

AKADEMICKÁ A SOCIÁLNÍ INTEGRACE DO STUDIA NA VYSOKÉ ŠKOLE U PRVNÍ GENERACE VYSOKOŠKOLÁKŮ: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

ACADEMIC AND SOCIAL INTEGRATION OF FIRST-GENERATION UNIVERSITY STUDENTS: LITERATURE REVIEW

TEREZA VENĚŘINOVÁ

Abstrakt

Terciární vzdělávání v České republice v posledních deseti letech balancuje mezi fázemi, které Trow označuje jako masovou a univerzální. Na vysoké školy tak přichází široké spektrum začínajících studentů, kteří se poprvé integrují do pro ně nového prostředí. Mezi těmito studenty je i skupina, pro kterou je proces integrace náročnější. Jedná se o první generaci studentů, jejichž rodinní příslušníci nemají vysokoškolské vzdělání. Studenti první generace procházejí procesem integrace jako první z rodiny, což s sebou nese určitá specifika, a to v obou sférách procesu integrace, tedy akademické i sociální. Tato předkládaná přehledová studie shrnuje poznání z převážně zahraničních výzkumů, které se věnují problematice akademické a sociální integrace, a to konkrétně u první generace vysokoškoláků. Cílem tohoto textu je odpovědět na otázky: (1) „Jak probíhá proces akademické a sociální integrace do studia na vysoké škole?“, (2) „Kdo jsou vysokoškoláci první generace a proč se touto problematikou pedagogický (resp. andragogický) výzkum zabývá?“ a (3) „Jaká specifika ovlivňují akademickou a sociální integraci první generace vysokoškoláků?“ Atributy první generace vysokoškoláků, které ovlivňují proces jejich akademické a sociální integrace a jež se prolínají analyzovanými texty, jsou socioekonomické zázemí studenta a jeho rodiny, vytváření nové osobní identity, s tím spojený konflikt rolí daného jedince a nedostatek zkušeností se systémem instituce terciárního vzdělávání. Tyto jednotlivé faktory ovlivňující vstupní proces do studia lze interpretovat dle Crossové jako institucionální, situační a dispoziční bariéry.

Klíčová slova

první generace vysokoškoláků, akademická integrace, sociální integrace, socioekonomický status, vlastní identita, sociální role

Abstract

In the last ten years, tertiary education in the Czech Republic has balanced between the phases Trow described as “mass” and “universal”. Thus, a wide range of beginning students come to colleges and are integrating into the college environment for the first time. These students include a group for whom the integration process is more demanding than for their colleagues. This group is the first-generation university students whose family members do not have a college degree. First-generation students go through the process of integration as the first in their family. This experience involves certain specific characteristics of the integration process, in both the academic and social spheres. This review summarizes the knowledge, mostly from foreign research, that addresses the problems of academic and social integration, and specifically that addresses the issue of first-generation university students. This text aims to answer the following questions: (1) What is the process of academic and social integration into university studies? (2) Who are first-generation university students, and why should we focus on this group of newcomers?, and (3) What specific characteristics affect the academic and social integration of first-generation university students? An analysis of the texts shows the attributes of first-generation college students that influence the process of their academic and social integration. These attributes are the socioeconomic status of the student and their family, personal identity and role conflict, and lack of experience with the tertiary education system. According to Cross, these individual factors influencing the entry process into tertiary study can be interpreted as institutional, situational, and dispositional barriers.

Keywords

first-generation university students, academic integration, social integration, socioeconomic status, personal belongingness, social roles

Úvod

V posledních deseti letech¹ balancuje české terciární vzdělávání mezi masovou a univerzální fází (MŠMT, n.d.-a; srovnej s CZSO, 2020). Trow (2007) definuje jednotlivé fáze na základě počtu osob z jedné věkové kohorty, které se vzdělávají v terciárních institucích. Fáze masového vzdělávání nastane, pokud se vzdělává 16–50 % dané věkové kohorty, univerzální fáze pak, pokud je to 50 % a více. Na vysoké školy tak přichází široké spektrum začínajících studentů, kteří mají různorodé sociálně-kulturní i sociálně-ekonomické zázemí. Dle Prudkého et al. (2010) bylo české terciární vzdělávání před deseti lety² v univerzální fázi, nyní se opět pohybujeme spíše ve fázi masové, situace se stále mění (MŠMT, n.d.-a; srovnej s CZSO, 2020). Od fáze masové je funkcí vysokého školství přenos dovedností a příprava širších technických a ekonomických elit, která se projeví v univerzální fázi, a to „adaptací ‚celé populace‘ na rychlou sociální a technologickou změnu“ (Prudký et al., 2010, s. 19). To ovšem není možné, aniž by tito lidé, budoucí technická a ekonomická

¹ Tzn. mezi lety 2010–2020.

² Tj. v roce 2010.

elita (obory STEM³), studovali na vysoké škole a své studium také absolvovali. Na druhou stranu dle Trowa (2007) v masové fázi terciárního vzdělávání dochází k častějšímu přerušování studia a ve fázi univerzální k nárůstu předčasných odchodů ze studia. Zvyšuje se tedy riziko, že jedinec nedokončí své studium, např. dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) téměř 40 % prvně zapsaných studentů do bakalářského studia (v roce 2010) do roku 2018 nedokončilo své studium (MŠMT, n.d.-b). Jedním z důvodů předčasných odchodů vysokoškoláků je podle MŠMT slabá akademická a sociální integrace do studia (MŠMT, n.d.-b). Právě předčasné odchody ze studia jsou častější u studentů první generace. Je to dáno specifiky této skupiny, které zmiňovaný proces ovlivňují (Ives & Castillo-Montoya, 2020). Vlk et al. (2017) a Pratt et al. (2019) považují první chvíle po nástupu na vysokou školu, resp. proces akademické i sociální integrace, za zásadní pro udržení jedince ve studiu. Zároveň je téma integrace do studia v současné době diskutované, jelikož se studenti prvního ročníku se svými novými vyučujícími i kolegy setkávají z velké části, někteří zcela, v online prostředí. To celý proces ovlivňuje, což si uvědomuje také MŠMT a na tuto skutečnost reaguje, např. dne 15. října 2020 uspořádalo webinář na téma „Prváci v pandemii: Co udělat pro sociální a akademickou integraci studujících v prvních ročnících“ (MŠMT, 2020). Procesem vstupu do studia se zabývá tento text, a to se zaměřením na tento proces u první generace vysokoškoláků. Cílem předkládané přehledové studie je představit, popsat a sumarizovat dosavadní poznatky problematiky akademické a sociální integrace do studia na vysoké škole, a to především u studentů první generace.

Metodologie

Předkládaný text je přehledovou studií. Mareš (2013, s. 427) uvádí, že „důkladné zmapování toho, co bylo zatím v dané výzkumné oblasti vykonáno“, je důležité pro každý začínající projekt⁴. Cílem přehledové studie by mělo být mimo jiné sumarizovat dosavadní poznatky za konkrétní časové období, díky tomu získat a představit vhled a porozumění konkrétnímu tématu. Dle

³ Jedna ze skupin výzkumů v oblasti akademické a sociální integrace do studia vysokoškoláků se zabývá problematikou STEM oborů (např. Dika & D'Amico, 2016; Lytle & Shin, 2020; Martin et al., 2020). Zkratka pro obory přírodních věd (Science), technické obory (Technology), technologické obory (Engineering) a matematika (Mathematics) (viz Dika & D'Amico, 2016).

⁴ V mém (autorky) případě je začínajícím projektem disertační práce.

Hamiltona a Torraca (2013) je metoda přehledové studie vhodná, pokud je výzkum v daném tématu rozptýlen do různých subtémat, které je třeba analyzovat, což téma akademické a sociální integrace u první generace vysokoškoláků je.

Přehledové studie mají obecně za cíl pochopit rozsáhlé množství informací (Ives & Castillo-Montoya, 2020). Aby bylo možné tyto informace analyzovat a pochopit, je nezbytné stanovit si kritéria pro výběr zdrojů, ze kterých budou tyto informace získány (Mareš, 2013). Pro hlavní část přehledové studie týkající se první generace vysokoškolských studentů a jejich procesu akademické a sociální integrace byla zvolena následující kritéria výběru textů: (1) jedná se o texty založené na empirickém výzkumu, popř. o teoretické přehledové studie; (2) texty byly publikovány v období 2010–2020; (3) jsou napsány v českém nebo anglickém jazyce; (4) jedná se o plné texty (např. plný text článku, nikoliv jen abstrakt); které (5) jsou dohledatelné v databázích (např. EBSCO, ERIC, Scopus, WoS); (6) dané texty prošly recenzním řízením. Texty byly vyhledávány na základě klíčových slov, např.: integrace do studia (akademická integrace, sociální integrace), první generace vysokoškoláků, vysokoškolské studium, první ročník vysokoškolského studia atd. Vyřazené texty nesplňovaly minimálně jedno ze zmíněných kritérií, popř. nekorespondovaly s cílem této přehledové studie. Jelikož problematiku procesu integrace do studia je nezbytné popsat před popsáním akademické a sociální integrace u první generace vysokoškoláků a interpretací specifik, které tento proces u dané skupiny studentů ovlivňují, byly vybrané zdroje doplněny o texty, které se zabývají a přímo vysvětlují proces akademické a sociální integrace do studia na vysoké škole. K většině těchto zdrojů odkazují i autoři analyzovaných textů z hlavní části. Pro část týkající se samotného procesu integrace byla kritéria výběru textů pozměněna, jedná se: (1) o plné texty; které (2) jsou napsány v českém nebo anglickém jazyce; (3) jsou dohledatelné v databázích (např. EBSCO, ERIC, Scopus, WoS); (4) prošly recenzním řízením; (5) věnují se problematice vysokoškolské integrace do studia; (6) jsou vhodné pro naplnění cíle a otázek této konkrétní přehledové studie. Vyhledávání textů probíhalo také na základě klíčových slov, např.: tranzice na vysokou školu, integrace do studia (akademická integrace, sociální integrace), začátek vysokoškolského studia atd. Následný postup práce se získanými zdroji byl sestaven na základě Mareše (2013), Randolpha (2009) i Roccové a Plakhotnikové (2009). Vyhledáváním bylo identifikováno 68 potenciálních textů pro hlavní část přehledové studie, po přečtení názvů, abstraktů a klíčových slov bylo 30 textů vyřazeno, převážně z důvodu nevhodného zaměření výzkumu pro tuto přehledovou studii. Zbýlých 38 textů bylo pečlivě pročteno a 30 z nich naplnilo, kromě kritérií výběru, také očekávání v souvislosti se stanovenými otázkami. Vyhovující texty jsou převážně založeny na výzkumech z angloamerického prostředí, jelikož právě v této oblasti se

danému tématu věnuje zvýšená pozornost, což dokazuje také stáří (resp. novost) vybraných textů. Stejně bylo postupováno u textů vysvětlující problematiku akademické a sociální integrace do studia na vysoké škole.

Whittemore a Knafl (2005) uvádějí, že klíčové pro napsání dobré přehledové studie je stanovení si problému, na který se přehledová studie zaměří. V tomto případě se jedná o problematiku první generace vysokoškoláků a specifík, která ovlivňují proces jejich akademické a sociální integrace do studia. Cílem je představit, popsat a sumarizovat dosavadní poznatky této problematiky, stejně jako představit zdůvodnění, proč se zvoleným tématem pedagogický (resp. andragogický) výzkum zabývá (cíl sestaven na základě metodiky Harta /2005/ a Randolpha /2009/). V rámci této přehledové studie si kladu následující tři otázky: (1) „Jak autoři vymezují akademickou a sociální integraci do studia na vysoké škole?“, (2) „Kdo jsou vysokoškoláci první generace a proč se touto problematikou pedagogický (resp. andragogický) výzkum zabývá?“ a (3) „Jaká specifika ovlivňují akademickou a sociální integraci první generace vysokoškoláků?“

Akademická a sociální integrace do studia

Dle Tinta (1975) jsou instituce terciárního vzdělávání⁵ tvořeny složkou akademickou a složkou sociální. Je žádoucí, aby se jedinci integrovali do obou těchto složek dané instituce, z čehož vyplývá, že obě složky jsou na stejné úrovni, i když dle Tinta (1997) se akademická sféra vyskytuje v širším sociálním systému. Nově příchozí do terciárního vzdělávání jsou tak seznamováni s pravidly a fungováním pro ně nové instituce. Na akademické úrovni získávají informace o struktuře a hierarchii vysokoškolského společenství, učí se novému a postupně se integrují do onoho systému. Nabývají nových znalostí také v oblasti svého zájmu, resp. studovaného oboru, učí se, co je a co není pro daný obor i pro konkrétní vyučující v rámci probíraných témat podstatné. Na druhé straně si vytvářejí nové sociální kontakty, snaží se udržet si ty staré a balancují mezi starými a novými sociálními rolmi (Deli-Amen, 2011; Pratt et al., 2019; Tinto, 1975). S nadsázkou by se dalo říct, že se jedinec učí novým pravidlům hry, a pokud se je nenaučí, není schopen podle nich jednat, proto ve hře nezůstane. Jak již bylo řečeno, neúspěšná integrace do studia je jedním z faktorů předčasného odchodu jedince ze studia. Tinto (1975) uvádí,

⁵ Autorka textu si je vědoma, že v České republice jsou institucemi terciárního vzdělávání vysoké školy a vyšší odborné školy (MŠMT, 2009), avšak pro účely této práce se jedná o ekvivalent pro vysoké školy.

že pokud se jedinec nedostatečně integruje do akademického i sociálního systému dané instituce a předčasně tak ukončí své studium, pak páchá jistým způsobem sebevraždu, jinými slovy dobrovolně odchází. Na Tinta navazuje Tierney (1999), který na základě konceptu Durkheimovy teorie sebevraždy říká, že jedinec nově nastupující do terciárního vzdělávání prochází procesem integrace (jistým zasvěcením do světa terciárního vzdělávání), během kterého musí projít určitou formou kulturní sebevraždy (obrazně řečeno). To znamená oprostít se od známého, aby jedinec mohl začít s čistým štítem a snadněji se integroval do dominantního prostředí terciárního vzdělávání. Pokud se tak nestane, nastávají dvě možnosti: buď odchází sám a páchá onu Tintem (1975) definovanou sebevraždu, nebo je k odchodu donucen, resp. vyloučen ze studia.

Jak již bylo řečeno, je žádoucí, aby se jedinec integroval do akademické sféry a stejně tak do sféry sociální. Akademická integrace je založena na schopnostech jedince učit se a poznávat nové, na jeho schopnostech nově nabyté znalosti aplikovat a využívat, a také na jeho měkkých dovednostech: schopnosti organizovat si čas (*time management*), zvládat různorodé úkoly a vyrovnat se se stresovou zátěží. Což se projevuje mimo jiné získanými známkami, vztahem ke studiu, uvědoměním si pravidel a předpisů, které zaručují chod instituce, a identifikací s rolí studenta (Tinto, 1975). Za úspěšně akademicky integrovaného studenta lze tedy považovat takového, který přijal svou roli v akademické obci, dokáže si své studium zorganizovat a ve svém studiu pokračuje.

Paralelní k akademické integraci je sociální integrace, při níž je kladen důraz na vytváření nových sociálních kontaktů, a stejně tak na uchování stávajících. Student je schopen rozpoznat a začlenit se do vrstevnických struktur, pokud je mu zadána skupinová práce, ví, na koho se může obrátit, a umí s těmito lidmi spolupracovat (Tinto, 1975). Pro Brouwerovou et al. (2016) jsou jedním z klíčových faktorů pro úspěch ve studiu právě sociální kontakty. Na základě provedené studie tvrdí, že přátelství, tedy spolupráce a podpora ze strany spolužáků (kolegů), přímo ovlivňuje úspěch studenta v jeho prvním semestru studia. Pro Muralovou a Tomáškovou (2007) i pro Kearneyho (2019) souvisí míra akademické integrace s tím, jak je jedinec schopen se integrovat mezi své vrstevníky a také jak je schopen komunikovat s vyučujícími i zástupci dané instituce. Vlk et al. (2017) uvádějí, že úspěšnou akademickou i sociální integraci studentů zásadně ovlivňují dobré vztahy s ostatními členy akademické obce. Díky nim se zvyšuje schopnost studenta vyhledat pomoc v případě potřeby a tím získat pocit integrity s vysokou školou a minimalizovat možnost předčasného ukončení studia. Proces integrace probíhá u všech studentů, kteří vstupují do terciárního vzdělávání a učí se v něm orientovat. U některých skupin studentů je tento proces ovlivňován výrazněji, a to specifickými charakteristikami dané skupiny, např. u první generace vysokoškoláků.

První generace vysokoškolských studentů

V pedagogickém výzkumu neexistuje shodná definice, podle které by byli vysokoškoláci první generace snadno rozpoznatelní. Podle Toutkoushiana et al. (2018) je vždy hlavním ukazatelem pro definici konkrétního výzkumníka to, jaká data má k dispozici, resp. s jakým výzkumným vzorkem má možnost pracovat. Jednu z možných variant konkrétní definice uvádí Pettyová (2014): jedinec ze skupiny první generace vysokoškolských studentů je ten, který jako první z rodiny navštěvuje vysokou školu. Redford a Hoyerová (2017) s Woosleyovou a Sheplerem (2011) definují první generaci podobně. Podle nich se jedná o studenty, jejichž rodiče nemají zkušenost z postsekundárního vzdělávání. Oproti Pettyové tak zdůrazňují pouze vliv zkušeností rodičů a nezohledňují jiné rodinné příslušníky, např. starší sourozence. Demetriouová et al. (2017) již připouští, že rodiče mohou mít určitou zkušenost z terciárního vzdělávání, nikoliv však dané vzdělání absolvovalo. Skupina autorů kolem Demetriouové považuje za první generaci vysokoškoláků studenty, kteří pocházejí z rodiny, ve které oba rodiče nemají vyšší než sekundární vzdělání, respektive jejich nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské. Připouští tak, že rodiče i starší sourozenec (sourozenci) daného jedince mohli navštěvovat vysokou školu, ale rodiče ji nedokončili. Takto a podobně sestavené definice se prolínají napříč všemi analyzovanými texty.

Výše zmíněná vymezení se nezabývají definováním jednotlivých zvolených pojmů, např.: kdo je členem rodiny, kdo jsou rodiče, nevlastní rodiče či prarodiče atd. Jen někteří výzkumníci počítají s možnou rolí sourozenců, kteří by mohli ovlivnit, zda jedinec patří do skupiny první generace vysokoškoláků nebo ne. Proto pro účel této přehledové studie není předložena jednotná definice, jelikož jak je patrné, definice jsou napříč výzkumným spektrem rozdílné. Případná vlastní definice první generace vysokoškoláků by byla vytvořena uměle a velice by omezila výběr možných textů pro analýzu. Podle Ivesové a Castillo-Montoyové (2020) jsou nejednotné definice v této oblasti výzkumu typické a zároveň uvádějí, že je to z důvodu rozdílných účelů konkrétních výzkumů. Účelem výzkumu je myšleno, zda výsledná studie aspiruje na stanovení změn pro vzdělávací politiku, nebo se jedná o základní výzkum bez aplikací v praxi (Toutkoushian et al., 2018).

I když nepanuje shoda v definici skupiny první generace vysokoškoláků napříč pedagogickým výzkumem, panuje shoda v důležitosti a aktuálnosti tohoto tématu. Jedním z důvodů, proč se daným tématem pedagogický (resp. andragogický) výzkum zabývá, je jeho návaznost na předčasné odchody ze studia. U první generace vysokoškoláků je dle Ivesové a Castillo-Montoyové (2020) vyšší procento předčasných odchodů ze studia, což dokazují i jiné

výzkumy, např. Housové et al. (2020) nebo Schelbové et al. (2019). Poukazují hlavně na to, že problém předčasných odchodů ze studia dlouhodobě přetrvává. Gibbonsová a Woodsidová (2014) vysvětlují svůj výzkumný zájem o tuto skupinu z jiného důvodu, a to vyšším počtem příchozích studentů do terciárního vzdělávání. Z toho vyplývá snaha vysokých škol udržet si studenty nejen první generace⁶, uzpůsobit jim podmínky při vstupu do studia a zaručit tak rovné příležitosti. Třetím důvodem obhajujícím zaměření výzkumu na dané téma je snaha studentů první generace o zajištění lepších životních podmínek, než mají jejich rodiče. Především se jedná o zvýšení vlastního socioekonomického statutu, který v začátcích studia ovlivňuje proces jejich integrace (Bui, 2002, in Gibbons & Woodside, 2014).

Na základě analýzy textů se první generace vysokoškoláků jeví být psychicky i akademicky méně připravena ke studiu na vysoké škole, což ovlivňuje možnost jejich úspěšné integrace a opět nás zavádí k problematice jejich udržení se ve studiu (Pelco et al., 2014). Potvrzuje to mimo jiné i Mehta et al. (2011), z jejichž výzkumu vyplývá, že studenti první generace jsou méně sociálně i akademicky spokojeni než jejich kolegové. Froggé a Woods (2018) se také zaměřují na studenty první generace, jelikož tito studenti mívají nižší úroveň akademické i sociální integrace a je u nich vyšší riziko předčasného odchodu. A to i přesto, že podle výsledků výzkumu Froggého a Woodse (2018) první generace vysokoškoláků upřednostňuje pravidelně osobně docházet na výuku, což by mělo vést ke snadnějšímu ztotožnění se s rolí studenta a tím pádem k vyšší akademické integraci.

Hlavním argumentem výzkumů, ke kterému většina autorů směřuje, je dlouhodobě přetrvávající problematika předčasných odchodů z terciárního vzdělávání. Autoři na základě vlastních výzkumů vysvětlují, jak výsledky (ne) úspěšného procesu akademické a sociální integrace ovlivňují právě předčasné odchody ze studia. Podle Vlka et al. (2017), kteří popsali současnou českou situaci týkající se studijní neúspěšnosti, je správná a úspěšná akademická i sociální integrace klíčem ke snížení počtu studentů, kteří nedokončí studium na vysokých školách. Na druhou stranu, má-li být proces integrace úspěšný a tím snížit procento předčasných odchodů ze studia, je mimo jiné nutné znát charakteristiky jednotlivých skupin studentů, např. první generace vysokoškoláků.

⁶ V jejich definici se jedná o studenty, jejichž rodiče nemají postsekundární vzdělání (Gibbons & Woodside, 2014).

Specifika první generace vysokoškoláků v procesu akademické a sociální integrace do studia

Akademickou i sociální integraci ovlivňují dle Tinta (1993) tři hlavní atributy na vstupu do studia, a to: (1) rodinné zázemí, (2) dovednosti a schopnosti daného jedince a (3) zkušenosti daného jedince z předchozího vzdělávání. Tyto tři atributy se u první generace vysokoškoláků projevují výrazněji než u jiných studentů a zároveň jsou ovlivňovány právě specifiky, která tato skupina má. Tintovo (1993) rodinné zázemí se v analyzovaných textech objevuje převážně v rámci problematiky socioekonomického statusu rodiny a z toho vyplývajících dalších specifík první generace vysokoškoláků. Právě této problematice je v rámci výzkumů věnována největší pozornost. Dovednosti a schopnosti se u dané skupiny studentů týkají schopností jedinců sladovat své sociální role (především schopností sladovat svou roli v rodině s novou rolí studenta). Třetí Tintův (1993) atribut se v analyzovaných textech objevoval výjimečně, pozornost byla kladena spíše na absenci předchozí zkušenosti s prostředím instituce terciárního vzdělávání. Ta se projevuje u první generace vysokoškoláků výrazněji než u jiných skupin studentů a je umocněna právě tím, že oni jsou první z rodiny, kteří do tohoto prostředí přicházejí a musí se do něj integrovat.

Socioekonomické zázemí

Studenti první generace často pocházejí z rodin s nižším socioekonomickým statutem (Schlebe et al., 2019). Je pro ně v mnoha případech nezbytné si během studia přivydělávat, proto tito studenti mívají brigády, poloviční, někdy i celé pracovní úvazky, a to i v případě, že studují v denní formě studia (Cataldi et al., 2018; Dika & D'Amico, 2016). Krátí se jim proto čas, který by mohli věnovat přípravě úkolů, domácí přípravě či jiným formám studia (Katrech & Arugete, 2017). Z čehož vyplývá, že pokud věnují čas zaměstnání, pak mnohdy nemají dostatek času na akademické úkoly/zadání a musí si pečlivě rozvrhnout svůj časový harmonogram (tedy práci, vzdělávání a volný čas). Tímto je ohrožena jejich primární role, kterou mají při studiu na vysoké škole zastávat, a to role studenta. Přijetí této role je nezbytné pro úspěšnou akademickou integraci do systému terciárního vzdělávání (Whitehead & Wright, 2017). Pratt et al. (2019) vysvětlují, že nedostatek finančních prostředků znamená pro studenty první generace značnou nevýhodu oproti jejich kolegům, kteří se mohou od začátku studia soustředit na svou roli studenta a na vše, co s ní souvisí, mohou tedy snadněji projít procesem integrace. Na druhou stranu Pratt et al. (2019) vnímají finanční deficit i jako motivaci. Studenti se musí vyrovnat s touto situací a úsilí, které vloží do toho, aby mohli studovat, je motivuje, aby studium dokončili. Zároveň budou mít po absolvování studia možnost zvýšit svůj socioekonomický status díky

práci, kterou získají právě na základě dokončeného terciárního stupně vzdělání (Pratt et al., 2019). K tomu většina vysokoškoláků první generace směřuje a jedná se o jeden z jejich hlavních motivů pro dokončení studia.

Druhý možný pohled na atribut rodinného zázemí vzniká na základě vztahů a podpory ze strany rodiny. Katrevichová a Aruguetová (2017) mluví o problému propojení první generace vysokoškoláků a jejich rodin. Studenti první generace často pocházejí z rodin, kde členové mají mezi sebou silné vazby a podpora ze strany rodiny je pro ně důležitá. Když se vysokoškoláci odstěhují, aby mohli studovat v jiném městě, může to negativně ovlivnit jejich vztahy s rodinnými příslušníky (Katrevich & Arugete, 2017). Podobně to vnímá Archová a Gilman (2019), kteří uvádějí obavy ze strany rodiny ve smyslu ztráty kontaktu a odloučení. Rodina pak vyžaduje, aby ji jedinec často navštěvoval nebo se dokonce vrátil domů. To vede k odvádění jedince pozornosti od studia nebo ke konfliktu mezi studentem a rodinou. První generace vysokoškoláků se také často potýká s neporozuměním či nedostatkem zájmu svých příbuzných, což rovněž brání v přijetí role studenta a s tím spojené akademické integraci. Jelikož rodinní příslušníci (dle některých výše zmíněných definic) nemají zkušenost se studiem na vysoké škole, neznají tento proces, a nemohou se tak vžít do potřeb vysokoškoláka. To může mít za následek váhání ze strany studenta, zda má pro něj studium význam a zda v něm pokračovat (Gibbons et al., 2019; House et al., 2020; Stephens et al., 2012). Opět můžeme diskutovat nad Tierneyho (1999) vysvětlením kulturní sebevraždy, která je podle něj nezbytná pro přijetí nové role, a pokud ji jedinec uskuteční, může se plně integrovat do nového systému. Na druhou stranu Archová a Gilman (2019) uvádějí, že rodina může být i důležitou oporou studenta a také jej může motivovat, např. z důvodu získání prestiže pro rodinu (první člen z rodiny, který dosáhne terciárního vzdělání) nebo z důvodu budoucího lepšího finančního zajištění.

Osobní identita a konflikt rolí

Jak již bylo zmíněno, rodina může mít negativní i pozitivní vliv na vysokoškoláky a tím ovlivňovat jejich akademickou i sociální integraci do studia. Studenti se cítí být své rodině zavázáni, ve smyslu odpovědnosti ji navštěvovat a být v častém kontaktu, i když jsou mimo domov. Proto procházejí konfliktem sociálních rolí (konflikt mezi tou, kterou zastávají v rodině, a novou rolí studenta). Hledají proto často kompromis mezi vlastní nezávislostí, potřebou se osamostatnit a odpovědností k rodině (Covarrubias et al., 2019). Tímto konfliktem u nich dochází ke snižování sebevědomí a na rozdíl od jejich kolegů, kteří nejsou první generací vysokoškoláků, se pro ně proces akademické i sociální integrace stává náročnější (Katrevich & Arugete, 2017).

Dle House et al. (2020) se někteří začínající studenti první generace cítí provinile, jelikož dosahují vyšších úspěchů v oblasti vzdělání než jejich

rodiče. Tento trend se opět projevuje na jejich sebevědomí a může vést až ke sklonům k depresím. Podle Pratta et al. (2019) souvisí nižší sebevědomí s nedostatkem finančních prostředků a nutností pracovat. Garriot (2020) označuje důsledek poklesu sebevědomí i ztížení procesu integrace jako bezmocnost studentů a možný důvod jejich předčasného odchodu. Také Chang et al. (2020) se tomuto tématu věnují a obtížnější akademickou i sociální integraci první generace vysokoškoláků přičítají jejich velkému stresovému vypětí a tím způsobenému negativnímu dopadu na snahu se osamostatnit.

Po vstupu do prvního ročníku na VŠ si studenti vybudovávají svou novou identitu a přijímají svou roli studenta, která, jak již bylo řečeno, je klíčová pro úspěšnou akademickou integraci. Pokud ovšem jedinec cítí odpovědnost k rodině a na druhé straně ke svému studiu, respektive k plnění svých studijních povinností, může narůstat jeho frustrace z neustálého konfliktu mezi rolí, které zastává. Zároveň členové rodiny, kteří nemají zkušenost s integrací do vysokoškolského prostředí, nemusí plně pochopit jedincovu roli studenta a jeho snahu o nezávislost a osamostatnění (Covarrubias et al., 2019; Quinn et al., 2019). Může se také jednat o střet kultur ve smyslu kultury rodiny a kultury studentského života, resp. vysoké školy. Rodina má specifické nároky a potřeby na daného jedince, stejně tak studium na vysoké škole (Covarrubias et al., 2019; Longwell-Grice et al., 2016; Pelco et al., 2014). Kromě akademické integrace může mít střet kultur a konflikt studentových sociálních rolí také dopad na jeho sociální integraci (Ellis et al., 2019).

Podle Quinnové et al. (2019) má student dvě možnosti, první z nich je vybrat si mezi rodinou a novou „rodinou“ na vysoké škole. Pokud se chce úspěšně integrovat do nového prostředí, pak musí upřednostnit svou roli studenta. Druhá možnost je přijmout obě role (člen rodiny i student) a pokusit se najít kompromis. Z čehož vyplývá, že první generace vysokoškoláků se potýká s problémem nalézání vlastní nové identity, která je založena na jejich sociálních rolích a zároveň je ovlivněna jak rodinou, tak pravidly a povinnostmi, které vyžaduje vysoká škola, na níž jedinec studuje. Tato specifika první generace přímo ovlivňují proces jejich akademické i sociální integrace do studia a mohou tento proces zpomalovat, nebo ho dokonce přerušit a vést tak k předčasnému odchodu jedince ze studia (Covarrubias et al., 2019; Pelco et al., 2014; Pratt et al., 2019; Quinn et al., 2019).

Nedostatek zkušeností se systémem instituce terciárního vzdělávání

Kromě nepochopení ze strany rodiny se studenti první generace během nástupu na vysokou školu potýkají s nemožností navázat na zkušenosti svých rodinných příslušníků, jelikož těm tyto zkušenosti chybí. Tato absence zkušeností ze strany rodinných příslušníků je v analyzovaných textech velmi často uváděna, a to na základě podstaty zkoumané skupiny. Kultura terciárního vzdělávání má svůj vlastní jazyk (respektive terminologii), který se

studenti první generace musí nejen naučit a ovládat, ale zároveň jej umět tlumočit a vysvětlovat svým rodinným příslušníkům (Longwell-Grice et al., 2016). Což může opět vést ke konfliktu mezi jedincem a rodinou.

Podle Schelbové et al. (2019) se první generace vysokoškoláků může hůře vyrovnávat s požadavky a podmínkami, které jim stanovují vyučující, jelikož studium na vysoké škole vyžaduje samostatnost studenta ve smyslu plnění svých povinností. Pokud se jedinec integruje do akademického procesu, rozpozná lehce, co je jeho povinnost a co se od něj očekává. Avšak na začátku studia se na to snaží přijít (část procesu akademické integrace). Požadavky jsou napsány a zadány pro všechny stejně, neřeší se ale, zda jim je porozuměno. Porozumění je na studentech, kteří když procházejí procesem akademické integrace úspěšně, jsou schopni tyto požadavky rozklíčovat a rozumí používanému jazyku. Avšak pro studenty první generace mohou být požadavky i informace hůře čitelné než pro jejich kolegy a mohou se tak potýkat s většími obtížemi při plnění jednotlivých úkolů, což může vést k demotivaci a zpomalování procesu integrace. Je to způsobeno chybějícími zkušenostmi, neznalostí jazyka a kultury terciárního vzdělávání jich samotných i jejich rodinných příslušníků (Katrechich & Aruguet, 2017; Pratt et al., 2019; Schelbe et al., 2019).

Studenti první generace nemohou požádat své rodinné příslušníky o radu, jak a čemu porozumět nebo udělat, tedy jak se integrovat do univerzitního systému, musí na to přijít sami. Což je také jeden z důvodů, proč mají tito studenti menší akademickou angažovanost ve srovnání se svými vysokoškolskými kolegy a vyšší počet předčasných odchodů ze studia (Soria & Stebleton, 2012). Holland (2020) považuje za klíčové přístup k informacím a jejich plnému porozumění v oblasti akademických požadavků a povinností na straně jedné a na straně druhé znalost své osobní identity. Zároveň dodává, že u studentů první generace (i u jejich rodičů) dochází častěji k neporozumění instrukcí předávaných vyučujícími než u jejich kolegů, kteří do této skupiny nespádají.

Bariéry zasahující do procesu akademické a sociální integrace

Faktory, které ovlivňují proces na vstupu do studia a jež vyplynuly z analyzovaných textů, jsou vnímány převážně negativně a dle citovaných autorů komplikují studentům první generace vstup do studia. Jedná se tedy o určité znevýhodnění této skupiny studentů, na které můžeme nahlížet optikou vnitřních a vnějších bariér nebo je můžeme interpretovat na základě přístupu k bariérám od Crossové (1981). Dle Gibbonsové a Woodsidové (2014) a stejně tak dle House et al. (2020) studenti první generace sami na bariéry během jejich procesu integrace upozorňují a pocítují, že se s nimi setkávají častěji než jejich kolegové, kteří do skupiny první generace nespádají.

Bariéry dle Crossové (1981) dělíme na situační, dispoziční a institucionální. *Situační bariéry*, které lze označit jako životní faktory, můžeme definovat jako bariéry: v socioekonomické sféře konkrétní osoby, v nedostatku času, v nedostatku finančních zdrojů nebo jako kolize mezi různými závazky. *Dispoziční bariéry* lze označit jako osobní faktory a týkají se vnímání sebe sama: sebevědomí, fyzické a duševní zdraví, a také mohou být silně propojeny s konkrétní kulturou. Třetí typ bariér Crossová (1981) označuje za *institucionální bariéry*, někdy uváděné jako strukturální faktory. Jsou založeny na neuspokojivých metodách, které konkrétní instituce používá. Potter a Ferguson (2003) říkají, že tyto bariéry mohou být předpojaté a ignorovat potřeby dospělých studentů.

Pokud se na specifika první generace zaznamenaná výše v textu, která vstupují do procesu akademické a sociální integrace, podíváme optikou bariér podle Crossové, dojdeme k následujícím závěrům. Katrevichová a Aruguetová (2017) i Cataldi et al. (2018) psali o potřebě vysokoškolských studentů první generace pracovat a finančně si tak zajistit životní standard. Takováto práce jim krátí čas, který by mohli věnovat studiu, a přímo tedy ovlivňuje jejich čas na akademickou integraci do univerzitního systému, je možné proto říct, že tito studenti musí čelit situační bariéře (nemají dostatek času ani finančních zdrojů). Další situační bariérou je absence zkušeností a informací ze studia na vysoké škole u rodinných příslušníků. Příbuzní nemají zkušenosti s univerzitním systémem, nemohou jedinci poradit (Katrevich & Arugete, 2017; Schelbe et al., 2019). Často tak dochází ke kolizím mezi studentem a jeho rodinou (respektive ke kolizi mezi závazkem daného jedince ke studiu a k jeho rodině).

Kromě situačních bariér se studenti první generace musí vypořádávat s dispozičními bariérami. Ty souvisejí se sebevědomím, fyzickým a duševním zdravím atd. Na základě analyzovaných výzkumů mají studenti první generace problém s hledáním vlastní identity a sladováním sociálních rolí. Zároveň hledají pro ně přijatelný kompromis mezi kulturou rodiny a kulturou nového prostředí, do kterého vstupují (Covarrubias et al., 2019; Katrevich & Arugete, 2017). Nedostatek informací je možné interpretovat také jako institucionální bariéru, ale jen v případě, že univerzita neposkytuje jasné informace o kurzech, studijním oboru atd., popřípadě není-li snaha ze strany vysoké školy tyto informace studentům přiblížit a vysvětlit.

Jak již bylo řečeno, instituce terciárního vzdělávání používají specifický jazyk, který se začínající studenti učí, je proto možné, že některé informace jsou pro ně hůře pochopitelné. Zde se opět projevuje i specifikum zkoumané skupiny, tedy že vysokoškoláci první generace jsou první z rodiny, kdo tuto zkušenost získává. Crossová (1981) považuje institucionální bariéry za nejsnadněji odstranitelné a vysoké školy s nimi mohou pracovat a odbourávat je. Instituce mohou např. poskytnout více informací nově příchozím a zároveň se mohou pokusit získat zpětnou vazbu, zda bylo informacím správně poro-

zuměno, uzpůsobit jazyk, kterým jsou materiály napsané atd. Naopak Chang et al. (2020) hovoří o filtrování informací a uvádějí, že nováčci jsou jistým způsobem přetížení mnoha různými informacemi. Informace, které nováčci dostávají, by proto měly být jasné a snadno dohledatelné a srozumitelné. Zároveň by se mělo zjišťovat, zda byly tyto informace pochopeny.

Výše zmíněné bariéry překonávají do jisté míry všichni studenti, kteří nastupují do prvního ročníku na vysoké škole a integrují se do pro ně nového a neznámého systému. Avšak u studentů první generace jsou tyto bariéry daleko viditelnější a znatelnější právě proto, že tímto procesem procházejí jako první z rodiny.

Závěr

Na české vysoké školy přichází vysoký počet začínajících studentů. Což odráží fázi, ve které se terciární vzdělávání nachází, ať už se jedná o fázi masovou či univerzální (Trow, 2007). Tato skupina nováčků ve vysokoškolském prostředí je vnitřně diferencovaná a jednou ze specifických skupin studentů jsou vysokoškoláci první generace. Ti jsou převážně motivováni ke studiu vizí zlepšení svého socioekonomického statusu (Bui, 2002, in Gibbons & Woodside, 2014). Jejich vstup do studia, resp. na vysokou školu, je umožněn i na základě změny fáze terciárního vzdělávání, jelikož již od masové fáze je cílem „snižování nerovných příležitostí k dosažení vysokoškolského vzdělání“ a od fáze univerzální je hlavním kritériem výběru jedincův zájem o studium, nikoliv jeho znalosti, vědomosti (Pabian, 2008, s. 33). Prudký et al. (2010) dodávají, že dochází ke „snížení vlivu sociálních diferencí daných vzděláním rodičů (především v absolutním i relevantním nárůstu studentů s rodiči s maturitou)“ (s. 145). Koresponduje to s představenou problematikou první generace vysokoškoláků, tyto studenti jsou jistým způsobem znevýhodněni během procesu jejich akademické a sociální integrace právě na základě specifík této skupiny.

Problematika první generace vysokoškoláků a jejich charakteristik, ovlivňujících proces akademické a sociální integrace, je diskutovaným a aktuálním tématem, což je možné vidět mimo jiné na stáří (resp. novosti) zdrojů, které byly analyzovány v rámci hlavní části této přehledové studie (nejvíce jich bylo vydáno mezi lety 2016 a 2020). Výzkum problematiky akademické a sociální integrace u první generace vysokoškolských studentů je velice různorodý. To je patrné i z množství pohledů na definici skupiny první generace vysokoškoláků. Na druhou stranu se výzkumy shodují na důvodech a aktuálnosti tohoto tématu, a shodují se také ohledně specifík, která tato skupina má. Opakujícím se důvodem zájmu výzkumníků o tuto problematiku je vysoké procento předčasných odchodů ze studia, a to možným zapříčiněním nedo-

statečné integrace. Což se děje častěji u skupiny první generace. Stejně tak je opakujícím se důvodem v analyzovaných textech snaha vysokých škol o udržení široké a početné skupiny nově příchozích ve studiu. Jelikož ve fázi masové i univerzální přichází na vysoké školy velké množství studentů, je nezbytné upravovat jim podmínky nejen přijetí ke studiu, ale také podmínky na vstupu do studia jako takovém. Zároveň výzkumy popisují specifika, se kterými se studenti první generace musí vypořádávat během jejich akademické a sociální integrace.

Můžeme tak říct, že již od masové fáze je přijímáno ke studiu více než 16 % osob jedné věkové kohorty (Trow, 2007). To znamená, že se tito začínající studenti nemohou vždy přizpůsobit institucím terciárního vzdělávání, jako tomu bylo ve fázi elitní. Naopak podmínky při vstupu se přizpůsobují studentům, proto se výzkumy zaměřují i na proces integrace do studia. Stejně tak se výzkumy zaměřují na specifika jednotlivých skupin, která tento proces ovlivňují. U skupiny první generace vysokoškoláků se jedná o socioekonomický status jejich i jejich rodiny, osobní identitu a konflikt rolí, které jedinec zastává, a také nedostatek zkušeností se systémem instituce terciárního vzdělávání. Při znalosti specifík jednotlivých podskupin nově příchozích vysokoškoláků je možné jim přizpůsobit podmínky na vstupu ze strany vzdělávací instituce, podpořit proces integrace a snížit tak počet předčasných odchodů ze studia na vysokých školách.

Literatura

- Arch, X., & Gilman, I. (2019). *First principles: Designing services for first-generation students*. University of Portland.
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Cataldi, E. F., Bennett, C. T., & Chen, X. (2018). *First-generation students: College access, persistence, and postbachelor's outcomes*. *Stats in Brief*. National Center for Education Statistics.
- Covarrubias, R., Valle, I., Laiduc, G., & Azmitia, M. (2019). “You never become fully independent”: Family roles and independence in first-generation college students. *Journal of Adolescent Research*, 34(4), 381–410. <https://doi.org/10.1177/0743558418788402>
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- CZSO. (2020, 4. dubna). *Věkové složení obyvatelstva – 2019*. Český statistický úřad. <https://www.czso.cz/csu/czso/vekove-slozeni-obyvatelstva-2019>
- Deli-Amen, R. (2011, 1. prosince). *The “traditional” college student: A smaller and smaller minority and its implications for diversity and access institutions*. Mapping Broad-Access Higher Education Conference, Snaford University, USA.
- Demetriou, C., Meece, J., Eaker-Rich, D., & Powell, C. (2017). The activities, roles, and relationships of successful first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 58(1), 19–36. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0001>

- Dika, S. L., & D'Amico, M. M. (2016). Early experiences and integration in the persistence of first-generation college students in STEM and non-STEM majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3), 368–383. <https://doi.org/10.1002/tea.21301>
- Ellis, J. M., Powell, C. S., Demetriou, C. P., Huerta-Bapat, C., & Panter, A. T. (2019). Examining first-generation college student lived experiences with microaggressions and microaffirmations at a predominately white public research university. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 25(2), 266–279. <https://doi.org/10.1037/cdp0000198>
- Frogg , G. M., & Woods, K. H. (2018). Characteristics and tendencies of first and second-generation university students. *College Quarterly*, 21(2), 1–21.
- Garriott, P. O. (2020). A critical cultural wealth model of first-generation and economically marginalized college students' academic and career development. *Journal of Career Development*, 47(1), 80–95. <https://doi.org/10.1177/0894845319826266>
- Gibbons, M. M., Rhinehart, A., & Hardin, E. (2019). How first-generation college students adjust to college. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(4), 488–510. <https://doi.org/10.1177/1521025116682035>
- Gibbons, M. M., & Woodside, M. (2014). Addressing the needs of first-generation college students: Lessons learned from adults from low-education families. *Journal of College Counseling*, 17(1), 21–36. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00045.x>
- Hamilton, D. W., & Torraco, R. J. (2013). Integrative review of the literature on adults with limited education and skills and the implications for human resource development. *Human Resource Development Review*, 12(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/1534484312471135>
- Hart, C. (2005). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. Sage.
- Holland, M. M. (2020). Framing the search: How first-generation students evaluate colleges. *The Journal of Higher Education*, 91(3), 378–401. <https://doi.org/10.1080/00221546.2019.1647582>
- House, L. A., Neal, C., & Kolb, J. (2020). Supporting the mental health needs of first-generation college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 34(2), 157–167. <https://doi.org/10.1080/87568225.2019.1578940>
- Chang, J., Wang, S., Mancini, C., McGrath-Mahrer, B., & Orama de Jesus, S. (2020). The complexity of cultural mismatch in higher education: Norms affecting first-generation college students' coping and help-seeking behaviors. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 26(3), 280–294. <https://doi.org/10.1037/cdp0000311>
- Ives, J., & Castillo-Montoya, M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research*, 90(2), 139–178. <https://doi.org/10.3102/0034654319899707>
- Katrevich, A. V., & Aruguete, M. S. (2017). Recognizing challenges and predicting success in first-generation university students. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 18(2), 40–44.
- Kearney, S. (2019). Transforming the first-year experience through self and peer assessment. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(5), Article 3.
- Longwell-Grice, R., Adsitt, N. Z., Mullins, K., & Serrata, W. (2016). The first ones: Three studies on first-generation college students. *NACADA Journal*, 36(2), 34–46. <https://doi.org/10.12930/NACADA-13-028>
- Lytle, A., & Shin, J. E. (2020). Incremental beliefs, STEM efficacy and STEM interest among first-year undergraduate students. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 272–281. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09813-z>
- Mareš, J. (2013). P ehledov  studie: jejich typologie, funkce a zp sob vytváření. *Pedagogick  orientace*, 23(4), 427–454. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>

- Martin, J. P., Steff, S. K., Cain, L. W., & Pfirman, A. L. (2020). Understanding first-generation undergraduate engineering students' entry and persistence through social capital theory. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1–22. <http://doi.org/10.1186/s40594-020-00237-0>
- Mehta, S. S., Newbold, J. J., & O'Rourke, M. A. (2011). Why do first-generation students fail? *College Student Journal*, 45(1), 20–35.
- Mouralová, M., & Tomášková, A. (2007). Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). *Aula*, 15(1), 16–26.
- MŠMT. (n.d.-a). *Data o studentech, poprvé zapsaných, a absolventech vysokých škol*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>
- MŠMT. (n.d.-b). *Analýzy*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/analyzy>
- MŠMT. (2009). *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2020, 9. října). *Pozvánka na webinář MŠMT pro vysoké školy „Právci v pandemii: Co udělat pro sociální a akademickou integraci studujících v prvních ročnících“*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pozvanka-na-webinar-msmt-pro-vysoke-skoly-prvaci-v-pandemii>
- Pabian, P. (2008). Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa. *Aula*, 16(2), 31–40.
- Pelco, L. E., Ball, C. T., & Lockeman, K. S. (2014). Student growth from service-learning: A comparison of first-generation and non-first-generation college students. *Journal of Education Outreach and Engagement*, 18(2), 49–66.
- Petty, T. (2014). Motivating first-generation students to academic success and college completion. *College Student Journal*, 48(1), 133–140.
- Potter, J., & Ferguson, C. (2003). *Canada's innovation strategy and lifelong learning: Facilitating adult learning in Canada*. University of New Brunswick, College of Extended Learning.
- Pratt, I. S., Harwood, H. B., Cavazos, J. T., & Ditzfeld, C. P. (2019). Should I stay or should I go? Retention in first-generation college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 105–118. <https://doi.org/10.1177/1521025117690868>
- Prudký, L., Pabian, P., & Šíma, K. (2010). *Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Grada.
- Quinn, D. E., Cornelius-White, J., MacGregor, C., & Uribe-Zarain, X. (2019). The success of first-generation college students in a trio student support services program: Application of the theory of margin. *Critical Questions in Education*, 10(1), 44–64.
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(13), 1–13. <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1219&context=pape>
- Redford, J., & Hoyer, K. M. (2017). *First-generation and continuing-generation college students: A comparison of high school and postsecondary experiences (NCES 2018-009)*. U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018009.pdf>
- Rocco, T. S., & Plakhotnik, M. S. (2009). Literature reviews, conceptual frameworks, and theoretical frameworks: Terms, functions, and distinctions. *Human Resource Development Review*, 8(1), 120–130. <https://doi.org/10.1177/1534484309332617>

- Schelbe, L., Becker, M. S., Spinelli, C., & McCray, D. (2019). First generation college students' perceptions of an academic retention program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 19*(5), 61–76. <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i5.24300>
- Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2012). First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education, 17*(6), 673–685. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.666735>
- Stephens, N., Fryberg, S., Markus, H. R., Johnson, C., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1178–1197. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027143>
- Tierney, W. G. (1999). Models of minority college-going and retention: Cultural integrity versus cultural suicide. *Journal of Negro Education, 68*(1), 80–91. <https://doi.org/10.2307/2668211>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education, 68*(6), 599–623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Toutkoushian, R. K., Stollberg, R. A., & Slaton, K. A. (2018). Talking' bout my generation: Defining first-generation college students in higher education research. *Teachers College Record, 120*(4), 1–48.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education (Vol. 18)* (s. 243–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*. Sociologické nakladatelství.
- Whitehead, P. M., & Wright, R. (2017). Becoming a college student: An empirical phenomenological analysis of first-generation college students. *Community College Journal of Research and Practice, 41*(10), 639–651. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1216474>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing, 52*(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wosley, S. A., & Shepler, D. K. (2011). Understanding the early integration experiences of first-generation college students. *College Student Journal, 45*(4), 700–715.

Kontakt na autorku

Tereza Vengřinová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

E-mail: vengrinova@phil.muni.cz

Corresponding author

Tereza Vengřinová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno

E-mail: vengrinova@phil.muni.cz