreni_EUROSTUDENT_V.pdf

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

Národní zdravotnický informační portál, Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2024). *Psychosomatika: Co to je?* <https://www.nzip.cz/clanek/712-psychosomatika-zakladni-informace>

Novák, T. (2004). *Jak bojovat se stresem*. Grada.

Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.

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

NUDZ. (2024). *narovinu.net: wellbeing*. <https://narovinu.net/>

NUDZ. (6. 9. 2023). *V České republice loni přibylo sebevražd. V předchozích letech jejich počet naopak klesal.* [V České republice loni přibylo sebevražd. V předchozích letech jejich počet naopak klesal — Národní ústav duševního zdraví \(nudz.cz\)](https://www.nudz.cz/)

NZIP. (2024). *Duševní onemocnění v Česku – infografika.*

<https://www.nzip.cz/infografika-dusevni-onemocneni-v-cesku>

Ochnik, D., Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., Jakubiak, M., Schütz, A., Held, M. J., Arzenšek, A., Benatov, J., Berger, R., Korchagina, E. V., Pavlova, I., Blažková, I., Aslan, I., Çınar, O., & Cuero-Acosta, Y. A. (2021). Mental health prevalence and predictors among university students in nine countries during the COVID-19 pandemic: A cross-national study. *Scientific Reports*, *11*(1), 18644. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-97697-3>

Olivera, P. C., Gordillo, P. G., Mejía, H. N., La Fuente Taborga, I., Chacon, A., & Unzueta, A. S. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Education*, *10*(2). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2232686>

Örün, D., Karaca, S., & İribalçı, S. (2021). The effect of breathing exercise on stress hormones. *Cyprus Journal of Medical Sciences*, *6*(1), 22–27.

<https://doi.org/10.4274/cjms.2021.2020.2390>

PSYCHOSOM: časopis pro psychosomatickou a psychoterapeutickou medicínu. (2015). *Psychosomatika – informační leták.*

<https://www.psychosom.cz/images/archiv/Psychosom-2015-1.pdf>

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell, J. J. (1997). *Preventive stress management in organizations.* American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/10238-000>

Ramón-Arbués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety and stress

and their associated factors in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7001. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197001>

Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531–537. <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>

Rosiek, A., Rosiek-Kryszewska, A., Leksowski, Ł., & Leksowski, K. (2016). Chronic stress and suicidal thinking among medical students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(2), 212. <https://doi.org/10.3390/ijerph13020212>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Saeed, M., Ullah, Z., & Ahmad, I. (2020). A qualitative exploratory study of the factors causing academic stress in undergraduate students in pakistan. *Liberal Arts and Social Sciences International Journal (LASSIJ)*, 4(1), 203–223. <https://doi.org/10.47264/idea.lassij/4.1.18>

Sedláková, E. (2021). Academic stress - review study. *Diskuze v Psychologii*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.5507/dvp.2021.005>

Sedláková, E., Křeménková, L., Kvintová, J. (2021). Není stres jako stres? Hledání souvislostí mezi stresem a akademickým stresem u vysokoškolských studentů. In E. Aigelová, L. Viktorová, & M. Dolejš (Eds.), *PhD Existence 11: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, (s. 106-113). Vydavatelství Univerzity Palackého. DOI: 10.5507/ff.21.24459479

Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Butterworths.

Shamsuddin, K., Fadzil, F., Ismail, W. S. W., Shah, S. A., Omar, K., Muhammad, N. A., Jaffar, A., Ismail, A., & Mahadevan, R. (2013). Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(4), 318–323. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.01.014>

Sibnath, D., Esben, S., & Hansen, S. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*, 5(1), 26-34.

Sigmund, M., Kvintová, J., & Šafář, M. (2014). *Vybrané kapitoly z manažerské psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Slimmen, S., Timmermans, O., Mikolajczak-Degrauwe, K., & Oenema, A. (2022). How stress-related factors affect mental wellbeing of university students: A cross-sectional study to explore the associations between stressors, perceived stress, and mental wellbeing. *PloS one*, 17(11), e0275925. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275925>

Szabó, Z., & Marian, M. (2017). Stressors and reactions to stress: A cross-cultural case study in two educational programs. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 17(1), 89–103. <https://doi.org/10.24193/jebp.2017.1.6>

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. PORTÁL s. r. o.

Thimmapuram, J., Yommer, D., Tudor, L., Bell, T., Dumitrescu, C., & Davis, R. (2020). Heartfulness meditation improves sleep in chronic insomnia. *Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives*, 10(1), 10–15. <https://doi.org/10.1080/20009666.2019.1710948>

Úřad vlády České republiky & MZČR. (leden 2020). *Národní akční plán pro duševní zdraví 2020—2030*. <https://mzd.gov.cz/wp-content/uploads/2020/01/N%c3%a1rodn%c3%ad-ak%c4%8dn%c3%ad-pl%c3%a1n-pro-du%c5%a1evn%c3%ad-zdrav%c3%ad-2020-2030.pdf>

Procházková, A. & Honzák, R. (2008). Stres, eustres a distres. *Interní Medicína pro praxi*, 10(4), 188–192. Dostupné z:

<https://www.internimedicina.cz/pdfs/int/2008/04/09.pdf>

Vožeh, F. (2017). Stres: nejen užitečný zachránce, ale i sebevražedná zbraň. In J., Havlíček & K., Vrzalíková (Eds.), *Plzeňský lékařský sborník*, (s. 67-80). Karolinum.

Vymětal, J. (2008). *Lékařská psychologie*. PORTÁL s. r. o.

WHO. (2021). *Health Promotion Glossary of Terms 2021 – well-being*.

<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/350161/9789240038349-eng.pdf?sequence=1>

Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106–125.

<https://doi.org/10.18060/51>

World Health Organization. (2024). *Health and Well-Being*.

<https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>

World Health Organization. (21. 2. 2023). *Stress*. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>

Yikealo, D., Yemane, B., & Karvinen, I. (2018). The level of academic and environmental stress among college students: A case in the college of education. *Open Journal of Social Sciences*, 6(11), 40–57. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.611004>

Zákon č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), aktuální znění od 1. 1. 2024 (349/2023 Sb.). (2024).

<https://www.e-sbirka.cz/sb/1998/111/2024-01-01>

Přílohy

Příloha č. 1

Vstupní formulář

Evidenční číslo rozhovoru:

VSTUPNÍ FORMULÁŘ PRO DIPLOMOVOU PRÁCI

SOUHLASÍM S TÍM, ABY MĚ VÝZKUMNÍK KONTAKTOVAL OHLEDNĚ MÉ ÚČASTI VE VÝZKUMNÉM PROJEKTU.

Jméno nebo přezdívka do výzkumu (obvykle se používá křestní jméno nebo jeho tvar, může být smyšlené)*:

Jméno a příjmení:

Adresa (případně město/vesnice a počet obyvatel):

Kraj*:

Telefonní číslo:

E-mail*:

Pohlaví:

Věk:

Vzdělání:

Škola, obor:

Rodinný stav:

Počet dětí:

Etnická příslušnost/národnost:

Věřící (+ vyznání)/nevěřící:

Profese:

Organizace:

Účastník předběžně souhlasil s uveřejněním rozhovoru v podobě video/audio/písemný přepis.

Příloha č. 2

Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlas účastníka výzkumného projektu s pořízením fotografií, zvukového a obrazového záznamu a se zpracováním osobních a citlivých údajů

Subjekt realizující výzkumný projekt (studii):

Bc. Adéla Matýšková
Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta
Univerzitní 244/22
779 00 Olomouc

Účastník výzkumného projektu (studie):

Jméno

Výzkumný projekt (studie): Kvalitativní studie: Vliv akademického stresu na duševní zdraví vysokoškolských studentů (dále jen „výzkumný projekt“)

Období realizace výzkumného projektu: 2023

Vážená paní, vážený pane,

obracíme se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, jehož cílem je zkoumání zkušeností vysokoškolských studentů s akademickým stresem a jeho vlivem na duševní zdraví. Z účasti na výzkumu pro Vás vyplývají určité výhody, ale i rizika, se kterými budete seznámeni níže.

1. Udělení souhlasu s pořízením fotografií, zvukového a obrazového záznamu

Udělují svolení podle ust. §§ 84 a 85 a ust. § 892 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů, k pořízení fotografií, zvukového a obrazového záznamu a jejich kopií týkající se účastníka výzkumu za účelem zkoumání, zpracování, analýzy a zveřejnění výstupů do diplomové práce, záznamy (audio/video) budou využity v rámci diplomové práce.

2. Prohlášení účastníka výzkumu:

Současně prohlašuji, že jsem byl seznámen se skutečností, že jednou dané svolení k pořízení fotografií, zvukového a obrazového záznamu účastníka výzkumu lze kdykoliv odvolat, a to na základě písemného vyrozumění adresovaného subjektu realizujícímu výzkumný projekt.

3. Informace o zpracování osobních údajů účastníka výzkumu v průběhu a po skončení výzkumného projektu

Veškerá práva a povinnosti při zpracování osobních údajů se řídí nařízením Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (dále jen „nařízení“). Pro účely vedení evidence týkající se výzkumného projektu a pro účely týkající se evidence, vyhodnocení a použití výsledků projektu, budou subjektem realizujícím výzkumný projekt zpracovány následující osobní a citlivé údaje o účastníkovi výzkumu:

- | | |
|-------------|--------------------------------------|
| a) Jméno, | d) vzdělání (ročník a typ školy). |
| b) věk, | (dále jen „osobní a citlivé údaje“). |
| c) pohlaví, | |

Poskytnutí osobních a citlivých údajů účastníkem výzkumu subjektu realizujícímu výzkumný projekt je dobrovolné. Pokud účastník výzkumu odmítne poskytnout subjektu realizujícímu výzkumný projekt uvedené osobní a citlivé údaje, nemůže se výzkumného projektu zúčastnit. Zpracováním osobních a citlivých údajů se rozumí shromažďování těchto osobních a citlivých údajů, ukládání na nosiče informací, jejich vyhledávání, používání, uchovávání, přepis záznamů obsahujících osobní a citlivé údaje do písemné podoby a případně reprodukce těchto písemných přepisů třetími osobami, třídění a likvidace. Subjekt realizující výzkumný projekt bude zpracovávat osobní a citlivé údaje pouze v souladu s účelem, k němuž byly shromážděny. Osobní a citlivé údaje budou subjektem realizujícím výzkumný projekt zpracovávány po dobu neurčitou.

Beru jako účastník výzkumu na vědomí také následující poučení činěná ze strany subjektu realizujícího výzkumný projekt v souvislosti s výše popsáním zpracováním osobních údajů dle čl. 13 nařízení, popř. podle čl. 15 až 22, 34 a 77 nařízení:

- Účastník výzkumného projektu má dle čl. 15 nařízení právo získat od subjektu realizujícího výzkumný projekt potvrzení, zda osobní údaje, které se jej týkají, jsou či nejsou zpracovány, a pokud jsou zpracovány, má právo získat přístup k těmto osobním údajům a k souvisejícím informacím vymezeným čl. 15 odst. 1 písm. a) - h) nařízení;

