

VÝZNAM VZÁJEMNÉHO UČENÍ MEZI STUDENTY KOMBINOVANÉHO STUDIA PRO PREVENCI STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

Karla Brücknerová¹

¹Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211101011>

Podáno: 15. 5. 2020, Přijato: 15. 3. 2021

To cite this article: BRÜCKNEROVÁ KARLA. 2021. Význam vzájemného učení mezi studenty kombinovaného studia pro prevenci studijní neúspěšnosti. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (1): 11–37.

Abstrakt

Cílem příspěvku je zodpovědět otázku, jak vzájemné učení mezi českými studenty kombinovaného studia pedagogických oborů na veřejných vysokých školách působí jako prevence neúspěšného ukončení studia. Na základě analýzy 28 biografických narativních rozhovorů, 94 písemných narativů a 6 *focus groups* ukáží, že vzájemné učení vnímají zapojení studenti jako klíčovou část svých studií. Vzájemné učení totiž usnadňuje studentům adaptaci a orientaci ve vysokoškolském prostředí, pomáhá jim smysluplně pracovat s obsahy studia a podílí se i na jejich motivaci ve studiu pokračovat.

Klíčová slova: vzájemné učení, vysokoškolské studium, kombinované studium, předčasné ukončení studia, biografické narativní rozhovory, písemné narativy, studijní neúspěšnost, *focus groups*, spolupráce mezi studenty

IMPORTANCE OF PEER LEARNING AMONG PART-TIME STUDENTS IN PREVENTING DROP OUT

Abstract

The paper aims to answer how peer learning among Czech part-time students studying in educational programs in public tertiary education prevents drop out. The analysis covers 28 narrative biographies, 94 written narratives, and 6 focus groups. Results show that involved part-time students perceive their peer learning as a crucial element of their studies. Peer learning helps them adapt to higher education studies, enables them to work meaningfully with studied contents, and enhances their motivation to complete their studies.

Keywords: peer learning, higher education, part-time studies, drop out, biographies, written narratives, focus groups, students' collaboration

Vysoké školství současnosti se musí vypořádávat s nárůstem počtu studentů i s nárůstem jejich různorodosti (například co do věku, pracovních a životních zkušeností, předchozí studijní dráhy, socioekonomického zázemí) (Zawacki-Richter & Anderson, 2014; Stănescu, Monteagudo, & Freda, 2015). Zároveň však narůstá i počet studentů, kteří studium úspěšně nedokončí (Mazouch, Ptáčková, Fischer *et al.*, 2018). Tyto tři trendy můžeme vnímat jako velmi významné výzvy pro vysoké školství současnosti, neboť nás znovu nutí odpovídat si na otázky po smyslu a úloze vysokého školství v naší společnosti. Masifikace, či dokonce univerzalizace (Trow, 2007) vysokého školství by měla vést k přehodnocování toho, pro koho zde vysoké školy jsou (Clancy & Goastellec, 2007, ale také polemicky např. Liessmann, 2008) – tedy nikoli jen pro elitu, ale pro více než polovinu populačního ročníku (Keller & Tvrdý, 2008). Zvyšující se heterogenita studentů zase klade vyšší nároky na didaktickou vybavenost vysokoškolských učitelů a na rozvoj poradenských pracovišť (Brücknerová & Rabušicová, 2019). V tomto článku se budu věnovat třetímu jevu, tedy studijní neúspěšnosti.

Studijní neúspěšností rozumím v souladu s Vlkem, Drbohlavem, Flieglem a kol. (2017, s. 32) ukončení studia bez jeho absolvování, ať již se tak děje

z rozhodnutí studenta, či je studium ukončeno ze strany vysoké školy. Studijní neúspěšnost může přinášet nejen osobní pocit selhání a frustrace, ale je spojena i s promarněním kapacit vysokých škol, a v širším pohledu znamená promarnění prostředků, kterými stát vysokoškolské studium podporuje (Larsen *et al.*, 2013; Quinn, Thomas, Slack *et al.*, 2005). Nehledě na to se ukazuje, že v některých případech studijní neúspěšnost není vnímána samotnými studenty jako neúspěch. Mohou ji vnímat jako přirozený důsledek odložení rozhodnutí o tom, jaké studium studovat (studenti jedno studium ukončí neúspěšně a ve druhém pokračují), či jako racionální rozhodnutí o ukončení činnosti, která je neuspokojuje či jim brání v jejich dalších, typicky pracovních aktivitách (Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol., 2017; Muralová & Tomášková, 2007). Nehledě na různorodou osobní perspektivu, s níž je studijní neúspěšnost vnímána, z hlediska systémového a ekonomického se jedná o jev, jehož výskyt je třeba snižovat (Ministerstvo, 2020).

V této studii se zaměřím na studenty kombinované formy studia (dále kombinovaného studia), jejichž ohrožení studijní neúspěšností je ještě vyšší než u studentů prezenčních (Lassibille & Navarro Gómez, 2008). Konkrétně se zaměřím na studenty pedagogických oborů, tedy těch, kteří studují studijní programy buď učitelské (učitelství pro mateřské školy, učitelství pro první stupeň základních škol, učitelství pro druhý stupeň základních škol, učitelství pro střední školy), nebo neučitelské (pedagogika, andragogika, sociální pedagogika, speciální pedagogika) (nařízení vlády č. 275/2016 Sb.). U této skupiny studentů je možno očekávat velkou motivaci studium dokončit, protože ukončením vysokoškolského vzdělání je často podmíněno jejich setrváním v současné profesi nebo nástup do preferovaného povolání (zákon č.197/2014 Sb.).

Studijní neúspěšnost studentů kombinovaného studia je zapříčiněna mnoha faktory, jako je obtížné sladování různorodých osobních a pracovních rolí se studiem (Brücknerová, Rozvadská, Knotová a kol., 2020) či vnímaná cizost akademického prostředí (Novotný, Brücknerová, Juhaňák a kol., 2021a). Jako klíčový faktor, který působí preventivně proti studijní neúspěšnosti, je některými autory vnímáno sociální zapojení do vysokoškolského prostředí včetně zapojení do vztahů se spolužáky (Tinto, 1997). O tom, zda a jak konkrétně se tyto procesy uplatňují u českých studentů kombinovaného studia, však mnoho nevíme.

V tomto článku si tedy položím otázku, jak sociální interakce se spolužáky, konkrétně ty, které vedou ke vzájemnému učení, působí jako prevence

studijní neúspěšnosti u studentů kombinovaného studia pedagogických oborů. Na základě analýzy bohatých kvalitativních dat, zodpovím otázku, jak tito studenti využívají vzájemného učení k tomu, aby zvládali plnit své studijní povinnosti a studium úspěšně dokončili. Porozumění významu vzájemného učení může vést k obohacení opatření, jimiž se vysoké školy a jejich učitelé snaží přispět k prevenci studijní neúspěšnosti.

1 PŘÍČINY A PREVENCE STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

V českém prostředí byla studijní neúspěšnost zkoumána zejména kvantitativními studii. Ty konstatují, že zkušenost s neúspěšným ukončením studia má přibližně čtvrtina vysokoškoláků (Mazouch, Ptáčková, Fischer a kol., 2018). Dosud nejkompexnější pohled na studijní neúspěšnost přináší Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol. (2017). Na základě dat mezi lety 2003 a 2014 konstatují, že nejběžnější je studijní neúspěšnost v bakalářských studiích (přibližně 50 % zapsaných studentů), a to zejména v prvním roce studia, a ještě přibližně o 10 % vyšší je ve studiích doktorských (Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol., 2017). Co se se týče rozdílů mezi obory, nejvyšší neúspěšnost je v oborech zemědělských, technických a přírodovědných (téměř 60 % v bakalářském studiu), přičemž pedagogické obory, jimž se věnuji zde, mají neúspěšnost mírně podprůměrnou (kolem 40 % v bakalářském studiu). Tito autoři zároveň poukazují na to, jak obtížné je získat přesné hodnoty studijní neúspěšnosti, a to jak kvůli práci s rozdílně agregovanými daty, tak i kvůli rozdílným přístupům k měření studijní neúspěšnosti. I proto nemáme mnoho dat o studijní neúspěšnosti studentů kombinovaného studia, neboť student může měnit formu svého studia, aniž by přitom musel studium ukončit (Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol., 2017).

Příčiny studijní neúspěšnosti je možno hledat v tom, že se studenti pustili do studia, které nebylo jejich první volbou, dále v ekonomických tlacích, a to zejména u mužů, v nespokojenosti se studiem a souvislost lze nalézt také s typem střední školy (Mazouch, Ptáčková, Fischer *et al.*, 2018; Fučík & Slepíčková, 2014). Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol. (2017) na základě dotazníků administrovaných studentům ekonomických oborů identifikovali i další studijní problémy, které mohou vést ke studijní neúspěšnosti. Jsou jimi náročnost studia, nízká motivace, finanční, zdravotní a rodinné problémy, kvalita výuky, administrativní překážky a neznalost vysokoškolského prostředí. Tento kvantitativní pohled je důležité obohatit o kvalitativní šetření, která

umožní porozumět tomu, jak je studijní neúspěšnost vnímána a prožívána samotnými studenty a co je významné při jejich zvažování studium ukončit (Fučík & Slepíčková, 2014).

V zahraničí je studijní neúspěšnosti věnováno mnoho výzkumné i aplikační pozornosti, a to i proto, že výzkum ukazuje, že kognitivní charakteristiky nejsou pro úspěšné ukončení studia příliš významné (Sparkman, Maulding & Roberts, 2012). Velkou roli hraje sociálně-ekonomické zázemí studentů a jejich mimostudijní pracovní vytížení (Quinn, Thomas, Slack *et al.*, 2005; Fučík & Slepíčková, 2014). Pro setrvání ve studiu je samozřejmě také významné, jak studenti své studium vnímají, respektive nakolik jej hodnotí jako stimulující a uspokojující (Duque, 2014). S tím pak souvisí jejich studentská angažovanost (*study engagement*), tedy míra energie vložené do studentského života, zapálenosti pro studium a schopnost nechat se studiem pohltit (Truta, Parv, & Topala, 2018). Další skupina proměnných souvisejících se studijní neúspěšností se dotýká emocionální stránky studijní zkušenosti, jako je například emocionální inteligence, strategie zvládání stresu, ohrožení vyhořením (Zhoc, King, Chung *et al.*, 2020; Sparkman, Maulding, & Roberts, 2012). Konečně poslední skupinu proměnných tvoří ty spojené se sociální stránkou vysokoškolského studia. Patří sem zapojení do univerzitního života, pocit sounáležitosti s institucí, kde studenti studují, navázání a udržování vztahů se spolužáky (Tinto, 1988). Tinto nadto ve své klasické studii upozorňuje, že důvody studijní neúspěšnosti se mění v průběhu studia. Longitudinální pohled upozorňuje na to, že v prvním roce studia studijní neúspěšnost zapříčiňují jevy, které při dalším postupu studiem již nehrají roli (typicky neidentifikace s oborem, neidentifikace s vysokoškolským prostředím, pocit odcizení atp.).

Pestrost příčin studijní neúspěšnosti vede k pestré řadě opatření, která se jí snaží snižovat. První skupina opatření zahrnuje aktivity, které mají podpořit pocit sounáležitosti studentů s jejich katedrou a vysokou školou. Patří sem například akce podporující orientaci ve vysokoškolském prostředí, neformální setkání s učiteli, podpůrné semináře a společné poznávací vycházky (Altschwager, Dolan, & Conduit, 2018). Tyto aktivity podpoří sociální interakci mezi studenty obecně (seznamovací aktivity, společné zážitky) s cílem připoutat studenty ke studiu, zmírnit jejich pocit izolovanosti a utvořit základ pro vzájemnou podporu. Všechny tyto co možná nejrůznorodější aktivity by měly být součástí širší strategie, která podpoří připoutání studentů k instituci a povzbudí studentský život. Druhou významnou skupinou opatření jsou pak poradenské a vzdělávací aktivity, které se snaží cíleně praco-

vat s jednotlivými překážkami bránícími úspěšnému ukončení studia (Sparkman, Maulding, & Roberts, 2012). Třetí skupina opatření se týká upravitelství administrativních a formálních náležitostí a čtvrtá skupina se zaměřuje na proměnu výuky, a to tak, aby studentům přinášela pocit kognitivního uspokojení a vědomí, že na vysoké škole jsou spolutvůrci kurikula, a ne jen pasivními příjemci (Duque, 2014). I když zde cituji zahraniční studie, stojí za povšimnutí, že všem zmíněným typům opatření se alespoň v nějaké míře věnuje aktuální strategický záměr ministerstva pro oblast vysokého školství (Ministerstvo, 2020), a můžeme tedy očekávat, že se s různorodými opatřeními pro prevenci studijní neúspěšnosti budeme setkávat stále častěji i v českém prostředí.

U studentů kombinovaného studia však prevence studijní neúspěšnosti může být ještě komplikovanější než u studentů studia prezenčního, a to nejen proto, že časové možnosti studentů kombinovaného studia jsou zpravidla menší, a tedy jejich dobrovolná účast na mimo-kurikulárních aktivitách je v podstatě minimální. Důvodem může být i fakt, že jejich vztahová kapacita je často naplněna, a proto neusilují intenzivně o navázání vztahů. Navíc často nevnímají tak silnou potřebu se svou rolí vysokoškolského studenta identifikovat, neboť jako významnější ve svém životě vnímají role pracovní a rodinné (Brücknerová & Rabušicová, 2019). Nadto na identifikaci se studiem a na navazování sociálních kontaktů mají studenti kombinovaného studia podstatně méně příležitostí, neboť jejich kontaktní výuka je typicky kratší.

Z výše uvedených důvodů můžeme považovat za poměrně překvapivé, že jsou zde studenti kombinovaného studia, kteří studium úspěšně dokončí. Nezbyvá než se ptát, jaké mechanismy jim k úspěšnému ukončení studia pomáhají. V této studii se zaměřím na to, zda a jak působí interakce se spolužáky jako síla, která studenty kombinovaného studia podporuje v úspěšném ukončení studia.

2 VZÁJEMNÉ INTERAKCE A VZÁJEMNÉ UČENÍ MEZI STUDENTY KOMBINOVANÉHO STUDIA

Zahraníční studie ukazují, že míra zapojení do vzájemných interakcí mezi vysokoškolskými studenty souvisí s tím, jak studenti své studium vnímají. Má pozitivní vliv na jejich učení, *well-being*, a pozitivně souvisí i s pravděpodobností, že studium úspěšně ukončí (Altschwager, Dolan, & Conduit, 2018). Mnohé studie přitom konstatují, že vzájemné interakce mezi spolu-

žáky jsou pro studenty kombinovaného studia ještě významnější než pro studenty prezenční formy studia (Sorey & Duggan, 2008). Kember, Lee a Li (2001) poukazují na to, že je to právě kontakt se spolužáky, případně s učiteli, jehož prostřednictvím se u studentů kombinovaného studia nejspíše buduje pocit připoutání ke katedře a k instituci vysoké školy. Donaldson a Graham (1999) dokonce zapojení do vztahů ve studijní skupině vnímají jako klíčový prvek svého modelu, jenž má postihnout, co ovlivňuje výstupy učení dospělých studentů na vysokých školách. Vhled do toho, proč jsou pro studenty kombinovaného studia vzájemné interakce tak důležité nejen z hlediska sociálního, ale i kognitivního, přináší Kaswormová (Kasworm, 1997). Ta analyzuje klíčové funkce, které pro dospělé studenty v kombinovaném studiu vzájemné interakce se spolužáky mají. Jsou jimi zvládnutí rozdílů mezi akademickým světem a světem osobním, využívání akademického poznání k porozumění dosavadním znalostem a zkušenostem a v neposlední řadě i integrace poznání získávaného na univerzitě a mimo ni do nových poznatkových struktur. Tato studie naznačuje, že pro prevenci studijní neúspěšnosti jsou obzvláště důležité ty vzájemné interakce, v nichž probíhá vzájemné učení.

Vzájemné učení¹ mezi studenty vzniká tehdy, když na základě vzájemné interakce mezi spolužáky dochází k proměně kapacit přinejmenším jednoho z aktérů (Brücknerová, 2021). Vzájemné učení může být v souladu s Illerisovou teorií (Illeris, 2007) popsáno pomocí tří vzájemně se ovlivňujících složek: interakce (jakým způsobem se učící se vzájemně ovlivňují), obsahu učení (čím se vzájemně obohacují v tom nejširším slova smyslu) a incentive (jakou energii studenti vkládají do toho, aby se něco naučili) (srov. Brücknerová & Novotný, 2017). Tento trojčetný pohled na vzájemné učení je užitečný v tom, že upozorňuje na význam učební interakce pro to, co a s jakým úsilím se učící se učí. Pro vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia je tento pohled o to přiléhavější, že vede naši výzkumnou

pozornost nejen k tomu, co se studenti naučí (jak se promění jejich vědomosti, postoje či dovednosti), ale i k pozorování geneze a povahy vztahů, které toto

1 Pojem „vzájemné učení“ používám jako ekvivalent anglického pojmu *peer learning* (Boud, Cohen, & Sampson, 1999). Jsem si vědoma, že jazykově by bylo přesnější hovořit o vrstevnickém učení, ale domnívám se, že v kontextu věkově velmi diverzifikované skupiny studentů kombinovaného studia by takové označení bylo zavádějící. Vzájemné učení mezi těmito studenty má totiž velmi často mezigenerační rozměr (Rabušicová, Brücknerová, Kamanová a kol., 2016).

učení umožňují, a k motivaci pro vzájemné učení jako ke klíčovému faktoru spoluutvářenému jak na straně jednotlivce, tak kontextem konkrétních studijních podmínek (Vossensteyn, Kottmann, Jongbloed *et al.*, 2015). Vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia se může dít jak v rámci aktivit podporovaných učiteli (skupinová diskuse, skupinová práce), tak i během zcela neformálních setkávání studentů, ať již tváří v tvář, či prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.

Data o zapojení studentů kombinovaného studia do vzájemných interakcí či vzájemného učení však nemáme k dispozici. Proto se popisu toho, jakými způsoby vzájemné učení přispívá k prevenci studijní neúspěšnosti, budu věnovat v empirické části článku.

3 METODOLOGIE

Cílem této studie je odpovědět na otázku, zda a jak vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia pedagogických oborů na českých veřejných vysokých školách přispívá k prevenci neúspěšného ukončení studia.

Datový korpus k zodpovězení otázky činí 94 písemných narácí (Kim, 2015), 6 *focus groups* (Stewart & Shamdasani, 2014) a 28 narativních rozhovorů (Clandinin & Connelly, 2000), realizovaných mezi studenty kombinovaných studií pedagogických oborů v letech 2018–2020. Kombinace písemných narácí a rozhovorů je považována za kombinaci metod, která dokáže postihnout rozmanitost, proměnlivost a složitost žitých zkušeností studentů (Gravett & Winstone, 2019). *Focus groups* se studijními skupinami umožnily postihnout díky vzájemným reakcím, doplňování a zpřesňování výpovědí skupinové procesy a skupinové konstrukce významů. Dva výzkumníci vedli s dobrovolníky vždy z jedné studijní skupiny rozhovor reflektující jednotlivé aspekty jejich studijní zkušenosti, přičemž počet respondentů se pohyboval mezi 5 a 12. Zadání písemných narácí bylo zaměřeno přímo na vzájemné učení mezi studenty. Probíhalo jak formou ručně psaného narativu, tak pomocí online formuláře dle volby respondentů. Narativní rozhovory postihovaly podrobný popis celé vzdělávací dráhy studentů (Brücknerová, Rozvadská, Knotová a kol., 2020). Všechna data byla přepsána a importována do programu Atlas.ti.

U všech metod byla data sbírána tak, aby vzorek zachytil pokud možno co největší pestrost studentů kombinovaného studia pedagogických oborů

z hlediska regionu, oboru, pohlaví, věku i délky studia (více viz Brücknerová, 2021b). Stručný popis vzorku zachycují následující tabulky: tabulka I postihuje rozložení studentů dle oboru studia, tabulka II pak u individualizovaných metod sběru dat shrnuje rozložení respondentů z hlediska věku a pohlaví.

Tabulka I: *Zastoupení oborů v jednotlivých metodách sběru dat*

Metoda sběru dat	Učitelské obory	Neučitelské obory	Neuvedeno	Celkem
písemné narace	31	61	2	94
<i>focus groups</i>	3	3	–	6
narativní rozhovory	13	15	–	28

Tabulka II: *Věk a pohlaví respondentů v písemných naracích a narativních rozhovorech*

Metoda sběru dat	Věk				Pohlaví		
	19–25	26–40	41–55	56+	Neuveden	Žena	Muž
písemné narace	37	37	17	2	1	85	9
narativní rozhovory	0	16	10	2	–	23	5

Analýza dat pro potřeby tohoto příspěvku zahrnovala iniciální a selektivní kódování (Charmaz, 2014), přičemž těmto krokům při analýze narativních rozhovorů předcházelo studium narativního rozhovoru v jeho celistvosti (Alase, 2017). Výsledkem iniciálního kódování bylo přes 1500 popisných kódů dvojúrovňové struktury v 49 kategoriích (Friese, 2019), z nichž pro analýzu v tomto článku bylo vybráno 12 kategorií týkajících se vzájemného učení a 16 kategorií týkajících se vnímání kombinovaného studia. Cílem následné analýzy byla redukce kategorií v obou tematických oblastech pouze na ty, které se nějakým způsobem vztahují ke studijní neúspěšnosti, a analýza vztahů mezi nimi tak, aby co nejpřiléhavěji odpověděly na položenou výzkumnou otázku.

4 VÝSLEDKY

4.1 Reflektované příčiny studijní neúspěšnosti mezi studenty kombinovaného studia

V našem vzorku se jako nejsilnější ukázaly tři příčiny, které naše respondenty vedou ke zvažování ukončení studia, vedly k jejich předchozímu nedokončení studia nebo o nich mluví jako o důvodech, které vedou k ukončení studia jejich spolužáky. Jsou jimi množství mimo-studijních povinností, vnímaná nepřehlednost a cizost vysokoškolského prostředí a učební obsahy, které studenti vnímají jako problematické.

Leitmotivem dat je **množství mimostudijních povinností**, které studenti kombinovaného studia mají, a to v mnoha různých oblastech – typicky zmiňují závazky partnerské, rodičovské a pracovní. Tlak těchto povinností popisuje jedna z účastnic *focus group* následovně:

Tím, že jsem kombinovaný student, opravdu mám povinnosti jako manželka, jako matka i jako zaměstnanec. A teď do toho se zase vracím do role studenta... Já mám pocit, že když už jsem se pro studium a pro roli studenta rozhodla, tak bych potřebovala na něj trochu víc času a prostoru, ale já ho nemám kde brát z těch 24 hodin, který mi den umožňuje. Tam vnímám to úskalí, že to prostě všichni valíme, hrneme...

Napětí, náročný time management, ale i frustrace z toho, že se student nemůže věnovat ničemu naplno, jsou častými zdroji pocitu neustálého nestíhání povinností hned na několika frontách. Navíc na každé z těchto front se může přihodit něco, co studium nečekaně ohrozí, či dokonce znemožní, jak to konstatuje účastnice jiné *focus group*:

Děláte pro to maximum, ale potom se prostě vždycky něco objeví, co vám ty nohy podrazí, nebo vám něco nevyjde... Není to úplná radost jako u bezdětných svobodných dvacetiletých studentů, kteří mají čistou hlavu, zázemí u rodičů – takhle to má člověk těžší.

Tlak mimostudijních povinností je tedy významnou a často také nevypčitelnou hrozbou. Zároveň je hrozbou, kterou je téměř nemožné eliminovat, zejména proto, že kombinované studium je dlouhodobým projektem,

během něž se často pracovní, partnerské i rodičovské povinnosti mnohokrát – a často nečekaně či nekontrolovatelně – promění.

Nejde však jen o to, že studenti kombinovaného studia nemohou věnovat studiu často tolik, kolik by chtěli. Další významný důvod ohrožující setrvání ve studiu se týká přímo toho, že vysokoškolské prostředí vnímají jako cizí a nepřehledné. Jedna z respondentek narativního rozhovoru vstup do svého kombinovaného studia popisuje takto: „*První semestr byl fakt těžkej. Já jsem ještě nevěděla, že existují doporučený rozvrhy, počty kreditů za semestr, že jsem si nedávala pozor na nic...*“ Tak se stalo, že se tato později vynikající studentka ocitla na konci prvního semestru velmi blízko ukončení svého studia a byla odkázána na vstřícnost studijního oddělení a své katedry při žádostech o výjimky, aby mohla ve studiu pokračovat. A i když si studenti později základní pravidla studia osvojí, stejně mnozí vnímají jako téměř nemožné monitorovat všechny požadavky a případné změny, které studium přináší. Takto v písemném narativu popisuje své studium student, který po bakalářském studiu změnil univerzitu:

Lektoři zde využívají dost odlišné systémy, každý má odlišné požadavky a jiný způsob zadávání studijních materiálů a požadavků. Jako student jiné univerzity jsem měl velké problémy se v tomto orientovat a činilo mi to značné problémy.

Mezi typické jevy, které studentům činí v tomto ohledu potíže, jsou studijní informační systémy, systémy pro podporu výuky (např. typu Moodle), orientace v doporučených zdrojích a požadavcích na jednotlivé úkoly a ukončení předmětů. S těmito úskalími se studenti kombinovaného studia musí vyrovnávat, ať již své studium vnímají jako dobře koncipované a kvalitní, či nikoli. Poslední skupina příčin studijní neúspěšnosti se však váže ke studiu samému.

Jedná se o **studijní obsahy** a s nimi spojené **požadavky**, které někteří studenti z mnoha důvodů mohou vnímat jako nepatřičné. Typicky jsou jako takové vnímány obsahy s malou vazbou na profesi, úkoly, které vyžadují spíše mechanické plnění, aniž by studenti vnímali, že se učí něco nového, případně obsahy, na něž je kladen dle studentů neadekvátní důraz. Zejména z *focus groups* vyplývá, že studenti jsou poměrně tolerantní, pokud jako nepatřičný vnímají tu a tam nějaký úkol či tu a tam nějaký předmět. V takovém případě vyjádří mezi sebou nespokojenost, ale typicky nezvažují ukončení studia. Zároveň však jsou obory a studia, kde pocit nepatřičnosti převládá i při celkovém ohlédnutí se zpět. Takto o svém studiu ve *focus group* referuje jedna z respondentek:

Je to jako bludiště, všechny ty kličky, kterými jsme museli projít, abychom se dostali do konce, tak mi to přijde jako dlouhá cesta. Připadá mi to tak. Dlouhá cesta, nebo jak tady říkala Péta, nesmyslné úkoly, které nám nic nedaly...

Z této výpovědi je patrná nejen únava a nesrozumitelnost kurikulární koncepce studia, ale zejména obraz studia jako vyčerpávajícího mechanického plnění úkolů, které studenti dělají jen proto, aby se protrpěli k diplomu. V takové situaci je zřejmé, že ve studiu pokračují jen ti, kdo titul zcela nezbytně potřebují pro svůj profesní život. Toto tvrzení dokladuje fakt, že v uvedeném oboru začínalo přibližně sto lidí, a nyní, v pátém ročníku, jich studuje zhruba dvacet.

Jako nepatřičné však nemusí být vnímáno celé studium, aby studenti kombinovaného studia své studium ukončili. Příčinou mohou být i předměty a požadavky v nich, jejichž splnění studenti vnímají nad své síly. Často to přitom nejsou předměty, které považují za jádro svého oboru. Vysvětluje to výpověď na jedné z *focus groups*:

My to vnímáme asi podobně. Teď jdeme z angličtiny, a co jsme se bavili mezi spolužáky, tak prostě velká většina z nás má z angličtiny velkou hrůzu, a taky si myslíme, že angličtina by neměl být předmět, na kterém člověk skončí magisterské studium (tj. pětileté magisterské studium pedagogického oboru).

Angličtina je v populaci zkoumaných studentů velmi silné téma. Nároky na splnění těchto předmětů často považují za neadekvátní až nedosažitelné. Starší z nich nadto mají pocit nespravedlnosti, neboť s tímto jazykem začínají až ve vyšším věku, a často tak paralelně s výše popsány rodinnými, pracovními a studijními závazky musí navštěvovat jazykové kurzy, aby byli schopni anglický jazyk absolvovat.

Jako podobně vedlejší, a přitom nepřiměřeně náročné bývají často vnímány i předměty hudební výchovy (požadavky na úroveň hry na hudební nástroj) a tělesné výchovy (vyžadující např. napříč věkovým spektrem konkrétní gymnastické cviky), typicky obsažené v kurikulu studií primární a preprimární pedagogiky. Tyto obsahy vnímané jako nepatřičné mají společně to, že při nástupu do studia studenti neočekávali, že by právě takto „vedlejší“ předmět mohl jejich studium ohrozit. Nadto se v těchto předmětech není možné na požadovanou úroveň dostat v běžném čase přípravy na zkoušku a velmi málo je nápomocná i řídká prezenční výuka. Angličtina, tělocvik i hra na hudební nástroj vyžadují soustavnou přípravu, která se do oněch 24 hodin

některým studentům kombinovaného studia již nevejde, a tak opouštějí studium již v průběhu semestru či po neabsolvování zkoušek.

Tyto opakovaně zmiňované příčiny studijní neúspěšnosti jsou přirozeně jinak silné v různých studentských skupinách, liší se napříč stejným oborem na různých vysokých školách a odlišně jsou vnímány přirozeně i jednotlivými studenty. Cílem tohoto článku není diskutovat, zda vnímání studentů je, či není namístě, ale ukázat, jak se s těmito pocíťovanými tlaky vypořádávají pomocí vzájemného učení.

4.2 Vzájemné učení jako prevence studijní neúspěšnosti

Vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia pomáhá zmírňovat riziko studijní neúspěšnosti několika způsoby. Za prvé, studenti si navzájem pomáhají zorientovat se ve vysokoškolském prostředí, za druhé se od sebe různými způsoby učí nové obsahy a za třetí se vzájemně podporují v oblasti motivace.

4.2.1 Vzájemné učení usnadňuje orientaci ve vysokoškolském prostředí

Orientace ve vysokoškolském prostředí ve vzájemné interakci probíhá často ještě před osobním setkáním studentů na prezenční výuce, a to pomocí sociálních sítí, kde iniciativnější ze studentů vytvoří skupinu spolužáků, do níž se postupně ostatní přidávají. U studijních skupin, kde se tato forma vzájemné interakce ujme, pak typicky facebooková skupina tvoří klíčový informační kanál, jak popisuje jedna z autorek písemných narativů: „*Dáváme to do FB skupiny, kde je možné najít upozornění na termíny, povinnosti k zakončení předmětů apod.*“ U studijních skupin, v nichž se vzájemné interakce rozvinou, jsou pak tyto zprávy přeposílány i těm, kdo profil na konkrétní sociální síti nemají. Tak o tom referuje respondentka v narativním rozhovoru:

My jsme měli hodně fajn třídu [...], a protože všichni věděli, že já Facebook nemám, tak vždycky prostě někdo, někdy i dvakrát třikrát, mně poslali tu stejnou informaci, abych ji měla, takže to bylo fakt super.

I tam, kde takový kanál není vytvořen nebo plošně užíván, si studenti pomáhají s orientací ve vysokoškolském prostředí, a to typicky v rámci dvojic

či menších skupin, které mají tendenci vytvořit se poměrně rychle. Přečtěme si výpověď o konstrukci takového vztahu z písemných narativů: „*Začalo to tak, že mi moje nová spolužačka řekla, že končí, nocleh v Brně stojí v průměru 1000 Kč a to je příliš. Pomohl jsem jí, nyní bydlí za 100 Kč.*“ Podobná pomoc pak může být odrazovým můstkem pro rozvíjení vzájemných interakcí, v nichž je prostor pro vzájemné učení. Takto předchozí výpověď pokračuje: „*Pak zase víckrát pomohla ona mně – například jsem nemohl najít klíč ke cvičením (v Moodlu) a test se psal právě z toho. Také mi občas řekne o nějaké zkoušce, testu, který mi unikl.*“

Vzájemné učení vedoucí ke zlepšení orientace ve vysokoškolském prostředí však nemusí mít jen podobu transmise od někoho, „kdo ví“, k někomu, kdo „neví“. Může mít i podobu diskusí a hledání řešení, jak je tomu v následující ukázce z *focus group*:

Diskutujeme třeba o tématech seminárky, proč by si měl nějaké téma vybrat. Tedka jsme hodně řešili diplomku [...], prostě kdo co má a jakého má vedoucího, jaký ten vedoucí je a jak to probíhá, domlouvání a tady ty věci.

Tyto diskuse překračují rámec informování někoho o něčem. Jsou spíše sdílením cenných informací (jaký je ten či onen vedoucí, co obnáší to či ono téma) a společným hledáním vhodné varianty pro jednotlivé účastníky. Právě tento typ vzájemného učení může být pro setrvání ve studiu klíčový.

Rozhodnutí vstoupit do kombinovaného studia znamená pro mnohé vstup do neznámého prostředí, v němž je těžké se orientovat, a vzájemné učení zde může sehrát nezastupitelnou úlohu. Tam, kde jsou vzájemné interakce rozvíjené, mají často podobu sdíleného informačního kanálu, kde jsou shromažďovány klíčové informace pro absolvování studia. Tyto informace jsou navíc spojeny s průběžným upozorňováním na nadcházející termíny, ale i s hledáním řešení pro konkrétní situaci konkrétních studentů.

4.2.2 Vzájemné učení slouží jako most mezi studenty a studiem

Viděli jsme, že studenti kombinovaného studia vnímají někdy prostředí vysoké školy jako cizí a požadavky, které škola klade, jako nesmyslné či nesrozumitelné. Vzájemné učení na tyto pocity reaguje a slouží v mnoha případech jako most, který se snaží prostředí vysoké školy a její požadavky zpřístupnit. Vzájemné učení tak podporuje to, aby do něj zapojení studenti porozuměli

požadavkům, aby jim neunikla žádná informace, případně se snaží hledat, jak jsme to viděli ve studii Kaswormové, spojnice mezi žitým světem studentů a jejich vysokoškolským kurikulem.

První funkcí, kterou v této oblasti vzájemné učení plní, je **identifikace důležitých studijních obsahů**. Za klíčové obsahy jsou studenty typicky považovány ty, které jsou předmětem zkoušení. Sdílení o obsazích zkoušek je zcela typickým předmětem vzájemných diskusí: „*Když jde někdo na nějaký první termín, tak pak tam* (tj. na Facebook) *napíše, co tam bylo, jaké to bylo, prostě jak to probíhalo.*“ Díky této komunikaci jsou studenti upozorněni na obsahy, které by jim patrně unikly, jak to popisuje ve *focus groups* jedna z respondentek:

Já jsem třeba měla problém s Illerisovým trojúhelníkem, furt něco někdo říkal: Bude chtít trojúhelník, a já jsem, jak jsem byla nemocná a nebyla jsem na té hodině, tak jsem vůbec netušila, o jakém trojúhelníku se mluví. Říkám, bermudský asi (smějí se). Tak jsem hledala Illerise, už jsem to našla, takže naštěstí zase v té skupině to zafungovalo.

Z tohoto narativu je patrné, že obsahem studentské komunikace jsou nejen konkrétní zadání testů, ale i širší diskuse o tom (slovy další respondentky), „*co kdo chce nebo co si myslíme, že asi budou chtít*“. Tyto diskuse snaží se odhalit zadání u zkoušek můžeme vnímat jako **společné konstruování jádrových obsahů**, které slouží jak k identifikaci toho důležitého, tak i jako ochrana proti přehlédnutí něčeho podstatného. Tyto diskuse však nemusí končit prostou identifikací klíčových obsahů, ale mohou pokračovat jejich elaborací, jak pokračuje předchozí výpověď: „*Takže když někdo něco neví nebo není si jistý, když se učí na zkoušky, tak to hodí do skupiny a vždycky se někdo ozve.*“ Upozorňování na důležité obsahy tedy zdaleka neznamena jen sdílení zadání proběhlých testů. Motivace zkouškou úspěšně projít vede ke společné identifikaci jádrových obsahů a jejich vzájemnému vysvětlování. Pokud obsahy zkoušek opravdu postihují jádrové obsahy a pokud jsou učitelé dostatečně vypočitatelní, můžeme společnou identifikaci důležitých obsahů vnímat jako významnou část studia, která podporuje zacílené vzájemné učení a činí ze zkoušky uchopitelnější úkol.

Již předchozí odstavec naznačil, že součástí vzájemného učení není jen identifikace klíčových obsahů, ale i **porozumění nejasným obsahům**. Pro tuto komunikaci je typické, že student potřebuje znát odpověď pokud možno okamžitě, a tak volí buď sociální síť, či – pokud jsou vybudovány spíše dyadické vazby – telefon. Tak je tomu v následující ukázce z *focus group*:

R₁: „Když narazím na něco, co nechápu nebo co mi není jasné, tak někomu volám.“

T: „Takže si voláte...“

R₁: „Ano, voláme si, hodina nám nestačí.“

T: „Hodina vám nestačí?“

R₂: „O zkouškovém si voláme hodně...“ (smích)

Předmětem podobných hovorů je typicky identifikace důležitých obsahů, jak jsme viděli výše, a jejich vzájemné vysvětlování.

Další funkcí, kterou vzájemné učení plní, je **sdílení předpřipravených obsahů**. Jedná se typicky o materiály, které vypracuje konkrétní student „na míru“ konkrétní zkoušce. Nejde tedy o odkaz na knihu či jiný stažený materiál (které jsou těmi nejčastěji sdílenými, ale často i nejméně oceňovanými), ale o autorské dílo, za nímž stojí větší či menší práce autora, který se díky své dobré vůli rozhodne tento materiál darovat někomu dalšímu. Vzhledem k tomu, že některé zkoušky jsou postaveny na tom, že student má projít velké množství primárních zdrojů, z nich extrahovat to důležité, a teprve takové obsahy si osvojit, může podobný dar znamenat zredukování času na přípravu i více než o polovinu. Za všechny hovoří následující písemná narace:

Nejvíce si vybavuji moment, kdy už jsme nevěděli, z které do které, a spolužačka nám do skupiny na WhatsApp vložila krásně zpracovaný materiál z jednoho předmětu plus ještě její postřehy z již absolvované zkoušky. Myslím si, že my tři zbývající jsme jen díky tomu tuto zkoušku zvládli, protože času a nervů velice ubývalo, a tohle se stalo naším světlem na konci tunelu.

Takto cenné materiály se jen málokdy sdílejí se všemi, i když i to se děje. Typicky jsou však pokladem menší skupinky, v níž dochází k reciprocitě. Takto se sdílejí jak vypracované otázky, tak obzvláště přehledné či kompletní zápisky i seminární práce nejrůznějšího typu. Vesměs mají takové materiály funkci vyšlapané cesty, po níž sice každý musí projít, ale těm dalším v řadě se jde o poznání snáz.

Výše uvedené funkce se týkaly vyhodnocování a zpracovávání obsahů, které vysoká škola nabízí. Jsou však i případy, kdy studenti mají z nějakého důvodu pochyby o erudici svých učitelů. Pak vzájemné učení funguje jako **korekce předložených obsahů**. Velmi výmluvně tento mechanismus popisuje následující část narativního rozhovoru:

Z těch všech studentů tři nebo čtyři jsme nebyli z praxe, všichni ostatní byli z praxe. Takže když se řešila dramatická výuka, výtvarka, tak od spolužaček takové to:

Hele, a to fakt funguje v realu?“ Protože ten akademický svět – nechci říct, že je úplně odtržený od reality, ale někdy ano. Když se něco přednáší, tak jsem se otočila na ty spolužačky a říkám: „Takhle to jako fakt funguje?“ Někdy: „Jo!“ nebo: „Ne, to nečekej, takhle to nefunguje.“

Zde je patrné, že respondentka, která je motivovanou studentkou svého oboru, staví do protikladu praxi, kterou v jejích očích reprezentují její v oboru zaměstnané, ale dosud neaprobované spolužačky, a akademický svět, který o této praxi mnoho neví, a je potřeba proto obsahy akademického světa zkorigovat zkušenostmi „praktiků“. Je důležité si uvědomit, že za touhou po korekci nestojí nějaká vzpoura či neúcta k akademickému prostředí, ale snaha adekvátně se připravit na budoucí profesi.

Podobná korekce obsahů však nemusí probíhat jako důsledek vnímaného konfliktu teorie a praxe či kvůli pochybnostem o odbornosti učitele. Korekce se může týkat i adekvátnosti učitelových požadavků. V takových případech studenti vzájemně neuvádějí obsahy na pravou míru, ale probíhá vzájemné ujištění o tom, že se jedná o požadavky nepřiměřené či nesmyslné. Náznak tohoto mechanismu jsme viděli v naraci, kdy se skupina studentů ujišťuje o tom, že angličtina by neměla být předmětem, kvůli kterému budou muset ze studia odejít. Vzájemné ujištění o nesmyslnosti takového požadavku umožňuje nejen stmelit skupinu při překonávání této překážky, ale i vyrovnat se s případným neúspěchem.

Poslední funkcí vzájemného učení, které podporuje setrvání ve studiu, je **přísun smysluplných obsahů**. Zejména tam, kde studenti kombinovaného studia nejsou s obsahy svého studia příliš spokojeni, se může stát, že tyto nedostatky jsou kompenzovány právě vzájemným učáním. Vzájemné učení například probíhá v poměrně kohezivní studijní skupině, která spolu studuje již pět let a byla významně poznamenána studijní neúspěšností (dle respondentů přibližně 80 % studentů opustilo studium). Jedna ze studentek o vzájemném učení hovoří takto:

Já za nima za chvíli půjdu, takže budeme společně. Tak si povíme, co nového, jak nám to nejde (smích). Ale bavíme se hodně i o praxi, hodně mi dává i to, že se můžu

bavit s kolegyněmi, jak to funguje na jiných školách. Já bych to přidala i k vlivům studia, že si můžeme i my předávat zkušenosti.

Z této výpovědi je patrné, že ve vzájemných rozhovorech se budují učební obsahy mimo zadání a intence vysokoškolských učitelů, možná i jim navzdory. Tato skupina studentů vnímá své studium poměrně negativně a zůstávají v něm jen ti, kteří nutně potřebují získat kvalifikaci, aby mohli pokračovat ve své práci. Zatímco se jim zdá, že v rámci studia se s jejich profesními zkušenostmi počítá minimálně, sami spontánně využívají příležitosti společného setkávání k tomu, aby se obohatili o obsahy, které považují za zajímavé a důležité.

Viděli jsme tedy, že prostřednictvím vzájemného učení dochází k identifikaci důležitých obsahů, k jejich porozumění, ke sdílení předpřipravených obsahů, ale také ke korekci obsahů, které předkládá vysokoškolské studium, a k přisunu obsahů zcela nových. Aby však k práci s obsahy studenti měli vůbec sílu, je třeba opětovně nalézat motivaci, a to nehledě na množství a proměny závazků mimo studium, tak i nehledě na překážky, které klade studium jako takové.

4.2.3 Vzájemné učení motivuje ke studiu

Podpora motivace ke studiu je součástí vzájemného učení (neboť dochází ke změnám osobnosti v oblasti emocí, motivů a postojů), která má velký význam pro prevenci studijní neúspěšnosti. Jedná se jednak o průběžnou motivaci, o stále obnovované ujišťování a současně sebeujišťování o tom, že „to zvládneme“. Druhým způsobem vzájemné motivace je naopak hledání a znovunalézání důvodů, proč by to studenti zvládnout měli.

Průběžná motivace ke studiu je popsána v jednom z písemných narativů následovně: *„Navzájem jsme se povzbuzovali, pokud už někdo neměl energii ve studiu nadále pokračovat, ať už z osobních důvodů, nebo ze studijních, protože něčemu nerozuměl, nechápal, opakoval předmět.“* Pokud v rámci skupiny dochází ke vzájemnému učení záměrně a často, je zpravidla vzájemná motivace nedílnou a téměř všudypřítomnou součástí interakcí. Tato složka je v našich datech typicky tím významnější, čím je studium vnímáno jako náročnější a čím vyšší je procento lidí, kteří ze studia postupně odpadávají. To je patrné i z následujících dat z *focus group*:

R₁: „Bylo nás dvacet šest, teď nás je osm. A nějakým způsobem ještě odešli na začátku pátého roku.“

R₂: „Ještě na začátku pátáku přerušila jedna studentka.“

R₁: „Každé ztráty jsme hrozně želely a bylo to takové demotivující, že zase někdo odešel. Takhle, jak jsme navzájem, tak se držíme, tak snad...“ (to dobře dopadne).

Toto „vzájemné držení“ spočívá ve veškeré myslitelné pomoci a podpoře (včetně té popsané v minulých kapitolách), kterou si studentky mohou poskytnout. Dlouhodobá známost, blízkost a soudržnost této malé skupiny tak funguje jako významná motivace k setrvání ve studiu. Úspěšné ukončení studia přestává být záležitostí individuální, ale stává se skupinovým projektem. Ukončení studia je metou, která je společnými silami a za vzájemného povzbuzování zdolávána.

Jsou však okamžiky, kdy motivace ke studiu není tak jasná jako u předchozí skupinky pátého ročníku, pro niž je otázkou síly vůle studium dokončit. Někdy, zejména v náročných obdobích, se vynoří otázka, zda projekt kombinovaného studia má vůbec smysl a zda vynaložené úsilí stojí za výsledek, ať už je za výsledek považováno cokoli. V takových chvílích, kdy je potřeba **hledat a znovunalézat důvody pro setrvání ve studiu**, může mít vzájemné učení opět klíčový význam, jak dokladuje následující písemná narace:

Měli jsme před zkouškama ve druhém semestru, kdy únava všech byla téměř hmatatelná. Člověk přestává věřit, má strach, že to nezvládne. Před jednou těžkou zkouškou jsme seděli před učebnou, nervozita se zhmotnila, nikdo nemluvil, každý se snažil si na poslední chvíli zapamatovat ještě nějaké informace ze šmíráku, který žmolal v ruce. Někdo pronesl, že se na to může vykašlat, takhle se dobrovolně nervovat. Rozpoutala se úžasná debata o tom, že vlastně všichni ten stav vnímáme stejně, nezáleží ani na věku, rodinném stavu, profesi. Jsme tu, abychom se posunuli v životě dál, a nic není tak hrozné, jak to může vypadat. Navzájem jsme se tím podpořili avchod do učebny už nebyl tak těžký, jak jsme si všichni mysleli před diskusí.

Je patrné, že vzájemné učení neslouží jen k mechanickému upevňování motivace ke studiu, ale může skrze vzájemnou diskusi poskytnout i odstup a nadhled. Pozoruhodné na ukázce je, že ventilem, který uvolnil napětí, bylo poměrně destruktivní prohlášení o tom, že se na to student „*může vykašlat*“. Nicméně tento výrok podpořil pocit vzájemnosti („*všichni to vnímáme stejně*“), na jehož základě mohlo dojít k „*rozpoutání úžasně debaty*“. Jejím výsledkem

byla jak relativizace aktuálně pocítovaného napětí, tak i znovunalezení hlubší motivace. Studenti tu nejsou přece proto, aby „udělali zkoušku“, ale proto, že se „v životě chtějí posunout někam dál“, což je cíl, pro nějž se dá snáze něco obětovat. A zároveň je to cíl, který nebude ohrožen, i kdyby se zkouška, která za okamžik za dveřmi proběhne, náhodou nepovedla.

4.3 Význam vzájemného učení pro prevenci studijní neúspěšnosti

Výše popsané tři způsoby, jimiž vzájemné učení podporuje setrvání ve studiu, se samozřejmě nedějí v každé studijní skupině, a i tam, kde se dějí, se nemusí týkat všech studentů. To, co tato studie chtěla ukázat, je, že tam, kde se vzájemné učení odehrává, má pro studenty zcela klíčový význam. Tak to pojmenovává i jedna studentka na konci svého písemného narativu: „Závěrem bych chtěla říct, že spolupráce mezi studenty je častá a považují ji za důležitý článek pro zdárné ukončení studia. Navíc díky této spolupráci mezi námi vznikají přátelštější vztahy.“ Odtud je vidět vnímaný směr, jak se vztahy v kombinovaném studiu budují. Studenti kombinovaného studia na vysokou školu nepřicházejí zpravidla budovat vztahy, a proto může být jejich připoutání ke studiu, jak jsme viděli v úvodu, obtížné. Na druhou stranu, vzhledem k omezenému času a energii, které na studium mají, potřebují přinejmenším čas od času pomoc, a tato vzájemná pomoc, přijde-li, se stává základním kamenem pro budování přátelství. Tak tomu bylo i u autorky poslední citace z písemného narativu: „Osobně si myslím, že nebýt této naší skupiny přátel, už bych nejspíš studium vzdala, protože skloubit rodinu + školu + domácnost není žádná sranda.“ Vzájemné učení tedy můžeme vnímat jako velmi silný prostředek k prevenci studijní neúspěšnosti, implicitně přítomný v jakémkoli kombinovaném studiu, které vytváří podmínky pro vzájemné setkávání studentů. Nicméně je třeba dodat, že vzájemné učení nevzniká samovolně. Buď je výsledkem velkého vkladu ze strany studentů, anebo se (a to je v našich datech častější) rozvíjí do bohatších podob tam, kde tyto procesy byly podpořeny aktivitami ve výuce či mimo ni, anebo alespoň étosem katedry, na níž tito studenti studují.

5 DISKUSE

Ukázala jsem, že studenti kombinovaného studia pedagogických oborů vnímají zásadní ohrožení svého studia ve třech oblastech, a těmi jsou

množství mimostudijních závazků, cizost a nepřehlednost vysokoškolského prostředí a to, že některé předkládané obsahy vnímají z různých důvodů jako nepatřičné. Zejména první příčina je v literatuře hojně doložena (Kohler Grawitch, & Borchert, 2009), a představuje tedy patrně fenomén vyskytující se napříč zeměmi a vysokými školami. Více nás může překvapit, že oba zbývající důvody se nějak vážou ke studiu samému. O cizosti a nepřehlednosti studia sice některé studie o zralých studentech hovoří (Brücknerová & Rabušicová, 2019), avšak samotná kvalita kurikula není příliš zmiňována (Fučík & Slepíčková, 2014). Je tedy otázkou, kde máme hledat příčinu často se projevující nespokojenosti se studovanými obsahy v našich datech. Můžeme ji jistě přičítat různým charakteristikám studentů kombinovaného studia, ale můžeme ji také přijmout jako výzvu, přinejmenším k reflexi některých vysokoškolských kurikul (Quinn, 2013).

V literatuře opakovaně vnímaný význam vzájemných interakcí mezi studenty kombinovaného studia (Altschwager, Dolan, & Conduit, 2018; Sorey & Duggan, 2008; Kember, Lee, & Li, 2001; Donaldson & Graham, 1999) je v souladu s našimi daty, respektive ti studenti, kteří intenzivně vzájemné učení zakoušejí, o něm referují jako o významné části studia, která působí proti studijní neúspěšnosti. Gilardi a Guglielmetti (2011) konstatují, že to, že někteří studenti se do podobných vzájemných interakcí nezapojují, neznamená, že je nepotřebují – naopak, potřebují efektivnější a strukturovanější podporu od učitelů a kateder, aby začali vnímat interakce se svými spolužáky jako přínosnou část svého vysokoškolského studia.

Co se týče orientace ve vysokoškolském prostředí, v literatuře se uvádějí způsoby, jak vzájemné učení, které by sloužilo tomuto účelu, mezi studenty podpořit. Typicky se jedná o *peer tutoring* či další formy zvenčí podporovaných vztahů mezi studenty pokročilejších a méně pokročilých ročníků (Luca & Clarkson, 2002). V našich datech se však jedná o vzájemné učení v rámci stejné studijní skupiny, při němž studenti skládají mozaiku jednotlivých povinností společně, typicky na uzavřené facebookové skupině. O podobných funkcích Facebooku máme v literatuře doklady. Dle Irwina, Balla, Desbrowa *et al.* (2012) je síla interakcí skrze Facebook právě v tom, že působí jako sociální lepidlo, které umožňuje studentům prožívat, že jsou součástí studentského společenství, ale zároveň sdílet neformálně informace, které považují za podstatné. Thoms a Eryilmaz (2014) dodávají, že pokud učení probíhá na této platformě, studenti jsou do něj více vtaženi a silněji vnímají sounáležitost s komunitou, než když se stejné obsahy šíří například skrze

platformu typu Moodle. Facebookové diskuse tedy mohou být pro studenty kombinovaného studia velmi vhodnou příležitostí k budování pocitu sounáležitosti s institucí a studijní komunitou, a tím i ke kompenzaci nižšího objemu prezenční výuky.

Jádrem studie byl popis vzájemného učení, a to konkrétně toho, které studenti považují za významné ve vztahu k prevenci studijní neúspěšnosti. King (2002) o vzájemném učení na univerzitě tvrdí, že samotné učební interakce studentů nemusí znamenat, že dochází k operacím vyššího řádu, tedy těm kognitivně náročnějším, jako jsou třeba argumentování, společné hledání řešení. Právě proto doporučuje konkrétní opatření, jak takové učební interakce mají učitelé podpořit. Považuji proto za zajímavé, že ve všech oblastech, o nichž jsem psala (orientace ve vysokoškolském prostředí, práce s obsahy, motivace), jsem mohla dokladovat jak operace nižšího řádu (ujištění, vysvětlení), tak také operace vyššího řádu (hledání dobrého tématu seminární práce, hledání odpovědi na otázku, proč vlastně studenti studují). Domnívám se, že to jen potvrzuje velký potenciál, který vzájemné učení mezi studenty kombinovaného studia má, a to i tehdy, když se děje spontánně, bez přímé podpory učiteli. Lze si tedy jen představit, jak by se potenciál vzájemného učení mohl rozvinout, kdyby byl cíleně vysokými školami ve větší míře podporován.

ZÁVĚR

V teoretické části článku jsem konstatovala, že podpora vzájemných vztahů mezi studenty patří mezi významný směr opatření, jimiž je možno snížit studijní neúspěšnost (Ministerstvo, 2020; Altschwager, Dolan, & Conduit, 2018). V prezentaci výsledků jsem ukázala, jakými mechanismy vzájemné interakce mezi studenty studijní neúspěšnost skutečně snižují, a co více, doložila jsem, že s těmito procesy je možné počítat i u studentů kombinovaného studia, přinejmenším u těch z pedagogických oborů.

Domnívám se, že dobrou zprávou je, prevence studijní neúspěšnosti skrze podporu vzájemného učení patří k těm nejméně finančně a strukturně náročným. Může totiž spočívat v podpoře vzájemného seznámení studentů na hodině, v podpoření vzájemné diskuse během výuky nebo v krátké reflexi důležitosti vzájemných interakcí a toho, jak se studentům v rámci skupiny spolupráce a vzájemné učení daří (Brücknerová, 2021b).

Nehledě na ekonomickou nenáročnost tento typ preventivních opatření představuje velkou výzvu pro vysokoškolské učitele. Jednak je to výzva didak-

tická, neboť skupinové a diskusní metody nejsou při vysokoškolské výuce pedagogických oborů samozřejmostí (Brücknerová, 2021a). Druhá výzva pak spočívá v postoji ke studijní neúspěšnosti jako takové. Aby vysokoškolští učitelé byli ochotni taková opatření realizovat, musí být přesvědčeni o tom, že studijní neúspěšnost není jen otázkou kvalit a individuálního rozhodnutí na straně studenta (Vlk, Drbohlav, Fliegl a kol., 2017), ale že se jedná o jev, který vysoké školy mohou svojí prací významně ovlivnit, a zároveň že studijní neúspěšnost je (alespoň do určité míry) jev negativní a je potřeba aktivně mu předcházet.

Domnívám se, že tato studie přinesla další podklady pro tvrzení, že podpora vzájemných interakcí a vzájemného učení představuje jednu z efektivních, a přitom přirozených cest, jak zvýšit počet úspěšně ukončených kombinovaných studií.

Poděkování

Článek je jedním z výstupů výzkumného projektu „Netradiční studenti studující pedagogické obory v terciárním vzdělávání v ČR“, jenž je podpořen Grantovou agenturou ČR (č. 18-15451S). Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

Dále autorka děkuje za velmi detailní a fundovanou zpětnou vazbu v rámci recenzního řízení, která významně podpořila zkvalitnění rukopisu.

LITERATURA

- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): a guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 9–19.
- Altschwager, T., Dolan, R., & Conduit, J. (2018). Social brand engagement: how orientation events engage students with the university. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 26(2), 83–91.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & evaluation in higher education*, 24(4), 413–426.
- Brücknerová, K. (2021a). Jak poznáme kvalitní kombinované studium? Pilíře kvality v hodnocení zralými studenty. *Studia Paedagogica*, 26(1), 125–144.
- Brücknerová, K., (2021b). *Studují spolu. Vzájemné učení mezi vysokoškolskými studenty kombinovaných studií a možnosti jeho podpory*. Brno: Masarykova univerzita.

- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education*, 43(3), 397–415.
- Brücknerová, K., Rozvadská, K., Knotová, D., Juhaňák, L., Rabušicová, M., & Novotný, P. (2020). Educational trajectories of nontraditional students: stories behind numbers. *Studia Paedagogica*, 25(4), 93–114.
- Clancy, P., & Goastellec, G. (2007). Exploring access and equity in higher education: policy and performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136–154.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crawford, S., K., & Duggan, M., H. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional-aged students. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(2), 75–100.
- Donaldson, J. F., & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 24–40.
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1–2), 1–21.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fučík, P., & Slepíčková, L. (2014). Studenti, kteří odcházejí: kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií. *Aula*, 22(1), 24–54.
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53.
- Gravett, K., & Winstone, N. E. (2019). Storying students' becomings into and through higher education. *Studies in Higher Education*, 1–12.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Los Angeles, Sage Publications.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Irwin, C., Ball, L., Desbrow, B., & Leveritt, M. (2012). Students' perceptions of using Facebook as an interactive learning resource at university. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7).

- Kasworm, C. E. (1997). *Adult Meaning Making in the Undergraduate Classroom*. Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago).
- Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost?: chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kember, D., Lee, K., & Li, N. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, 20(4), 326–341.
- Kim, J. H. (2015). *Understanding narrative inquiry: the crafting and analysis of stories as research*. Los Angeles: Sage Publications.
- King, A. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into practice*, 41(1), 33–39.
- Kohler, G. J., Grawitch, M. J., & Borchert, D. (2009). Dealing with the stress of college: a model for adult students. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 246–263.
- Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for educational research.
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89–105.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Luca, J., & Clarkson, B. (2002). *Promoting Student Learning through Peer Tutoring: a Case Study*. Dostupný z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477058.pdf>.
- Mazouch, P., Ptáčková, V., Fischer, J., & Hulík, V. (2018). Students Who Have Unsuccessfully Studied in the Past: analysis of Causes. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 11(3), 65–71.
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (2020). *Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/53277_1_1/
- Mouralová, M., & Tomášková, A. (2007). Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). *Aula*, 15(1), 16–26.
- Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství (2016). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-275>.
- Novotný, P., Brücknerová, K., Juhaňák, L., & Rozvadská, K. (2019). Driven to be a non-traditional student: measurement of the academic motivation scale with adult learners after their transition to university. *Studia Paedagogica*, 24(2), 109–135.

- Novotný, P. Brücknerová, K., Juhaňák, L., Knotová, D., Rabušicová, M., Rozvadská, K. (2021). *Netradiční studenti pedagogických oborů na českých vysokých školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups: an independent report authored for the European Commission*. Dostupný z: file:///D:/Users/29481/Downloads/Report.pdf..
- Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thexton, W., & Noble, J. (2005). *From life crisis to lifelong learning: re-thinking working class 'drop out' from higher education*. Bristol: Policy Press.
- Rabušicová, M., Brücknerová, K., Kamanová, L., Novotný, P., Pevná, K., & Vařejková, Z. (2016). *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sorey, K. C., & Duggan, M. H. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional-aged students. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(2), 75–100.
- Sparkman, L., Maulding, W., & Roberts, J. (2012). Non-cognitive predictors of student success in college. *College Student Journal*, 46(3), 642–652.
- Stănescu, D. F., Monteagudo, J. G., & Freda, M. F. (2015). Giving voice to non-traditional students 'walking' the narrative mediation path. An interpretative phenomenological analysis. In *The European Higher Education Area* (s. 415–430). Cham: Springer.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: theory and practice*. Vol. 20. Los Angeles: Sage Publications.
- Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. *Computers & Education*, 75, 112–126.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438–455.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (s. 243–280). Dordrecht: Springer.

- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: levers for sustainability in higher education. *Sustainability*, 10(12), 3–11.
- Van Meter, P., & Stevens, R. J. (2000). The role of theory in the study of peer collaboration. *The Journal of Experimental Education*, 69(1), 113–127.
- Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., ... & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: main report. Luxembourg: Publications Office of the European Union*.
- Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (Eds.) (2014). *Online distance education: towards a research agenda*. Edmonton: Athabasca University Press.
- Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2014). Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=563&r=2004>
- Zhoc, K. C., King, R. B., Chung, T. S., & Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 1–25.

Kontakt

Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.: brucknerova@phil.muni.cz