

Akademická integrace do studia: Pohled první generace vysokoškolských studentů na své vyučující

Tereza Vengřinová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 30. 8. 2022 / upravená verze obdržena 22. 1. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 7. 2. 2023

Abstrakt: Nejčastěji zastoupenou skupinou nově nastupujících vysokoškolských studentů jsou v českém prostředí absolventi středních škol, kteří plynule pokračují ve své vzdělávací dráze. Pro tyto studenty představuje začátek studia současně začátek nové životní etapy a velkou změnu. Studenti přicházejí z řízeného vzdělávacího systému sekundárního vzdělávání do terciárního systému, ve kterém se vzdělávání stává jejich odpovědností. S touto odpovědností se studenti vypořádávají v závislosti na svých schopnostech, zkušenostech z předchozího stupně vzdělávání i rodinném zázemí. Přičemž rodinné zázemí se může v některých případech jevit jako problematické, např. u studentů první generace. Jedná se o studenty, jejichž rodiče ani sourozenci nemají zkušenost s terciárním stupněm vzdělávání a nemohou tak nově nastupujícímu studentovi poradit v otázkách fungování vysoké školy. Z tohoto důvodu pak studenti první generace hledají potřebné informace jinde, např. u svých vyučujících. Cílem této studie je popsat a vysvětlit, jak začínající studenti první generace vnímali roli vysokoškolských učitelů během své akademické integrace do systému vysoké školy. Uzavření vysokých škol v akademickém roce 2020/2021 navíc přináší unikátní příležitost podívat se na roli VŠ ve dvou zcela odlišných podmínkách, a to během online výuky a po přestupu na kontaktní výuku. Pro naplnění zvoleného cíle bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření v podobě opakovaných rozhovorů se studenty první generace, kteří do svého prvního VŠ studia nastoupili právě v akademickém roce 2020/2021. Výsledky studie ukazují, že se VŠ vyučující může, v očích začínajících studentů, ocitnout v roli tzv. průvodce akademickou integrací, a to v případě, kdy zvolí efektivní formy komunikace.

Klíčová slova: integrace do studia, akademická integrace, první generace vysokoškolských studentů, vysokoškolský vyučující

Přechod do terciárního stupně vzdělávání bývá často označován za začátek nové životní etapy. Ta s sebou přináší možnost učit se novému, prozkoumávat neznámé, osamostatnit se a zkoušet vlastní limity (Aristeidou, 2021; Parker

et al., 2004). Nejčastěji zastoupenou skupinou začínajících vysokoškolských studentů bývají čerství absolventi středních škol, kteří plynule pokračují ve své vzdělávací dráze (MŠMT, n.d.) a získávají tak poprvé zkušenost se systémem vysokoškolské instituce. Na rozdíl od středních škol, ve kterých bylo jejich studium řízené a kde je zvykem, že se vyučující o žáky starají (např. ve smyslu sdělování toho, co, kdy a jak se mají žáci naučit), je při studiu na vysoké škole vyžadována studentova samostatnost a převzetí odpovědnosti za své vzdělávání (Hassel & Ridout, 2018; Le et al., 2020; Murtagh, 2010). Student se musí naučit novým pravidlům a fungování systému vysokoškolské instituce. Tento proces osvojování si nových pravidel a fungování vysokoškolské instituce označuje Tinto (1975) i Spady (1970)¹ jako integraci do vysokoškolského systému. Pokud je proces úspěšný, jedinec setrvává ve studiu a má možnost své studium úspěšně dokončit. Naopak při nedostatečné integraci dochází k předčasnému odchodu ze studia, tedy drop-outu. S vysokým trendem předčasných odchodů z terciárního vzdělávání se potýká nejen Česká republika (Švec et al., 2015), ale jedná se o trend mezinárodní (Goegan & Daniels, 2021; Hassel & Ridout, 2018). Na českých vysokých školách dochází nejčastěji k předčasnému ukončení studia během prvního roku, tedy v době, kdy se nováčci ve studiu integrují do systému nové instituce (Švec et al., 2015). Celý proces integrace ovlivňují dle Tinta (1975) tři faktory: (1) předchozí vzdělávání, (2) schopnosti a dovednosti daného jedince a (3) rodinné zázemí. Právě faktorů rodinného zázemí přikládá skupina výzkumníků zvláštní pozornost. Jelikož dle nich tento faktor ovlivňuje jak předchozí vzdělávání, tak i schopnosti a dovednosti začínajícího studenta. Právě rodinné zázemí určuje, zda se student snadněji či hůře vyrovnává s překážkami na začátku studia (Bell & Santamaría, 2018; Gibbons & Woodside, 2014). Skupinou, která se na základě svého rodinného zázemí setkává s překážkami během integrace do studia častěji a obtížněji se s nimi vyrovnává, jsou studenti první generace (Dika & D'Amico, 2016; Ives & Montoya, 2020; Mehta, 2011).

1 Studenti první generace

Studenti první generace jsou první z rodiny, kteří mají zkušenost se studiem na vysoké škole (Petty, 2014), což znamená, že na vysoké školy přicházejí

¹ Tinto (1975, 1999) a Spady (1970, 1971) popsali proces integrace již v 70. letech 20. století. Dodnes výzkumníci věnující se této problematice odkazují právě na tuto dvojici autorů (např. Chrysikos et al., 2017; Goegan & Daniels, 2021; Kearney, 2019).

z rodin s nižším vzdělanostním zázemím (Gibbons & Woodside, 2014). Dle Gibbons a Woodside (2014) mívají rodiče těchto studentů často nižší vzdělanostní aspirace, což může mít za následek nižší podporu ze strany rodičů. Na druhou stranu zahraniční výzkumy upozorňují na silné vazby v rodinách studentů první generace. Členové rodiny jsou zvyklí si navzájem pomáhat s chodem domácnosti a mít k sobě blízko. Při odchodu člena rodiny na vysokou školu se rodiče často obávají odloučení až ztráty člena domácnosti, který pomáhá s jejím chodem. Mají proto tendenci ke zvýšené četnosti komunikace a kontroly nad začínajícím studentem, to ale vede k neschopnosti jedince se soustředit na studium a přijmout roli studenta (Arch & Gilman, 2019; Katrevich & Aruguete, 2017). Vlivem rodinného prostředí je pro studenty první generace mnohdy těžké přijmout kulturu nového prostředí, do kterého vstupují, a plně se tak do tohoto prostředí integrovat (Covarrubias et al., 2019; Katrevich & Aruguete, 2017).

2 Integrace do systému VŠ jako klíč k postupu studiem

Na začátku studia na vysoké škole prochází každý student procesem integrace. Pokud je tento proces úspěšný, pak student úspěšně postupuje studiem a následně má možnost odpromovat. V opačném případě dochází k předčasnému odchodu ze studia – drop-outům (Tinto, 1975). Tinto (1975, 1997) rozdělil proces integrace do dvou systémů. Jedná se o integraci do sociálního a do akademického systému. Přičemž sociální a akademický systém „se jeví jako dvě vnořené sféry, kde se akademický systém vyskytuje v rámci širšího sociálního systému“ (Tinto, 1997, s. 619).

Během integrace do sociální sféry se student seznamuje s kolegy ve studiu, vyučujícími i jinými zaměstnanci univerzity. Získáváním nových sociálních vazeb si student zvyšuje svůj sociální kapitál ve smyslu zvyšování potenciálu k zajištění výhod a hledání řešení problémů prostřednictvím členství v sociálních skupinách (Bano et al., 2019; Brouwer et al., 2016; Ellison et al., 2007, 2011; Kearney, 2019). Nováček si tedy nevytváří nové vazby primárně z důvodu hledání nových přátel, ale spíše hledá někoho, kdo mu pomůže k naplnění jeho cíle, tj. absolvovat vysokoškolské studium (Chrysikos et al., 2017; Tinto, 1975, 1993). Díky seznamování se s novými kolegy, vrstevníky a vyučujícími získává student informace o tom, jak funguje a co představuje sféra akademická. Zjišťuje, jak je organizována výuka (přednášky, semináře) a postupně přichází na to, které informace jsou pro studium klíčové.

Vysokoškolský systém předpokládá, že student přebírá odpovědnost za své vzdělávání a sám je schopen rozpoznat zásadní, důležité informace, a umí s nimi pracovat. Také že je schopen rozpoznat důležité od nedůležitého a regulovat své učení (Schaeper, 2020). K tomu, aby nováček ve studiu tyto nároky přijal a mohl je naplňovat, potřebuje znát to, co se označuje jako akademický jazyk. Ten klade vyšší požadavky na způsobilé vyjadřování, argumentaci a terminologii nežli jazyk užívaný na střední škole (Goegan & Daniels, 2021; Chrysikos et al., 2017; Pratt et al., 2019). V případě, že si nováček akademický jazyk osvojí, přijme nároky a podmínky pro postup studiem a akceptuje předpisy a pravidla vysokoškolské instituce, pak dle Tinta (1975) přijal svou novou sociální roli – vysokoškolský student. Přičemž přijetí této role je klíčové pro akademickou integraci (Spady, 1971; Tinto, 1975, 1993).

Dle Mehty et al. (2011) první generace studentů často nezvládá nároky, které jsou na ně kladeny a je pro ně náročnější přizpůsobit se novému akademickému prostředí (např. podobě výuky či převzetí odpovědnosti za vlastní vzdělávání). Děje se tak zejména proto, že požadavkům nerozumí a jsou pro ně zmatečné. Právě akademický jazyk bývá pro studenty první generace častějším problémem při integraci nežli pro jejich kolegy, kteří do skupiny první generace nespádají (Pratt et al., 2019). Typickou překážkou, kterou problém s akademickým jazykem (a tím i integrací do akademické sféry) vyvolává, bývá neporozumění zadaným úkolům, nedostatečný písemný i ústní projev studentů a tím (ne)naplňováním akademických nároků. Studenti první generace proto hledají alternativní řešení, jak získat informace, popřípadě jak získaným informacím rozumět, a rady o fungování a nastavení vysokoškolské instituce, jelikož s tímto jim jejich rodinní příslušníci nemohou pomoci. Nejčastějším zdrojem informací jsou pro začínající studenty jejich vyučující (Covarrubias et al., 2019; Quinn et al., 2019; Schelbe et al., 2019). Mouralová a Tomášková (2007) i Kearney (2019) zdůrazňují důležitost komunikace směrem od studentů k vyučujícím, kteří ovlivňují mimo jiné i motivovanost studentů (van der Meer et al., 2010). Nedostatečná integrace do studia a ztráta motivace má dle Mehty et al. (2011) za důsledek předčasné odchody první generace ze studia. Studenti první generace se častěji cítí odpoutáni od studia na vysoké škole a jsou méně akademicky spokojeni, tj. jsou méně spokojeni s tím, jak funguje vysokoškolská instituce, jaké nároky jsou na ně kladeny a také s vlastními akademickými výsledky. Děje se tak, protože nedokáží porozumět nárokům, které jsou na ně kladeny.

3 Místo třídního učitele vysokoškolští vyučující

Jak již bylo řečeno, nově začínající vysokoškolští studenti přicházejí ze středních škol, ve kterých bylo jejich studium řízené, do prostředí, kde je vyžadována studentova samostatnost a převzetí odpovědnosti za jeho vzdělávání. Fungování vysokoškolské instituce může být proto pro začínající studenty matoucí a nepřehledné, z tohoto důvodu mohou být s VŠ nespokojeni (Hassel & Ridout, 2018; Kálmán, 2020; Le et al., 2020). K tomuto dochází obzvláště u studentů první generace (Pratt et al., 2019). Murtagh (2010) v rámci této problematiky zdůrazňuje, že přechod mezi řízeným vzdělávacím prostředím na středních školách a vysokoškolskou výukou, při které je odpovědnost předána hlavně do rukou studentů, bývá pro mnoho začínajících studentů velmi náročný. V českém prostředí bývají studenti ze středních škol zvyklí, že pokud je pro ně něco náročné, nebo potřebují organizačně poradit, mohou se obrátit na třídního učitele. Tato pozice však na úrovni terciárního vzdělávání není. Na vysokých školách se mohou studenti potkat s akademickými pracovníky. Ti jsou ve dvojroli učitel-výzkumník. Na jednu stranu se jedná o výzkumníky, od kterých se očekává, že budou pracovat na výzkumu a rozšiřovat dosavadní poznání v dané oblasti, a na stranu druhou se jedná o učitele, kteří studentům zprostředkovávají učivo (Novela Sb. 137/2016). Studenti se mohou na VŠ setkat také s garantem předmětu, garantem programu, referentem / referentkou studijního oddělení atd.

Nováčci ve studiu teprve postupně zjišťují, kdo by jim mohl pomoci (Le et al., 2020), zda akademický pracovník, studijní referent/ka či někdo jiný. Tato nová životní situace bývá pro začínající studenty psychicky náročná. Hassel a Ridout (2018) i Le et al. (2020) proto zdůrazňují důležitost kontaktu s vysokoškolskými učiteli a roli, kterou pro začínající studenty při učení se novému vzdělávacímu prostředí mají. Vysokoškolští učitelé jsou totiž jedni z prvních, se kterými se nově nastupující student na vysoké škole setkává. Seznamují studenty s nároky, které na ně budou kladeny, s tím, jak je organizován akademický rok či jak vypadá vysokoškolská výuka. Vyučující mají také možnost zadávat studentům první úkoly a testovat je. Mohou tak zjistit, že se jedinec neangažuje ve studiu dostatečně. Díky tomu mohou studenta podpořit v procesu integrace a motivovat ho (van der Meer et al., 2010). Dle studie Froggé a Woods (2018) dochází u studentů první generace k nižší akademické spokojenosti i přesto, že jsou tito studenti motivováni častěji navštěvovat výuku než jejich kolegové a jsou tak častěji v kontaktu se svými vyučujícími. Kromě

nich mohou podpořit u začínajících studentů akademickou spokojenost a sociální integraci adaptační kurzy či speciální tutorské programy (Nilsson, 2019; Vengřinová, 2022). Avšak ne všechny tyto možnosti mohli začínající studenti využít na podzim roku 2020.

3.1 *Začátek akademického roku 2020/2021 online*

Během prvního semestru akademického roku 2020/2021 byl kontakt mezi vyučujícími a studenty omezen, a to z důvodu nařízených opatření spojených s pandemií covid-19. O nařízené online výuce se však ještě v letních měsících roku 2020 nevědělo². Přes letní měsíce nebyly například na Univerzitě Karlově, Masarykově univerzitě a ani na Univerzitě Palackého v Olomouci náznaky, že by se výuka měla přesouvat do online prostoru (CUNI, 2020; MUNI, 2020; UPOL, 2020). Vyučující i nově nastupující studenti tak mohli přepokládat, že se v novém akademickém roce setkají při prezenční výuce.

Situace se však vlivem pandemie covid-19 dynamicky proměňovala. Ze strany začínajících studentů to vyžadovalo, aby se průběžně seznamovali s předpisy a novinkami vysokoškolské instituce, a to ještě před začátkem výuky. Nově vydané předpisy, doporučení či informace bylo možné najít např. na webových stránkách konkrétní vysoké školy (viz např. CUNI, 2020; MUNI, 2020; UPOL, 2020). Jednou z těchto informací bylo, že akademický rok začne distanční (mnohdy online) výukou. Ta s sebou přináší určitá specifika, např. větší časovou flexibilitu, samostatnost a individualizaci tempa studentů při plnění úkolů (Zounek, 2021). Výsledky studie Jääskelä et al. (2017) poukazují na možnost převzetí větší odpovědnosti studentů za své vzdělání během online výuky a to mj. v souvislosti s možností věnovat se zadaným úkolům vlastním tempem. Z pohledu vyučujících tato studie hovoří o potřebě vhodného nastavení online výuky. Avšak v roce 2020 (kdy byla vysokoškolská zařízení uzavřena poprvé) došlo dle Šedové et al. (2021) k tzv. nouzové distanční výuce, při které nebyl prostor pro detailní přípravu kurzů v online prostředí. K podobnému scénáři s nouzovou distanční výukou mohlo dojít i v prvním semestru akademického roku 2020/2021 vzhledem k pandemické situaci a v podstatě nulovým vládním opatřením před jeho začátkem. Pro mnoho vyučujících přechod na online výuku znamenal nový způsob výuky, nutnost naučit se pracovat s (nejen) vzdělávacími aplikacemi a komunikovat se studenty výhradně online (Aristovnik et al., 2020). Na základě

² Distanční výuka byla nařízena vyhlášením Nouzového stavu s účinností od 5. října 2020 (MV, 2020).

kvantitativního šetření Huang a Lee (2022) tvrdí, že vyučující potřebovali pomoc při přechodu na online výuku ve větší míře nežli studenti. Ti se totiž lépe orientují v moderních technologiích, které jsou pro ně přirozeným nástrojem pro komunikaci i práci a který denně využívají. Na druhé straně přechod na vysokou školu znamená přechod do nového kulturního prostředí s novými pravidly i hierarchií (Aristeidou, 2021), se kterými se nováčci ve studiu museli seznamovat online.

Díky nařízení v souvislosti s pandemií covid-19 o uzavření školských zařízení (Ministerstvo zdravotnictví, 2020) máme možnost zkoumat, jak proces integrace probíhal během online výuky. Jedná se však o velice obsáhlé téma a je proto na místě jeho konkretizace. Ze dvou sfér, do kterých se začínající studenti integrují, jsem zvolila integraci do akademické sféry, jelikož především o té vyučující studenty informují a mohou v této souvislosti studentům pomoci (Dika & D'Amico, 2016; Henry, 2020; Mbunge et al., 2021; van der Meer et al., 2010). Dále je tato studie zaměřena na integraci specifické skupiny studentů první generace, kteří nemají možnost získat informace o studiu na vysoké škole od svých rodinných příslušníků a jedním z jejich hlavních zdrojů informací se často stávají právě vysokoškolští učitelé.

4 Metodologie

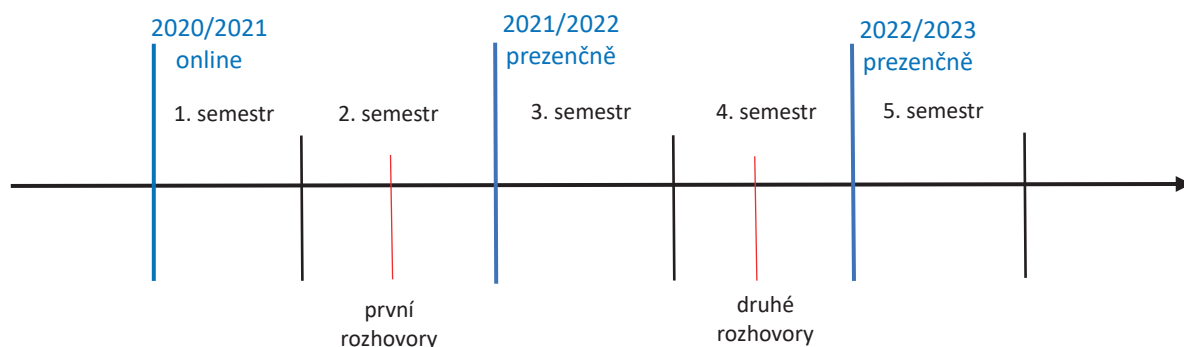
Cílem této studie je popsat a vysvětlit, jak začínající studenti první generace vnímali roli vysokoškolských učitelů během své akademické integrace do systému vysoké školy online a po přestupu na prezenční výuku. Pro naplnění cíle byly stanoveny následující otázky: *(1) Jak začínající studenti první generace popisují roli svých vyučujících v procesu akademické integrace do studia online? (2) Co jim ze strany vyučujících během procesu akademické integrace (ne)pomohlo? (3) Co studenti první generace očekávali od svých vyučujících po přestupu na kontaktní výuku a jak se jejich očekávání (ne)naplnila?* Na základě takto stanovených otázek byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Konkrétně se jednalo o metodu opakovaných hloubkových rozhovorů, které se věnovaly vstupu respondentů na vysokou školu. V případě, kdy respondent/ka shrnul/a svou zkušenost do krátkého vyprávění, jsem měla připravené tematické celky a možné otázky, které vytvářely doplňkovou polostrukturu rozhovorů. Tyto tematické celky³ byly využity také při doptávání

³ Tematické celky navazují na výzkumné otázky disertační práce, přičemž tento text vznikl jako jedna z částí právě zmíněné kvalifikační práce. Jedná se především o překážky ve

se respondentů a pomáhaly tak zjistit pohled respondentů na celkovou problematiku integrace do studia na VŠ. Díky tomu jsem získala bohatá a saturovaná data. V některých zahraničních publikacích jsou opakované rozhovory označovány za kvalitativní longitudinální výzkum. „Longitudinální kvalitativní výzkum se od ostatních kvalitativních přístupů odlišuje tím, že do výzkumného procesu je začleněn čas, díky čemuž je klíčovým bodem změna“ (Calman et al., 2013, s. 1), přičemž „nás často zajímá, jak studenti prožívají svou vzdělávací cestu a jak se v průběhu času profesně rozvíjejí“ (Bennett et al., 2020, s. 490). V případě předkládané studie se jedná o období prvních tří semestrů vysokoškolského studia respondentů, podmínka času je tedy splněna, a také je zde zachycena změna, tj. přestup studentů z online na kontaktní výuku. Rozhovory probíhaly ve dvou vlnách viz obr. 1.

Obrázek 1

Časová osa a znázornění uskutečnění rozhovorů



První vlna sběru dat probíhala během druhého semestru studia respondentů. Začínající studenti tak měli zkušenost se začátkem studia na vysoké škole online. Druhá vlna sběru dat následovala po roce od prvního rozhovoru a zároveň po přechodu na prezenční výuku. Pro každou vlnu sběru dat bylo vytvořeno speciální zadání pro hloubkové rozhovory i tazatelské schéma. Tazatelská schémata obsahovala kromě tematických celků také doplňující otázky, bylo tak umožněno respondentům mluvit o pro ně klíčových momentech a zkušenostech a zároveň se doptávat (Wetherell & Potter, 1998).

Obě vlny rozhovorů proběhly online, což bylo ze strany respondentů kvitováno. Během první vlny se pro ně jednalo o přirozený způsob komunikace

studia a jejich překonávání, akademickou spokojenost a náročnost studia, vnímání vztahů a komunikace respondenta s jeho okolím. Tyto tematické celky byly také součástí zadání pro hloubkové rozhovory, pokud se k nim respondent během svého vyprávění nedostal, sloužily pak otázky v rámci těchto tematických celků pro doplnění chybějících informací.

a nebyli proto dle jejich slov nervózní. Během druhé vlny pak věděli, co je čeká, a proto pro ně byl tento formát příjemnější. Již během první vlny rozhovorů byli respondenti informováni o plánované druhé vlně rozhovorů, celkové podobě výzkumu a o tom, jak bude s daty nakládáno⁴. Na jaře 2022 byli proto osloveni všichni respondenti, kteří se zúčastnili rozhovorů na jaře 2021, ne všichni se však rozhodli na výzkumu dále podílet. Do obou vln rozhovorů se zapojilo 20 studentů, datový korpus tedy představuje 40 rozhovorů.

Jak již bylo řečeno, respondenty pro tento výzkum byli studenti a studentky první generace, kteří nastoupili ke svému prvnímu studiu na vysoké škole v akademickém roce 2020/2021. Dalším kritériem pro výběr respondentů bylo studium učitelského oboru v prezenční formě a absence předchozí zkušenosti s terciárním stupněm vzdělávání⁵. Pro přehlednost jsou respondenti uvedeni dle studovaného oboru, jelikož většina respondentů studuje dvě specializace v učitelství. Skutečná jména jsou z etických důvodů nahrazena pseudonymy.

Tabulka 1

Respondenti

Studované obory	Respondenti				
D + AJ	Diana	Dorota			
D + Z	David	Dagmar			
D + OV	Dominik	Dita			
D + ČJ	Darina	Dana			
AJ + ČJ	Anna				
OV + ČJ	Otakar	Oldřiška	Olivie	Olina	Oliver
OV + N	Olga				
První stupeň	Pavĺína	Petra	Patricie		
MŠ	Monika	Marcela			

Pozn.: *legenda: učitelství: AJ – anglický jazyk a literatura, ČJ – český jazyk a literatura, D – dějepis, MŠ – učitelství pro mateřské školy, N – německý jazyk a literatura, OV – Občanská výchova a základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání, První stupeň – učitelství pro první stupeň ZŠ, Z – zeměpis.*

⁴ Respondenti byli seznámeni s anonymizací rozhovorů, také s tím, že data budou analyzována a následně prezentována. Kromě zmíněného byly rovněž dodrženy i další aspekty etiky výzkumu.

⁵ Předkládaná studie je součástí širšího výzkumu v rámci disertační práce, ve které má výběr respondentů na základě oboru i formy studia své opodstatnění.

Všechny rozhovory byly se souhlasem poučených respondentů nahrány, následně doslovně přepsány, doplněny o transkripční notace, anonymizovány a analyzovány. Transkripční notace jsou při analýze důležité, jelikož nám dávají možnost analyzovat význam řečeného (Schneider & Barron, 2014). Analýza dat probíhala na základě metody kritické diskurzivní analýzy (dále jen CDA⁶). Metoda CDA byla zvolena, jelikož poskytuje poznatky o konkrétních jevech v sociálním světě (jeho chápání, struktuře a chování aktérů) a je při ní ideální pracovat s větším počtem rozhovorů (Zábrodská & Petrjánošová, 2013). Zábrodská (2009) uvádí, že „porozumění psychické a sociální reality vyžaduje zkoumat procesy, jimiž je tato realita reprezentována, reprodukována či transformována“ (in Zábrodská & Petrjánošová, 2013, s. 105), k čemuž pomáhá právě CDA. Turgeon et al. (2014) dodává, že se tak děje na základě odhalování strategií, které sociální aktéři používají, když o diskurzu hovoří. Analýza byla v rámci této studie provedena ve čtyřech krocích. Úvodním krokem bylo (1) seznámení se s datovým korpusem ve vztahu k diskurzu role vyučujících během akademické integrace studentů (Minett-Smith & Davis, 2020). Následoval (2) výběr úseků pro analýzu. Zde byl klíčový vztah student–vyučující a cílem analýzy bylo identifikovat všechny způsoby, kterými o tomto vztahu studenti hovoří (obsahující dimenze: výuky; přístupy, připravenost vyučujících, informace od vyučujících apod.). Poté jsem přistoupila k (3) analýze diskurzivní praxe. Při ní byl klíčový bezprostřední kontext, ve kterém se diskurz utváří a díky němu je možné přemostit sémantické vyjádření k sociální realitě (Lan & Navera, 2022), tedy aby bylo možné zkoumat postoj a vnímání role vyučujících (Zábrodská & Petrjánošová, 2013). V tomto případě se jednalo o analýzu očekávání respondentů od vyučujících a vnímání jejich role při akademické integraci. Posledním krokem (4) byla analýza sociální praxe, která nám přináší širší poznání společensko-kulturního kontextu. Ten pomáhá formovat daný diskurz (Martin & Murtagh, 2017; Willig, 2008). Jednotlivé vybrané části pro analýzu jsem mezi sebou opakovaně porovnávala a vracela se k původnímu datovému korpusu, zda v něm není pasáž, která by se mohla do analýzy zařadit, abych tak zaručila, že byla do analýzy zahrnuta všechna vhodná data (Locke, 2004; Wodak, 2009).

Předkládaná studie zkoumá způsoby, jak studenti první generace vnímali roli svých vyučujících během své akademické integrace do studia na vysoké škole. Po analýze úryvků z rozhovorů, které byly vybrány na základě principu

⁶ Zkratka CDA vychází z anglického *Critical Discourse Analysis* a je běžně užívanou zkratkou pro kritickou diskurzivní analýzu.

CDA, jsem zjistila, že studenti hovoří o vnímané roli svých vyučujících během akademické integrace ve vztahu ke svým potřebám a očekáváním, která od vyučujících na začátku svého studia měli. Proto jsou výsledky vztaženy k potřebám / očekáváním studentů a k tomu, jak vnímali roli vyučujících v jejich naplňování.

5 Výsledky

5.1 *(Ne)jistota studentů v rukou vyučujících*

Začátek akademického roku 2020/2021 s sebou přinesl nejistotu v jeho organizaci z důvodů opatření, která reagovala na vývoj pandemie covid-19. Do prvního dne nového akademického roku respondenti tohoto výzkumu doufali, že nastoupí do studia prezenčně. Jelikož se situace proměňovala, museli začínající studenti sledovat aktuální informace o opatřeních ovlivňujících začátek jejich studia. Ty se dozvídali především z webových stránek vysoké školy. Zároveň se seznamovali s informačním systémem, ve kterém museli vykonat dílčí administrativní kroky související s jejich akademickou integrací: zjistit, jaké předměty/kurzy mají v prvním ročníku studovat, k vybraným předmětům se přihlásit a u některých vyřešit otázku, do které z nabízených seminárních skupin se přihlásit. Volba kurzů i tvorba rozvrhů byla pro začínající studenty první generace nová, jelikož byli ze SŠ zvyklí, že rozvrh hodin dostávali od svých třídních učitelů naplánovaný. Často si proto nebyli jistí, zda se přihlásili do správného kurzu. Období začátku semestru pro ně bylo nepřehledné a stresující. Z tohoto důvodu pro ně byla personalizovaná informace o průběhu výuky důležitá.

My nic nevěděli. My byli úplně ztracení, nebo jako ne ztracení, ale nikdo nám nic neřekl a já nikoho neznala. Ale pak třeba učitelka, teda doktorka, co učí filozofii, tak nám poslala mail, ve kterým psala o výuce a tak. (+) To bylo to, co jsme potřebovali, teda já určitě. To bylo takové uklidnění, že jsem už nebyla úplně bezradná, že konečně mám nějaké info (+). (Dorota)

Nám učitelka filozofie, to si pamatuju, tak ta nám od září posílala zprávy o tom, jak a kdy bude probíhat seminář filozofie, že bude na zoomu a já už jsem prostě věděl, že budu mít seminář z filozofie, a byla to jediná věc, která byla ... (+) to byla jistota v tom vesmíru, ten pevný bod byl seminář z filozofie a přednášky, protože jsem pořád dostával aktualizace o tom, jak to vůbec začne (+). (David)

Jak je z ukázky patrné, začínající studenti potřebovali informace o konání výuky. Nedostatek, popř. absence informací, u nich vyvolávaly obavy, nejistotu. Díky vyučující semináře Filozofie studenti mohli do svých kalendářů zapsat nejen čas výuky konkrétního kurzu, ale také informaci, na jaké platformě se kurz bude odehrávat. Tato zpráva na začátku semestru byla pro začínající studenty prvním pozitivním vlivem ze strany vyučujících a dle jejich slov se díky ní dozvěděli: (1) potvrdili si, že si kurz i seminární skupinu zapsali správně, (2) kdo je bude v prvním semestru učit a (3) získali jistotu, že s nimi někdo ve výuce počítá a bude se jim věnovat. Zároveň si mohli na základě pevně stanoveného termínu seminářů a přednášek organizovat svůj čas. Tři čtvrtiny respondentů se totiž věnovaly mladším sourozencům, kteří měli také online výuku, a doučovali je. Ze strany rodiny byl na začínající studenty vyvíjen tlak, aby se angažovali v domácích povinnostech (úklid, vaření atd.), jelikož na rozdíl od rodičů, kteří chodili do práce, byli studenti během dne doma. U respondentů tak docházelo ke konfliktu rolí: člen domácnosti a student. Organizace času se pro ně proto stala klíčovou dovedností.

Vyučující, kteří informace o výuce i prostředí, ve kterém se výuka uskuteční, dopředu nepředali, studenty znejistovali a konflikt jejich rolí prohlubovali. Studenti se více věnovali svým povinnostem doma a popisují, že začínali být ze začátku studia frustrovaní, jelikož ve většině případů nevěděli, co je čeká, ani na koho se obrátit, když potřebovali určité informace. Ve většině případů měli respondenti obavy z kontaktování přímo vyučujících. Jednak nevěděli, kterého vyučujícího ze seznamu vyučujících u daného kurzu v informačním systému kontaktovat a také nechtěli „vypadat jako neschopní“⁷. Obraceli se proto nejdříve na nově vzniklé skupiny kolegů stejného ročníku i oboru. Tyto skupiny byly založeny na platformě Facebook a studenti využívali především jeho aplikaci Messenger, přes niž se domlouvali, radili si a odpovídali si na otázky.

Tak jsem se ptal ve skupině, že kde teda máme mít ten Úvod, jsem se na to fakt těšil. No jenže oni nevěděli, tak se pak jedna holka zeptala toho učitele, ale ten ji prej řekl, že řeší *technické problémy* a že máme čekat. No jo, ale to už mělo být za hodinu a my furt nevěděli, jestli to bude nebude nebo co máme dělat. Jako když je člověk ve škole, tak dojde, zaklepe a zeptá se, že jo, ale to v tom onlinu nejde prostě. Tady není žádný kabinet a když už se ho ta holka zeptala, tak dostala takovou odpověď. Jako co pak že jo, to sedíte, čučíte do compu a doufáte, že si teda na vás někdo vzpomene, ... (Dominik)

⁷ Převzato z rozhovoru s Patricií, Otakara a Marcely.

Na základě Dominikovy výpovědi je možné sledovat rozhořčení vyvolané nedostatkem informací a neznalostí prostředí. Stejně jako u Dominika, tak i u dalších respondentů vyvolávala absence informací neklid. V některých případech až frustraci, kdy se studenti, z jejich pohledu náhodně dozvěděli, že některé kurzy byly pro první semestr zrušeny nebo probíhaly samostudiem. O těchto kurzech se studenti dozvídali mnohdy až se zpožděním, a to i přes to, že v informačním systému bylo zapsáno, že kurz bude probíhat a měl vyhrazený konkrétní čas. Studentům tak nebyla naplněna jejich potřeba jasných informací od vyučujících pro jejich hladší akademickou integraci.

Na střední nám dali nám rozvrh a bylo. Tady to bylo jednou v pohodě a profesorka komunikovala a potom zas chvíle, kdy nikdo nic nevěděl anebo jsme nechápali. No a máma se vždycky ptala, ale fakt vždycky, když jsem zrovna nevěděl, a to pak byly vyčítavé řeči, že jak si jako představuju, jak tu školu dodělám, když ani nevím, co mám dělat. Já si pak připadal neschopně a kolikrát jsem byl fakt nervní nebo nervózní nebo... *Jsem kolikrát přemýšlel, jestli na to mám, jako na tu výšku, když nevím základní informace. Ale teď zpětně vidím, že to fakt bylo tím, že nám to prostě ta profesorka neřekla.* (Otakar)

Rodiče respondentů se zajímali o to, jak studium na vysoké škole vypadá, kolik už mají začínající studenti úkolů, jaké mají známky, rozvrh hodin atd. Studenti první generace mnohdy neuměli rodičům vysvětlit, že tyto informace sami zatím neznají, známky nemají a u rozvrhu si nejsou jistí, zda ho mají správně sestaven a jak bude výuka probíhat. Často proto docházelo ke konfliktům s rodiči i konfliktů rolí (student–člen rodiny) respondentů. Respondenti byli v případě nekomunikace ze strany vyučujících nejistí ve své nové roli studenta. Toto období trvalo první 3–4 týdny začátku studia a studenti ho popisují „jako na houpačce“, „nahoru a dolů“. V případě, že vyučující se studenty komunikovali a předávali jasné informace, mohli se respondenti soustředit na akademickou sféru systému VŠ, resp. studium. Zároveň mohli informace komunikovat svým rodičům, což vedlo z jejich strany k podpoře respondentů. Začínající studenti postupně získali přehled o podobě výuky i požadavcích kladených na průchod do dalšího semestru. Avšak stále nevěděli, jak tyto požadavky naplnit a začali proto tyto chybějící informace hledat. Zdrojem informací byli opět jejich vyučující, a právě v této fázi je možné pozorovat další více či méně efektivní přístupy vyučujících.

5.2 *Něco navíc: prostor pro studenty*

Své dotazy pokládali respondenti nejčastěji přímo během výuky, jelikož své vyučující považovali za věrohodný zdroj informací a nositele „know how“, a to nejen v otázkách týkajících se konkrétního předmětu, ale také fungování vysokoškolské instituce. Začínající studenti první generace si mnohdy nebyli jistí např. podobou závěrečné eseje (jak má esej vypadat, co musí splňovat, co v ní má být atd.), zkoušením, nebo tím, jaké jsou jejich povinnosti pro postup do dalšího semestru. V případě, kdy se ptali na otázky studijního charakteru (například jak si dodatečně zaregistrovat / odregistrovat předmět), tak je vyučující odkázali na studijní oddělení, i to však respondenti tohoto výzkumu vnímali jako pomoc a byli za ni rádi, jelikož věděli, na koho se mohou obrátit a kdo jim v jejich situaci pomůže. Studenti si tímto způsobem třídili a potvrzovali pro ně mnohdy nepřehledné a zmatené kvantum informací, které získávali z různých zdrojů (webové stránky, studijní oddělení, informační systém atd.).

Někteří vyučující zaregistrovali množíc se dotazy ze strany začínajících studentů a vyšli jim vstříc vytvořením prostoru pro kladení otázek či sdílení. Nejčastěji vyučující vytvořili tento prostor po ukončení vyučovacích bloků, kdy zůstali v online prostoru „třídy“ a v případě potřeby se jich mohli studenti zeptat na to, co potřebovali.

Normálně jsme nemuseli mít zapnutý kamery. Jenom třeba když jsme se chtěli po konci semináře zeptat, tak jsme si ji pustili. Že jsme tam byli v menší skupině, že je to takové lepší, aby alespoň ten učitel věděl, kdo se ho ptá, tak jsme si zapli kameru. (+) Protože on byl hodnej, třeba když jsme něco potřebovali, tak nám řekl, že po konci hodiny a pak se nám fakt věnoval. Že on odpovídal na všechno, co jsme potřebovali. To mě třeba hodně pomáhalo, že nás v tom nenechal. (+) (Olina)

Ve výpovědích respondentů byla společným tématem pro tento krok ze strany vyučujících pomoc. Jak je z ukázky patrné, studenti si cenili, když vyučující udělal něco navíc směrem k nim a nabídl jim možnost zjišťovat, jak systém VŠ funguje. Prostor pro otázky, který studentům vyučující nabídli, označovali respondenti za něco navíc a hovořili o něm jako o efektivní formě pomoci. Díky ní studenti postupně zjišťovali, jak vysoká škola funguje, koho mohou kontaktovat v jaké záležitosti a jak mohou splnit nároky, které jsou na ně kladeny. Zároveň měli pocit, že se o ně někdo zajímá a chce jim pomoci. Tento pocit podporoval jejich angažovanost ve studiu a zároveň se nováčci začali cítit být součástí vysokoškolské komunity. To vedlo k tomu, že vystupovali

z anonymity online prostředí, z vlastní iniciativy si zapnuli kameru (viz promluva Oliny) a vyučující mohl jejich dotaz nejen slyšet, ale mohl také vidět, kdo se ptá. Zapnutí kamery vnímali respondenti jako odhalení svého soukromí a toho, kdo jsou. Z analýzy dat vyplývá, že čím jistější si byli respondenti ve studiu, nebo pokud si vytvořili k vyučujícímu důvěru, tím ochotněji si kameru zapínali, což vypovídá o jejich bližším připoutání ke studiu a tím i větší míře integrace do studia.

Obdobnou pomoc dostávali studenti i od vyučujících, kteří vytvářeli sdílený prostor pro „debaty po hodině“, jak je nazval David. Tento prostor se od předchozího liší svou formou. V prvním případě nabídl vyučující prostor pro klázení dotazů, kdežto v tomto případě umožnil vyučující studentům nejen klást dotazy, ale také šířeji diskutovat nad tématy, která se v hodině probírala a seznamovat se mezi sebou navzájem. Tuto formu vnímali začínající studenti ve vztahu ke své akademické i sociální integraci pozitivně.

(+) Já jsem se vždycky na ty hodiny jsem se hrozně těšil, protože mě to hrozně překvapilo, že to bude takhle cool, ale to bylo přesně. Ty hodiny byly hrozně zajímavé. A on tam třeba s náma zůstal třeba půl hodiny, půl hodiny jako po konci té výuky, protože jsme se prostě zhádali, protože jsme se začali hádat, jestli to bylo tak nebo tak a jaký na to má kdo názor. No a on nám vždycky řekl: 'zapište si myšlenku, po konci výuky se k tomu vrátíme'. No takže já si to vždycky zapsal, všechny ty argumenty. ... No a pak byly ty debaty po hodině, a to bylo hrozně super (+).

Studenti byli rádi, pokud se jim vyučující věnoval nad rámec výuky a odpovídal na dotazy a pomáhal jim s orientací v novém systému. Za další efektivní formu ve vztahu k akademické integraci označovali respondenti, když mohli rozvíjet odbornou debatu nejen v hodinách, ale i mimo ně. Jak je z otázky patrné, Davidův vyučující v něm probudil motivaci a nadšení ze studia, a to na základě onoho prostoru pro studenty. Například Dorota o debatách po hodině mluví jako o „svobodném projevu názoru na historické okamžiky. To je jasný, že se na ty události dívají lidé různě, a to na tom bylo super, že jsme měli možnost říct svůj názor... Já tohle třeba neznala, my na střední nedebatovali. Co učitel řekl, to jsme si zapsali. (+) Tady ne, tady jsme se bavili a argumentovali a bylo to jako real vysoká (+).“ I z projevu Doroty je vidět nadšení, které u ní tato možnost vyvolala. Možnost debat po hodině jí, jakožto začínající vysokoškolské studentce, dodávala pocit reálného vysokoškolského studia, byť se to odehrávalo v online prostoru a ona byla celou dobu doma u počítače.

Studenti, kteří se debat po hodině účastnili, byli každý týden v podstatě ti stejní a poznávali se blíže. Ze začátku byly debaty po hodině řízeny vyučujícím, který je v případě faktických nepřesností opravoval a debaty moderoval. Studenti se učili vyjadřovat vlastní myšlenky, zlepšovali se v argumentaci a celkově se zdokonalovali v akademickém jazyce. Také si ujasňovali odborné znalosti potřebné pro průchod studiem. Participací na těchto setkáních začínali mít respondenti pocit, že skutečně studují na vysoké škole, a to i přesto, že byli doma u počítače. Celkově debaty po hodině podporovaly jejich angažovanost a motivovanost ke studiu a celkově akademickou integraci.

Podobný záměr, jaký měly debaty po hodině, měli vyučující, kteří studentům vytvořili sdílený prostor, ale sami se v něm nepohybovali. Po ukončení výuky studenty nabádali, aby v online prostoru „třídy“ zůstali, diskutovali a bavili se mezi sebou. V některých případech dali studentům možné otázky k diskusi, poté se vyučující odpojili a studenti se tak mohli bavit mezi sebou bez přítomnosti vyučujícího. Tato forma přístupu vyučujících však měla nejistý výsledek. Respondenti uváděli, že obvykle nevěděli, co v takovém prostoru dělat a jak s ním naložit.

Tak samozřejmě jsme tam zůstali, že jo. Pokaždý nám řekla ‚tak výuka nám skončila, ale vy tady můžete zůstat a bavit se‘. Jenže to bylo takový, že nikdo neměl zaplout webku ani mikrofon. *Já jsem třeba už jsem chtěla něco říct, ale bylo mi to trapný a pak se lidi začli ve velkém odpojovat.* Jako myšlenka dobrá, bylo to vlastně hezký, ale my, jak se neznali, tak to bylo těžký začít mluvit. Ale v reálu si myslím, že by to bylo jiný, že to bylo prostě tím onlinem. (Monika)

Respondenti opakovaně zmiňovali, že pro ně bylo nekomfortní zapínat si kameru a mluvit s kolegy, které neviděli a neznali je. To vedlo k nevyužívání takto nabídnutého prostoru. Na druhou stranu, jak je z ukázky patrné, respondenti chápali, proč jim tento prostor vyučující vytvářeli. Neuměli ho však využít, jelikož málokdo byl natolik odvážný, že by ve skupině neznámých lidí vystoupil z anonymity, zapnul by si mikrofon a na něco se zeptal. V té době potřebovali nováčky ve studiu vedení a spolupráci ze strany vyučujícího, zeptat se ho na konkrétní nejasnosti.

Respondenti proto často přemýšleli, v čem by jejich první semestr byl jiný, pokud by měli možnost učit se v prostorách vysoké školy, potkávat se s kolegy v přednáškových místnostech a kdyby mohli s vyučujícími mluvit po výuce nebo za nimi přijít do kanceláře. Tato možnost se jim naskytl ve třetím semestru studia.

5.3 Po přestupu na kontaktní výuku

Od přestupu na prezenční výuku měli respondenti různá očekávání. Většina studentů přicházela na první přednášky s nadšením, že konečně mohou do budovy vysoké školy přijít, posadit se do přednáškové místnosti, potkat se s vyučujícími i vrstevníky. Očekávali také, že od této chvíle se budou identifikovat jako plnohodnotní studenti vysoké školy a že se k nim takto budou chovat i vyučující. Na druhou stranu očekávali, že vyučující uznají jejich ztížený nástup do studia (v online prostoru) a podle toho s nimi budou jednat, např. že přivítají studenty v akademické obci.

Studentům, kteří se při svých prvních kontaktních přednáškách setkali s vyučujícími, které znali z předchozího akademického roku a kteří jim v online prostoru nabídli prostor pro dotazy či umožnili debaty po hodině, se jejich očekávání naplnila. Tito vyučující často navázali na tradici sdíleného prostoru a po výuce studentům opět nabídli možnost ptát se na dotazy či rozvíjet debaty po hodině. Studenti se mohli opět doptat na nejasnosti týkající se nároků pro ukončení daného kurzu apod. Zároveň oceňovali, když vyučující odkazoval na společně prožitou zkušenost v rámci online výuky a vyzdvihl možnost potkávat se osobně. Cítili se být díky tomu ve vysokoškolském prostředí vítáni, motivováni a blíže připoutáni ke studiu. Na druhou stranu z přístupu vyučujících, kteří s nimi jednali jako s běžnými vysokoškolskými studenty a kteří nereflektovali zkušenost online výuky, tedy že studenti strávili svůj první rok studia doma, byli respondenti zklamaní. A to i přesto, že se tím naplnilo jejich očekávání, že se k nim budou vyučující chovat jako ke studentům vysoké školy.

(+) Já nevím, jako myslela jsem, že si s námi na začátku chvíli sednou, že nás přivítají v té škole. Já nevím, fakt jsem se těšila, až si tam sednu a budem všichni rádi, že konečně jsme ve škole a můžeme se reálně vidět. (+) Že na sebe vidíme a že můžeme diskutovat. Ale oni ne, nebo já nevím, my měli hodně nových učitelů, které jsme předtím neměli. *Ale i tak no, jako mrzelo mě, že hned začli, že co musíme přečíst, napsat a tak. A vlastně, nevím, já čekala něco jiného.* (Pavλίna)

Stejně jako Pavlínu i další respondenty překvapil začátek některých kurzů, ve kterých je vyučující hned seznamovali s učivem a nebyla věnována pozornost jim, jakožto nově příchozím studentům. Byť sami očekávali, že budou vyučujícími bráni jako studenti druhého ročníku, tak při střetu s realitou se jim tato skutečnost nelíbila. V různých obměnách se poté označovali za „falešné

začátečníky“⁸. Označení falešní začátečníci vnímali jako ochranný status, který říkal, že jsou sice studenty druhého ročníku, ale zároveň jistým způsobem stále nováčci na vysoké škole. Z dat vyplývá, že se studenti po přestupu na kontaktní výuku snadněji a rychleji orientovali v organizaci výuky a nárocích na ukončení kurzů, než tomu bylo na začátku prvního semestru. Tuto rychlejší orientaci přisuzovali zkušenosti z prvního akademického roku. Stále však pro ně byly některé požadavky ze strany vyučujících nečitelné, zároveň byly tyto požadavky dle respondentů vyšší a jejich naplnění náročnější, než tomu bylo v předchozím roce. Oceňovali proto možnost se vyučujících doptat. V této souvislosti vnímali jako efektivní řešení prostor pro kladení otázek vytvořený vyučujícími. V případě, že tuto možnost vyučující nenabídl, považovali za výhodu prezenční výuky možnost vyučujícího po výuce zastavit a případně se doptat.

5.4 Trojrole akademických pracovníků

Pro studenty první generace byli vyučující na začátku jejich studia klíčovými nositeli informací i know-how. V té době se potřebovali začínající studenti zorientovat v novém prostředí, zjistit, zda a jak bude výuka probíhat, jaké nároky jsou kladeny pro postup studiem a jak těmto nárokům mohou dostat. V online prostředí však neměli možnost zastavit vyučující při odchodu z učebny a zeptat se jich na potřebné informace. Takovýto prostor musel být ze strany vyučujících speciálně vytvořen. V případě, že vyučující komunikovali a pomáhali naplňovat potřeby studentů, pojmenovávali je studenti jako pomocníky, rádce⁹ a díky tomu se v očích začínajících studentů ocitli v nové roli: průvodce akademickou integrací. Což může vyústit v trojroli, jelikož akademický pracovník je obvykle v dvojroli: učitel-výzkumník, tak v některých případech může být u začínajících studentů v trojroli: učitel-výzkumník-průvodce akademickou integrací. Na základě analýzy dat je možné identifikovat fáze i efektivní způsob role průvodce akademickou integrací, které začínající studenti u svých vyučujících vnímali.

V první fázi potřebovali respondenti odpověď na otázku „Co je čeká?“. Předání personalizované informace o času a způsobu konání výuky označují studenti na začátku studia za klíčové. Nováčci ve studiu zjistili, co je čeká, a to

⁸ Přirovnání Doroty.

⁹ Společným ukazatelem bylo, že vyučující studentům v průběhu prvního akademického roku pomáhal, dával rady, a tím je prováděl procesem akademické integrace. Z tohoto důvodu bude dále operováno v tomto smyslu s pojmenováním *průvodce*.

je ke studiu motivovalo, zároveň se ujistili, že zvládli předchozí dílčí administrativní kroky a mohli si vytvořit harmonogram. Ten byl nezbytný pro jejich sladování rolí člena rodiny a studenta VŠ.

Se začátkem akademického roku získali začínající studenti velké množství informací. Ve druhé fázi proto potřebovali znát odpověď na otázky: „Jak rozumět požadavkům, které jsou na ně kladeny?“ a „Jak tyto požadavky splnit?“. Na tyto otázky odpovídali studentům první generace opět jejich vyučující. Poskytnutím odpovědí a tím i podpory provázeli vyučující začínající studenty jejich akademickou integrací. Z pohledu respondentů existovaly dva způsoby, které hodnotili v této fázi jako efektivní. Prvním z nich bylo nabídnutí prostoru pro dotazy. Ten musel vyučující v online prostoru speciálně vytvořit. Druhou možností bylo vytvoření prostoru pro tzv. debaty po hodině, který měl na rozdíl od prostoru pro dotazy jinou formu a přidanou hodnotu v souvislosti s integrací do studia. Studenti mohli nejen pokládat dotazy vyučujícímu, ale zároveň byli v debatní části podporováni ze strany vyučujících k trénování akademického jazyka prostřednictvím argumentace. Debaty po hodině zároveň přispívaly i k sociální integraci, jelikož se studenti pravidelně potkávali.

Po přechodu do prezenční výuky vnímali studenti pozitivně možnost být s vyučujícími v bližším kontaktu. I v této fázi respondenti oceňovali vytvoření prostoru pro dotazy, jelikož pro ně některé nároky ze strany vyučujících byly nečitelné, a ne vždy se odhodlali ke kontaktování vyučujících osobně. Rovněž vnímali pozitivně možnost debatovat ve skupince s vyučujícím po hodině. Sami sebe však vnímali jako „falešné začátečníky“, a proto jim prostor vytvořený vyučujícím pomáhal v přijetí role studenta VŠ a zároveň v porozumění mnohdy vyšším nárokům pro postup studiem. Ukazuje se proto, že nezáleží na tom, zda byla výuka online či prezenční. Začínající studenti oceňují, pokud jim vyučující vyjde vstříc a pomůže jim s pochopením systému VŠ, resp. s jejich akademickou integrací. Nabízí se zde proto prostor pro rozvoj vysokoškolských vyučujících, a to v otázce, jak efektivně pomoci začínajícím studentům a jak je podpořit.

6 Diskuse a závěr

Procesem integrace do studia, který byl popsán již v 70. letech (Spady, 1970; Tinto, 1975), se do dnešního dne zabývá řada výzkumů. Tyto výzkumy odhalují potřebu dostatečné integrace ve vztahu k udržení jedince ve studiu

(Goegan & Daniels, 2021; Švec et al., 2015) a zároveň upozorňují na okolnosti, které tento proces ovlivňují. Jednou z nich je i rodina začínajícího studenta. Přičemž nejcitelněji ovlivňuje první generaci začínajících studentů rodina (Dika & D'Amico, 2016; Ives & Montoya, 2020). V zahraničních výzkumech se můžeme dočíst o možném negativním vlivu rodiny v případě, kdy se jedinec odstěhuje a začne žít mimo svůj dosavadní domov. Rodiny se pak často snaží s jedincem udržet kontakt a udržet ho v jeho známém kulturním prostředí, což mu ztěžuje plně se integrovat do nového systému a kultury VŠ (Covarrubias et al., 2019). Integrovaní do nového systému studentům běžně pomáhají adaptační kurzy či tutorské programy, během kterých se seznamují s vrstevníky i fungováním vysokoškolské instituce (Nilsson, 2019; Vengřinová, 2022). Vládní nařízení na začátku akademického roku 2020/2021 však tyto aktivity v Česku v mnoha případech neumožnila. Otevřela ovšem prostor pro výzkum, jak probíhá integrace začínajících studentů v případě, kdy zůstanou na začátku studia doma, ve známém prostředí, a na výuku se připojují online. Můžeme se ptát, jak do tohoto procesu v neobvyklých podmínkách vstupují vysokoškolští vyučující. Ti se mohou stát prvními, kteří studenty seznamují s akademickými nároky VŠ. Ze zahraničních výzkumů víme, že tranzici mezi SŠ a VŠ provází změna z řízeného vzdělávání ze strany SŠ na převzetí odpovědnosti a řízení vlastního studia na VŠ samotnými studenty (Hassel & Ridout, 2018; Le et al., 2010). V českém prostředí bývají žáci středních škol zvyklí, že se potřebné informace dozvídají především od svých vyučujících. V začátcích studia na VŠ mohou být proto studenti zmatení a zahlcení z množství informací i požadavků, které jsou na ně kladeny. Předložená studie právě toto zachycuje a ukazuje, že začínající studenti prvního ročníku potřebovali během svého prvního semestru online, aby s nimi vyučující komunikovali. Studie van der Meer et al. (2018) v této souvislosti poukazuje na zvýšení motivace u začínajících studentů, pokud se o ně vyučující zajímá. I tato předkládaná studie ukázala, že se studenti cítili být motivováni, pokud se vyučující zajímal o jejich potřeby. Respondenti mluvili o efektivní formě pomoci ze strany vyučujících v případě, že jim vyučující v online prostoru dal možnost zeptat se, popř. diskutovat mezi sebou, a se studenty interagoval. Vyučující je takto prováděli nezbytnými informacemi týkajícími se jejich studia a zároveň je seznamovali s nároky, které jsou na ně v této oblasti kladeny. Z analýzy výpovědí respondentů je tak možné vysledovat, že své vyučující vnímali jako průvodce akademickou integrací. Začínající studenti tak připsali svým vyučujícím novou roli, což mohlo vést k neuvědomělé trojroli

konkrétních akademických pracovníků: vyučující–výzkumník–průvodce integrací. Od přestupu na kontaktní výuku očekávali studenti, že jim vyučující pomohou blíže se identifikovat s rolí studenta. Avšak ukázalo se, že i přes aktivitu vyučujících se studenti začali označovat za falešné začátečníky ve studiu. Tento status vnímali jako ochranný v souvislosti s naplňováním akademických požadavků. Začátek studia online a označování sebe sama jakožto „falešný začátečník“ ve druhém roce studia nám otevírá možnost pro další výzkum, jehož cílem by bylo studium utváření identity vysokoškolského studenta v počátcích jeho studia, která je klíčová pro úspěšnou akademickou integraci.

Literatura

- Arch, X., & Gilman, I. (2019). *First principles: Designing services for first-generation students*. University of Portland.
- Aristeidou, M. (2021). First-year university students in distance learning: Motivations and early experiences. In T. De Laet, R. Klemke, C. Alario-Hoyos, I. Hilliger, & A. Ortega-Arranz (Eds.), *Technology-enhanced learning for a free, safe, and sustainable world. EC-TEL 2021. Lecture Notes in Computer Science, vol 12884* (s. 110–121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86436-1_9
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability, 12*(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bano, S., Cisheng, W., Khan, A. N., & Khan, N. A. (2019). WhatsApp use and student's psychological well-being: Role of social capital and social integration. *Children and Youth Services Review, 103*, 200–208. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.06.002>
- Bell, A., & Santamaría, L. J. (Eds.). (2018). *Understanding experiences of first generation university students: Culturally responsive and sustaining methodologies*. Bloomsbury Publishing.
- Bennett, D., Kajamaa, A., & Johnston, J. (2020). How to... do longitudinal qualitative research. *The Clinical Teacher, 17*(5), 489–492.
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences, 52*, 109–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Calman, L., Brunton, L., & Molassiotis, A. (2013). Developing longitudinal qualitative designs: Lessons learned and recommendations for health services research. *BMC medical research methodology, 13*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-14>
- Covarrubias, R., Valle, I., Laiduc, G., & Azmitia, M. (2019). “You never become fully independent”: Family roles and independence in first-generation college students. *Journal of Adolescent Research, 34*(4), 381–410. <https://doi.org/10.1177/0743558418788402>
- CUNI. (2020, 20. srpna). *Vyjádření rektora UK prof. MuDr. Tomáše Zimy, DrSc., k aktuální situaci 20. 8. 2020*. <https://www.lf1.cuni.cz/vyjadreni-rektora-uk-prof-mudr-tomas-zima-drsc-k-aktualni-situaci-20-8-2020>

- Dika, S. L., & D'Amico, M. M. (2016). Early experiences and integration in the persistence of first-generation college students in STEM and non-STEM majors. *Journal of Research in Science Teaching, 53*(3), 368–383.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends”: Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*(4), 1143–1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2011). Connection strategies: Social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New Media & Society, 13*(6), 873–892. <https://doi.org/10.1177/1461444810385389>
- Frogg , G. M., & Woods, K. H. (2018). Characteristics and tendencies of first and second-generation university students. *College Quarterly, 21*(2), 1–21.
- Gibbons, M. M., & Woodside, M. (2014). Addressing the needs of first-generation college students: Lessons learned from adults from low-education families. *Journal of College Counseling, 17*(1), 21–36. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00045.x>
- Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2021). Academic success for students in postsecondary education: The role of student characteristics and integration. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 23*(3), 659–685. <https://doi.org/10.1177/1521025119866689>
- Hassel, S., & Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students’ and lecturers’ expectations of university education. *Frontiers in Psychology, 8*, 2218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218>
- Henry, M. (2020). Online student expectations: A multifaceted, student-centred understanding of online education. *Student Success, 11*(2), 91–98. <https://doi.org/10.5204/ssj.1678>
- Huang, Q., & Lee, V. W. Y. (2022). Exploring first-year university students’ blended learning experiences during the COVID-19 through the community of inquiry model. *International Journal of Information and Learning Technology, 39*(4), 373–385. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2022-0024>
- Chrysikos, A., Ahmed, E., & Ward, R. (2017). Analysis of Tinto’s student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development, 19*(2–3), 97–121. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2016-0019>
- Ives, J., & Castillo-Montoya, M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research, 90*(2), 139–178. <https://doi.org/10.3102/0034654319899707>
- J askel , P., H akkinen, P., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education. *Journal of Research on Technology in Education, 49*(3–4), 198–211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1343691>
- K alm n, O., Tynj l , P., & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers’ approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education, 25*(5), 595–614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Katrevich, A. V., & Aruguete, M. S. (2017). Recognizing challenges and predicting success in first-generation university students. *Journal of STEM Education: Innovations and Research, 18*(2), 40–44.
- Kearney, S. (2019). Transforming the first-year experience through self and peer assessment. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 16*(5), Article 3.

- Lan, T. X., & Navera, G. S. (2022). The slanted beam: A critical discourse analysis of anti-Islam and anti-Muslim discourse in China. *Discourse & Society*, 33(1), 107–125. <https://doi.org/10.1177/09579265211048704>
- Le, H. T. T., Nguyen, H. T. T., La, T. P., Le, T. T. T., Nguyen, N. T., Nguyen, T. P. T., & Tran, T. (2020). Factors affecting academic performance of first-year university students: A case of a Vietnamese University. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 221–232. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.221.232>
- Locke, T. (2004). *Critical discourse analysis*. Bloomsbury Publishing.
- Martin, R., & Murtagh, E. M. (2017). Teachers' and students' perspectives of participating in the 'Active Classrooms' movement integration programme. *Teaching and Teacher Education*, 63, 218–230. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.002>
- Mbunge, E., Fashoto, S., & Olaomi, J. (2021). COVID-19 and online learning: Factors influencing students' academic performance in first-year computer programming courses in higher education. SSRN, 3757988. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3757988>
- Mehta, S. S., Newbold, J. J., & O'Rourke, M. A. (2011). Why do first-generation students fail? *College Student Journal*, 45(1), 20–35.
- Minett-Smith, C., & Davis, C. L. (2020). Widening the discourse on team-teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 579–594. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1577814>
- Ministerstvo zdravotnictví. (10. března, 2020). *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020*. <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>
- Mouralová, M., & Tomášková, A. (2007). Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). *Aula*, 15(1), 16–26.
- MŠMT. (n.d.). *Přijímací řízení ke studiu na vysoké a vyšší odborné škole*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/prijimaci-rizeni-ke-studiu-na-vysoke-a-vyssi-odborne-skole-1>
- MUNI. (2020, 1. července). *Od 1. července nejsou žádná omezení pro výuku v počtu osob a způsobu výuky*. <https://www.muni.cz/koronavirus/aktuality/od-1-cervence-nejsou-zadna-omezeni-pro-vyuku-v-poctu-osob-a-zpusobu-vyuky>
- Murtagh, L. (2010). They give us homework! Transition to higher education: The case of initial teacher training. *Journal of Further and Higher Education*, 34(3), 405–418. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2010.484057>
- MV. (2020, 3. října). *S účinností od 5. října 2020 je pro celé území České republiky vyhlášen nouzový stav*. <https://www.mvcr.cz/clanek/s-ucinnosti-od-5-rijna-2020-je-pro-cele-uzemi-ceske-republiky-vyhlasen-nouzovy-stav.aspx>
- Nilsson, P. A. (2019). The buddy programme: Integration and social support for international students. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 11, 36–43. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v11iWinter.1095>
- Novela Sb. 137/2016, kterou se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony*. <https://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>

- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Petty, T. (2014). Motivating first-generation students to academic success and college completion. *College Student Journal*, 48(1), 133–140.
- Pratt, I. S., Harwood, H. B., Cavazos, J. T., & Ditzfeld, C. P. (2019). Should I stay or should I go? Retention in first-generation college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 105–118. <https://doi.org/10.1177/1521025117690868>
- Quinn, D. E., Cornelius-White, J., MacGregor, C., & Uribe-Zarain, X. (2019). The success of first-generation college students in a trio student support services program: Application of the theory of margin. *Critical Questions in Education*, 10(1), 44–64.
- Schaeper, H. (2020). The first year in higher education: The role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education*, 79(1), 95–110.
- Schelbe, L., Becker, M. S., Spinelli, C., & McCray, D. (2019). First generation college students' perceptions of an academic retention program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(5), 61–76.
- Schneider, K. P., & Barron, A. (Eds.). (2014). *Pragmatics of discourse*. De Gruyter Mouton.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38–62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Šedřová, K., Nekardová, B., & Rozvadská, K. (2021). Výzva, nebo nemožná mise? Tranzice k online výuce v době pandemie covid-19 očima vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 26(3), 51–82. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-3>
- Švec, V., Vlk, A., & Stiburek, Š. (2015). Dropout policy in Czech higher education: Can universities serve several masters? *Central European Journal of Public Policy*, 9(1), 126–147. <https://doi.org/10.1515/cejpp-2016-0006>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599–623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19, 5–9. <http://dx.doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5>
- Turgeon, B., Taylor, T., & Niehaus, L. M. (2014). Contrasts and classtalk: A critical discourse analysis of welfare-to-work program managers. *Discourse & Society*, 25(5), 656–671. <https://doi.org/10.1177/095792651453682>
- UPOL. (2020, 17. srpna). *Zimní semestr na UP a opatření proti covid-19*. <https://www.upol.cz/nc/covid-19/zprava/clanek/zimni-semestr-na-up-a-opatreni-proti-covid-19/>
- van der Meer, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). 'It's almost a mindset that teachers need to change': first-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education*, 35(7), 777–791. <https://doi.org/10.1080/03075070903383211>

- van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (s. 352–371). Blackwell.
- Vengřinová, T. (2022). Začátek studia v novém prostředí: Možnost podpory vysokoškolských studentů. *Sociální pedagogika*, 10(1), 76–79.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1998). Discourse and social psychology-silencing binaries. *Theory & Psychology*, 8(3), 377–388.
- Willig, C. (2008). Discourse analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 159–183). Sage.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. *Methods of critical discourse analysis*, 2, 1–33.
- Zábřodská, K., & Petráňová, M. (2013). Metody diskurzivní analýzy. In T. Řeháček, I. Čermák, & T. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 105–139). Masarykova univerzita.
- Zounek, J. (2021). *E-learning: Učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou* (2. aktualizované vydání.). Wolters Kluwer.

Autorka

Mgr. Tereza Vengřinová, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: vengrinova@phil.muni.cz

Academic integration into the study: the first-generation view of university teachers

Abstract: In the Czech environment, the most frequently represented group of newly entering university students are graduates of secondary schools who are continuing their education path. For these students, the beginning of their studies represents a new life stage and a significant change. They come from the controlled secondary education system to the tertiary system, where education becomes their responsibility. Students deal with this responsibility depending on individual attributes, prior schooling, and their family background. The family background may prove problematic in the case of first-generation students. These are students whose parents or siblings have no experience in tertiary education and cannot advise a newly entering student on how a university works. For this reason, they seek the necessary information elsewhere, e.g. from their teachers. This study aims to describe and explain how first-generation novice students perceived the role of university teachers during their academic integration into the university system. Moreover, the closure of universities in the 2020/2021 academic year presents a unique opportunity to look at the role of Higher education institutions in two very different settings, both during online teaching and after the transition to contact teaching. In order to fulfil

the aim, a qualitative research investigation was conducted in the form of repeated interviews with first-generation students who started their first university studies in the academic year 2020/2021. The study results show that university teachers can, in the eyes of first-generation novice students, find themselves in the role of the so-called guide to academic integration, which is the case when they choose effective forms of communication.

Keywords: integration into study period, academic integration, first-generation university students, university teachers

Příloha Transkripční notace

CAPSLOCK	řečeno nahlas
Tučné písmo	řečeno s důrazem
<i>Písmo v kurzívě</i>	řečeno ostýchavě, potichu
(+)	řečeno nadšeně, pozitivně
(-)	řečeno odevzdaně, negativně
(x)	délka pauzy
...	krátká pauza (do 2 s)