

MICHAELA ŠMÍDOVÁ (ed.)

VYSOKÉ ŠKOLY, STUDENTI A DATA
O STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI
A PŘECHODU
DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

UNIVERZITA

JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA

MICHAELA ŠMÍDOVÁ (ed.)

VYSOKÉ ŠKOLY, STUDENTI A DATA
O STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI
A PŘECHODU
DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

UNIVERZITA
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA
2020

VYSOKÉ ŠKOLY, STUDENTI A DATA O STUDIJNÍ NEÚSPĚŠNOSTI A PŘECHODU DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁNÍ

Autorský kolektiv:

Josef Beneš, příl. 1

Filip Bláha, kap. 6

František Holešovský, kap. 4

Vladimír Roskovec, kap. 1, 3

Helena Šebková, kap. 3, 5

Michaela Šmídová (ed.), kap. 2

Recenzenti:

prof. PhDr. Vladimír Čechák, CSc.

Ing. Libor Prudký, Ph.D.

Vydavatel

UNIVERZITA Jana Amose Komenského Praha ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství, v.v.i.

Roháčova 63, 130 00 Praha 3

Vydání I.

Počet stran 118

Praha 2020

© UNIVERZITA Jana Amose Komenského Praha

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této publikace nesmí být kopírována a reprodukována v jakékoli formě bez písemného souhlasu vydavatele.

Tato publikace ve formátu e-knihy „Vysoké školy, studenti a data o studijní neúspěšnosti a přechodu do vysokoškolského vzdělávání“ byla zpracována v rámci projektu TAČR TL01000219 v Centru pro studium vysokého školství, v.v.i.

ISBN 978-80-7452-204-8

O B S A H

ÚVOD		5
1	PROBLÉMY S DEFINICÍ NEÚSPĚŠNOSTI	7
	Několik praktických poznámek	12
2	PŘECHOD ZE STŘEDNÍ NA VYSOKOU ŠKOLU Z PERSPEKTIVY STUDENTŮ PRVNÍCH ROČNÍKŮ VYSOKÝCH ŠKOL	13
3	PŘÍPAD MALÉ FAKULTY NA VELKÉ UNIVERZITĚ	27
	Jak se v současnosti učí na FD?	29
	Motivace a příprava studentů ke studiu a názor akademických pracovníků	31
	Vliv střední školy a důsledky rozdílu ve způsobu studia na střední a vysoké škole očima středoškolských učitelů, akademický pracovníků a studentů	33
	Jak dál s obsahem a strukturou studia?	38
4	PROBLÉM „PROPADOVOSTI“ NA TECHNICKÉ VYSOKÉ ŠKOLE	41
	Výběr studijního programu a vysoké školy	42
	Motivace ke studiu na vysoké škole	43
	Studijní kolektiv na vysoké škole	44
	Vnější okolí studenta	45
	Studijní předpoklady získané na základní a střední škole	46
	První seznámení se studiem na vysoké škole	47
	Podpora a zájem rodiny, motivace rodiny	49
	Zájmy studenta	50
	Směry snížení studijní neúspěšnosti	51
5	STRUKTUROVANÉ STUDIUM – NEVYUŽITÁ ŠANCE S DOPADEM NA NEÚSPĚŠNOST?	53
6	PŘÍKLAD Z BLÍZKÉHO ZAHRANIČÍ: RAKOUSKÁ „STUDIJNÍ VSTUPNÍ A ORIENTAČNÍ FÁZE“ JAKO LÉK NA ÚSPĚŠNÝ PŘECHOD?	67

ZÁVĚR	73
LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE	77
PŘÍLOHA 1 STATISTICKÝ PRŮVODCE BEZRADNÝCH	81
1. Počty studentů v jednotlivých typech studijních programů	81
2. Přijímací řízení	84
3. Problém návaznosti studia – přechod z nižšího stupně studia na vyšší	87
4. Neúspěšnost v bakalářských studijních programech sledovaných fakult a jejich vysokých škol	94
PŘÍLOHA 2 PŘECHOD ZE STŘEDNÍ NA VYSOKOU ŠKOLU: DOPORUČENÍ PRO SYSTÉMOVÉ ZMĚNY A PRO VYSOKÉ ŠKOLY	97
ÚVOD	97
PRÁCE S DATY A DEFINICEMI PRO JEJICH TVORBU	98
MYŠLENKOVÉ/IDEOVÉ INOVACE	105
PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE	108
DROBNĚJŠÍ, ALE PODSTATNÉ INOVACE	112

ÚVOD

Předkládaná publikace shrnuje výsledky z projektu *Studijní neúspěšnost s ohledem na přechod ze střední na vysokou školu* (SNOP), který byl podpořen Technologickou Agenturou ČR¹ a jehož hlavním tématem byla studijní neúspěšnost na vysoké škole a zejména pak ta její část, která je spojena s přechodem ze střední na vysokou školu. V projektu jsme se tedy zabývali především prvním ročníkem studia na vysoké škole ale také obdobím, kdy se studenti středních škol rozhodují o tom, zda budou studovat na vysoké škole, a samozřejmě i o tom, v jakém studijním programu. Právě v prvním ročníku bakalářského studia totiž dochází nejčastěji k situaci, kdy student či studentka studium (respektive studijní program) z různých důvodů opouští.

Hlavním cílem bylo v rámci této knihy představit čtenáři téma z různých perspektiv. Jde přitom o téma, které už dlouho zůstává jedním z podstatných v rámci vysokoškolské praxe i politiky. Zdánlivě jednoznačný termín studijní neúspěšnost není totiž vůbec tak jednoznačný, jak se na první pohled může zdát.

Vzhledem k zaměření našeho projektu v knize reflektujeme zkušenosti studentů vybraných fakult vysokých škol, dáváme prostor pohledu zkušeného vysokoškolského pedagoga, nebo se formou rozhovoru zabýváme i širšími souvislostmi vysokoškolského studia a neúspěšnosti v něm – strukturovaným studiem, jednu kapitolu věnujeme i zahraničnímu příkladu – konkrétně Rakousku a jeho specifické reakci na vysokou míru neúspěšnosti v prvních fázích vysokoškolského studia.

Nedílnou součástí této knihy jsou dvě přílohy. První z nich je určena zájemcům o statistická data a jsou v ní prezentovány ty ukazatele, které souvisí s neúspěšností, ale také s obecným vývojem vysokoškolského vzdělávání. Druhou je sada doporučení pro vysoké i střední školy, a pro systémového „hráče“ ve vysokoškolském prostoru Ministerstvo školství, mládeže a sportu. A konec konců, některá doporučení mají co do činění i s námi jako výzkumníky, kteří působí v instituci zabývající se vysokoškolským prostorem a jeho výzkumem. I na nás v tomto směru leží odpovědnost.

Autoři, kteří přispěli do této publikace, jsou jak členové týmu, tak také výzkumníci případně akademičtí pracovníci, kteří s námi v průběhu projektu spolupracovali. Každý z nich se pokusil problém, respektive jeho různé aspekty, reflektovat nejen na základě výsledků vzešlých z tohoto projektu, ale také na základě své dlouhodobé výzkumné nebo praktické zkušenosti.

¹ Projekt č. TL01000219, v rámci 3. výzvy programu Éta.

1 PROBLÉMY S DEFINICÍ NEÚSPĚŠNOSTI

Vladimír Roskovec

Při definici každého ukazatele je třeba si ujasnit, co má ukazovat a k čemu má sloužit. V případě ukazatele „neúspěšnost ve studiu“ to není bezprostředně jasné.

Sémanticky vzato je „neúspěšnost“ opakem „úspěšnosti“. Úspěšný student je bezesporu ten, který řádně ukončil studium jeho absolvováním (podle § 55 zákona o vysokých školách). Počty těchto úspěšných studentů-absolventů v daném roce, ať akademickém nebo kalendářním, jsou snadno dostupné ve statistických výstupech na webu MŠMT, a to na různé úrovni agregace – od studijního programu či specializace až po celostátní úroveň. Otázka je, s čím má smysl tyto počty srovnávat, když se počty přijímaných studentů v čase dosti výrazně mění neboli co zvolit za míry „úspěšnosti“ a „neúspěšnosti“. K tomu se ještě vrátíme.

Podle uvedené logiky je na první pohled neúspěšným ten student, který své studium ukončil jinak než řádně. Zkušenost však ukazuje, že skutečnost je složitější. Zákon o vysokých školách v § 56, odst. 1 uvádí kromě řádného ukončení 8 dalších způsobů ukončení studia. Vynecháme-li případy spojené s ukončením platnosti akreditace studijního programu nebo s jejím odnětím, může to být:

- zanechání studia,
- ukončení studia z důvodu nesplnění studijních podmínek,
- vyloučení ze studia za disciplinární přestupek, za podvod při přijímacím řízení či
- „dodatečné“ vyloučení, je-li státní závěrečná zkouška nebo její součást prohlášena za neplatnou (trest za plagiátorství).

Případy vyloučení jsou, naštěstí, málo četné, ale neúspěch to je.

Mnohem čtenější jsou případy zanechání studia. K tomu může dojít z několika důvodů: Je-li důvodem vážná nemoc, těžký úraz či dokonce úmrtí, nelze to hodnotit jako neúspěšnost ve studiu.

Poměrně častým případem bývá přestup do jiného studijního programu, na jinou fakultu nebo vysokou školu. Pokud student zjistí, že ho vlastně zajímá něco jiného, než právě studuje (obzvláště, když na to přijde dříve, než neuspěje u několika zkoušek), je otázka, zda to hodnotit jako neúspěch, a když ano, čím neúspěch to vlastně je, zda studenta nebo stávající fakulty. (Zákon tuto situaci zvlášť neupravuje a termín „přestup“ nezná.) Z rodin-

ných či jiných důvodů může student přestoupit do stejného nebo příbuzného studijního programu na jiné fakultě nebo vysoké škole.

Někteří studenti, a není jich málo, získají během zahraniční stáže (většinou v rámci programu Erasmus+) možnost pokračovat i nadále ve studiu na zahraniční vysoké škole a studium na své domácí škole proto buď přeruší, nebo ukončí. Za neúspěch by to nikdo nepokládal, spíše naopak.

Je známo, že někteří zapsaní studenti vůbec nezačnou studovat, do školy nechodí vůbec nebo jen velmi zřídka (fakulty s turnikety identifikujícími každého příchozího to zjistí snadno, ostatní to zjistí podle účasti na cvičeních nebo seminářích). Důvody tohoto chování mohou být různé. Může to být jen snaha získat na nějakou dobu sociální výhody studenta (daňové úlevy, levné stravování, ubytování na koleji, slevy na dopravu aj.). Nemálo studentů se zapíše do dvou nebo i více studijních programů (na téže vysoké škole nebo i na různých vysokých školách) a po čase se rozhodne studia v jednom z nich zanechat. Nebo student získá dobře placené místo a na studium nemá čas nebo zjistí, že k němu vysokoškolský diplom nepotřebuje. Ať už jsou důvody zanechání studia jakékoliv, jedná se o neúspěch ve studiu? Nelze být přece neúspěšný v tom, co vůbec nebylo započato.

V pravém slova smyslu jsou tedy neúspěšní ti studenti, kteří ukončili studium z důvodu nesplnění studijních podmínek.

(Existuje též možnost přerušení studia podle § 54 a 54a. Tito studenti se snad mezi neúspěšné nezapočítávají. Jejich počty jsou dosti podrobně uváděny mezi zmíněnými statistickými výstupy MŠMT a pohybují se mezi 1 až 2 % z celkových počtů studentů.)

Z výše uvedených důvodů by tedy bylo žádoucí uvádět ve statistických výstupech kromě počtu studentů, absolventů a studentů, kteří studium přerušili, odděleně i počty studentů, kteří v daném roce

- studia zanechali,
- byli vyloučeni,
- studium ukončili z důvodu nesplnění studijních podmínek.

Na základě těchto dat by si pak každý uživatel mohl spočítat ukazatele, které uzná za vhodné. Při jejich prezentaci by však měl přesně uvést, z jakých dat k nim dospěl.

Stanovení „relativních“ ukazatelů, užívaných pro různé analýzy, však naráží na problém, s čím počet úspěšných nebo neúspěšných studentů srovnávat, když počty studentů vstupujících na vysoké školy (tj. přijímaných nebo zapsaných) se každý rok ve všech studijních programech více či méně mění.

Nabízí se použít tzv. kohortní míru, tj. sledovat studenty přijaté/zapsané v určitém roce do sledovaného studijního programu a zjišťovat, kolik z nich v jednotlivých následujících letech absolvovalo (většina absolventů se vyskytne po uplynutí standardní doby studia, někteří mohli teoreticky absolvovat i dříve, řada z nich naopak později atd.). Příslušná data je možno získat ze systému SIMS (Sdružené informace matrik studentů). Tento „kohortní“ přístup byl zvolen v *„Metodickém předpisu k výpočtu měř studijní neúspěšnosti na vysokých školách“* (název nevystihuje přesně obsah ani deklarovaný účel), kde je v čl. 3 zavedena *Kohortní míra úspěšnosti studentů vysokých škol vázaná na první vstup do systému* (MŠMT 2017). Předmětem výpočtu je student jako fyzická osoba a jeho dosažené (nebo nedosažené) vysokoškolské vzdělání, a to bez ohledu na to, zda ve sledované době neúspěšně ukončil původní studium a začal studovat v jiném. S ohledem na tuto možnost se v Metodickém předpisu definuje tato kohortní míra úspěšnosti pouze pro nejvyšší úroveň agregace, tj. pro celý vysokoškolský systém. Definice pak zní: „Kohortní míra úspěšnosti studentů vysokých škol vázaná na první vstup do systému je stanovena jako poměr mezi počtem absolventů vysokoškolského studia z dané kohorty prvního zápisu do vysokoškolského systému a celkovým počtem studentů z této kohorty.“

Podobný postup je v uvedeném Metodickém předpisu použit i pro *Kohortní míru neúspěšnosti vázanou na rok zápisu* (čl. 2). Ta je stanovena jako „poměr mezi počtem neúspěšně ukončených studií v jednotlivých letech studia a celkovým počtem studií započatých v daném roce zápisu“. Za neúspěšné ukončení studia se považuje „každé ukončení studia způsobem jiným než úspěšně nebo úmrtím“ (čl. 4). Je zřejmé, že do takto vypočítané „neúspěšnosti“ jsou započítány i všechny případy zanechání studia, o nichž byla řeč výše a které považovat za „neúspěch“ ve studiu je vysoce problematické.

Pro výpočet kohortní míry podle uvedeného Metodického předpisu byla v rámci projektu TAČR, řešeného Českou zemědělskou univerzitou (ČZU) v letech 2016-2017, vytvořena aplikace, která využívala data poskytnutá z databáze SIMS. Pro výpočet **kohortní míry neúspěšnosti vázané na rok zápisu** nebyl sledován student jako fyzická osoba, ale byla vyhodnocena úspěšnost každého jeho studia zvlášť. Tato data tak bylo možno agregovat na úrovni jednotlivých studijních programů, skupin studijních programů, typů studijních programů, fakult, vysokých škol (veřejných a soukromých) a všech těchto škol v ČR. (Ve statistikách tedy nejsou zahrnuty státní vysoké školy). Data jsou zveřejněna na webové adrese <https://dropout.pef.czu.cz>. Pro každý kalendářní rok zahájení studia 2001 až 2018 je zde uvedena tabulka, v níž jsou pro rok zahájení a všechny následující roky až do roku 2018 uvedeny tyto počty studií: aktivní, přerušeno, absolvováno, ukončeno

bez absolvování, absolvováno celkem a ukončeno bez absolvování celkem („celkem“ znamená součet za všechny roky od roku zahájení). Např. pro rok zahájení 2001 má tato tabulka 18 řádků, pro rok 2018 jen jeden.

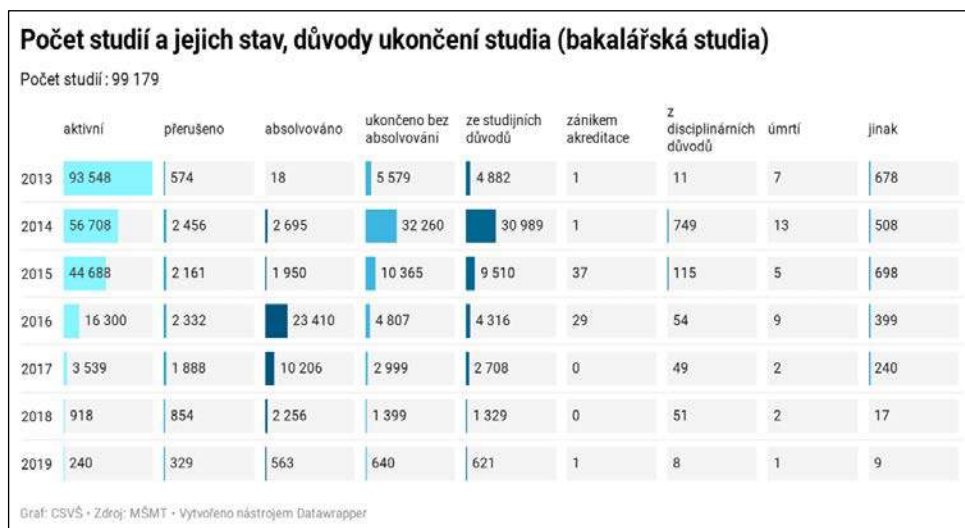
Na téže webové adrese jsou dále uvedeny **kohortní míry neúspěšnosti vázané na první vstup do systému**. V tomto případě se sledovalo, zda student jako fyzická osoba ve sledovaném období po prvním vstupu do vysokoškolského systému získal nebo nezískal vysokoškolské vzdělání bez ohledu na to, zda ve sledované době neúspěšně ukončil původní studium a začal studovat v jiném. Tato míra je počítána pouze na úrovni agregace jednotlivých typů studijních programů (bakalářských, magisterských nenavazujících, magisterských navazujících, doktorských a bakalářských a magisterských nenavazujících, vždy za všechny veřejné a soukromé vysoké školy). Pro roky prvního vstupu 2001 až 2016 je vždy uvedena tabulka, v níž jsou pro rok prvního vstupu a všechny následující až do roku 2017 počty studentů, kteří absolvovali a kteří odešli neúspěšně, a oba tyto údaje též v % z celkového počtu poprvé zapsaných (uvedeného pod tabulkou).

Z uvedeného zdroje čerpali např. i autoři analytického materiálu MŠMT „*Studijní úspěšnost na českých vysokých školách v roce 2018*“ (MŠMT, nedatováno), v němž jsou uvedeny i grafy „neúspěšnosti“ pro různé skupiny fakult. Problematičnosti používané definice neúspěšnosti jsou si autoři vědomi, neboť na str. 3 uvádějí: „Řada neúspěšných studentů neodchází z vysokého školství úplně a pokračuje v dalším studiu, ať už na stejné nebo na jiné vysoké škole... příčinou neúspěšnosti nemusí vždy být nedostatek kompetencí ke studiu obecně, ale spíše nespokojenost s konkrétním studijním programem, nevhodná volba studijního programu ve vztahu k jeho specifickým požadavkům, slabá akademická a sociální integrace studentů nebo další důvody.“

Podobné myšlenky lze nalézt i ve „*Strategickém záměru ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021*“ (SZ2021+) (MŠMT 2020). V souvislosti s prioritním cílem týkajícím se rozvoje kompetencí studujících je tam poznamenáno, že studijní úspěšnost ovlivňují „i studijní i sociální otázky (ať už měkké, kulturní faktory, nebo ekonomická nutnost během studia pracovat), kompetence, se kterými uchazeči do studia vstupují, dostupnost informací pro dobrou volbu oboru, sociální integrace studujících a prostředí vysokých škol, stejně jako celá řada dalších aspektů. Ne každé zanechání studia je navíc nutně negativní událostí a cílem národní politiky není eliminovat studijní neúspěšnost zcela.“ (MŠMT 2020: 18). A mezi dalšími významnými tématy ve vysokém školství na str. 62 jsou uvedeny i „zápisy do studia pouze za účelem získání studentských výhod, tzv. „mrtvé duše“ mezi studujícími“.

Jelikož výše zmíněný projekt ČZU už nepokračuje, odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation MŠMT nadále aktualizuje uvedená data na webových stránkách Statistického informačního systému MŠMT (StatIS MŠMT) v rubrice „Statistiky vysokého školství“ (<https://statis.msmt.cz/statistikyvs/>). Kohortní míra neúspěšnosti vázaná na rok zápisu je v nabídce této rubriky uváděna pod názvem „Průběh studií z pohledu vzdělávací instituce (studia)“ a je k dispozici na adrese <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/neuspesnost.aspx>, kohortní míra neúspěšnosti vázaná na první vstup do systému je v nabídce pod názvem „Průběh studií z pohledu studenta“ a je dostupný na adrese <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/prvnizapabs.aspx>. Na stránkách StatIS MŠMT jsou však pod názvem „Průběh studií z pohledu vzdělávací instituce s rozvedenými důvody neúspěšného ukončení“ (<https://statis.msmt.cz/statistikyvs/prubeh.aspx>) nabízena též data, která jsou z hlediska našeho projektu relevantní. K tabulkám o průběhu studií, které zde byly popsány v souvislosti s kohortní mírou neúspěšnosti vázanou na rok zápisu, jsou přidány údaje o počtu ukončení bez absolvování rozepsané do podskupin: ze studijních důvodů, zánikem akreditace, z disciplinárních důvodů, úmrtí a jinak. Jako příklad je v grafu 1.1 uveden průběh všech bakalářských studií zahájených v roce 2013 spolu s důvody jejich ukončení v následujících letech.

Graf 1.1



Takto rozčleněné údaje o ukončení studia bez absolvování mohou napomoci diferencovanému přístupu k problémům studijní neúspěšnosti. Není

zatím jasné, zda kategorie „ze studijních důvodů“ zahrnuje pouze případy ukončení z důvodů nesplnění studijních podmínek, nebo i některé jiné případy zanechání studia. V každém případě trvá potřeba podrobnější analýzy konkrétních příčin ukončování studia bez absolvování a hledání cest k jejich omezení.

Nicméně, jak pravil klasik: „Průběžně spějeme k jasnu“.

Několik praktických poznámek

Problém „neúspěšnosti“ bývá zkoumán proto, aby se zjistily její příčiny a hledaly způsoby, jak ji případně omezit. Analýza těchto příčin by měla být součástí systému vnitřního hodnocení a zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání, konkrétně hodnocení kvality jednotlivých studijních programů. Tato analýza by měla mj. ukázat, v kterých fázích studijního programu studenti nejčastěji „odpadají“, a proč. Tak jako je v zájmu každé fakulty nebo její součásti, aby se zajímala o profesní dráhy svých absolventů, je podobně v jejím zájmu sledovat studijní dráhy svých studentů. Obecná zkušenost ukazuje, že kritickým obdobím bývají první dva semestry, kdy se studenti musí adaptovat na přechod ze středoškolského způsobu studia na vysokoškolský, kdy se ale také často mění jejich zájem studovat daný studijní program, kdy zjistí, že to, co studují, jednoduše není to pravé... Zmíněné analýzy a navrhovaná opatření ke zlepšení situace se musí opírat o relevantní a spolehlivá data. Jejich sběr a zpracování by měly být rovněž součástí systému vnitřního zajišťování kvality. Na úrovni studijních programů nebo i fakult by to nemusel být velký problém, potřebná data jsou zde snadno dostupná. Fakulty také zpravidla ve svých výročních zprávách uvádějí, kolik studentů, v kterém studijním programu a v kterém roce studia nesplnilo studijní požadavky a studium proto ukončili, a kolik jich zanechalo studia z jiných důvodů (někdy i blíže specifikovaných). Je pravidlem, že zveřejňované údaje jsou anonymizované a jsou chráněny osobní údaje studentů. **Problémy mohou nastat a nastávají při nekritické agregaci těchto údajů na úrovni vysoké školy nebo na celostátní úrovni, když se důvody ukončení studia bez absolvování náležitě nerozlišují.**

Pro měření „neúspěšnosti“ na kterékoliv úrovni je vhodné využívat výše popsanou „kohortní“ metodu, jen je třeba při ní důsledně oddělovat případy zanechání studia (z různých důvodů) a případy ukončení studia z důvodu nesplnění studijních požadavků a pokusit se případy ukončení studia z důvodů nesplnění studijních požadavků ještě blíže specifikovat. SIMS by potřebné údaje měl být schopen poskytovat.

2 PŘECHOD ZE STŘEDNÍ NA VYSOKOU ŠKOLU Z PERSPEKTIVY STUDENTŮ PRVNÍCH ROČNÍKŮ VYSOKÝCH ŠKOL

Michaela Šmídová

Na začátku řešení projektu SNOP jsme realizovali šetření mezi studenty prvních ročníků bakalářských studijních programů. Jeho cílem bylo zjistit, jak vypadal jejich přechod na vysokou školu, a především jak reflektují první měsíce svého studia na škole vysoké.

Šlo o studenty čtyř vybraných fakult (dvě strojní, jedna dopravní a pro srovnání také jedna humanitní), které s námi spolupracovaly na řešení projektu. Výzkum prostřednictvím dotazníku jak připraveného online, tak rozdávaného během výuky, proběhl na konci zimního semestru akademického roku 2018/2019.² Předpokládali jsme, že právě období několik měsíců po začátku studia je pro možnost úspěšného či neúspěšného studia kritické. Nešlo o reprezentativní výzkum, nicméně svou vypovídací hodnotu může mít, pokud se podíváme na podíl respondentů z celku nově přijatých studentů na každé zúčastněné fakultě: jde vždy zhruba o 20 až 30 % z celkového počtu zapsaných studentů do bakalářského studia v prvním ročníku v daném akademickém roce (graf 2.1). Ale (ne)reprezentativita sama o sobě nemusí být hlavním problémem takového výzkumu. Problémem, který jde až na samé hranice metodologických možností, je obecná nedosažitelnost těch studentů, kteří nechtějí na výzkumu participovat. V našem případě se konkrétně můžeme ptát, zda to nejsou s vyšší pravděpodobností ti, kteří jsou neúspěšným přechodem na vysokou školu ohroženi nejvíce? To s jistotou nevíme. Akademici/pedagogové nicméně často hovoří o tom, že určitá část zapsaných studentů se na škole nikdy reálně neobjeví³ a z toho lze usuzovat i na to, že právě oni nám o svých motivacích v takovém šetření nic neřeknou. To samo o sobě výsledky a poznatky může zkreslit.

Dotazník obsahoval kromě otázek zaměřených na základní informace o studentech také následující části: 1) motivace a zdůvodnění výběru studia (vstupní a aktuální); 2) reflexe studia na střední škole ve vztahu k vysoké škole; 3) příprava na studium na vysoké škole (na střední škole a bezprostředně před začátkem vysoké školy); 4) informovanost o organizaci studia na vysoké škole a obtížnost/snadnost si na něj zvyknout; 5) a jako ukotvení celého dotazníku: představy o tom, co pro ně znamená *učit se*. Důležitou

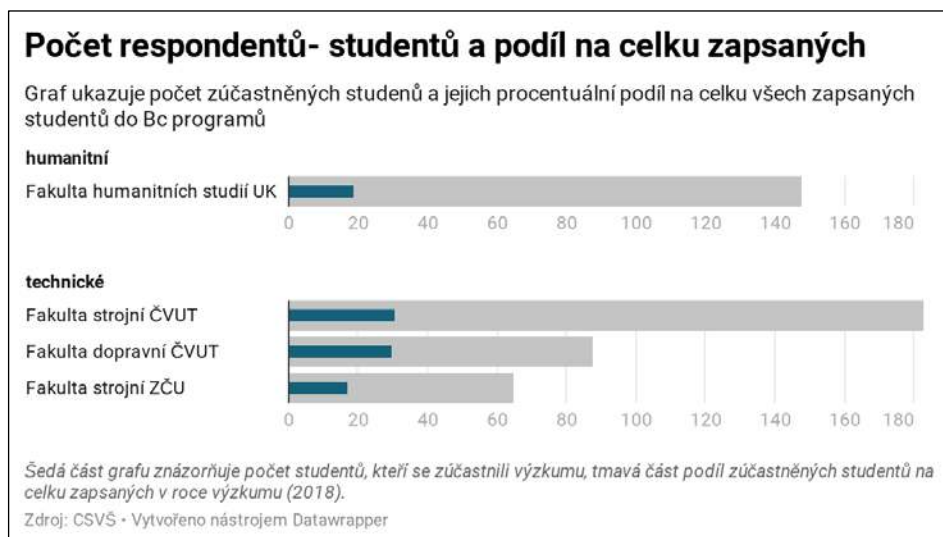
² Pokud není uvedeno jinak, všechny informace v grafech pocházejí z tohoto výzkumu.

³ Viz kapitoly 3 a 4.

součástí dotazníku byla rovněž otevřená otázka: „*Co by usnadnilo Vám nebo i nově nastupujícím studentům v příštích letech studium v prvním ročníku/semestru?*“. Všechno to jsou informace, které měly podpořit naše znalosti o období, kdy se ze žáků, kterým učitelé většinou tykají, stávají skoro z ničeho nic dospělí, od kterých se požaduje mnohem vyšší míra zodpovědnosti za sebe sama.

Pro účely grafické prezentace analýz jsme po základním představení souboru zvolili rozlišení nikoliv podle fakult, ale podle *zaměření* studia, a to na *technické* a *humanitní zaměření*. Jde o funkční rozlišení, protože reflektuje fakt, že v neúspěšnosti přechodu na vysokou školu hraje roli i studovaný obor/program.

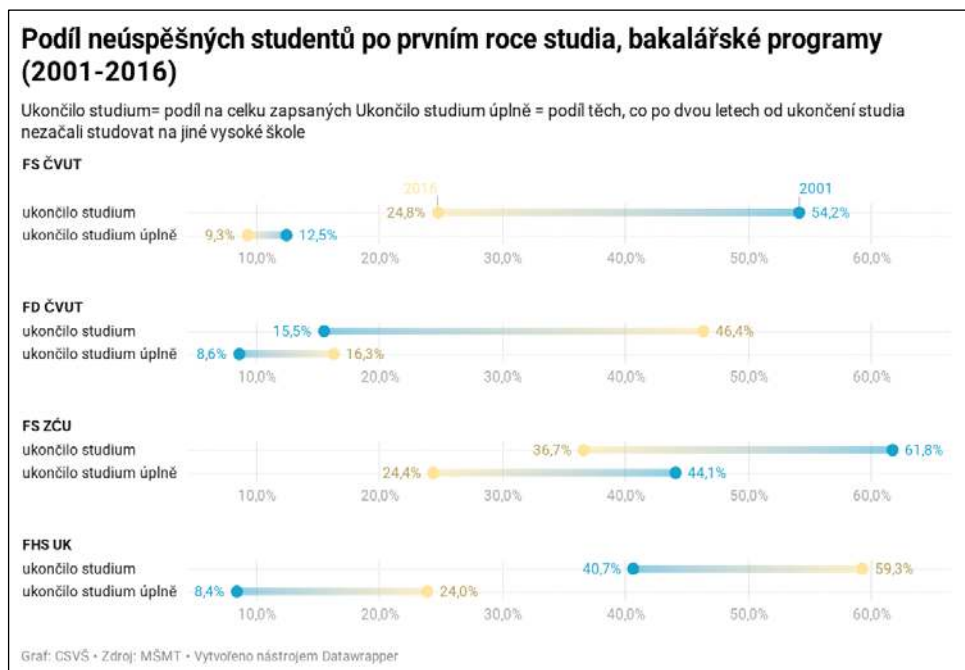
Graf 2.1



Přestože náš projekt nebyl zaměřen na mapování neúspěšnosti jako takové, ale na jednu její významnou podoblast: neúspěšnost v prvním ročníku studia, ukážeme si alespoň její stav podle údajů, které máme k dispozici na jednotlivých zúčastněných vysokých školách. V grafu 2.2 je vidět změna mezi lety 2001 a 2016 v podílu neúspěšných studií po prvním roce studia. Přičemž neúspěšná studia jsou zobrazena dvěma způsoby: 1) podíl těch, kdo neúspěšně skončili na celku zapsaných a 2) podíl těch, kdo neúspěšně skončili a po dvou letech nezačali studovat na jiné vysoké škole (respektive v jiném studijním programu). Údaje v grafu vykazují velkou variabilitu mezi sledovanými fakultami. Zatímco obě strojní fakulty se ve sledovaných statis-

tických ukazatelích zlepšily, Fakulta dopravní ČVUT a Fakulta humanitních studií se naopak zhoršily.

Graf 2.2

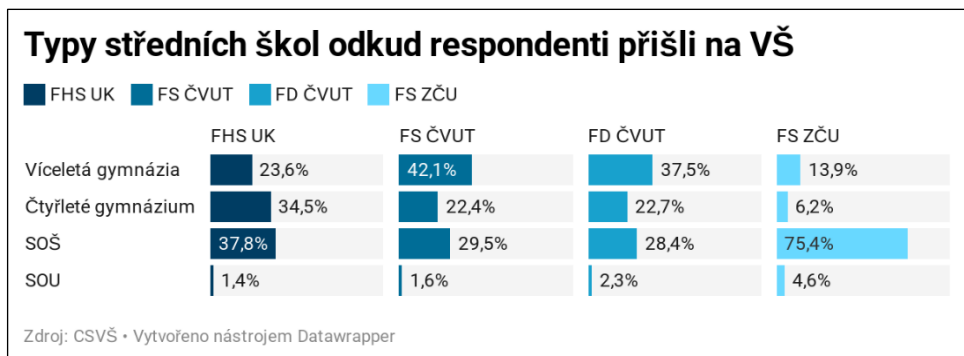


V České republice sice na vysokou školu ze střední přechází velká většina maturantů, ale je známým a zatím neměnným faktem, že hodně záleží na typu středních škol. Na gymnáziích jde v podstatě o samozřejmost, ale ze středních odborných škol se na vysoké hlásí zhruba jen třetina absolventů, kteří získali maturitu (Vojtěch, Kleňha 2018). Jak se tato informace odráží v našem výzkumu? Studenti technického zaměření se nejčastěji rekrutují z víceletých gymnázií s velkou výjimkou studentů Fakulty strojní ZČU, kteří před svou vysokoškolskou zkušeností studovali především na středních odborných školách. Studenti humanitního zaměření jsou pak zpravidla ze čtyřletých gymnázií a středních odborných škol.

Odlišné je na všech čtyřech fakultách také složení respondentů z hlediska oborového zaměření absolvované střední školy. Nejvíce odlišní jsou respondenti z Fakulty strojní ZČU, mezi kterými výrazně převažují absolventi technických středních škol (tj. středoškolské studium označili z hlediska obsahu za technické), což plně koresponduje s faktem, že nejčastěji absolvovali na středních odborných školách. Ve třech dalších případech/fa-

kultách je nejčastější všeobecné zaměření střední školy, přičemž FHS se odlišuje jen výraznějším zastoupením ekonomického zaměření, zatímco obě fakulty ČVUT mají zhruba třetinové zastoupení technických středních škol.

Graf 2.3



Graf 2.4

Zaměření středních škol (v %) ze kterých vstoupili studenti na vysoké školy

Oborové zaměření SŠ	1. pořadí			2. pořadí			3. pořadí		
FS ČVUT	Všeobecné	51,0%	Technické	33,0%	Jiné	4,0%			
FS ZČU	Technické	73,8%	Všeobecné	12,0%	Umělecké	8,0%			
FHS UK	Všeobecné	50,0%	Ekonomické	15,0%	Humanitní	8,1%			
FD ČVUT	Všeobecné	59,0%	Technické	39,0%	Ekonomické	3,4%			

Zdroj: CSVŠ • Vytvořeno nástrojem Datawrapper

Úspěšnost přechodu do vysokoškolského studia může ovlivňovat i **motivace**, s níž do něj studenti vstupují. První informace o obecné motivaci ke studiu představuje určitý hodnotový rámec pro oblast vzdělávání, v němž se přechod mezi střední a vysokou školou uskutečňuje.⁴

Studenti-respondenti deklarují, že důvody jejich studia byly zejména dva: *potřeba dozvědět se něco nového a budoucí dobré pracovní uplatnění* (graf 2.5). Nejde o překvapivé výsledky, ale o dlouhodobě stabilní poznatek,

⁴ Hodnotovou podmíněnost při výběru studia na vysoké škole mj. zkoumal Libor Prudký (2017).

který se opakuje i v jiných studentských případně absolventských šetřeních (např. Absolvent 2018). Stejně tak charakteristická je větší váha *pracovního uplatnění* u studentů technického zaměření (průměr = 1,38, škála 1- rozhodně ano až 5 - rozhodně ne) a potřeba *dozvědět se něco nového* u studentů humanitního zaměření (průměr = 1,33).

Pozoruhodné rozdíly mezi oběma obory jsou u položky *prestiž studia na vysoké škole*: pro studenty technik jde o výrazně důležitější aspekt než pro humanitně orientované studenty. Naopak nepřekvapivá je reakce na možnost *nechtěl/a jsem ještě pracovat*, i když tady jde mezi technickými a humanitními obory vlastně o nejvýraznější rozdíl (diference mezi průměry je více než jeden bod). Víme totiž z jiných šetření, že zkušenost s prací před prvním nástupem na vysokou školu mělo např. 52 % studentů v České republice v poslední vlně mezinárodního šetření EUROSTUDENT VII (Šmídová, 2020). Studenti během studia jsou pak zvyklí pracovat při studiu zhruba ze 3/4, když 54 % studentů pracuje během celého semestru a 19 % příležitostně (ibid). Práce při studiu je tak normou i pro prezenční studium. Ze strany studentů tedy nejde ani tak o snahu vyhnout se práci samotné, ale spíše o snahu ještě nepřestoupit do plně dospělého života a zároveň využít možnosti získat si práci při studiu větší či menší míru finanční nezávislosti.

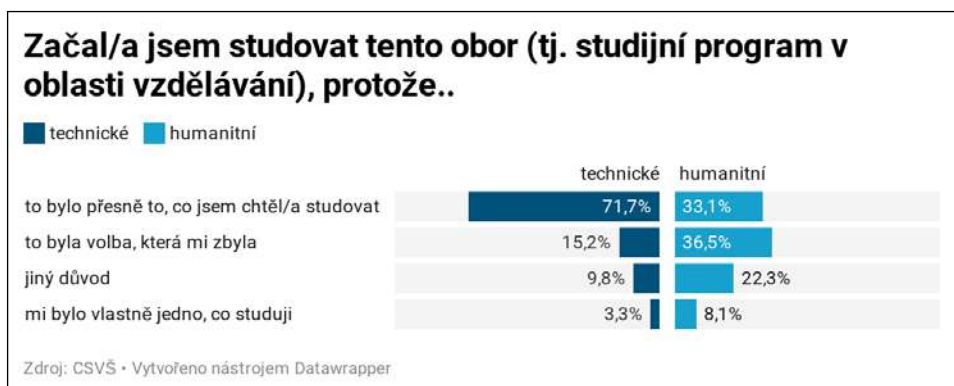
Graf 2.5



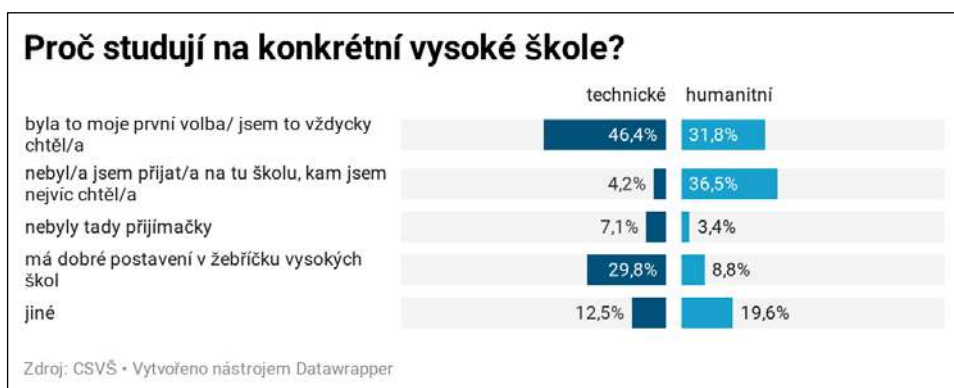
Konkrétní motivace studovat na dané škole a také specifický obor je další podstatná okolnost zkoumaného fenoménu. Oba typy této konkrétní motivace jsou mnohem silnější na technických fakultách (graf 2.6). Právě mezi techniky ještě mnohem výrazněji vystupuje také dobré postavení v že-

bříčku vysokých škol, tuto možnost zvolilo téměř 30 % respondentů. Technici také více než dvakrát častěji vědí (72 %), že z hlediska oboru byl jejich výběr jasný. Motivační oborová váhavost studentů humanitního směru dost možná souvisí s tím, že v našem výzkumu figurovala pouze jediná a zároveň trochu „jiná“ fakulta, a to FHS. Její bakalářské studium je do značné míry nastaveno na hledání toho pravého oboru právě až během studia. Určitá nevyhraněnost těch, kteří na ni vstupují, je tak očekávatelná a projevuje se v tomto případě vyšším podílem studentů, pro které byla druhou volbou, anebo pro ni měli jiný důvod neuvedený v nabídce.

Graf 2.6



Graf 2.7

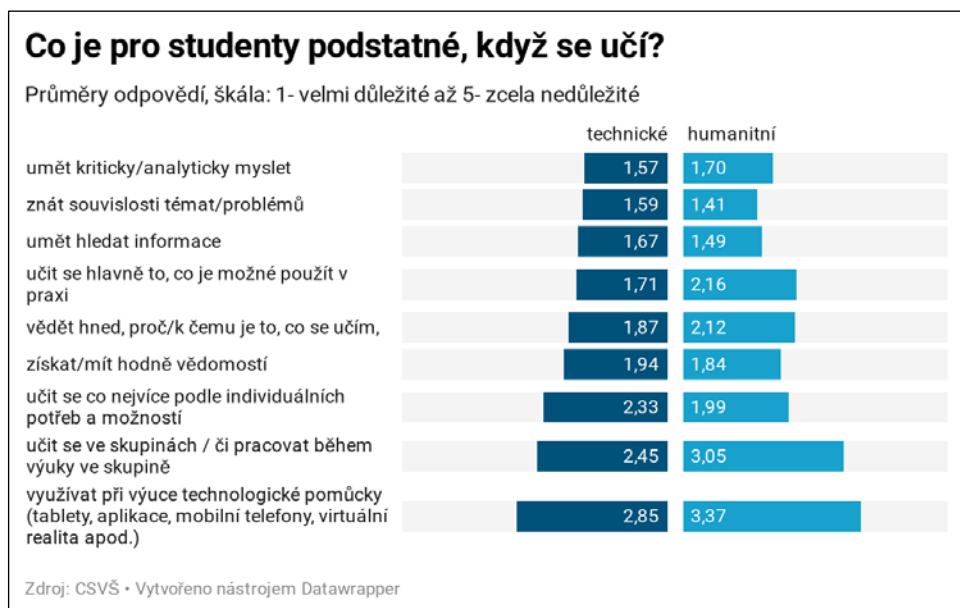


Jiným typem informace, který nicméně může významně doplnit naši představu o procesu přestupu na vysokou školu, jsou pak preferované způsoby a zaměření vzdělávání současných studentů. Hodně se mluví o určitých generačních odlišnostech lidí narozených v různých časových periodách.

Studenti, kteří nastupují na vysoké školy nyní, se narodili na přelomu či již začátku nového milénia a jsou označováni za příslušníky generace Z⁵, pro kterou jsou/mají být charakteristické jiné vzdělávací priority. Jaké vzdělávací priority mají studenti včlenění do našeho výzkumu?

V některých ohledech jsou reakce studentů tak nějak tradiční: chtějí umět kriticky myslet, znát souvislosti a umět hledat informace. Naopak poměrně překvapivý je nízký průměr odpovědí spojených s užíváním technologických pomůcek během výuky. Je možné, že tento výsledek prostě odráží priority v nabízeném seznamu vzdělávacích priorit (které jsou vidět v grafu 2.8), a že tudíž trpí přílišnou nekonkrétností. Obecné vzdělávací priority tak zůstávají de facto stejné, tedy takové, s nimiž by do značné míry souhlasily i předchozí generace studentů.

Graf 2.8



O jakou odlišnost ale může jít konkrétně, když se mluví o vzdělávacích prioritách generace Z? Jak bylo řečeno výše, mluvíme o generaci, která se narodila na konci tisíciletí a dále, tedy zhruba v rozmezí let 1995–2005. Právě této generaci jsou připisovány nejrůznější charakteristiky, které nejčastěji souvisí se samozřejmým používáním moderních technologií, které má současně své významné vzdělávací implikace. Jak píše Elisabeth Skinner

⁵ Např. zde Generation Z - Wikipedia

(2018), výuka generace Z představuje velkou výzvu, protože studenti této generace mají negativní postoje vůči přednáškám, textům a zkouškám, což jsou metody a prostředky, které doposud ve vysokoškolském vzdělávání jednoznačně převažují. Zároveň jde ale o generaci, která si asi nejvíce uvědomuje význam vysokoškolského vzdělání pro své pracovní uplatnění a považuje ho za podstatnou pomoc v rychlejší budování kariéry. Generace Z na rozdíl od předchozí generace mileniálů preferuje individualizovaný či spíše personalizovaný přístup i způsob výuky, což (naštěstí) nevyklučuje skupinovou výuku jako takovou, ale klade to na její přípravu jiné nároky. Zároveň jsou nazýváni pozorovateli (*observers*), pro které učit se znamená nikoliv o tom číst, ale vidět to, co a o čem se učí (na vlastní oči, formou videa) a pak to napodobovat (Seemiller, Grace, 2017).

Reflexe neúspěšných či naopak úspěšných vysokoškolských studií z našeho zúženého pohledu začíná na střední škole a jako jedna z prvních otázek se objevuje **návaznost obsahu a také organizace studia na obou úrovních vzdělávání**. Naše vstupní hypotéza či úvaha byla, že v současné době existuje v obou oblastech poměrně malá návaznost mezi střední a vysokou školou.

Nejprve se zaměříme na reflexi obsahové (ne)souvislosti obou úrovní studia. V obecné rovině se zdá, že možnou nesouvislost obsahu studia a také přístupu pedagogů mnohem kritičtěji reflektují studenti humanitního zaměření. Zejména se to týká zaměření středoškolského studia hlavně na maturitu a vzájemně nesouvisícího obsahu studia na středních a vysokých školách. Maturita je samozřejmě v českém prostředí nezbytnou, avšak nikoliv výlučnou podmínkou pro studium na vysoké škole. Znamená to, že bez ní to nejde, ale jen ona sama ke studiu nestačí.⁶ Poslední ročníky středních škol jsou pro studenty stresující nejen proto, že se připravují na maturitu, ale souběžně s tím se de facto rozhodují o tom, jestli a kam půjdou studovat dále.⁷ Nicméně pozornost je podle studentů na střední škole v posledním ročníku věnována především přípravě na maturitu.

⁶ Zde samozřejmě závisí na nastavení přijímacího řízení na tu kterou vysokou školu respektive studijní program.

⁷ Nicméně právě druhá zmíněná linka je určitě ve školním běhu poněkud druhořadá. Tady se samozřejmě dopouštíme velkého zevšeobecnění, ale faktem zůstává, že také velká pozornost veřejného prostoru je věnována přípravám státních i školních maturit, jejím zadáním a hodnocením, ale mnohem méně se zabývají třeba tím, jak se středoškoláci hlásí na vysoké školy.

Graf 2.9

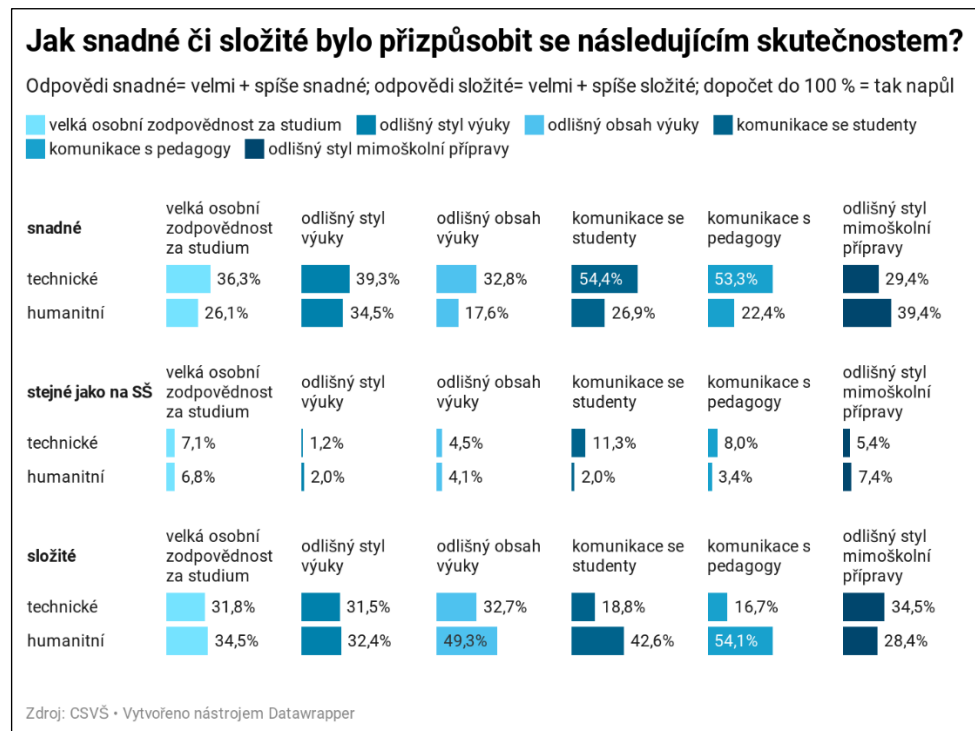


Bližší jsou si oba typy studentů v hodnocení jiného přístupu středoškolských, respektive vysokoškolských učitelů. Studenti v našem výzkumu se shodně přiklánějí k tomu, že právě přístup pedagogů na střední škole v porovnání s těmi, kteří vyučují na vysoké (graf 2.9, nejvyšší průměr odpovědí) je to, co je pro ně vlastně nejvíc nové. Je zajímavé, že vedení k zodpovědnosti a samostatnosti hodnotí obě oborové skupiny v podstatě identicky a mírně převažuje přesvědčení, že to se na střední škole „neučili“.

Období těsně před koncem prvního semestru umožnilo respondentům také uvědomit si, jak moc pro ně bylo snadné či naopak náročné ve srovnání se střední školou zvyknout si na určité aspekty studia na vysoké škole. Studentů, kteří se domnívají, že se vlastně nic nezměnilo, je velmi málo – téměř ve všech oblastech je to výrazně pod hranicí 10 % odpovědí. A platí to u obou oborových oblastí – humanitní i technické. Jednu výjimku představuje 11 % studentů na technických oborech, podle kterých se nezměnila jejich komunikace s ostatními studenty.

Větší problémy s přizpůsobením se vysoké škole připouštějí studenti humanitní fakulty, naopak studenti technických vysokých škol považují přizpůsobení se zejména v oblasti komunikace se studenty a pedagogy na vysoké škole za snadné. Přizpůsobit se komunikaci s dalšími studenty považuje za složité skoro polovina studentů humanitního směru a komunikaci s pedagogy ještě o téměř 10 % více. Výsledky tohoto porovnání však v každém případě dokládají velkou životní změnu, ke které došlo mezi střední a vysokou školou.

Graf 2.10



Graf 2.11



Máme tedy již určitou představu, jak studenti reflektují „příkrost“ přechodu ze středoškolského studia do studia vysokoškolského, nyní se zaměříme na informovanost a dostupnost pedagogů a učebních obor/pomůcek.

Z grafu 2.11 vyplývá, že největší deficit studenti pociťují v oblasti dostatku informací o podobě studia ještě před samotným jeho začátkem, a naopak nejmenší co se týká dostupnosti relevantních učebních pomůcek a materiálů. Technické fakulty přitom celkově odpovídají na požadavky svých studentů lépe. Informační deficit v období rozhodování se o studiu může být jednou z příčin nevhodného výběru studijního programu. Čemu tento deficit lze přisuzovat? Jde o neaktivitu uchazeče? Nebo o obecnou nepřehlednost a nedostatečnost adekvátních informací ze stran vysokých, ale i středních škol?

Konkrétnější odpovědi na otázky, které se týkají alespoň informovanosti během studia, přináší poslední oblast dotazníku. V ní měli studenti volnou možnost odpovědi na otázku: *Co by usnadnilo Vám nebo i nově nastupujícím studentům v příštích letech studium v prvním ročníku/semestru?* Je to příznačná otázka, protože je v ní vyjádřena určitá zodpovědnost i za to, co se netýká tak úplně jich samotných. Obvykle studenti očekávají, že když vyplňují nějaký dotazník, bude to přímo k jejich prospěchu a ovlivní to jejich vlastní studijní podmínky. V tomto případě jsme od nich ale chtěli, aby nám poskytli trochu jiný pohled na věc. Co by bylo dobré změnit na dané vysoké škole (respektive v organizaci a obsahu studia v daném studijním programu) ve vztahu k příštím prvákům?

Zpětná vazba, kterou nám poskytli, byla překvapivě bohatá, protože 52 % respondentů reagovalo delší či kratší slovní odpovědí. I zde se jednoznačně ukazuje, že relevantní, dostupné a správně načasované informace jsou klíčovou kategorií, v níž je možné ve vztahu k začínajícím studentům udělat více.

Ve schématu 1 jsou do hlavních kategorií uspořádány reakce studentů technických fakult a je patrné, že se právě do kategorie **informace** koncentruje největší spektrum rad směřovaných k jejich fakultě. Studenti-technici hovoří o informacích v souvislosti se správným načasováním: je důležité, kdy se k dané informací dostanou.

S časem souvisí i požadavek na informace o rozvrhu, doporučených strategiích studia, a také požadavek na více informací pro *prváka*. Požadují přehlednější a ucelenější web, který bývá často strukturován spíše formálně podle organizace fakulty⁸, ale neodpovídá reálnému průběhu studia, případně rozhodování o tomto studiu. Pro příklad uveďme citaci jednoho respondenta: „.....*integrovaná webová stránka, kde bych našel všechny informace k předmětům, protože každý ústav má v podstatě svůj web a hledání informací značně ztěžuje, zvlášť začátkem a v prvních týdnech semestru....*“ Tato málo uživatelsky vstřícná prezentace fakulty či vysoké školy na webu

⁸ Struktura webu sleduje především organizační strukturu.

může naznačit rovněž existenci informačních problémů před nástupem na vysokou školu. A uchazeč, který o dané vysoké škole většinou neví prakticky nic, se v takové struktuře orientuje s většími obtížemi než prvňák po několika měsících studia. Takové „mezery“ by měly být zaplněny jak větší aktivitou vysokých škol, ale také středních škol, které do určité míry zprostředkovávají informace o studiu na vysoké škole již během středoškolského studia. *„Určitě větší informovanost před nástupem na VŠ – vůbec jsem nevěděl, do čeho jdu, informace jsme dostávali až v průběhu studia. Průvodce prváka je sice pěkný, ale obsahuje informace, které jsou takřka všude – plánek školy, koleje, menzy, hospody. Informace, které jsem před nástupem chtěl, jsem nenašel nikde.“*

Samostatnou kategorií představují reakce, které upozorňují na vlastní (špatný, nedokonalý) přístup nebo dokonce studijní předpoklady: někteří studenti jsou v tomto směru velmi sebekritičtí (*„nebýt líný“*). Vyjádření studenta: *„kdybychom si již na začátku uvědomili, na co se soustředit“* v sobě kombinuje institucionální zodpovědnosti (správné načasování informací a jejich kvalita) a vlastní/individuální zodpovědnosti za studium.

Samozřejmě určitá skupina nápadů studentů se týká rovněž obsahu a uspořádání studia (např. *„Lehčí tempo při nástupu (zejména matematika, chemie, ...)“* nebo *„Snadnější matematika, alespoň pro začátek!“* a *„snažit se víc některé předměty navázat na znalosti ze střední školy – např. fyzika“*).

Poměrně často se v souvislosti s dostatkem a kvalitou informací objevovaly i návrhy spojené s pomocí ze strany studentských skupin na sociálních sítích a starších kolegů studentů (*„Mně osobně usnadnila život vysokoškolačka, který kromě pár starších spolužáků nikoho neznal, skupina prváků na Facebooku. Tam nám studenti vyšších ročníků byli schopni vysvětlit fungování SIS, průběhu zkouškového apod. Stejně tak příspěvky blogu a oficiálního Facebooku fakulty jsou přínosné.“*). Nebo umožnění skupinové práce v rámci kurzů, které jsou určeny pro velké počty studentů (*„Myslím, že by pomohla nějaká “nucená spolupráce” mezi studenty hned zpočátku studia. Nějaká povinná skupinová práce, která by rozdělila masu prváků na menší skupiny, ve kterých by lidé měli společné téma a společný cíl, což by je sblížilo. Jen tak je možné zakotvit do kolektivu introverty (kterých je na naší škole požehnaně a já patřím mezi ně).“*), což by vedlo k lepší integraci do nového prostředí.

Schéma 1: Technické zaměření – kategorizace odpovědí

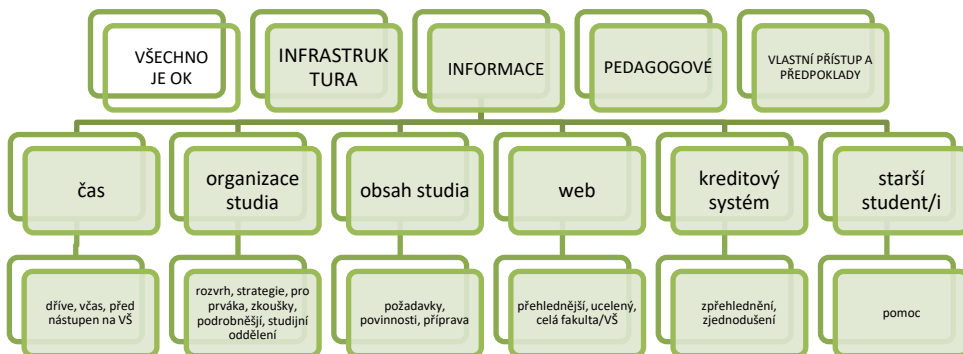
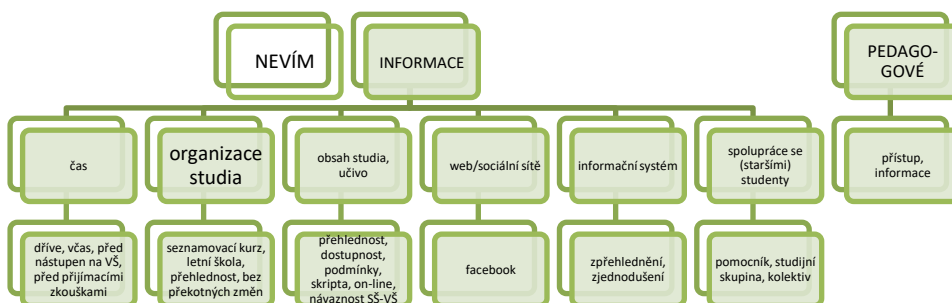


Schéma 2 Humanitní zaměření – kategorizace odpovědí



Komentáře humanitních studentů (schéma 2) bylo možné rozdělit vlastně jen do tří, respektive dvou hlavních kategorií: informace, pedagogové a odpovědi nevím. Ale i tak do značné míry kopírují postoje studentů technického zaměření, když většina komentářů se týká informací. Naplnění subkategorií vztahených k hlavní kategorii informace je ale z hlediska obsahu trochu odlišné a odráží specifickou situaci respondentů humanitního zaměření: v jejich studiu aktuálně docházelo v období sběru dat k poměrně razantním organizačním změnám, se kterými není zcela ztotožněna nejen obec studentů, ale také někteří zaměstnanci fakulty. To vedlo k poměrně silné míře nespokojenosti s dostupností informací či jejich povrchností a neúplností. Silně je akcentována subkategorie čas, jejímž obsahem je rovněž určitý druh kritické sebereflexe ohledně rozhodnutí studovat daný studijní program: studenti/ky konstatují, že kdyby dostali dostatek správných informací v rozhodovací fázi, je možné, že by se rozhodli jinak a šli by studovat jinam. Jeden student otevřeně upozorňuje: „Rozmyslet si, jestli jít na FHS,

protože je atypická a připravuje vlastně na další akademickou dráhu a formuje člověka. Nejedná se o školu, kde dostanete praxi nebo naleznete "uplatnění" jako konkrétní pozice.“

Další doporučení směřované na budoucí zájemce se týká informací, ale také faktu, že fakulta a studijní program jsou „velké“: *„Především seznámení s veškerými informacemi ohledně studia. Utvoření kolektivu, neboť studium na FHS je extrémně anonymní záležitost.“*

Problémy s obsahem studia vyplývají vlastně také z nedostatku přehlednosti informací a částečně souvisí i se samotným předmětem, v tomto případě filozofií: *„Zmírnění chaosu: co se mám vlastně učit? Když se řekne 25 pojmů, znamená to jen dle hesel v encyklopedii? Nebo je třeba je rozšířit a umět napsat 3 stránky? Všichni jsme žili v domnění, že zápočet z filozofie bude esej, najednou přišel email, že půjde o test z přednášek. Rozumně vytríděná literatura vhodná pro prváky, protože nejsme schopni číst veškerou doporučenou literaturu, cítíme se jí zahlcení, a tak nečteme nic, co není přímo k testu. Opravdu neexistují žádné učebnice nebo výkladová literatura (hlavně k filozofii)?“*

A konečně i v případě humanitního zaměření někteří studenti pocítují nesouvisející střední a vysokou školu, byť se závěrečným sebekritickým připomenutím: *„Jít více od základů. Střední škola mi nenabídla základy z oblasti filozofie, a ačkoliv je filozofie jedna z věcí o které jsem se já sám zajímal, neorientoval a ani teď se dostatečně neorientuji v množství nových pojmů, se kterými jsem se setkal hned v prvních dnech. Respektuji ale, že student VŠ má být schopný si s tím poradit.“*

Na konci této kapitoly, která akcentuje postoje studentů, kteří se v okamžiku výzkumu nacházeli v první fázi svého studia, citujeme dva studenty, jejichž komentáře mohou do jisté míry sloužit jako svého druhu univerzální poselství pro budoucí studenty, že jde hlavně o jejich přístup: *„Hlavně se nebát, všichni vám chtějí pomoci, když vidí, že pomoc chcete a jste zaujatí. A nebát se maturity, hned jak nastoupíte na VŠ zjistíte, že byste radši znovu maturovali, i když se to teď nezdá, je to mnohem méně práce. A hlavně jděte na školu, která vás opravdu zaujala a zjistili jste si předem podstatné informace, znám už několik lidí, kteří když čekali, že se po nich na VŠ nebude nic chtít a budou dělat předměty, které je nebaví, tak skončili po měsíci chodit do školy Hlavně bych chtěla i říct, že pomluvy a drby o různých fakultách nejsou pravdivé, pomluvy vytváří právě ti, co studium vzdali po jednom měsíci, protože si zapsali nesmyslné předměty.“* a *„Zabrat, nenechat se svést na scesti slovy 'nemusíš'“*.

3 PŘÍPAD MALÉ FAKULTY NA VELKÉ UNIVERZITĚ

Helena Šebková a Vladimír Roskovec

V této kapitole se budeme zabývat přechodem na vysokou školu tentokrát z **perspektivy jedné malé fakulty na velké technické vysoké škole**. Konkrétně se soustředíme na Fakultu dopravní Českého vysokého učení technického v Praze (FD). Bude pro nás konkrétní ukázkou toho, jak se různí aktéři vyrovnávají se začátkem vysokoškolského studia. Pokusíme se spojit dohromady názory jak akademických pracovníků, tak i studentů na jednotlivé (možné) důvody neúspěšnosti během kritického období studia, kterým je právě první ročník. Využijeme k tomu poznatky získané z různých typů šetření. Jde především o dotazníková šetření mezi studenty prvních, respektive druhých ročníků FD, která byla zorganizována Ústavem bezpečnostních technologií a inženýrství FD v roce 2015⁹. Ta byla vhodným doplňkem naší vlastní dotazníkové sondy mezi studenty FD, která proběhla v akad. roce 2018/2019. Neméně podstatné byly rozhovory s akademickými a vedoucími pracovníky uskutečněné během dvou setkání na FD. Velmi zajímavé názory a poznatky jsme získali také z diskusí na workshopech, které se uskutečnily v roce 2019. Jeden poskytl prostor pro diskusi akademických pracovníků, další byl zaměřen na názory učitelů a vedoucích pracovníků středních škol a poslední umožnil společnou diskusi mezi oběma uvedenými skupinami. Všechna šetření (s výjimkou dotazníkového šetření uskutečněného Ústavem bezpečnostních technologií a inženýrství FD) byla konána s cílem získat odpovědi na výzkumné otázky: co je příčinou/příčinami neúspěšnosti studentů na FD a co lze učinit pro to, aby se tato neúspěšnost snížila. Během rozhovorů a workshopů jejich účastníci otvírali další zajímavé otázky a často se sami vyjadřovali i k obecnějším vzdělávacím problémům, které s neúspěšností ve studiu více či méně souvisejí. V textu ale také využijeme některé vlastní zkušenosti a zkušenosti kolegů, kteří se na řešení projektu podíleli.

Krátké představení Dopravní fakulty

Fakulta dopravní (FD) je jednou z osmi fakult Českého vysokého učení technického. Součástí této vysoké školy se stala v roce 1993, když po rozdělení ČSFR část pedagogů (a studentů) z Vysoké školy dopravy a spojov v Žilíně přešla do Prahy. V současné době FD nabízí bakalářské studium ve

⁹ Šetření zaměřené na získání podkladů a podnětů pro zkvalitnění výuky na FD bylo provedeno v prosinci roku 2015. Prostřednictvím dotazníku rozeslaného e-mailem byli osloveni studenti všech ročníků bakalářského studia, pro naše účely byly využity některé výsledky získané od studentů prvního a druhého ročníku.

studijním programu Technika a technologie v dopravě a spojích s možností výběru ze šesti oborů, navazující magisterské studium v programu Technika a technologie v dopravě a spojích se čtyřmi obory a tři doktorské studijní programy: Technika a technologie v dopravě a spojích, Logistika a Inženýrská informatika.

Fakulta má též pracoviště v Děčíně, které uskutečňuje studium ve dvou oborech akreditovaného studijního programu, celoživotní vzdělávání pro zájemce z široké veřejnosti a spolupracuje s řadou odborníků z významných severočeských podniků a organizací.

Na konci roku 2019 studovalo na FD 1 242 studentů, z toho 839 studentů v bakalářském studijním programu, 283 v navazujícím magisterském programu a 120 v doktorských studijních programech. Zájem o studium na fakultě je poměrně velký, v akademickém roce 2019/20 se přihlásilo 542 uchazečů, z nichž bylo přijato 421 a zapsáno 306 budoucích studentů (Statistické výstupy MŠMT).

Dopravní fakulta ČVUT je v rámci celé ČVUT nejmenší, ale přitahuje poměrně specifické zájemce o dopravní problematiku a stále je zde jistý převis poptávky po studiu ze strany uchazečů nad nabídkou (cca 25 %). Platí, že FD si může své studenty do určité míry vybírat. Přesto je zde neúspěšnost ve studiu, podobně jako na jiných technických fakultách českých vysokých škol, poměrně velká. Ve výročních zprávách se udává, kolik bakalářských studentů v daném roce ukončilo studium z důvodů nesplnění studijních požadavků a kolik jich zanechalo studia z jiných důvodů. V letech 2017 a 2018 to bylo v každé skupině 15 až 17 % z celkového počtu studentů v bakalářském programu, v letech 2013 až 2016 to bylo 20 až 25 %.¹⁰

Jak vypadá přijímací řízení na tuto fakultu? V rámci přijímacího řízení jsou u každého uchazeče bodově ohodnoceny výsledky maturitní zkoušky podle vzorce, který má dvě části. V první jsou ohodnoceny výsledky ze všech předmětů, z nichž uchazeč maturoval (dva předměty z povinné části, dva nebo tři z profilové části). Pokud měl uchazeč ze všech předmětů hodnocení „výborně“, získá 60 bodů, pokud ze všech „dostatečně“, získá 15 bodů.

Druhá část vzorce se použije, v případě, že uchazeč maturoval z matematiky nebo z fyziky. Pokud měl v obou předmětech hodnocení „výborně“,

¹⁰ <https://www.fd.cvut.cz/o-fakulte/dokumenty-a-zpravy.html#vz>

získá dalších 40 bodů, pokud maturoval jen z jednoho z uvedených předmětů s prospěchem „dostatečně“, získá jen 5 bodů.

Uchazeči, kteří nematurovali z matematiky, se musí podrobit písemnému testu, který obsahuje 15 příkladů, za správná řešení lze získat až 20 bodů. Příklady jsou vybírány pouze z učebnice, která je uvedena v informacích o přijímacím řízení.

Tato pravidla platí od akad. roku 2012/13. Před tímto rokem psali písemnou zkoušku všichni uchazeči. Tato změna vedla k tomu, že se zhruba o čtvrtinu zvýšil počet přihlášek (který pak postupně zase klesal) a ve výsledku se podíl přijatých a přihlášených prakticky nezměnil, stejně tak jako podíl zapsaných a přijatých, který se dlouhodobě pohybuje kolem dvou třetin.

Jak se v současnosti učí na FD?

Výuka v prvních semestrech bakalářského studia na FD vypadá podobně jako na většině technicky zaměřených fakult českých vysokých škol. Základní metodou výuky jsou v tomto vstupním období přednášky, nabízené většinou pro relativně velké skupiny studentů, a povinná cvičení. Pro první tři semestry jsou studijní plány pro všechny obory, které se na fakultě realizují, stejné, obsahují především teoretické předměty a jen velmi malou část tvoří předměty spojené s dopravní tematikou. Studenti mohou vybírat ze dvou až čtyř volitelných předmětů, které se nezapočítávají do počtu kreditů, ale jsou mezi ně zařazeny předměty, které mohou pomoci zvládnout studijní nároky (např. středoškolská fyzika, seminární cvičení z fyziky, seminář ze statiky apod.). Ze studijních plánů pro další semestry je vidět, že podíl praktických předmětů zaměřených na dopravu se postupně zvyšuje a přibývá také počet povinně volitelných a volitelných předmětů. Pro některé studenty je to ale už příliš pozdě.

Nové metody výuky – vzdělávání zaměřené na studenta nebo důraz na využívání využití ICT v souladu se současnými trendy (například doporučení Boloňského procesu nebo řady mezinárodních organizací EUA, EADTU a dalších) se kromě kombinované formy studia poskytované v některých oborech zatím výrazně neuplatňují.¹¹

Na rozdíl od této popsané „typické“ situace, kterou známe z mnoha jiných vysokých škol, se na FD už od roku 1993 využívá tzv. projektová výuka. Ta se však plně rozvíjí až od 4. semestru bakalářského studia a pokračuje

¹¹ Situace je vzhledem k pandemické situaci Covid-19 v roce 2020 už zcela odlišná, i když zavedení plně distanční online výuky samo o sobě zdaleka neznamená „zlepšení“ ve smyslu použití vhodnějších výukových metod.

v magisterském studiu. Projektová výuka znamená, že studenti si z nabídky, kterou jim fakulta poskytuje, vyberou určité téma a na základě výběrového řízení jsou zařazeni do konkrétního projektu. V projektech se pracuje v malých skupinách na řešení reálných úkolů, většinou v součinnosti se spolupracujícími podniky. Ve vyšších ročnících jde i o grantové projekty, tedy projekty podpořené finančně. Někdy se tato výuka praktikuje ve fakultních laboratořích. Projektová výuka do značné míry nahrazuje studentské praxe. Práce studentů v projektech většinou vyústí do závěrečné práce k ukončení studia. Fakulta na své webové stránce uvádí, že jde o specifickou formu projektově zaměřené výuky, která je v ČR unikátní a zcela jistě by mohla (měla) sloužit jako příklad dobré praxe pro jiné fakulty.

I když studenti prvního ročníku, z pohledu neúspěšnosti nejvíce ohrožení, se této velmi zajímavé a přitažlivé formy studia ještě nemohou zúčastnit, snaží se jim fakulta zajímavým způsobem projektovou výuku prezentovat a informovat je v předstihu. Pořádá proto každoročně pro studenty i akademické pracovníky konferenci „**Prezentace projektů**“ (v roce 2019 šlo již o **XVII. ročník této konference**), na které řešitelé projektů včetně studentů představují svoji práci a její výsledky. Konference je primárně určena pro studenty 2. ročníku bakalářského studijního programu, kteří se budou v rámci výběrového řízení přihlašovat do studentského projektu a tím si volit i svůj další obor studia. V rámci tohoto ročníku konference vyhodnotila komise složená ze studentů a zaměstnanců **10 nejlepších projektů, které byly finančně odměněny (podílem z celkové částky 60 000 Kč).**

Ze studentského šetření uskutečněného na FD v roce 2015 vyplývá, že studenti od začátku studia o projektové výuce a jejích možnostech vědí. V tomto šetření byla studentům prvního ročníku (na konci druhého semestru) položena též otázka týkající se volby projektového zaměření. Studenti měli možnost volit z 10 nabídek a případně se vyjádřit v otevřené otázce, co jiného by bylo pro jejich výběr projektového zaměření rozhodující. Za nejdůležitější tři faktory při výběru projektového zaměření studenti označili následné uplatnění v praxi (81,7 %), atraktivitu oboru (75 %) a obsahovou náplň studia (56,7 %). Z odpovědí na otevřenou otázku lze citovat jako zajímavou odpověď: *„široké spektrum projektů, protože každý má blízký vztah k jinému zaměření“*. Odpovědi studentů druhého ročníku na stejnou otázku se příliš nezměnily, mezi následné uplatnění a atraktivitu oboru se na druhé místo dostal přístup vyučujících, což charakterizuje již nabytou zkušenost studentů. Z odpovědí je zřejmé, že již v prvním ročníku mají studenti o projektové výuce představu, že tento způsob praktické výuky rozhodně přispívá k celkovému zájmu o studium a tím též ke snižování neúspěšnosti, která je i ve druhém ročníku nezanedbatelná. Výrazný zájem o praktickou

uplatnitelnost získaného vzdělání se projevil i u studentů dalších fakult zapojených do projektu.

Motivace a příprava studentů ke studiu a názor akademických pracovníků

U studentů prvních ročníků na fakultách účastnících se projektu (včetně FD) výsledky šetření v roce 2019 ukázaly, že mezi důvody ke studiu převládají ty, jejichž cílem je získat dobré uplatnění, dovědět se něco nového a zájem o daný obor. A velmi podobně dopadly výsledky šetření na FD v roce 2015, v němž rovněž výrazně převážil zájem o daný obor.

K samostatné přípravě ke studiu na vysoké škole (tj. ještě na střední škole) se přiznalo 45 % respondentů, naopak nijak se jich nepřipravovalo 55 %. Z těch, kteří se připravovali, tak většina činila samostatně, jiné možnosti, jako různé kurzy včetně těch placených, využívali jen jednotlivci.

Z našich šetření víme, že nejčastějším zdrojem informací byly internetové stránky vysoké školy, pak následovaly dny otevřených dveří, veletrhy pomaturitního vzdělávání a informace od kamarádů a známých. Z některých odpovědí lze usoudit, že studenti sice mají při rozhodování o studiu různé možnosti, jak získat informace, ale patrně je ne vždy dostatečně využijí nebo jsou jejich představy na základě získaných informací hodně daleko od skutečnosti. To se ukazuje například ve srovnání názorů na náročnost studia mezi uchazeči o studium na jedné straně a studentů druhého ročníku na straně druhé, získané z dotazníkového šetření na FD. V době podávání přihlášek ke studiu považovalo studium za náročné 11 % dotázaných uchazečů a dalších 39 % za spíše náročné. Ve druhém ročníku však studenti, kteří první ročník zvládli, názor výrazně přehodnotili. Studium za náročné po jednom roce studia rozhodně považovalo 77,8 % studentů a dalších 16,7 % s tím spíše souhlasilo. Nicméně i tak 73 % respondentů by si po zkušenostech z 1. semestru vybralo stejný obor na stejné vysoké škole. Je však potřeba vzít v úvahu, že studenti, kteří z různých důvodů studium ukončili již v průběhu prvního semestru nebo po něm, se šetření z pochopitelných důvodů již nezúčastnili.

Jako jeden ze závažných důvodů poměrně velké neúspěšnosti studia v prvním ročníku FD považují akademičtí pracovníci podobu přijímacího řízení. Problém vidí především ve zrušení přijímacích zkoušek, a to i přesto, že studenti, kteří nematurovali z matematiky, píší v rámci přijímacího řízení z matematiky test. Jejich názor je však v rozporu s tím, co si myslí studenti. Pro mnohé z nich totiž byl přístup na fakultu bez přijímacích zkoušek jedním z důležitých důvodů, proč se pro studium na FD rozhodli.

Akademičtí pracovníci zdůrazňovali vlastní zkušenost, že cca 20 % zapsaných studentů vůbec nezačne studovat (do školy vůbec nechodí nebo dokonce nepřijdou ani jednou). Zdůrazněn byl důvod, že se tito studenti zapsali se jen proto, aby měli i nadále (alespoň na čas) sociální výhody studenta, případně aby získali některé další výhody. Logickým důsledkem je pak značně zkreslená „neúspěšnost“ stanovená podle běžně užívané definice. Neúspěšnost je různá také u konkrétních předmětů, 10-15 % studentů, kteří u zkoušky neuspějí, si pokus zopakují. Pouze cca 20 % studentů považují akademičtí pracovníci za skvělé.

Zde je vhodné připomenout, že podobné názory na neúspěšnost ve studiu lze nalézt i ve Strategickém záměru ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021. I když se v něm o neúspěšnosti ve studiu samostatně nepojednává, v souvislosti s Prioritním cílem 1 „Rozvíjet kompetence přímo relevantní pro život a praxi v 21. století“ se na str. 18 uvádí: *„Otázka profesní orientace navíc souvisí i s problémem studijní neúspěšnosti, jejíž míra v současnosti, zejména v bakalářském studiu, dosahuje neudržitelných hodnot. Většina studujících profesní relevanci od studia očekává, a pokud získají pocit, že jim ji studijní plán nenabízí, často ztrácí motivaci a studia zanechávají. Posilování relevance studia tak, aby studujícím hned od prvního semestru studia nabízelo jasné (byť rozhodně ne uzavřené nebo úzce specializované) kariérní perspektivy, je tedy zároveň krokem ke zvýšení úspěšnosti studia.“* A v poznámce pod čarou č. 2 se píše: *„Vnímání relevance studia pro kariérní úspěch rozhodně není jediným, a zřejmě ani nejsilnějším, faktorem ovlivňujícím studijní úspěšnost. Významnou roli hrají i sociální otázky (ať už měkké, kulturní faktory, nebo ekonomická nutnost během studia pracovat), kompetence, se kterými uchazeči do studia vstupují, dostupnost informací pro dobrou volbu oboru, sociální integrace studujících a prostředí vysokých škol, stejně jako celá řada dalších aspektů. Míru neúspěšného ukončování zvyšuje i často velmi úzká specializace studijních programů už od bakalářského stupně, která studujícím neposkytuje flexibilitu ve volbě jejich zaměření, takže pokud nejsou s obsahem nebo podobou studia spokojeni, nemohou skladbu studovaných předmětů snadno změnit, jsou nuceni studia zanechat a zahájit nové. Ne každé zanechání studia je navíc nutně negativní událostí a cílem národní politiky není eliminovat studijní neúspěšnost zcela.“*

Vliv střední školy a důsledky rozdílu ve způsobu studia na střední a vysoké škole očima středoškolských učitelů, akademický pracovníků a studentů

Podle studentského šetření z roku 2015 přichází na FD 60 % studentů z gymnázií, 27 % ze středních odborných škol, 13 % z dalších typů škol. Prakticky stejné výsledky poskytuje i novější šetření z roku 2018/2019. Ukazuje se tak poměrně stále složení uchazečů o studium na FD: více než polovinu tvoří studenti z gymnázií, cca třetinu studenti z odborných středních škol. Je možné to potvrdit i daty z matriky studentů.

Akademičtí pracovníci FD se shodovali v tom, že absolvovaný typ střední školy má nepopíratelný vliv na úspěch ve studiu na vysoké škole. Mezi středními školami je podle nich velký rozdíl ve způsobu výuky, od „ruského“ drilu až po waldorfskou školu¹². V každém případě však považují akademičtí pracovníci změnu danou přechodem ze střední školy na školu vysokou za velmi závažnou. Větší vliv však má patrně podle diskusí obsah výuky. Zatímco na gymnáziích se matematika vyučuje po celou dobu studia, na středních odborných školách (a dalších typech středních škol) se matematika v posledním, maturitním ročníku již nevyučuje. Absolventi těchto škol tak mají méně matematických znalostí, a navíc je nemají v čerstvé paměti.

Obecně ale platí, že na vysoké škole se možná poprvé v životě vyžaduje veškerá odpovědnost za vzdělávání od studenta – a to na rozdíl od střední školy, kde je student kontrolován jak jednotlivými učiteli, tak většinou i rodiči. Další výraznou změnou je požadavek, aby student sám „hospodařil“ se svým časem a odpovídal za jeho vhodné využívání. Opět platí, že na rozdíl od vysoké školy je na střední škole vyučovací čas jasně vymezen a kontrolován, student je povinen chodit pravidelně do školy, což většinou kontrolují opět i rodiče, a musí pracovat na domácích úkolech. Odpovědnost za využití času noví vysokoškolští studenti často ze začátku studia nezvládají, zejména ti, kteří za studiem odcházejí mimo domov. Negativní výsledky se pak projeví třeba hned v prvním semestru. Konkrétně, na FD akademičtí pracovníci vysvětlovali, že špatné hospodaření s časem způsobuje problém nezvládnání povinností z předcházejícího semestru a hromadění nesplněných povinností. Konkrétně ve 2. semestru pracují studenti na semestrální práci a řada z nich nemá ještě splněny povinnosti 1. semestru. Někdy si zapisují předmět(y) znovu a někdy vede nahromadění práce k odchodu ze studia.

¹² Waldorfských středních škol je zatím v ČR velmi málo, střední školy založené na tvrdém drilu jsou zcela opačně vedené instituce, ale u nás rovněž nejsou běžné, takže se výzkum těmito extrémny podrobně nezabýval.

Problém s využitím času i problém rozdílného prostředí a komunikace se žáky na střední škole a se studenty na vysoké škole viděli podobně i učitelé středních škol. Ukazuje se, že si tyto rozdíly nejen uvědomují, ale různým způsobem se snaží je zmírňovat. Příkladem může být Gymnázium Jana Keplera v Praze, které se snaží již delší dobu „rozvolňovat“ studium a poskytovat studentům ve vyšších ročnících volitelné předměty.

Další problém pro diskusi byla komunikace se studenty, která se opět na středním a vysokoškolském stupni studia výrazně liší. Zatímco učitel na střední škole má možnost komunikace s relativně malou skupinou žáků většinou více než jednou v týdnu, komunikace se studenty je v prvních semestrech rozdělena na možnost komunikovat na přednášce a/nebo na cvičení. Akademičtí pracovníci vzájemně souhlasili s tím, že na přednášce, kde je 100 a více studentů, je komunikace obecně hodně složitá a moc se neuplatňuje. Kromě toho na první přednášku přijde cca 50 % zapsaných studentů a účast se v průběhu doby výrazně snižuje, protože pro značnou část z nich z nich se vykládaná látka brzy stává příliš obtížnou a přestávají výkladu rozumět. Samozřejmě je v tom možné vidět nejen problém studentů, ale i problém přednášejícího. Pokus o zlepšení komunikace mezi přednášejícím a studenty založený na tom, že přednášející dává otázky a student za správnou odpověď dostane bod, který může uplatnit u zkoušky, nebyl příliš úspěšný. Na cvičení se teoreticky komunikovat dá (účastní se cca 20 studentů). Ale v praxi ani cvičení neodpovídají představě, kterou by měla plnit. Cvičení by studentům mělo poskytnout možnost řešit pod vedením akademického pracovníka konkrétní úlohy, což ale vzhledem k velmi omezeným znalostem získaným na přednáškách nejde a řešení úloh studentům většinou předvádí akademický pracovník, který cvičení vede. Vzhledem k tomu, že cvičení jsou povinná, stává se, že akademičtí pracovníci předvádějí příklady a někteří studenti si vše opisují, aniž by věděli, o co se v příkladech jedná. Mezi jednotlivými studijními skupinami (kroužky) jsou velké rozdíly, složení některých skupin se povede a dá se tam se studenty pracovat. Stává se však, že špatní studenti ovlivní ostatní natolik, že celou skupinu doslova rozloží.

Šetření v roce 2018 se dále týkalo vztahu mezi středoškolským a vysokoškolským studiem. Studenti reagovali na výroky o tomto vztahu na pětibodové škále od „1 – zcela souhlasím“ po „5 – zcela nesouhlasím“. Zdaleka největší „nesrovnalost“ mezi střední a vysokou školou podle studentů FD existuje v pedagogickém přístupu (viz graf 3.1).

Graf 3.1



A v další sadě otázek byly tyto postoje dále konkretizovány. Studenti měli možnost v dotazníkovém šetření (2019) hodnotit jak snadné či složité je vyrovnat se s některými aspekty studia na vysoké škole ve vztahu k jejich zkušenosti ze středoškolského studia. Měli k dispozici pětibodovou škálu od „1 - velmi snadné“ po „5 – velmi složité“, včetně nabídky hodnotit „je to stejné jako na střední škole“. Četnost odpovědí je uvedena v následující tabulce 3.1.

Většina aspektů studia, které byly studenty srovnávány – velká osobní odpovědnost za studium, komunikace s pedagogy, odlišný styl a obsah výuky i mimoškolní přípravy, byla hodnocena jako více či méně složitá na vyrovnání si s nimi po přechodu na vysokou školu. Pouze komunikace s ostatními studenty byla hodnocena převážně jako snadná.

Tabulka 3.1

Jak snadné či složité bylo vyrovnat se s následujícími aspekty vysokoškolského studia? Porovnejte se svou středoškolskou zkušeností.						
Studenti 1. ročníku bakalářského studia FD ČVUT, 2018						
	1 - velmi složité	2	3	4	5 - velmi snadné	Stejně jako na SŠ
Velká osobní odpovědnost za studium	18	24	20	21	7	6
Odlíšný styl výuky	16	18	25	22	6	0
Odlíšný obsah výuky	11	19	29	14	10	4
Komunikace s ostatními studenty	30	20	12	8	6	10
Komunikace s pedagogy	14	22	23	13	5	9
Odlíšný styl mimoškolní přípravy	5	17	29	19	10	5

Zdroj: CSVŠ • Vytvořeno nástrojem Datawrapper

Studenti se tudíž s akademickými pracovníky v názorech do značné míry shodovali, avšak vhodné (vhodná) opatření ke zlepšení situace v prvních semestrech studia jsou stále problémem. Jedním z řešení je nepochybně projektová výuka, která však neovlivní vysokou neúspěšnost na začátku studia.

Rozdíly mezi střední a vysokou školou jsou i v přístupu k informacím o studiu, v dostupnosti studijních pomůcek, případně též v informační podpoře, které jsou na střední škole téměř samozřejmostí.

Na otázky týkající se těchto záležitostí odpovídali studenti na pětibodové škále od „1 – zcela souhlasím“ po „5 – zcela nesouhlasím“. V grafu 3.2 uvádíme průměrné hodnoty hodnocení.

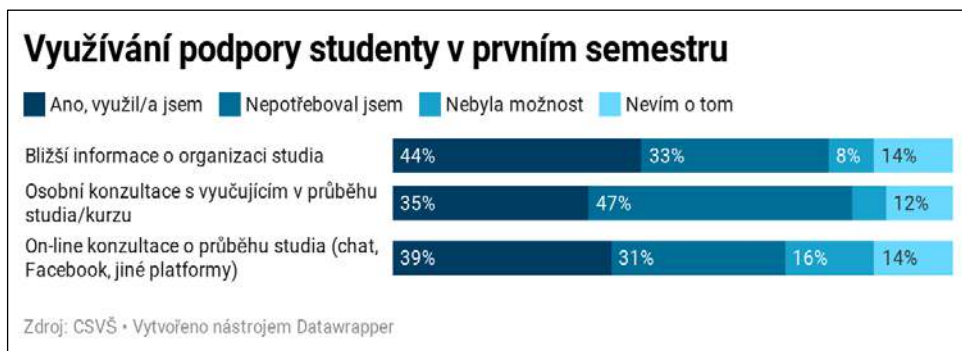
Graf 3.2



Dostatek informací o studiu byl v průměru hodnocen stupněm 2,9, což je velmi blízko hodnocení „nevím“; během prvního semestru se toto hodnocení jen mírně zlepšilo na 2,6. Podobně byla hodnocena dostupnost relevantních učebních pomůcek a materiálů. Nejlépe dopadlo hodnocení dosažitelnosti pedagogů, když bylo třeba jejich rady nebo pomoci.

S tématem rozdílnosti souvisí i hodnocení využívání různých forem „informační podpory“ na vysoké škole (bližší informace o organizaci studia, osobní konzultace s vyučujícím, on-line konzultace). V dotazníku byly uvedeny tři formy podpory a čtyři možnosti odpovědi. Výsledky jsou v následujícím grafu (3.3).

Graf 3.3



Různé formy podpory tedy využívala méně než jedna polovina respondentů (35–44 %). Ostatní ji buď nepotřebovali, nebo o ní nevěděli.

Jak dál s obsahem a strukturou studia?

Většina oslovených akademických pracovníků se shodla na tom, že hlavním problémem fakulty je pravděpodobně skladba předmětů v 1. semestru, resp. prvních třech semestrech: většina z povinného počtu kreditů je z teoretických předmětů, v prvním semestru jsou pouze dva předměty odborné, navíc na ně studenti nakonec moc času nemají. To může tvořit dost vážnou bariéru pro pokračování ve studiu. Na fakultě začnou studovat „dopravní nadšenci“, ale neprojdou sítí teoretických předmětů, takže ze školy sami odejdou nebo jsou k tomu donuceni, protože zkoušky z teoretických předmětů neudělají. Řada z nich je zklamána tím, že namísto očekávaných odborných předmětů se v prvním roce studia vůbec s „dopravou“ nesetkají, což má často stejný důsledek jako je popsáno výše.

Této situaci odpovídají názory studentů na obsah studia získané z dotazníkového šetření z roku 2015. Po roce studia došlo k poměrně velké změně původního názoru studentů na to, že studium je prakticky zaměřené, jak už bylo uvedeno výše v části o motivaci a přípravě ke studiu. Na základě příkladů, jak se po roce úspěšného studia názory studentů na základě praktických zkušeností mění, je možné se domnívat, že nenaplněné původní představy při podávání přihlášek ke studiu na FD patrně ovlivnily i míru neúspěšnosti v prvním ročníku. Šetření dále potvrdilo, že by si studenti přáli více odborných předmětů, kvůli kterým šli obor studovat, teoretické předměty, včetně matematiky a fyziky, považovali za zbytečně náročné. Kromě toho studenti, kteří prvním ročníkem úspěšně prošli, výrazně přehodnotili i svůj původní názor na obtížnost studia z doby, kdy se ke studiu hlásili, jak bylo již rovněž uvedeno ve výše zmíněné části.

Akademičtí pracovníci byli v diskusi o skladbě a náročnosti studia velmi otevření a uvažovali o různých možnostech. Sami obsah studia hodnotili jako „přecpaný“ teorií, která studenty nejen nebaví, ale ani nejsou schopní ji zvládat. Vraceli se ale přitom i na workshopech k problému přípravy na střední škole, argumentovali velmi špatnými znalostmi z matematiky a problém spojovali také s přístupem na fakultu bez přijímací zkoušky. Názory se někdy výrazně lišily, někteří z akademických pracovníků uváděli, že matematika sama o sobě není zásadní problém a byli spokojeni s řešením, které přesunulo fyziku až do 3. semestru, protože je potřeba, aby studenti už měli nutný teoretický základ z matematiky.

Diskutovalo se i o některých zahraničních zkušenostech. Byl uveden konkrétní příklad výuky statistiky ve Spolkové republice Německo: po relativně krátkém teoretickém úvodu se přednáší statistika v dopravním modelování a studenty to zajímá. Uplatňoval se též názor, že teoretický základ je

pro dopravní předměty potřeba a že je proto nutné vysvětlovat studentům, k čemu obecné předměty potřebujeme, a snažit se je vyučovat zajímavě. Studenti často nevidí propojení teorie s praxí, a proto je potřeba předvádět aplikace teoretického předmětu.

Důležitou součástí rozhovorů s akademickými pracovníky byla opatření, která FD činí ke snížení neúspěšnosti ve studiu, a bylo zřejmé, že se někteří z nich v různých opatřeních hodně angažují.

Předně je to nabídka vyrovnávacích kurzů pro žáky 4. ročníků středních škol nebo pro přihlášené absolventy. Kurzy nabízejí jak pracoviště FD v Praze, tak pracoviště Děčín. V Děčíně pořádají letní školy pro zájemce o studium, přípravný kurz pro ty, kteří se již na FD přihlásili, a vyrovnávací kurz z matematiky; ten navštěvují všichni studenti (i v kombinovaném studiu) a ohlas na kurz je dobrý. Je potřeba poznamenat, že přípravné kurzy jsou poskytovány za úplatu, která není příliš vysoká (cca 1 800 Kč za jeden předmět – matematika nebo fyzika, oba předměty 3 300 Kč), přesto ale může působit pro některé uchazeče o studium problém. Jak vyplynulo ze šetření mezi studenty, tyto kurzy, koncipované jako příprava na vysokoškolské studium, jsou poměrně málo využívány. V průběhu studia se nabízejí volitelné semináře pro ty, kterým výuka v daném předmětu nestačí.

Např. ve 2. semestru je volitelný předmět Středoškolská fyzika, který může zlepšit studijní výsledek v předmětu Fyzika ve 3. semestru.

Akademičtí pracovníci také zdůrazňovali, že je důležité poskytnout studentům dostatek informací na vstupu. První náraz na překážku by podle řady z nich neměl skončit odchodem ze studia. Je potřeba vážit, jak pomoci – po zvládnutí první překážky je snazší ostatní problémy již řešit.

V nesouladu se snahou studentům pomoci jsou výše uvedené výsledky šetření, ze kterých vyplývá poměrně velký nezájem studentů o informace, které by mohly jejich úspěch ve studiu ovlivnit. Částečné vysvětlení může vyplývat z toho, že důvodem podání přihlášky na FD je přístup ke studiu bez přijímací zkoušky, přesto by ale bylo důležité zjistit, proč studenti o nabízenou pomoc nemají zájem.

Výzkumné aktivity v rámci projektu SNOP na Fakultě dopravní ČVUT nepřinesly nečekané poznatky, spíše opět potvrdily, co je delší dobu známo. Na FD se hlásí ve velké míře uchazeči s výrazným zájmem o dopravu a související problematiku. Jejich očekávání nejsou vždy naplněna, ale většinou jsou schopni se s tím vyrovnat. Fakulta jim nabízí řadu informačních zdrojů a akcí, které jsou však využívány zhruba na padesát procent. Kdo má zájem, ten se potřebných informací dobere, zůstává však otázka, proč je účinnost těchto informačních zdrojů a akcí relativně nízká a zda i jejich obsah je pro

většinu potenciálních uchazečů a pak nastupujících studentů dostatečný a relevantní.

Přechod ze střední školy nebývá úplně hladký, rozhodně by prospěla užší spolupráce a vzájemná informovanost mezi středními školami a fakultou. Spolupráce by se kromě informací pro uchazeče o studium měla zabývat také obsahem studia v posledních ročnících střední školy a sledovat, zda a do jaké míry jednotlivé předměty, zejména v prvních semestrech studia na FD, navazují na znalosti získané na střední škole. Soustavný problém nedostatků v teoretických předmětech (matematika, fyzika) v prvních semestrech studia u absolventů středních odborných škol je notoricky znám, ale zatím jej na většině technických vysokých škol a fakult, včetně FD, zcela neřeší ani přípravné kurzy, ani obsah příslušných předmětů.

Ukazují se specifické výhody pracoviště v Děčíně, které spolupráci se středními školami aktivně uskutečňuje a koná velmi cenné aktivity (ovšem často jen s regionálním dosahem). Jednoduše a výstižně charakterizuje toto pracoviště jeho webová stránka: „Jsme malá pobočka. Neprodukujeme tisíce studentů ročně. O to více času máme na individuální přístup ke studentům. Při počtu 100 a více studentů v ročníku nikdo nemůže očekávat, že se mu bude vyučující věnovat tolik, jako u nás“.

Aktivity projektu SNOP nalezly velmi příznivý ohlas mezi akademickými pracovníky a vedením fakulty. Ukázalo se, že fakulta se snaží reflektovat názory studentů, o čemž svědčí jak provedené šetření mezi studenty, tak rozhovory popsané v této kapitole. Velmi užitečné do budoucna bude i využití příkladů dobré praxe získaných v rámci projektu na ostatních fakultách.

4 PROBLÉM „PROPADOVOSTI“ NA TECHNICKÉ VYSOKÉ ŠKOLE

František Holešovský

Až příliš mnoho studentů v Česku nedostuduje zvolený obor a mění vysoké školy, případně studia zanechá. Ze studií zahájených v roce 2011 na technických vysokých školách jich bylo v prvních čtyřech ročnících ukončeno 63 % bez absolutoria. Semestr studia chemické technologie, pak třeba geografie na přírodovědecké fakultě, a nakonec zkusmo ještě filosofie. To je příklad studijní cesty jednoho ze studentů; často je to strojní inženýrství, přírodověda, a nakonec pedagogická fakulta. Tato cesta trochu ukazuje náročnost jednotlivých studijních oborů. To nejsou bohužel ojedinělé příklady ze života studentů, kteří se po střední škole „hledají“ a zkoušejí, co je chytne. Studijní neúspěšnost má však i své ekonomické a sociální důsledky. Stát na veřejných vysokých školách platí za studia, jež nevedou k cíli. Každoročně jde o několik miliard korun, případně i nevyužití vzdělatelných lidí pro české hospodářství a pro společnost.

Co je to tedy studijní neúspěšnost? Jedná se v podstatě o neúspěšné studium daného studenta ve studijním programu. Nejčastěji se jedná o první ročníky studia. Neúspěšnost v prvním roce studia se dlouhodobě pohybuje podle studijního oboru mezi 20 až 50 % a počáteční neúspěšnost při studiu vyvolává velký problém. Diskusi o studijní neúspěšnosti a faktory, které neúspěšnost ovlivňují, můžeme rozdělit do několika oblastí:

- Výběr studijního programu a vysoké školy
- Motivace ke studiu na vysoké škole
- Studijní kolektiv na vysoké škole
- Přátelské okolí studenta
- Studijní předpoklady získané na základní a střední škole
- První seznámení se studiem na vysoké škole
- Podpora a zájem rodiny, motivace rodiny
- Zájmy studenta

Ve své analýze se budu zabývat pouze studijní neúspěšností na technických fakultách. Zde si myslím, že jsem odborník a mohu tuto analýzu fundovaně provést na základě desetiletých zkušeností jako vysokoškolský pedagog i vedoucí pracovník.

Výběr studijního programu a vysoké školy

Lze říci, že studium technických oborů na vysokých školách je náročné a vyžaduje řadu předpokladů, které jsou pro tyto oblasti požadovány. Především se jedná o schopnost učení a pochopení, logického uvažování, představitivosti a tvořivosti. Jsou to atributy, které by měli budoucí studenti vysoké školy získat při studiu na předchozích stupních škol.

Nyní k výběru vlastního studijního programu. Bohužel dnešní doba, média i rodiče ovlivňují rozhodnutí mladého člověka tak, že prioritou studia se stávají především humanitní obory: „přece nebudeš někde ve špíně a hlu-ku ve fabrice s píchačkami a kontrolou pracovní doby“. To je často používaný argument. Potom většina mladých lidí volí obory jako právo, ekonomie, žurnalistika a podobné. Nikdo si neuvědomuje, že všechny tyto oblasti musí někdo „uživit“ a pro úspěšný chod ekonomiky je nutné především něco vyrobit, prodat, případně směnít. Ano, začínáme mít obecné povědomí, že dostáváme peníze za cokoli, např. ve sportu se točí obrovské peníze, aniž by vytvářely hodnotu, pouze hodnotu spotřebovávají. A to vše ovlivňuje rozhodování mladého člověka. Najít obor, kde budu mít hodně peněz, nebude pravidelná pracovní doba a nebudu muset nějak intenzivně pracovat, nejlépe, když to bude můj koníček. Bohužel případů, kdy je technika, chemie, elektrotechnika koníčkem, je poskrovnu.

Takže na technické obory už přicházejí často jen takoví lidé, kteří nejsou schopni projít výběrem na jiné výše uvedené obory. Příjímáací řízení je na technických oborech z důvodu nedostatku uchazečů pouze administrativní záležitostí a není nutné předkládat úspěšné studijní výsledky z předchozího období. A co si na technice vybrat? Rozhoduje především atraktivita názvu, prezentace a případně popularita celého oboru. Teprve na některém z posledních míst je úvaha, zda dotýčný k tomu vůbec má předpoklady. A když mě obor nebaví, tak skončím a užiji si po nějakou dobu alespoň výhod studenta. Víme, že řada studentů nastupuje studium jen administrativně a již při nástupu nepředpokládá, že bude studovat. Další část po zahájení studia zjistí:

- obor mě nebaví,
- musím plnit řadu požadavků, a to se mi nelíbí, studium je náročné,
- mám jiné priority.

A konečné rozhodnutí často je, budu studovat, dokud mi studium neukončí; je to spojeno i s úhradou zdravotního pojištění, které za studenta hradí stát.

Motivace ke studiu na vysoké škole

O tom, že většina studijních oborů na vysoké škole je náročná, není třeba diskutovat. Pro úspěšné studium na vysoké škole musí být mladí lidé pozitivně motivováni. Položme si tedy otázku, co může absolventa střední školy motivovat ke studiu na vysoké škole. Velmi malou část tvoří vliv rodiny, otce, matky, případně sourozenců. Rodina a okolí může vytvářet motivaci v případě:

- rodiče pracují v technických oborech a zájem přenášejí na děti;
- rodiče vykonávají řemeslo a motivují děti, aby dosáhly vyššího cíle;
- sourozenec studuje techniku a motivuje mladšího sourozence;
- někdo v širší rodině dosáhl úspěchu v technickém oboru a motivuje další členy rodiny;
- kamarádi preferují technické obory a studují nebo se učí řemeslu;
- byly vytvářeny dlouhodobé předpoklady ke studiu technických oborů od útlého věku dítěte i v době školní docházky (zaujetí učitelem praktické výuky, fyziky, matematiky apod....).

Nízkou neúspěšnost v porovnání s technickými a přírodovědnými obory vykazují prestižní obory jako právo, lékařství nebo psychologie, které si mohou studenty vybírat, poskytují jim jasnou kariérní perspektivu. Lidé, kteří se na ně hlásí, mají o své budoucnosti často jasnou představu, i když také často vytvořenou v rodině. I mezi programy s podobným zaměřením ale v mnoha případech existují velké rozdíly, takže se nedá říci, že by záleželo jen na tom, co se učí, ale roli hraje i to, jak, kdo, koho a za jakých podmínek učí. Zásadní vliv na setrvání ve škole má především motivace studenta: ochota a odhodlání prosedět dost času nad knihami, studiem a plněním úkolů.

Nedílnou součástí motivace je i klima ve společnosti. Toto klima může působit i negativně, což dokladuje právě naše současnost. A to nejen v České republice, ale v celé Evropě a řadě dalších zemí. Obecně jsou vzdvihovány úspěchy sportovců, právníků, ekonomů a stejně tak jsou i finančně hodnoceny. Toto obecné povědomí vytváří vysoký tlak na mladé lidi ve vztahu ke studiu technických a dalších náročných oborů včetně přírodovědných. Jaký je důvod studia na technické fakultě? Budeš celý život pracovat a nezbohatneš tak, jako třeba hokejisté, právníci, ekonomové atd. To jsou časté argumenty, které tvoří základ rozhodování a vlivu na mladého člověka – ze strany rodiny a jeho širšího okolí.

Proč o tom mluvíme a jak to souvisí se studijní neúspěšností? Skutečně velmi úzce. Mladý člověk, který není ke studiu motivován, naopak spíše odrazován, hledá příležitost tam, kde je předpoklad jeho úspěšnosti. A tak mnohdy bere přijetí na danou vysokou školu jako přechodný stav a rok využívá k hledání jiné karierní cesty. Řada z přijatých studentů ke studiu nenastoupí a odjede do zahraničí, kde se snaží realizovat v různých oblastech a naučit se především cizí jazyk. I tito studenti zvyšují procento neúspěšnosti, protože jsou vedeni v seznamu studentů a již v prvním roce nebo po prvním roce ukončují studium na vysoké škole.

Studijní kolektiv na vysoké škole

Studijní kolektiv se vytváří teprve v prvním roce studia. Řada nebo většina vysokých škol organizuje tzv. seznamovací pobyty pro studenty nastávajících prvních ročníků. A už zde se zastavíme: studenti jsou přijati ke studiu, na seznamovacím pobytu se dovědí od starších spolužáků a často i akademiků o průběhu studia a jeho úskalích, ale těchto pobytů se účastní už jen 30-60 % studentů (údaje z let 2013–2015). Ano, někteří s pobytem nepočítali nebo mají jiné priority, a to je ten počátek. Ano řada studentů vysoké školy má při nástupu jiné priority než vystudovat zapsaný obor.

Na prvních přednáškách v jednotlivých předmětech se schází 50-70 % studentů, vyšší počet je výjimkou. Ti ostatní už všechno znají, nebo jim přednášky nic neříkají? Ani jedno, ani druhé, ten zbytek již nastoupil s tím, že je evidován jako student a může chodit na brigády, jet do zahraničí, ale určitě danou vysokou školu nechce navštěvovat ani absolvovat. Výhodu pro studenta to má také v tom, že studenti mají nárok na kartu ISIC, která jim poskytuje řadu výhod, a současně mají hrazeno zdravotní pojištění. Že to jsou tvrdá slova a možná i obvinění? Ale vychází z vlastních zkušeností a bohužel tomu tak bylo za mého působení ve funkcích na univerzitě.

Těch, řekněme 70 % studentů, kteří se zúčastňují prvních přednášek, seminářů a cvičení se postupně seznamuje s kolektivem a buď do něj zapadne, nebo hledá únik a přestane se účastnit výuky. Proč? Protože zjistí, že řada spolužáků přišla skutečně studovat, mají předpoklady a snaží se o úspěšný průběh studia. Pro ty, kteří nemají takové předpoklady zejména z předchozího studia, je to deprimující a postupně ztrácejí o studium zájem a končí buď pro nesplnění podmínek studia, nebo na vlastní žádost.

Ta druhá skupina, která není předmětem tohoto zamyšlení, to je ta, která zapadne do studijního kolektivu, rychle se aklimatizuje a může dojít až do té fáze, že vytváří tvůrčí skupiny a může v ojedinělých případech strhnout ty nerozhodnuté. Mohu uvést řadu příkladů těchto skupin, kdy se na-

příklad svojí aktivitou studenti zúčastnili leteckých dnů RedBull, sami vytvářeli konstrukci zařízení – Formule, elektrovozidla, roboty a další nad rámec výuky a často přitáhli i další, kteří se později přiznali, že předpokládali ukončení studia.

Vnější okolí studenta

Do této oblasti musíme zařadit okolí v místě bydliště i prostředí vysoké školy, případně fakulty. Studenta samozřejmě ovlivňuje mínění i chování okolí v místě bydliště, známých, příbuzných a podobně. Pokud zde nenachází podporu (nestává se to v tomto prostředí často), může to být nasčítaně jednou z příčin ukončení studia. Jsou to poznámky sousedů, poznámky známých a podobně, i když často spíše závistivé.

V naší analýze však má daleko větší dosah a vliv vnitřní klima fakulty, případně vysoké školy. Pro rozvoj fakulty jsem jednou až dvakrát ročně zadával kolegům a vybraným studentům dotazníky pro hodnocení vnitřního klimatu na fakultě. Zcela anonymně, protože tato zpětná vazba je velmi důležitá pro vedení pracoviště (fakulty). Z těchto průzkumů se můžeme dovědět, jak vidí student studium, zda mu něco přináší, zda je se svým rozvojem spokojený, stejně tak to lze zjistit od akademických pracovníků. To by však bylo málo. Tímto průzkumem zjistíme, zda se studenti cítí dobře a mají dojem, že fakulta jim dává vše potřebné, že se o ně stará a má zájem na jejich vzdělání. Také zjistíme, zda v celém kolektivu studentů fakulty je vše v pořádku a není třeba někde zasáhnout a něco měnit. V pozitivním případě se toto klima projeví ve zjištění, že studium na dané fakultě je „příjemné, v přátelské atmosféře, pedagogové jsou nároční, ale vstřícní“ a škola má „domáckou atmosféru“.

Ano, mohu potvrdit, že to byl významný faktor vzrůstu počtu studentů na technické fakultě UJEP, a to je důvod, proč je nutno o vnitřní klima a atmosféru na fakultě významně pečovat. Část studentů také konstatovala, že klima na fakultě je udrželo při studiu, i když řada dalších okolností je přinutila v průběhu studia zvažovat jeho ukončení. Velký vliv na vytváření studijního prostředí má právě vysoká škola v přátelskosti prostředí, přístupu vyučujících, složení kurzů, podpoře vytváření vztahů mezi spolužáky, námětech týmové práce, a spoustě dalších věcí.

Výhodu v této oblasti mají menší fakulty, kdy studenti hodnotí nižší anonymitu, bližší vztah jak se svými vrstevníky, tak i s jednotlivými pedagogy. U větších fakult však nelze říci, že je to velký zápor, ale je nutno obdobně o příjemné studijní klima pečovat.

Studijní předpoklady získané na základní a střední škole

O kvalitě studia na středních a základních školách se vede dlouhodobá a rozsáhlá diskuse. Jenže ony skutečně za to nemohou uvedené školy, ale prostředí, které je jim vytvářeno. Jsem dlouhodobý kritik rámcových vzdělávacích programů a podobných nesmyslů. Nedokážeme totiž vytvořit souhrn znalostí a dovedností, které by měl žák, potažmo student nabýt při absolvování prvních pěti tříd základní školy, při ukončení základní školy a po absolvování jednotlivých typů středních škol. Pedagogy bereme jako osoby, které je nutno vést a nedáváme jim patřičnou dávku volnosti a realizace.

Přestože bylo několika ministrům školství nabízeno vytvořit odbornou skupinu s širokou diskusí a stanovit uvedené objemy znalostí a dovedností po ukončení daného stupně studia, žádný ministr na tuto nabídku nereflaktoval. Ale zpět k těm předpokladům, které by student vysoké školy měl mít z předchozích stupňů vzdělávání. Není jich mnoho a je škoda, že učitelé nemají větší pravomoci a nemohou se realizovat tak, aby uvedené předpoklady u svých studentů naplnili. Tím narážím na různá řízení, omezení a doporučení v rámci tvorby rámcových vzdělávacích programů. Jen poznámku: žáci a studenti mohou samostatně pracovat, případně vytvářet projekty, pokud tyto předpoklady mají už na určitém stupni poznání. Těžko je mnoho naučíme při projektovém dni na škole, pokud žáci/studenti nemají z čeho čerpat.

Předpoklady, které by měl absolvent střední školy před vstupem na vysokou školu mít:

- a) gramotnost a schopnost pochopení textu,
- b) logický úsudek,
- c) určitá představivost a realizovatelnost svých myšlenek,
- d) schopnost vyjadřování alespoň v jednom cizím jazyce, nejlépe v angličtině nebo němčině,
- e) schopnost soustředění,
- f) schopnost diskuse a přijímání cizích názorů,
- g) schopnost týmové práce.

To jsem vyjmenoval asi nejdůležitější předpoklady studenta po absolvování střední školy. S uvedenými předpoklady, i při nízkých znalostech oborových předmětů, může takový student úspěšně studovat lékařské obory, technické obory, ekonomické vědy i další na vysoké škole, pokud bude ochoten se dále učit. Samozřejmě, nelze tuto schopnost očekávat u 100 % populace, ale společnost potřebuje řadu dalších občanů, kteří budou úřed-

níky, prodavači, řemeslníky a dalšími profesemi, u nichž ani v dnešní době není třeba dlouhé vysokoškolské vzdělávání. Bohužel si to nechceme připustit a tlačíme stále větší část populace na vysoké školy, namísto toho, abychom je kvalitně naučili tu profesi, která je potřeba a v níž budou potom úspěšní a spokojení. A na závěr ještě poznámka. Kolik studentů prvních ročníků na technických fakultách naplňuje uvedené předpoklady? A už vidíme další důvod vysoké neúspěšnosti studia na technických a také na přírodovědných fakultách. Ony totiž technické vědy jsou vědy přírodní, ale nějaká pomazaná hlava je vyčlenila jako vědy technické. Řada studentů prvního ročníku vysoké školy není schopna přečíst a pochopit text, není schopna jednoduché analýzy a natož vytvoření závěru, nemá představivost a často chybí i schopnost vyjádření nejen v cizím jazyce, ale i v mateřském. To vůbec nehovořím o kvalitě psaného projevu. Tak bych mohl pokračovat. Pokud bych měl další příležitost, ano, víme, kde je chyba. Ale musí být síla ji napravit. Bylo by třeba, aby žáci a studenti více četli, i třeba na webu, a ve škole rozebírali texty, hledali myšlenky. Víím, je na to při výuce málo času, tak mohou studenti občas zpracovávat text jako samostatný úkol, který se pak hodnotí ve škole. Zase se dostáváme k dost obsáhlé diskusi. On je potom problém, že na vysoké škole dostane student skripta, prezentace a nedokáže najít podstatu a často vůbec text pochopit.

První seznámení se studiem na vysoké škole

Návštěva prvních přednášek, prvních cvičení a seminářů přináší další úskalí studia. Dosud se studenti setkávali ve třídě, měli vžitě určité návyky a věděli, co mohou očekávat a jak bude studium a vlastní výuka probíhat. Na vysoké škole tvoří přednáškové auditorium vysoký počet studentů rozličného stupně vstupních znalostí a dovedností. Někteří jsou ambicióznější, někteří jsou introverti, někteří extraverzi, což všechno hraje roli v adaptabilitě jednotlivce ke studiu na vysoké škole. Velkou roli hraje také zdravé sebevědomí, pokud je však podpořeno dostatečnými znalostmi a vytvořenými základy pro vysokoškolské studium. V opačném případě takový sebevědomý jedinec na sebe sice výrazně upozorňuje, přitahuje pozornost těch, kteří jsou při vstupu na vysokou školu nejistí, a vytváří se skupiny studentů, kteří postupně studium s neúspěchem zakončují.

Problémy přináší naplánování studia v kreditním systému, který umožňuje volbu vlastního studijního tempa, na druhou stranu předpokládá odpovědný přístup studenta. Tradičním úskalím studia jsou některé stěžejní předměty: matematika, fyzika, mechanika, konstruktivní geometrie aj. Některé fakulty (např. Fakulta strojní ČVUT) organizují poradenství, jak se

vypořádat s potřebnými kreditovými zátěžemi v určitých studijních obdobách.

Další nebezpečí přichází z pozice přednášejících a jejich požadavků. Student byl dosud stále někým veden, jak na základní, tak i na střední škole. Sice hovoříme o výchově k samostatnosti a zodpovědnosti, ale tato oblast dosud silně pokulhává. Na vysoké škole není student veden, očekává se od něj samostatné rozhodování, samostatný a zodpovědný přístup. Tyto vlastnosti však ve velké části populace vstupující do prvních ročníků vysokých škol nikdo nevychoval a hodně záleží na přístupu dané vysoké školy a ochoty postupně studenta k těmto vlastnostem přivádět. Najednou je totiž rozhodování na samotném studentovi, zodpovídá za svůj přístup, musí si plánovat přípravu, musí si samostatně odnést z přednášek to podstatné, připravovat se na semináře a cvičení často s nízkými předchozími znalostmi. A dostáváme se k další, možná jedné z podstatných oblastí, která zvyšuje a ovlivňuje studijní neúspěšnost na počátku vysokoškolského studia. Mladý člověk si říká, teď mám volněji, zkoušky jsou až v lednu, to všechno stihnu. A proč? Protože na střední škole byl veden, probíhalo souvislé vyučování, kterého se jako student musel zúčastnit, a najednou je zde volnost. Kdo tomuto hledisku podlehne, je to začátek konce studia. Pokud jsem přednášel v prvním ročníku, vštěpoval jsem studentům, aby studovali od prvního dne, aby nepodléhali dojmu volného času, aby plnili požadavky vyučujících v daných termínech tak, jak k tomu byli nuceni na střední, nebo dříve na základní škole.

Ano, přednášející tomu může pomoci, ale jeho pomoc nelze přeceňovat. Lze například v rámci cvičení kontrolovat souvislost práce studentů, lze i na úvod přednášky třikrát až čtyřikrát za semestr dát kontrolní test na 5-10 minut a ten vyhodnotit. Ale, má to své ale: student musí sám chtít a mít zájem; pokud tomu tak není a chybí další motivační stimuly, jak je uvedeno v předchozích odstavcích, ani tento postup nepomůže. Za roky praxe však mám ověřeno, že studenti, kteří vstupovali na vysokou školu hůře připraveni, se často díky tomuto přístupu postupně aklimatizovali, a nakonec se jim po počátečních nesnázích podařilo vysokou školu absolvovat.

Bohužel jsou i přednášející, velmi dobří přednášející, kteří však mají vysoké nároky vzhledem k oboru a tvrdí, že student vysoké školy je nadán tím, že od prvního dne usilovně studuje, má zájem studovat (proto šel na vysokou školu), případně samostatně dohoní to, co na střední škole zanedbal. Samozřejmě mají pravdu, ale pokud chceme udržet určitou populaci absolventů technických a přírodovědných oborů, nesmíme slevit z nároků, ale musíme vyjít studentům vstříc tak, aby si ti ochotní uvědomili svoji zodpovědnost a zapojili se do systému studia na vysoké škole.

Vzhledem k tomu, že jsem připravoval řadu studijních plánů, programů a oborů, si myslím, že si to zmínění přednášející už uvědomují, ale problém je právě ta masovost. Nechceme připustit průměrnost a těch několik procent zdatných studentů nám zbytek průměrných až podprůměrných nenahradí. Ono teď profesní bakalářské studium spíše nahrazují vyšší odborné školy. Proč musí být všichni vysokoškoláky? Vždyť dnešní společnost vyžaduje vysoké znalosti u všech, a to přece diplom nenahradí. Programátor strojů může být kvalitní absolvent střední školy, nemusí mít řadu dalších předmětů a titul Bc.

Jako velmi pozitivní počín v této oblasti, v oblasti vstupu maturanta na vysokou školu, s povděkem kvituji obnovení tzv. ročníkových učitelů, pedagogických poradců a poradenských center. Také se významně osvědčilo zapojení starších studentů jako koordinátorů, kteří mají úkol předávat informace od vedení fakulty nebo ze studijního oddělení studentům, případně jim poradit. Bohužel, nastávající studenti nemají vžité takové návyky samostatnosti jako v dřívějších dobách, kdy na vysoké školy vstupovalo daleko menší procento populace a studium bylo tudíž výběrové, možná excelentní, ale ne masové. Protože nejsou vedeni k samostatnosti, asi po roce 2000 se projevil vysoký stupeň „demokracie“: vše řeší rodiče, žák, student má práva, ale ne povinnosti, nesmí dostávat úkoly, nesmí být potrestán a nést zodpovědnost, ve škole nesmí mít problém, vše řešíme a žák, student přijde k prvnímu problému, který mu nikdo nepomůže řešit a obrací se k drogám, partám, hroučí se a případně to řeší i poškozením zdraví. Problémy s „propadovostí“ jsou i na středních školách, kde se snaží, aby student prošel. Zúročí se to u maturit s vysokou neúspěšností.

Podpora a zájem rodiny, motivace rodiny

O vlivu rodiny jsem hovořil už v prvním odstavci. Přesto ještě krátké zastavení. Pozitivní motivace z hlediska rodiny probíhá v případě, že rodina je funkční, probíhá vzájemná komunikace a zejména pokud je dítě dlouhodobě rodinou vedeno a ovlivňováno. Důležitým vlivem je orientace a zaměstnání rodičů, i když v některých případech mohou tyto prvky vyvolat negativní motivaci. Například otec je lékař, tráví většinu času v nemocnici, o dítě se stará matka nebo dokonce prarodiče. V těchto případech se často stává, že dítě nemá o studium oboru a často i vysoké školy zájem, protože chce mít volný čas a nechce být vázáno jako rodiče, kteří se mu celou dobu nevěnovali. Zde také může převážit vliv prarodičů, ať už pozitivní ke studiu nebo negativní, prarodiče pracovali manuálně a této práci si váží více jak práce intelektuální. Takový student potom na přání rodičů sice nastoupí na

vysokou školu, ale o studium nemá velký zájem a v průběhu prvních roků studia odchází většinou do praxe.

V současné době navíc hraje významnou, a to velice významnou roli zájem o osamostatnění, o seberealizaci a vlastní rozhodování o životě. Tento jev přináší především finanční nezávislost. S tím jsem se docela často setkával při ukončení studia, student chtěl odejít pracovat, aby byl nezávislý a nemusel být vázán často závislostí na rodičích, případně u nich bydlet a podřízovat se nějakému režimu. Občas byl obdobný důvod sociální, kdy někdo z rodičů byl nezaměstnaný.

Zájmy studenta

Předešlým odstavcem se dostáváme k vlastním zájmům studenta. Zde hraje svoji roli řada okolností, tak, jak byly zmíněny v předešlých odstavcích. Někteří studenti jsou smířeni a nemají zájem o rychlé osamostatnění, bydlí u rodičů, mají sice svoje zájmy, ale ty podřizují přání rodičů, dokud se neobjeví nějaká překážka. Tu pomohou řešit rodiče, nebo pokud ne, je nucen najít řešení sám student. Protože většinou není student sám veden k řešení problémů – v minulosti mu vždy vyšli vstříc rodiče, škola, nebo pomohl někdo další – dnes chce být samostatný a najednou se malý problém stává problémem neřešitelným. Neřešitelným myslíme z pozice studenta prvních ročníků vysoké školy. Může to být neúspěšná první zkouška, neúspěšný druhý pokus při opakování zkoušky, nesplnění požadavku zápočtu, náročný zápočet, může to být ambicióznost některého spolužáka a tím snížení sebevědomí, mohou to být první osobní problémy.

Pokud se student rozhodne řešit problémy sám, zná pouze dvě cesty – pokusit se nějakým způsobem pokračovat ve studiu a problém postupně řešit, nebo jít snadnější cestou a studium ukončit ať už tím, že přestane navštěvovat výuku, nebo požádá o ukončení studia. Pokud najde student odvalu a hledá pomoc, je velká šance, že i v budoucnu při potížích si poradí a studium úspěšně dokončí. Bohužel, většina studentů si při problémech chce pomoci a rozhodnout se sama, díky absenci zkušeností a širších znalostí se rozhodnou podle svého mínění dobře, ale po deseti patnácti letech se s nimi setkáváme jako se studenty kombinované formy studia, kteří přiznávají, že po maturitě udělali velkou chybu. Dospěli, získali zkušenosti a přehled a dozráli k tomu, že v současné vyspělé společnosti se bez vzdělání znatelně neuplatní a často si studiem udrží pracovní pozici.

Studenti také často až v prvním ročníku zjišťují, jestli jsou schopni studium zvládat, a to nejen co do schopností, ale i časově, finančně a osobnostně, jestli jim podoba a zaměření vyhovuje a naplňuje očekávání. Navíc

leckdy mění představy o svém směřování a s tím mění i obor studia. Zjišťují, že studium pro ně není atraktivní, že očekávali něco jiného, často může být ukončení studia reakcí na zastaralost metod výuky a úzkou specializaci studia.

Uváděné důvody předčasného ukončení studia:

- náročnost studia,
- ztráta motivace,
- přestup na jinou vysokou školu,
- finanční potíže,
- zdravotní problémy,
- rodinné, případně jiné osobní problémy,
- nízká kvalita výuky,
- administrativní bariéry,
- neznalost prostředí, neschopnost aklimatizace.

U studentů kombinované formy studia se jako důvod uváděný pro přerušování či ukončení studia často objevuje pracovní zaneprázdněnost. Studenti prezenčního studia také odcházejí za zdánlivě výhodnými pracovními nabídkami v ČR nebo v zahraničí.

Směry snížení studijní neúspěšnosti

Na závěr jen krátké shrnutí. Neúspěšné studium je jak pro studenta, tak i pro společnost ekonomicky ztrátové. Vlivů na neúspěšnost při studiu je řada a detailněji je popisují předchozí odstavce. Samozřejmě, my na jejich základě musíme především hledat východisko.

Řada vysokých škol zavádí nulté ročníky studia, pro zvýšení šance na úspěšný start a absolvování studia jsou pořádány pro studenty zapsané do 1. ročníku studia před zahájením semestru přípravné kurzy například matematiky, fyziky, chemie, které mají za úkol zlepšit a srovnat vstupní znalosti a vědomosti shrnutím poznatků středoškolského studia. Často jsou v prvním roce studia uváděny jeden a více odlišných předmětů pro absolventy gymnázií a netechnických středních škol a technických středních škol. Pokud však student nemá motivaci a vlastní zájem, žádné opatření nebude úspěšné ani v budoucnu.

Přesto si myslím, že zásadní zlom v neúspěšnosti studia by měl nastat stanovením výstupních znalostí na jednotlivých stupních škol; od stupně jejich naplnění by se odvíjelo hodnocení žáků a studentů. Dále je nutno na-

místo rámcových vzdělávacích programů vytvářet u studentů středních škol dostatečné předpoklady ke studiu na vysoké škole. Problémem však je, zda společnost potřebuje tak vysoký počet vysokoškolsky vzdělaných lidí, či větším počtem vysokoškolsky vzdělaných lidí nutit společnost, aby své potřeby přehodnotila. Dále je nutné daleko více popularizovat řemeslné obory a obory vyžadující střední vzdělání. Pokud si prostudujeme údaje ČSÚ, najdeme vysoký počet nezaměstnaných vysokoškoláků. Další jev je nevyužití vzdělání, není raritou, když jdeme nakupovat do supermarketu a pokladní má vizitku Mgr. nebo Mgr. Bc. Podívejme se na call centra a jejich obsazení. Dnešní doba Průmyslu 4.0 vyžaduje samozřejmě vysoce vzdělané lidi na všech stupních, nestačí vzdělání řemeslníka, elektrikáře, truhláře atd. takové, jaké pamatují naši rodiče a prarodiče. Je nutno výuku na všech vzdělávacích úrovních podstatně modernizovat, vypustit zbytečné doplňující informace a vychovávat na všech stupních skutečně špičkové odborníky. Tedy nejen konstruktéry a vývojáře, ale i mistry výroby, montéry, elektrikáře, stavební dělníky a další.

5 STRUKTUROVANÉ STUDIUM – NEVYUŽITÁ ŠANCE S DOPADEM NA NEÚSPĚŠNOST?

Rozhovor s Helenou Šebkovou vedla Michaela Šmídová

Pro čtenáře, kteří se ve vysokoškolské problematice tolik neorientují, mohla bys v krátkosti říct, o co jde? Co vlastně samotný pojem znamená?

Začnu poněkud podrobněji – strukturované studium je termín, který v řadě evropských zemí a jejich vysokoškolských systémech zazněl poprvé v souvislosti se Sorbonnskou deklarací v roce 1998. Tento dokument zpracovali čtyři ministři odpovědní za vysoké školství ve Francii, SRN, UK a Itálii, kteří při příležitosti setkání na oslavách výročí Sorbonnské univerzity diskutovali o problémech vysokého školství. Shodovali se na tom, že vysoké školství v Evropě je velice pestré, charakterizuje významné tradice a kulturu tohoto kontinentu, ale rozmanitost obsahu studia různých studijních programů, udělovaných titulů i různé jazyky, kterými se v Evropě hovoří, představují bariéru pro porozumění studenty, kteří by chtěli možnosti studia v Evropě využít. Dokládali tuto skutečnost poklesem počtu zahraničních studentů v jednotlivých evropských zemích a významnou konkurencí v tomto smyslu, kterou se stávají nejen USA, ale i Austrálie, Nový Zéland a další rozvíjející se země, které jsou pro studenty atraktivnější než složitá Evropa. Sorbonnská deklarace proto kromě jiného obsahovala první návrh na novou strukturu vysokoškolského studia s důrazem na první, bakalářský cyklus studia s tím, že bude mezinárodně uznávanou kvalifikací pro pracovní trh a zároveň umožní pokračování v dalším studiu magisterském.

Sorbonnská deklarace vyvolala v mnoha evropských zemích, včetně České republiky, velkou diskusi a velmi rychle, už v roce 1999, bylo zorganizováno setkání ministrů v Boloni. Této aktivity se zúčastnili ministři 29 evropských zemí a společně vypracovali a podepsali Boloňskou deklaraci (od ní se dodnes odvozuje název celého procesu), která se dále věnovala struktuře vysokoškolského studia. Z výzkumné studie Trends I, zpracované jako podklad pro diskusi ministrů, vyplývalo, že **jednotný/jediný model strukturovaného studia neexistuje, i následující doporučení, že by nemělo být cílem nalézt a implementovat jeden rigidní model „evropského vysokého školství“.** Podporu získala myšlenka harmonizace vysokého školství v Evropě, která podpoří a zachová evropský kontext, historickou a sociální infrastrukturu a potřeby jednotlivých zemí.

Boloňská deklarace zdůraznila potřebu vytvářet evropský prostor jako klíčový prostředek pro podporu mobility občanů, jejich zaměstnanosti a rozvoje kontinentu obecně. Ministři souhlasili s přijetím srozumitelných

a srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělání, kdy přístup do druhého stupně bude po splnění podmínek prvního stupně a titul získaný po ukončení prvního stupně bude mít platnost z hlediska evropského trhu práce jako odpovídající kvalifikační stupeň.

Po dalších dvou letech se setkali ministři v Praze a diskuse o již nabytých zkušenostech i problémech v zavádění nově strukturovaného studia pokračovala. Z Pražského komuniké je ke strukturovanému studiu možné citovat schválenou podporu diverzity a flexibility vysokoškolského studia, která byla v té době chápána jako potřebná záruka harmonizace studia, nikoliv vytváření jednotného/unifikovaného modelu. Tradiční evropský kontinentální model znamenal většinou „vysokoškolské studium“ v trvání většinou 4-6 let a pak případně doktorát, jehož doba nebyla zpravidla jednoznačně určena. Změna spočívající v zavedení tří cyklů studia, z nichž první dva (bakalářský a magisterský) nahradily původní dlouhé vysokoškolské studium, byla proto velmi intenzivně diskutována na dalších summitech ministrů v roce 2003 v Berlíně a v Bergenu v roce 2005 a byla jí v tomto období věnována též řada dalších mezinárodní i národních aktivit.

Komuniké z Bergenu již jasně formulovalo dohodu o tom, jak by mělo vypadat harmonizované vysoké školství v zemích Evropského prostoru vysokého školství (The European Higher Education Area, EHEA): Vzdělávání je strukturováno do tří cyklů, kde každý z nich má funkci připravovat studenta pro vstup na pracovní trh, umožní získávat další znalosti a kompetence a připraví ho pro aktivní občanství.

Na úvod bych ještě přidala stručnou poznámku ke společnému evropskému prostoru vysokého školství. Jeho vytvoření jako mezinárodně konkurenceschopného a atraktivního prostoru pro spolupráci ve vysokoškolském vzdělávání potvrdil summit ministrů konaný v Budapešti a ve Vídni v roce 2010. V současné době EHEA představuje jedinečné partnerství mezi veřejnými autoritami, vysokými školami, studenty a pracovníky vysokých škol společně se zaměstnavateli, agenturami pro zajišťování kvality a mezinárodními institucemi. Je založeno na důvěře, spolupráci a respektu k různosti kultury, jazyků a vysokoškolských systémů i jejich akademických tradic. Podmínka pro členství v EHEA znamená být členem Evropské kulturní úmluvy a deklarovat ochotu sledovat a uskutečňovat cíle boloňského procesu ve svých vlastních systémech vysokoškolského vzdělávání.

To, co jsi popisovala, jsou všechno události odehrávající se na nejvyšší úrovni, a jejich výsledkem jsou hodně obecné dokumenty, které ale měly dopad na podobu studia na vysokých školách, a asi ne vždy byly reakce a dopady jen pozitivní.

Strukturované studium bylo nadále předmětem vývoje a diskutovalo se na řadě různých seminářů a workshopů, které byly v rámci Boloňského procesu pořádány, i na ministerských setkáních, kde se potvrzovalo, že harmonizace vysokoškolského studia není jednoduchá, což samozřejmě platilo i v České republice. I u nás se konaly různé semináře a diskuse na téma strukturované studium a reakce ze strany akademických a vedoucích pracovníků rozhodně nebyly jenom pozitivní. Přesto nakonec bylo strukturované studium v souladu s novelou zákona o vysokých školách zavedeno ve všech oblastech studia, výjimkou byly studijní programy, u nichž Akreditační komise souhlasila s důvody pro to, aby zůstaly nedělené, a akreditaci původním dlouhým studijním programům udělila. Ale o tom si určitě ještě budeme povídat trochu podrobněji.

Po deseti letech trvání bylo zpracováno nezávislé hodnocení Boloňského procesu V něm bylo uvedeno, že před Boloňským procesem mělo 30 zemí nějakou formu prvních dvou cyklů studia, ale logika stupňů byla většinou odlišná od boloňských principů. V některých případech byl první cyklus výrazně delší, v jiných nebylo možné přejít do dalšího cyklu, problematický byl přechod mezi institucemi apod. V dalších zemích žádné stupně studia neexistovaly. Po deseti letech existovalo strukturované studium ve všech zemích Boloňského procesu s tím, že nejběžnější model se 180 kredity v prvním stupni a 120 kredity ve druhém stupni (vyjádřeno v letech studia to znamenalo 3+2 roky) užívalo 19 zemí, ostatní země užívaly jiné kombinace. Ve většině zemí, včetně ČR, existovaly výjimky ze strukturovaného studia pro některé obory, zejména však pro obory lékařské. Studie k tomu uvádí, že velká diverzita právních norem v jednotlivých zemích, velmi rozdílné počty studentů studujících v různých dlouhých cyklech nebo různě dlouhé cykly užívané v různých oborech činily velké problémy v uznávání studia.

V průběhu dalších let se v jednotlivých zemích strukturované studium dále vyvíjelo. Nesnadný proces budování harmonizovaného vysokoškolského studia v EHEA potvrdilo po dalších deseti letech Pařížské komuniké (2018). Kromě řady nových společných úkolů se vrátilo ke třem závazkům z minulých let s návrhem dále je zdokonalovat, rozvíjet a pomáhat zejména těm zemím, které do procesu postupně přistoupily. Jedná se o zajišťování kvality v EHEA, o soulad v uznávání studia s Lisabonskou úmluvou a zejména o implementaci třístupňového studia, které je v souladu s kvalifikačním rámcem EHEA a používá ECTS.

Jak se k celému procesu na začátku stavěla Česká republika a kdy to probíhalo v českém prostředí?

Česká republika byla obecně v prvních letech Boloňského procesu v této celoevropské spolupráci velmi aktivní. I když to zcela s problémem neúspěšnosti ve studiu nesouvisí, využila bych této diskuse k připomenutí, jak vypadala příprava na setkání ministrů v Praze (2001). České ministerstvo školství, spolu s CSVŠ, Českou konferencí rektorů a některými rektory osobně, Radou vysokých škol a dalšími osobnostmi v té době různým způsobem spojenými s rozvojem vysokého školství se velmi aktivně podílelo na přípravě Pražského komuniké. Úzce spolupracovalo se švédskými kolegy, kteří do přípravy komuniké vstoupili jako zástupci země, která v té době předsedala Evropské radě. Spolupráce byla velice intenzivní a informovanost o Boloňském procesu a jeho záměrech byla rozsáhlá. O pozornosti, které Česká republika v té době mezinárodní spolupráci ve vysokém školství věnovala, svědčí fakt, že schůzka ministrů se konala na Pražském hradě a osobně se jí účastnil prezident Václav Havel.¹³ Ale nyní k odpovědi na otázku. Bakalářské studium se objevilo již v prvním porevolučním vysokoškolském zákonu z roku 1990. Zákon v části Vysokoškolské studium připouštěl, že „*Vysoké školy mohou uskutečňovat obsahově ucelenou část vysokoškolského studia, po jehož ukončení vydávají vysvědčení, popřípadě přiznávají titul "bakalář" (ve zkratce "Bc.")*“. Další odstavec, aniž by nějak studium charakterizoval, už jen popisoval, jaké tituly absolventi získají po ukončení vysokoškolského studia, kterým se samozřejmě rozumělo jako jedině v té době existující dlouhé studium. Zaveden však byl magisterský titul (Mgr.) pro absolventy univerzitních, bohosloveckých a uměleckých škol, zachován zůstal titul Ing., MUDr. a MVDr. pro příslušné vysoké školy a fakulty.

Formulace bakalářského studia jako ucelené části vysokoškolského studia s pouhou případnou možností přiznání titulu byla velmi nevhodná. Veřejnost i sami studenti totiž vnímali bakalářské studium jako nedokončené, které neposkytuje žádnou kvalifikaci, a tudíž ani možnost k dobré uplatnění.

¹³ Poznámka na okraj: V současnosti již trochu zapomenuté je to, že dnes prestižní a ve vysokém školství velmi vlivná Evropská asociace univerzit (European University Association, EUA) se vytvořila právě v souvislosti s pražským ministerským summitem, kde se rozhodlo o spojení tehdejší Evropské asociace univerzit (CRE) a Konfederace rektorských konferencí. Praha také poprvé oficiálně hostila na summitu představitele tehdejší asociace studentů, která se od té doby stala stálým členem summitů. Současná European Student Association, ESU, byla jedním z partnerů při zpracování v současné době rozsáhle užívané publikace European Standards and Guidelines in the European Higher Education Area (ESG) a stále zůstává velmi aktivním členem Boloňského procesu.

telnosti na pracovním trhu, což podpořili svými názory i zaměstnavatelé. Negativní názor se pak promítal do diskuse o strukturovaném studiu při přípravě nového zákona o vysokých školách a bylo obtížné najít shodu na použitelné formulaci. Bakalářský studijní program v novém zákoně, který vstoupil v platnost 1. července 1998, byl už upraven jako samostatné studium, ale původní nedůvěru a nechuť první cyklus využívat to příliš nezměnilo. Nedůvěru k bakalářskému studiu a jeho absolventům měla i velká, asi podstatná, část zaměstnavatelů, což mohou doložit různé výzkumy i projekty CSVŠ z té doby. Protože bakalářské studium bylo stále jen možností, vysoké školy ho používaly jen zřídka, spíše výjimečně.

Tady si dovolím osobní vzpomínku: byla jsem studentkou jednoho z prvních bakalářských studijních programů, a to Základů humanitní vzdělanosti na Institutu základů vzdělanosti, dnešní Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy. Je ale paradox, že tento studijní program nebyl vůbec formulován jako program, z něhož lze přímo vstoupit na pracovní trh, ale naopak: během tří let byl široce rozkročený, mluvilo se o něm jako o studiu těch, kdo nevědí do studovat a hledají smysl svého budoucího studia.

Děkuji za zajímavou a podnětnou vzpomínku. Institut základů vzdělanosti byl založen už v roce 1990 jako součást Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Začínal skutečně s bakalářským studijním programem a velmi rychle se rozvíjel. V roce 1993 měl již kromě bakalářského studijního programu tři navazující magisterské studijní programy a z původních asi 300 studentů jich bylo již přes 900. Je pravda, že původní bakalářský studijní program nebyl formulován jako program, který by absolventy připravoval přímo na vstup na trh práce, byl hodně široce koncipovaný a spíše se inspiroval americkým modelem. V roce 2000 studijní programy převzala nově založená Fakulta humanitních studií. V současné době tato fakulta nabízí 2 bakalářské studijní programy – Studium humanitní vzdělanosti a Liberal Arts and Humanities, který je nabízen v anglickém jazyce, a 18 programů navazujícího magisterského studia. Oba bakalářské studijní programy jsou široce zaměřeny, uplatnění absolventů však nečiní žádné problémy. Vyplývalo to jak z rozhovorů, které proběhly s akademickými pracovníky v průběhu řešení našeho projektu, ale dokladuje to například i charakteristika prvního z výše jmenovaných bakalářských studijních programů, pro kterou využiji citaci z webové stránky fakulty: *„Nejvýraznějším rysem studia je do značné míry otevřený studijní plán, který ponechává široký prostor individuálním schopnostem a zájmům každého studenta. Vhodnou volbou z široké nabídky předmětů, ...se studenti mohou v průběhu studia postupně zaměřovat a specializovat buď k navazujícímu magisterskému studiu v některém z příbuzných teoretických oborů, anebo k praktickému uplatnění např.*

v oblasti státní správy a samosprávy, ve sféře neziskových organizací, v oblasti public relations, médií atd.“). Možná je vhodné na tomto příkladu ukázat „moudrost“ principů Boloňského procesu, které nechtějí nijak tvrdě vysoké školy v EHEA svazovat. Prosazovaná harmonizace se zaměřuje především na první dva cykly studia, z nichž první by měl umožnit pokračování ve studiu, ale rovněž vstup na trh práce, aniž by bylo podrobněji stanoveno cokoli o obsahu studia, přičemž i doba studia je flexibilní, vyjádřená v počtu kreditů, které by měl absolvent dosáhnout. V zemích EHEA jde nejčastěji o 180 kreditů.

Kdy a za jakých okolností se strukturované studium stalo hlavním principem vysokoškolského systému v ČR?

Podoba strukturovaného studia v novém znění, tj. v případě českého vysokého školství rozdělení původně dlouhého magisterského studijního programu na bakalářský a navazující magisterský studijní program, byla do zákona o vysokých školách vložena na základě poslancecké iniciativy v roce 2001. Předcházela tomu poměrně rozsáhlá diskuse, která obecně strukturované studium neodmítala, ale rozdílné názory byly v tom, zda je vhodné tuto změnu vyžadovat zákonem nebo ponechat v rovině doporučení. Druhý názor samozřejmě vyplýval z charakteru Boloňského procesu, který je podle oficiálního textu jedním z hlavních **dobrovolných procesů** na evropské úrovni, implementovaný v současné době ve 48 státech, které definují Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Nakonec ale převážil názor první, podle kterého mohla být v souladu se zákonem udělena akreditace nenavazujícímu magisterskému studijnímu programu pouze v případě, kdy to jeho charakter vyžadoval (šlo zejména o studijní programy v oblasti lékařství, veterinárního lékařství, učitelství a některých dalších).

Jak s tímto „povinným“ strukturováním zahýbaly poslední změny ve vysokoškolském zákoně?

Rozsáhlá změna zákona z roku 2016 kromě jiného nově upravuje systém akreditací, podle kterého může vysoká škola v oblastech studia, pro které získala institucionální akreditaci, vytvářet a akreditovat studijní programy sama. Současná verze zákona proto udává, že v případech, kdy to vyžaduje charakter studijního programu, nenavazuje magisterský studijní program na bakalářský studijní program. Znamená to, že v tomto případě je o dlouhý magisterský program, jehož standardní doba studia je nejméně čtyři a nejvýše šest roků. Rozhodnutí, zda charakter studijního programu vyžaduje, aby byl dlouhý, nikoliv navazující, je v současné době v případě institucionální akreditace v kompetenci vysoké školy.

Podstatné z pohledu našeho projektu je současné znění zákona týkající se bakalářského studijního programu, které říká, že jde o program zaměřený na přípravu k výkonu povolání a ke studiu v magisterském studijním programu. Standardní doba studia včetně praxe je nejméně tři a nejvýše čtyři roky. Vysokým školám dává tato formulace velký prostor pro vytvoření studijního programu, a pokud je vůle nastavit obsah studia tak, aby byl pro studenty zajímavý a zároveň se jim dostalo požadovaných teoretických znalostí, nejsou žádné zábrany, které by to neumožňovaly.

Byly nějaké problémy s přijetím tohoto principu ze strany vysokých škol?

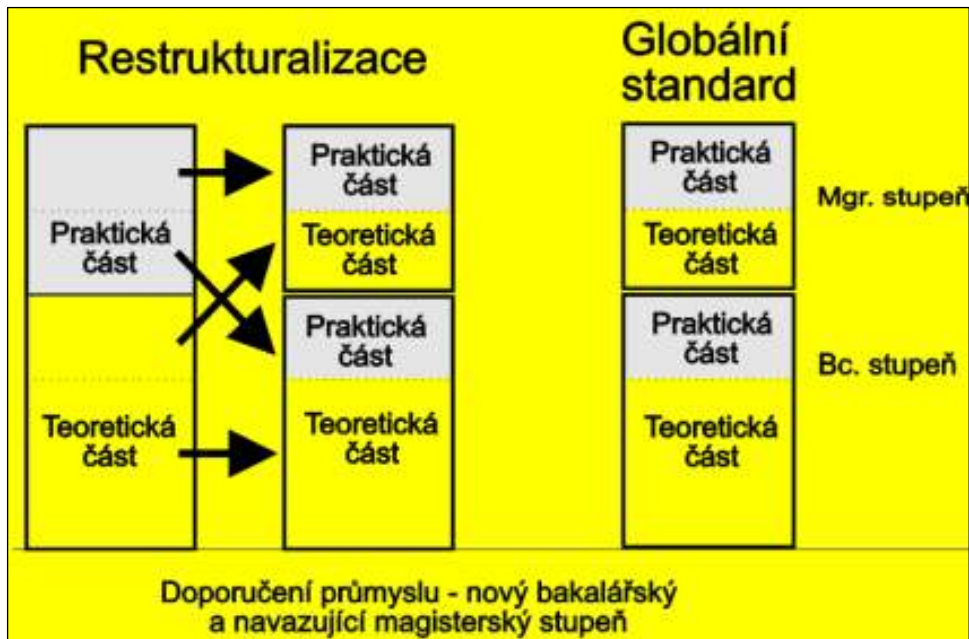
Obecné problémy se zásadními změnami jsou asi téměř všude tam, kdy změna není původní myšlenkou subjektu, který ji má uskutečnit. Vysoké školy jsou navíc historicky relativně konzervativní, a tudíž nebyly změnám plynoucím ze zavádění strukturovaného studia příliš nakloněné. Nic z toho samozřejmě neplatí obecně, některé vysoké školy zvládly restrukturalizovat studium rychle a bez problémů. Prakticky žádné problémy nebyly na soukromých vysokých školách, a to jednoduše proto, že jejich vznik byl uzákoněn právě výše popisovaným zákonem z roku 1998. Jako nově zřizované vysoké školy většinou začínaly s bakalářským studijním programem, aby získaly akreditaci a následně státní souhlas se svým působením. Podobně to platí pro neuniverzitní veřejné vysoké školy i pro některé fakulty veřejných vysokých škol, například pro Fakultu humanitních studií, o které jsme již hovořily.

Jinde problémy zůstaly dodnes, i když je studium rozděleno do dvou stupňů – bakalářského a magisterského. Nejjednodušší totiž bylo dlouhý studijní program mechanicky rozdělit a po třech letech studia a na základě dosažených výsledků, případně bakalářské práce, udělit absolventům bakalářský diplom. Diplom a případně přijímací zkouška umožňuje další studium, což většina absolventů – bakalářů využívá a vysoké procento z nich pokračuje v dalším studiu (viz Příloha 1).

Vysoké školy často tuto skutečnost i v současné době zdůvodňují požadavkem zaměstnavatelů, kteří mají zájem především o absolventy magisterského studia, o bakaláře podle nich velký zájem není. Tato situace však vyplývá především z nedávné historie, kdy byl pojem absolvent vysokoškolského studia totožný s pojmem absolvent dlouhého studijního programu, ale navíc se celá věc „zacyklí“ tím, že vysoké procento bakalářů není pro vstup na pracovní trh dobře připraveno a pokračují ve studiu.

Názory zaměstnavatelů na využití bakalářů se ale v průběhu času mění, některé výzkumy už to reflektují a ukazují, že spokojenost s bakaláři se zvyšuje. Argumentovat dobrou zaměstnatelností bakalářů lze také na základě zahraničních příkladů, zejména ze zemí s původně binárními vysokoškolskými systémy. Bakaláři z profesních vysokých škol byli velmi dobře uplatnitelní. Je tomu tak i v současné době, kdy tyto vysoké školy byly transformovány na univerzity aplikovaných věd, například v Nizozemí, nebo v Norsku na univerzitní koleje apod., ale stále s vysokým počtem profesně orientovaných bakalářů, kteří jsou na pracovní trh dobře připraveni.

Zajímavý je příklad představy velké firmy o zavádění strukturovaného studia. Reprezentant firmy Siemens AG v Mnichově publikoval již v roce 2001 na různých konferencích doporučení, jak by si zaměstnavatelé harmonizaci vysokého školství podle Boloňského procesu představovali. Z dnešního pohledu je důležité, že už tehdy varoval před formálním rozdělením dlouhého magisterského studia, jak názorně předvádí přiložený obrázek, který je převzat z jeho prezentace. Se svojí prezentací vystoupil i na ministerstvu školství v Praze, kde se v jejím rámci konala velmi podrobná a využitelná diskuse. Její výsledky se však dostatečně nerozšířily, uplatnily se v několika publikacích, ale k širšímu praktickému využití návrhu nedošlo.



A jaká je situace dnes? Máme opravdu dobře strukturované studijní programy? Proč ano? Proč ne?

Z šetření provedených v rámci projektu SNOP není možné dělat dalekosáhlé závěry, protože se jednalo pouze o čtyři partnerské fakulty, kde se různá šetření uskutečnila. Můžeme však stručně na příkladu Fakulty dopravní ČVUT ukázat, že struktura studia není pro studenty ani zdaleka vhodná. Studenti prvního i druhého ročníku vypovídali o tom, že jejich záměrem bylo studovat profesní studijní program, že je lákala doprava, případně konkrétní typy dopravy, například letectví, ale že se v prvním semestru vůbec nic o dopravě nedozvěděli, že je teorie, která jim byla přednášena, vůbec nebavila, že jí nerozuměli a že vůbec nepochopili, jak jí případně v budoucnu použijí. Řada studentů neměla trpělivost se s tímto problémem vyrovnat, někteří patrně ani neměli nadání k tomu, aby složitou teorii zvládli, a ze studia odcházeli, často aniž by se o zvládnutí nějaké zkoušky pokoušeli.

Samozřejmě nelze důvody k odchodu ze studia zjednodušit jen na obsah studia v prvních několika semestrech podle výpovědí a pocitů studentů. Je ale potřeba zmínit též názory některých akademických pracovníků, kteří se zúčastnili seminářů a připouštěli, že první semestry jsou přetížené teorií, a shodně se studenty formulovali názor, že studentům není jasné, jak a kdy předkládanou teorii využijí, a že velká část z nich již po několika přednáškách rezignuje, protože vykládané látce přestane rozumět. Přesto od akademických pracovníků zaznělo jen málo názorů na možnost potenciálních úprav, i když na druhé straně byly uváděny příklady ze zahraničí, kde jsou na podobných fakultách k teorii předkládány příklady jejího využití a že to studenti oceňují.

O problémově nastaveném obsahu bakalářského studiu ale vypovídá zejména vysoká neúspěšnost studentů v prvním, případně v jednom až dvou dalších semestrech, která je doložena statistickými daty (viz Příloha 1).

Neúspěšnost má samozřejmě i další důvody, které mají kvalitativní charakter, například nedostatečná příprava ze střední školy, jiný způsob výuky, jiný přístup učitelů ke studentům, požadavek na samostatné řešení problémů a efektivní zvládnutí času nebo i finanční problémy. Tyto důvody je složitější zjišťovat a jejich odstranění nebo alespoň nápravu nemůže zvládnout vysoká škola sama. Diskuse mezi vysokými a středními školami a případně s dalšími partnery je proto velmi důležitá.

Když se dostanu k našemu hlavnímu tématu, tj. neúspěšnosti, respektive problémům s přechodem ze střední na vysokou školu. Jak to všechno souvisí/může souviset?

Mluvíme především o strukturovaném studiu, které je záležitostí vysokých škol. Cílem strukturovaného studia bylo přispět k možnosti vysokoškolského studia pro rychle narůstající počty uchazečů o studium, které jsou i přes několikaletý pokles v demografickém vývoji stále několikanásobně vyšší, než před rokem 1990. Důležité je vnímat, že tito zájemci o vysokoškolské studium nemají stejné ambice a představy o tom, co by chtěli studiem získat, ale zcela jistě je mezi nimi vysoké procento těch, kteří jsou nejen prakticky zaměřeni, ale zároveň dostatečně schopní, aby zvládli dobře volený obsah bakalářského studia a byli úspěšní na trhu práce. Vhodný obsah bakalářského studijního programu jejich přechod na vysokou školu usnadní a umožní studium absolvovat. Souvisí s tím též dostatečné informace ze strany vysoké školy, které by se měly týkat nejen studia, ale i obecných záležitostí „života“ vysokoškoláka, který se od období studia na střední škole podstatně liší.

Vrátíme-li se k nevhodnému obsahu bakalářského studia, je potřeba vzít v úvahu, že v současné době patrně tvoří velkou skupinu studenti, kteří nezvládli náročné teoretické studijní požadavky, často kumulované hned na začátek studia, a z vysoké školy odcházejí. Možná, že neodcházejí úplně ze studia, ale i tak ztrácíme potenciálně dobře kvalifikované mladé pracovníky a limitujeme jejich motivaci dále se vzdělávat.

Může na studium na vysoké škole nějak reagovat i střední vzdělávací úroveň? Znamená to dávat žákům na střední škole větší díl zodpovědnosti za jejich studium?

Odpovědnost za přechod na vysokou školu má samozřejmě i střední škola. Měla by se s požadavky studia v prvních semestrech vysokých škol, na které jejich absolventi nejčastěji odcházejí, seznámit a snažit se své žáky co nejlépe na ně připravit.

Často slyšíme, že střední školy jsou v obsahu studia příliš svázané rámcovými vzdělávacími programy. Tady je potřeba vzít v úvahu, že nejsme v tomto smyslu odborníci, kteří by mohli v této záležitosti radit, přesto je však potřeba zmínit, že řada středoškolských učitelů a vedoucích pracovníků s tímto názorem nesouhlasí. Určitě je ale možné poslední ročník studia podřídit nejen požadavkům maturitní zkoušky,

V rozhovorech na seminářích i osobních diskusích, které se v rámci projektu uskutečnily, se totiž ukázalo, že některé střední školy se snaží nejen v posledních ročnících studium „rozvolnit“, alespoň do jisté míry dát vzdělávání podobu užívanou na vysoké škole, přesunout na žáky různým způso-

bem větší díl zodpovědnosti za studium a lépe je tak na přechod na vysokou školu připravit, což jistě může sloužit jako inspirující praxe.

Jako příklad můžeme uvést Gymnázium Jana Keplera, které jde cestou individualizace výuky a přípravou nejen k dalšímu studiu. Žáci mají možnost profilace v rámci povinných předmětů i výběrem volitelných předmětů a mohou se zapojit do mimo-vyučovacíh aktivit. V rámci povinných předmětů si mohou volit jejich úroveň, podle níž jsou zařazeni do skupin, které se někdy vytvářejí napříč celým ročníkem. U jazyků mohou volit formu, obsah i náročnost kurzu již ve 2. ročníku, škola jim nabízí stipendia na pěti britských školách, mezinárodní projekty a další aktivity. V matematice mají od 3. ročníku možnost volit tři úrovně, v jejichž rámci je další diferenciaci podle předchozích výsledků, propojuje se povinná výuka se semináři a různé formy práce se volí u talentovaných studentů. Estetická a tělesná výchova má společný základ v prvním pololetí prvního ročníku, poté je možné volit mezi hudební a výtvarnou výchovou, společný projekt se nabízí ve třetím ročníku a ve čtvrtém ročníku žáci dostávají pestrá možnost ve volbě sportu. Různou profilaci nabízejí i volitelné předměty, kterých postupně přibývá, od jednoho ve druhém ročníku až ke čtyřem v ročníku posledním. Volitelné předměty rozšiřují učivo povinných předmětů, nabízejí se zcela nové předměty, jako jsou další jazyky, deskriptivní geometrie, kulturní antropologie, politologie a řada dalších, rozvíjejí se mimořádné zájmy a osobnost studenta v rozsáhlém spektru nabídky, ve které najdeme astroseminář, včelařství a entomologii, technicko-inženýrský seminář, hudební seminář nebo tvůrčí psaní, a nabízena je též možnost získat různé kvalifikace, jako například programování nebo certifikáty v jazycích – Zertifikat Deutsch, Advanced English. Profilace v mimo-vyučovacíh předmětech se rozvíjí prostřednictvím exkurzí a výjezdů zaměřených na historii, sociologii a jazyky, mezinárodních studijních a mezipředmětových projektů, stipendijních pobytů v zahraničí, účastí na konferencích, nebo spoluprací se sociálními partnery – zmínit můžeme především školu pro nevidomé. Rozmanité a zajímavé jsou také studentské akce mimo vyučování – přednášky a besedy s významnými osobnostmi, symposia, olympiády, diskusní soutěže, korespondenční semináře, hudební a sportovní aktivity a projekty osobnostní ho rozvoje.

Je potřeba poznamenat, že toto gymnázium není už jedinou výjimkou, příklady dobré praxe ukazují i jinou cestu, jak žáky lépe připravit nejen na náročné vysokoškolské studium, ale alespoň do určité míry jim přiblížit další změny, které je na vysokých školách čekají. Je tedy vidět, že i střeň úroveň vzdělávání může reagovat a je potřeba se snažit, aby byly dobré příklady co nejvíce publikovány.

Co a kdo může dělat právě teď, aby se současný stav, který se vyznačuje relativně vysokou mírou fluktuace zejména studentů v prvních ročnících vysokých škol a na straně druhé tím, že ve studiu na magisterském stupni pokračuje 90 % bakalářů, což také nebylo cílem strukturovaného studia?

Myslím si, že změnit současný stav hned teď nejde, je potřeba se vyvarovat velkých, rychlých a případně ne příliš dobře připravených změn. To říkám s vědomím, že jde o problém, který není vůbec nový, a tak trochu volá po zrychleném řešení.

Myslím, že z našeho rozhovoru vyplývá, že nejdůležitější aktéři – řídicí pracovníci a učitelé i akademičtí pracovníci vysokých a středních škol – spolu málo komunikují, málo se vzájemně poslouchají. Z nepříliš rozsáhlého projektu, případně i jiných podobných aktivit, se potvrdilo, že vzájemná komunikace je prospěšná a že postupné zlepšování je možné. Problém je v tom, že projekty vesměs končí publikací, doporučením, vytipováním příkladů dobré praxe apod., ale už dál nepokračují. Nejistí se reflexe na doporučení, ani zda a jak se rozšiřují příklady dobré praxe, často se nepodaří naplánovat a získat alespoň podobný projekt. Přesto, nebo možná právě proto, je potřeba změny připravovat a pokusit se je prosadit krok po kroku všude tam, kde jim v tom nebrání zákon, jiné nižší právní normy nebo předpisy.

Ukáže-li se, že fungují, je možné je pak rozšiřovat například prostřednictvím seminářů, článků v odborném i jiném tisku, koncepčních a strategických materiálů regionálních a národních, které připravují odpovědné útvary regionální samosprávy a odbory ministerstva školství. Tady se zatím velmi často setkáváme s tím, že se plnění či neplnění těchto dokumentů, i s příslušnými důvody, neuskuteční nebo nezveřejní.

Přesto jsou tyto dokumenty důležitější než snaha prosadit změny prostřednictvím změny zákonů. Mohli bychom si při této příležitosti připomenout, že můžeme rozlišit tvorbu zákonů modifikační a kodifikační. Modifikační práce se zákonem je typická pro prosazení změn i v případě, že nejsou přesvědčivé či odzkoušené. Kodifikační tvorba zákona implementuje změny již odzkoušené a dobře fungující.

Mohla bys na nějakém příkladu ukázat ten rozdíl, který jsi zmiňovala výše?

U nás je pro práci na zákonech typický spíše modifikační model. Jednoznačně se to dá říci o práci na prvním porevolučním vysokoškolském zákoně z roku 1990. Vznikal velmi rychle v „revoluční“ době, jeho tvůrci byli někteří velmi aktivní a pokrokoví noví rektori vysokých škol, kteří měli představu, jak by vysoké školství mělo fungovat. Zákon bylo potřeba schvá-

lit co nejrychleji, na práci na koncepčním a strategickém dokumentu prostě nebyl čas a na rozsáhlou diskusi nad jednotlivými jeho ustanoveními už vůbec ne. Velmi brzy se pak ukázalo, že zákon ani zdaleka není dokonalý, že spousta věcí v něm zcela chybí a po krátkém čase se otevřela diskuse o potřebě nového zákona.

Následující zákon, z roku 1998, o vysokých školách se připravoval na rozdíl od předcházejícího velmi dlouho, jak je vidět z data jeho vstupu v platnost. V celém období probíhala spousta diskusí, tentokrát nejen na vysokých školách, ale i s nejrůznějšími partnery. Ani tehdy se však nepřipravila žádná koncepce ani strategie, jejíž plnění by mohlo ukázat na silné stránky některých záměrů a varovat před problémy. Důsledkem byla řada novel, které byly implementovány již v poměrně krátké době od přijetí zákona. Příkladem může být již uvedená změna, která zavedla povinnost strukturovaného studia s výjimkami, které byly svázány s akreditací. Důsledky této změny řešíme dodnes a zatím je dobře strukturované studium stále problémem.

Znamená to věnovat se spíše drobné a dlouhodobé práci? A co to znamená pro nás jako výzkumníky?

Projekt SNOB představuje spíše drobnou práci a prakticky zaměřený výzkum, po rozumně dlouhou dobu, za kterou vznikla řada výsledků, o nichž předpokládáme, že budou využitelné. Problémy týkající se neúspěšnosti studia a problém přechodu ze střední školy na vysokou školu ale tím samozřejmě nejsou vyřešeny a práce by neměla skončit proto, že končí konkrétní projekt. Měli bychom se pokusit najít cestu, jak s výsledky projektu dál pracovat, postupně je rozšiřovat na dalších školách a doplňovat doporučení dalšími zkušenostmi. Cílem by kromě toho, že by výsledky práce měly sloužit vysokým i středním školám, měla být jejich využitelnost ve výše zmínovaných koncepčních a strategických dokumentech a materiálech.

Určitě je ale dobré se i nadále snažit intenzivněji spolupracovat s různými partnery, včetně partnerů zahraničních, a pak jistě nemusí jít jen o drobnou práci. A protože se jak vzdělavatelé, tak žáci a studenti mění, ale mění se i potřeby, které jsou na vzdělávání kladeny, je systematický teoretický a praktický výzkum potřeba stále.

6 PŘÍKLAD Z BLÍZKÉHO ZAHRANIČÍ: RAKOUSKÁ „STUDIJNÍ VSTUPNÍ A ORIENTAČNÍ FÁZE“ JAKO LÉK NA ÚSPĚŠNÝ PŘECHOD?

Filip Bláha

Otázka úspěšného přechodu ze střední na vysokou školu získává v Rakousku v poslední dekádě na důležitosti. V neposlední řadě je to spojeno s reformami rakouského vysokoškolského systému, kde vedle do té doby dominantních univerzit vznikly postupně odborné a pedagogické vysoké školy (1994, potažmo 2007) a soukromé univerzity. Tím se podařilo rozšířit vzdělávací nabídku v segmentu terciárního vzdělávání a zvýšit zájem absolventů tzv. odborně vzdělávacích vyšších škol/Berufsbildende Höhere Schulen (obdoba našich odborných středních škol – pozn. aut.) o navazující vysokoškolské studium. Právě absolventi odborně vzdělávacích vyšších škol byli do začátku 90. let 20. století v jisté nevýhodě vůči absolventům tzv. všeobecně vzdělávacích vyšších škol/Allgemeinbildende Höhere Schulen (obdoba našich gymnázií), kdy zástupci průmyslu podporováni silnou lobby učňovských odborů zastávali názor, že úspěšné složení maturitní zkoušky představuje pro absolventy odborných vyšších škol více než dostatečnou profesní kvalifikaci. To se podařilo změnit až v roce 1994, kdy vznikly odborné vysoké školy.

Do té doby existovala v Rakousku pouze univerzitní forma vysokoškolského vzdělávání, která se soustředila na zprostředkování odborného vědění bez implicitního přesahu do praxe. Tuto mezeru vyplnily až odborné vysoké školy, které do terciárního vzdělávání vnesly i tolik potřebnou flexibilitu, kdy nabídly zájemcům možnost studovat při práci, po večerech či o víkendech. Právě možnost studia při zaměstnání, široká regionální síť odborných vysokých škol a praktické zaměření studia dokázalo oslovit řadu zájemců, kteří by jinak ani neuvažovali o studiu na univerzitě. I přes tyto reformy dominuje v Rakousku stále univerzitní forma vysokoškolského vzdělávání – kolem 80 % vysokoškolských studentů navštěvuje veřejnou univerzitu, oproti 14 %, kteří zvolili studium na odborné vysoké škole. Zbytek pak připadá na pedagogické vysoké školy a soukromé univerzity. Naopak co se maturantů týče, převažují absolventi odborně vzdělávacích vyšších škol nad absolventy všeobecně vzdělávacích vyšších škol (60 % vs. 40 %), přičemž 60 % všech maturantů jsou ženy. Neustále také stoupá počet absolventů odborně vzdělávacích vyšších škol, kteří pak pokračují ve studiu na některé vysoké škole. Vedle zvýšení prostupnosti sekundárního a terciárního vzdělávání – díky zřízení odborných vysokých škol, hraje důležitou roli v procesu

přechodu ze střední na vysokou školu také univerzitní reforma z roku 2004, následovaná dlouholetou diskuzí o přístupu k vysokoškolskému vzdělávání.

Reforma z roku 2004 přiznala univerzitám širokou autonomii a změnila jejich financování, které na rozdíl od odborných vysokých škol nevycházelo z počtu studentů, nýbrž z tříletého tzv. globálního rozpočtu. Ten byl ještě navýšen o prostředky, které univerzity měly obdržet za naplňování cílů společenské relevance. Tím univerzity získaly značnou rozhodovací nezávislost, mj. i v organizaci studia. Změna ve financování ale neznamenal automaticky dostatečné finanční zajištění činnosti univerzit. Výzvou, se kterou se univerzity vyrovnávaly jen stěží, bylo zejména kapacitní zajištění výuky v prvních ročnících při exponenciálním nárůstu studujících.¹⁴ V rakouském vysokoškolském systému platil tradičně model, kdy všichni maturanti, kteří projeví zájem o studium na univerzitě, měli garantována studijní místa bez ohledu na kapacitní možnosti konkrétních univerzit. Příjímáčí řízení neexistovalo. Přechod na vysokou školu tak neměl představovat zásadní překážku a měl být umožněn co nejširšímu spektru zájemců. V roce 2005 pak Evropský soudní dvůr nařídil Rakousku umožnit všem občanům Evropské unie přístup na své univerzity za stejných podmínek – tj. pouze na základě úspěšně složené maturitní zkoušky. V rakouském vysokoškolském prostředí se téměř vzápětí projeví tendence k omezení přílivu především zahraničních studentů. Přesto zůstává Rakousko s 21 % zahraničních studentů rekordmanem v jejich počtu v rámci EU. Otázka přechodu na vysokou školu a organizace studia v prvních ročnících se tak dostala do popředí zájmu jak akademické obce, tak politiků. Vedle reglementačních zákonných úprav, které v první řadě upravovaly přístup studentů na nejvíce vytížené obory (např. biologie, medicína, farmacie, veterinářství, zubní medicína), se povinně zavedla tzv. studijní vstupní a orientační fáze (StEOP) na většině rakouských univerzit (Unger, Dibiasi 2017).

Zavedení tzv. studijní vstupní fáze do rakouského vysokoškolského systému obsahovala již zákonná úprava Všeobecného vysokoškolského a studijního zákona/Allgemeines Hochschul-Studiengesetz (§ 17 AHStG) z roku 1992. Tehdy byly nositeli terciárního vzdělávání pouze univerzity. Pasáže týkající se zavedení studijní vstupní fáze pak přejala i následující zákonné úpravy vysokoškolského zákona (2002), aniž by je nějak měnily. Nutno podotknout, že se tato zákonná úprava studia od počátku týkala pouze univerzit a ani později nebyla namířena na odborné a pedagogické vysoké školy a privátní univerzity. Každopádně zůstal text zákonné úpravy po celou dobu

¹⁴ V poslední dekádě stoupl počet studujících v Rakousku o 40 %, což ještě více zahltilo kapacity jednotlivých univerzit (Unger, Dibiasi 2017).

velmi vágně formulován a zavazoval univerzity pouze k tomu, že nabídnou kurzy, které budou mít informativní charakter a dokážou zprostředkovat studentům alespoň základní představu o studovaném oboru. Vše změnila až úprava z roku 2009, která ze „studijní vstupní fáze“ učinila „studijní vstupní a orientační fázi“ (StEOP) a precizněji nadefinovala její účel a místo v rámci studia. Zatímco předchozí zákonná úprava nechávala zavedení „studijní vstupní fáze“ na zvážení jednotlivých univerzit, stala se StEOP naopak povinnou součástí studijního cyklu od zimního semestru 2011/12 (Dibiasi, Unger 2019).

Nově má tak StEOP za úkol zprostředkovat studentům během prvního semestru nejen klíčové obsahy jejich studia a nastínit jeho další průběh, ale umožnit jim, aby si na základě získaných informací mohli utvořit kvalifikovaný úsudek o zvoleném oboru a o svých šancích na jeho absolvování. Hlavním cílem StEOP je nabídnout studentům možnost včas vyhodnotit svoje šance na úspěšné absolvování studia a popř. změnit studovaný obor za jiný, který jim bude připadat vhodnější. Tím se dosáhne toho, že se příp. změna oboru nebo zanechání studia odehraje na jeho začátku, a ne až v jeho pozdější fázi. Kromě jiného by StEOP měla vést ke zvýšení úspěšnosti absolvování studia při jeho kratším čase a zvýšené zkouškové aktivitě studentů. **Právě neochota studentů plnit studijní povinnosti hned od začátku studia se ukázala jako jeden z motivů k zavádění StEOP.**

Studenti absolvují StEOP v rámci prvního semestru a jeho součástí jsou minimálně dvě zkoušky, které musejí úspěšně složit, pokud chtějí ve studiu pokračovat. Každou zkoušku mohou absolvovat ve dvou opravných termínech, a to i mimo zkouškové období. Zákon stanovuje také počet ECTS kreditů, které musejí studenti získat. Podle povahy studia a kurzů nabízených v rámci StEOP se pohybuje požadavek na počet dosažených ECTS kreditů mezi 8 až 20 (kde jeden ECTS kredit odpovídá přibližně 25–30 hodinám práce). Aby byla zajištěna „studovatelnost“ oboru a zamezilo se časovým prodlevám v rámci studia, umožňuje zákon kromě StEOP-kurzů, absolvovat i kurzy navazujících předmětů a to do max. výše 22 ECTS kreditů. Nic to ale nemění na tom, že úspěšné absolvování StEOP představuje jasnou podmínku pro další studium. Oprávnění ke studiu zaniká, pokud studenti nesloží předepsané StEOP-zkoušky ani v opravných termínech. Možnost se opět zapsat do toho samého oboru mají studenti až ve třetím semestru, který následuje po tom, kdy jim studium bylo na základě nesplnění podmínek StEOP ukončeno. Studium jim nebude umožněno ani na jiné univerzitě, pokud se zapíší do oboru, který předpokládá ve svém kurikulu složení té samé zkoušky. Mohou si ale zapsat a studovat jiný obor. Zákonná úprava pamatuje i na možnost zneužití StEOP ze strany univerzit pro omezení po-

čtu studujících na nejvytíženějších oborech. StEOP nemá sloužit jako jakési „síta“ pro kvantitativní redukci zájemců o studium, nýbrž pouze jako instrument, který jim usnadní orientaci a vstup do studia (§ 66 Universitätsgesetz 2002, ve znění z 27. 2. 2013).

I když je StEOP povinná na všech univerzitách, zákon myslí i na výjimky, především v medicínských oborech (všeobecná medicína, zubní medicína, psychologie a veterinární medicína). V posledních letech se díky zákonným úpravám podařilo prosadit u nejvytíženějších oborů, vč. medicínských, přijímací řízení a po dohodě s Evropskou komisí i omezení pro zahraniční studenty. Přijímací řízení je dvoukolové a v prvním kole se skládá z Online-Self-Assessment-testu a motivačního dopisu. Ve druhém kole pak uchazeči píšou test. Na rozdíl od ČR není přijímací řízení uplatňováno plošně, nýbrž pouze tehdy, pokud počet zájemců o studium v daném roce překročí zákonem stanovenou kapacitu oboru. Na základě této regulace v přijímání uchazečů pak zákon ponechává rektorům univerzit s medicínskými obory možnost, vypustit povinnou StEOP z kurikul těchto oborů (Unger, Dibiasi 2017).

Již první obsáhlá evaluace StEOP v roce 2015 ale ukázala, nakolik se liší představy jednotlivých univerzit o její formě a obsahu. Na základě rozhovorů s vedením 11 univerzit se podařilo identifikovat sedm prototypů StEOP, které se často i překrývaly. (1) V přírodovědných a technických oborech bylo účelem StEOP často pouhé zprostředkování základních vědomostí z matematiky, fyziky či chemie, které byly nutné jako základ pro další studium. (2) V humanitních a sociálních vědách se v rámci StEOP zase zprostředkovávaly zásadní teorie, metodologie a hermeneutické koncepty jednotlivých disciplín. (3) Vedle silně oborově zaměřených StEOP pak některé obory nabízely kurzy, které studentům zprostředkovávaly pouze základní informace o oboru formou tzv. úvodů do studia, a často byly určeny studentům několika příbuzných disciplín. (4) V rámci přírodovědných a technických oborů se prosadila i StEOP-varianta, která vyžadovala od studentů, aby se vypořádali s vyšším penzem studijních povinností, které nebylo jinde obvyklé. Tento „zátěžový test“ jim měl umožnit objektivněji posoudit šance na úspěšné absolvování studovaného oboru. (5) Pravým opakem pak byla „měkká“ varianta StEOP, která studentům zprostředkovávala pouze povšechné informace o organizaci univerzity, samotného studia a možnostech pracovního uplatnění. (6) Spíše vzácnou se ukázala varianta tzv. mezioborové StEOP, kdy studující dostali možnost lépe poznat studijní výzvy nejen svého, ale i příbuzných oborů. Takto získané poznatky jim měly do budoucna mj. usnadnit přechod mezi studijními obory. (7) Poslední variantu představovalo pouhé mechanické naplnění zákonné povinnosti ze strany univer-

zit, kdy nálepkou StEOP byl opatřen výběr již existujících kurzů bez nějaké hlubší reflexe jejich vhodnosti pro potřeby orientace studentů prvních ročníků. Tato přemíra typů StEOP svědčí mj. o rozdílné interpretaci její formy a náplně. Některé univerzity si StEOP identifikovaly jako vhodný nástroj k omezení počtu studentů a jeho přizpůsobení reálným kapacitám univerzity. To odporuje i zákonné normě samotné, jak jsme popsali výše. Evaluátoři nakonec došli k závěru, že se v rámci StEOP smísilo několik přístupů.

Vedle „informační povinnosti“ k nabídce oborů, které se snažila většina StEOP dostat, to bylo zprostředkování zásadních obsahů a studijních požadavků jednotlivých oborů a v neposlední řadě i vnímání StEOP jako vhodného instrumentu k regulaci studentů. Shoda mezi evaluátory panovala v tom, že součástí StEOP by mělo být především zprostředkování studijních obsahů a požadavků, které ten, který obor klade na uchazeče. Shoda panovala i ve věci informovanosti studentů pro jejich lepší orientaci v nabídce oborů, které by měl být napříště dán dostatečný prostor ještě před začátkem samotného studia – např. díky většímu zapojení a rozvoji Online-Self-Assessment-testů, jak navrhovali zástupci některých univerzit. Opět bylo také zdůrazněno, že StEOP nemá v žádném případě sloužit jako nástroj regulace zájemců o studium na konkrétních oborech. Na základě evaluace proběhlo nové nastavení StEOP, které se více zaměřilo na vstupní fázi studia, přesnější nastavení rozmezí ECTS-kreditů (viz výše) a v neposlední řadě i včlenění orientační fáze do přechodového období (Unger a kol. 2015).

Prosazování StEOP v praxi se neobešlo bez třecích ploch, přičemž nedávné výzkumy na univerzitě ve Štýrském Hradci ukázaly, že spokojenost studentů se vstupní fází se neodvíjí od míry obtížnosti zkoušek – např. studenti farmacie, která vykazuje vysokou obtížnost zkoušek, vnímali vstupní fázi spíše pozitivně i s ohledem na omezený počet laboratorních míst (Österreichischer Wissenschaftsrat 2014). Samozřejmě vnímání StEOP se liší napříč obory, kdy zvláště malé a společenskovědní obory považují StEOP spíše za nutné zlo, které zbytečně váže personální kapacity oboru, kterých se pak nedostává v řádném studiu. Nicméně rakouské univerzity se pomalu naučily se StEOP pracovat a vidí v ní účinný nástroj k redukci přílišného počtu zájemců o studium, kteří díky vstupní fázi zjistí, že daný obor není pro ně vhodný. To jim mj. umožní lépe využívat finanční prostředky ke zlepšení podmínek pro zbývající studenty. S tím jde i ruku v ruce reforma financování univerzit z roku 2019, která nově rozdělila objem finančních prostředků na výuku, výzkum a nutnou infrastrukturu. Univerzity se nově financují na základě počtu studentů a částečně i na základě počtu absolventů. To se pozitivně promítne především do organizace výuky největších univerzit, které nejvíce zápasí s nedostatkem kapacit a pedagogického personá-

lu. Tyto prostředky by měly být investovány i do dalších poradenských a podpůrných instrumentů, které studentům umožní lepší přechod a vstup do studia. **Již teď se ukazuje, že StEOP sama o sobě systém nespasí a počet studentů, kteří ji nezvládnou absolvovat, se blíží 50 %!**¹⁵ V současnosti jsou to např. studentské odbory, které organizují přípravné kurzy pro zkoušky v rámci StEOP (Süddeutsche Zeitung, 5. dubna 2017). I díky změně financování by to do budoucna mohly převzít univerzity samy a tím garantovat podporu a pomoc všem zájemcům o studium, kteří o ně projeví zájem.

¹⁵ V tomto kontextu je tento údaj lehce zavádějící a jeho vypovídající hodnota musí být brána s rezervou. Rakouský vysokoškolský systém je postaven na volném přístupu ke studiu, kdy se zájemce prakticky na začátku každého semestru může zapsat do studia nového oboru. Tím mu vznikne i povinnost znovu absolvovat StEOP. Spíše tento údaj vypovídá o zvýšené fluktuaci v rámci studia. Další evaluace StEOP se připravuje na rok 2021.

ZÁVĚR

V předložené publikaci jsme si kladli za cíl ukázat téma studijní neúspěšnosti v užším zaměření na období přechodu mezi střední a vysokou školou. Na závěr knihy si proto dovolíme prezentovat několik stručných poznámek zaměřených na tři hlavní aktéry a jejich roli v tomto procesu.

1) Hlavními „herci“ přechodu ze střední na vysokou školu jsou samotní **studenti**, kteří právě během něho zažívají jeden z největších (doposud) životních zlomů.

První předzvěstí zlomu je rozhodování o studiu, respektive studijním programu během studia na střední škole. V tomto období je pro zatím ještě žáky a také jejich rodiče (!) zásadní mít k dispozici co nejvíce relevantních a jasných informací o předmětu i podobě studia a také o jeho případné využitelnosti. Ale důsledky rozhodnutí se nutně projeví až během prvního semestru na vysoké škole. Dovolíme si ale tvrdit, že i neúspěšné studium jako důsledek nevhodné volby studijního programu či vysoké školy může být z pohledu studentů přínosná životní chyba. Jinými slovy, neúspěšnost ve studiu indikovaná statistickými daty nemusí být hodnocena jako výhradně negativní.

Na vysoké škole jsou (nyní již) studenti v mnohem větší míře zodpovědní sami za sebe a za své studium – to platí ve srovnání s jasně danými mantinely a rozvrhy na středních (ale vlastně i základních) školách. Současně jsou vrženi do světa, v němž mají zároveň velkou míru svobody. Svobody v tom, jak se učit, připravovat se, pracovat s vlastním časem. Zodpovědnosti ve vztahu ke svobodě se ale musejí postupně učit, a to nemusí být jednoduchý a krátký proces. Proces tohoto učení, zdá se, však není během prvního ročníku studia nastaven zcela adekvátně, protože právě v něm noví studenti musí absolvovat velké společné přednášky a celková zátěž a požadavky na další postup ve studiu jsou hned od začátku relativně vysoké. Taková konstelace může některé studenty pozitivně mobilizovat k větší aktivitě, ale pedagogové i další vysokoškolské představitelé často hovoří o situaci, že studenti mají tendenci takovou situaci předčasně „vzdávat“. I zde ale hrají podstatnou roli informace, které ke studiu poskytuje vysoká škola. Nejde přitom o to studenty informacemi zahltit, ale dávkovat je postupně a zároveň včas.

2) **Pedagogové** jsou ve vztahu ke studentům dalšími klíčovými aktéry. Jejich pozice je ale složitá už proto, že pro ně pedagogická činnost není zdaleka jediným typem jejich pracovních aktivit. Vyučovat a také vychovávat studenty je pro ně totiž často až na druhém místě za vlastní vědeckou a vý-

zkumnou činností, ke které jsou motivováni vlastně víc než k samotné výuce. V diskusích s akademickými pracovníky se potvrdil problém přílišného a stálého tlaku na vědeckou práci akademických pracovníků. Ukazuje se problematičnost výhradního hodnocení akademických pracovníků podle formálních důkazů vědecké činnosti, „přehnaná honba za vědeckými výstupy“, přičemž pedagogická činnost není prakticky brána v úvahu, ani vhodně ohodnocena. Pokud chtějí oni sami svou výuku upravovat tak, aby lépe odpovídala dnešním studentům, jde často o jejich osobní aktivitu. O těchto „problémech“ svých pedagogů ale většina studentů nemá ani tušení.

3) Kromě toho, pedagogové i studenti jsou součástí v podstatě velmi konzervativní instituce s mnohasetletou tradicí – **vysoké školy/univerzity**, v níž ke změnám dochází pomalu a s určitým zpožděním. V situaci, kdy na vysokých školách nestudují jen „nadaní“ nebo „dobře připravení“ studenti, ale velká většina těch, kteří dosáhli na maturitu a prošli přijímacím řízením, je taková konzervativnost (jinak úctyhodná) možná trochu na překážku. Ze strany institucí (či jejich součástí) by mělo neustále docházet k přehodnocování nejen obsahu studia specificky v prvním ročníku bakalářského studia, ale také struktury a formy studia. V roce, kdy nejen vysoké školy byly vystaveny nutnosti reagovat na pandemickou situaci, k takovému přehodnocování dochází, i když jeho dopady nejsou ještě úplně známe. V doporučeních, která jsou k dispozici v příloze této publikace, jsou naznačené možné směry i způsoby tohoto přehodnocování.

Nakonec ještě několik výzev pro budoucnost sledování studijní neúspěšnosti, které směřují na nás všechny, kteří se oblastí vysokoškolského vzdělávání a jejím výzkumem zabývájí:

Ukázalo se, že neúspěšnost ve studiu není problémem jenom prvního ročníku studia a že by bylo potřeba udělat srovnání, jak se neúspěchy studentů a jejich příčiny v různém stupni vzdělávání, včetně toho středoškolského, liší. Souvisí s tím například přijímací řízení, jehož vliv považovali partneři projektu za velmi důležitý: do jaké míry neúspěšnost studia ovlivňuje přijímací zkouška a její forma?

Je potřeba věnovat výzkumnou pozornost i vzdělávání akademických pracovníků ve vysokoškolské pedagogice nebo v nových pedagogických přístupech. Rozvoj obojího má smysl zejména pro výuku na začátku studia, kdy jsou studenti ještě ovlivněni způsobem středoškolské výuky, a současně jsou přednášky na některých fakultách pořádány pro velké počty studentů a pomoc od akademických pracovníků (nejen pedagogů) je pro úspěšné studium důležitá.

Projekt SNOP nebyl příliš rozsáhlý a bylo by proto vhodné výzkum dále rozšířit, a to jak ve smyslu hlubší analýzy neúspěšnosti ve studiu na větším vzorku fakult, např. s využitím kohortního sběru dat, který umožní sledovat studijní dráhu vybrané kohorty studentů dlouhodobě. A kromě kvantitativních dat využívat k tomuto sledování i kvalitativní přístupy.

Výzkum by se měl věnovat i tomu, zda a jak systémy vnitřního hodnocení kvality jednotlivých vysokých škol (a případně fakult) reflektují problematiku neúspěšnosti ve studiu, jak se analyzují příslušná data a jak se vyhodnocují přijatá opatření a také jaké jsou jejich dopady.

LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE

§ 66 Universitätsgesetz (2002). Dostupné na:

<https://www.jusline.at/gesetz/univg/paragraf/66>, 25.10.2020.

Bologna Declaration (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna.

CHEPS, INCHER–Kassel, ECOTEC. (2008). *The first decade of working on the European Higher Education Area. The Bologna Process Independent Assessment. Volume 1 Detailed assessment report*. European Commission.

Dibiasi, A., Unger, M. (2019): Die Studieneingangsphase an öffentlichen Universitäten in Österreich. In: Schubarth, W., Mauermeister, S., Schulze-Reichert, F., Seidel, A. (ed.) *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang*. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, s. 325-335.

Dotazníkové šetření mezi studenty FD ČVUT (2016). Ústav bezpečnostních technologií a inženýrství FD ČVUT, Praha.

European Higher Educational Area and Bologna Process, www.ehea.info

Harte Probezeit, In: *Süddeutsche Zeitung*, 5. dubna 2017:

<https://www.sueddeutsche.de/karriere/startphase-steop-harte-probezeit-1.3448797>, stav: 25.10.2020

Hernaut, K. (2001). *The implementation of the Bologna Declaration in Europe: The Industry's Perspective*. International Conference on Engineering Education. Norway.

Milem, Jeffrey F. and Berger, Joseph B. (1997) A Modified Model of College Student Persistence: Exploring the Relationship Between Astin's Theory of Involvement and Tinto's Theory of Student Departure. *Journal of College Student Development*. 11. Dostupné na:

https://scholarworks.umass.edu/cie_faculty_pubs/11

MŠMT (2017). *Věstník MŠMT*, roč. LXXX, sešit 11-12, prosinec 2017; dostupné na <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vestnik-msmt-11-12-2017>

MŠMT (nedatováno). *Studijní úspěšnost na českých vysokých školách v roce 2018*. Dostupné na:

https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Studijni_uspesnost_na_ceskych_vysokych_skolach_v_roce_2018.pdf

Österreichischer Wissenschaftsrat (2014) *Zur Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) an Österreichs Universitäten*, Stellungnahme und Empfehlungen. Wien.

Prudký, L. (2017). Srovnání hodnotových struktur studentů prvních ročníků tří fakult. Dostupné na: FHS-1939-version1-srovnani_tri_fakult.pdf (cuni.cz)

Paris communiqué (2018). *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Paris.

Realising the European Higher Education Area (2003). *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin.

Seemiller C, Grace M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*. 22(3):21-26. Accessed December 9, 2020.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=eric&AN=EJ1166668&lang=cs&site=eds-live&scope=site>

Skinner, E. (2018). Higher Education for Generation Z: Key Trends. *Education news*. Dostupné z: Higher Education for Generation Z: Key Trends | Education News (educationviews.org)

Sorbonne Joint Declaration (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education systém. Paris.

Šebková, H. (2009). Implementace strukturovaného studia s účastí odborníků z praxe. *Aula*, 4. (49-65)

Šmídová, M (2020). *Práce během studia (studie ze šetření Eurostudent VII)*. CSVŠ.

Towards the european higher education area (2001). Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague, Czech Republic.

Unger, M. Dibiasi, A. (2017). Aktuelle Debatten im österreichischen Hochschulsystem. In: Schubarth, W., Mauermeister, S., Seidel, A. (ed.) *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen*. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Potsdam: Univ ersitätsverlag Potsdam, s. 223-240.

Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Grabher, A., Zaussinger, S. (2015). *Evaluierung der Studieneingangs – und Orientierungsphase (StEOP)*. Wien: Institut für Höhere Studien.

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

Vojtěch, J., & Kleňha, D. (2018). Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání–2017/18. *Praha: NÚV*. Dostupné na:

F-9.0.152_Prechod_absolventu_strednich_skol_do_terciarniho_vzdelavani__2017_18 (1).pdf

Zákon č.111/2019 Sb., o vysokých školách.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-HS>

Zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách.
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-172>

PŘÍLOHA 1

STATISTICKÝ PRŮVODCE BEZRADNÝCH

Josef Beněš

Pro zájemce o přehledová statistická data jsme připravili tohoto průvodce tak, aby jim umožnil sledovat některé procesy (včetně neúspěšnosti) na úrovni systému. V tomto případě jde především o zprostředkování kontextu, v němž jsme se pohybovali, když jsme řešili náš projekt. Dále se v průvodci zaměřujeme také na prezentaci dat o (ne)úspěšnosti na vysokých školách, o nichž pojednává publikace.

Tato kapitola se tedy zabývá následujícími oblastmi se soustředěním především na bakalářská studia:

- počty studentů v jednotlivých typech studijních programů,
- přijímacím řízením na vysoké školy,
- návaznosti studia na různých stupních studia, přechodem z nižšího stupně studia na vyšší (tj. mezi bakalářským a magisterským studijním programem)
- neúspěšnosti ve studiu sledovaných fakult.

1. Počty studentů v jednotlivých typech studijních programů

Časové řady počtu studentů v jednotlivých typech studijních programů názorně ukazují, jak v ČR probíhalo zavádění strukturovaného studia v rámci Boloňského procesu. (Podrobněji je o této problematice pojednáno v 5. kapitole této publikace.) Následující tabulky a obrázky uvádějí příslušné počty studentů, kteří v daném kalendářním roce k 31. 12. studovali na všech veřejných a soukromých vysokých školách (nejsou zahrnuty státní vysoké školy).

Data jsou převzata ze statistických výstupů MŠMT v úpravě na <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/vykonyVS1.aspx>.

Pro větší přehlednost je uvádíme v pětiletých obdobích od roku 2000 do roku 2015 a poté každoroční vývoj.

Tabulka 1: Počty studentů

	Bc.	Mgr-D	Mgr-N	Ph.D.	Všichni
2000	34713	131672	11360	15308	190204
2005	153951	93444	23997	22310	289464
2010	248024	40735	86202	25913	395972
2015	192287	31768	81349	23862	326438
2016	179763	31209	79570	23181	311063
2017	172130	30803	75931	22132	298686
2018	167933	30724	71777	21343	289665
2019	170283	30878	68946	20919	288915

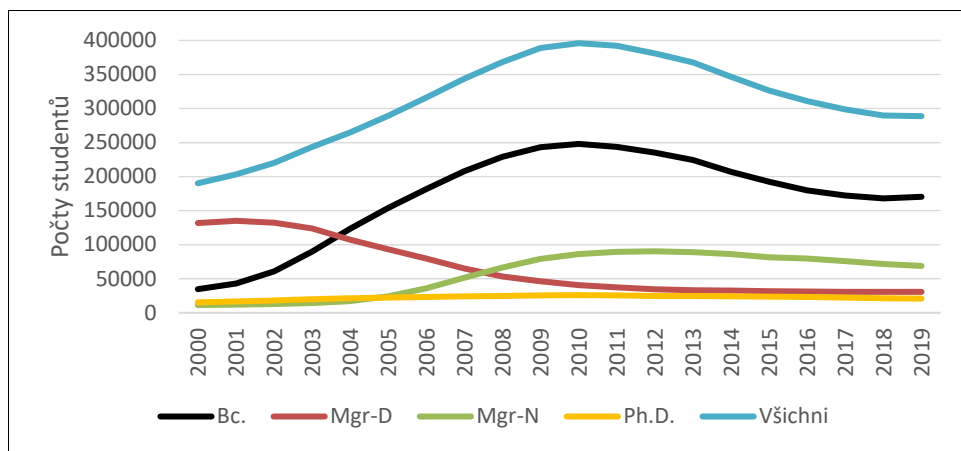
Tabulka 2: Relativní počty studentů

	Bc.	Mgr-D	Mgr-N	Ph.D.	Všichni
2000	0,183	0,692	0,060	0,080	1,000
2005	0,532	0,323	0,083	0,077	1,000
2010	0,626	0,103	0,218	0,065	1,000
2015	0,589	0,097	0,249	0,073	1,000
2016	0,578	0,100	0,256	0,075	1,000
2017	0,576	0,103	0,254	0,074	1,000
2018	0,580	0,106	0,248	0,074	1,000
2019	0,589	0,107	0,239	0,072	1,000

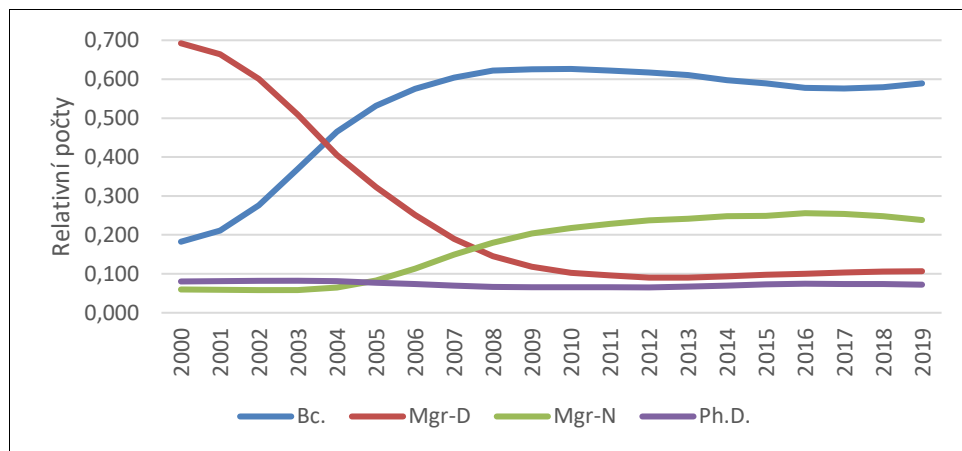
Pozn. V tabulkách jsou zvýrazněny údaje o bakalářském studiu.

Z tabulky 1 a grafu 1 je patrné, že celkové počty studentů i počty studentů v bakalářských a také doktorských studijních programech až do roku 2010 narůstaly, potom docházelo v těchto studijních programech k postupnému poklesu zejména z důvodu demografického vývoje a též v důsledku regulačních opatření MŠMT.

Graf 1: Časový vývoj počtu studentů v jednotlivých typech studijních programů



Graf 2: Časový vývoj relativního počtu studentů v jednotlivých typech studijních programů



Od roku 2002 až do roku 2018 klesal počet studentů dlouhých magisterských studijních programů (Mgr-D) a v období 2000 až 2012 rostl počet studentů navazujících magisterských studijních programech (Mgr-N). V některých oborech (právo, všeobecné lékařství, stomatologie, farmacie, veterinární lékařství, některé pedagogické, umělecké obory a jiné) zůstaly původní dlouhé magisterské programy zachovány a relativně malý pokles počtu studentů v těchto programech v posledních letech je způsoben jak pokračující restructuralizací, tak regulačními opatřeními MŠMT.

Relativní počty studentů (tab. 2 a graf 2) ukazují průběh restructuralizace ještě názorněji. Z grafu 2 je patrné, že proces restructuralizace započal ještě před rokem 2000 a intenzivně probíhal přibližně do roku 2010. Došlo k výraznému poklesu počtu studentů v dlouhých magisterských SP. Relativně dlouhé období je dáno tím, že jednotlivé vysoké školy/fakulty započaly restructuralizaci (i v různých studijních oblastech) v různé době, přičemž studenti v původních programech dále pokračovali ve studiu v těchto programech. Některé vysoké školy/fakulty místo strukturování původních dlouhých magisterských programů zaváděly další nové bakalářské programy (především pedagogicky a umělecky zaměřené fakulty či vysoké školy, zdravotnické programy na lékařských fakultách aj.) V současné době studuje nejvíce studentů v bakalářských studijních programech.

2. Přijímací řízení

Datové soubory o přijímacím řízení na vysokou školu postihují zájem o studium na konkrétních fakultách v konkrétních studijních programech i výsledné zapsání do studijního programu. Ukazují jak zájem studentů o určitá studia, tak zájem škol o naplnění určitých studijních oblastí či programů. Jedná se o přihlášky do bakalářských a/nebo dlouhých magisterských programů (tj. programů, do kterých je možné se přihlásit po absolvování střední školy). Přehledy o přijímacím řízení jsou na adresách:

<https://statis.msmt.cz/statistikyvs/uchazecVS.aspx>,

<https://dsia.msmt.cz/vystupy.html> a

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/prijimaci-rizeni-ke-studiu-na-vysoke-a-vyssi-odborne-skole-1>.

Tabulka 3: Přihlášky ke studiu a vybrané relace

	přihlášek	"živých" přihlá- šek	přihlášených	"živých" přihlá- šených	přijetí	přijatých	zápisů	zapsaných	A	B	C	D
2001	80620	65880	56655	48658	24911	22059	19277	18580	0,453	0,842	0,382	1,038
2005	226070	190711	117967	107097	97507	71013	67800	65028	0,663	0,916	0,607	1,043
2010	294737	257043	145100	134996	141786	103043	99922	95338	0,763	0,925	0,706	1,048
2015	212172	181332	108107	98692	103402	77164	73021	70264	0,782	0,911	0,712	1,039
2016	193814	165111	98057	89602	96203	71633	67735	65323	0,799	0,912	0,729	1,037
2017	183460	157868	93572	86403	95764	71400	67498	65169	0,826	0,913	0,754	1,036
2018	175600	150901	90777	84031	92852	69836	66084	63899	0,831	0,915	0,760	1,034
2019	182010	158544	938080	87674	99047	74055	70765	67627	0,845	0,913	0,771	1,046

Vysvětlivky a komentáře:

přihlášek – celkový počet přihlášek

"živých" přihlášek – počet přihlášek, u kterých se uchazeči dostavili k přijímacím zkouškám. V období podávání přihlášek řada uchazečů v euforii podá přihlášku ke studiu, a když dojde na „lámání chleba“ a mají

se zúčastnit přijímacího řízení, tak to vzdají nebo jim kolize v termínech přijímacího řízení/zkoušek nedovolí všechny přihlášky využít.

přihlášených – počet uchazečů, kteří podali přihlášky, každý uchazeč je započítán jen jednou, bez ohledu na to, kolik podal přihlášek

"živých" přihlášených – počet přihlášených bez těch, kteří se nedostavili k žádným přijímacím zkouškám

přijetí – počet akceptovaných přihlášek, každý uchazeč je započítán tolikrát, kolikrát byl přijat

přijatých – počet přijatých uchazečů, každý přijatý uchazeč je započítán jen jednou, bez ohledu na to, kolikrát byl přijat

zápisů – počet akceptovaných přihlášek využitých uchazeči k zápisu ke studiu, každý uchazeč je započítán tolikrát, kolikrát se zapsal ke studiu

zapsaných – počet zapsaných uchazečů, každý zapsaný uchazeč je započítán jen jednou, bez ohledu na to, kolikrát se zapsal ke studiu

ukazatel (A) – podíl přijatých uchazečů z těch, kteří se přijímacího řízení účastnili (živí přihlášení)

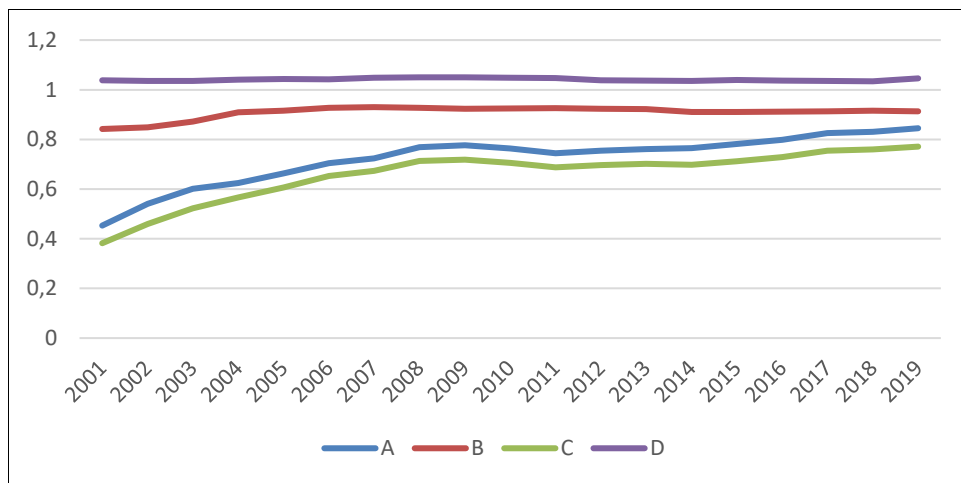
ukazatel (B) – podíl zapsaných z počtu přijatých uchazečů

ukazatel (C) – podíl zapsaných z počtu „živých přihlášených“

ukazatel (D) – podíl počtu zápisů a počtu zapsaných osob

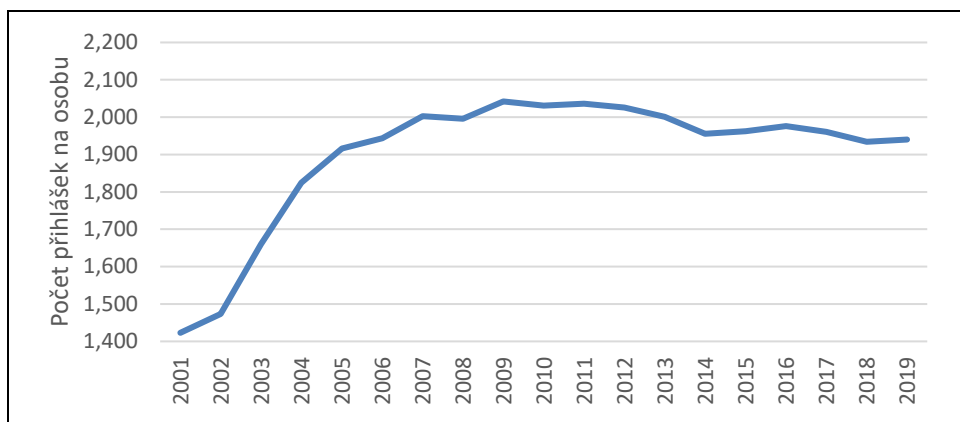
Přijímací řízení je ovlivněno především tím, že uchazeč má možnost podat neomezený počet přihlášek, může být přijat do více studijních programů a rovněž tak se do více programů zapsat, případně se zapsat a zároveň (ihned) přerušit studium. Vysoké školy jsou financovány podle počtu studentů v určitých studijních programech. Tyto počty jsou v určitém rozmezí limitovány MŠMT. Je zřejmé, že všechny školy chtějí limitu využít v mezích pravidel co nejvýhodněji pro sebe, tj. nepřekročit zbytečně maximální povolený počet a nepřijmout méně studentů, než je počet minimální, poněvadž by to vedlo ke krácení rozpočtu. V grafu 3 je znázorněna dynamika ukazatelů, které charakterizují zájem uchazečů o vysokoškolské studium i zájem vysokých škol o uchazeče.

Graf 3: Časový průběh ukazatelů A, B, C a D



Z grafu 3 je patrné, že stoupá podíl přijatých uchazečů a těch, kteří se přijímacího řízení účastnili (ukazatel A): z počátečních hodnot kolem 45 % v roce 2001 se v současné době blíží 85 %. Lze tedy říci, že se zvyšuje průměrná úspěšnost v přijímacím řízení. Protože studenti mohou být přijati na více vysokých škol, do více studijních programů, nemusí všechna přijetí využít, což charakterizuje ukazatel B podílem počtu zapsaných studentů k počtu přijatých. Ten se během celého období mění jen málo a v posledních pěti letech je asi 91 %, což znamená, že velká většina přijatých se skutečně dostaví k zápisu. Ukazatel C, který udává podíl zapsaných k počtu „živých“ přihlášených, má podobný průběh jako ukazatel A: od roku 2011 mírně stoupá z hodnoty asi 69 % na hodnotu 77 % v roce 2019. Ukazatel D charakterizuje počet studijních programů, do kterých se jednotliví studenti zápsali, tj. průměrnou násobnost zápisů. Je vidět, že se dlouhodobě pohybuje kolem 1,04.

Graf 4: Průměrný počet přihlášek na jednoho uchazeče



V grafu 4 je uveden průměrný počet přihlášek na jednoho uchazeče. Je vidět, že od roku 2006 až do současné doby se počet přihlášek na osobu pohybuje okolo hodnoty 2 (v rozmezí 1,93–2,04).

3. Problém návaznosti studia – přechod z nižšího stupně studia na vyšší

Pro vyhodnocování průběhu studia a přechodu z jednoho stupně na druhý lze využít bilanční tabulky popisující vztahy mezi počty studentů, přijímaných, absolventů, neúspěšných a dalších specifických skupin, které jsou dostupné na adrese: <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/bilance.aspx>;

některé z tabulek použitých v tomto prohlížeči jsou ve formátu .xls na adrese: <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/prohlizece.aspx> (studenti a absolventi v různém členění).

Bilanční tabulky uvádějí přehled výše zmíněných základních dat o jednotlivých kategoriích studentů v členění všech veřejných a soukromých vysokých škol vcelku, jednotlivých vysokých škol, fakult, studijních programů a studijních oborů (v současné terminologii specializací; řada škol ale využila možnosti transformovat studijní obory na studijní programy).

Tato data by měla být nejhodnověrnější, protože přímo vycházejí z databáze SIMS (sdružené informace matriky studentů), která je základem pro financování vysokých škol. Přesto i v matrikách studentů dochází při odečtu v jednotlivých letech k víceméně malým, většinou nepodstatným změnám, často způsobeným chybami vysokých škol, které jejich kontrolní mechanismy nedokázaly včas zachytit, někdy i změnou metodiky vyhodnocování

základních dat, která potom vede k větším odchylkám. Sběr dat pro SIMS se provádí několikrát do roka.

Jako příklad využijeme přehled těchto dat pro všechny vysoké školy (veřejné a soukromé), který zároveň v časovém sledu charakterizuje přechod vysokých škol na boloňský model třístupňového vysokoškolského vzdělávání.

Tabulka 4: Všichni studenti všech veřejných a soukromých vysokých škol (sběr skutečně k 31. 12. daného roku)

Rok	Nově zapsaní	Navrácení z přerušení	Studenti	Přerušení	Absolventi	Pokračující absolventi	Ukončení bez absolvování	Nesrovnalost
2001	54244	3326	203449	6304	30104	8492	15481	37
2005	83401	5068	289464	10117	44341	15410	23259	0
2010	108668	7401	395972	16119	88075	39158	43371	2
2015	84634	9015	326438	18485	82039	31739	45717	0
2016	81951	8636	311063	18229	77382	30851	42422	7
2017	80248	8282	298686	16780	72084	28532	42242	2
2018	79287	7607	289665	15263	68573	27298	40943	0
2019	82331	6763	288915	14584	64186	26225	39038	2

Poznámka: Kromě malých nesrovnalostí uvedených v tabulce existují ještě další, které se týkají hodnot v daných sloupcích, ale vyhodnocovaných v různých letech. Jsou způsobeny obvykle opravami statistických údajů školami. Data uváděná školami v těchto tabulkách jsou stahována k 31. 12. daného roku a školy mají možnost opravit data z předchozích let. Např. rozdíl v počtu studentů za rok 2018 z dat za rok 2019 byl v roce 2018 – 434 studentů tj. asi 0,15 % méně. Věcně tento rozdíl nehraje žádnou roli, ale je zřejmé, že data pro daný rok zaznamenaná v jednom roce nemusí souhlasit s daty pro tentýž rok zaznamenanými v roce následujícím.

Kategorie použité v bilančních tabulkách:

Nově zapsaní – studenti, kteří zahájili studium v průběhu sledovaného období (kalendářní rok) a na začátku tohoto období nebyli ve stavu studentů příslušného SP. Mohli tedy buď zahájit nové studium, nebo se navrátit z přerušení studia.

Navrácení z přerušení – studenti, kteří se navrátili z přerušení studia.

Studenti – studenti, kteří na konci sledovaného období mají alespoň jedno studium ve sledované množině studií nepřerušené (nebo neukončené).

Přerušeni – studenti, kteří na konci sledovaného období mají všechna svá studia ve sledované množině studií přerušena. Studenti, kteří přerušili svá studia, přestali být pro vysokou školu studenty, i když svá studia dosud neukončili.

Absolventi – studenti, kteří v průběhu sledovaného období absolvovali alespoň jedno studium ze sledované množiny studií.

Absolventi pokračující ve studiu – studenti, kteří v průběhu sledovaného období absolvovali alespoň jedno studium ze sledované množiny studií a na konci sledovaného období mají alespoň jedno studium ve sledované množině studií nepřerušené. Studium zahájené po absolvování v témže sledovaném období není považováno za nově zahájené.

Neúspěšní – studenti, kteří v průběhu sledovaného období ukončili všechna svá studia bez absolvování. Nemusí se však jednat o první ani poslední ukončení studia těchto studentů. Mohou se ke studiu na vysoké škole kdykoliv vrátit (podle pravidel studijních řádů) a studia úspěšně dokončit.

Přestup absolventů bakalářských studijních programů do navazujících magisterských studijních programů

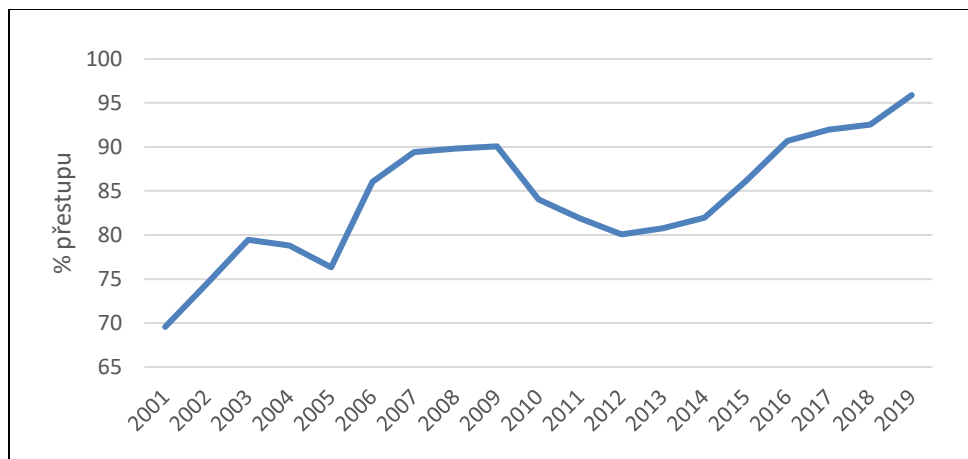
Masifikace, resp. univerzalizace studia znamená, že vysokoškolské/terciární vzdělání je poskytováno větší části populace a to tak, že se zvýší podíl populace, která získá certifikáty/diplomy za krátké programy terciárního vzdělávání (v českém případě např. absolvují programy vyšších odborných škol), nebo získají i diplom za bakalářský stupeň (Bc.) vysokoškolského vzdělávání. Procento přechodu do navazujících magisterských studijních programů (Mgr-N) by teoreticky mělo být omezeno na 50 %. V posledním sledovaném roce 2019 činilo necelých 96 %. S ohledem na dále uváděnou nízkou úspěšnost absolventů Bc. SP a relativně vysokou úspěšnost v Mgr-N to naznačuje, že Bc. „fungují jako prodloužené přijímací řízení“ a v důsledku toho, že se stále snažíme přejít k elitnímu systému vzdělávání. Následující tabulka 5 a graf 5 tuto situaci ilustrují.

Tabulka 5: Přejchod z bakalářského (Bc.) do magisterského (Mgr-N) studijního programu

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Bc.	7829	8010	8567	11963	18261	25078	32974	39108	45299	49219
Mgr.-N	5446	5962	6808	9427	13935	21578	29481	35118	40805	41352
%	69,56	74,43	79,47	78,80	76,31	86,04	89,41	89,80	90,08	84,02
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Bc.	52035	52523	50957	48335	43564	41076	37132	34792	32516	
Mgr.-N	42617	42067	41146	39611	37519	37250	34150	32196	31180	
%	81,90	80,09	80,75	81,95	86,12	90,69	91,97	92,54	95,89	

Poznámky: Bc. - Počet absolventů Bc., Mgr-N – Počet absolventů Bc. vstupujících do Mgr-N

Graf 5: Časový průběh podílu absolventů Bc. SP vstupujících do Mgr-N (v %)



Je třeba poznamenat, že absolventi bakalářských studií se mohou zapsat do více než jednoho magisterského studijního programu a že se do těchto programů mohou hlásit studenti, kteří již nějakou dobu pracovali nebo pobývali v cizině apod. Výše uvedené hodnoty je proto třeba považovat za horní hranici skutečného podílu absolventů bakalářských studijních programů, kteří v témže roce pokračují v magisterském studiu.

Úspěšnost studentů v jednotlivých typech studijních programů

Úspěšnost studentů ve studiu je možné definovat různými způsoby. Pro účely této stati definujeme úspěšnost vztahy:

Úspěšnost = počty absolventů/(počty absolventů + počty neúspěšných), a analogicky

Neúspěšnost = Počty neúspěšných/(počty absolventů + počty neúspěšných)

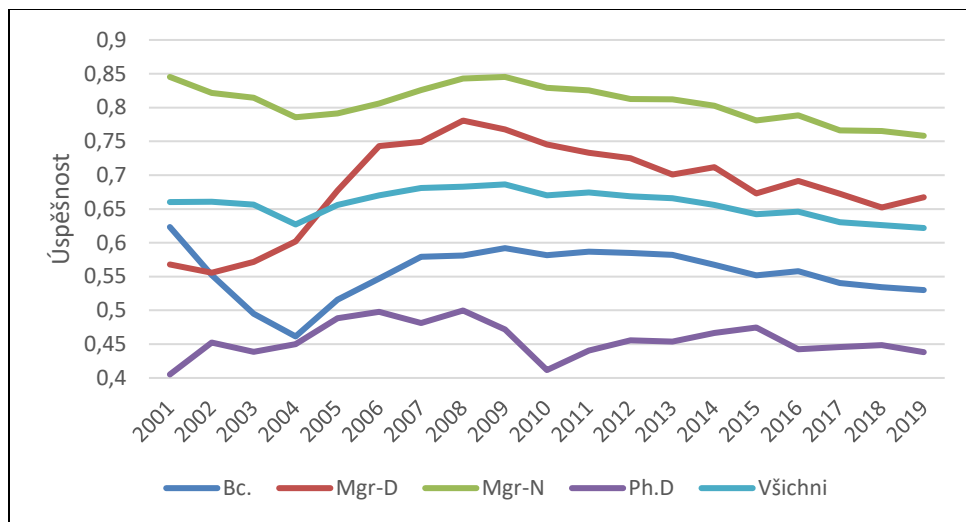
Tato definice úspěšnosti dobře vystihuje problém v případě ustáleného procesu, tj. když každý rok vstupuje do jednotlivých typů studijních programů stejný počet studentů. V dynamicky měnícím se systému jsou tato data orientační, ale jak jsme se přesvědčili v minulosti se srovnáním dat s kohortním přístupem (postup skupiny studentů přijatých v určité době do určitého studijního programu) je tento přístup kvalitativně srovnatelný.¹⁶

Tabulka 6: Úspěšnost v jednotlivých typech studijních programů na všech vysokých školách

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Bc.	0,623	0,552	0,495	0,461	0,516	0,547	0,579	0,581	0,592	0,581
Mgr-D	0,568	0,556	0,572	0,602	0,677	0,743	0,749	0,781	0,767	0,745
Mgr-N	0,845	0,822	0,814	0,786	0,791	0,806	0,826	0,843	0,845	0,829
Ph.D.	0,405	0,452	0,439	0,45	0,488	0,498	0,481	0,500	0,472	0,411
Všichni	0,66	0,661	0,657	0,627	0,656	0,67	0,681	0,683	0,686	0,67
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Bc,	0,587	0,585	0,582	0,567	0,552	0,558	0,541	0,534	0,53	
Mgr.-D	0,733	0,725	0,701	0,712	0,673	0,691	0,672	0,652	0,667	
Mgr.-N	0,825	0,812	0,812	0,803	0,781	0,788	0,766	0,765	0,758	
Ph.D.	0,441	0,456	0,454	0,466	0,474	0,442	0,446	0,448	0,438	
Všichni	0,674	0,669	0,666	0,656	0,642	0,646	0,631	0,626	0,622	

¹⁶ Beneš, J., Závada, J: Restrukturalizace studia-plnění záměrů strategických materiálů. In: Veteška, J., Šebková, H. (eds.) *Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy*. Educa servis Praha 2010.

Graf 6: Časový průběh úspěšnosti v jednotlivých typech studijních programů



Bakalářské studijní programy

Relativně velmi nízká úspěšnost v bakalářských studijních programech pohybující se v letech 2008–2013 okolo 58 % klesá v druhé polovině sledovaného období až na zhruba 54 % v posledních dvou letech. Důvody jsou podle našeho názoru dány nepochopením významu masifikace vzdělávání. Vzdělávání většího podílu populace vstupujícího do vysokoškolského systému by mělo být více diverzifikováno podle všeobecných předpokladů pro studium (rozlišení např. schopností praktického přístupu ke studiu proti schopnosti teoretického abstraktního myšlení). Tento zvýšený podíl populace by měl mít větší možnosti zvládnout krátké terciární programy a případně bakalářský stupeň vysokoškolského vzdělávání (viz souvislost se strukturalizací studia, kapitola 5 této publikace).

V diskusích v rámci projektu SNOP si pracovníci vysokých škol byli vědomi skutečnosti, že studenti se alespoň na technické fakulty hlásí proto, že tam jsou obvykle nejjednodušší přijímací podmínky, skuteční zájemci o obor mají představu, že budou konstruovat, ovládat a modernizovat nové stroje a zařízení ve svém oboru, který si vybrali. V prvním ročníku studia jsou pak zklamáni, protože studují převážně teoretické předměty, matematiku, fyziku a další a nechápou ani jak toto studium souvisí s jejich představami o studiu příslušného oboru. Strukturu předmětů lze asi na technicky orientovaných školách rozdělit do tří skupin:

- základní teoreticky orientované předměty (matematika, fyzika apod.);
- navazující teoretiky orientované předměty s bezprostředním praktickým uplatněním v dalším studiu (mechanika, pružnost a pevnost, termomechanika apod.);
- prakticky orientované předměty (např. částí strojů, konstrukce strojů a zařízení, organizace výroby a provozu apod.).

Při diskusích s odborníky z praxe byly uplatňovány názory, že při strukturalizaci (převodu dlouhých magisterských programů na bakalářské a navazující magisterské studijní programy) technicky orientovaných studií by bylo vhodné přesunout některé prakticky orientované předměty, původně umístěných v dlouhých programech v posledních ročnících studia, do ročníků nižších, do bakalářských studijních programů tak, aby studenti lépe pochopili nutnost studia i teoretických předmětů v rozsahu někdy větším, než je nutný pro pochopení praktických předmětů, a zároveň aby studium praktických předmětů udrželo jejich zájem o vybraný studijní obor.

Navazující magisterské SP

Nejvyšší úspěšnost vykazují studenti navazujících magisterských studijních programů. Je to patrně spojeno se skutečností, že přestože stále větší počet studentů absolvujících bakalářské studium pokračuje v navazujícím magisterském studiu (Mgr-N), tak náročnost bakalářského studia a jeho koncepce vytříbila absolventy bakaláře především na pokračování v magisterském studiu.

Je tak zřejmé, že původní představa proklamovaná při přijetí zákona o vysokých školách v roce 1998, v Bílé knize z roku 2001 a dále i v následujících dlouhodobých záměrech MŠMT, že jen 50 % absolventů bakalářského studia bude pokračovat v navazujících magisterských programech, je stále nenaplněna. Jak vyplývá z tabulky 5 a z grafu 5, pokračuje ve studiu v navazujících magisterských studijních programů v posledních letech více než 90 % absolventů bakalářů, v posledním sledovaném roce 2019 je to necelých 96 %.

Dlouhé magisterské SP

Úspěšnost v dlouhých magisterských studijních programech je druhá nejvyšší. V těchto studijních programech zůstávají tradičně obory (právo, lékařství, veterinární lékařství, farmacie, některé umělecké a pedagogické obory a další), u kterých nedochází k výraznému nárůstu počtu přijímaných

v důsledku masifikace studia, a tak přetrvává i výrazný výběr již při samotném přijímacím řízení.

4. Neúspěšnost v bakalářských studijních programech sledovaných fakult a jejich vysokých škol

Pro vyjádření neúspěšnosti vyjdeme z dat uváděných v bilančních tabulkách příslušných škol a fakult. Neúspěšnost vypočteme ze vztahu:

„neúspěšnost = počet neúspěšně ukončených studií/(počet absolventů + počet neúspěšně ukončených studií)“.

Pro názornost uvádíme bilanční tabulku bakalářských studijních programů na všech veřejných a soukromých vysokých školách. (Podobná tabulka pro všechny typy studijních programů byla uvedena u tabulky 3).

Tabulka 7: Všichni studenti bakalářských SP na všech vysokých školách

Rok	Nově zapsaní	Navrácení z přerušení	Studenti	Přerušeni	Absolventi	Pokračující absolventi	Ukončení bez absolování	Ne-srovnalost	Neúspěšnost
2001	21492	679	42979	1179	7829	122	4732	40	0,377
2005	68804	1843	153951	4288	18261	458	17141	1	0,484
2010	93091	4074	248024	9264	49219	1530	35441	0	0,419
2015	67154	4755	192287	9689	43564	1166	35358	0	0,448
2016	63926	4261	179763	9357	41076	1097	32552	10	0,442
2017	63254	4128	172130	8289	37132	861	31557	1	0,459
2018	62860	3657	167933	7366	34792	814	30345	0	0,466
2019	65849	3329	170283	7048	32516	865	28838	1	0,470

Pozn.: Neúspěšnost, resp. úspěšnost prvně zapsaných je na adrese:

<https://statis.msmt.cz/statistikyvs/prvnizapabs.aspx>. Jde o specifický kohortový způsob sledování úspěšnosti studia. (Tento způsob je podrobněji popsán v kapitole 1.) Jsou zde uváděny tabulky ve formátu .xls v různých výběrech (typy SP, jednotlivé vysoké školy, fakulty, SP aj.). Jde zde

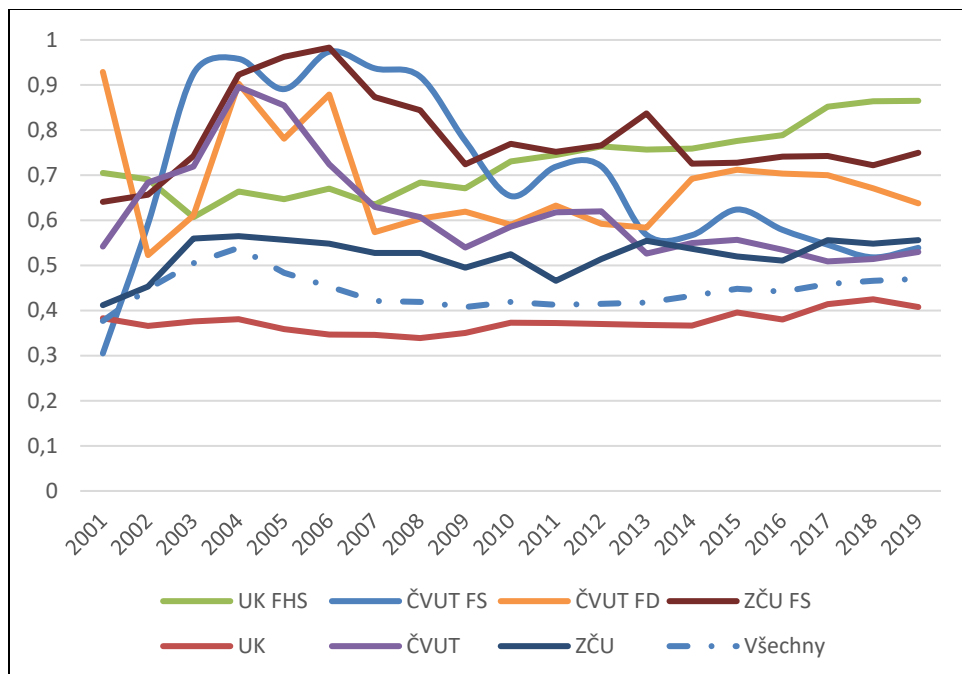
o studenty poprvé zapsané, tudíž s minimální zkušeností s vysokoškolským studiem.

Na základě výše uvedené systémové tabulky 7 vyhodnocením příslušných dat pro jednotlivé školy a fakulty jsme získali následující tabulku 8 a graf 7, vyjadřující časové průběhy **neúspěšnosti bakalářského studia na sledovaných vysokých školách a fakultách.**

Tabulka 8: Neúspěšnost v bakalářských SP na sledovaných vysokých školách a fakultách

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Všechny VŠ	0,377	0,448	0,505	0,539	0,484	0,453	0,421	0,419	0,408	0,419
UK	0,383	0,366	0,376	0,381	0,359	0,347	0,346	0,339	0,350	0,373
UK FHS	0,705	0,691	0,607	0,664	0,647	0,670	0,635	0,684	0,671	0,731
ČVUT	0,542	0,684	0,719	0,896	0,855	0,724	0,630	0,607	0,540	0,586
ČVUT FS	0,305	0,593	0,925	0,958	0,891	0,974	0,937	0,919	0,776	0,654
ČVUT FD	0,929	0,523	0,611	0,903	0,781	0,879	0,574	0,604	0,619	0,590
ZČU	0,412	0,453	0,560	0,565	0,557	0,548	0,528	0,528	0,495	0,525
ZČU FS	0,641	0,657	0,743	0,923	0,963	0,983	0,873	0,844	0,724	0,770
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Všechny VŠ	0,413	0,415	0,418	0,433	0,448	0,442	0,459	0,466	0,470	
UK	0,372	0,370	0,368	0,367	0,396	0,380	0,414	0,425	0,408	
UK FHS	0,745	0,764	0,757	0,759	0,776	0,789	0,852	0,864	0,865	
ČVUT	0,618	0,620	0,526	0,550	0,557	0,535	0,509	0,514	0,530	
ČVUT FS	0,719	0,720	0,568	0,567	0,624	0,579	0,546	0,518	0,539	
ČVUT FD	0,633	0,592	0,584	0,692	0,712	0,704	0,700	0,671	0,638	
ZČU	0,466	0,514	0,555	0,537	0,520	0,511	0,556	0,548	0,556	
ZČU FS	0,752	0,766	0,837	0,726	0,728	0,741	0,743	0,722	0,750	

Graf 7: Časový průběh neúspěšností v bakalářském studiu, vybrané vysoké školy a fakulty



Průběhy neúspěšnosti během sledovaného období se v jeho první polovině měnily více (graf 7), což bylo způsobeno především procesem restrukturalizace; v jeho druhé polovině dochází k určitému ustálení. Za určitou srovnávací hodnotu bychom mohli považovat průměrnou hodnotu pro všechny vysoké školy. Ta se během posledních let stále nepatrně zvyšuje: z hodnoty 0,41 v roce 2009 na hodnotu 0,47 v roce 2019. Hodnoty neúspěšnosti nižší, než je průměr všech vysokých škol, vykazuje Univerzita Karlova. V posledním sledovaném roce 2019 je to jen 0,41. Na rozdíl od situace na celé škole je její Fakulta humanitních studií prakticky na dvojnásobku průměrné hodnoty školy, v roce 2019 vykazovala neúspěšnost hodnotu 0,87, což je i největší neúspěšnost mezi sledovanými školami a fakultami.

PŘÍLOHA 2

PŘECHOD ZE STŘEDNÍ NA VYSOKOU ŠKOLU: DOPORUČENÍ PRO SYSTÉMOVÉ ZMĚNY A PRO VYSOKÉ ŠKOLY

ÚVOD

Následující doporučení byla vytvořena na konci řešení projektu SNOP a jsou, nikoliv výlučně, založena na jeho výsledcích. Protože téma neúspěšnosti studia není zdaleka výzkumnicky bílým místem a je i v českém prostředí dlouhodobě předmětem zájmu, považujeme za důležité vypíchnout i některé další zdroje informací, na které navazujeme. Jde především o publikaci Aleše Vlka a kol. (2017) *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*, kterou považujeme za shrnující text k tomuto tématu, jak co se týká práce s kvantitativními daty, tak s „měkkými“ poznatky. Dalšími inspirativními prameny jsou přes kulturní, veřejně-politické a vzdělávací odlišnosti také zkušenosti z jiných zemích, které se podobně jako Česká republika snaží různými způsoby a přístupy vyrovnávat s danou situací.

Samozřejmě je potřeba zmínit také aktuálně platný **Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021**, který se problematikou neúspěšnosti i samotného přechodu do vysokoškolského studia zabývá¹⁷ a není zároveň zdaleka první národní strategií, která tak činí.

V našich doporučeních budeme **akcentovat samotný proces přechodu ze střední školy na vysokou školu a porozumění této etapě**, to znamená **období ohraničenému rozhodnutím o studiu na vysoké škole a zkušenosti prvního (a případně i druhého) semestru tohoto studia**. Při výzkumu jsme zohlednili perspektivy různých aktérů, zejména jsme reflektovali studenty

¹⁷ „Otázka profesní orientace navíc souvisí i s problémem studijní neúspěšnosti, jejíž míra v současnosti, zejména v bakalářském studiu, dosahuje neudržitelných hodnot. Většina studujících profesní relevanci od studia očekává, a pokud získají pocit, že nejsou jejich očekávání naplněna, často ztrácí motivaci a studia zanechávají. Posilování relevance studia tak, aby studujícím hned od prvního semestru studia nabízelo jasné (byť rozhodně ne uzavřené nebo úzce specializované) kariérní perspektivy, je tedy zároveň krokem ke zvýšení úspěšnosti studia.

Velkým úkolem pro vysokoškolské vzdělávání je tedy nalézt správný poměr mezi dvěma principy – nácvikem praktických dovedností uplatnitelných v praxi bezprostředně po dokončení studia na jedné straně, a rozvojem obecnějších intelektuálních a sociálních kompetencí umožňujících absolventům v budoucnu reagovat na nové situace na trhu práce i ve společnosti na straně druhé.“ (str. 18)

1. ročníků bakalářských oborů, jejich vysokoškolské pedagogy a také pedagogy na jejich bývalých středních školách. I přestože se výsledky projektu ne zřídka shodují s předchozími získanými mimo tento projekt, nutnost jejich opětovného potvrzení v sobě implicitně nese potřebnost situaci se i nadále věnovat, vysvětlovat ji a snažit se ji ovlivňovat. Ano, v mnoha směrech jde o opakující se poznatky a z nich plynoucí doporučení, ale zdá se, že dosa- vadní reakce na ně zatím nebyla plně dostačující.

Jak chápeme představovaná doporučení? V první řadě, doporučení ne- musí nutně znamenat oficiální opatření. Jde hlavně o náměty, jak postupovat dále a případně, kdo by náměty měl/mohl aplikovat, tzn. čím je to zodpo- vědnost. Naše doporučení jsou rovněž výzvami k většímu či menšímu pře- hodnocení hodnotových východisek, se kterými jednotliví aktéři k tématu přistupují. To samo o sobě není jednoduchá operace, ale má smysl se o ní alespoň pokoušet. Součástí těchto doporučení jsou také příklady dobré pra- xe a náměty na inovace. A nakonec také „divoké karty“ (ne)úspěšnosti. Za divoké karty označujeme okolnosti, u nichž jsme si vědomí, že existují, ale jdou za mantinely našeho projektu. Je to něco, čím se můžeme my nebo jiní výzkumníci zabývat v následujících letech. Prozatím ale platí, že je nedoká- žeme plně reflektovat výzkumně a pravděpodobně ani veřejně-politicky.

PRÁCE S DATY A DEFINICEMI PRO JEJICH TVORBU

Nadále si ujasňovat metodologii měření (ne)úspěšnosti podle stu- dií a věnovat se její definici z hlediska individuální (ne)úspěšnosti stu- dentů

Metodologie měření (ne)úspěšnosti v českém prostředí existují:

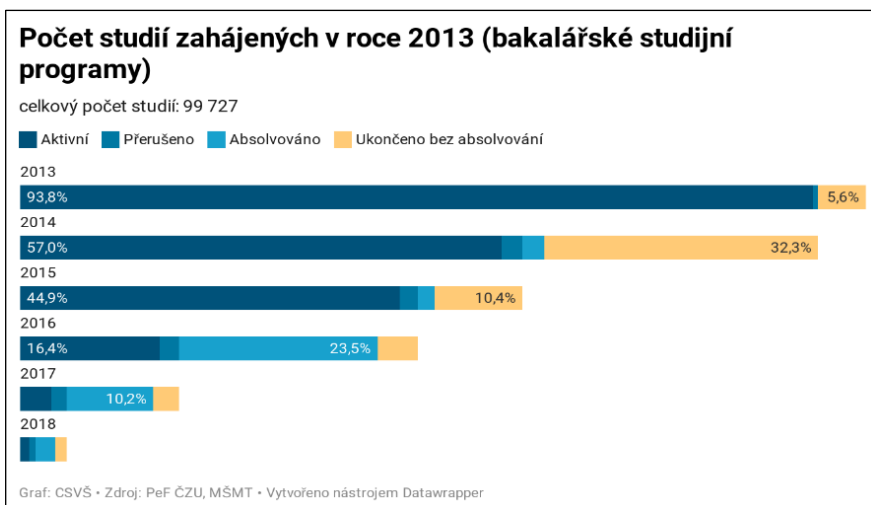
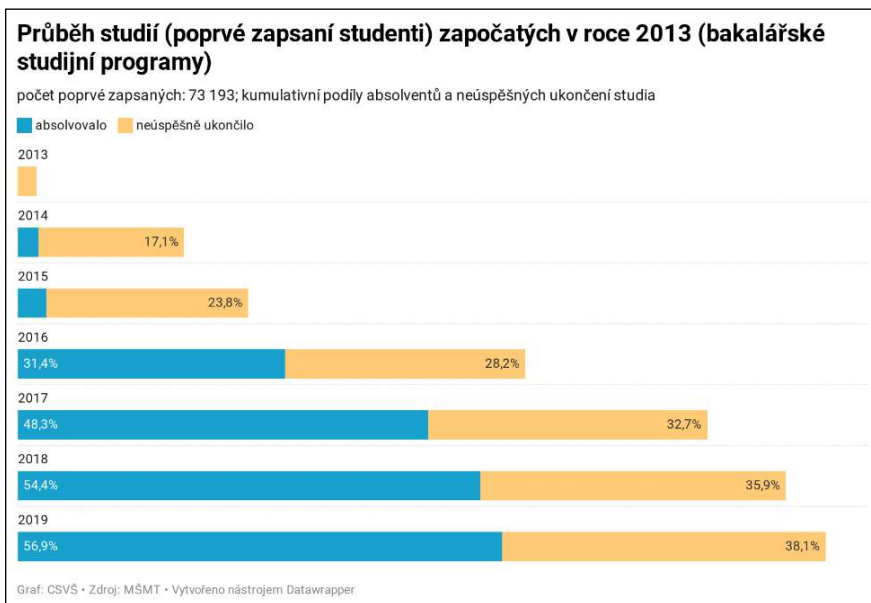
<http://statis.msmt.cz/statistikyvs/prohlizece.aspx> a také

<https://dropout.pef.czu.cz/Info.aspx>)

a poskytují poměrně široké spektrum informací. Dobře zachycují studia v rámci celého systému i na jednotlivých vysokých školách a fakultách a jejich průběh, absolvování nebo ukončení. Lze částečně sledovat také indi- viduální studenty poprvé zapsané ve vztahu k roku tohoto prvního zápisu, absolvování studia i ukončení bez absolutoria v horizontu do dvou let po tomto ukončení.

Pro sledování úspěšnosti přechodu mezi střední a vysokou školou je dů- ležitá zejména perspektiva studentů. Nejde jen o to sledovat transfer studen- tů mezi programy, ale také o otázku, zda po prvním ročníku neodcházejí ti, kteří se v prvních fázích studia hlavně rozhodovali pro jeden či více studij- ních programů, v nichž byl/a dotyčný/á zapsán/a. Kolik studujících opouště-

jících v této rané fázi studia v daném studijním programu opouští studium *definitivně*.¹⁸ A jaká je přibližná proporce mezi těmito dvěma/třemi způsoby odchodu ze studia?



Zodpovědnost: MŠMT, CSVŠ

¹⁸ Slovo definitivně v tomto případě znamená konkrétní časový úsek, např. 2 roky nebo 5 let.

Zvýšit dostupnost dat o přestupech z jednoho do jiného studijního programu

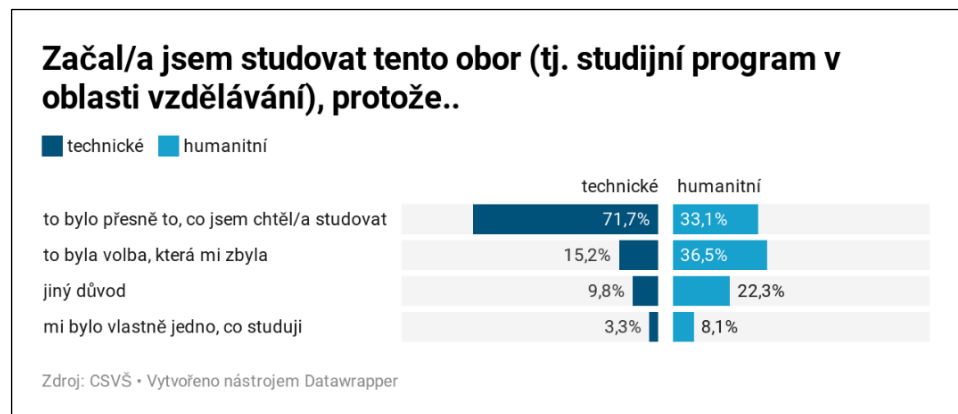
Mimo jiné by nám tento typ informace dovolil odpovědět si na otázku, jestli jsme systémem s vysokou flexibilitou (který umožňuje tyto přechody, např. Rakousko, Finsko) nebo jestli častější přestupy z programu do programu, které se projevují jako neúspěšné studium, představují alternativní studijní strategie studentů „zneužívání“ studia pro prodloužení studentského života nebo liberálního nastavení možnosti studovat nebo se alespoň zapsat do tolika studijních programů, kolik daný student/ka chce.

Toto zjišťování o transferech by bylo potřeba specificky analyzovat i v souvislosti s motivací ke studiu a informovaností studentů při vstupu do vysokoškolského studia. Případně zjišťováním informace o tom, do kolika studijních programů se student celkem zapsal.

Zodpovědnost: MŠMT, CSVŠ, vysoké školy

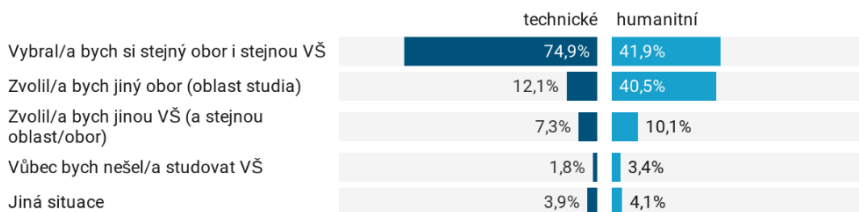
Realizovat longitudinální šetření zaměřená na vztah motivace a neúspěšnosti

Motivace je proměnlivá, je jiná na začátku studia a jiná v jeho průběhu. Zcela jistě souvisí s individuálním nastavením studentů. Studenti jsou z hlediska motivace individuálně nastavení, a to se odráží jak mezi různými studijními programy, tak mezi fakultami, což dobře ukazují oba grafy uvedené níže, které pocházejí z našeho šetření mezi studenty dvou oborových směrů.



Opakování volby studia

Odpovědi před koncem prvního semestru bakalářského studia



Zdroj: CSVŠ · Vytvořeno nástrojem Datawrapper

Při sledování studentů v našem šetření se ukazuje, že volba studia byla mnohem jistější u studentů technických fakult, zatímco u fakult humanitních šlo hlavně o nerozhodnost. V polovině prvního ročníku by volbu opakovalo v obou případech více studentů než těch, kteří věděli, že tento obor chtějí studovat. I z těchto odlišností plyne nutnost diferencovaného přístupu k řešení přechodu do vysokoškolského studia.

Znamenalo by to dlouhodobější sledování těch, kteří studium v daném studijním programu opustili na individuální úrovni a zjišťovat, co se s nimi dále děje. Například díky podobnému sledování víme, že v Dánsku bylo přijato nebo dokončilo jiný studijní program 44 % studentů z těch, kteří nedokončili konkrétní studijní program Matematiky začínající v roce 2006, a to po pěti letech od jejich odchodu z programu. Z rozhovorů s těmi, kteří tento studijní program opustili během roku a půl vyplývá, že studenti vnímají svůj odchod jako něco, za co berou plnou zodpovědnost. Jejich motivaci neodejít by však zvýšila intenzivnější komunikace s vyučujícími a také změna pedagogického přístupu směrem k více induktivnímu způsobu výuky matematiky v prvním roce studia (Troelsen, Laursen, 2014).

Tento typ sledování by bylo možné dobře zakomponovat do institucionálních „tracking“ šetření: hned na vstupu do studia (tj. při přijímacím řízení) se ptát po motivačních prioritách a během prvního ročníku se dotazovat na spokojenost s volbou studia. Případnou důležitou doplňkovou indikací může být i informace, jestli student současně studuje i na jiné vysoké škole/jiný studijní program.

Zodpovědnost: Lze provádět na systémové úrovni, ale neúčinnější může být na institucionální úrovni, která dokáže reflektovat svá vnitřní specifika a potřeby.

Administrativní data doplnit údaji o věcných důvodech opuštění daného programu

Ukazatele důvodů ukončení studia bez absolvování, které vyplývají z českých právních předpisů (konkrétně zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb., § 56, odst. 1), říkají, že naprostá většina studentů, kteří ukončí studium, jej ukončují ze studijních důvodů. Když se podíváme specificky na studenty bakalářských studijních programů, kteří studium opouštějí po/během prvního ročníku, je to naprosto stejný obrázek s tím rozdílem, že jejich absolutní počet je zdaleka nejvyšší. Jde ale o důvody akademické, jako je špatný výběr oboru, nezvládnání zátěže apod.? Nebo spíše o osobní důvody? Neznáme je dostatečně přesně.

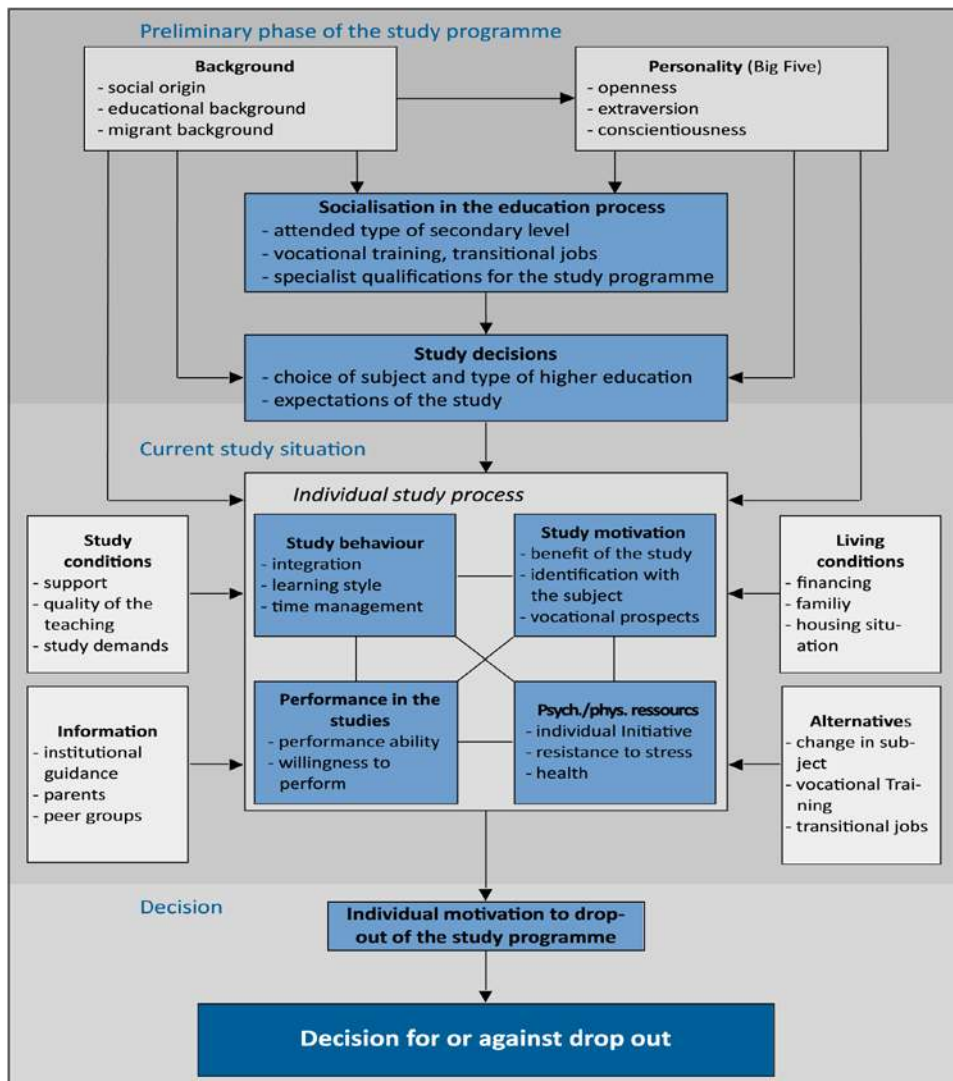
Počet studií a jejich stav, důvody ukončení studia (bakalářská studia)

Počet studií: 99 179

	aktivní	přerušeno	absolvováno	ukončeno bez absolvování	ze studijních důvodů	zánikem akreditace	z disciplinárních důvodů	úmrtí	jinak
2013	93 548	574	18	5 579	4 882	1	11	7	678
2014	56 708	2 456	2 695	32 260	30 989	1	749	13	508
2015	44 688	2 161	1 950	10 365	9 510	37	115	5	698
2016	16 300	2 332	23 410	4 807	4 316	29	54	9	399
2017	3 539	1 888	10 206	2 999	2 708	0	49	2	240
2018	918	854	2 256	1 399	1 329	0	51	2	17
2019	240	329	563	640	621	1	8	1	9

Graf: CSVŠ - Zdroj: MSMT - Vytvořeno nástrojem Datawrapper

Ale z mnoha studií vyplývá, že důvod zpravidla není jediný/výhradní, ale jde o komplex důvodů, jež vede k rozhodnutí opustit daný studijní program, a současně jsou variace těchto důvodů velmi individuální. Např. Heublein (2014) představuje komplexní Model Deutsches Zentrum für Hochschul – Und Wissenschaftsforschung (DZHW) pro rozhodování o opuštění či neopuštění studijního programu a charakterizuje ho jako dlouhodobé posuzování situace, nikoliv okamžité rozhodnutí. Model je zaměřen na ty, kteří neopouštějí studium jednoho studijního programu proto, aby šli ihned studovat jiný, ale na ty, kteří končí se studiem v daném okamžiku „úplně“.



DZHW 2014

Zodpovědnost: MŠMT případně i jednotlivé vysoké školy

Poskytovat přehledné datové informace také středním školám o tom, jak jsou na tom jejich absolventi

Na webových stránkách MŠMT existuje aplikace (dostupná [zde](#)), kde střední i vysoké školy mohou sledovat přijímací řízení absolventů středních škol do roku 2016¹⁹ podle konkrétní střední školy a ve vztahu k přijetí na konkrétní vysoké škole. Podle našich výzkumů v rámci SNOF však středním školám chybí informace o tom, jak jsou jejich absolventi úspěšní či neúspěšní ve studiu na vysoké škole, tj. zda a kolik jich studium úspěšně dokončí. Obecně tedy jde o to zvýšit přehlednost a informovanost končících studentů středních škol, kteří se rozhodují k dalšímu studiu a současně umožnit středním školám informovat své studenty, ale i uchazeče a jejich rodiče o úspěšnosti absolventů dané střední školy ve vysokoškolském studiu. Zatím však není podobný nástroj zaměřený na **sledování absolventů** vysokých škol podle jejich středoškolské afiliace, který by se vhodně doplňoval s informacemi o přijímacím řízení na vysoké školy.

Zodpovědnost: MŠMT, CSVŠ

Aktivní propagace dat směrem k veřejnosti

Protože komunikace navenek, a to zdaleka nejen prostřednictvím mainstreamových médií, ale zejména prostřednictvím sociálních sítí, se stává čím dál tím silnějším nástrojem, je vhodné ji aktivně používat i v případě tématu neúspěšnosti ve vysokoškolském studiu a případně i úspěšnosti přechodu ze střední na vysokou školu. Lze přitom dobře využít jak data, která doposud máme k dispozici, a zároveň tato data účelně interpretovat.

Je zřejmé, že vysoká míra neúspěšnosti během studia je tématem, které bez adekvátního vysvětlení podporuje dosavadní stále ještě silné stereotypy typu, že vysokoškoláků je moc a že by měli absolventi středních škol raději jít rovnou pracovat.

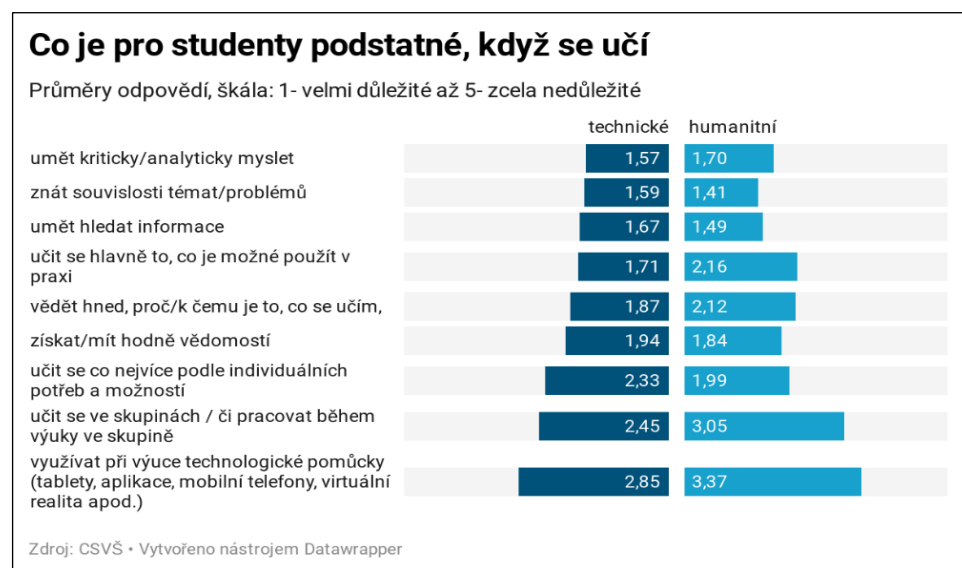
Zodpovědnost: MŠMT, CSVŠ, vysoké školy (zejména vůči uchazečům), případně střední školy (vůči žákům, a hlavně jejich rodičům)

¹⁹ Důvod, proč jsou data k dispozici jen do tohoto roku, nám není známý.

MYŠLENKOVÉ/IDEOVÉ INOVACE

Více při tvorbě a realizaci studijních programů zohlednit a průběžně sledovat vzdělávací priority nastupující generace studentů

Nejde jen o priority spojené s oborem (studuji, protože se mi tento obor líbí, zajímá mě), ale také organizační (ať již jde o klima školy, ale také o načasování jednotlivých složek „kurikula“ respektive studijního plánu). Z našeho výzkumu vyplývá, že pro technicky zaměřené studenty je důležité zejména kritické myšlení, souvislosti mezi informacemi, hledání informací. Chtějí se učit hlavně to, co je použitelné v praxi a také vědět hned, k čemu bude sloužit to, co se učí. Pro humanitně orientované studenty je praktičnost méně důležitá, větší důraz kladou na kvantitu informací a také na individuální přístup během studia.



Co to ale znamená? Jde o zástupce generace Z, jejichž vzdělávací preference jsou odlišné ve vztahu například i k předchozí generaci mileniálů. Výuka generace Z představuje velkou výzvu, protože studenti mají negativní postoje vůči přednáškám, textům a zkouškám, což jsou metody a prostředky, které doposud ve vysokoškolském vzdělávání jednoznačně převažují. Zároveň jde ale o generaci, která si asi nejvíce uvědomuje význam vysokoškolského vzdělání pro své pracovní uplatnění a považují ho za podstatnou pomoc pro budování kariéry. Generace Z na rozdíl od předchozí generace mileniálů preferuje individualizovaný či spíše personalizovaný přístup i způsob výuky, což (naštěstí) nevyklučuje skupinovou výuku jako takovou, ale

klade to na její přípravu jiné nároky. Například studenti této generace chápou spolustudenty a pedagogy/instruktory jako dobré partnery pro spolupráci, ale zároveň jim vyhovuje možnost přemýšlet o koncepci, problému či projektu nejprve nezávisle a teprve poté ho sdílet s někým dalším. Výuka pro ně by zároveň měla být výrazně vizuální, protože učit se pro ně neznamená číst si o tom v knize nebo skriptech, ale zejména vidět to (ve formě obrázků nebo videí) a pak to, co vidí, „napodobovat.“

Z diskusí s akademickými pracovníky vyplynula i potřeba se zabývat „výchovnou rolí“ vysoké školy, poznat problémy nových studentů, reagovat na to, co student cítí a na co není připraven. V tomto případě to vyžaduje i vzhledem k vysokému zatížení akademických pracovníků efektivní/efektivnější propojení na poradenská centra daných vysokých škol.

Vzdělávací a informační podpora vedoucí ke změně pohledu akademiků a vysokých škol/fakult na studenty

Jak ukazují naše výzkumy, a to především rozhovory s akademiky, jsou mezi nimi zakořeněny určité stereotypy o studentech a jejich motivacích ke studiu a důvodech, proč opouštějí daný studijní program. Jiným stereotypem je v některých případech spojování neúspěšnosti s „méně kvalitními uchazeči“, kteří se „nevejdou“ do náročnějších měřítek z minulosti.

Je to ale otázka perspektivy a také vzájemného porozumění. Pohled studentů na obdobnou situaci totiž může být jiný. Některé studie naznačují, že pro studenty neznamená přechod z programu do programu neúspěch či nespěšnost ve studiu (tj. selhání), ale chápou ho jako legitimní proces hledání a vybírání toho „správného“ programu, ke kterému potřebují získat studijní zkušenosti. Z dalších studií vyplývá, že studenti, kteří skutečně studium opustili, tuto skutečnost vnímají jako vlastní selhání a nikoliv „selhání“ podpory vysoké školy.

Je potřeba diskutovat o tom, zda je v minulosti nastavené měřítko správné, zda je nutné/potřebné ho stále udržet a užívat, anebo je v současné době na místě rozhodnout o změně.

V řadě evropských zemí je přístup k masifikaci vysokoškolského vzdělávání odlišný, než u nás: v našem prostředí je obvyklé masifikaci kritizovat a „dávat jí za vinu“ problém s neúspěšností studentů. V jiných zemích je to opačně, snaží se o vyrovnání znalostí a o podporu těch, kteří nejsou na vysokou školu dostatečně připravení. Ve vysokoškolských systémech, do nichž je přístup zcela otevřený nebo je na vysokých školách většina z uchazečů přijata, vysoké školy rozvíjejí iniciativy pro podporu studentů, kteří nejsou dostatečně na studium připravení. Například na Charles Sturt University

v Austrálii se nabízí pomoc prostřednictvím kurzů koncipovaných speciálně pro přechod nových studentů na vysokou školu, který je zaměřen na všechny fakulty a zahrnuje orientaci, komunikaci a identifikaci „rizikových studentů“. V některých zemích volí vysoké školy pro snížení neúspěšnosti jiné strategie, například v Norsku na Univerzitě vědy a technologií v Trondheimu a na Hedmark University College se zaměřují na povinné vzdělávání akademických pracovníků ve vysokoškolské pedagogice (projekt HEDOCE, str.80).

Nastavení studijního plánu, které podporuje nebo alespoň nejde proti vstupní motivaci studentů a respektuje jejich diverzitu na počátku studia na vysoké škole

Studentská populace je stále rozmanitější, což vede k novým/různým potřebám různých studentů. Noví studenti, kteří přicházejí do prvního ročníku, mají ke studiu velmi různé motivace, různá očekávání i schopnosti, přicházejí z různých škol, často s velmi rozdílnými vědomostmi. Nemají stejné ambice a představy tom, co by chtěli studiem získat, a zcela jistě je mezi nimi vysoké procento těch, kteří jsou sice prakticky zaměřeni, ale zároveň i dostatečně schopní, aby zvládli dobře volený obsah studia v prvním semestru, případně v jednom či dvou semestrech dalších.

Obsah studia v prvních ročnících vysoké školy

Známým problémem je příliš velký rozsah/objem teoretických předmětů v 1. semestru, případně v celém 1. ročníku, bez návaznosti na praktické uplatnění získaných vědomostí; převážná část povinného počtu kreditů je z teoretických předmětů. Akademičtí pracovníci v našem výzkumu se do velké míry shodli na tom, že výuka je teoretickými předměty přetížena, že výrazná část studentů po několika přednáškách přestává látce rozumět a nezvládne pak příslušné zkoušky, případně ještě před zkouškami z fakulty odchází. To lze řešit buď větší podporou pro zvládnutí takové studijní zátěže, nebo novým rozložením této zátěže. Spíše nedobрым příkladem je situace z našeho výzkumu, kdy se do studijního programu hlásí „nadšenci“ pro daný obor, ale protože se v prvním ročníku s oborem prakticky nesetkají, jejich nadšení rychle mizí, jejich očekávání jsou zklamána a výsledkem je často odchod ze studia (nesplní studijní požadavky nebo odejdou, aniž by se o jejich splnění pokusili). Ze studijních plánů této fakulty pro další semestry je vidět, že podíl praktických předmětů zaměřených na dopravu se postupně zvyšuje a přibývá také počet povinně volitelných a volitelných předmětů, ale pro některé studenty je to už příliš pozdě.

Například dánští studenti vnímají požadavky na studium v prvním roce jako vysoké a přechod mezi sekundárním a terciárním stupněm jako velmi „příkrý“. Domnívají se, že by měli v tomto období získat větší podporu, což může zahrnovat např. doplňkové/doučovací kurzy před začátkem prvního semestru, více výukových tutorialů, lepší organizaci studijního programu s ohledem na vzájemnou vnitřní provázanost kurzů (Troelsen, Laursen, 2014).

Jak pomoci studentům orientovat se v záplavě teoretického studia? Jednou z možností je ukazovat studentům použití teoretických předmětů a na příkladech předvádět jejich propojení s praxí, systematicky vysvětlovat, k čemu je každá konkrétní teorie potřebná. Větším a náročnějším zásahem by potom bylo např. přesunutí části teoretického studia do navazujícího magisterského stupně. To částečně souvisí s příkladem dobré praxe zaměřeným na prakticky/profesionálně orientovaný delší bakalářský studijní program na Fakultě strojní ČVUT (viz dále).

Konečně je možné využít zkušeností z období „koronaviru“ a informovat studenty o možnosti využívat on-line dostupné přednášky, cvičení apod. Ostatně využití dostupných on-line vzdělávacích materiálů uváděl také již zmiňovaný projekt HEDOCE. Jako příklad dobré praxe uvedl české (!) a norské vysoké školy, které pro limitování neúspěšnosti studia nabízejí on-line vzdělávací zdroje a podporují tak studenty v možnosti opakování toho, čemu nerozuměli. Díky tomu mohou materiály studovat tak často, jak potřebují (HEDOCE str.80). Epidemie koronaviru přispěla k velmi rychlému a plošnému rozšíření on-line výuky a představuje tak potenciálně pozitivní dopad této jinak velmi negativní skutečnosti.

PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

Metoda založená na dvoucestném studiu v bakalářském studijním programu

Student si před vstupem do studia (tj. před zápisem) může vybrat, zda chce studovat v tříletém bakalářském studijním programu nebo v praktičtější orientovaném čtyřletém studijním programu. První varianta (původní z doby, kdy se na ČVUT zavedlo strukturované studium) je vhodná pro ty studenty, kteří mají ve výběru fakulty jasno a chtějí pokračovat ve studiu také v navazujícím magisterském studijním programu. Jsou v průběhu uvedených tří let dobře připraveni a nemusejí dělat pro vstup do navazujícího magisterského studia přijímací zkoušky. Čtyřletý bakalářský studijní program je více orientován na praxi. Vhodný je proto pro praktičtější orientované studenty, kterým navíc pro absolvování studia poskytuje delší dobu a otvírá tak lepší

perspektivu pro jeho úspěšné dokončení. Absolventi tohoto bakalářského studijního programu mohou rovněž v navazujícím studijním programu pokračovat, ale musí úspěšně vykonat přijímací zkoušku. Výroční zpráva ČVUT za rok 2019 uvádí, že výsledkem této nabídky bylo meziroční snížení neúspěšnosti v prvním ročníku o 15 %.

Metoda užití umělé inteligence/predikce neúspěchu

Problémy spojené s přechodem ze střední školy na vysokou školu pomáhají vyřešit na míru vytvářené modely chování úspěšného a neúspěšného studenta. Metoda předpovídá studijní rizika pro jednotlivé studenty a informuje ty z nich, kteří jsou ohroženi neúspěchem. Nabízí těmto studentům pomoc a poradenství, a to ještě v době, kdy je možné ohrožení zvládnout. Výroční zpráva ČVUT za rok 2019 uvádí, že neúspěšnost studia po prvním semestru se snižuje až o 49 %.

K uvedené metodě rozvíjené na české vysoké škole je možné doplnit příklad z Norska. Univerzita vědy a technologií v Trondheimu používá administrativní systém, který umožňuje sledování jednotlivého studenta, ale rovněž získává data pro sledování studijního výkonu obecně. Administrativní monitorování studentů je spojeno s nabídkou pomoci těm studentům, kteří nedosahují dostatečný pokrok a mají se studiem problémy. Studijní poradce jim pomáhá porozumět jejich vlastní situaci a na základě zjištěných problémů jim pomůže najít na univerzitě příslušné odborníky, kteří se jim mohou věnovat. Někteří studenti nabízenou pomoc nepřijmou, ale přiměřený podíl ze studentů s problémy tuto pomoc využívá. Studie konstatuje, že díky tomuto systému dostalo pomoc mnoho studentů, mezi kterými byli především ti, kteří narazili na problémy v prvních fázích studia. (HEDOCE, str. 77)

Osobní tutorství pro studenty

Pomocníkem a „učitelem“ jsou starší studenti. Metodu připravuje rovněž Fakulta strojní ČVUT. Její úspěch by mohl být podpořen představou, že starší student relativně jednoduše a dobře pochopí problémy, protože se sám s nimi musel vyrovnat, a pravděpodobně bude též schopen dobře vysvětlit obtížné a někdy nesnadno pochopitelné učební texty, nebo organizaci studia na konkrétní fakultě/vysoké škole.

Sociální integrace

Vztah student – studijní program – vysoká škola a její klima je vždy individuální, každý student má v tomto ohledu jiná očekávání. Studium v prvním ročníku je vyvrcholení přechodové fáze mezi střední a vysokou školou pro nějž je charakteristický významný hodnotový posun (Milem, Berger 1997), Proto je důležité, aby přicházející studenti předem věděli o tom, jak konkrétně vypadá prostředí (*study environment*) daného studijního programu,²⁰ co je od studentů očekáváno ve vztahu k akademickým pracovníkům, studijnímu oddělení, k účasti na různých školních aktivitách. Podstatný je i život studentů, zejména těch, kteří odcházejí od rodin a úspěch ve studiu se přesouvá na jejich vlastní odpovědnost. Na podporu této integrace je možné realizovat řadu aktivit a také je vhodně kombinovat:

- Informační přednášky, případně celý předmět, který postupně studentům představí co nejvíce z toho, co se od nich na vysoké škole očekává a co oni sami mohou očekávat od studia. Kromě těchto off-line prostředků, které jsou už celkem běžnou součástí studia, je možné použít také on-line nástroje, které mohou podpořit integraci do prostředí studijního programu či vysoké školy. Např. Univerzita v Lancasteru pro své studenty vytvořila mobilní aplikaci iLancaster, která je provází od samého počátku studia.
- Inspirovat se a následovat dobré příklady vysokých škol a fakult, které pořádají různé prázdninové kurzy nebo letní školy, zejména takové, jejichž organizátory jsou především starší studenti, účastní se jich ale i učitelé. Konkrétní příklad dobré praxe z FD ČVUT: Fakulta (konkrétně její pobočka v Děčíně) organizovala „týdenní letní školu“ pro absolventy středních škol, která byla pro ně patrně velmi atraktivní, protože kromě studia byla zaměřená i na sport a společenské aktivity. Dalším příkladem dobré praxe může být také tzv. seznamovák UZEL, který před začátkem akademického roku pořádají studenti FD a členové klubu eFDrive (<https://efd.su.cvut.cz/#eFDrive>). Budoucí studenty seznamovákem provázejí současní studenti, případně někteří akademičtí pracovníci. Noví studenti se mají dozvědět, jak to na fakultě chodí, o předmětech, které je čekají, zkušenější studenti je informují o poža-

²⁰ Tady můžeme doložit, že infrastruktura vysokých škol (a zejména knihovny, případně studovny, IT centra) je reflektována pozitivně, mnohem pozitivněji než např. podpůrné služby (mentoring, akademické psaní, překlenovací kurzy, apod.). Přitom studenti prvních ročníků jsou spokojenější než studenti vyšších ročníků! (EU-ROSTUDENT VII)

davcích na studium, o možnostech, jak všechno zvládnout, ale také obecně o prostředí, ve kterém budou v následujících letech žít.

- Souvisejícím doporučením je získávat zpětnou vazbu od studentů, kteří se uvedených aktivit zúčastnili, využívat je pro další inovace a co nejvíce rozšiřovat povědomí o tomto druhu podpory.

Projektová výuka

Tzv. projektovou výuku používá např. FD ČVUT. Na své webové stránce uvádí, že jde o specifickou formu projektově zaměřené výuky, která je v ČR unikátní.

Na rozdíl od „typické“ situace, kterou známe z mnoha vysokých škol a jejich fakult, která znamená, že hlavními formami výuky jsou přednášky, cvičení a praktická výuka, která je organizována v laboratorních nebo dílnách příslušné fakulty, případně v prostorách a provozech spolupracujících podniků a firem, na FD se už od roku 1993 využívá tzv. projektová výuka. Ve stručnosti ji lze popsat tak, že studenti si z nabídky, kterou jim fakulta poskytuje, vyberou určité téma a na základě výběrového řízení jsou zařazeni do konkrétního projektu. V projektech pracují malé skupiny na řešení reálných úkolů, většinou v součinnosti se spolupracujícími podniky, někdy tato výuka využívá také fakultních laboratoří a do značné míry nahrazuje studentské praxe. Ve vyšších ročnících jde i o grantové projekty, tedy projekty podpořené finančně. Práce studentů v projektech většinou vyústí do závěrečné práce. K projektové výuce se studenti plně dostanou až od 4. semestru bakalářského studia a pokračuje v magisterském studiu.

I když se studenti prvního ročníku, z pohledu neúspěšnosti nejvíce ohrožení, této velmi zajímavé a přitažlivé formy studia ještě nemohou zúčastnit, snaží se jim fakulta zajímavým způsobem projektovou výuku prezentovat a informovat je v předstihu. Pořádá proto každoročně pro studenty i akademické pracovníky konferenci „**Prezentace projektů**“ (v roce 2019 šlo již o **XVII. ročník této konference**), na které řešitelé projektů včetně studentů představují svoji práci a její výsledky. Konference je primárně určena pro studenty 2. ročníku bakalářského studijního programu, účastnit se mohou i studenti mladší.

Projektová výuka podstatně přispívá ke dvěma velmi důležitým součástem vysokoškolského vzdělávání: k sociální integraci studentů i přizpůsobování se obsahu studia. Studenti postupně poznávají prostředí příslušné skupiny, která na projektu pracuje, učí se zvládat dělbu práce a současně poznat odpovědnost každého jednotlivce za svěřenou práci, poznávají vzájemné vztahy mezi sebou i vztahy ke svým učitelům a později i k externím pracov-

níkům. Musí se vyrovnat se společným vztahem ke studijnímu oddělení i s dalšími administrativními úkoly a podmínkami. Podstatný je i život a volný čas studentů, který se musí často, a ne vždy jednoduše, podřídit potřebám projektu, jeho harmonogramu a termínům pro získání plánovaných výsledků. Ve smyslu sociální integrace projektová forma výuky velmi dobře nahrazuje dřívější studentské kroužky (studijní skupiny), které sociální integraci studentů zásadním a většinou pozitivním způsobem ovlivňovaly, zatímco rozvrhy hodin byly někdy velmi málo flexibilní a pak působily spíše negativně.

Projektová výuka jednoznačně odstraňuje jeden z největších problémů, na kterém se shodovali studenti i akademičtí pracovníci, a to na příliš velkém množství teoretické výuky soustředěné na začátku studia, bez jasnějšího propojení na praktické použití. V projektové výuce se student naopak sám musí snažit vyhledat teoretické metody, které mu dovolí řešit problémy v daném projektu, a nedostává se do situace, kde se relativně dlouhodobě učí teorii, kterou není schopen přiřadit k praktickému problému, učení ho přestává bavit a důsledkem může být odchod ze studia.

Doporučením je proto zamyslet se nad tím, jak projektové vzdělávání posunout na úkor některých teoretických předmětů již do prvního ročníku a motivovat studenty k úspěšnému překonání první bariéry, kterou přechod ze střední školy nepochybně vytváří.

DROBNĚJŠÍ, ALE PODSTATNÉ INOVACE

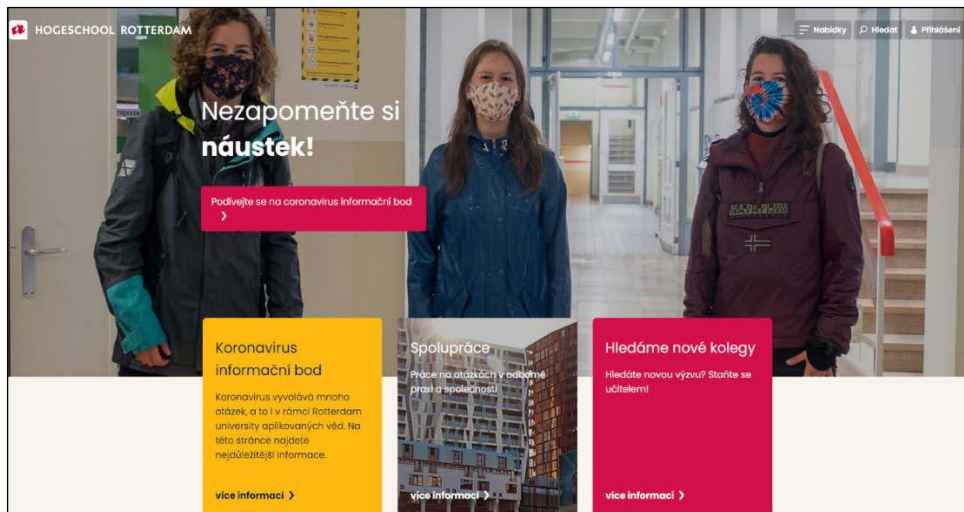
Informační inspirace ze zahraničí = web zaměřený na uchazeče a studenty i jejich rodiče!

Webové prezentace jednotlivých českých vysokých škol se vyvíjejí poměrně bouřlivě a určitě směrem k lepšímu. Proč se ale nepodívat někam jinam? Zde předkládaná inspirace pochází z Holandska, konkrétně z neuni-verzitní vysoké školy Hogeschool Rotterdam.

První obrázek je hlavní stránkou instituce (<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/>), hned na ní lze najít „proklik“ na část webu, která je zaměřená přímo na uchazeče a také (!) na jejich rodiče (<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/voorlichting/hulp-bij-studiekeuze/>).²¹

²¹ Překlad do češtiny (google) je sice neumělý, ale srozumitelný.

Vysoké školy, studenti a data o studijní neúspěšnosti a přechodu do VŠ vzdělávání



HOOGESCHOOL ROTTERDAM

Nabídky Hledat Přihlášení

Nezapomeňte si náustek!

Podívejte se na coronavirus informační bod >

Koronavirus informační bod

Koronavirus vyvolává mnoho otázek, a to i v rámci Rotterdam university aplikovaných věd. Na této stránce najdete nejaktuálnější informace.

[více informací >](#)

Spolupráce

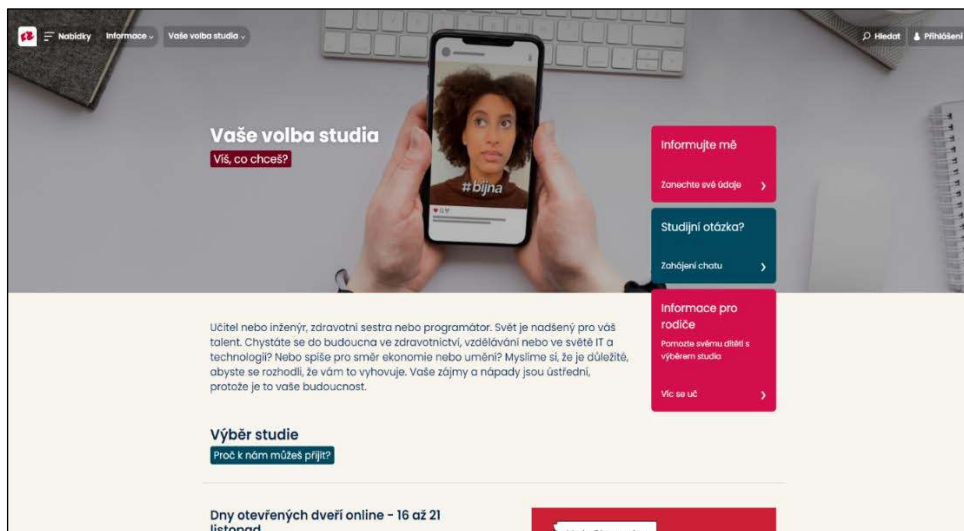
Práce na otázkách y odborné praxi a společnosti!

[více informací >](#)

Hledáme nové kolegy

Hledáte novou výzvu? Staníte se učiteli!

[více informací >](#)



Nabídky Informace Vaše volba studia

Hledat Přihlášení

Vaše volba studia

[Víš, co chceš?](#)

Informujte mě

Zanachť své údaje >

Studijní otázka?

Zahájení chatu >

Informace pro rodiče

Pomozte svému dítěti s výběrem studia

[Víc se uč](#) >

Učitel nebo inženýr, zdravotní sestra nebo programátor. Svět je nadšený pro váš talent. Chystáte se do budoucna ve zdravotnictví, vzdělávání nebo ve světě IT a technologii? Nebo spíše pro směr ekonomie nebo umění? Myslíme si, že je důležité, abyste se rozhodli, že vám to vyhovuje. Vaše zájmy a nápady jsou ústřední, protože je to vaše budoucnost.

Výběr studie

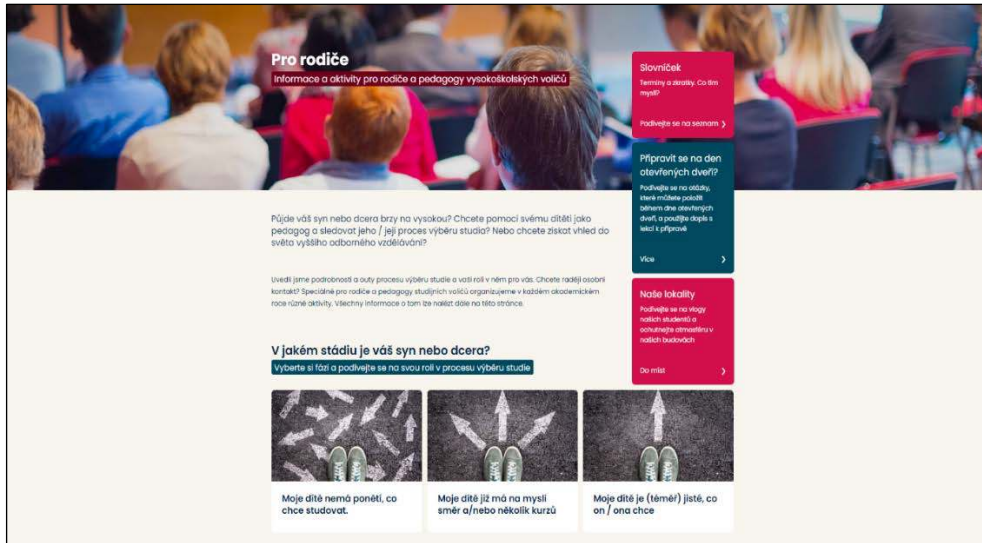
[Proč k nám můžete přijít?](#)

Dny otevřených dveří online - 16 až 21 listopad

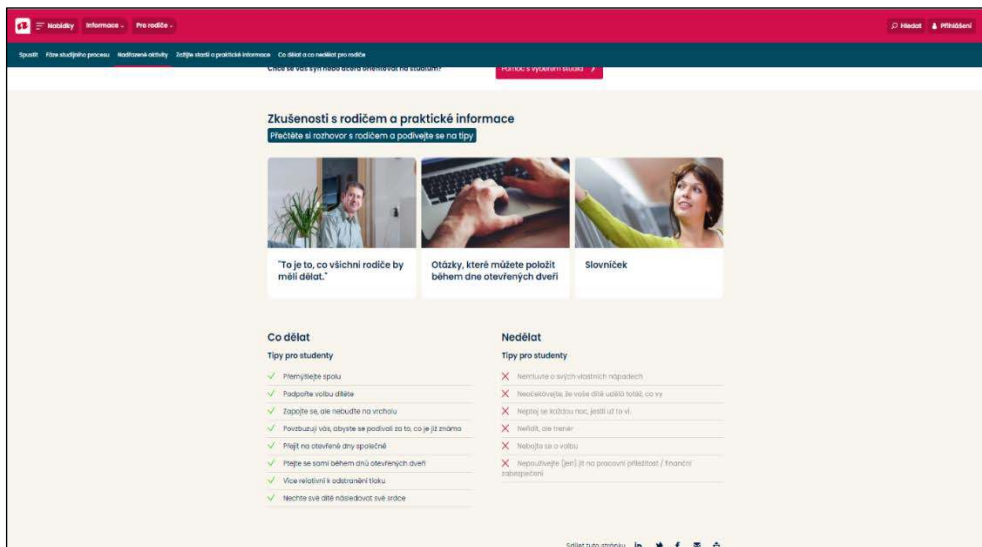
16. listopad

Třetí obrázek představuje právě webovou stránku určenou rodičům rozhodujících se studentů středních škol

<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/voorlichting/voor-ouders/>.



Stránka přitom umožňuje chatování, upozorňuje na vlogy, rodičům poskytuje rady, co dělat nebo nedělat (čtvrtý obrázek).



Offline prezentace studia přímo na střední škole od buddyho (věkově blízký) nebo online varianta chatu se studenty

Jde o obdobu buddyho – studenta pomocníka mladším a méně zkušeným studentům, využívaného na vysoké škole. Jeho možná úloha byla vydvihována představiteli středních škol, kteří ze svých zkušeností považují věkovou blízkost za podstatnou okolnost přijetí třeba i stejného druhu informací, které se týkají studia na vysoké škole. Samotné vysoké školy se doposud soustřeďují na prezentaci oboru/ů studia, ale nevěnují tolik pozornosti klimatu vysoké školy a její organizaci.

Navrhovanou možností je tedy vysílat na střední školy nejen akademiky, ale také studenty nižších ročníků, kteří budou schopni se svými skoro vrstevníky adekvátně a napřímo komunikovat nejen o oboru samotném, ale také o tom, jak to na vysoké škole chodí.

Druhou možností je ale i on-line chat se studenty (případně akademickými pracovníky) dané vysoké školy/studijního programu. Příkladem může být opět Univerzita v Lancasteru, která takovou službu poskytuje uchazečům o studium a nabízí poměrně široké možnosti výběru studentů i zaměstnanců.

The screenshot shows the 'Chat to Our Students' page on the University of Lancaster website. The page has a red navigation bar at the top with links for 'Study', 'Research', 'Business', 'About', and 'News'. Below the navigation bar, there is a breadcrumb trail: 'Home > Study at Lancaster > Ask a Student'. The main heading is 'Chat to Our Students'. Below the heading, there is a paragraph of text: 'Want to know more about studying and living at Lancaster? Find an ambassador or a staff member drop them a message with your question! We also run a variety of live events, they'll appear below when you can book on. To find out about more online events at Lancaster, visit our [Connect](#) page!'. Below this text, there are icons for 'Students', 'Staff', 'Blog', 'Inbox', and 'Sign Up'. The 'Students' section is titled 'Students' and includes a sub-header 'Since October 2017, 56725 questions have been answered by our students.' Below this, there are three dropdown menus for 'Levels', 'Area Of Study', and 'Countries'. The main content area displays two student profiles. The first profile is for 'Taher', an 'Environmental and Earth Sciences' student, with a 'Chat with Taher' button. The second profile is for 'Corys', a 'Mathematics and Statistics' student, with a 'Chat with Corys' button. Each profile includes a profile picture, name, department, and a brief bio. The page is powered by 'unl.ac.uk'.

Nabídka on-line studijních materiálů

Řešení projektu HEDOCE probíhalo před rokem 2015 a v té době nikdo netušil, že může přijít pandemie, která ve všech zemích světa bude nutit vzdělavatele k využívání on-line výuky a samozřejmě on-line dostupných studijních materiálů. Studie představuje ČR a Norsko jako příklady zemí, kde vysoké školy (některé) nabízejí on-line zdroje, které mohou velmi dobře přispívat ke snižování překážek v učení. Uvádí, že tyto studijní zdroje motivují studenty k opakování toho, co v rámci běžné výuky získali, mohou znovu (libovolně často) navštívit přednášku, doplnit si a zkontrolovat svoje znalosti. (HEDOCE, str. 80). Bude jistě zajímavé zjistit, zda a jak on-line výuka pomohla alespoň trochu snížit neúspěšnost ve studiu na některých fakultách, ale v každém případě bude užitečné tento příklad dobré praxe dále rozvíjet na základě zkušeností, které v této době vysoké školy získávají.

Divoké karty „Úspěšného přechodu na vysokou školu“

1. Studenti, kteří se na vysokou školu dostanou, ale buď se na ní nikdy neobjeví, nebo objeví, ale nejsou ochotní poskytnout zpětnou vazbu o svém studiu, nebo je žádný výzkum nezahrne, respektive nemůže zahrnout mezi respondenty.
2. Jaká je samotná strategie výběru studia studentů na střední škole? Tato otázka vzbuzuje další, například kolik si studenti podávají přihlášek a proč volí tuto strategii? Není současný liberální přístup příliš liberální?
3. Jaká je vlastně motivace fakult/vysokých škol k řešení studijní (ne)úspěšnosti. Např. jak se fakt vícenásobných přihlášek i přijetí odráží na finanční situaci fakulty/vysoké školy? Může jít o velmi odlišné institucionální strategie! A jak velký dopad může mít na efektivnost financování vysokých škol?

AUTOŘI

Mgr. Michaela Šmídová, Ph.D. (ed), Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i., zástupkyně ředitele

Zaměřuje se na problematiku hodnot vysokoškoláků, dále na klasifikaci a žebříčky hodnocení vysokých škol a sociální soudržnost české společnosti v celoevropském kontextu. Zabývá se i podmínkami vysokoškolského vzdělávání a neúspěšností ve vysokém školství.

E-mail: smidova@csvs.cz

Ing. Josef Beneš, CSc., Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.

Věnuje se institucionální a programové diverzifikaci, problematice strukturovaného studia v souvislosti s úspěšností studia, dále pak spolupráci vysokých škol s externími partnery.

E-mail: benes@csvs.cz

Dr. Filip Bláha, Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.

Tematicky se věnuje nerovnostem ve vysokoškolském vzdělávání a vysokoškolskému poradenství.

E-mail: blaha@csvs.cz

prof. Dr Ing. František Holešovský, Západočeská univerzita, Fakulta strojní
Dlouhodobě se věnuje tematice povrchového inženýrství a finálnímu obrábění povrchů.

E-mail: holesovfr@kto.zcu.cz

RNDr. Vladimír Roskovec, CSc., Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.

Dlouhodobě se věnuje tematice fungování vysokoškolského systému ČR, jeho financování a zajišťování kvality.

E-mail: roskovec@csvs.cz

Ing. Helena Šebková, CSc., Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.

Dlouhodobě se věnuje kvalitě vysokoškolského vzdělávání na národní i mezinárodní úrovni, zabývá se otázkami spolupráce vysokých škol s externími partnery a profesně zaměřeným studiem, problémy neúspěšnosti studentů na vysokých školách.

E-mail: sebkova@csvs.cz

Oponenti

prof. PhDr. Vladimír Čechák, CSc.

Vysoká škola finanční a správní, a.s.

Ing. Libor Prudký, Ph.D.

Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.

Jankovcova 933/63

170 00 Praha 7

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Studijní neúspěšnost s ohledem na přechod ze střední na vysokou školu (SNOP)“. Projekt podpořený Technologickou agenturou ČR řešilo v letech 2018–2020 Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. v Praze. Do projektu byly zapojeny i tři technicky zaměřené fakulty a jedna fakulta humanitní.

Žánrově pestrá publikace se snaží ukázat problematiku studijní neúspěšnosti z různých hledisek. Jsou v ní předloženy výsledky dotazníkových šetření mezi studenty i názory akademických pracovníků na příčiny, proč poměrně hodně studentů technických oborů opouští předčasně studium. Je popsán i jeden zahraniční příklad, jak studentům usnadnit vstup do nového vysokoškolského prostředí. Problematika studijní neúspěšnosti je též zasazena do širší souvislosti s přechodem našich vysokých škol na třístupňovou strukturu studijních programů v rámci Boloňského procesu.

Důležitou součástí publikace jsou i dvě přílohy. V první je zevrubně rozebrána problematika statistického vykazování studijní neúspěšnosti, druhá obsahuje doporučení vzešlá z poznatků získaných v projektu. Doporučení jsou směřována k širokému spektru zainteresovaných institucí i osob.

Doufáme, že poznatky a doporučení obsažené v publikaci napomohou předcházet zbytečným odchodům ze studia a osobním i společenským problémům s tím spojeným.

