

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

Bariéry spjaté se studijní neúspěšností studentů vysokých škol

Bakalářská práce

Autor: Martin Lelek

Studijní program: B0134A250008 Sociologie

Forma studia: prezenční

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Joukl, Ph.D.

Hradec Králové, 2022



Zadání bakalářské práce

Autor: Martin Lelek

Studium: F19BP0110

Studijní program: B0314A250008 Sociologie

Studijní obor:

Název bakalářské práce: **Bariéry spjaté se studijní neúspěšností studentů vysokých škol**

Název bakalářské práce AJ: Obstacles Associated with Academic Failure of University Students

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce představuje empirické šetření, jež se zaměřuje na problematiku bariér spjatých se studijní neúspěšností studentů vysokých škol. Cílem práce je zjistit a popsat, s jakými hlavními překážkami se studenti v průběhu svého studia setkávají. Cílová populace a výzkumný vzorek budou upřesněny v průběhu řešení tohoto úkolu. Hlavní výzkumnou metodou bude metoda kvalitativní s využitím řízených rozhovorů s předem připraveným scénářem.

Dvořáčková, J. et al. 2014. *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Havlík, R., J. Kořa. 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Keller, J., L. Tvrďý. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Matějů, P., J. Straková, J. Basl. 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*.

Praha: Academia.

Rabušicová, M. 1991. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Vlk, A., et al. 2017. *Studijní neúspěšnost na vysokých školách: teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Zadávací pracoviště: Katedra sociologie,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Joukl, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Klára Brožovičová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 25.3.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval pod vedením vedoucího bakalářské práce PhDr. Miroslava Joukla, Ph.D. samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 14.7. 2022

Podpis autora:

Anotace

LELEK, MARTIN. *Bariéry spjaté se studijní neúspěšností studentů vysokých škol*. Hradec Králové: Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2022, 69 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce představuje empirické šetření menšího rozsahu. Tato práce si klade za cíl identifikovat okolnosti vedoucí k prodloužení studia či k jeho neúspěšnému zakončení, tedy v důsledku ke studijní neúspěšnosti, u studentů vyšších ročníků bakalářského studia oboru Sociologie obecná a empirická na Filozofické fakultě Univerzity Hradec Králové. První kapitola vymezuje základní pojmy, představuje stav studijní neúspěšnosti ve vysokých školách v České republice a v neposlední řadě shrnuje teoretické přístupy a kontexty této problematiky. V dalších kapitolách je popsán postup a metodologie kvalitativního výzkumu, ve které byly využity řízené rozhovory s předem připraveným scénářem. Následující kapitoly představují výsledky výzkumu rozděleny do dvou podkapitol, které jsou sumarizovány a interpretovány v kapitole poslední.

Klíčová slova: studijní neúspěšnost, míra studijní neúspěšnosti, prodloužení studia, příčiny studijního neúspěchu

Annotation

LELEK, MARTIN. *Obstacles associated with academic failure of university students*. Hradec Králové: Philosophical Faculty, University of Hradec Králové, 2022, 69 pp. Bachelor Thesis.

The Bachelor thesis represents a smaller-scale empirical investigation. This thesis aims to identify the circumstances leading to the extension of the study or its unsuccessful completion, thus resulting in the academic failure, for students of upper years of bachelor's degree in General and Empirical Sociology at the Philosophical Faculty of the University of Hradec Kralové. The first chapter defines the basic concepts, presents the state of academic failure in universities of the Czech Republic and, finally, summarizes the theoretical approaches and contexts of this issue. The next chapters describe the process and methodology of qualitative research in which guided interviews with a pre-prepared scenario were used. The following chapters present the research results divided into two sub-chapters, which are summarized and interpreted in the last chapter.

Keywords: academic failure, university dropout rate, study extension, causes of academic failure

Poděkování

Rád bych poděkoval především vedoucímu mé bakalářské práce, panu PhDr. Miroslavu Jouklovi, Ph.D., za odborné vedení, trpělivost, energii a čas, který věnoval mé práci. Dále bych chtěl poděkovat paní Mgr. et Mgr. Kláře Brožovičové, Ph.D. za cenné rady. Děkuji i všem respondentům, kteří mi věnovali čas a důvěru. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat lidem z mého okolí, kteří mě podporovali až dokonce.

Obsah

Seznam použitých zkratké.....	10
Úvod.....	11
1. Stav poznání.....	12
1.1 Studijní neúspěšnost na vysokých školách v ČR.....	12
1.1.2 Vymezení studijní neúspěšnosti	12
1.1.3 Studijní neúspěšnost v ČR	14
1.1.4 Studijní neúspěšnost na UHK	20
1.2 Kontext studijní neúspěšnosti	25
1.2.1 Společenský kontext studijní neúspěšnosti	25
1.2.2 Kontext studijní neúspěšnosti daný vysokoškolským systémem	26
1.2.3 Kontext studijní neúspěšnosti daný vysokou školou	27
1.2.4 Kontext studijní neúspěšnosti ze strany studujících.....	27
1.3 Teoretické přístupy ke studijní neúspěšnosti	28
1.3.1 Východiska pro empirické šetření	30
2. Zkoumaný problém	31
3. Cíle a výzkumné otázky	31
4. Metoda a technika výzkumu	32
5. Výzkumný vzorek a jeho výběr	33
6. Sběr a zpracování dat	36
7. Výsledky	37
7.1 Výsledky u výzkumných otázek	37
7.1.1 Co studenty podporuje v dokončení studia?	37
7.1.2 Co studentům brání studium dokončit?	39
7.1.3 S jakými obtížemi (překážkami) se studenti při studiu potýkají?	41
7.1.4 Jak studenti tyto obtíže (překážky) řeší?	44

7.1.5 Jak si studenti představují, že by jim univerzita mohla být nápomocná při řešení těchto obtíží (překážek)?	46
7.1.6 Jak studenti diferencují a řeší problematiku času věnovaného studiu a volnočasovým aktivitám?	47
7.2 Typologie respondentů	48
7.2.1 Podle studijní motivace.....	49
7.2.2 Podle překážek spjatých se studijní neúspěšností	50
7.2.4 Podle motivace výběru oboru SOaE.....	52
7.2.5 Podle budoucích plánů.....	53
8. Shrnutí výsledků.....	54
Závěr	56
Seznam zdrojů a literatury.....	58
Seznam grafů	61
Přílohy	1
Příloha 1: Rozhovor s Bětkou.....	1

Seznam použitých zkratek

ČR – Česká republika

DZ – Dlouhodobý záměr

FF – Filozofická fakulta

IPAKC – Informačně-poradenské a kariérní centrum UHK

MSN – Míra studijní neúspěšnosti

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SN – Studijní neúspěšnost

SOaE – Sociologie obecná a empirická

SZZ – Státní závěrečné zkoušky

UHK – Univerzita Hradec Králové

VZOČ – Výroční zpráva o činnosti

Úvod

Problematika studijní úspěšnosti a neúspěšnosti se v historii mezi odbornou společností na přední pozice zásadních problémů školství jako takového, natož školství vysokoškolského, mnoho nezařazovala. V posledních dekadách se však tento trend mění a také díky tlaku z Evropské unie se postupně do strategických dokumentů i v České republice pojmy jako „studijní neúspěšnost“, „míra studijní neúspěšnosti“, „předčasné ukončení studia“ apod. zařazují čím dál tím častěji.

V České republice se však stále věnuje pozornost především studijní neúspěšnosti prvních ročníků bakalářských studií, ve kterých je stabilně míra studijní neúspěšnosti nejvyšší (viz Graf č. 2), přičemž neúspěšnost ve vyšších ročnících bývá přehlížena. Proto jsem se rozhodl, že se ve své bakalářské práci budu zabývat studijní neúspěšností vyšších ročníků bakalářského studia. Zaměřím se na „bariéry“ spjaté se studijní neúspěšností studentů bakalářského oboru Sociologie obecná a empirická na FF UHK. Jedná se o tříletý studijní obor v prezenční formě studia a v studijním programu Sociologie na něj na FF UHK nenavazuje magisterský studijní obor.

Bakalářská práce má celkem 8 kapitol. První kapitola je věnována stavu poznání. Vymezení v ní základní pojmy, uvádím stav studijní neúspěšnosti na vysokých školách v České republice a na Univerzitě Hradec Králové. Následně přibližuji kontexty a teoretické přístupy ke studijní neúspěšnosti. Druhá kapitola konkretizuje zkoumaný problém. Kapitola třetí představuje cíl bakalářské práce, tedy identifikovat okolnosti vedoucí k prodloužení studia či jeho neúspěšnému zakončení studentů vyšších ročníků bakalářského studia oboru Sociologie obecná a empirická na Filozofické fakultě Univerzity Hradec Králové. Ve čtvrté kapitole je popsána metoda a technika výzkumu, následující kapitola se pak věnuje výzkumnému vzorku a jeho výběru. O sběru a zpracování dat pojednává kapitola šestá. Sedmá kapitola se zaměřuje na výsledky výzkumu, které jsou představeny a interpretovány pro jednotlivé výzkumné otázky a pro jednotlivé typologie respondentů. Poslední kapitola je shrnutím výsledků dat. V přílohách je vložena ukázka rozhovoru.

V práci využívám zkratky (viz. Seznam použitých zkratek). V obecných případech užití výrazů „student/studenti“ stejně tak „respondent/respondenti“ (či obdobně v jiných případech) jsou tak míněni ženy a muži.

1. Stav poznání

V této kapitole představím stav poznání, teoretický základ, který mi následně poslouží v empirickém šetření, při analýze a interpretaci rozhovorů. Středem mé pozornosti jsou základní pojmy a jejich vymezení, představení stavu studijní neúspěšnosti na vysokých školách v České republice a na Univerzitě Hradec Králové a v neposlední řadě seznámení s kontexty studijní neúspěšnosti.

1.1 Studijní neúspěšnost na vysokých školách v ČR

V následujících podkapitolách bych rád vymezil pojetí termínu studijní neúspěšnost a bariéry či překážky s ní spjaté a také přiblížil jeho nahlížení v národních dokumentech a v dokumentech vysokých škol. V neposlední řadě se také zaměřím na to, v jakém stavu je studijní neúspěšnost v České republice a na Univerzitě v Hradci Králové.

1.1.2 Vymezení studijní neúspěšnosti

Pro tuto práci je stěžejním pojmem studijní neúspěšnost, jež je v odborné literatuře, v dokumentech státního i vysokoškolského aparátu, a dokonce i v zahraničí, vysvětlována velmi rozlišnými definicemi a jsou jí přikládány různé významy. Z tohoto důvodu zde uvedu definice a pojetí, které mi dávají smysl v kontextu českého vysokého školství a které zapadají do rámcového pojetí odborné literatury na toto téma, zejména do pojetí publikace z roku 2017, *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*. [Vlk et al. 2017] Dále vysvětlím, proč jsou tato vymezení studijní neúspěšnosti často zavádějící a proč ne vždy souvisejí s dosaženými výsledky studentů, a tím pádem jsou v kontextu schopností a studijních výsledků studenta nicneříkající. Také přiblížím, co mám na mysli, když mluvím o bariérách nebo překážkách spjatých se studijní neúspěšností.

Vlk a kolektiv (2017) studijní neúspěšnost definuje následovně:

„Za studijní neúspěšnost považujeme každé ukončení studia bez absolvování – bez ohledu na to, zda jde o vyloučení ze školy pro neplnění povinností nebo dobrovolný odchod ze strany studenta.“ [Vlk et al. 2017: 32]

Jelikož toto pojetí SN považuje každé studium, které bylo ukončeno před jeho absolvováním, nevypovídá to nic o neúspěchu či úspěchu studenta ve studiu vysoké školy, ale jen o počtu neúspěšně dokončených studií. Kdybychom si představili situaci, kdy má student skvělé studijní výsledky, ale rozhodne se kupříkladu ze zdravotních

důvodů své studium ukončit, v hledáčku tohoto přístupu ke SN bude zařazen do skupiny lidí s přízviskem „studijně neúspěšní“. Kvůli měřitelnosti tohoto problému je kladen důraz na jeho kvantifikovatelnost, která vede k ořezání jeho dimenzí a kontextů, což je přínosné pro samotné měření, nikoli však pro důkladné analýzy. Tento přístup se, možná i pro svou jednoduchost, shoduje s postoji ke SN v národních dokumentech a často i v dokumentech vysokoškolských, nicméně, jak sami autoři upozorňují, je třeba dávat pozor na celkovou definici pojmu. Obvykle se totiž liší v tom, jak se studijní neúspěšnost měří, totiž výpočet míry studijní neúspěšnosti se od dokumentu od dokumentu velice liší, zejména v časovém rozmezí, což po analýzách přináší výsledky, které nemusí vypovídat o tom, o čem by měly.

Autoři dále zmiňují fakt, že existuje celá řada českých ekvivalentů k pojmu studijní neúspěšnost, jako jsou například *nedokončení, úmrtí, předčasné ukončení, předčasný odchod ze studia, ukončení bez absolvování, propadovost* apod. Jsou také odlišné náhledy na to, kdo vlastně za studijní neúspěšnost může, jestli student, nebo škola, nebo zcela odlišný element. V zahraniční literatuře se nejbližší k SN zdá být termín *dropout* (v překladu „vypadnutí ze studia“), který také trpí stejným neduhem rozlišnosti v jeho chápání. Je tedy důležité si uvědomit, že nehledě na to, jaký je konkrétní výraz použit, je třeba brát v potaz kontext jeho užití, který blíže dokreslí uchopení daného termínu a ukotví ho k dalším analýzám. [Vlk et al. 2017: 32-33]

Ve studii dánské univerzity Aarhus University definují autoři studijní neúspěšnost takto:

„Termín ‚university dropout‘ se běžně používá k popisu situací, kdy studenti opouštějí vysokoškolské studium, do kterého se zapsali, ještě před získáním formálního diplomu. Propadnutí je tedy definováno v negativním smyslu jako ‚nedokončení‘ daného vysokoškolského studia.“ [Larsen et al. 2013: 32] (přeloženo z anglického jazyka)

Zároveň, stejně jako čeští autoři, upozorňují na fakt, že je třeba dbát na to, aby byly jednotlivé termíny detailně definovány a dále používány ve správném kontextu práce. Tato skupina autorů mimo jiné poměrně podrobně popisuje, kde může k vypadnutí ze studia docházet. Nejedná se totiž jenom o vysokou školu jako takovou, ale i o její součásti jako fakulty, ústavy, katedry, či další pracoviště, a dokonce i samotné kurzy, které vysoká škola svým studentům umožňuje studovat.

Je jasné, že na SN je nahlíženo velmi heterogenně. Ve většině českých publikací i dokumentech je na tento problém nahlíženo spíše ze strany neúspěšně dokončených studií než ze strany neúspěšných studentů. V některých pracích jsou autoři schopni, nejen díky tomuto faktu, operacionalizovat pojem studijní neúspěšnost do často užívaného indikátoru, kterým se následně stává podíl počtu neúspěšně zakončených studií vůči celkovému počtu studujících. To však, jak již bylo zmíněno výše, může vést k jasnému zjednodušení jednotlivých ukazatelů tohoto jevu a tím pádem k spíše nicneříkajícím výsledkům průzkumů. Nebere se například v potaz to, že student se v České republice může zapsat na více vysokých škol současně, takže i v případě zdařilého ukončení alespoň jednoho z více studovaných oborů, dojde ke zvýšení míry studijní neúspěšnosti dané instituce. [Vlk et al. 2017]

Na závěr této podkapitoly uvedu, co myslím bariérami či překážkami spjatými se SN. Nahlížím je jako situace a okolnosti, které v důsledku mohou vést k ukončení studia bez jeho absolvování. Nemusí se vždy jednat o okolnosti negativní z pohledu studenta, v případě možnosti získání perspektivního zaměstnání by tomu mohlo být naopak, ale ve své podstatě jde vesměs o okolnosti mající negativní vliv na jeho studium a jeho úspěšné dokončení (tedy negativní zejména z pohledu školy či studia). Z perspektivy studenta se může jednat např. i o „lákadla“ v podobě různých forem jako právě zaměstnání, osobní zájmy, vztahy a podobně. Jednotlivec si je i z toho důvodu nemusí vždy uvědomovat, mnoho těchto situací může mít v důsledku spíše podprahový vliv. Původ těchto situací může být velice různorodý, více se k němu dostanu v podkapitole 1.2 Kontext studijní neúspěšnosti.

1.1.3 Studijní neúspěšnost v ČR

Studijní neúspěšnost byla po dlouhou dobu v ČR brána jako minoritní problém, a to z několika možných důvodů. Tím prvním může být fakt, že se vůbec za problém v terciálním stupni vzdělání nepovažovala, jelikož jistá míra studijní neúspěšnosti byla brána jako součást vysokoškolského prostředí. Dokonce se často předpokládá, že existuje přímá úměrnost mezi kvalitou studia a studijní neúspěšností. Lze k tomu přičíst i fakt, že s mírou studijní neúspěšnosti velmi úzce souvisí i skutečnost, že na mnohých vysokých školách přijímací řízení ve své podstatě nahrazuje první ročník studia, kdy předčasné ukončení studia potká až polovinu studentů. Tento fenomén, tzv. prodloužené přijímací řízení, nebo omezený průchod studujících do dalších ročníků vysoké školy, se jak

v minulosti, tak i v dnešní době stále považuje za jeden z nástrojů zajišťování kvality výuky. [Vlk et. al. 2017: 28-29]

Druhým důvodem, proč se SN dlouho držela mimo zorné pole akademické obce, je historický kontext vývoje vysokoškolské politiky a vysokého školství od roku 1989. Akademické obci vyvstaly mnohem urgentnější problémy, například změna akreditačních systémů, Boloňský proces a jeho dopady na školství v ČR, financování školství, pozornost věnovaná legislativním předpisům, celkovému návratu do světových akademických struktur a dalším agendám, které obvykle získaly prioritu řešení hned po jejich náhlém objevení. [Vlk et. al. 2017: 29]

Třetím poměrně zásadním důvodem byla věda a její funkce v poslání vysokých škol. Akademičtí pracovníci by se totiž kromě samotné výuky měli zabývat i výzkumnou a vědeckou, nebo další tvůrčí prací, protože význam těchto činností je v univerzitním prostředí zásadní a nadále se zvyšuje. Tento „vědecký výkon“ má obrovský vliv například na akreditaci studijních programů, financování a rozpočty vysokých škol, jejich fakult i kateder a podobně. Konkurence v oblasti tohoto financování je dnes vyostřenější, než jak tomu bylo dříve. Dále lze uvést jenom samotný postup jedince v akademické struktuře, kdy jsou kladeny vysoké požadavky na jeho vědeckou a publikační činnost pro jeho další profesní růst. [Vlk et. al. 2017: 29]

Faktorů, které vedly k tomu, že se akademická obec zajímala o podstatnější a aktuálnější témata, je několik, ale v posledních letech se ukazuje, že si SN začala krok po kroku hledat své místo v agendách vysokých škol i ve veřejné správě. Díky tomu, že svou pozornost v posledních dekadách vůči SN naklonila i Evropská komise a postupně ji začala do svých strategických dokumentů začleňovat, se i v České republice začala rozvíjet intenzivnější diskuse na toto téma. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR muselo dle nově přijatých zákonů na přelomu tisíciletí vytvářet strategické dokumenty určující politiku ministerstva na následujících pět let. To dalo za vznik tzv. Dlouhodobým záměrům. [Vlk et. al. 2017: 29]

Krátká zmínka o studijní neúspěšnosti se objevila již v prvním Dlouhodobém záměru na roky 2000-2005. Ta rozděluje SN na „pravou“ a „nepravou“. „Pravá“ se týká studentů, kteří někdy započali alespoň jedno vysokoškolské studium a zároveň ani jedno vysokoškolské studium nikdy úspěšně nedokončili (případně nedokončí). Naopak „nepravá“ SN se objeví tehdy, když student neúspěšně ukončí jedno studium, po kterém

ale přijde úspěšné zakončení studia jiného. Podle tohoto DZ je žádoucí studentovo absolvování alespoň nějakého studia bez ohledu na to, kolik studií neúspěšně zakončených má za sebou. Za hlavní příčinu „nepravé“ SN je v tomto DZ považována špatná počáteční volba studia, kdežto příčinou „pravé“ SN je vnímán nedostatečný potenciál studenta a jeho přijetí ke studiu. To znamená, že zodpovědnost za SN je připsána nejen studentovi, jenž se špatně rozhodl při výběru vysoké školy, ale i vysoké škole a státu, protože nedokázaly zabránit přijetí studenta navzdory jeho nedostatečným vědomostem, nadání a studijním kompetencím. [MŠMT 2000]

Dlouhodobý záměr pro léta 2006-2010 se SN věnuje poněkud více než záměr předchozí. Ovšem značně mění vymezení SN jako problému, protože již nerozlišuje „pravou a nepravou“ SN, ale jako problém vnímá jakékoli neúspěšné ukončení studia. Dále se v dokumentu zmiňuje prodlužování studia nad standardní dobu určenou daným studijním programům. Tato změna je zapříčiněna tím, že DZ na roky 2006-2010 redukuje negativní dopady SN pouze na ekonomickou neefektivitu, tzn. že nebere ohled na to, jaký dopad bude neúspěšnost mít na studenta. Další změnou je analýza a návrh řešení studijní neúspěšnosti. Mimo jiné shledává souvislost mezi SN a prodlužováním studia s otevřením terciálního stupně vzdělání široké veřejnosti. Zásadními jsou však identifikace příčin problému (i když ne zcela dokonalé), poskytnutí kvantitativního popisu současného stavu, a hlavně nabízí konkrétní opatření a cíle. Příkladem může být zpoplatnění studia přesahujícího standardní dobu o více než jeden rok, případně zavedení strukturovaného studia. [MŠMT 2005]

Dlouhodobý záměr na období 2011-2015 problematiku SN řeší jen okrajově, avšak z toho, co se v dokumentu nachází, lze usoudit, že klade větší důraz na zodpovědnost škol, protože právě vysoká škola nebyla schopna studentovi poskytnout dostatečné zázemí pro setrvání ve studiu, popřípadě protože mu umožnila na ní studovat, i když k tomu neměl dostatečné předpoklady. [MŠMT 2015]

Za nejdůležitější DZ považují ten na období 2016-2020, který poprvé přichází s konkrétními opatřeními zaměřujícími se výlučně na snižování SN. Důležitým aspektem těchto opatření je pak podmínění udělení institucionální akreditace analýzou této problematiky. Dále jej podmiňuje poskytováním poradenských služeb jak studentům, tak pracovníkům vysokých škol. Dokument skýtá i mnohá doporučení vysokým školám, které by měla pomoci snížit SN. MŠMT ČR tímto konkrétním dokumentem také předepisuje zlepšení sběru a dostupnosti dat o SN a celkově o průchodu studiem a mimo

jiné také analyzovat příčiny zvyšující se studijní neúspěšnosti v terciálním stupni vzdělávání. Stanovení určité cílové hodnoty, 60 % úspěšných ukončení bakalářských oborů ve standardní době studia (případně navýšené o jeden rok), považuji spíše za krok doplňkový, ale za to s jasným touženým výsledkem. [MŠMT 2015, Vlk et al. 2017: 60-61]

Dalšími dokumenty, které by se mohly zabývat problematikou SN na úrovni národní, jsou *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* a *Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021*. Ty ovšem na tento problém mnoho nepoukazují, a pokud, tak ne v terciálním stupni vzdělávání a pouze okrajově. [MŠMT 2020, MŠMT 2020a]

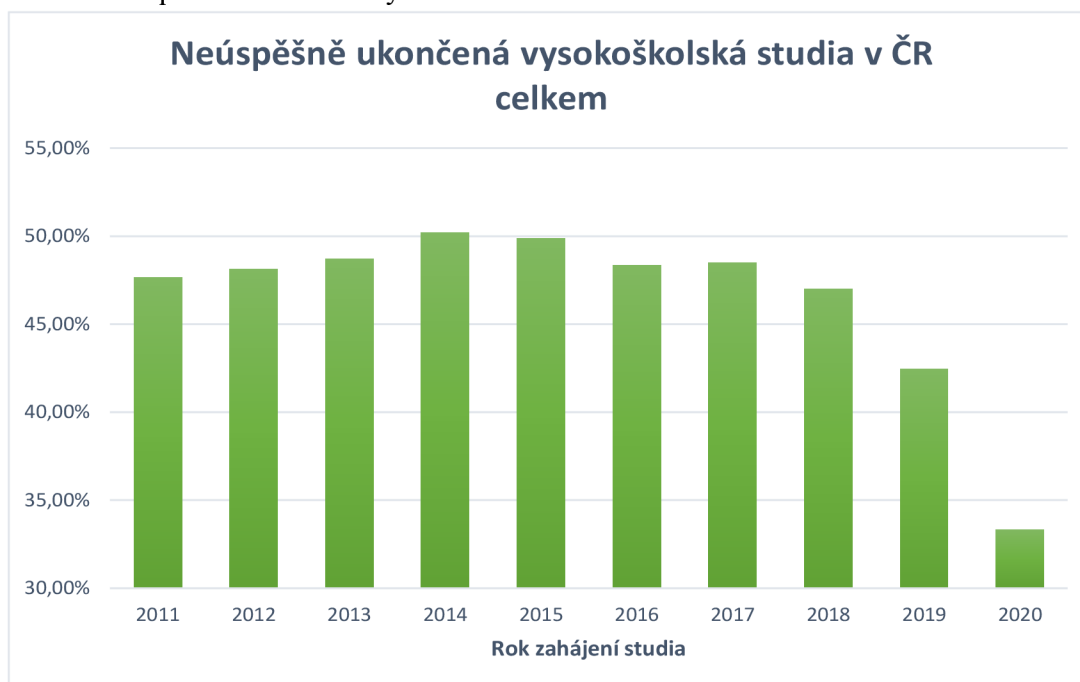
Marginálně je studijní neúspěšnost zmíněna v poměrně velké souboru dokumentů. Celkově se však její pojetí mnoho neliší, případně nedochází k dalším podstatnějším analýzám či návrhům řešení. Autoři knihy, která se snad jako první zabývá konkrétně SN v ČR, po analýzách těchto dokumentů přišli s následujícími závěry:

„Uvedme dva základní závěry ... První je ten, že vysoké školy s vysokou studijní neúspěšností problematiku sledují více než ty, ze kterých odchází relativně menší část studentů. Druhým závěrem je, že vysoké školy obecně některé faktory ovlivňující studijní neúspěšnost zcela opomíjejí (třeba sociální integraci studentů), a tím nedostatečně využívají možnosti jejího řešení.“ [Vlk et al. 2017: 64-65]

Není pochyb o tom, že vysoké školy, kterých se tento problém obzvláště týká, ho budou řešit intenzivněji a vynaloží větší snahu na rozkrytí většiny jeho příčin a také možných dopadů. Do jaké míry bude na SN upozorňováno v dokumentech vysokých škol, samozřejmě závisí do jisté míry na jejich agendách, ale také na vysokoškolské politice. Je tedy otázkou, jak se tento trend bude v průběhu let vyvíjet.

Nyní představím několik grafů týkajících se míry studijní neúspěšnosti v celé České republice. Než tak učiním, upřesním, jak byla tato data získána. MŠMT uvádí průběhy studií zahájených v jednotlivých letech vždy k 31. 12. daného roku, přičemž v nich nejsou zohledněna předchozí, souběžná ani následující studia studentů, jež v nich studují (nelze tedy interpretovat jako počty neúspěšných studentů, ale počty neúspěšných studií). Pro potřeby mé práce zmíním studia, která byla započata na veřejných i soukromých vysokých školách v roce 2011 nebo déle. Rok 2021 jsem do grafů nezahrnoval, protože studenti doposud neměli šanci ukončit první ročník studia.

Graf 1: Neúspěšně ukončená vysokoškolská studia v ČR celkem

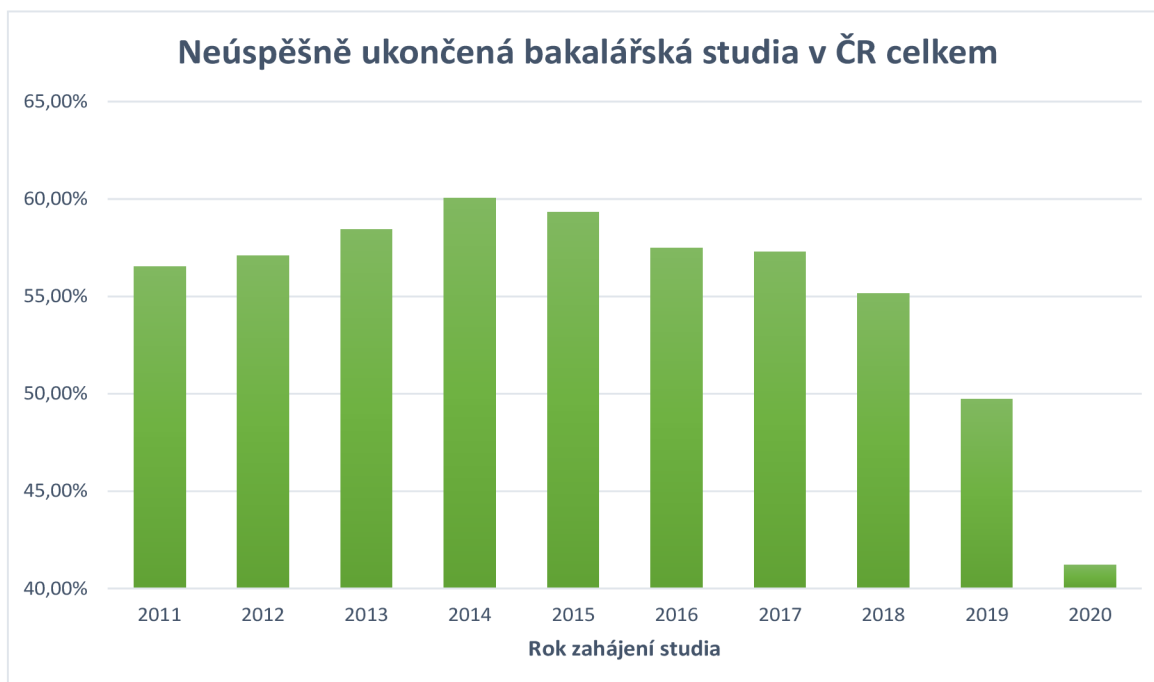


Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy¹, vlastní zpracování

V České republice míra studijní neúspěšnosti (zde vypočteno ze zakončených studií bez absolvování za celou dobu daného studia) na vysokých školách postupně vystoupala až na bezmála 50 % pro započatá studia v roce 2014. Do té doby se držela v rozmezí 40-50 %. Po tomto roce se daří do dnešního dne míru studijní neúspěšnosti snižovat s malou odchylkou v roce zahájení 2017 (přibližně 0,20 %) oproti roku minulému. Pro kontrast lze dodat, že do roku 2014 byla přibližně polovina všech ukončených studií úspěšná, v posledních pěti letech se tyto počty zmenšují a pohybují se okolo 48 %.

¹ Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/neuspesnost.aspx>

Graf 2: Neúspěšně ukončená bakalářská studia v ČR celkem



Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy², vlastní zpracování

Co se týče studií bakalářských studií na vysokých školách v ČR, zde se trendy z minulého grafu mnoho neliší. Jak napovídá graf č. 2, míra studijní neúspěšnosti je v bakalářských programech vyšší, než je tomu v celkovém vysokoškolském studiu. U studií započatých v roce 2014 opět vystoupala k svému dosavadnímu maximu, bezmála 60 %. Do té doby stabilně rostla, naopak poté klesala s malou odchylkou v roce zápisu 2017.

Zajímavé mi také přijde, že studií absolvovaných ve standardní době studia je v průběhu let přibližně 30-40 % a téměř pětina studií bývá prodlužována o rok. [MŠMT 2022]

Je ovšem třeba upozornit na několik faktů. Rozdíly mezi jednotlivými vysokými školami, a dokonce i mezi jejich fakultami, jsou velice výrazné. Z těchto dat nelze určit, kolika studií studenti před nějakým úspěšným či neúspěšným zakončením jejich studia projdou, i když je pravděpodobné, že určitá část z nich projde více než jedním studiem. V neposlední řadě se také nejedná o absolutně přesná data, protože vždy váží k danému datumu.

² Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/neuspesnost.aspx>

Každopádně se zdá, že se v ČR pomalu, ale jistě daří míra studijní neúspěšnosti korigovat (snad i snižovat), do budoucna samozřejmě zůstává otázkou, jak tento jev ovlivní současné dění ve světě jako třeba pandemie covid-19 a další.

1.1.4 Studijní neúspěšnost na UHK

V této podkapitole se budu věnovat SN konkrétně na Univerzitě Hradec Králové a pak specificky na její Filozofické fakultě. Nejprve uvedu SN a její vnímání ve strategických dokumentech a výročních zprávách a poté budu ve zkratce prezentovat dostupná data.

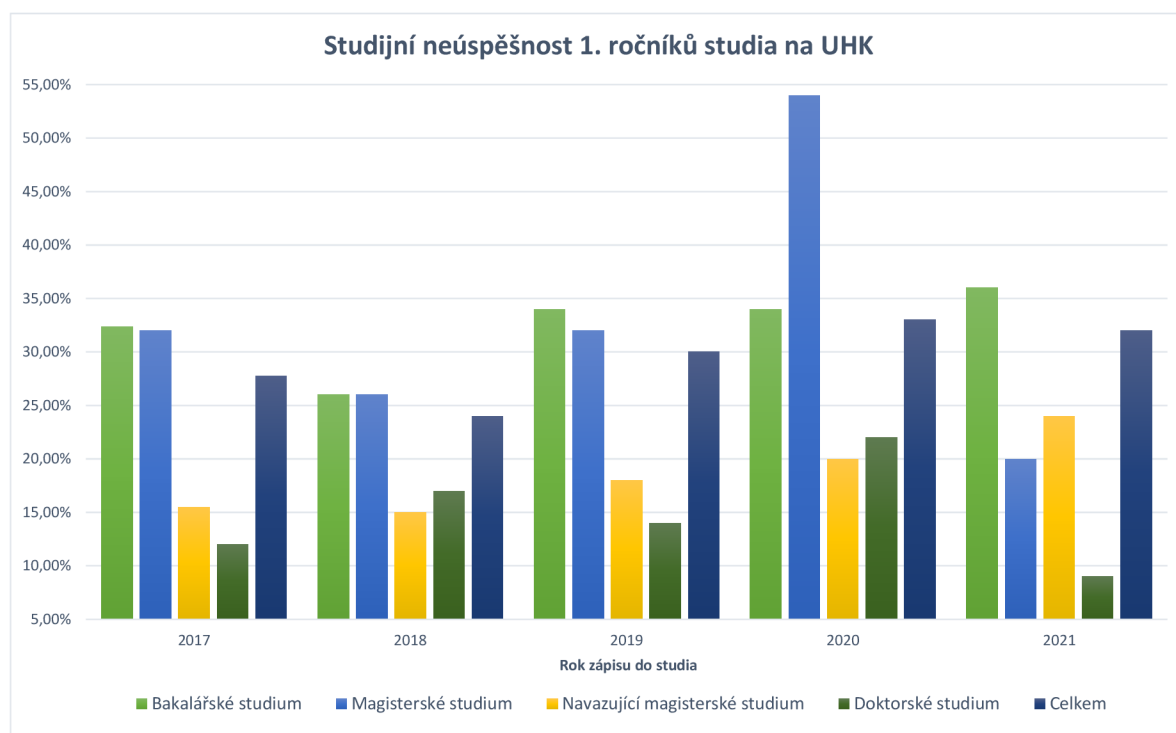
Naše univerzita jako celek podává vždy na dané období Strategické záměry. Ten nejaktuálnější SN zmiňuje jen velmi okrajově v rámci zlepšování fungování Informačně-poradenského a kariérního centra UHK, které je na UHK dostupné, a také ve zmínce, že studijní neúspěšnost zůstává nadále problémem. Výroční zprávy věnují pravidelně SN i opatřením pro omezení prodlužování doby studia větší pozornost. UHK podporuje snižování SN aktivitami poradenského centra, dny otevřených dveří, přípravnými kurzy, vřelým přístupem, podporou online výuky a e-learningových možností a dalšími kroky, které jsou spíše nepřímého rázu. Mezi příčiny SN řadí hlavně nepřipravenost ke studiu, nedostatečný zájem o studium, nedostatečnou píli a mimo jiné také možnost studentů studovat více vysokých škol zároveň. Od roku 2020 provádí univerzita pravidelné dotazníkové šetření, jež má za cíl sbírat zpětnou vazbu od studentů, kteří nebyli schopni splnit podmínky pro pokračování studia, nebo ho zanechali z vlastní vůle (návratnost je přibližně čtvrtinová). Z analýz těchto šetření vzešly tři nejzmiňovanější faktory mající vliv na ukončení studia: rodinné, zdravotní či jiné osobní důvody; časová náročnost studia a jeho skloubení s osobním a pracovním životem a nesplněná očekávání od studijního programu. Již z těchto identifikovaných faktorů vyplývá, že nejohroženější skupinou studentů jsou studenti kombinované formy studia a studenti prvních ročníků. To ostatně potvrzují i výroční zprávy. Prospěchové stipendium, možnost zohlednění včasného absolvování studia i poradenské služby jsou opatřeními proti prodlužování studia. Tato opatření se ve výročních zprávách za posledních pět let příliš nezměnila. [UHK 2021; UHK 2021a]

Univerzita ale nechává prostor tomu, aby se na konkrétní palčivé problémy zaměřovaly jednotlivé fakulty. I ty mají své výroční zprávy o činnosti a strategické záměry. My se zaměříme na Filozofickou fakultu, která ve svých strategických záměrech

mluví o SN ve spojitosti s tvorbou nových studijních programů kombinujících již existující obory a pak o jejím snižování v kombinované formě podporou skloubení rodinného a studijního života. FF ve svých dokumentech nejen uvádí počty neúspěšných studií, ale také podtrhuje, jaké kroky podniká proto, aby tyto počty co možná nejvíce snížila. Zejména se jedná o lepší rozvrhování výuky v kombinované formě studia, uzpůsobování termínů zkoušek a konzultací pro jejich lepší dostupnost i lepší využívání e-learningového prostředí Moodle. Bohužel, tato sekce v dokumentech se (kromě konkrétních dat) v posledních pěti letech vůbec nezměnila. [UHK 2021; UHK 2021a]

Než začnu psát o konkrétních mírách studijní neúspěšnosti na Univerzitě Hradec Králové, je třeba zmínit, jak vlastně samotná vysoká škola tento jev měří. Jak se píše v poznámkách tabulek výročních zpráv: „Studijní neúspěšností se rozumí podíl počtu studií započatých v kalendářním roce n a součtu neúspěšných studií této kohorty v kalendářních letech n a $n+1$.“ [VZOČ UHK 2017], přičemž se berou v potaz všichni studenti zapsaní v daném roce bez ohledu na to, jestli se zapsali poprvé. V případě celouniverzitního měření se tedy jedná o jinou metodiku, než kterou využívá MŠMT pro výpočet míry studijní neúspěšnosti, a to také v tom ohledu, že UHK měří pouze SN prvních ročníků.

Graf 3: Studijní neúspěšnost 1. ročníků studia UHK

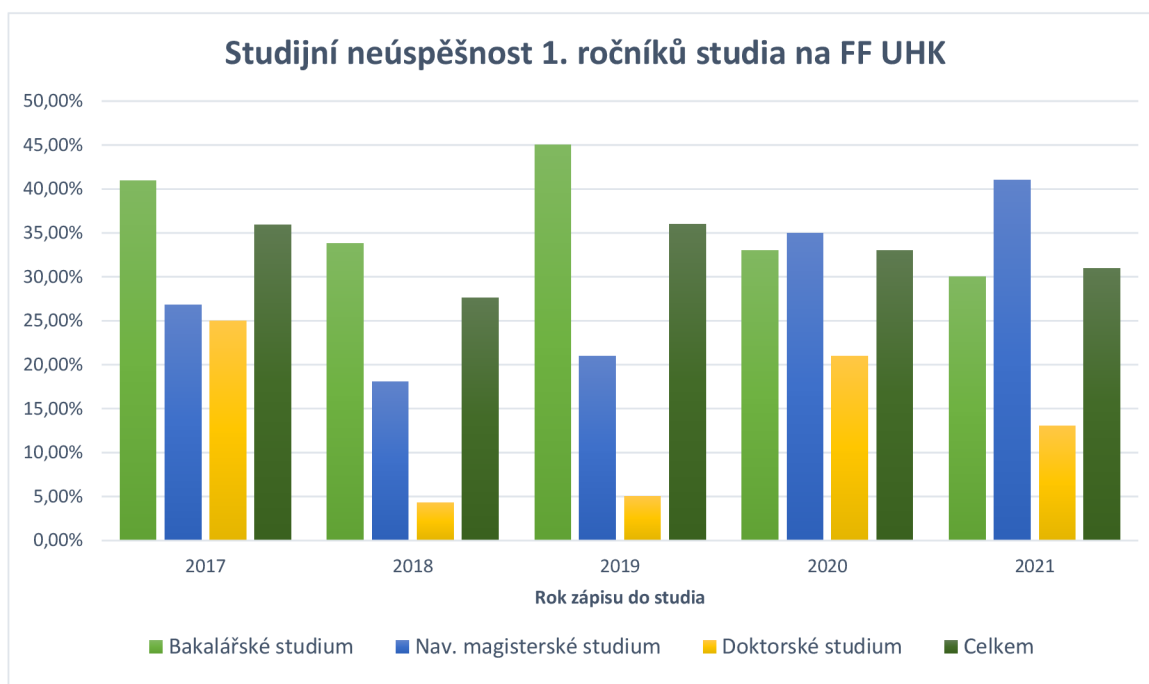


Zdroj: Výroční zprávy o činnosti UHK 2017-2021³, vlastní zpracování

Z analýzy dat za posledních pět let vzešlo následující. U bakalářských studií se míra studijní neúspěšnosti pohybuje okolo 30 % s maximem 36 % v roce 2021 a se vzestupným trendem v posledním pětiletí. Ten se drží i navazujících magisterských studií, které se z 15% míry vyšplhaly až na 24 %. Trendy u magisterských a doktorských studií jsou mírnější, u doktorských míra pozvolně klesá (většinou pod 20 %) a u magisterských naopak pomalu stoupá (obvykle okolo 30 %, v roce 2020 vystoupala na 54 %). Z grafu č. 3 lze vyčíst, že celková míra studijní neúspěšnosti prvních ročníků UHK od roku 2017 stoupá, zatím se však jedná pouze o rozdíly v jednotkách procentních bodů, minulý rok dosáhla 32 %. Samozřejmě je zásadní rozdíl mezi prezenční a kombinovanou formou studia, což se na UHK potvrzuje. Kombinovaná forma studia je spjata s vyšší mírou studijní neúspěšnosti, v tomto konkrétním případě většinou o desítky procent oproti prezenční formě studia.

³ Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/univerzita-hradec-kralove/uhk/uredni-deska/verejne-informace/vyrocnizpravy>

Graf 4: Studijní neúspěšnost 1. ročníků studia na FF UHK

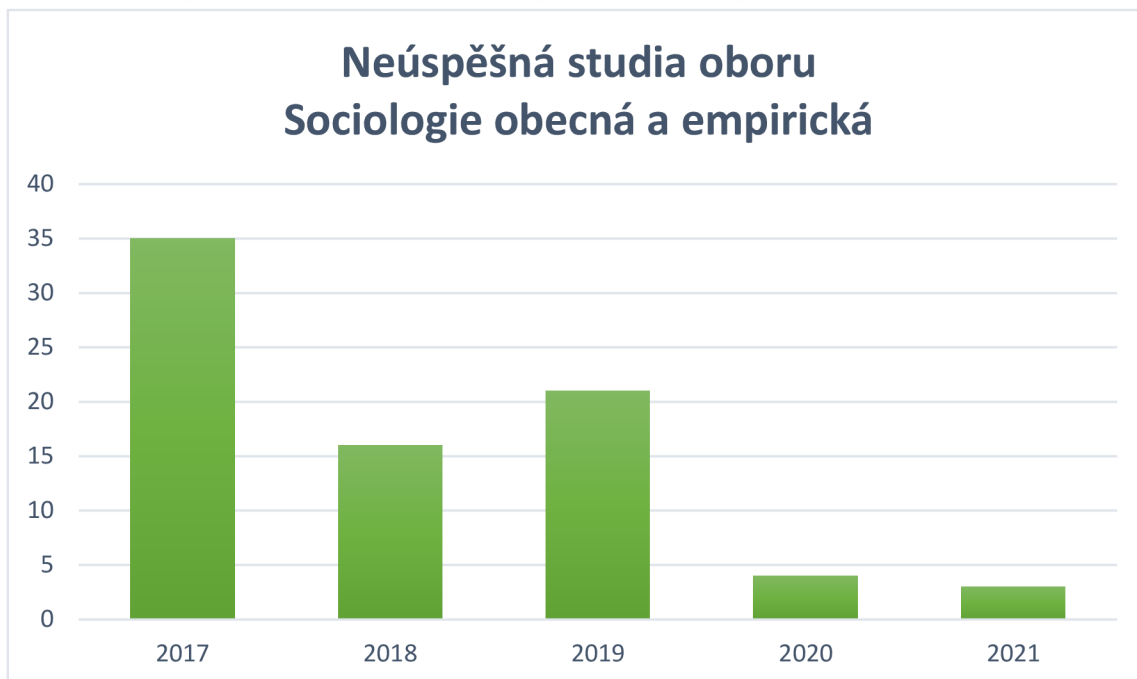


Zdroj: Výroční zprávy o činnosti FF UHK 2017-2021⁴, vlastní zpracování

Nyní se zaměřím samostatně na Filozofickou fakultu UHK. Oproti celkové míře studijní neúspěšnosti univerzity se FF daří lépe ve smyslu trendu jejího snižování. U bakalářských a doktorských studií totiž klesá, a i přesto, že navazující magisterská studia vykazují v posledním pětiletí poměrně značný nárůst, celková míra studijní neúspěšnosti na FF se zmenšuje. Bohužel konkrétní čísla jsou znatelně horší, než jak tomu je v případě celé univerzity. Z grafu č. 4 je vidět, že tíživým problémem z hlediska SN byla pro fakultu zejména bakalářská studia, jejichž MSN dosáhla v roce 2019 45 % (rozdíl 10 procentních bodů oproti celé univerzitě). Alarmujícími jsou navazující magisterská studia, která zažívají zásadní zvýšení MSN, která v roce 2021 dosáhla 41 %.

⁴ Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/filozoficka-fakulta/ff/uredni-deska/verejne-informace/vyrocní-zpravy>

Graf 5: Neúspěšná studia oboru Sociologie obecná a empirická



Zdroj: Výroční zpráva o činnosti FF UHK 2017-2021⁵, vlastní zpracování

Jelikož se ve svém výzkumu zaměřuji na obor Sociologie obecná a empirická, završím tuto podkapitolu zmínkou o datech z tohoto oboru. V roce 2017 bylo 35 neúspěšně zakončených studií a v následujících letech se tento počet výrazně zmenšil, přičemž se do té doby pravidelně na obor zapisovalo kolem 30 studentů. Nutno však podotknout několik věcí. První z nich je skutečnost, že v roce 2018 přibyl nově akreditovaný obor Sociologie, který v podstatě nahradil ten předchozí, tím pádem se od tohoto roku dalo zapsat pouze na něj. Další fakt, který stojí za zmínku je, že se ve výročních zprávách FF neudává, jestli se jedná o celkový počet neúspěšných studií, nebo o počet neúspěšných studií konkrétních ročníků (předpokládám, že jde počet neúspěšných studií konkrétních ročníků).

Touto podkapitolou jsme si udělali jistý obrázek o tom, jaká je situace studijní neúspěšnosti v ČR a také na UHK. Jde však o velice povrchný vhled do celé problematiky, což byl jeden z mnoha námětů k provedení mého výzkumu, ve kterém se snažím odkrýt podrobnější kontexty tohoto problému. Více v kapitole 7. Výsledky.

⁵ Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/filozoficka-fakulta/ff/uredni-deska/verejne-informace/vyrocní-zpravy>

1.2 Kontext studijní neúspěšnosti

Studijní neúspěšnost je mnohohrstevný jev, který má spoustu příčin i dopadů. Některé lze do jisté míry kvantifikovat a dále měřit, jiné můžeme analyzovat pouze kvalitativními metodami. Tato problematika je natolik rozvětvená, že považuji za důležité alespoň ve zkratce uvést kontexty SN v celospolečenském a vysokoškolském systému. Proto se zaměřím na kontext společenský, kontext daný vysokoškolským systémem a kontext daný vysokou školou. Tyto dimenze jsou mezi sebou značně propojeny, a jako takové mají jen částečný vliv na SN, ale zároveň se ve všech zmiňovaných kontextech ukrývá značné množství možných příčin vedoucích ke SN. V neposlední řadě zmíním kontext ze strany studujících, jelikož je to dimenze mající zásadní vliv na SN.

1.2.1 Společenský kontext studijní neúspěšnosti

Na systémové úrovni je společenský kontext z těch méně vlivných, avšak i přesto svou váhu má. Jedním z faktorů může být to, jak široká veřejnost vysokoškolské studenty vnímá. Pohled veřejnosti na terciální vzdělání se totiž v průběhu let může razantně lišit. Jak píše Keller a Tvrđý (2008), v posledním století došlo ke třem výrazným změnám v chápání vzdělání. Na začátku 20. století bylo vzdělání vnímáno jako privilegium dostupné elitám a škola jako pomyslný „chrám vědění“. Druhá světová válka vedla ke vzniku tzv. vzdělanostní společnosti, která vzdělání považovala za jistý „výtah“, který člověka mohl dostat do lepších, vyšších sociálních vrstev. Na konci 20. století transformovaly velké společenské a ekonomické změny vzdělání z „výtahu“ na pojišťovnu chránící společnost před riziky sociálními a ekonomickými. Vzdělání se tedy jen za poslední století přetvořilo z elitního cíle na nástroj zajištění klidného bytí. Hlavním důvodem je podle Kellnera a Tvrđého (2008) náhlé otevření vysokých škol široké veřejnosti, což nakonec vytváří kontroverzi. Větší množství lidí, kteří se snaží absolvovat vysokou školu za vidinou „pojištění“ proti rizikům, vede k tomu, že jsou díky vzdělání méně „pojištěni“. To může mít za následek vznik společenských tlaků, které nutí mladé vystudovat vysokou školu právě proto, aby získali titul. Jeho získání je na jednu stranu v dnešní době mnohem jednodušší, na stranu druhou je jeho vlastnictví bráno jako samozřejmost. Tím titul ztrácí na své pomyslné hodnotě. [Keller, Tvrđý 2008]

Další nezanedbatelnou součástí společenského kontextu je určitě trh práce. Dle Vlka a kol. (2017) je trh práce do jisté míry konkurentem vysokoškolského vzdělání. Práce při studiu může pomoci studentům omezit finanční náklady spojené se studentským

životem, ale je-li jí příliš, může znamenat odvedení studentovi pozornosti mimo školu, a tím pádem negativně ovlivnit jeho studijní výkon i úspěšnost. Studium terciálního stupně vzdělání zase může být jakýmsi vyvážnutím z pracovního trhu v případech, kdy trh práce neposkytuje příhodné podmínky pro absolventy středních škol. Všechno výše zmíněné nějakým způsobem ovlivňuje míru pracovní participace studentů, která má, buď negativní, nebo pozitivní dopad na aktivní účast studentů na studiu. [Vlk et al. 2017: 42]

Se společenským kontextem jsou spjaté i další faktory jako rodina a zázemí, které rodina poskytuje, vrstevníci, ale i další individuální faktory. O těch se zmíním blíže v podkapitole 1.2.4 Kontext studijní neúspěšnosti ze strany studujících.

1.2.2 Kontext studijní neúspěšnosti daný vysokoškolským systémem

Faktory spadající do vysokoškolského systému, jako například podmínky studentů na vysokých školách, jsou částečně ovlivněny politikami vysokých škol, popřípadě politikami veřejnými a do jisté míry také celkovou ekonomickou a společenskou situací státu. I když mají tyto činitele málokdy přímý dopad na studijní úspěšnost, určují výchozí podmínky fungování vysokoškolského systému.

Vossentejn a kolektiv (2015) rozdělil faktory vysokoškolské politiky do tří různých skupin. Jednou skupinou jsou finanční podmínky studentů, kdy se jedná o zavedení a výši finanční spoluúčasti na studiu ze strany studenta a o finanční podpoře pro studenty ze strany vysoké školy. Do druhé skupiny autoři řadí flexibilitu vysokoškolského systému, konkrétně možnost převodu kreditů a přestupu mezi institucemi a obory. Ve třetí skupině pak jde o rozhodnutí mající vliv na výběrovost vysokoškolského systému, myšleno jako míra jeho faktické i formální otevřenosti různým skupinám lidí. Ať se tak děje ve smyslu kvalitativním, tedy specifickým skupinám jako například odborně vzdělaní středoškoláci, dospělí, nebo lidé se všeobecným vzděláním, nebo ve smyslu kvantitativním. [Vossensteyn, et al. 2015]

V ČR je veřejné vysoké školství až na výjimky zdarma (tzn. je velice otevřené), student financuje studium v případě, kdy dojde k prodloužení studia o více než rok oproti standardní době. V jiných zemích to však není pravidlem. Ve Spojeném království, obdobně i v dalších zemích je studium placené (mimo jiné i náklady spjaté s ním jsou vyšší než u nás), což nutí studenty, aby si brali půjčku, kterou po studiu splácí, pokud dosáhnou určité výše mzdy. Ať už dané výše mzdy absolvent dosáhne, či nikoliv, půjčka

se po 30 letech anuluje.⁶ Podobné je to i v Nizozemí, kde si studenti opět často musí brát půjčky na studium. Pokud však studijní program zvládnou vystudovat do 10 let, půjčka se změní na nevratný grant. Má to hned několik kladů. Vysoká škola zvyšuje pravděpodobnost, že její finance nebudou promarněny a student má dalece vyšší motivaci studium dokončit. [Mačí 2020]

1.2.3 Kontext studijní neúspěšnosti daný vysokou školou

Vysoké školy mají zejména vliv na to, jakým způsobem se studenti integrují do studentského kolektivu a do akademického života. Svou roli zde hrají například metody výuky, kdy právě na integraci má pozitivní vliv aktivní a kolaborativní učení, kladení vysokých nároků, kvalitní a včasná zpětná vazba apod., a také přístupy ke vzdělání, kde se může jednat o vzdělání zaměřené na jednotlivce nebo o inkluzivní atmosféru. Dalším faktorem jsou speciální praktiky a programy jako orientační programy pro uchazeče a nové studenty, poradenství, podporující kurzy apod. Samozřejmým faktorem je také kvalita a náročnost výuky na dané vysoké škole, kreditové ohodnocení jednotlivých předmětů atp. Zmínit můžeme i faktory, které jsou spjaté s národní politikou. Sem se hodí zařadit například velikost, typ a selektivnost instituce, diverzita studentů, organizační struktura, kvalifikační struktura zaměstnanců, ale také výdaje na studenta a platy pracovníků, zejména těch akademických. [Vlk et al. 2017: 41]

1.2.4 Kontext studijní neúspěšnosti ze strany studujících

Za nejvíce vlivné faktory považují ty, které pramení ze situace a pohledu studujících. Vlk a kolektiv (2017) je rozděluje do několika skupin. První skupinou jsou faktory demografické a socioekonomické. Do nich řadí charakteristiky mající vliv spíše nepřímý jako pohlaví, věk, etnicitu apod. Vzdělání rodičů, prestiž jejich zaměstnání a příjem rodiny jsou aspekty socioekonomické a ovlivňují nejen očekávání rodiny a okolí vůči jedinci, ale také rovnost, resp. nerovnost jeho společenského postavení. To všechno následně určuje studentovu potřebu pracovat z finančních důvodů, případně i jeho schopnost začlenit se do kolektivů studentů z různorodých prostředí. Druhou skupinou jsou osobní podmínky (například zdraví, povinnosti pracovní i jiné, bydliště aj.), předchozí vzdělání (příkladem studijní výsledky nebo typ školy) a v neposlední řadě vlastnosti psychologické (kupříkladu studijní píle a motivace, odhodlání ke studiu a také

⁶ Dostupné z: <https://studujvanglii.cz/cs/financovani-studia/>

samotný přístup k učení a studiu). Dále zmiňuje zásadní příčiny dle amerických teoretických přístupů k této problematice, studentovu participaci na studiu. Do ní zahrnuje kontakt a spolupráci s akademiky i s dalšími studenty (jak formální, tak neformální), účast na vzdělávacích aktivitách a také čas na plnění studijních podmínek. [Vlk et al. 2017: 41]

Havlík a Kořa vyzdvihují význam životních etap, socializace a zejména rodiny a jejího vlivu na studentovo vzdělání. [Havlík, Kořa 2007]

„Školní úspěšnost dítěte bývá (více u vzdělanějších rodičů) jednou ze základních hodnot rodiny, dokonce nezřídka patří k měřítkům její úspěšnosti. Získání vzdělání a „diplomu“ jsou vnímány jako prostředek udržení sociálního statusu v rodině či mezigenerační sociální mobility.“ [Havlík, Kořa 2007: 75]

Mouralová a Tomášková (2007) za jednu z významných příčin studijní neúspěšnosti vedoucí k opuštění studia považují nedostatek motivace ke studiu, který může být způsobený nespokojeností se studiem, rozporem mezi tužbami a skutečností, ale také může být hlavním hybatelem rozhodnutí opustit studium (kvůli jinému studiu, zaměstnání, změně životních priorit apod.). [MŠMT 2022] Významnost vlivu motivace na studijní neúspěšnost potvrzuje i Fučík a Slepíčková [Fučík, Slepíčková 2014] svým výzkumem zabývajícím se nedokončenými vysokoškolskými studii v ČR.

1.3 Teoretické přístupy ke studijní neúspěšnosti

Studijní neúspěšnost je nahlížena různými teoretickými přístupy. K významnější teoretické reflexi jevu SN začalo docházet v USA v 70. letech 20. století, zejména na základě sociologického přístupu s využitím konceptů z psychologie. V souvislosti se SN se začaly objevovat pojmy jako motivace, integrace nebo mobilita studentů.

Nejvlivnějším teoretickým pojetím studijní neúspěšnosti je dle Vlka a kolektivu Tintův (1975) sociologicko-antropologický model. Tintův přelomový přístup vnímal neúspěšnost spíše jako následek institucionálních podmínek než individuálních znaků studentů, protože právě ony mají zásadní vliv na integraci studenta. A ta hraje v Tintově teorii ústřední roli: [Vlk et al. 2017; Tinto 1975]

„Tinto považoval sociální a akademickou integraci studentů za rozhodující elementy mající vliv na jejich úspěch nebo neúspěch ve studiu. Sociální integraci myslel výsledky interakcí se spolužáky a účasti na formálních mimostudijních aktivitách

(studentské spolky aj.), zatímco akademická integrace je tvořena participací na formálních vzdělávacích aktivitách a interakcích studentů s akademiky.“ [Vlk et al 2017: 38]

Z těchto integrací roste odhodlání a také osobní závazek studenta, který má následně tendenci věnovat studiu adekvátní úsilí a plnit povinnosti s ním spojené. Jednotlivé charakteristiky studenta jsou podle jeho teorie zprostředkované institucionálními podmínkami. Vzdělávací cíle a studijní odhodlání studentů jsou pak ovlivněny jejich socioekonomickým statutem, osobnostními znaky nebo také předchozím studiem. A právě střet těchto dvou sfér (institucionální podmínky vs. charakteristika jednotlivce) následně vede k úspěšné nebo neúspěšné integraci studenta. Tato teorie také dělí studijní neúspěšnost na dva typy – dobrovolnou a nedobrovolnou. První typ znamená, že se student rozhodne studium dobrovolně ukončit, jde tedy o „zanechání studia“. V typu druhém se naopak jedná o „vynucené“ ukončení studia, ke kterému obvykle dochází tím, že student nesplní studijní požadavky. Tinto je toho názoru, že se oba tyto typy neúspěšnosti poměrně zásadně liší v jejich příčinách i důsledcích. To Vlk a kol. potvrzují na příkladu vztahu studijních výsledků ze střední školy – dobrovolná neúspěšnost je spjata s lepšími známkami, kdežto nedobrovolná neúspěšnost naopak s horšími. Je třeba brát v potaz i kritiky tohoto teoretického přístupu, které spočívají v názorech, že Tinto věnuje příliš velkou pozornost integraci, a zároveň degraduje důležitost individuálních znaků studentů i přesto, že i ony plní zásadní funkci při snaze studijně uspět. [Vlk et al. 2017: 38; Tinto 1975]

Dalším podstatným teoretickým přístupem je tzv. Beanova organizační perspektiva vycházející z poznatků o fluktuaci firemních zaměstnanců. V jejím hledáčku jsou faktory, kterými může vysoká škola studenty přitahovat či odpuzovat, což vede k ovlivnění jejich spokojenosti a oddanosti škole. Na tu mají také poměrně často negativní vliv mimoškolní aktivity studentů, které ji mohou rozptylovat (například pracovní příležitosti). Autor tohoto přístupu v dalších letech dále upravoval svá pojetí příčin SN, kdy jsou jeho aktuálnější postoje spíše psychologického rázu. Psychologické přístupy obvykle hledají příčiny ve vlastnostech studentů, v jejich přístupu a motivacích ke studiu, kognitivním schopnostem a tak podobně. [Vlk et al. 2017: 38-39; Larsen et al. 2013]

Pro nás zajímavými perspektivami mohou být i ekonomizující teorie, která studijní neúspěšnost vykládá jako výsledek logického rozhodnutí individua na základě přínosů a nákladů, které možné pokračování ve studiu skýtá, případně sociálně-kulturní přístupy,

jež byly rozvíjeny kupříkladu Bourdieum. Ty studijní neúspěšnost chápou jako neslučitelnost sociálního a kulturního kapitálu studenta s vysokoškolským prostředím. Ta se obvykle objevuje u studentů pocházejících ze skupin, které jsou historicky v terciálním stupni vzdělání méně zastoupeny. K této problematice by se dal vztáhnout i Bourdieův koncept habitu, který trefně vyjadřuje rozdílnost norem studentů z odlišných kulturních prostředí a tradičních norem akademických. [Vlk et al. 2017: 39; Kuh et al. 2006; St. John et al. 2000]

1.3.1 Východiska pro empirické šetření

Studijní neúspěšnost je vícevrstevný problém, který je v terciálním stupni vzdělávání stále řešen spíše okrajově, a převážně z důvodu financování jednotlivých institucí. Nicméně se mu začíná věnovat čím dál tím větší pozornost, což vede nejenom k potřebě odhalovat jeho příčiny, ale také k vymýšlení a aplikování nových řešení, a to jak na úrovni národní, tak vysokoškolské. Nejvíce se SN vyskytuje a řeší v 1. ročnících studií, což má hned několik důvodů. Právě v 1. ročníku totiž dochází k největší integraci do studia, k „vyzrání“ studijní motivace a odhodlání studium úspěšně dokončit. Dalším důvodem je zjištění fungování vysokoškolského systému, ale také střet představ a očekávání s realitou. [Vlk et al. 2017]

Vysoká heterogenita tohoto jevu ho umožňuje nahlížet z různých kontextů – z kontextu vysokoškolského a společenského systému (otevřenost, dostupnost a flexibilita studia, financování, celkový systém studia, ale například i situace na trhu práce apod.), z kontextu konkrétní instituce (náročnost a kvalita výuky, styl výuky, velikost a organizační struktura instituce, přístupy ke vzdělání a další) a nepochybně z kontextu studenta (motivace, zájmy, rodinné zázemí, socioekonomická situace, zdravotní stav atd.). Nesmíme však zapomenout na fakt, že SN nevypovídá o úspěchu nebo neúspěchu studenta, jako spíš o fungování vysokoškolského systému.

Na tuto problematiku lze nahlížet i skrze teoretické přístupy, kterých je celá řada. Například Tintův sociologicko-antropologický model vnímá neúspěšnost jako následek institucionálních podmínek, protože mají zásadní vliv na integraci studenta, a ta hraje v úspěšnosti studia podstatnou roli. Bourdieu zase chápal SN jako neshodu sociálního a kulturního kapitálu studenta s univerzitním prostředím. Všechny teoretické přístupy i kontexty SN nám dávají možnost nahlédnout na komplexnost celé problematiky,

příčemž v samotných kontextech se skrývají mnohé z možných příčin, které ke SN vedou. [Kuh et al. 2006; Vlk et al. 2017: 39]

To, že se na vysokých školách nevěnuje větší pozornost SN v pozdějších ročnících, vnímám jako zásadní negativum. Už jenom proto, že právě ve finálních fázích studia je většinou tato neúspěšnost „pravá“. Ve svém výzkumu se zaměřím na studenty vyšších ročníků bakalářského studia ohrožené SN. Je totiž velice pravděpodobné, že důvody, které k jejich potenciální neúspěšnosti studia vedou, jsou jiné než důvody vedoucí k neúspěšnosti v prvním ročníku studia.

2. Zkoumaný problém

Ve svém výzkumu se zaměřím na možné příčiny studijní neúspěšnosti, v tomto smyslu překážky s ní spjaté, u studentů bakalářského studia oboru Sociologie obecná a empirická, kteří své studium již prodlužují (jsou tím pádem studijní neúspěšností ohroženi), tedy jsou studenty daného oboru alespoň 7 semestrů. Obvykle se zkoumají důvody SN pouze u prvních ročníků, kde se tento jev projevuje nejvýrazněji. Příčiny SN v prvním roce studia jsou probádány poměrně podrobně, což dále napomáhá tvořit agendy, které mají pomáhat tomuto jevu předcházet, pomáhat studentům setrvat ve studiu a také je rozdělit na určité typy studentů, které mohou být v budoucnu SN ohroženy. Agendy často vedou k tvorbě pomocných programů, které mají snahu snižovat míru studijní neúspěšnosti, ovšem jsou až příliš často zaměřovány právě na první ročníky studia. Studií a výzkumů zabývajících se studijní neúspěšností ve vyšších ročnících studia je méně, což z této oblasti činí ne zcela probádané téma.

3. Cíle a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je identifikovat okolnosti vedoucí k prodloužení studia či jeho neúspěšnému zakončení, tedy v důsledku ke studijní neúspěšnosti, u studentů vyšších ročníků bakalářského studia oboru Sociologie obecná a empirická na Filozofické fakultě Univerzity Hradec Králové. Předpokládá se, že naplnění cíle pomůže nastínit, co by dle studentů mohlo jim samotným při překonávání těchto „bariér“ během studia pomoci.

Výzkumné otázky jsou následující:

- 1) Co studenty podporuje v dokončení studia?
- 2) Co studentům brání studium dokončit?

- 3) S jakými obtížemi (překážkami) se studenti při studiu potýkají?
- 4) Jak studenti tyto obtíže (překážky) řeší?
- 5) Jak si studenti představují, že by jim univerzita mohla být nápomocná při řešení těchto obtíží (překážek)?
- 6) Jak studenti diferencují a řeší problematiku času věnovaného studiu a volnočasovým aktivitám?

Prvními dvěma výzkumnými otázkami se snažím zjistit, jaké jsou vlastně motivace studentů pro jejich studium na tomto oboru. Další tři výzkumné otázky sledují kontext možných překážek a situací vedoucích ke studijní neúspěšnosti s tím, že se snaží odhalit i možnou podporu a řešení těchto situací ze strany školy. Podstata poslední výzkumné otázky tkví v dokreslení detailů o životech studentů tohoto oboru, což může pomoci nalézt další souvislosti této spletité problematiky.

Na základě analýzy rozhovorů je vedlejším cílem představit typologie studentů podle relevantních kritérií vztahujících se k problematice bariér, které ohrožují jejich studijní úspěšnost.

4. Metoda a technika výzkumu

Jako výzkumnou metodu jsem si zvolil metodu kvalitativní s využitím řízených polostrukturovaných rozhovorů podložených scénářem s daným okruhem témat, které mi umožní získat potřebné informace s rozsáhlejším kontextem než například dotazníkové šetření. Díky tomuto typu rozhovoru má respondent možnost se více projevit a volně navazovat na položené otázky, což může přinést další užitečná a související témata a nové poznatky. V průběhu výzkumu jsem se rozhodl zkusit i další typ rozhovoru, a to rozhovor skupinový. Má totiž hned několik výhod, jak zmiňuje Hendl:

„V tomto typu sběru informací se bezprostředně hodnotí kvalita informace, protože lidé vzájemně kontrolují své výpovědi a dochází k vyrovnání stanovisek. Skupinová dynamika přispívá k zaměření na nejdůležitější témata.“ [Hendl 2005: 184]

Právě výhodu zaměření na nejdůležitější téma považuji za nesmírně užitečnou, pro rozklíčování důležitých situací v životech studentů, které vedou ke vzniku překážek majících vliv na úspěšnost studia. V obou případech rozhovorů jsem využil hlavních

otázek a následně otázek doplňujících, které více prohloubily můj vhled do problematiky výzkumu.

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je: „...objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.“ [Hendl 2005: 52], což je pro účely mého zkoumání adekvátní. Nejde mi totiž o kvantifikaci problematiky spjaté se studijní neúspěšností, nýbrž o poskytnutí bližšího kontextu jejich příčin.

Scénář rozhovoru byl koncipován tak, aby zjišťoval, čemu respondent věnuje pozornost nejenom ve studiu, ale také mimo studium, kontext jeho rodinného a socioekonomického zázemí, jeho názory na vysokoškolské studium obecně i na jeho motivace stát se jeho účastníkem, názory na fungování univerzity a jeho integraci do studia a také detailnější informace ohledně jeho postupu tímto konkrétním studiem. Pandemická situace mne donutila pokládat i otázku ohledně respondentova názoru na vliv covidu-19 na jeho studium. Všechno je to zaobaleno v uvolněném „rozehřátí“ rozhovoru, kde mě zajímají informace o osobě respondenta a jeho zázemí, na které navazuje jeho vnímání studia a překážek, s nimiž se potýká, a v odlehčeném závěru, se respondenta táži na otázky ohledně jeho života a studia v jeho vlastním zamyšlení.

5. Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výzkumný vzorek se skládá z 8 respondentů, kteří splňují dvě předem daná kritéria:

- jsou studenti oboru Sociologie obecná a empirická na FF UHK
- tento obor studují již minimálně čtvrtým rokem, tzn. sedmý a vyšší semestr

Daný obor jsem vybral primárně z důvodu zúžení zkoumané populace, ale i proto, že sám studuji novější formu tohoto oboru (obor Sociologie), tudíž by pro mě neměl být problém s respondenty navázat kontakt. Studenty, kteří studují obor minimálně 7 semestrů, jsem vybral nejenom proto, že jsou již ve skupině „ohrožené“ neúspěšným zakončením studia, ale také proto, že prožívání situací, které k prodloužení jejich studia vedly, je stále relativně aktuální, a tudíž by nemuselo dojít k takovému zkreslení získaných informací. Nabízí se otázka, proč jsem nezvolil vzorek studentů, kteří již studium neúspěšně ukončili. I tato varianta přicházela v úvahu, nicméně po krátkém průzkumu a několika pokusech takové studující kontaktovat s prosbou o poskytnutí

rozhovoru jsem dospěl k závěru, že nebudu schopen najít dostatečný počet lidí, kteří by byli ochotni mi rozhovor poskytnout.

Protože mi univerzita nemohla z důvodu ochrany osobních údajů poskytnout konkrétní jména, k výběru respondentů jsem byl nucen využít vysokoškolský informační systém IS/STAG a jeho databázi studentů UHK, ve které jsem hledal pomocí předem zmíněných kritérií. Systém vyfiltroval 18 potenciálních respondentů. Všechny jsem kontaktoval pomocí emailu a ty, které jsem osobně znal, jsem kontaktoval přes sociální síť Facebook. Druhá metoda se ukázala být spolehlivější, jelikož téměř všichni, které jsem takto kontaktoval, odpověděli a souhlasili s poskytnutím rozhovoru. Na emailovou komunikaci reagovala pouze jedna studentka, která mi byla ochotna poskytnout rozhovor, z komunikace pomocí Facebooku se mi podařilo udělat rozhovor s dalšími 7 studenty.

Pokládám za důležité alespoň zhruba představit všechny respondenty, se kterými jsem provedl rozhovor. Jejich jména jsem z důvodu anonymizace dat pozměnil. Všichni respondenti jsou ve čtvrtém ročníku studia. Jejich věkové rozmezí je 22 – 26 let.

Adéla před zahájením studia na SOaE vystudovala střední průmyslovou školu stavební. Bydlí v domě s rodiči (s matkou a otčímem) přímo v Hradci Králové. Většinu času tráví prací (práce na částečný úvazek a brigády), volný čas pak doma s rodinou a také aktuálně učím se na SZZ. Pokud absoljuje nynější studium, má v plánu pokračovat kombinovanou formou studia. Otec s rodinou nežije, má pravděpodobně střední školu (jestli výuční list nebo maturita není známo) a v jakém oboru pracuje, bohužel respondentka také neví, matka má maturitu v oboru strojírenství a pracovala dlouho v armádě, nyní v pojišťovnictví.

Bětko hned po vystudování gymnázia nastoupila na UHK. Před pandemií covidu-19 bydlela na koleji, potom se vrátila do bytu rodičů (matka) přibližně 90 km od Hradce Králové. Během studia chodila na různé brigády, ze kterých vzešlo zaměstnání na plný úvazek, kterým tedy tráví velké množství času. Ve volném čase se věnuje umění a učení na SZZ. Po absolvování má v plánu pokračovat ve studiu, kvůli práci však v kombinované formě. Rodiče jsou oba vyučeni, matka je švadlena a otec truhlář.

Cecílie studovala střední školu se zaměřením na sociální činnost, a proto si následně vybrala SOaE. Bydlí na bytě s dvěma spolubydlícími v centru Hradce Králové. Mimo školu se věnuje zejména brigádám, které jí zabírají velkou část jejího času, jinak ráda čte, je s rodinou a odregovává se hraním počítačových her. Po absolvování má v plánu

pokračovat v kombinaci s případným zaměstnáním. Otec má maturitu i zaměstnání v oboru informačních technologií, matka je ekonomka a momentálně dálkově studuje vysokou školu.

David vystudoval veřejnoprávní střední školu, chvíli pracoval a pak nastoupil na UHK. Bydlí s rodinou (matka a otčím) ve vesnici poblíž Hradce Králové (do 10 km). Mimoškolní čas tráví převážně sportem a občasnou brigádou, rád si přečte motivační literaturu. Až vystuduje dosavadní studium, má v plánu začít pracovat. Rodiče se živí výrobou historických rekvizit, jejich dosažené vzdělání si ale respondent nevybavil.

Emil po střední stavební škole neúspěšně studoval Stavební inženýrství na Vysokém učení technickém v Brně, tehdejší neúspěch ho přiměl zkusit školu s jiným zaměřením, a tak se dostal na SOaE. Bydlí s rodiči (otec, nevlastní matka a sestra) asi 15 km od Hradce Králové. Tráví hodně času na brigádě, když nepracuje, tak se věnuje škole případně elektronice. Plány do budoucna zatím nemá pevně dané, pokračovat ve studiích se mu ale nechce. Hlavně si přeje najít vyhovující zaměstnání, aby měl po povinnostech více času pro sebe. Otec pracuje pro město Hradec Králové a nevlastní matka je v invalidním důchodu kvůli pracovnímu úrazu, oba mají střední školu.

František vystudoval soukromé gymnázium a poté se rozhodl jít na SOaE. Bydlí v domě s rodiči (otec, nevlastní matka a tři bratři) 20 km od Hradce Králové. Svůj čas naplňuje brigádou, posilováním a občasným trávením času s přáteli a rodinou. Po škole by chtěl začít pracovat, zamlouvala by se mu práce u Policie ČR. Rodiče mají vystudovanou vysokou školu, otec získal titul na vysoké škole na Slovensku v oboru vojenství, ale momentálně podniká, matka má vysokoškolské vzdělání v oboru zdravotnictví, ve kterém také pracuje.

Gustav složil maturitní zkoušku na gymnáziu a vzápětí šel studovat SOaE na UHK. Bydlel v bytě se třemi kamarády v centru Hradce Králové, ale od pandemie bydlí v domě s rodinou (matka, otec a babička) přibližně 60 km od Hradce. Svůj čas věnuje poslechu hudby a přátelům, se kterými se pravidelně vidá, a jinak ho momentálně zaměstnává příprava na SZZ. Po vystudování tohoto oboru by se chtěl přihlásit na obdobný obor v navazujícím magisterském studiu. Matka je ekonomka v domově důchodců, vystudovala vysokou školu v ekonomickém oboru a otec má reklamní podnik a vystudované gymnázium s nástavbou ve stavebnictví.

Poslední z respondentů, **Honza**, před SOaE studoval střední školu se zaměřením na sportovní management. Bydlí sám v bytě, který vlastní rodiče přímo v Hradci Králové. Matka a otčím žijí mimo Hradec Králové. Baví ho sport, kterému věnuje většinu času, mimo to má různé brigády a tráví čas s přáteli. Po škole již nemá v plánu pokračovat ve studiích, už nyní si začíná hledat práci na plný úvazek, které by se po absolvování mohl věnovat. Matka vystudovala floristiku na střední škole, ale pracuje v oboru spjatém s veterinářstvím, otec dělá závozníka v pivovaru, ale jeho vzdělání si respondent nevybavil.

6. Sběr a zpracování dat

Všech 8 rozhovorů bylo nahráno na záznamník zvuku v mobilním telefonu. Před uskutečněním rozhovorů jsem respondenty seznámil s průběhem výzkumu, a také se scénářem samotných rozhovorů. Cíle ani účely výzkumu jsem nezmiňoval, abych neovlivnil jejich odpovědi. Potom jsem respondenty ubezpečil o tom, že je výzkum založen na anonymitě, tudíž v práci neuvedu jejich jména ani další možné citlivé informace. Dále jsem je informoval, že všechna nasbíraná data budou použita pouze pro účely tohoto výzkumu, a že je velmi důležité, aby byli otevření i kritičtí a nebáli se sdělovat své názory, a jestliže náhodou dojde na nějaké otázky či témata, která by jim byla nepříjemná, můžeme je v rozhovoru vynechat. Na závěr jsem se respondentů dotázal, jestli souhlasí s nahráváním rozhovorů pro jejich následné přepsání a zpracování.

Většina rozhovorů proběhla osobně v pro respondenty známých prostředích (odpočinkové prostory v budovách Univerzity Hradec Králové, kromě jednoho rozhovoru, který se uskutečnil v parku). Jeden rozhovor se kvůli pracovnímu vytížení a velké vzdálenosti respondenta realizoval online formou prostřednictvím programu Microsoft Teams. Jak jsem již zmiňoval v kapitole 4. Metoda a technika výzkumu, v průběhu provádění jednotlivých rozhovorů se mi naskytla příležitost vyzkoušet rozhovor skupinový. Přestože jsem si vědom jeho vyšší obtížnosti a rizik, rozhodl jsem se jej uskutečnit ve víře, že povede k uvolněnější konverzaci mezi dvěma respondenty (Adéla a František) a mnou.

Po pořízení všech rozhovorů jsem je všechny doslovně přepsal pro zachování autenticity reakcí a pokračoval jsem jejich analýzou. Jako techniku zpracování dat jsem zvolil kódování, při němž jsem jednotlivé segmenty přepisů označil určitými kódy.

Následně jsem je seskupil do konceptů a obecnějších kategorií. Ty nakonec porovnávám a hledám v nich další souvislosti.

7. Výsledky

Nadcházející kapitola je rozdělena do dvou částí. V první části představuji výsledky analýzy dat jakožto odpovědi na výzkumné otázky, v části druhé pak uvádím typologii respondentů, které z analýzy vzešly. Oba tyto segmenty je potřeba vnímat jako komplementární.

7.1 Výsledky u výzkumných otázek

Nyní představím výsledky zpracování dat v pořadí jednotlivých výzkumných otázek.

7.1.1 Co studenty podporuje v dokončení studia?

Všichni respondenti kromě Emila pociťují, že již studují poměrně dlouhou dobu, a už jenom tento samotný fakt považují za velice silný hnací motor jejich touhy studium dokončit. Pro Bětku, Františka, Gustava i Honzu pramení motivace absolvovat studium z pocitu, že jsou již v „cílové rovině“, takže by byla škoda studium nedokončit. Rodina je dalším velkým faktorem, který respondenty vede k tomu, aby vysokoškolské studium absolvovali. Jejich výpovědi se shodují v tom, že je jejich rodina podporuje ve studiu, i když každý z nich vnímá tuto podporu jinak. Bětko a Gustav jsou podporováni touhou nezklamat své rodiče. Pro Honzu a Davida je důležitější spíše pocit, že sami něco dokázali a že na ně může být rodina pyšná. František naopak cítí tlak na dokončení školy ze strany rodičů, pohání ho tedy touha splnit rodičům jejich přání. Potřeba získat titul kvůli lepším podmínkám na pracovním trhu mezi respondenty (Adéla, Cecílie, David, Gustav, Emil) také rezonovala.

Pro Adélu je největší podporou víra, že s vysokoškolským titulem bude mít lepší možnosti na trhu práce, a celkově bude mít větší příležitosti ve své budoucí kariéře. Toto přesvědčení nejspíše pramení z jejich dosavadních pracovních zkušeností a určitě také z názoru na fungování společenského systému.

„Teď už je zas doba, kdy si říkám: „Jo, už seš jako na konci, dodělej to!“ a zase je taková jako doba, kdy si myslím, že ten titul, nebo prostě i ten titul, jako hraje, i hlavně

asi u ženských, hlavně v nějaký kancelářský práci, roli. V tý kancelářský práci maj ženský s tím titulem prostě větší šanci, takže to bylo asi moje rozhodnutí pokračovat dál.“ (Adéla)

Od doby, co je Bětka zaměstnaná na hlavní pracovní poměr, nevnímá získání titulu jako prioritu, tudíž jí nutí studium absolvovat její touha po završení této životní etapy („cílová rovinka“).

„Ale zase jsem v cílový rovince a teď teda jako na hec prostě bych to chtěla dokončit no.“ (Bětka)

Cecílie a Gustav chtějí ve studiích pokračovat, což u nich vnímám jako nejsilnější vliv na snahu dokončit studium. U obou se projevuje i tendence udělat radost rodičům, nezklamat je, a také přesvědčení, že jim získaný titul poskytne lepší pracovní podmínky.

„Jeden důvod je asi možná jako ta rodina, víš co, že prostě jako by s tím tátou by to fakt jako asi nebylo úplně dobrý. A jako víš co, že třeba i tu máti jako nechci třeba úplně zklamat, že jo, že prostě... já bych chtěl aspoň jakoby toho bakaláře udělat, když už jakoby jsem takhle daleko, jako prostě...“ (Gustav)

Davida pohání touha po vědění. Chce si rozšiřovat obzory, zvyšovat svou kvalifikaci, a to hlavně proto, že věří, že se mu to jednou bude hodit na trhu práce. Další vliv u něj hraje potřeba potěšit svou rodinu.

Emil je extrémní případ, protože z rozhovoru s ním jsem neměl pocit, že by ho něco přimělo k tomu, aby studium dokončil. Jedná se o studujícího, který studuje proto, aby mohl čerpat výhody plynoucí ze statusu studenta. Má však dobré vztahy s vyučujícími, u kterých si i on sám všímá, že ho vedou k absolvování. Ve vzorku je tedy i případ podpory ze strany školy, konkrétně ze strany vyučujících.

František a Honza v nejbližší době plánují nastoupit do zaměstnání, nehledě na to, jestli studium úspěšně dokončí, či nikoli. Každého z nich však ve studiu drží dva výše zmíněné vlivy: touha „doběhnout závod“, tedy úspěšně zvládnout dlouhou studijní etapu a také vliv rodiny. Honza chce, aby na něho byla rodina pyšná, aby měla pocit, že je s to něco dokázat. Františkova rodina na něj má vliv, dle Františka, spíše negativní. On sám totiž netouží po vysokoškolském vzdělání, jeho rodiče mají však vysoké nároky a školu ho, podle jeho slov, nutí dodělat. Zapadá tedy do skupiny lidí, kteří jsou na vysoké také z toho důvodu, že při výběru střední školy neudělali správnou volbu. Také ho ale ve škole udržely i vztahy se spolužáky.

„Já sem jakoby gymplovej, skončil jsem gympl a teďka co. Já sem sám jakoby nevěděl co, někdo se nějak vy to, ale u mě at' už z jedný, nebo druhý domácnosti, do mě bylo prostě tlačeno „prostě teďka musíš jít na vejšku, jinak je ti gympl k ničemu“ prostě.“
(František)

7.1.2 Co studentům brání studium dokončit?

Věci, které mají negativní vliv na dokončení studia respondentů, je mnoho. Výpovědi respondentů se shodují v tom (at' už přímo nebo nevědomky), že zásadní negativní vliv na průběh jejich studia měla pandemie covidu-19, která měla za následek přechod z prezenční formy výuky na výuku distanční. To vedlo k náhlému nárůstu „volného“ času (studující mohli být přítomni na online přednáškách, ale přitom mohli dělat cokoli jiného), což mělo u všech za následek výrazný pokles studijní píce a také změnu priorit (Adéla, Bětka, Cecílie, David, Emil, Honza). Mimo tuto mimořádnou situaci lze zmínit například vážnou komunikaci mezi studujícími a vyučujícími (Adéla, František), nebo přílišná obtížnost některých předmětů (Cecílie, David, Honza). Někteří respondenti (Bětka, David, Emil, František, Gustav, Honza) se potýkali s organizačními či systémovými problémy, které vedly k tomu, že byli nuceni studium dokončit. (konkrétně o nich více v kapitole 7.1.3) V případě dvou respondentů (David, Honza) došlo ke střetu jejich osobních zájmů a studia, kdy oba, možná i díky pandemii, dali přednost zájmům.

U Adély je zřejmé, že její dokončení studia výrazně ovlivnila komunikace s vyučujícími, konkrétně vedoucím její bakalářské práce. Jako u všech, i v jejím případě hrál jistou roli covid-19. Měla více času, a aby ho měla čím naplnit, našla si více brigád. Došlo sice k upřednostnění práce před školou, nicméně tato změna ovlivnila její studijní plány jen do jisté míry, plánuje studovat navazující magisterské studium v kombinované formě.

Bětka změnu priorit sama reflektuje. Pandemie studentům vzala možnost chodit do školy, a tak se s tím vyrovnala tak, že si našla brigádu. Z té se nakonec stalo zaměstnání na hlavní pracovní poměr, které ji naplňuje. Další faktor mající negativní dopad na její dokončení studia pramenil z vysokoškolského systému a jeho fungování, stejně jako u Františka. Po zpracování rozhovoru s Bětkou jsem dospěl k závěru, že by se radě těchto nedorozumění dalo předejít, kdyby je řešila a komunikovala včas (at' už se spolužáky, nebo akademiky). V případě Františka se jedná o nesoulad jeho představ o tom, jak by

mělo vysokoškolské studium a výuka vypadat, s realitou toho, jak vysokoškolský systém opravdu funguje. Na určitou dezorientaci upozornila Bětka:

„... možná to není ani téma učitelema, ale tím nastaveným systémem. Kolikrát sem válčila s nějakýma problémama ve stagu, viz jsem si myslela, že jsem si zapsala předmět, a na konci roku, když mi ho měl zapsat (vyučující), tak jako „jéé, vy ho nemáte zapsanej!“, tak jak se tohle stalo.“ (Bětka)

„Mně třeba strašně vadí ten systém. Já mám fakt rád pořádek, a když potřebuju stihnout v jeden den hromadu věcí, tak prostě nepotřebuju jít do školy 8-9 a pak až 14-17. Jo? Pro mě je tohle prostě k ničemu.“ (František)

Cecílii s covidem-19 přibyla časová náročnost jejích brigád, a tím pádem neměla mnoho času věnovat se škole. Toto omezení času věnovaného studiu vedlo k tomu, že nezvládla plnit podmínky u některých předmětů a byla nucena si je odložit do dalších semestrů. V tomto případě tedy tyto faktory interpretuji jako snížení studijní motivace, ale také jako konfrontaci s vysokou náročností předmětu.

„Občas akorát, když si člověk zapíše po druhé předmět, tak je pak problém se domítit ho dodělat. Moje ajina B2 bylo zlo. Ale dala sem to!“ (Cecílie)

David s Honzou se potýkali se zdravotními problémy kvůli sportu. David si zlomil nohu, a tak v druhém semestru nemohl chodit na výuku. Donutilo ho to některé předměty odložit na později. Honza býval často zraněn, takže mu občas scházela docházka. V obou případech se většinou vše řešilo domluvou s vyučujícími (dále v kapitole 7.1.4), někdy se ale neshodli, tudíž museli předměty zapisovat znovu. Sport, kterému se oba věnují závodně, jim oběma zabírá mnoho času, což je další faktor negativně ovlivňující průběh jejich studia. Tyto střety zájmů a studia se pak ještě více vyostřily v průběhu pandemie. U obou se projevuje změna priorit vázaných nejen ke sportu, ale také k práci.

„...tak jako aktivně sportuju, závodně hraju fotbal, že jo, takže většinu času trávím tím. Pak do toho nějaký brigády ještě, v zimě jsem jich měl víc ještě, teď už mám jen jednu, ale chystám, že bych už od příštího měsíce chtěl jakože pracovat na plnej úvazek.“ (Honza)

Nesprávný přístup ke studiu, který je ještě k tomu umocněn pandemií, vedl Emila k tomu, že postupně nebyl schopen zavčas plnit podmínky pro splnění předmětů. Odkládání povinností na později se nevyplatilo ani Gustavovi, který nenásledoval

doporučený studijní plán a zapisoval si první rok a půl malý počet předmětů. Ve třetím ročníku zjistil, že kvůli většímu množství předmětů nemá kapacitu na to, aby věnoval plnou pozornost bakalářské práci.

„S tím přístupem, jaký mám, mám problém to dodělat. Kdybych k tomu měl jiný přístup, dal tomu víc času... tak by to určitě bylo dobrý.“ (Emil)

7.1.3 S jakými obtížemi (překážkami) se studenti při studiu potýkají?

Je řada obtíží, které se dají zobecnit na celé skupiny studentů. Na druhé straně pak stojí velice individuální překážky spjaté se SN, které člověk mnohdy nemůže předvídat, natož kontrolovat (například zdravotní potíže, situace v rodině, pandemická situace aj.). Právě pandemie ovlivnila všechny studenty, všechny respondenty. Omezila kontakt se spolužáky i akademickými pracovníky, u některých studentů z velké části vedla ke ztrátě studijní motivace a také měla vliv na změnu priorit. Adéla a František vnímají výuku na škole a komunikaci s vyučujícími jako překážku ve studiu. Cecílie, David, Emil, František i Gustav měli jisté problémy se splněním podmínek předmětů, většinou za to může jejich zhoršující se přístup ke studiu, či špatná komunikace mezi vyučujícími a studujícími (opožděné reakce vyučujícího, studentova nevole komunikovat problémy včas apod.). Ztráta studijní motivace, píle a nesprávný přístup ke studiu jsou obtíže závislé na množství faktorů, potýká se s nimi Bětko, David, Emil, Gustav a Honza. Jsou zde i organizační, systémové, překážky, které někdy během studia řešila Bětko, Emil a Gustav, jde především o problémy se zapsáním předmětů v systému STAG. Chyba je jak na straně respondentů (Bětko a Emil), protože udělali chybu při zápisu předmětu, tak částečně na straně vysokoškolského informačního systému, protože pro někoho může být nepřehledný (Gustav). Analýza ukazuje, že některé překážky nejsou respondenty vnímány jako obtíže, ale spíše jako „lákadla“, která, odvádějí jejich pozornost od studia, což ho negativně ovlivňuje. Nejvýraznější takovou překážkou je zaměstnání, které respondenti během studia mají. Adéla, Bětko, Cecílie, Emil, František i Honza měli nebo mají během studia pravidelnou brigádu nebo zaměstnání, což značně ovlivňuje jejich priority, motivace i čas věnovaný studiu. Další „nevnímanou“ obtíž jsou jejich zájmy, v tomto vzorku především sport, kterému se David a Honza věnují závodně, což může mít na jejich studium negativní vliv stejně, jako by mělo zaměstnání.

V případě Adély vyplynulo na povrch hned několik obtíží, které musela řešit během studia. Respondentka jako nejhorší vnímá komunikaci s vedoucím své bakalářské práce, který se odmlčel na dva semestry, a když už komunikoval, nebyl dle jejích slov příjemný. Kvůli tomuto problému byla Adéla nucena prodlužovat své studium. Překážkou pro studium, kterou sice Adéla do značné míry nevnímá jako překážku, je její pracovní vytížení, které díky pandemii vzrostlo a postupně nahradilo prioritu studia. Výpovědi Adély a Františka se shodují v tom, že jim rozvrhy předmětů mnoho nevyhovují, jelikož nenabízejí dostatečnou časovou variabilitu. Oba mají podobný přístup ke kompetencím vyučujících (a k jejich komunikaci se studujícími). Pro Františka je překážkou (spíše morální) jím vnímaná nespravedlnost v přístupu k povinnostem ze strany některých vyučujících. Když student musí dodržovat dané termíny, měla by je dodržovat i druhá strana. Zde se projevuje rozpor mezi jeho představami a realitou. Svěřil se mi i se svými problémy se soustředěním a fobií z větších skupin lidí. Ty ho ovlivňují zejména při písemných zkouškách, proto preferuje ústní zkoušení.

„To já sem to zrovna momentálně měla teda s vedoucím práce. Řešila jsem problém s neustálým neodepisováním, s nějakým doplňováním prostě. Jako ta domluva byla něco strašného, fakt. Myslim si, že sem jako nemohla schytat horší domluvu, protože tohle byla fakt katastrofa. Každý den to bylo jinak. Jinak prostě... všechno bylo úplně špatně na tomhle.“ (Adéla)

„... přijde mně, že jakoby je hrozná nespravedlnost tady v tom dletom, protože ať je to jakékoli student, jakákoliv fakulta, jakákoliv škola, tak vždycky je kladenej důraz, aby student, já nevím, třeba do 20. do tolika hodin to poslal, a jak to nepošle, tak má smůlu. Ale pak už je rozdíl, kdo na to reaguje. Protože jeden z těch docentů, doktorů, profesorů odpoví, druhý den, a druhý za 14 dní. A potom jakoby k čemu to je. Tak proč já mám dodržovat ten termín, když vim, že pak budu 14 dní čekat, jo. Todle je prostě úplně jakoby nelogický.“ (František)

Průběh studia Bětky, Cecílie a Emila ovlivňuje jejich práce. Bětky je zaměstnána již na hlavní pracovní poměr, takže na studium má čas pouze minimálně. Sama to jako problém nevnímá, ale je to jedna z příčin jejího prodloužení studia. Covid-19 a přechod na distanční výuku měly značný negativní vliv na její studijní motivaci, její prioritou se stala práce. Dalším problémem pro ni byl zápis předmětů v systému STAG. Myslela si, že si předmět zapsala, ale až na konci semestru zjistila, že ho zapsaný oficiálně nemá. Cecílie zažila obdobnou situaci s prací s tím rozdílem, že se z jejích brigád nestalo

zaměstnání. Je to také jedna z respondentů, kteří měli problém splnit podmínky předmětu a museli si ho zapsat znovu. V jejím případě hrála roli změna priorit a také snížení motivace studovat v období pandemie. Z této trojce je Emil vytižen prací nejméně, má však největší problémy s plněním podmínek předmětů, opětovně si jich byl nucen zapsat již několik (on sám to za výraznou překážku studia nepovažuje). Z analýzy rozhovoru vyplývá, že u něj došlo k naprostému převrácení studijní motivace z důvodu střetu jeho aspirací s realitou. Největší problém vidí v distanční výuce, zároveň ji však v některých situacích uvítal, například pro dočasné snížení nároků některých předmětů, což mu zvýšilo šance na jejich splnění (s tím souhlasí i ostatní respondenti, kteří mluví i o snížení obtížnosti zkoušek).

„Hmmm, asi covid! A to po všech směrech. Mně osobně třeba ta online výuka, jak se na to přešlo, tak supr fajn, ale já sem se vůbec nemohla soustředit, jo. Jak je to osobně ve škole, tak je mi to, nevím, jsem taková, že mi je blbý vypnout úplně ... ve škole sedíš a aspoň posloucháš, ale doma? Pustila jsem počítač a po zbytek přednášky jsem ho neviděla, po dvou a půl hodinách jsem zjistila, že už jsem tam poslední. (smích) Takže jako za ty online výuky jsem se jako nedomutila udělat vůbec nic a vypadla jsem z veškerýho učení a teď se do toho dostat zpátky je hrozný.“ (Bětko)

Podle Davida, Gustava a Honzi je největší překážka k dokončení jejich studia pandemie covidu-19 a její důsledky. Pro Davida a Honzu to je zejména následek ztráty kontaktu se spolužáky, který je pro oba klíčovým aspektem udržení studijní motivace a pile. Toto vzniklé prázdné místo jakožto velice společenští lidé naplnily sportem, kterému se věnují závodně a stal se tak jejich hlavní prioritou na úkor studiu. Gustava nejvíce ovlivnila náhlá změna ve formě výuky, která mu přinesla více volného času, který místo toho, aby se prezenčně účastnil výuky, věnoval svým přátelům a oblíbeným zálibám. Bohužel tato změna, jako u ostatních, vedla ke snížení studijní koncentrace, pile i motivace. Překážkou pro něj je i ne zcela vhodný přístup ke studiu, stejně jako u Emila a například Honzi, kteří svůj přístup ke studiu považují také za nesprávný hlavně z důvodu zahálky a neschopnosti donutit se učit. Gustav měl problém i s internetovým připojením, protože bydlí na vesnici, kde je velice špatný signál.

„Jo, když jsme měli jako prezenční... výuku, tak vlastně já si myslím, že jsem jako i díky spolužákům splnil spoustu zkoušek, protože tam byl takovej ten ... taková ta vzájemná podpora a takový to motivování...“ (David)

Na otázku, jestli je cokoliv, co by změnil za dobu studia na sociologii, odpověděl Honza takto:

„Jasný ... určitě bych jako se tomu (studiu) věnoval tak, abych to jako dokázal dokončit dřív. To byla jakoby moje velká chyba, dá se říct, právě během toho covidu, že to tam bylo jako jednodušší a u jednoho předmětu toho hluboce lituju, ten sem moh mít už třeba dávno. ... Já jako sem ten typ, kterej dělá všechno na poslední chvíli, to bylo vždycky jako teda, že sem tak jako v celým mym životě, ve všech věcech, co sem kdy dělal, ale tady toho jako lituju.“ (Honza)

7.1.4 Jak studenti tyto obtíže (překážky) řeší?

Všichni respondenti diskutují překážky, které jsou podle nich spjaté se studiem přímo, buď s vyučujícími konkrétních předmětů, nebo s dalšími akademickými pracovníky katedry (zejména se studijními referentkami, či vedoucím katedry), o kterých vědí, že se jim vždy pokusí vyjít vstříc a rádi jim pomůžou. S vyučujícími mají všichni respondenti dobrý až „přátelský“ vztah. Bětka, Cecílie i Gustav si jsou vědomi existence Informačně-poradenského a karierního centra UHK, které se snaží poskytnout všestrannou pomoc studentům UHK, kteří o ni požádají (z respondentů nikdo této možnosti doposud nevyužil). David a Honza nejprve diskutují své obtíže se spolužáky, od kterých očekávají větší pochopení a podporu. Až teprve v případě, že se jim nedostane kýžené pomoci či rady, se obrací na někoho z akademiků. Pokud někdo z respondentů nějakou situaci nevnímá jako překážku či obtíž při studiu, nechává ji volný průběh a nijak ji neřeší.

Adéla se obrátila pro pomoc při řešení obtíže s komunikací ze strany vedoucího její bakalářské práce na referentku katedry, která se médiiem jejich konverzace. Společnými silami této akademické pracovnice a vedoucího katedry sociologie se podařilo komunikaci obnovit, nicméně to nebylo včas k tomu, aby Adéla stihla bakalářskou práci ve standardní době studia.

„Musím říct, že paní referentka se v tu chvíli fakt jako snažila, takže tam to byla ta, která mi s tím jako fakt pomohla.“ (Adéla)

Svůj problém se zapsáním, respektive nezapsáním předmětu, Bětka řešila s referentkou katedry, která jí pomoc nabídla s tím, že ji vysvětlila, co přesně musí udělat

a za kým zajít pro podpis. Protože je však Bětka nepatrně zahálčivá, rozhodla se ušetřit si starosti a čas, a zapsala si předmět znovu v dalším semestru.

„Jako psala mi paní XXX (referentka), že teda jako jestli chci, že at' si, co nejdřív napíšu a tohle ... Ale já sem tam měla ještě problém s jedním předmětem a říkám, že nebude to, že by byl jako jeden člověk, kterému to nezapsali, tak že by řekli: „jo, tady to máte, my ti to zapíšeme“. Věděla sem, že to bude náročnější kolečko a já sem taková, co si budem, trošičku lenivá, takže sem si říkala, že při představě, že bych tady obcházela nějakýho vedoucího katedry a támhle tu a támhle tu, tak jsem si to radši zapsala znova.“
(Bětka)

Cecilie vykonává některé mimoškolní aktivity na UHK, takže se s akademickými pracovníky setkává častěji. Ačkoli ona sama v podstatě všechny překážky řeší svépomocí, nebo jim nechává volný průběh, má vhlad do toho, jaký mají akademici postoj ke studujícím v případě, že se na ně obrátí s nějakými obtížemi. Následující úryvek z rozhovoru s Cecilíí koresponduje s názorem všech ostatních respondentů na ochotu ze strany vyučujících.

„Dá se tady domluvit s vedením, dá se tady domluvit s akademikama, a myslím si, že všichni tady maj takovou tu tendenci k tomu pomoci tomu studentovi, když má ten problém. Takže tady bych jako žádněj jako velkej problém mezi uni a studentem neviděla. Jo, vždycky se nějaká cesta k tomu, jak to udělat najde. Stačí se umět ozvat, jo, reálně je to o tom nebát se napsat dva, tři maily a najednou to jde. Stačí, nevim, když mám zkoušku s XXX, napsat „pane doktore, teď nemůžu, sem nemocná, mám zubaře“ a on prostě řekne: „Nevadí, nahradíte si to, dám vám to někdy jindy.“. Je to prostě super a ty lidi sou v tomhle prostě hodný. Takže žádněj problém v tomhle nevidím.“ (Cecilie)

Když se Davidovi vyskytnou nějaké problémy, nejprve se s nimi obrací na spolužáky, protože předpokládá, že není sám, kdo se s daným problémem musí potýkat. Teprve potom začíná problém diskutovat s akademiky. Projevuje se zde skupinová solidarita s vrstevníky.

„Ale jinak jako se studiem jako nemám žádněj konkrétní problém. Maximálně, že jsem si špatně zapsal předmět a nešlo mi to změnit, tak jsem potom musel to řešit na studijním. (smích).“ (David)

Emil i Gustav řeší studijní obtíže nejčastěji s referentkami na studijním oddělení, nebo s konkrétními vyučujícími, pokud se jedná o problémy ohledně plnění podmínek

předmětů a dalšími s předměty spjatými obtížemi (například internetové připojení při distanční výuce, překrývání výuky jednotlivých předmětů v rozvrhu atp.). Na otázku, jak řešil problémy s neplněním studijních podmínek, Emil odpověděl následovně:

„Bohužel vždycky na posledních chvíli. Ale i přesto, že to bylo pozdě, tak jakože vedení fakulty vždycky jakože byli v pohodě a se studijním se to dalo vyřešit, všichni to schválili ty žádosti ...a moh jsem studovat dál.“ (Emil)

I přesto, že se František několikrát na téma obtíží při studiu vyjadřoval, ani jednou se však nezmínil o tom, jestli je někdy s někým ze školy, z okruhu přátel, nebo rodiny řešil.

Honza má podobný přístup k řešení obtíží spjatých se studiem jako David – nejprve se radí se spolužáky a až potom hledá radu a pomoc u akademiků. V situaci, kdy jeho zlomenina nohy mu znemožnila přítomnost na většině předmětů prezenční výuky, se obracel nejprve na vedoucího katedry, aby se ujistil, že o tom bude vědět, a následně diskutoval možnosti úpravy požadavků s vyučujícími jednotlivých předmětů.

7.1.5 Jak si studenti představují, že by jim univerzita mohla být nápomocná při řešení těchto obtíží (překážek)?

Rozhovory ukázaly, že jsou všichni respondenti s podporou ze strany školy spokojeni. Když některý z respondentů kontaktoval akademika, ten mu ve většině případů ochotně pomohl a nabídl řešení. Emil uvedl, že si jednou potřeboval zapsat předmět po termínu zápisů, a tak psal na studijní oddělení, kde mu nejdřív jedna referentka odpověděla, že je již pozdě, a následně se ozvala jiná, která mu řekla, co přesně kam má donést a do kdy to musí stihnout.

Adéle, Davidovi, Gustavovi i Honzovi by přišlo vhodné pozměnit koncepci výuky, která se jim momentálně zdá zaměřená výrazněji na teorii než praxi. Mohlo by to vést nejen k lepšímu uplatnění absolventů na trhu práce, ale také k podpoře motivace studovat.

„Já si myslím, že to je jako strašně moc teoretický. A strašně málo praktický. Že pak bych jako to... se zaměřil hlavně na to využití té sociologie v praxi. To si myslím, že jako... taková jako jedna, asi nejhlavnější věc, která jako... taková jako výtku k tomu.“ (Gustav)

„Jo, možná, že bych se snažil víc jako k tomu modernějšímu světu, to (pojetí výuky SOaE) dostat. Neříkám, jako byly tam předměty, kde to jako bylo, ale dal bych toho víc.“ (Honza)

Zajímavý podnět navrhla Cecílie, které se zdá, že by kurzy, které jsou rozděleny na několik na sebe navazujících segmentů, měly být vyučovány tím stejným vyučujícím. Udrželo by to lépe kontinuitu celého předmětu.

„Takže značka ideál by bylo, že předměty, který jsou na víc etap, se učej jedním člověkem. Jo, přidá jim to na práci, ale ty studenti to budou umět líp. A hlavně si to budou pamatovat, že jo. A hlavně ten člověk bude vědět, kde skončil, takže bude plynuleji navazovat na to, co stihli a co ne.“ (Cecílie)

Respondenti příliš podnětů nepodávali. Přesto je několik návrhů, které se v rozhovorech i okapovaly, byly orientovány na podporu komunikace mezi vyučujícími a studenty ve výuce i mimo ni, na kvalitu výuky s důrazem na její využitelnost v praxi, na tvorbu rozvrhu výuky s ohledem na jeho skloubení s pracovními aktivitami studentů. Na jedné straně se tak jedná o snahu posílit motivace ke studiu, na druhé straně řešení otázky, jakou váhu má pro studenty čas věnovaný studiu a čas věnovaný jiným, zvláště výdělečným aktivitám. Proto bylo další výzkumnou otázkou, jak využívají studenti čas nad rámec plnění svých studijních povinností. Pokud lze vycházet nejen z podnětů uváděných respondenty, ale také z evidence jimi řešených obtíží, lze se pokusit formulovat několik následujících návrhů k diskusi:

Zprvė navrhuji, aby se katedra snažila podpořit komunikaci mezi vyučujícími a studenty, a to ať už na samotné výuce, tak mimo ni. Konkrétně by mohla využít například workshopy nebo intenzivní kurzy zaměřené na rétoriku, komunikaci, případně pedagogiku.

Za druhé navrhuji, aby se prodiskutovala možnost rozšíření flexibility rozvrhů nabízených předmětů, alespoň na katedře sociologie.

Posledním návrhem k diskusi je zintenzivnění propagace poradenských služeb poskytovaných centrem IPAKC.

7.1.6 Jak studenti diferencují a řeší problematiku času věnovaného studiu a volnočasovým aktivitám?

Respondenti využívají čas nad rámec studijních povinností podle toho, kolik udílejí času studiu, tedy s ohledem na objem výuky a studijních úkolů, jaký čas je spojený s dojížděnkou do školy, jakou váhu přisuzují studiu a dalším svým aktivitám. Pro některé z nich (Adéla, Bětko, Cecílie, František) je volný čas zdrojem financí, vyplňují ho tedy

prací. Jiní ho využívají k odreagování a zábavě, ať už se jedná o sport (David, Honza), umění (Bětko, Gustav), či o jiné záliby. Pro Bětku, Davida, Františka a Honzu jsou mimoškolní aktivity důležitější než studium (studijní aktivity), někteří z respondentů (Adéla, Cecílie, Emil) považují své mimoškolní aktivity sice za důležitější, ale studium je pro ně stále určitá priorita.

Práce, ať už ve formě zaměstnání, nebo brigády, zabírá většinu volného času Adéle, Bětky, Cecílie i Emilovi. Bětko z nich jako jediná pracuje v hlavním pracovním poměru, ostatní mají buď zkrácené úvazky, nebo brigády. Situace je však také daná tím, že pro dokončení studia mají v dalších letech méně studijních povinností než v standardních třech letech. Přesto záleží na tom, jakou důležitost studiu a práci přikládají. Všechny respondentky mají v plánu pokračovat v kombinované formě vysokoškolského studia kromě Cecílie, která plánuje studovat prezenčně. Zde je rozdíl v jejich prioritách – Adéla a Bětko upřednostňují práci vůči studiu, naopak Cecílie upřednostňuje studium. U Emila se budu opakovat, jedná se o extrémní případ, který studium považuje za prioritu pro získání titulu, který bere jako „příjemný bonus“, ale zároveň přikládá větší důraz práci, v které se mu vyplatí být vlastníkem statusu studenta (kvůli úlevám na dani atp.).

Sport je hlavní výplní volného času Davida a Honzi. Jak jsem již zmínil, oba se jím zabývají závodně, tudíž je pravděpodobné, že je to i možný zdroj příjmů. Spojení vášně a možnosti získat jisté finanční ohodnocení zajišťuje, že se jedná o ústřední zálibu těchto respondentů. Studiu tedy s největší pravděpodobností nevěnují takovou pozornost. I František kromě brigády svůj volný čas věnuje sportu. Pro něj je to však způsob podpory duševního a fyzického zdraví, provozuje ho rekreačně.

Gustav volný čas vyplňuje relaxací, občasnou brigádou a tráví hodně času s přáteli a rodinou. Jeho prioritou je škola, ale věnuje se jí jen tehdy, když je to potřeba.

Ti, kterým se blíží termín státních závěrečných zkoušek, a tedy i termín odevzdání bakalářské práce, momentálně svůj volný čas tráví i přípravou na zkoušky a vypracováváním bakalářských prací. Úsilí věnované těmto aktivitám se samozřejmě liší dle priorit, které jsem zmínil v průběhu této podkapitoly.

7.2 Typologie respondentů

V následujících podkapitolách představím typologie respondentů, které vzešly z rozhovorů a jejich analýzy. Důležité je zohlednit skutečnost, že příslušnost respondenta

k jednomu typu nevyklučuje jeho možnou příslušnost k typu jinému, a to podle shody charakteristik, které daný typ spoluvytvářejí. Jedná se o reálné typy, tedy typy mající svého zástupce v reálném světě. Uvedené typologie vycházejí z výzkumného vzorku cílové populace, tudíž je nutné přitom zohlednit, že se nejedná o typologii platnou pro všechny studenty daného studijního oboru. [Hendl 2005: 213]

7.2.1 Podle studijní motivace

Nejvýraznější rozdělení respondentů, které se začalo objevovat již v průběhu uskutečňování rozhovorů, je typologie podle jejich studijní motivace. Znat motivace vedoucí k vysokoškolskému studiu může být katedře nápomocné pro průvodní rozčlenění studentů do skupin s částečně předpověditelnou studijní úspěšností, respektive studijní neúspěšností. To umožní katedře lépe komunikovat její požadavky, případně lépe cílit potřebnou podporu. Z analýzy vzešly tyto typy respondentů:

- Studující kvůli lepší pozici na pracovním trhu (Adéla, Cecílie, Gustav)
- Studující z důvodu nejasné volby střední školy (Bětko, František, Gustav)
- Studující kvůli čerpání výhod statusu studenta (David, Emil, Honza)

První typ respondentů bere vysokoškolské studium jako „pojistku“ získání očekávaného zaměstnání. Obvykle jsou ekonomicky aktivní již při samotném studiu, což může vést k nežádoucímu rozštěpení času, který by jinak mohli věnovat právě škole. Z pohledu prospěchu se sami respondenti tohoto typu nepovažují za příliš úspěšné (prospěch mají většinou průměrný), nicméně jejich cílem není mít výborné studijní výsledky, ale dopracovat se k titulu, který považují za nezbytný pro uplatnění na trhu práce.

Respondenti druhého typu byli „nuceni“ pokračovat ve svém vzdělávání přechodem na vysokou školu, protože si v mládí nevhodně vybrali typ střední školy, většinou gymnázium, u kterého se předpokládá, že se student bude dále vysokoškolsky vzdělávat. Značnou roli tu hraje také všeobecnost vzdělání získaného na gymnáziu, která u maturantů často vede ke strachu z nalezení uplatnění na trhu práce, a proto raději volí variantu bližšího profilování se formou nástaveb, případně právě vysokých škol. Studium až na výjimky nepovažují za svou hlavní prioritu, je to opět spíše „pojištění“ lepších podmínek na pracovním trhu. Touha dokončit studium, ať už úspěšně, či neúspěšně, je velice individuální a závisí na řadě faktorů (zájmy, práce, zdraví apod.).

Posledním typem této typologie jsou respondenti, kteří se rozhodli studovat hlavně ze dvou důvodů. Tím prvním je odložení vstupu na trh práce. Tento důvod často v průběhu vysokoškolského studia mizí a studující již při studiu začínou na trh práce pronikat. Druhým důvodem pramenícím ze zániku toho prvního je čerpání výhod plynoucích ze statusu studenta. Pro tyto respondenty není nutně prioritou studium dokončit včas, jejich touha studium absolvovat často vzrůstá až po integraci do trhu práce. Studijní výsledky pro ně nejsou důležité, hlavní je splnit podmínky pro vstup do dalších ročníků. Získání titulu vnímají spíše jako „příjemný bonus“, případně způsob zlepšení společenského statusu než jako záruku výhod v pracovním prostředí.

7.2.2 Podle překážek spjatých se studijní neúspěšností

Co se týče této typologie, typy se v ní proplétají nejvíce ze všech tří typologií, které uvádím. Okolnosti obtíží a překážek spjatých se studijní neúspěšností jsou vícerozměrné, spletité a hranice mezi jednotlivými typy jsou často jen velmi těžko zřetelné. Takovou typologii považuji spíše za sondu, která pomůže katedře lépe se orientovat v problémech jejích studentů a která bude nápomocná při přípravě nových či úpravě dosavadních agend zaměřujících se na problematiku SN. Z pohledu studujících rozlišuji tyto překážky:

- Zaměstnání (Bětko, Cecílie)
- Změna motivace studovat (Bětko, Cecílie, David, Emil, Gustav, Honza)
- Změna priorit (Bětko, David, Emil, Honza)
- Komunikace mezi studujícím a vyučujícím (Všichni respondenti)
- Vysokoškolský systém a jeho fungování (Adéla, František)
- Pojetí výuky Sociologie obecné a empirické (František, Gustav, Honza)

Existuje zde jedna překážka, která je specifická pro současnost a která má vliv na všechny výše zmíněné překážky a také na všechny respondenty (ať už přímý, nebo nepřímý):

- Pandemie covidu-19

Pandemická situace měla a má vliv na studium, odvážím se tvrdit, všech studentů vysokých škol. Specifická je v tom, že ve velice krátkém časovém úseku naprosto změnila průběh výuky i její formu, což mělo za následek omezení kontaktu studujících a akademiků, ale i studujících mezi sebou. Dalším následkem byl náhlý nárůst času, který původně studující věnovali studiu. Vlivu pandemie na studium si jsou vědomi všichni

respondenti, dodám, že je nesporný i její vliv na všechny zde zmiňované překážky spjaté se SN.

První zmíněná překážka je respondenty vnímána spíše jako „lákadlo“, které je ale v důsledku překážkou pro jejich studium. Ti, kteří náhlý nárůst „volného času“ v důsledku pandemie řešili hledáním a setrváním v práci, obvykle postupně změnili své priority od studia právě k zaměstnání/brigádě. Zřejmý vliv má i změna finanční situace spjatá se získáním práce. Respondentům se poté často snižuje motivace k setrvání ve studiu a celkový přístup k němu se mění.

Změna motivace studovat (zejména negativní) je druhou překážkou, jež jsem identifikoval. U mnohých došlo ke snížení motivace studovat v důsledku změny formy výuky z prezenční na distanční, což respondentům umožnilo účastnit se výuky z velké části pasivně. Tato pasivní účast na výuce pak odvedla pozornost respondentů k jiným zájmovým oblastem. S touto překážkou velice úzce souvisí i změna priorit respondentů. Snížením jejich studijní motivace došlo k postupné změně priorit ze studia na práci, sport, jiné zájmy apod. V případě dvou respondentů došlo k prioritizaci sportu, v němž jim adekvátní výkony přinášely i finanční odměny. To pouze urychlilo transformaci jejich priorit.

Jako další překážku vnímají respondenti komunikaci mezi studujícími a vyučujícími, ať už se jedná o komunikaci při výuce, nebo komunikaci mimo ni. Při výuce jde zejména o neschopnost respondentů pochopit výklad některých vyučujících, což může vést k nesplnění podmínek předmětu, případně k jeho následnému zapsání v dalších semestrech. Tento problém souvisí i s kompetencemi jednotlivých vyučujících na katedře, ke kterým mají Adéla, František, Bětka a Cecílie výhrady, i když se jedná o výjimky. Mimo výuku pak zejména Adéla a František zažívají problémy se včasnou zpětnou vazbou ze strany vyučujících. U Adély to dokonce přímo vedlo k prodloužení studia, což jí zařadilo do skupiny ohrožených SN. Na tyto překážky má mimo jiné velký vliv skutečnost, že vyučující jakožto akademičtí pracovníci, mají kromě povinnosti vyučovat i jiné povinnosti, jako je třeba vědecká aktivita. Adéla ani František se s tímto systémem zcela neztotožňují, což vytváří překážky nepřímo působící na jejich studium. Respondenti mluví konkrétně o nedostatečné variabilitě rozvrhu výuky u jednotlivých kurzů.

Poslední překážkou, která vzešla z analýzy, je pojetí výuky Sociologie obecné a empirické na katedře sociologie. Respondenti se shodují, že by se měla výuka více zaměřovat na propojení s praxí, na aktuální témata a problémy a měla by více propojovat teorii a praxi. Sami respondenti ono pojetí nepovažují za překážku, ale lze ho tak interpretovat, protože má nepřímý vliv na změny jejich studijní motivace a priorit. Stejně jako v případě práce, i tady se jedná o respondenty nevnímanou překážku dokončení jejich studia.

7.2.4 Podle motivace výběru oboru SOaE

Do předposlední typologie zahrnují typy motivace respondentů k volbě oboru Sociologie obecná a empirická. Stejně jako typologie následující má tato poskytnout bližší informace o studentech katedry sociologie. Znalost důvodů volby tohoto oboru může vést k úpravě pojetí výuky, k úpravě strategických záměrů, agend a podpůrných programů pro studenty a tak podobně. Identifikovanými typy jsou:

- Pokračování v oboru či zvoleném zaměření (Bětko, Cecílie, Gustav)
- Volba „menšího zla“ (Adéla, Emil, František)
- Příležitost zkusit „něčeho nového“ (David, Honza)

Respondenti s motivací prvního typu si vybrali tento obor cíleně, buď z důvodu navázání na zaměření předchozích studií, nebo proto, že je zaujala sociologie jako věda na střední škole. Při vstupu na vysokou školu pro ně bylo hlavní prioritou studium, přičemž právě na počátku studia byla jejich studijní motivace největší.

Respondenti, kteří přišli na SOaE proto, že to představovalo takzvané „menší zlo“, jsou specifictí tím, že volbu neprováděli na základě svého zájmu, či záliby, ale na základě jejich představ o náročnosti daného oboru. Z rozhovorů vyplývá, že usoudili, že humanitní obory budou spíše nenáročné, ale který si konkrétně vyberou, to nehrálo roli. Tito respondenti již při zahájení vysokoškolských studií nepovažují studium za hlavní prioritu s tím, že motivace studium dokončit je již od začátku spíše nižší.

Pro zbylé respondenty byla motivací pro volbu SOaE příležitost zkusit si „něco nového“ nebo „něco potenciálně zajímavého“. Výběr oboru probíhal spíše spontánně, roli při něm mohla hrát představa o náročnosti studia jako v předchozím případě, případně vliv okolí. Studium je v jeho raných fázích pro respondenty prioritou a motivace studovat může být vysoká dle představ o oboru.

Respondenti s motivacemi prvních dvou typů se od těch zbylých liší tím, že měli v plánu pokračovat ve studiu zápisem na vysokou školu. Respondenti s motivací třetího typu se buď ještě neměli v plánu integrovat do trhu práce, nebo vůbec neplánovali ve svých studiích pokračovat.

7.2.5 Podle budoucích plánů

Poslední typologií, kterou uvedu, je typologie vytvořená podle budoucích plánů respondentů. Její význam tkví ve vytvoření ucelené představy o tom, kdo vlastně na katedře sociologie studuje, což může být přínosné v mnoha směrech. Analýzou jsem rozpoznal tyto typy respondentů:

- Respondenti plánující pokračovat ve vysokoškolském studiu (Cecílie, Gustav)
- Respondenti plánující pokračovat primárně prací a při práci dálkově studovat (Adéla, Bětko)
- Respondenti plánující pokračovat prací (David, Emil, František, Honza)

První typ respondentů má obvykle největší motivaci ze všech tří typů studium úspěšně dokončit, protože pro ně má jistou hodnotu. Můžou ho považovat za „pojistku“ lepšího uplatnění na trhu práce, nebo například za „výťah“ jejich sociálního statusu. Studium je jejich hlavní prioritou, která se mění jen velice minimálně nebo pouze na krátkou dobu.

Respondenti druhého typu mají v plánu po dokončení dosavadního studia pracovat, ale zároveň se nechtějí připravit o možnosti kariérního růstu či lepší pozici na trhu práce, a proto jako doplněk k zaměstnání volí vysokoškolské studium v kombinované formě. Studium pro ně má nižší hodnotu a prioritu než u předchozího typu a dá se předpokládat, že jejich motivace ho dokončit bude klesat.

Pro respondenty, kteří se plánují po ukončení nynějších studií aktivně zapojit do trhu práce, většinou není získání titulu tak důležité, protože pro ně má spíše symbolickou hodnotu. Jejich snaha studie dokončit pramení spíše z toho, že už na oboru jsou dlouhou dobu a nechtějí, aby takto strávený čas přišel vniveč. Tyto respondenti považují studium za nejméně prioritní oproti jejich zaměstnání či zálibám, a motivace ho dokončit se může velmi snadno měnit.

8. Shrnutí výsledků

Z analýzy dat vyplynulo, že respondenty v dokončení studia podporují takové faktory, jakými jsou: zejména rodina, situace na trhu práce (ve smyslu jejich možného uplatnění) a také jejich studijní motivace a priority, které se mohou průběžně měnit. Hlavními aspekty, které jim dostudovat brání, jsou zejména zaměstnání (případně brigáda) a záliby („koníčky“, kterými tráví hodně volného času), jež mají vliv na jejich přístup ke studiu a prioritám. Na tuto situaci lze vztáhnout tvrzení Vlka a kolektivu [Vlk et al. 2017: 42], že i když práce při studiu může studentovi přinést potřebnou finanční podporu, je-li jí příliš, může vést k odvedení studentovi pozornosti mimo studium a tím zhoršit jeho studijní úspěšnost.

Za zmínku zde stojí i pandemická situace, která značně ovlivnila studium všech respondentů. Dále jsem identifikoval obtíže, se kterými se respondenti během studia Sociologie obecné a empirické potýkají (nebo potýkali). Jedná se převážně o změnu formy výuky, omezený kontakt se spolužáky a ztrátu motivace zapříčiněnou pandemií covidu-19. Dále o špatnou komunikaci mezi studujícími a vyučujícími (při výuce i mimo ni) a v neposlední řadě také o problémy s plněním podmínek předmětů. Analýza ukázala, že existují i překážky, které respondenti mohou vnímat spíše jako „lákadla“, z těch jsou nejvýraznější zaměstnání (brigáda) a záliby (sport). Pokud respondenti tyto překážky řeší, činí tak svépomocí. Když jde ale o potíže, kterou nejsou schopni vyřešit sami, obrací se pro radu ke spolužákům, a zejména akademickým pracovníkům z katedry sociologie, kteří se vždy snaží s respondenty dojít k řešení. Také se ukázalo, že respondenti svůj volný čas (myšleno jako čas věnovaný mimo studijním aktivitám) naplňují prací a zálibami (hlavně sport či umělecká činnost), což funguje jako odreagování od studijních povinností. Respondenti by ze strany katedry sociologie uvítali především zlepšení komunikace mezi vyučujícími a studujícími, transformaci nynějšího teoretičtějšího pojetí výuky sociologie na pojetí praktičtější, což by dle nich vedlo k lepšímu uplatnění na trhu práce.

V průběhu řešení výzkumu jsem také vytvořil různé typologie respondentů podle jejich studijní motivace (získání lepší pozice na pracovním trhu; nejasněná volba střední školy; čerpání výhod statusu studenta), motivace volby oboru SOaE (pokračování ve zvoleném zaměření; volba „menšího zla“; příležitost zkusit „něco nového“), budoucích plánů (pokračovat ve studiu; pracovat a studovat „dálkově“; pracovat) a také podle toho, jaké překážky spjaté se SN vnímají, ať už přímo (komunikace mezi studujícími

a vyučujícími; nevyhovující pojetí výuky sociologie na katedře; změna studijní motivace a priorit), nebo nepřímo (zaměstnání; vysokoškolský systém a jeho fungování; záliby).

Tyto typologie mohou být přínosné pro katedru sociologie v mnoha ohledech, například mohou pomoci předvídat, jak se bude vyvíjet průběh studia skupin odvozených z typů respondentů této bakalářské práce a díky tomu podniknout preventivní kroky. V tomto ohledu shledávám potenciál teoretických přístupů a východisek pro další výzkum různých skupin studujících v různých oborech a v celém spektru různě úspěšných studentů. Zvláště důležité je zkoumat bývalé studenty, kteří neúspěšně ukončili studium. Za použití různých metod a zpracování dat by se měly při nejmenším vyhodnotit shody a rozdíly, které by vedly k identifikaci nejen hlavních bariér, ale i způsobů jejich odstraňování a těch zjištění nakolik je může řešit vysoká škola.

Závěr

Bakalářská práce se věnovala tématice studijní neúspěšnosti na vysokých školách a jejím okolnostem. Hlavním cílem práce bylo identifikovat okolnosti vedoucí k prodloužení studia či jeho neúspěšnému zakončení UHK, tedy v důsledku ke studijní neúspěšnosti, u studentů vyšších ročníků bakalářského studia oboru Sociologie obecná a empirická na Filozofické fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedlejším cílem bylo představit možné typologie. Jak je v kapitole o Cílech uvedeno.

Práce je rozdělena do osmi kapitol. První kapitola se věnovala stavu poznání, ve kterém jsem vymezil základní pojmy jako studijní neúspěšnost a bariéry spjaté se studijní neúspěšností a představil stav studijní neúspěšnosti v České republice a na Univerzitě Hradec Králové. Následně byly přiblíženy okolnosti a teoretické přístupy ke studijní neúspěšnosti. Druhou kapitolou jsem zúžil zkoumaný problém na studenty oboru Sociologie obecná a empirická na UHK, které studijní neúspěšnost ohrožuje. V další kapitole byl vytyčen hlavní cíl výzkumu a šest výzkumných otázek, ale také vedlejší cíl. Dále byla uvedena metodologie výzkumu, která k provedení šetření využila kvalitativních metod za pomoci předpřipravených rozhovorů s daným scénářem. V páté kapitole byl upřesněn výběr výzkumného vzorku a vzorek samotný. O specifikacích sběru a analýzy dat pojednávala kapitola šestá. V předposlední kapitole byly představeny výsledky výzkumu, které následně shrnuty do poslední, osmé kapitoly.

Celková míra studijní neúspěšnosti 1. ročníků studia na UHK se každoročně pohybuje okolo 30 %, což je pravidelně o deset procentních bodů méně oproti celkové míře studijní neúspěšnosti 1. ročníků studia v České republice. Menší pozornost se věnuje bariérám, které vedou k neúspěšnosti ve vyšších ročnících. Výzkum tak identifikoval i řadu bariér spjatých se studijní neúspěšností ve zkoumaném vzorku studentů příslušného studijního oboru. Těmi hlavními jsou zaměstnání při studiu a osobní záliby, které mají vliv na studentův přístup ke studiu, priority a studijní motivaci. Jsou to bariéry pro studentovo studium, nikoli pro něj. Pro studenta představují „lákadlo“. Další zásadní překážkou spjatou se SN je pandemie covidu-19. Ta zapříčinila ztrátu zejména studijní motivace a píce, což vede k větší studijní neúspěšnosti. V představených typologiích shledávám klíč k tomu, jak takové bariéry předjímat, a navrhuji způsoby, které by mohly vést k podpoře úspěšnosti studentů.

Jsem si při tom vědom i limitů práce a dosažených výsledků. Omezení shledávám ve zvolené metodě výzkumu. Kvalitativní výzkum skýtá řadu výhod, zejména podrobnou sondu do zkoumaného jevu, avšak každý výzkumník interpretuje jevy v míře svých odborných znalostí a zkušeností. Proto by bylo vhodnější volit buď výzkumný tým, nebo kvalitativní metodu doplnit například dotazníkový šetřením. Limitem interpretací je také malé množství respondentů z příliš omezené populace. Téma studijní neúspěšnosti je účelné zkoumat v různých studijních oborech, v různých ročnících, s ohledem na studijní výsledky nebo problémy studentů během studia a nezapomenout na absolventy, tj, úspěšné studenty, a studenty, kteří studium zdárně nedokončili.

K diskuzi v oblasti výzkumu studijní neúspěšnosti jsou například pravidelná dotazníková šetření prováděná vždy na konci akademického roku. Pokud by se zaměřovala na rozlišení různých typů studentů FF UHK, výsledky by pomohly predikovat, jaké typy studentů na fakultě studují, ale hlavně kteří studenti budou ve svém studiu pravděpodobně nejvíce ohroženi.

Na základě předložené práce se domnívám, že problematika studijní neúspěšnosti by měla být řešena na FF UHK komplexním přístupem, který by byl zakotven a rozpracován nejen v důležitých dokumentech, ale získal by pozornost a péči na různých úrovních zajišťovaného a garantovaného studia.

Seznam zdrojů a literatury

Fučík, P. & Slepíčková, L. (2014). *Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií*. Praha: Aula.

Havlík, R., J. Kořa (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Keller, J. & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Kuh et al. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative.

Larsen, M. S., et al. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is dropout? Why does Dropout Occur? What Can Be Done at Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearing house of for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.

Mačí, J. (2020). *Studijní neúspěšnost vysokoškolských studentů na pozadí veřejných výdajů*. [cit. 14.07.2022]. Dostupné z: <https://media.fsv.cuni.cz/2020/01/29/studijni-neuspesnost-vysokoskolskych-studentu-pozadi-verejnych-vydaju/>

Mouralová, M., & Tomášková, A. (2007). *Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou)*. AULA, 5(1), s. 16-26.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2000). *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol (Dlouhodobý záměr ministerstva)*. Praha: Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2005). *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006-2010*. Praha: Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2010). *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti*

pro oblast vysokých škol na období 2011-2015. Praha: Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2015). *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016-2020*. Praha: Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020a). *Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021*. Dostupné z: [Strategický záměr ministerstva pro oblast VŠ na období od roku 2021, Strategie internacionalizace vysokého školství na období od roku 2021, Plán realizace Strategického záměru pro oblast VŠ 2021 a Osnova plánu investičních aktivit VŠ pro roky 2021-2030, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2022). Data z databáze ke studijní neúspěšnosti. Dostupná z: <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/faq/sledovanineuspesnosti.aspx>

St. John et al. (2000). *Economic Influences on Persistence Reconsidered: How Can Finance Research Inform the Reconceptualization of Persistence Models?*. In J. M. Braxton (ed.). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.

Tinto, V. (1975). *Droupout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research*. *Review of Educational Research* 45 (1):89-125.

Univerzita Hradec Králové (2021). *Strategický záměr Univerzity Hradec Králové od roku 2021*. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/univerzita-hradec-kralove/uhk/uredni-deska/verejne-informace/strategicky-zamer/strategicky-zamer-2021/strategicky-zamer-uhk-od-roku-2021.pdf>

Univerzita Hradec Králové (2021a). *Strategický záměr vzdělávací a tvůrčí činnosti Filozofické fakulty Univerzity Hradec Králové na období 2021–2030*. Dostupné z: [Strategický záměr - Univerzita Hradec Králové \(uhk.cz\)](#)

Univerzita Hradec Králové (2022). *Výroční zprávy o činnosti Univerzity Hradec Králové za roky 2017-2021*. Hradec Králové: Gaudeamus. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/univerzita-hradec-kralove/uhk/uredni-deska/verejne-informace/vyrocní-zpravy>

Vlk, A., et al. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách: teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Vossensteyn, H. et al. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Enschede: CHEPS, University of Twente.

Seznam grafů

Graf 1: Neúspěšně ukončená vysokoškolská studia v ČR celkem.....	18
Graf 2: Neúspěšně ukončená studia bakalářských programů v ČR celkem.....	19
Graf 3: Studijní neúspěšnost 1. ročníku studia na UHK.....	22
Graf 4: Studijní neúspěšnost 1. ročníku studia na FF UHK	23
Graf 5: Neúspěšná studia oboru Sociologie obecná a empirická.....	24

Přílohy

Příloha 1: Rozhovor s Bětkou

Délka rozhovoru: 30 min 24 sec

T – tazatel, R – respondent

XXX – skrytá informace, ??? – těžko srozumitelné

[00:00] T: Tak já zapnu nahrávání ... bezva! Ták, hele, na začátek se tě zeptám, jak dlouho už studuješ sociologii?

[00:08] R: No, teď už by to mělo být čtvrtým rokem.

[00:11] T: Supr. To sedí. Tak jo, kdy si naposled byla ve škole? Myslím tím jakoby na výuce, jo, ať už prezenčně nebo distančně.

[00:25] R: No, jako neřeknu ti to úplně přesně, protože teďka mám ... -

[00:29] T: - Dobrý, to je úplně v pohodě...

[00:30] R: Si to úplně ne to ... ale tak zhruba měsíc zpátky?

[00:33] T: Ok ok ok, paráda. To seš na tom hodně dobře! ... Jako občas, třeba {jméno} tam byl naposled nějak před rokem, takže ...

[00:46] R: Jo takhle, no tak to jsem na tom teda líp no...

[00:49] T: No ... takže pohoda. Kolik času trávíš asi teďka jako momentálně ve škole? Máš ještě vůbec nějaký ty (předměty), nebo vlastně asi už nemáš, ne?

[01:00] R: Mám, nebo teď, úplně vysloveně teď už nemám, ale poslední semestr to byla tak hodinka až dvě času, měla jsem toho Tučka, takže jen tyhle předměty a tím to hasne.

[01:13] T: Hm, jasně jasně. Znáš, znám, super ... ok! Teď trošku k bydlišti. Nezajímá mě přímo jakoby místo, kde bydlíš, spíš mě zajímá, jestli bydlíš na kolejích, na privátě, tzn. prostě nějaký byt, ať už s kámošema nebo prostě s někým, nebo třeba u rodičů? Jak to máš?

[01:39] R: Bydlím v bytě s mamkou.

[01:46] T: Aha, supr. Takže vlastně s rodičema. A bydlíš přímo v Hradci, nebo do jakých kilometrů?

[01:57] R: Bydlím zhruba 90 ... 90 kilometrů od Hradce.

[01:59] T: Ty p***, to je masakr ty bláho.

[02:03] R: Takže když potřebuju do školy, tak dojíždím, dřív jsem teda byla na kolejích, že jo. No a teď už dojíždím, když je potřeba.

[02:09] T: Tak jo. Hele, teďka se přesunem k volnému času, zájmům a tak. Vlastně zajímalo by mě, co je jako teď taková kromě teda jakoby školy, kterou ty už teďka máš

spíš jako učení, že jo, ale jakoby čím teď plníš volnej čas, to tak jako děláš, když něco děláš?

[02:37] R: No, já vlastně díky koruně, když ještě nebyla ta škola, tak nějak bylo hodně moc volnýho času a tak. Jsem začala chodit tak nějak různě po brigádách až se z toho stala práce na HPP vlastně na personálním oddělení, což je docela trošku aspoň blízko sociologii ... takže pracuju no vlastně na klasickej hlavní úvazek.

[02:58] T: Hej, to je hodně drsný! To je kůl.

[03:03] R: Takže moje pracovní doba je tak od sedmi od osmi do čtyř do pěti do odpoledne a pak už –

[03:09] T: - ty kráso!

[03:09] R: Pak už toho času moc jako není. A to se spíš tak nějak jako kreativní vybíjím spíš, takže ...

[03:15] T: Hmm, a jak třeba? Co děláš, když se kreativně vybíjíš?

[03:21] R: No, kreativně. Jelikož mám hodně vychozenejch koníčků, mám vychozený klávesy, sbor, malování, výtvarku a tak ... Takže spíš si tak jako maluju, občas klávesy no, prostě podle času a nálady.

[03:36] T: Hmm, jasný, hustý! Děkuju moc! Co máš v plánu po škole? Ať už jakoby v nějaký kariérní rovině, obecně prostě, nebo studijně ... prostě nějak plány jaký máš?

[03:56] R: No, takhle. Jako ještě, než jsem dostala datum státnic, a tak nějak, že jo, tak jsem měla velký ambice a dala jsem si přihlášku do Brna na, ježiš, jak se to jmenuje, „Sociovědní politika a lidský zdroje se zaměřením na personální management a organizaci čehosi“, nevím. Takže jako mám přihlášku, ale fakt jenom jako kombinovaně, jo, ne prezenční studium. Jinak myslím si, že minimálně na další období je mym takovým budoucím plánem ta práce, protože mě to docela baví a nechci se toho úplně vzdát –

[04:41] T: - Jasný jasný ...

[04:42] R: Takže ta práce/škola a uvidíme, jak to vyjde všechno.

[04:48] T: OK, kůl! Tak snad ti všechno vyjde, jak si budeš představovat! Paráda ...

[04:51] R: Díky, díky.

[04:42] T: Jak se ti dařilo/daří skloubit studijní a mimostudijní život?

[05:02] R: No ... je to docela náročný, protože s covidem sem ze školy úplně vypadla z nějakýho učení. A udělat z něj opět prioritu je dost náročný, jo. Ale jde to, ale jde to zas. Když to vezmu skrz tu práci, mám na to a vim, že to směřuju hodně tam, ale musím říct, že mi vycházejí vstříc. Řeknu: „jedu do školy“, seberu se a jedu, jo. Není problém si to kdykoli nadělat prostě, ta škola (ale myslela práci) mi to umožňuje prostě. Je to fakt spíš taková nějaká osobní psychická obtíž.

[05:41] T: Hm, ok, tak jo. Díky moc. Hele, teďka přejdem k rodině, vlastně je to asi ta úplně nejdůvěrnější část, co tady budem řešit, takže kdybych se ptal na něco, co ti není příjemný, nebo prostěs nechtěla mi něco říct, tak není problém, jo?

[05:59] R: Jo, dobře...

[05:59] T: Vlastně mě jenom zajímá, jak vypadá tvoje rodina, nebo vlastně tvoji nejbližší, který nejčastěji vídáš? Ty si říkala, že vlastně bydlíš s mamkou, že jo? (souhlas respondentky) Máš ještě třeba nějaký sourozence?

[06:17] R: No, bydlím s mamkou přesně tak. Taťku mám, ale bydlí ve stejném městě, takže když je potřeba, tak ho vídám úplně v pohodě, jo. Jako bydleli jsme spolu hodně dlouho, asi do mejh 15/16, takže to to ... a brácha mám vo 7 let staršího, akorát teď úplně se s ním nevídám pravidelně no, je to takový ... -

[06:46] T: Jasný, tak to je pochopitelný asi. A jestli se ještě můžu doptávat – myslíš, že bys mi mohla říct aspoň třeba v jakým oboru rodiče makaj?

[06:57] R: Moje rodiče jsou oba vlastně jenom vyučený, takže mamka je vyučená švadlena a pracuje v tom oboru, a taťka je vyučenej truhlář a ten je vlastně živnostník, jo, ale truhlařina taky. A brácha ten má taky truhlařinu no, po taťkovi vlastně. Takže všichni to jsou výučňáci ...

[07:21] T: Hustý! Díky, bezva! Teďka přejdem ke studiu, nejdřív jako z obecnější vlny, pak se budu ptát trošku na tvoje názory jako na UHK jako takový a třeba na vyučující a tak, a pak vlastně budem končit nějakým takovým spíš filozofickým zaměřením, ale není to nic jako to, složitýho... Ták! Je pro tebe důležitý vystudovat vysokou?

[07:50] R: Jako hrozně důležitý to pro mě ze začátku bylo jo, když už jsem nastoupila, tak jsem to chtěla vystudovat. Musím říct, že teď jakmile jsem přičuchla k tomu, že mám práci, nikdo ten titul nepotřebuje, (tazatel: „jasně“) nechci teď jako aby to vyznělo nějak blbě (uklidnění tazatelem, že je to v pořádku), ale co si budem, není to úplně nejhůř placená práce a všechno to jde dobře i bez toho titulu, tak to trošku kleslo. Ale zase jsem v cílový rovince a teď teda jako na hec prostě bych to chtěla dokončit no.

[08:23] T: Hm, chápu chápu, ono vlastně už to máš, kolik, ani ne měsíc, že jo... teda už tejden spíš. No tak jo, a proč ses vlastně původně rozhodla jít na vejšku?

[08:35] R: Tak jako vesměs to byl hlavně ten důvod, že původně mám gympl a co s tím, vid', člověk s gymplem, že jo. Nic, žádný zaměření, žádněj obor nic no.

[08:50] T: Hm, jasně. Jo, to chápu no, mám to úplně stejně, takže ... takže tak! A proč sis vlastně vybrala UHKčko a celkově sociologii a sociologii na UHKáčku?

[09:07] R: No tak UHKčko hlavně z toho důvodu, že já velký města jako Praha, Brno, tam je všeho moc, ty sem vyřadila, sem nechtěla do Prahy a do Brna. Takže jako z lokality, protože dojezd, no, pro mě dobrá ... teda takhle – sem od začátku řídila, mám svoje auto, jo, takže za mě dobrý. Kdybych měla třeba dojíždět vlakem, tak to je docela z Brodu na nic, jo, musím říct ... ty spoje. (souhlas tazatele) Takže jelikož jsem jezdila autem, za mě skvělá dojezdnost, skvělá lokalita, to město je úplně báječný, to mě nadchlo, ale ... takže tak, proto UHKáčko. Samozřejmě zkoušela jsem i jiný školy,

nevím, v Jihlavě, Pardubicích a tak, ale vyhrálo to UHK, kam vlastně já sem měla i nejvíc přihlášek, jo, asi tři. Na nějaký ještě učitelství a tak. Mimochodem na to navazuje i tvoje další otázka, já sem vlastně zkoušela i jiné obory, na který jsem se taky dostala na nějaký vzdělávání a tak, ale sociologie mě tak nějak jako ... bylo to něco jiného a hlavně nadchla mě už na gymplu, když jsme se učili sociologii, byť pak ve skutečnosti na veřejce sem zjistila, že je to úplně v něčem jiném, než mi ukazoval ten gympl.

[10:24] T: Jo, Hele ale máš dobrý, že ste to na gymplu třeba měli. My jsme na gymplu měli práva, ekonomii a filozofii a sociologii vůbec, takže aspoň, že jste si o tom říkali ... -

[10:34] R: Ne tak dopodrobna jako ty práva, co říkáš, nebo tu filozofii, tu brali všichni podrobně, sociologie mi přišlo dost povrchně, ale i tím to, že to vůbec existuje, bylo fajn zjistit. (přítakání tazatele) ... Ten původ to má asi z toho gymplu no, že mě to tam nadchlo.

[10:58] T: Jo, jo, tak jo. A teď taková jenom funny otázka – k čemu podle tebe sociologie je dobrá?

[11:12] R: (smích) Jako já nevím. Já ti na to můžu tak vtipně odpovědět, že mně přijde, že jako zlepšuje svět, jo. Tím, že se rozvine jakýkoli téma, tak teda jde sociolog, udělá nějaký báječný výzkum a řekne: „O dost lepší by to bylo, kdyby to bylo takhle!“ a hned je svět růžovější. (smích) ... Takže asi tak no.

[11:47] T: Hele a co si užíváš na tom studentském životě? Na tom studentském stylu, kterej prostě na tý veřejce je?

[11:56] R: No, asi můžeš taky i ty posoudit, takys to řešil v sociologii, že sociologie je obor, kterej má docela málo předmětů, takže v tý škole oproti třeba, já nevím, nějakým učitelkám, nemusíme trávit tolik času. Takže to množství volného času, kterej můžeš využít úplně jinak je báječný! Ale když bych to měla vzít jako i z druhé strany, tak mě hrozně baví, jak sociologie prostě mění pohled na svět. Já jsem takovej konzervativec a ta sociologie jako otvírá oči a tak no.

[12:31] T: Hm, jo, určitě ... tak jo. Je něco třeba ještě, kdybych se k tomu měl vrátit, je ještě něco, co se ti třeba naopak nelíbí na tom být studentem?

[12:43] R: Vysloveně nelíbí ... to bych asi neřekla. Já nevím, zase se odkážu asi na ten covid, že sem taková jako zklamaná, že ten vysokoškolskej život v prváku, než se člověk okouká, a v druháku přišel covid no, tak co na to říct ... vysokoškolskej život jsem asi moc nestihla, ale to asi nemůžu brát tak obecně, když je to vlastně kvůli situaci no.

[13:09] T: Hmm, no vlastně je fakt no, že my sme si toho moc neužili no. Je to ... -

[13:15] R: - No vám to přišlo vlastně už pomalu v prváku...

[13:17] T: No jo jo, v prváku, vlastně v druhým semestru no. Tak nějak no, jo. Co už no, bohužel to zpátky nevrátíme ... Co se ti líbí na UHKčku? Jako teď už tam, že jo, nějakým čtvrtým rokem seš ... co se ti na tom líbí, co ti na tom přijde fajn, na tom

studiu třeba, celkově jako na té univerzitě? Nebo co se ti naopak nelíbí, jestli to můžeš nějak zhodnotit...

[13:48] R: Na té univerzitě se mi docela líbilo původně to prostředí, pak sme se přesunuli na E, že jo... Ale jako Běčko bylo hezký, i ta lokalita, i to umístění mě prostě bavilo, že je to prostě ta starší budova, mně to prostě k té filozofický víc sedělo a dávalo to prostě naprostej smysl. Takže jako, co se týče jako fyzický... tohodle, tak dobrý, to se mně moc líbilo. Na jednu stranu, což si možná budu protiřečit, se mi líbí přístup učitelů a na druhou stranu nesnáším přístup učitelů.

[14:26] T: Hmm, kdybys to mohla nějak vysvětlit jako blíž? Trošku přiblížit? (smích)

[14:28] R: Tak já jakoby od, když to vezmu od malinka, tak sem spíš na takový rodinný instituce, jo. Gympl sem si vybrala malej, protože nás bylo ve třídě 20 a celkově nás na škole bylo málo, takže potom, když jsem šla na UHK, tak mě hrozně bavilo, že vlastně i tam je to takový rodinný, jo, že nás tam není miliony a to. A i ty učitelé působili tak, že když se na tebe podívali, tak ty si měl pocit, že věděj, kterej ty seš a tak. A i ten zájem tam je, když je potřeba tak ti pomůžou se vším, jo. Ale z druhý strany ten ... možná to není ani těma učitelem, ale tím nastaveným systémem, kolikrát sem válčila s nějakýma problémama ve STAGu, viz jsem si myslela, že jsem si zapsala předmět, a na konci roku, když mi ho měl zapsat (myslela asi zakončení předmětu od vyučujícího), tak jako „jéé, vy ho nemáte zapsanej!“, tak jak se tohle stalo ...

[15:24] T: Aha! Ok, k tomudle se taky ještě pak nějak dostanem, k takovejmhle jako problémům ... -

[15:28] R: - Takže jako takový některý ty systémový věci sou tam nastavený, dle mého názoru, trošičku, trošičku blbě.

[15:37] T: OK, tak jo. Jakej máš vztah s vyučujícíma, třeba?

[15:45] R: S vyučujícíma ... no jak říkám. Jako mě baví, že tě ty učitelé znaj, nebo máš z nich pocit, že tě znaj. A jako osobně, já nejsem moc konfliktní typ, takže já asi bych neřekla nikoho, s kým bych měla vysloveně problém, jo. Možná, když řeknu, tak se způsobem výuky, se kterým se neztotožňuju, nebo jako ... s panem XXX sem měla často dost problém pobrat, co mi ten člověk chtěl prostě říct. (smích) Ale nebylo nic, jakože bych měla s někým konflikt, prostě mi nevyhovoval způsob výuky, takže asi tak. No, ale to je asi takový subjektivní a nemůžeš to brát jako špatný, že jo...

[16:34] T: Hele, když bysme ještě zůstali chvíli u těch vyučujících ... myslíš, že jsou adekvátně kompetentí? Jako akorátně, nebo ... nechci říkat dostatečně, protože bych ti jako asi implikoval nějaký ...

[16:51] R: Já asi, myslim si, že jo, že jsou kvalifikovaný i kompetentí, ale prostě podle mě někteří jsou až tak moc, že to neumí předat. (tazatel souhlasí) Jo? Že právě to třeba pan XXX, bylo vidět, že ten chlap zná toho hodně, zná všechno, ale pak jako neumí to podle mě jako ...

[17:15] T: Nooo, jasný no. On tam občas měl trochu chaos v té hlavě, že chrlil všechno bez filtrů no. (smích) Pamatuju na jeho zkoušky, ty trvaly vždycky třeba 4 hodiny ty

v***. (smích) ... no masakr. Ok, hele co spolužáci? Jakej máš vztah se spolužákama, nebo měla, nebo máš?

[17:39] R: No, spolužáci, tak jako všude, měli jsme svoje kolečko, že jo, a to kolečko prostě se vídáme do teďka s holkama. S některejma víc, s některejma míň, přece jenom jedna šla studovat dál do Prahy, že jo, druhá bydlí v Pardubicích, třetí bydlí v Hradci, já jsem na Vysočině 90 kiláků, takže to vídání úplně jako není na pravidelný bázi, ale jo, bavíme se spolu, vídáme se a vztahy si myslím, že máme báječný s tím kolečkem, co to no... co jsme se bavili předtím.

[18:15] T: Jo, ok. Tak jo... Jak bys zhodnotila, kvalitu už si říkala, že asi jako dobrý, ale třeba náročnost výuky a teda spíš studia sociologie na UHKčku? Už jsme se taky k tomu trošku dostali, si říkala, že vlastně tam není tolik jako předmětů, že jo?

[18:41] R: Já osobně si myslím, že jako jsou náročnější předměty, všichni jsme měli SPSS, a pak jsou jako méně náročný předměty, ale myslím si, že to není až tak náročný, že to prostě ... Nemám porovnání jo, nemůžu říct, že tenhle obor je v tomhle náročnější jo, nemám prostě s čím to porovnat, ale osobně si myslím, že třeba jako nějaká doktořina je o dost náročnější. Že sociologie až tak náročná není.

[19:09] T: Jasný, na tom se asi shodnem. Myslím, že by měli všichni, ale tak ..., vyučující by na to občas měli asi jinej názor, ale to jejich ... jejich věc. (smích) Tak ... napadnou tě třeba nějaký jako přednosti, co se ti jako na naší katedře jako líbilo?

[19:38] R: Na naší katedře líbilo ... já se asi budu furt opakovat. Já nevím, že je to takový malý, takový rodinný, každěj ti se všim pomůže, ta paní XXX, žejo, to musím vyzdvihnout ...

[19:50] T: No jo, ta jo! Oni nám ji teda teďka nahradili ...

[19:51] R: No jo, to jsem taky teď zjistila ... nějaká XXX, jestli se nepletu.

[19:55] T: No, nějaká ... upřímně nevím přesně, jak se jmenuje. Každopádně je to trochu někdo jiný než paní XXX.

[20:02] R: Noo, paní XXX je zlatičko! Jo, takže tenhle přístup, to se mně na naší přímo na katedře nebo to tak líbí.

[20:14] T: Hmm, oukej. Hele, ještě k tý výuce – je něco, co bys třeba ráda změnila na pojetí tý výuky? Na tom stylu tý výuky tý sociologie tady na UHK?

[20:26] R: Hm, teď jako nevím, jestli se to může ... nejsem si jistá, jestli já to můžu brát jako nějak obecně, jak jsem říkala, u mě je to fakt učitel od učitele, u někoho bych neměnila vůbec nic, a u někoho bych změnila všechno, takže ...

[20:43] T: Jo, tam si vlastně zmiňovala toho XXX, že jo...

[20:44] R: No, ale myslím si, že jako vesměs dobrý. Mně se líbí, někde to třeba tak není, jo, že u nás měl téměř každěj nějaký podpůrný materiály, prezentace a tak. I to, že ti daj všechno k dispozici, jo. Třeba mám kamarády, který mi říkali: „já si musím koupit tydle a tydle skripta“ a já sem na UHKčku třeba nekupovala žádnou knížku. Jo, když už tak jsem to vzala v knihovně, nebo i ti řeknou: „stáhnete to támhle támhle“, nebo ti to

přímo daj na nějakou ty olivě, nebo dobře, to my nemáme, tak na moodle, že jo, k dispozici. A to je jako podle mě dobrý.

[21:22] T: Jo, s tím souhlasím, je to tak. Ok, asi k tomuhle všechno. Teďka taková trošku ta filozofičtější v úvozovkách část – co podle tebe znamená, co si tak jako představíš, když se řekne, že někdo je úspěšný student? Co to podle tebe je?

[21:44] R: Úspěšný student ... Jako podle mě každý student je úspěšnej, když to nevzdá hned po první týdnu, ale má tu snahu a to. Jinak samozřejmě úspěšnej je ten, kdo to dá a dokončí, že jo. A úplně podle mě nezáleží na tom, jak dlouho to trvá, když to ukončí, tak jako dobrý, úspěch, ukončeno.

[22:03] T: Jasný, dobrá ... Á ještě k tomudle dotaz – myslíš si vo sobě, že seš úspěšná? Úspěšná jako studentka teda...

[22:13] R: Myslím si jako že nejsem nějak jako závratně výjimečně to, ale úspěšná jsem jako, zatím se mi všechno daří, všechno sem tak nějak ... byly předměty, který jsem vzdala po první přednášce, jo, ten nějaký ... co to bylo? Ekologii? Kterou jsem si představovala dost jinak a po první přednášce sem ji vzdala, ale to si myslím, že úplně nesouvisí s nějakou mojí osobní úspěšností, spíš mi to nesesadlo, a tak jsem si zvolila dobrovolně, že prostě nechci a tak no.

[22:47] T: Určitě, určitě. Ták, teďka k těm takovejším okolnostem ... řešilas někdy něco jako, ať už to byl nějaký problém, nějaká nepříjemnost, nebo jak já říkám, nějaká prostě situace, která měla nějaký negativní vliv na tvoje studium?

[23:11] R: Hmmm, asi covid! Myslím si, že je to ??? odpověď, ale ... jo, a to po všech směrech. Mně osobně třeba ta online výuka, jak se na to přešlo, tak supr fajn, ale já sem se vůbec nemohla soustředit, jo? Jak je to osobně ve škole, tak je mi to, nevím, jsem taková, že mi je blbý vypnout úplně ... ve škole sedíš a aspoň posloucháš, ale doma? Pustila jsem počítač a po zbytek přednášky jsem ho neviděla, po dvou a půl hodinách jsem zjistila, že už jsem tam poslední. (smích) Takže jako za ty online výuky jsem se jako nedonutila udělat vůbec nic a vypadla jsem z veškerýho učení a teď se do toho dostat zpátky je hrozný.

[23:58] T: Je to těžký, je to těžký, též to tak mám. A vyjma toho covidu? Si říkala, že ten STAG tě trošku tak jako zlobil občas?

[24:10] R: Ten systém ve škole myslíš? Ten STAG jo? (souhlas tazatele) No, to bylo takový docela překvapení pro mě. Já jako nepopírám, že to mohla bejt moje chyba, že sem to nezapsala, ale nějak sem prostě věřila tomu, že to mám zapsaný, že to tam prostě je. Nebylo. Bylo to takový divný.

[24:39] T: Jasný no... ono se to asi může nějak stát asi ... a řešilas to s někým ve škole? Asi jo, že?

[24:33] R: Jako psala mi paní referentka, že teda jako jestli chci, že ať si, co nejdřív a tohle ... Ale já sem tam měla ještě problém s jedním předmětem a říkám, že nebude to, že by byl jako jeden člověk, kterému to nezapsali, tak že by řekli: „jo, tady to máte, my ti to zapíšeme“. Věděla sem, že to bude náročnější kolečko a já sem taková, co si

budem, trošičku lenivá, takže sem si říkala, že při představě, že bych tady obcházela nějakýho vedoucího katedry a támhle tu a támhle tu, tak jsem si to radši zapsala znovu.

[25:07] T: Jasný, to chápu. Ok, u těchhle problémů ještě zůstanu. Myslíš si, že škola jako taková, ať už se strany vyučujících, nebo prostě někoho jiného, nabízí jako adekvátní pomoc při řešení jakékoliv studijních problémů? Nebo ne nutně studijních, ale mající vliv na studium?

[25:32] R: Jako já osobně jsem až tak moc problémů jako neřešila, takže nevím, jako co by, jak by se vlastně škola, nebo i učitelé stavěli, kdybych přišla s nějakým jako fakt větším problémem, jo. Ale tváří se to jako dobře. Vim, že i na začátku nám jako říkali, že, nevím, když to vezmu i, jestli třeba tys to postřeh, asi tolik ne, ale že když otěhotníš, stopneš si studium jo ...

[26:05] T: Joo, říkali, taky si to vybavuju no ... (smích)

[26:05] R: Takovýhle informace ... minimálně ti o tom všem řekli, jo. Že ty informace tam jako jsou, nebo takový to, ježiš, centrum psychologicko, pedagogicko, nějaký poradenský ... něco takovýho prostě, jo, že to prostě je k dispozici, nevím, jak to funguje všechno, jestli to nejsou jenom planý řeči, ale minimálně ti o tom říkají a to, takže tak. Nemůžu říct, jestli to funguje nebo ne, jestli je to dobrý nebo není, ale je to.

[26:38] T: Jasně ... dobrá, supr, díky moc. Hele a teďka vlastně už se dostáváme do takového finále. Už jenom takový srandičky, asi spíš jenom pro pobavení sem to tam dával ... Myslíš si, že sociologie pro tebe, že sis jako vybrala správně, že to byla správná volba?

[26:55] R: No, jako když to porovnáš s tím, co sem si vybírala původně, jo, nějaký učitelství a tohle, a když si představím dnešní děti, že bych to všechno seřezala a na hromadu, tak ano, sociologie byla báječná volba. (smích) Jinak ale to uplatnění, to byl teda asi krok špatným směrem, pro mě, jo. To uplatnění já sem z malého města, tady jako sociologie je, spíš většina lidí mi řekne: „Jo sociální práce jo?“ – no tak to ne, to ne! Jako možná, že když se přestěhuju do Prahy, tak mě někdo bude brát jako sociologa, ale jinak jako co se týče uplatnění nějakýho, tak je to, pro mě osobně, krok vedle.

[27:41] T: Jasný no.

[27:42] R: Ale nějaký jako pohled na svět, a jestli mě to bavilo a takhle, tak to jo. Mně to studium přineslo jako z nějakýho toho osobnostního hlediska růstu docela dost.

[27:54] T: Jo? Tak jo. Je něco, co bys změnila za celou tu dobu studia sociologie? Nemusí to bejt jako nutně ve škole, jo, může to bejt fakt jako cokoli, co bys dělala jinak, nebo co bys prostě ... jestli je něco, co bys ve svém životě, za ty poslední 4 roky, co si seš tady, jestli bys něco jako změnila zásadně třeba?

[28:18] R: Jako, teď budu znít jako nějaká stará paní, jo, ale víc bych si ten život užívala jako jo, když vidím, co všechno mi uteklo, tak už v tom prváku prostě bych si ten vysokoškolskej život, o kterým všichni tak básnili, vim že tam ta možnost byla, že sem to to, a fakt bych si to užívala tak, abych prostě měla na to ty hezký vzpomínky. I v tý škole, tam jsou různý ty, že jo, to shlukování a takhle, myslim, že sem byla tak na dvouch a to jsou téměř, když nepočítám tu covidovou dobu, každé měsíc a tak.

Jenomže teď už zase dojíždět někde 90 kiláků jenom proto, abych si tam dala někde kafe, protože bych řídila tak ... (souhlas tazatele) Takže asi bych si to víc užívala no.

[29:05] T: Supr, tak jo. Hele a teďka ještě taková poslední, kdybys mi řekla nějaký ... máš nějaký jako třeba svoje životní motto, nebo jakoby, napadá tě třeba něco, čím bys, jako když něco řekneš, že by tě to jako popsalo, nějak jako vystihlo? Tvoje nějaký gró? (smích)

[29:25] R: Ty jo, no, tak nad tím sem jako nikdy nepřemejšlela. Já sem takovej typ, kterej jakoby neplánuje, jo. Já všechnu beru tak, jak to přijde. Takže asi něco v tom stylu no, prostě beru věci tak jak jsou.

[29:42] T: Oukej oukej, stocismus je dobrej. Tak jo... tak to je asi hele všechno. Je něco, co jsme neprobrali, zapomněli, něco, čemu jsme se mohli věnovat víc, ale já jsem tomu ustříhl čas?

[29:58] R: Hele, já myslim, že to bylo všechno docela jako plnohodnotně zodpovězený. Takže tak, se mi zdály dobrý ty otázky, sem se i docela pobavila (tazatel děkuje) a zamyslela se sama nad sebou, takže dobrý!

[30:11] T: Díky moc, díky moc! Já sem taky spokojenej, myslim, že všechno, co jsem potřeboval zjistit jsem zjistil. Díky moc, kdyby cokoli, kontakt na sebe máme, já se loučím a vypínám nahrávání!