

Externí hodnocení kvality výuky zahraničními studenty českých vysokých škol

Výstupní zpráva projektu IPN Kvalita

Stanislav Ježek – Fakulta sociálních studií MU Brno

Jiří Mareš – Lékařská fakulta UK v Hradci Králové

Marek Hodulík – VUT Brno

Obsah

1. Východiska	3
1.1. Úvod.....	3
1.2 Širší kontext.....	4
1.3 Zahraniční studenti na českých vysokých školách	5
1.4 Mimoakademické faktory ovlivňující zahraniční studenty	6
1.5 Akademické faktory ovlivňující zahraniční studenty	10
1.6 Vliv zahraničních studentů na „domácí“ studenty a na fungování vysoké školy	12
1.7 Zjišťování spokojenosti zahraničních studentů s kvalitou práce vysoké školy	13
2. Empirická část projektu	20
2.1 Cíle empirické části projektu	20
2.2 Anglickojazyčná verze měřicího nástroje	20
2.2 Vzorek	21
2.4 Postup analýzy.....	22
2.5 Výsledky	23
2.6 Závěry a doporučení	33
Literatura	36

1. Východiska

1.1. Úvod

Kvalita práce našich vysokých škol by se měla podle odborníků systematicky sledovat a cíleně zlepšovat. Pro činnosti, které zahrnují kontrolu a hodnocení, se ve vysokém školství ujal nový termín. Je jím **zajišťování kvality** (*quality assurance*). V materiálu Euridyce se používá jako souhrnné označení pro trvale a soustavně probíhající proces hodnocení (posuzování, monitorování, zajištění a udržování a zlepšování) kvality systému vysokoškolského vzdělávání, instituce nebo programu (Euridyce, 2009, s. 114). Analogickou definici uvádějí Vanhoof a Van Petergen (2007, s. 104): jde o souhrnné označení pro všechny aktivity, které se uskutečňují k prozkoumání, monitorování, zlepšování (a někdy také *zveřejnění*) údajů o kvalitě vysoké školy. Rozdíl mezi interním a externím zajišťováním kvality je dán tím, kdo je nositelem odpovědnosti za kvalitu vysoké školy.

V zásadě můžeme rozlišit dva pohledy na zajišťování kvality vysokých škol:

1. akcentuje se zodpovědnost (*accountability*) za kvalitu práce školy
2. akcentuje se zlepšování práce školy (*school improvement*).

Při akcentování **zodpovědnosti** se kontroluje dosahování stanovených cílů a správné provádění postupů, které k nim vedou. Hodnocení se soustřeďuje na hlediska, jež jsou *společná* pro všechny vysoké školy. Dbá se na jednotnost hledisek (což ovšem zvyšuje riziko uniformity vysokých škol), dbá se na dosahování alespoň minimální přijatelné úrovně stanovených cílů a na hospodárnost při fungování školy. Hodnocení provádějí lidé mimo vysokou školu, jde tedy o **externí hodnocení**.

Pokud se akcentuje **zlepšování práce školy**, pak se zjišťuje, zda má škola vizi a žádoucí pedagogické kvality. Škola si stanovuje své cíle s ohledem na výstupy vlastní práce a definuje si procesy, které k nim povedou. Kontrola a hodnocení si v tomto případě všímá *rozdílů* mezi školami, mezi učitelskými sbory a mezi studenty. Hodnocení provádí škola sama pro vlastní potřebu; snaží se iniciovat dialog mezi vedením školy, učiteli a studenty, aby se práce celé školy zlepšovala.

Z toho, co jsme právě uvedli, vyplývá, že existuje šest oblastí zajišťování kvality práce na vysokých školách (viz tab. 1). V naší studii, která je věnována externímu zajišťování kvality, se budeme zabývat pouze dvěma oblastmi - č. 1 a 3.

Tabulka 1. Šest oblastí zajišťování kvality na vysokých školách (modifikovaně podle Vanhoof a Van Petergen, 2007, s. 113).

Zajišťování kvality	Externí očekávání založené na legislativních normách	Externí očekávání, které se neopírá o legislativní normy	Očekávání školy samotné (interní očekávání)
Akcent na zodpovědnost	oblast č. 1	oblast č. 3	oblast č. 5
Akcent na zlepšování práce školy	oblast č. 2	oblast č. 4	oblast č. 6

Naše studie zdůrazňuje provázanost vnitřního hodnocení (které provádí vysoká škola sama pro svoji potřebu) s vnějším, externím hodnocením, které uskutečňují orgány pověřené státem, v případě České republiky Akreditační komise vlády. Jádrem studie je pedagogicko-psychologické a lze ho shrnout do dvou otázek: Jak koncipovat **externí hodnocení** (a vzájemné srovnávání) všech vysokých škol v České republice, pokud chceme, aby posuzovateli byli *vysokoškolští studenti*? S jakými metodologickými problémy je třeba se přitom vyrovnat?

Odpovídáme na ně takto: Musí jít o celostátní hodnocení, jež by mělo zahrnout všechny vysoké školy v ČR, tj. školy veřejné, státní i soukromé. Hodnocení musí být organizováno institucí, která je vůči vysokým školám **externí**, např. MŠMT, Akreditační komise vlády nebo příp. uvažované akreditační agentury. Musí jít o sumativní hodnocení, které klade důraz na globální charakteristiky práce vysoké školy, jež jsou společné pro všechny vysoké školy. Jde o získání souhrnného pohledu na pedagogickou, servisní aj. činnost vysoké školy. Uživateli výsledků takového externího hodnocení jsou MŠMT, Akreditační komise vlády, Česká konference rektorů, Rada vysokých škol a konečně vedení jednotlivých vysokých škol.

V předchozí studii (Ježek, Mareš, 2012) jsme zkoumali všechny čtyři typy vysokoškolského studia (studium bakalářské, navazující magisterské, nestrukturované „dlouhé“ magisterské a doktorské) a dvě převažující formy studia (formu prezenční i kombinovanou; výskyt ryze distanční formy je zanedbatelný). Zkoumání jsme prováděli u **českých** studentů nebo studentů, kteří na našich vysokých školách **studují v češtině** (např. Slováci).

Objevila se však naléhavá otázka: Jak kvalitu výuky na českých vysokých školách hodnotí **zahraniční studenti**¹, kteří zde studují? Tedy studenti, kteří zažili jiné způsoby výuky na jiných školách a mohou lépe srovnávat, než většina českých studentů.

1.2 Širší kontext

Vysoké školy na celém světě zažívají v posledních desetiletích výrazné změny. Vysoké školy v Evropě dostaly v roce 1999 silný impuls. Celkem 31 ministrů školství z 29 evropských zemí podepsalo tzv. Boloňskou deklaraci, která zahájila výrazné změny, jež dostaly označení Boloňský proces. Jeho cílem bylo přispět ke **zlepšení volného pohybu** studentů a akademických pracovníků v Evropě. Evropské státy tím reagovaly na masifikaci vysokoškolského vzdělávání, na zaostávání Evropy za rychle se rozvíjejícími vysokoškolskými systémy v zámoří i na měnící se strukturu evropské ekonomiky (mluví se o ekonomice znalostí). Cílovou představou bylo vytvořit v Evropě do roku 2010 atraktivní vzdělávací systém, schopný mezinárodní konkurence - Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (*European Higher Education Area* – EHEA), který by se skládal z **vzájemně kompatibilních** národních systémů.

Změny, které se označují cizími výrazy typu *globalizace* vysokoškolského vzdělávání, jeho *masifikace*, *internacionalizace*, *marketizace*, signalizují, že už skončila éra přísně výběrových až elitních vysokoškolských institucí. Změnily se úkoly současných vysokých škol, výrazně stouply počty přijímaných studentů; vysokoškolská populace se stává heterogennější nejen sociálně, ale také kulturně. Přibývá studentů–cizinců a dále studentů, kteří v rámci mobility absolvují část svého vysokoškolského studia v jiné zemi.

¹ Anglické označení kdysi bývalo *foreign students*; nyní se používá politicky korektnější výraz *international students*.

Podle Maringa a Singové (2014) reagují vysoké školy na požadavek **internacionalizovat** vysokoškolské prostředí čtyřmi strategiemi:

- snaží se získávat talentované studenty z jiných zemí a tím zlepšovat svoji pověst,
- zvyšují připravenost svých absolventů tím, že jim umožňují účastnit se výměnných programů, zařazují je do studia typu *joint degree*, zajišťují výuku ve světových jazycích,
- zabudovávají interkulturní aspekty do běžného fungování domácích vysokých škol (interkulturní aktivity pro studenty i veřejnost, bilingvální výuka řady předmětů, hostování zahraničních lektorů, kulturní programy pro zahraniční studenty, poradenství pro zahraniční studenty aj.),
- internacionalizací vyučovaného kurikula² tak, aby výstupní znalosti a dovednosti absolventů byly srovnatelné s absolventy zahraničních vysokých škol.

České vysoké školy mají výraznou motivaci k internacionalizování svého vysokoškolského prostředí: přijímáním zahraničních studentů si vylepšují svou finanční situaci. Finance získané od zahraničních studentů-samoplátců totiž nejsou závislé ani na finančním příspěvku od státu, ani vědeckém výkonu vysoké školy. Nejsou v tom samy. Hellstén (2013) konstatuje: internacionalizace vysokoškolského vzdělávání je rychle rostoucí odvětví v těch zemích, kde se mluví anglicky. Na trh tím vstoupil ekonomicky lukrativní typ podnikání.

1.3 Zahraniční studenti na českých vysokých školách

Nejde o homogenní skupinu vysokoškoláků: nejen pokud jde o věk, státní příslušnost, kulturní specifika, jazykovou zdatnost a odborné zaměření. Liší se totiž **účelem svého pobytu**. Jednu skupinu tvoří studenti, kteří v České republice pobývají na kratší výměnné stáži (v rámci programu Erasmus či meziuniverzitních dohody), druhou skupinu pak studenti, kteří absolvují v ČR celé studium svého oboru, tzv. degree-seekers (v rámci mezistátní dohody anebo jako soukromí plátcí). Zpravidla v ČR absolvují studium v anglickém, příp. v jiném světovém jazyce a vyučují je čeští vysokoškolští učitelé.

Je zde ovšem jeden velký rozdíl, oproti zemím, kde je vyučovacím jazykem **pro všechny studenty** angličtina (Velká Británie, USA, Austrálie, mnohé státy v Kanadě aj.). Proto např. Hellstén a Prescottová (2004) uvádějí, že zahraniční studenti se na australských univerzitách stali integrální součástí studijních skupin studentů, které učitelé na univerzitách vyučují.

V ČR domácí studenti studují v češtině, zahraniční studenti obvykle v angličtině; ve výuce se prakticky nesetkávají, nemají tolik možností se hlouběji poznat, spřátelit se. Jde o dvě samostatná sociální společenství. Přitom nejde o malé počty zahraničních studentů, jak ukazuje tabulka 2.

Třebaže počet zahraničních studentů, kteří studují na českých vysokých školách, má vzestupný trend, tvoří jen 8 % všech našich vysokoškoláků. Údaje jsou ovšem zkresleny tím, že většina „cizinců“, kteří u nás studují, jsou Slováci. Zaostáváme za západoevropským průměrem. V mnohých evropských zemích (např. v Rakousku, Lucembursku, Velké Británii, Švýcarsku a Německu) je podíl zahraničních studentů 10 % či vyšší (Pšeničková, 2013).

² Internacionalizací kurikula se podle Knighta (2003) rozumí zabudování určité mezinárodní, interkulturní nebo globální dimenze do postsekundárního vzdělávání. Konkrétně do cílů a účelů vzdělávání, do jeho funkcí i výstupů.

Tabulka 2. Vysokoškolští studenti-cizinci, studující v České republice – stav k 20. 1. 2014 (MŠMT – odbor analyticko-statistický)

Typ vysoké školy	Celkem studentů-cizinců	V prezenční formě studia	V kombinované a distanční formě studia
Veřejné vysoké školy	33 146	29 974	3 172
Soukromé vysoké školy	6 713	4 932	1 781
Celkem vysoké školy v ČR	39 859	34 906	4 953

Poté, co zahraniční studenti dostudují, je čeká **návrat** do země, odkud na vysokou školu přišli. Návrat představuje specifický problém, který v naší studii ponecháváme stranou. Jen dodáváme dvě poznámky. Delším pobytem v hostitelské zemi se zahraniční studenti změnili. Navázali zde sociální kontakty, mnozí se sžili s hostitelskou kulturou. Někteří tedy váhají, zda se vracet, zejména když by návrat měl představovat přechod do horších poměrů, než na jaké si mezitím zvykli. Ti, co se přece jen vrací, se už dívají na svou zemi „jinými očima“, mohou srovnávat a takové srovnání nevychází pro mateřskou zemi vždy příznivě. Někteří navrátilci zažívají rozpačité přijetí, neboť přicházejí „odjinud“; neprožili řadu událostí, které v mateřské zemi mezitím proběhly, jsou pro domácí do jisté míry „vzdělanými cizinci“. Vraťme se však k hlavnímu tématu.

V úvodu jsme řekli, že nás zajímá odpověď na otázku: *Jak hodnotí kvalitu výuky na českých vysokých školách zahraniční studenti, kteří zde studují?* Dříve než na ni odpovíme, musíme věnovat pozornost tomu, co může jejich výsledné hodnocení ovlivnit. Proto se nyní podrobněji zastavíme u dvou skupin faktorů: mimoškolních (mimoakademických) a školních (akademických).

1.4 Mimoakademické faktory ovlivňující zahraniční studenty

Pro zahraniční studenty, zejména pro studenty z mimoevropských zemí, je přechod do odlišné země s odlišnou společenskou kulturou, s odlišným školským systémem, s jinými společenskými konvencemi, velmi náročnou zátěžovou situací (Olivas, Li, 2006). Musí se **adaptovat** na nové sociální prostředí³. Rienties a Tempelaar (2013) shrnuli výsledky řady výzkumů v toto konstatování: Záleží na podobnosti či rozdílnosti kultury mezi zemí, odkud zahraniční studenti přicházejí, a zemí hostitelskou. Pokud jsou si kultury a hodnoty blízké, studenti se snadněji adaptují; jsou-li však velmi odlišné, adaptace studentů probíhá obtížně a to se odrazí i v jejich horších studijních výsledcích.

Pokud ponecháme stranou **materiální aspekty** studia v zahraničí (tj. zajistit si bydlení, stravování, zdravotní pojištění, dopravu, nákup pomůcek a učebnic), musí se studenti vypořádat s náročnými sociálními, psychologickými a zdravotními aspekty studia v jiné zemi.

1.4.1 Sociální aspekty

Zahraniční studenti mívají obtíže se sociálním začleněním. V cizí zemi jim chybí to, co zažívali doma jako samozřejmou záležitost – bohatou síť reálných, nikoli jen virtuálních sociálních vztahů. V novém prostředí se cítí sociálně osamělí. Spíše si najdou přátele mezi svými kolegy-cizinci, než mezi studenty hostitelské země. Ve vztahu k zahraničním studentům někteří badatelé mluví přímo o segregaci, kdy se

³ Odborná literatura mluví o interkulturním přechodu (*cross-cultural transition*), o adaptaci (*adaptation*), o adjustaci (*adjustment*), osobním přizpůsobení (*personal adjustment*), integraci do akademické kultury hostitelské země (*integration to academic culture*) apod.

„domácí“ studenti příliš nekamarádí se svými kolegy-zahraničními studenty (Malau-Aduli, 2011). Pokud už se setkávají, bývá to setkávání spíše vnějškové, vynucené tlakem vysoké školy, nikoli setkávání spontánní a vnitřně potřebné. Zažívají občas kulturní neporozumění (*cultural misunderstanding*), jak uvádí např. Robie, Ryan (1996).

Ba co více: studenti, kteří se liší svým vzhledem od běžných obyvatel hostitelské země se někdy setkávají s rasovými předsudky (Kambouropoulos, 2014). Zahraniční studenti mohou zažívat tzv. *mikroagresivní chování* svého okolí. Mívá tři podoby: 1. Zahraniční studenti slýchají jemné nářázky, ať už mají podobu verbální, neverbální či vizuální. Nářázky jsou adresovány lidem jiné barvy pleti a jsou často užívány automaticky, jsou součástí hovorových obrátů a mluvčí si neuvědomuje jejich zraňující potenciál⁴. 2. Překrývající se nářázky jsou zacíleny na jedincovu rasu, sociální původ, pohlaví, příjmení, jazykový projev, akcent. 3. Kumulování takových nářázek vyvolává u osob s jinou barvou pleti zbytečný stres a dokládá, že v daném regionu jsou privilegovanou skupinou běloši (Solórzano, Yosso, 2001). Mikroagresivní chování může někdy přerůst až v rasovou diskriminaci (Lee, Rice, 2007; Ee, 2013).

1.4.2 Kulturní aspekty

Jedním z užitečných vodítek, jak porozumět rozdílům mezi studenty, kteří pocházejí z různých kultur, je koncepce nizozemských autorů G. Hofstedeho a G.J. Hofstedeho (2006). Ti rozlišili pět dimenzí národní kultury, jimiž se příslušníci různých zemí liší. Jsou to: mocenský odstup, vyhýbání se nejistotě, individualismus-kolektivismus, maskulinita-feminita a dlouhodobá-krátkodobá časová orientace (podrobnější výklad viz např. Průcha, 2007, s. 80 a násl.). My jsme přidali ještě jednu dimenzi (nazvali jsme ji osobní kontakty), která je pro vzdělávání a výchovu užitečná (Mareš, 2013). Podrobnosti uvádí tabulka 3.

Typologie uvedená v tabulce 3 byla původně vytvořena pro řízení kolektivů, které jsou složeny z příslušníků různých kultur. Záhy se ukázalo, že je použitelná i ve sféře výchovy a vzdělávání lidí. Zde je několik příkladů.

V zemích, v nichž je preferována maskulinita (např. Japonsko, Maďarsko) převládá ve školách soutěžení, snaha po excelentnosti; normou jsou nejlepší studenti a studijní neúspěch je prožíván jako katastrofa. V zemích, kde je preferována feminita (např. Nizozemí, Skandinávie) je snaha po excelentnosti záležitostí osobní volby daného jednotlivce a normou průměrný student; studijní neúspěch je chápán jako nešťastná shoda okolností, z níž se třeba se poučit.

V zemích, kde se netoleruje nejistota (např. Německo) se preferuje přesné definování cílů a zadávané úkoly jsou pečlivě voleny tak, aby odpovídaly stanoveným cílům a měly jednoznačná řešení; učitel musí být expertem. V zemích, kde se naopak nejistota toleruje (např. Nizozemí, Skandinávie) jsou cíle jen rámcové, zadávané úlohy nemusí mít jednoznačné řešení, a proto se v těchto zemích se běžně používá problémové vyučování a učení. Učitel může prohlásit „*Tohle nevím*“.

V zemích, kde převládá velký mocenský odstup (románská Evropa, Střední a Východní Evropa, Čína, Taiwan, Vietnam) je vyučování a učení zaměřeno na učitele a jeho činnosti, studenti se musejí přizpůsobovat autoritě. Naopak v zemích, kde je tradicí malý mocenský odstup (Anglosaské země, Nizozemí, Skandinávie) je vyučování a učení zaměřeno na studenta a jeho potřeby, výuka je demokratičtější.

⁴ V češtině se např. používá obrát: *Dřu jako barevnej*.

Tabulka 3. Typické interkulturní rozdíly.

Typ rozdílu	Krajní podoby	Podrobnější charakteristika
osobní kontakty	tendence navazovat bližší kontakty	Komunita je zvyklá na snadné navazování mezilidských kontaktů, bezprostřednost, blízkost, přátelskost. Někdy jí ale chybí hloubka vztahů.
	tendence vyhýbat se bližším kontaktům	Komunita je zvyklá, že se kontakty nenavazují hned. Člověk se musí ovládat, nedat najevo své city, udržovat si odstup od cizích lidí. Teprve, až je důkladněji pozná, může se s nimi více sblížit.
vztah jedinec - skupina	individualismus	Komunita je zvyklá, že se jedinec snaží dívat se sám na sebe jako na člověka, který není stejný jako ti ostatní, je výjimečný. Odlišuje se osobními kvalitami, svou jedinečností. Snaží se sledovat především osobní cíle, jednat a rozhodovat po svém. Nerad se přizpůsobuje společnosti. V případě problémů se snaží něco udělat sám se sebou, změnit se, zapracovat na sobě.
	kolektivismus	Komunita je zvyklá, že na prvním místě je rodina a širší společenství. Jedinec se snaží udržet sociální vztahy anebo je posílit. Nechce se odlišovat se. Preferuje společné akce, soudržnost komunity; nechce se dostávat do konfliktů. V případě problémů se snaží přizpůsobit se nové situaci, změnit svůj pohled na svět a lidi, ne změnit sebe.
vztah k nejistotě	tolerování nejistoty	Komunita je zvyklá, že život přináší zvraty, stabilita neexistuje. Události se vyvíjejí v určitých cyklech, což přináší příznivé i nepříznivé změny. To, co je nepříjemné teď se může zlepšit a naopak. Lidé jsou otevření novým myšlenkám, i když se dopředu neví, jaké všechny důsledky budou mít. Tolerují se odlišnosti. Lidé nemají potřebu mít na všechno směrnice; improvizují, ale někdy záležitosti nedotahují do konce. Čas pro ně nehraje tak velkou roli.
	netolerování nejistoty	Komunita je zvyklá, že existuje dlouhodobá stabilita, dá se plánovat. Život i chování lidí jsou předpověditelné. Je třeba záležitosti formalizovat, mít na vše pokyny, předpisy. Lidé musí naplno využívat čas. Rozdíly mezi kulturami se příliš netolerují. Změny jedince zaskočí, nejistotu velmi intenzivně prožívají.
podíl maskulinity-feminity	maskulinita	Komunita je zvyklá, že se cení tvrdost, rozhodnost. Děti jsou vedeny k tomu, aby byly ambiciózní, soutěžily s ostatními, rázně se prosazovaly, žily si lépe, než průměr. Konflikty se řeší bojem, rozhodující je získat moc. Muž má výsadní postavení a je preferován oproti ženám.
	feminita	Komunita je zvyklá, že se cení schopnost dohodnout se, fungovat jako rodina, při práci jako tým. Děti jsou vedeny ke spolupráci, vzájemnému pomáhání, ke skromnosti. Konflikty se řeší hledáním konsensu, kompromisu. Rozdíly mezi muži a ženami nejsou výrazné, diskriminace žen je nízká.
mocenský odstup (<i>power distance</i>)	velký odstup	Komunita je zvyklá na výraznou hierarchii, jsou běžné značné rozdíly mezi lidmi. Nadřízení mají právo kontrolovat podřízené, dávat příkazy. Podřízení nemají projevovat iniciativu. Vyžadují se projevy vděčnosti.
	malý odstup	Komunita je zvyklá na demokratické uspořádání. Platí rovnost lidí a stejné příležitosti pro všechny. Nadřízení diskutují s podřízenými, zdůvodňují jim svá rozhodnutí. Od podřízených se očekává aktivita, iniciativa.
časová orientace	dlouhodobá	Komunita je zvyklá, že čas směřuje od minulosti přes současnost do budoucnosti. Jedinec dokáže svou činnost plánovat, organizovat si čas. Dokáže čerpat z minulosti a předvídat, co se asi stane v nejbližší budoucnosti. Není pohlcen aktuálním děním, má od něj určitý odstup.
	krátkodobá	Komunita je zvyklá na nelineární pojetí času. Jedinec nemá odstup od dění, žije přímo v něm. Zajímá ho jen přítomnost. Minulost ho netrápí, protože už proběhla, je uzavřena, skončena. Ani budoucnost ho netrápí, protože je daleko před ním. Užívá si naplno přítomnosti a aktuální okamžiky mu zakrývají pohled do budoucna. Neumí plánovat, nevzrušuje se nějakými termíny.

Výsledky nejnovějšího výzkumu nizozemských autorů Rientiese a Templaara (2013) prokazují, že určité skupiny zahraničních studentů mají problémy adaptovat se na nizozemskou kulturu, potýkají se s osobními i sociálními problémy. K nim patří ti studenti z asijských zemí, kteří byli vychováni v konfuciánském duchu (např. z Číny, Taiwanu, Vietnamu). Naopak studenti, kteří přicházejí ze zemí euroamerické kultury se adaptují velmi snadno. Podíváme-li se Hofstedeovy dimenze, pak můžeme shrnout, že tři kulturní dimenze statisticky významně predikovaly jak školní, tak sociální adaptaci zahraničních studentů: podíl maskulinity (pozitivní vztah; predikuje sociální život, sociální oporu, průměrný prospěch), malé tolerování nejistoty, tj. tendence mít velkou jistotu (pozitivní vztah; predikuje průměrný prospěch), velký mocenský odstup (negativní vztah; ovlivňuje školní adaptaci, průměrný prospěch, sociální život, emoční problémy). Dokáže-li se student adaptovat na akademické prostředí dané země, potom logicky mívá lepší studijní výsledky.

1.4.3 Religiózní aspekty.

Skutečnost, že zahraniční studenti přicházejí do hostitelské země z různých kultur, s sebou přináší odlišnosti ve víře a v praktikování náboženských povinností. Připomeňme jen specifika, která kladou různá náboženství na způsob oblékání, na stravování, na náboženské obřady. Zvláště muslimské náboženství svými požadavky „zviditelňuje“ své věřící, neboť tito studenti se dožadují, aby v kampusu byly zřízeny modlitebny, otevřena prodejna speciálních potravin atd. (Zevallosová, 2012).

1.4.4 Psychologické aspekty

Motivace ke studiu v zahraničí bývá rozdílná. Někteří studenti znají zemi, o níž uvažovali, že v ní budou studovat, spíše z filmů, televizních pořadů, z literárních příběhů. Idealizují si ji a setkání s realitou bývá pro ně překvapením, nárazem, někdy i šokem. Objevuje se deziluze (Yen, Stevens, 2004).

Jiní uvažují pragmaticky. Studium v dané zemi a na dané univerzitě volí např. proto, že je relativně kvalitní a přitom finančně dostupnější, než v jiných zemích. Anebo proto, že jde o prestižní univerzitu, jejíž absolvování jim dává kompetitivní výhody při získání zaměstnání a uplatnění se v daném oboru (Yen, Stevens, 2004).

Absence přímých a hlubších mezilidských vztahů způsobuje, že se zahraniční studenti (někteří jen zpočátku, jiní po delší dobu) cítí osamělí, „vykořenění“, izolovaní od fungujících komunit hostitelské země. Stýská se jim po domově, po známé krajině (ta mnohdy bývá v hostitelské zemi odlišnější), po rodičích a sourozencích. Ani elektronická komunikace (telefonování, e-mailová pošta, elektronické sociální sítě, Skype) nemohou plně nahradit přímý mezilidský kontakt s jejich nejbližšími (Gu et al. 2009).

Po čase však mohou získat sociální i morální oporu od svých starších spolužáků-cizinců z téhož ročníku a také (což je běžnější) od zahraničních studentů z vyšších ročníků, kteří takovými stavy sami prošli a vyrovnali se s tím (Malau-Aduli, 2011).

Pocit odpovědnosti vůči rodině. Jen část studentů studuje v zahraničí s pomocí státních nebo nadačních stipendií. Mnohým je studium umožněno díky tomu, že se jejich rodina uskromnila a platí jim výdaje spojené s pobytem v cizí zemi a se studiem. Studenti vědí, že rodina musela mnohé obětovat, aby oni mohli studovat, takže jsou pod velkým psychickým tlakem, aby očekávání rodičů nezklamali. Zažívají stres z ochoty rodičů je podporovat a nechťejí je zklamat špatnými studijními výsledky (Yen, Stevens, 2004). Je však třeba dodat, že rodina jim bývá sociální oporou, povzbuzuje je, dodává jim odvalu překonávat obtíže (Malau-Aduli, 2011).

1.5 Akademické faktory ovlivňující zahraniční studenty

S nástupem na vysokou školu v jiné zemi, se zahraniční studenti setkávají s řadou odlišností, s nimiž se musí postupně vypořádat. Rozdílné kulturní tradice vedou k rozdílným očekáváním, která se týkají způsobu vzdělávání, činnosti učitelů i činnosti studentů (Lewitová, 2003).

Rozdílná kvalita středoškolského vzdělání. Zahraniční studenti přicházejí z různých zemí, prošli tedy obsahově rozdílnou středoškolskou přípravou, zažili rozdílné nároky učitelů i rozdílné způsoby zkoušení. Znamená to, že se navzájem liší svojí připraveností k vysokoškolskému studiu. Někteří z nich se vpraví do požadavků vysoké školy v hostitelské zemi bez problémů, jiní musí dohánět to učivo, které je absolvovaná střední škola nenaučila. Jsou tedy už „na startu“ znevýhodnění.

Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, obvykle angličtiny. Angličtina je pro většinu studentů druhým jazykem, nikoli jazykem mateřským. Obtížně rozumějí tomu, co se jim ve škole říká, zejména v situacích, když vyučující mluví velmi rychle nebo když ve větších posluchárnách nepoužívá mikrofonu. I v případě, že učiteli rozumějí, chybí jim dostatečná slovní zásoba, aby dokázali rychle odpovídat na jeho dotazy (Yen, Stevens, 2004).

Někdy může být problém na obou stranách, třeba v situacích, kdy učitelé používají hovorovou angličtinu, která se svým akcentem a idiomy liší od té spisovné, kterou studenti znají (Malau-Aduli, 2011). Pokud zahraniční studenti musí absolvovat mnoho přednášek a poslouchat dlouhé monology učitelů, obvykle se u nich dostavuje „jazyková únava“. Řada z nich si v duchu překládá řečené do svého mateřského jazyka, což je vyčerpává, a potom nestačí sledovat obsahovou stránku sdělení (De Vita, 2000). Proto tam, kde je to možné, se doporučuje poskytnout zahraničním studentům základní osnovu přednášky, ať už v písemné nebo elektronické podobě (Croese, 2011).

Problém (alespoň zpočátku) činí také studentům porozumět psanému textu obecně a tím spíše textu, v němž je mnoho odborných termínů (Malau-Aduli, 2011). Pokud je třeba používat mluveného slova, odpovídat na složitější otázky, diskutovat při výuce, formulovat složitější myšlenky, vyvstává jazyková bariéra velmi zřetelně (Kambouropoulos, 2014). Proto se zahraniční studenti nezapojují do diskusí, což u učitelů vyvolává mylný dojem, že se neučí, že jim chybějí potřebné znalosti, že ignorují snahu používat diskusní metody. Studenti musí také psát zápočtové a seminární práce, řešit domácí úlohy v jazyce, který ještě nemají plně osvojen.

Vysoké nároky na studenty. Ze zkušeností víme, že i pro české středoškoláky je přechod ze střední na vysokou školu obtížný. Zahraniční studenti bývají nepříjemně překvapeni tím, jak velký je na některých fakultách tlak na podávání vysokých studijních výkonů (Kambouropoulos, 2014). Čím je studovaný obor obtížnější, tím více mají pocit, že nároky učitelů jsou přehnaně vysoké, že jim nelze dostát. Projevuje se to např. u medicínských oborů (Malau-Aduli, 2011).

Emoční problémy. Adaptování se na život v cizí zemi, na odlišné akademické prostředí vyvolává (zejména zpočátku) emoční problémy. Zahraniční studenti v prvních měsících pobytu reagují na skryté kurikulum „cizí“ vysoké školy, na kulturně mnohoznačná sdělení, která slyší, negativními emocemi. Mají pocit, že jsou idioti⁵, debilové, směšní blázni; nevidí, že by dosáhli nějakého většího pokroku v učení. Etapu přechodu do nového prostředí protřpí (Hellstén, 2007). Jsou frustrováni z jazykové bariéry, mají obavu z veřejného vystupování před učiteli a spolužáky. Objevuje se u nich úzkost ze zkoušení a strach ze studijních neúspěchů. U některých studentů se dostavují epizody deprese, může propuknout i psychopatie (Kambouropoulos, 2014).

⁵ Viz také expresivní název článku J. Eeoa (2013): „He’s an idiot!” Experiences of International Students in the United States.

Kulturní kompetentnost učitelů. Kulturní kompetence je soubor dovedností nebo postupů, které umožňuje učitelům vyučovat tak, aby to bylo kulturně přijatelné pro různé skupiny osob v dané studentské populaci. Současně to nutí učitele, aby si uvědomil své vlastní kulturní zakotvení a předpojatosti, aby se snažil vyhledávat poznatky o studentově kultuře, aktivně si osvojoval dovednosti, které jsou kulturně citlivé.

Má to i svá rizika. Ve snaze pomoci učitelům-příslušníkům majority vycházejí odborné články. Univerzity vydávají příručky, které radí učitelům, jak citlivě postupovat při výuce zahraničních studentů (např. Arkoudisová, 2013). Objevují se též specializované monografie, v nichž jsou zmínky na toto téma (např. Biggs, Tang, 2007). Vše je vedeno snahou přiblížit učitelům zvláštnosti jednotlivých etnických skupin. Popisují se v nich kulturní odlišnosti, specifické potřeby, obvyklé způsoby reagování studentů na zátěžové situace atd. Na jedné straně to pomáhá hlubšímu vhledu učitelů do problematiky zahraničních studentů, na druhé straně to může formovat to, co jsme nazvali *stereotypy druhého řádu* (Mareš, 2001). Sice odlišné od stereotypů běžných občanů, ale ve svých důsledcích opět rizikové pro příslušníky menšin, neboť „zběžně poučení“ učitelé neberou v úvahu individuální či rodinné zvláštnosti daného studenta. Je jim přece „jasné“, ke které menšině student patří, co si o něm mají myslet a jak s ním mají jednat.

Nebezpečí takového přístupu je v učitelově schematizaci, stereotypizaci zahraničních studentů jako celku i zahraničních studentů z jednotlivých zemí, jednotlivých kulturních oblastí. Přistupuje se k nim jako k homogennímu celku a „předem už se ví“, co která skupina neumí, co jí chybí. Lillis (2001) mluví o *deficitnímu modelu*, který pak univerzity používají při jednání s konkrétními skupinami zahraničních studentů. Dohertyová a Singh (2005), ale i Hellstén (2007) jdou v kritice ještě dále. Říkají, že akademickým diskursem na univerzitách, které se hlásí k „západní“ euroamerické kulturní tradici, jsou zahraničním studentům skrytě vnucovány západní kulturní tradice; jejich nedodržování je nepřímou sankcionováno. Takové univerzity prý udržují konzervativní (a často romantizující) pojetí vysokoškolské výchovy a vzdělávání a prezentují ho zahraničním studentům jako smysluplnější formu učitelova vyučování a studentova učení.

Odlišné organizační formy a vyučovací metody. Zahraniční studenti se diví, kolik prostoru je na řadě fakult věnováno přednáškám oproti samostatné domácí přípravě. Musí se setkávat s vyučujícím v rámci přímé výuky, musí absolvovat kontaktní tutoriály. Na řadě vysokých škol studenty překvapuje, že se nezkouší jen písemně, tj. pomocí testů, ale probíhá i důkladné ústní zkoušení. Edmundson (2007) uvádí, že studenti z Asie jsou zvyklí, že se klade velký důraz na studijní úspěšnost, ale měřenou výkonnostními didaktickými testy. To vytváří v jejich zemích specifické školní klima: vysoké testové skóre = studijní úspěch, vysoký sociální status ve studijní skupině, výhodu při získávání zaměstnání. Pokud ovšem hostitelská fakulta klade důraz na samostatné přemýšlení, vyjadřování vlastních názorů, tvořivý přístup, na týmovou práci, asijsí studenti jsou zmateni, stresováni, stávají se úzkostnými, neboť kritéria, na něž byli zvyklí, neplatí.

Zahraniční studenti si musí zvykat na různé vyučovací styly jednotlivých vysokoškolských učitelů a jejich spektrum leckdy bývá jiné, než zažívali ve svých mateřských zemích. Eaves (2009) připomíná jeden zajímavý rozdíl: je dlouholetou filozofickou tradicí asijských kultur, že učitel je držitelem veškerého vědění. Student se má k němu chovat uctivě a snažit se v hodinách nasát znalosti, o nichž je učitel ochoten se s ním podělit. Studenti z Asie se proto neodvažují s učitelem běžně diskutovat, nesouhlasit s ním, jako to dělají studenti, kteří vyrůstali v euroamerické kultuře.

Odlišné nároky na styl učení. Přechodem na vysokou školu se od zahraničních studentů požaduje, aby změnili svůj styl učení. Nejde pouze o přechod od středoškolského stylu k vysokoškolskému, ale o přechod k mnohem efektivnějšímu způsobu učení, neboť obsah a rozsah učiva je větší a také požadavky učitelů se zvýšily (Zevallosová, 2012; Kambouropoulos, 2014). Problém může být dát i kulturními

zvyklostmi. Např. v některých asijských zemích se od vysokoškolských studentů vyžadují především faktografické znalosti a důraz je na pamětní učení; avšak v euroamerických školách pouhé reprodukování nestačí: požaduje se spíše zdůvodňování, argumentování, formulování vlastního názoru. Povrchový, reproduktivní styl učení už nestačí. Proto Maringe a Sing (2014) doporučují: je třeba, aby vyučující používali různé vyučovací postupy k tomu, aby u studentů rozvíjeli hloubkový, nikoli povrchový styl učení. Aby rozšiřovali jejich repertoár stylů učení; vedli je k tomu, aby nepoužívali pouze ten, na který jsou ze své kultury zvyklí. Takový styl může v některých případech odsouvat nebo přímo vylučovat použití produktivnějších postupů, jež rozvíjejí hloubkový styl učení.

Plánování a organizování domácí přípravy. Zahraniční studenti se přechodem do jiné země vzdálí dosavadní průběžné kontrole ze strany rodičů. Musí sami rozhodovat o sobě, musí se naučit nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Získávají více volného času, ale často nevědí, jak si svůj akademický život dobře zorganizovat. *Time management* se stává problémem. Součástí je též tendence odkládat studijní povinnosti „na později“ – prokrastinace (Kambouropoulos, 2014).

1.6 Vliv zahraničních studentů na „domácí“ studenty a na fungování vysoké školy

Až dosud jsme mluvili o tom, jak pobyt v cizí zemi a na cizí univerzitě ovlivňuje zahraniční studenty a celé jejich studium v hostitelské zemi. Směr působení tedy byl: cizí kultura → zahraniční studenti. Nyní je na čase položit si otázku, nakolik existence zahraničních studentů na dané vysoké škole působí opačně: ovlivňuje její fungování a ovlivňuje i „domácí“ studenty. Empirických výzkumů je relativně málo, neboť většina výzkumníků se dívá na problémy z perspektivy zahraničních studentů. K výjimkám patří přehledová studie Warda (2001). Absence exaktních výzkumů kontrastuje s častými diskusemi na dané téma, v nichž se vyjevují auto-stereotypy i hetero-stereotypy účastníků takových diskusí. Obvykle se argumentuje jednotlivými případy, aniž je známa skutečná prevalence daného jevu.

Ward (2001) říká: výzkumy ukázaly, že kamarádské vztahy mezi domácími a zahraničními studenty jsou na vysokých školách vzácné; mít nejlepšího kamaráda z řad zahraničních studentů uvádělo jen 0 až 10 % domácích studentů. Přitom obecné postoje k zahraničním studentům jsou na škole spíše pozitivní. Iniciativu v navazování kontaktů však očekávají domácí studenti spíše z řad zahraničních studentů, sami nebývají v tomto směru aktivní. Škola jako instituce by proto měla být v tomto směru vynalézavější. Autor doporučuje dvě strategie. Jednou jsou vrstevnické dvojice složené ze zahraničního a domácího studenta-patrona; úkolem je usnadnit cizinci adaptování se v novém prostředí (*peer-pairing*, „buddy“ systém). Druhou strategií je kooperativní učení, kdy se promyšleně vytvářejí národnostně heterogenní pracovní skupiny, v nichž studenti musí navzájem spolupracovat a přitom se hlouběji poznávají.

Zdálo by se, že přítomnost zahraničních studentů na vysoké škole musí výrazně ovlivnit obsahovou stránku a používané vyučovací metody. Zatím nevíme, zda k tomu skutečně dochází. Výzkumů je málo a ty, co proběhly, naznačují, že vysokoškolští učitelé jsou spíše konzervativní a používají postupy, které se jim osvědčily u domácích studentů. Největší změny zatím probíhají na úrovni celé vysoké školy.

Nutnost dobře fungujících poradenských služeb pro studenty. Na problémy, s nimiž se potýká zahraniční student na vysoké škole v cizí zemi, nemůže zůstat sám. Vysoká škola by měla všem těmto studentům nabídnout vhodné profesionální poradenské služby. Ať už se nazývají *student support*, *student services* anebo *student support services*. V zásadě jde o systém profesionálních poradenských služeb, které vysokoškolská instituce poskytuje svým studentům. Má saturovat jejich potřeby emoční, studijní i sociální. Systém je nezbytným předpokladem pro zlepšování studijních výsledků studentů (Sajinéová, Tamulienéová, 2012, s. 125).

Připravenost celé vysoké školy. Má-li vysoká škola dobře sloužit všem studentům a získávat i studenty zahraniční, má-li předcházet problémům spojeným s adaptací na náročnější způsob studia na pobyt v jiné zemi, musí být na tyto úkoly připravena. Proto se podle Makové a Kennedyové (2012) rozvoj **interkulturních dovedností** učitelů, administrativních pracovníků školy a „domácích“ studentů stává důležitou agendou současných vysokých škol. Do této agendy patří mj. existence kulturně citlivého kurikula (*culturally responsive curriculum*), kulturně citlivého vyučování (*culturally responsive teaching*), učení založeného na kulturní zkušenosti (*cultural experiential learning*). K tomu slouží specifické intervenční programy, např. EXCELL (*Excellence in Cultural Experiential Learning and Leadership*), ověřovaný v Kanadě, USA, Velké Británii, Austrálii a na Novém Zélandě (Maková, Kennedyová, 2012).

Existují také **kodexy chování** pro vysokoškolské učitele, jejichž součástí jsou také ustanovení týkající se zahraničních studentů. Vezměme např. Profesionální etický kodex učitelů *University of California* v Los Angeles. V obecné části se praví, že je zakázána diskriminace studentů pro jejich náboženské vyznání, politické názory, rasový původ, etnický původ, národnost, občanství, rodinný původ, pro jejich věk, pohlaví, sexuální orientaci, rodinný stav a zdravotní stav (The Teacher's Guide, 2013). Ve speciální pasáži věnované tomu, jak předcházet stížnostem studentů se přímo říká:

Častou stížností, kterou vedení školy slýchá od studentů jiné barvy pleti a od zahraničních studentů, je jejich pocit, že jsou ve své studijní skupině učitelem bráni jako reprezentanti svého etnika či národnosti. Přestože vyučující může mít dobrý úmysl vytvořit klima, v němž jsou rozdílné názory vítány, dotčení studenti mívají pocit, že jejich názorům není dopřáván srovnatelný prostor jako názorům jiných studentů, protože se od nich odlišují svým rasovým či etnickým původem nebo národní identitou. Další frekventovanou stížností je, že se zahraniční studenti setkávají u učitelů jak s rasovými nebo etnickými stereotypy, tak i s humorem, jehož terčem je jejich rasový či etnický původ. Přitom studentské vnímání učitelových poznámek a vtipů se často výrazně liší od toho, co učitel zamýšlel (The Teacher's Guide, 2013).

1.7 Zjišťování spokojenosti zahraničních studentů s kvalitou práce vysoké školy

Vysoké školy se zajímají o to, jak jejich studenti – odběratelé služeb univerzity a přímí aktéři vysokoškolské výuky – vnímají, prožívají a hodnotí kvalitu pedagogické činnosti univerzity, včetně výuky, kterou absolvovali. Je logické, že vedení vysoké školy by měli zajímat názory zahraničních studentů. Nahlédnutí do odborné literatury však ukázalo, že zjišťování názoru zahraničních studentů není jednoduchou záležitostí. Můžeme zaregistrovat tři tendence:

- V anglicky mluvících zemích jsou zahraniční studenti obvykle pohromadě s „domácími“ studenty, takže průzkumy názoru studentů jsou prováděny se skupinou či ročníkem jako celkem, aniž se rozlišuje, které odpovědi jsou od „domácích“ studentů a které od zahraničních⁶.
- V řadě zemí se primárně zkoumají zkušenosti zahraničních studentů s pobytem v hostitelské zemi, s pobytem na dané univerzitě; přitom názoru studentů na kvalitu výuky a na služby spojené s výukou, je věnováno jen pár položek.
- V některých zemích se komplexně zkoumá pohled zahraničních studentů na pobyt v hostitelské zemi, na fungování univerzity a život v kampusu. *Kvalita vysokoškolské výuky, podoba vyučovaného kurikula, kvalita učitelů* a také *služeb spojených s výukou* jsou jednou z důležitých, ale ne dominujících složek takového šetření.

⁶ Vezměme např. výzkum Carra a Hagelové (2008) o kvalitě on-line výuky. V diskusi autoři uvádějí, že v budoucnu se musí zjistit, zda rozdíly mezi studenty pregraduálního a postgraduálního studia nejsou způsobeny dalšími faktory, jako např. rozdíly mezi „domácími“ a zahraničními studenty, tj. rozdíly, které v daném výzkumu nesledovali.

Ke zjišťování názorů zahraničních studentů se používají všechny tři metodologické přístupy: kvantitativní (především dotazníky), kvalitativní (především rozhovory) a smíšené, které kombinují oba předchozí.

1.7.1 Kvantitativní přístupy

Důkladnější hledání v publikovaných pracích nás dovedlo k několika dotazníkům, které zjišťují názory zahraničních studentů. Bližší údaje o těchto nástrojích přináší tabulka 4.

Tabulka 4. Dotazníky, které dovolují zjišťovat názory studentů na kvalitu absolvované výuky a na kvalitu služeb poskytovaných studentům vysokou školou

Název a autor	Počet položek	Způsob odpovídání	Obsahová struktura	Reliabilita	Komentář
SACO – Student Adaptation to College Questionnaire (Baker, Siryk, 1989)					
	62-67	sedmistupňová škála	čtyři proměnné: 1. adaptace na vysokou školu, 2. sociální adaptace, 3. osobnostně - emoční adaptace, 4. spokojenost s cíli, ztotožnění se s vysokou školou	Cronbach. alfa: 0,81-0,90; 0,83-0,91; 0,77-0,86; 0,85-0,91	minimum položek týkajících se samotné výuky
SETU - Student Evaluation of Teaching and Units (Carr, Hagelová, 2008)					
	9	pětistupňová škála	jedna proměnná: kvalita vyučování a s ní související aktivita studentů při on-line učení	údaj není dostupný	
ISULT – International Students at University Level in Turkey (Kondakci, 2011)					
	55	údaj není dostupný	10 proměnných: 1. vnímání hostitelské kultury, 2. kvalita služeb pro studenty, 3. citlivost administrativních pracovníků univerzity, 4. interakce s „domácími“ studenty, 5. internacionální heterogenita na škole, 6. bariéry komplikující interakci s „domácími“ studenty, 7. akademický život: vnímání kurikula, 8. akademický život: shody a rozdíly vzdělávacích systémů, 9. akademický život: ovládání vyučovacího jazyka, 10. akademický život: učitelovo zapojování zahraničních studentů do výukové interakce	Cronbach. alfa: 0,56-0,86	
SIQ – Student Social Integration Questionnaire (Rienties et al., 2012, 2013)					
	12	pětistupňová škála	tři proměnné: 1. vnímaná pověst vysoké školy, 2. pomoc studentům ve studiu, 3. spokojenost studentů se společenským životem	Cronbach. alfa: 0,76-0,79	minimum položek týkajících se samotné výuky
IFCS - International Friendly Campus Scale (Wang et al., 2014)					
	18	šestistupňová škála	pět proměnných: 1. služby mezinárodního centra pro studenty, 2. sociální integrovanost studenta, 3. sociální opora ve studijních záležitostech od pracovníků univerzity, 4. identifikace studenta s univerzitou, 5. diskriminace zažitá v areálu univerzity	Cronbach. alfa: 0,75-0,86	minimum položek týkajících se samotné výuky

1.7.2 Kvalitativní přístupy

Obvykle se setkáváme se dvěma typy: rozhovory s jedincem, příp. řízená diskuse v ohniskové skupině. Příkladem individuálního polostrukturovaného rozhovoru spojeného s vyprávěním 5 taiwanských studentů je studie Yena a Stevense (2004). Jednalo se o studium na University of Wisconsin v USA. Rozhovor se nahrával, přepsal do protokolu a analyzoval. Obsahově se týkal důvodů, které studenty vedly ke studiu právě v USA, jejich přípravy na pobyt v USA, očekávání od studia na americké univerzitě a střetu s realitou a plánů studentů do budoucna.

Polostrukturovaný individuální rozhovor se 48 zahraničními studenty Macquarie University v Austrálii vedly Hellsténová a Prescottová (2004). Rozhovor se nahrával, přepsal do protokolu a analyzoval. Hlavním tématem byly různé aspekty komunikace zahraničních studentů s učiteli, se spolužáky, komunikace v univerzitním kampusu.

Polostrukturovaný individuální rozhovor s 36 zahraničními studenty Eastern Kentucky University v USA vedli Sultana a Smith (2011). Rozhovor se nahrával, přepsal do protokolu a analyzoval. Probíraná témata byla pestrá: kvalita výuky, kvalita učitelského sboru, interakce mezi učiteli a zahraničními studenty, fungování studijních poradců, způsob zkoušení, interakce s „domácími“ studenty, společenský život. Zajímavé bylo, kde všude se rozhovory uskutečňovaly: v hlavní jídelně, v centrální knihovně, v počítačové učebně, na chodbě hlavní budovy, ve společenské místnosti, na kolejích.

Kolektiv autorů (Ali, Begum, Nor, 2013) položil zahraničním studentům zajímavou otázku: Jaké vlastnosti by měl mít výborný učitel zahraničních studentů? Autoři oslovili 112 zahraničních studentů Technické univerzity v Maře v Malajsii. Podle volných výpovědí studentů by se měl jejich ideální učitel vyznačovat těmito charakteristikami: měl by být přátelský, odborně zdatný, dokázal učivo dobře vyložit; měl by být sportovně založený, se smyslem pro humor, ochotný pomáhat a starat se o své studenty.

Další příkladem je výzkumná sonda u 46 studentů, kteří studovali lékařskou fakultu Tasmánské univerzity v Austrálii (Malau-Aduli, 2011). Výzkumná sonda kombinovala tři postupy: a) elektronicky distribuovaný dotazník s 11 otevřenými otázkami⁷, b) individuální rozhovor, c) diskusi v ohniskové skupině. Rozhovory se nahrávaly, přepsaly do protokolu a analyzovaly.

1.7.3 Smíšené přístupy.

V dostupné literatuře jsme nenašli mnoho prací, které by se speciálně věnovaly tomu, jak kvalitní je výuka na vysoké škole v hostitelské zemi primárně z pohledu zahraničních studentů. Jednou z takových prací je studie van Aarta et al. (2011), která zjišťuje míru spokojenosti zahraničních studentů se studiem v různých evropských zemích⁸. Je koncipována jako smíšený přístup, který kombinuje a) internetové dotazníkové šetření, v jehož rámci studenti odpovídají na jednotlivé položky pomocí škály od -100 do +100⁹, b) volné odpovědi studentů, kteří uvádějí důvody, proč by studium na „své“ vysoké škole doporučili (anebo nedoporučili) svým známým. Odpovědi se pak analyzovaly pomocí kvalitativních metod. Na internetové dotazování odpovědělo 1482 zahraničních studentů, z nichž bylo 180 z mimoevropských států. Ze zahraničních studentů přijelo do dané země v rámci mobility 1205 studentů na dobu kratší než jeden rok, zatím pobyt delší než jeden rok, tj. delší studium v cizí zemi zažilo 197

⁷ Týkaly se čtyř tematických okruhů: kulturní adaptace, jazykových problémů, studijní adaptace integrování se a zvládání zátěže.

⁸ Napočítali jsme jich dvacet. V abecedním pořadí: Belgie, Česká republika, Estonsko, Dánsko, Finsko, Francie, Itálie, Maďarsko, Německo, Norsko, Polsko, Portugalsko, Řecko, Slovinsko, Srbsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, Velká Británie.

⁹ Jde o metodu, která se označuje jako *Net Promoter Score* (zkráceně NPS).

studentů. Celkem 80 studentů neuvedlo délku pobytu v hostitelské zemi. Kromě toho bylo do výzkumu zařazeno 336 domácích studentů, tj. studentů hostitelské země, aby bylo možné určit srovnání názorů. Kategorie, v jejichž rámci byly odpovědi studentů hodnoceny, přináší tabulka 5.

Tabulka 5. Přehled kategorií, pomocí nichž se hodnotila spokojenost zahraničních studentů s vysokoškolským studiem a studentským životem v evropských zemích (modifikovaně podle Aart et al., 2011, s. 5)

Zjišťované tematické okruhy	Podrobnější subkategorie				
Studium	uznávání získaného diplomu v zahraničí	odborná pověst univerzity ve světě	tematické zaměření výzkumu	učitelé (jejich znalost angličtiny, mezinárodní pověst, nadšení při výuce, vstřícnost vůči studentům)	podoba kurikula, inovativní vyučovací metody, kvalita studijních materiálů, studijní zátěž, komunikace se studenty
Osobnostní a odborný rozvoj studenta	objevování jiné kultury	možnosti profesní kariéry	učení se novému jazyku	osobní růst	
Město a kultura	atmosféra města, jeho vzhled a velikost	kulturní zvyky a kulturní akce, lidé, jazyk	příroda, krajina v okolí města, dopravní spojení		
Náklady na studium a zdroje pomoci	finanční pomoc	životní náklady	školné		
Univerzitní služby, zařízení a vybavení	ubytování studentů	atmosféra univerzitního kampusu	zařízení a vybavení (laboratoře, knihovny, sportoviště)	kvalita služeb	
Společenský život	mezinárodní atmosféra školy	získání nových přátel	noční život	studentské organizace a studentské akce	
Celkový dojem z pobytu a ze studia					

Za zmínku stojí, že zpráva o provedeném výzkumu zmiňuje explicitně tři země, které - podle názoru zahraničních studentů - výrazněji inovují vysokoškolskou výuku. Jsou to: Česká republika, Dánsko a Finsko (Aart et al., 2011, s. 19).

Badatelé roztřídili zahraniční studenty do tří kategorií: studenty velmi spokojené s pobytem i studiem v cizí zemi - bylo jich 77 % (doporučili by studium v dané zemi svým přátelům); studenty pasivní, nevýrazné, přizpůsobující se okolnostem (17 %) a konečně studenty nespokojené s pobytem v cizí zemi a se studiem (5 %), kteří by pobyt v dané zemi svým známým nedoporučovali.

Získaná data ukázala, že studenti z Evropy, kteří studují v jiné evropské zemi, jsou spokojenější; jejich průměrná spokojenost činila 74 bodů ze 100 možných. Spokojenost mimoevropských studentů je nižší, činí pouze 66 bodů ze 100 možných. Potvrzuje se tedy výše uvedená teze, že čím blíže jsou si kultury dvou zemí, tím lépe se studenti adaptují na nové prostředí a jsou spokojenější.

Analýza kvalitativních dat ukázala, že z celkového počtu 2 982 uváděných důvodů proč studovat/nestudovat v dané zemi, se většina důvodů vztahovala ke třem tematickým oblastem: osobnostní a odborný rozvoj (29 % všech důvodů a z toho 826 kladných a žádný záporný); studium (21 % všech důvodů a z toho 606 kladných a jen 13 záporných); sociální život (14 % všech důvodů a z toho 417 kladných a jen 3 záporné).

Další rozsáhlý výzkum byl proveden metodou, která se nazývá *International Student Barometer*. Jde o systém studentského hodnocení, původně vyvinutý ve Velké Británii, který se však s určitými modifikacemi používá na univerzitách po celém světě. Je také postaven na smíšeném přístupu, který kombinuje: a) dotazníkové šetření, v jehož rámci studenti odpovídají na jednotlivé položky pomocí čtyřstupňové nebo pětistupňové škály, b) volné odpovědi studentů na zadaná témata, které se pak pomocí kvalitativních metod analyzují.

Jedním příkladů užití tohoto „barometru“ míry spokojenosti zahraničních studentů s pobytem na hostující univerzitě je výzkum z r. 2012, který proběhl v USA na Illinoiské univerzitě (Fan, Schreiberová, Youngová, 2012). Systém zahrnuje pět tematických okruhů: 1. příjezd, přivítání, nástup na fakultu a vyřizování formalit, 2. bydlení a společenský život, 3. služby pro studenty (právnícké, pojišťovací, poradenské, zdravotní, knihovní, rekreační), 4. studijní záležitosti, 5. rady budoucím studentům. Autorský tým získal údaje od 3 000 zahraničních studentů Illinoiské univerzity, což bylo asi od 30 % všech zahraničních studentů. Pro naše téma je nejdůležitější čtvrtý tematický okruh – studijní záležitosti. Dotazník v jeho rámci požaduje odpovědi na 22 otázek (viz tabulka 6)

Tabulka 6. Nástroj *International Student Barometer* – položky zjišťující pohled zahraničních studentů na studijní záležitosti.

1.	akademická angličtina vyučujících	12.	prostor pro učení
2.	technologické zajištění výuky	13.	kvalita přednášek
3.	expertnost vyučujících	14.	výzkum
4.	výběr témat	15.	kritéria pro hodnocení a známkování
5.	příznivé vlastnosti vyučujících	16.	organizační aspekty studia
6.	virtuální učení	17.	jazykové kursy
7.	zkoušení a hodnocení	18.	příležitost vyučovat
8.	obsahová stránka studovaného oboru	19.	velikost vyučovaných skupin studentů
9.	pomoc v učení	20.	možnost zaměstnání při studiu
10.	vybavení laboratoří	21.	kariérové poradenství
11.	řízení výzkumu	22.	pracovní zkušenosti

Volné odpovědi zahraničních studentů, které byly podrobeny kvalitativní analýze, doplnily téma „studijní záležitosti“ o tyto pohledy: studenti kritizovali zastaralé vybavení učeben, příliš početné studijní skupiny, velkou byrokracii na úrovni kateder i univerzity, což komplikuje studentům učení a vede k jejich

frustraci. Studentům vadilo, že většina vyučujících preferuje výzkumné aktivity a nevěnuje dostatečnou pozornost pedagogické činnosti, takže kvalita výuky je na řadě kateder slabá.

V předchozích oddílech naší studie jsme mluvili o zahraničních studentech spíše jako jedné velké skupině (s výjimkou pasáží o rozdílech v kulturních tradicích určitých skupin zemí). Položme si nyní otázku: Existují rozdíly uvnitř skupiny zahraničních studentů? Záleží na lokalitě, z níž pocházejí? Zdá se, že určité rozdíly existují, ale týkají se jen určitých oblastí studentského života v cizí zemi. Např. Kondakci (2011) zjistil, že mezi různými skupinami zahraničních studentů, kteří studují v Turecku, jsou statisticky významné rozdíly v některých aspektech, nikoli však ve všech deseti sledovaných. Pokud zůstaneme u kategorie „akademický život“ pak se prokázaly rozdíly mezi vzdělávacím systémem v Turecku a zemí, odkud student přišel (lišily se africké země od zemí bývalého Sovětského svazu). Dále se objevily rozdíly v ovládnutí vyučovacího jazyka: asijské země (Čína, Indonésie, Filipíny, Jižní Korea, Mongolsko, Pakistan, Srí Lanka) a některé evropské země (Albánie, Bosna a Hercegovina, Bulharsko, Makedonie, Rumunsko, Řecko). Z toho plyne, že k zahraničním studentům je třeba přistupovat diferencovaně.

1.9 Závěry přehledové části

V České republice, na rozdíl od vyspělých mnohonárodních států typu USA, Kanada, Austrálie, Velká Británie, ale také Nizozemsko, se *systematicky nezkoumá* situace zahraničních studentů, kteří přijíždějí studovat na domácí vysoké školy, ať už v rámci krátkodobých výměn nebo na celé studium. To je potřeba změnit.

Podíl zahraničních studentů na českých vysokých školách je nižší, než ve vyspělých zemích; tvoří zhruba 8 % všech vysokoškoláků. Spektrum zemí, odkud k nám přijíždějí zahraniční studenti, nebylo u nás zatím porovnáváno se spektrem studentů ve vyspělých státech, ale patrně se nebude výrazně lišit. S jedinou výjimkou: u nás tvoří většinu zahraničních studentů Slováci. Ti, vzhledem k historickým souvislostem a blízkosti oboru jazyků, nejsou odbornou ani laickou veřejností bráni jako cizinci.

Situace v České republice je oproti zemím, kde je pro všechny studenty (domácí i zahraniční) vyučovacím jazykem angličtina a učí se ve škole společně, odlišná. U nás zahraniční studenti studují odděleně v angličtině, zatímco čeští a slovenští studenti v češtině.

Z dostupné literatury je známo, že zahraniční studenti obvykle tvoří homogenní skupinu a je třeba k nim přistupovat diferencovaně. Záleží na tom, ze kterého kulturního okruhu pocházejí, jakým typem vzdělávání prošli, jaký je jejich životní styl, jak dobře ovládají vyučovací jazyk; na které vyučovací metody jsou zvyklí, jaký styl učení zatím používají, jak rychle se dokáží adaptovat na nové sociální a kulturní prostředí. Čím blíže je kultura země, odkud zahraniční studenti přicházejí, kultuře hostitelské země, tím snadněji se zahraniční studenti adaptují na nové prostředí a jsou spokojenější.

Výzkumy ve světě ukazují, že nejde o to, aby se na nové akademické, sociální a kulturní prostředí adaptovali pouze *zahraniční studenti*. Stejně důležité, ne-li důležitější, je, aby se na výuku zahraničních studentů adaptovaly ty *vysoké školy*, které je ke studiu přijímají. Konkrétně to znamená, že školy věnují zvýšenou pozornost:

- budování celého spektra poradenských služeb pro zahraniční studenty
- cílenému rozvíjení cizojazyčných dovedností studentů i učitelů
- rozvoji interkulturních dovedností učitelů
- rozvoji interkulturních dovedností administrativního personálu

- úpravě kurikula, aby odpovídalo mezinárodním standardům (uznatelnost získaných diplomů v zahraničí)
- úpravě kurikula, aby bylo kulturně citlivé a zahrnovalo v jednotlivých předmětech příklady z různých kulturních okruhů
- změně vyučovacích metod, aby byly kulturně citlivé; počítaly s rozdílnými styly učení, s nimiž zahraniční studenti na domácí vysokou školu přicházejí a cíleně je obohacovaly o další strategie učení
- rozvíjení interakce a vzájemného pochopení mezi domácími a zahraničními studenty
- úpravě kodexů chování studentů i učitelů na dané vysoké škole.

Uvedli jsme již, že ve vyspělých zemích probíhá systematický výzkum situace zahraničních studentů, jejich adaptace na nové prostředí, jejich studijních i sociokulturních problémů. Získané výsledky musíme ovšem brát s určitou rezervou, protože situace zahraničních studentů se v různých zemích poněkud liší a odlišuje se rovněž od situace u nás. Vždyť získané mohou být ovlivněny řadou faktorů. Jedním z nich je kvalita použitých výzkumných metod, zvláštnosti studentů, kteří hodnotí různé aspekty života v cizí zemi a studia v cizí zemi. Bývají ovlivněny jejich osobními cíli, *kulturními zvláštnostmi, zkušenostmi s jinými školskými systémy, průběhem adaptačního období*, hodnotovou orientací, rozdílnými zkušenostmi s fungováním školy, jejich individuálním pojetím univerzitního vzdělání.

V České republice se výzkumy studentských názorů na fungování vysoké školy zatím soustřeďovaly především na kvalitu výuky samotné, na kvalitu práce učitelů a kateder. **U zahraničních studentů zřejmě bude třeba zvolit širší záběr.** Analýza dostupných zahraničních publikací totiž ukázala, že v zahraničí se pohled zahraničních studentů na pobyt v hostitelské zemi, na fungování univerzity a život v kampusu **zkoumání komplexněji**. *Kvalita vysokoškolské výuky, podoba vyučovaného kurikula, kvalita učitelů a také služeb spojených s výukou* jsou jednou z důležitých, ale ne dominujících složek takového šetření.

Zatím, kvůli nutnosti porovnat pohled zahraničních a českých studentů téže vysoké školy na pedagogickou práci dané školy, jsme volili velmi podobné typy dotazů jako u českých studentů. Časem však musíme přejít k metodám, jejichž obsah bude srovnatelný s tím, co se zjišťují u zahraničních studentů na vysokých školách ve vyspělých zemích.

2. Empirická část projektu

2.1 Cíle empirické části projektu

Toto empirické šetření doplňuje poznatky o originálním nástroji pro externí hodnocení kvality práce vysokých škol v České republice vytvořeném v rámci IPn Kvalita v r. 2012 (Ježek, Mareš, 2012). Z hlediska benchmarkingu je hlavní slabinou studentských hodnocení jejich závislost na lokálních expektančních referenčních rámcích, v jejichž důsledku se střední studentská hodnocení na úrovni vysokých škol mezi sebou výrazně neliší. Zahraniční studenti, kteří jen z části začínají své terciární vzdělání v cizí zemi – ČR, jsou tak potenciálně zajímavým zdrojem srovnání – nemusí totiž nutně sdílet lokální referenční rámce se svými českými kolegy. Proto jsme si stanovili cíl vytvořit anglickou jazykovou verzi dotazníku pro prezenční pregraduální studenty, která by byla porovnatelná s původní verzí v českém jazyce.

2.2 Anglickojazyčná verze měřicího nástroje

K měření studentských hodnocení kvality byl původně navržen vlastní dotazníkový nástroj založený na likertovských škálách v psychometrickém slova smyslu. Každou oblast hodnocení pokrývá několik položek, což umožňuje konstrukci likertovských sumačních škál měřících spokojenost respondenta s danou oblastí – aspektem výuky. Původní česká verze obsahovala 25 dílčích hodnotících položek plus jednu souhrnnou. Z těchto položek lze v rámci užití dotazníku vytvořit 3 dílčí skóry (kvalita organizace, úroveň výuky, kvalita praktických prvků výuky) a 2 skóry celkového hodnocení (celková a redukováná 10-položková škála).

Škála byla přeložena do anglického jazyka třemi nezávislými překladateli s různou odborností (psychometrik, psycholog, administrátor zahraničních studií). Z těchto tří překladů vznikla konsensuální verze překladu na pilotáž. Vzhledem k tomu, že cílovou populací nejsou primárně rodilí mluvčí, kladli jsme důraz na robustní srozumitelnost na úkor jazykové elegance či preference rodilých mluvčí. Vzhledem k cílům projektu jsme také usilovali o to, aby otázky měly srovnatelný význam pro studenty, kteří jsou v ČR na krátkém jedno-, či dvou semestrálním pobytu (př. Erasmus), a studenty, kteří studují v ČR celý studijní program (degree-seekers).

Již v rámci prvotního překladu jsme se rozhodli nahradit položku, která se ptá na spokojenost s činností akademického senátu, novou položkou, která se ptá na jazykovou úroveň vyučujících. Důvodem bylo to, že otázka na akademický senát měla v původní české verzi velké množství chybějících hodnocení. Domnívali jsme se, že tento podíl by dále narostl, protože zahraniční studenti mají menší možnost přijít do kontaktu s činností AS. Uvolněné místo v dotazníku bylo zaplněno otázkou na učitelskou dovednost, která je specifická pro výuku zahraničních studentů – schopnost vyučujících vést výuku v anglickém jazyce.

Pilotní anglická verze dotazníku byla následně podrobena kognitivním rozhovorům se dvěma respondenty. Kognitivní rozhovory jsou v rámci ověřování otázek flexibilní kvalitativní procedurou, která umožňuje explarovat významy položek a způsoby odpovídání na položky. Na základě kognitivních rozhovorů jsme v pilotní verzi dotazníku udělali řadu vylepšení ve znění položek i v instrukci. Změny se týkaly především jasnosti formulací a vyjasnění předmětu hodnocení (někdy je pro zahraniční studenty obtížné vydělit ze své „české zkušenosti“ tu část, která se týká univerzity).

Verze dotazníku upravená na základě poznatků z kvalitativní pilotáže byla převedena do elektronické podoby v systému pro online administraci dotazníků používaném na Institutu výzkumu dětí a mládeže Fakulty sociálních studií MU. V této verzi bylo možné ke každé položce v dotazníku přidávat slovní komentáře, k čemuž respondenty explicitně vybízela instrukce. Prostřednictvím tohoto systému byl dotazník administrován 30 zahraničními studentům Fakulty sociálních studií MU (krátké pobyty) a Lékařské fakultě UK v Hradci Králové (degree seekers). Na základě takto získaných komentářů došlo ještě k několika drobným změnám ve formulaci položek a instrukce k dotazníku.

Plné znění finálního dotazníku v angličtině včetně instrukce, tak jak byl online administrován, je uvedeno v příloze 2. Ke všem položkám, kromě poslední, se respondenti vyjadřovali na pětibodové škále od *completely agree* po *completely disagree* s doplňkovou šestou možností *not applicable (N/A)*. Možnost *not applicable* byla zahrnuta pro případ, kdy konkrétní hodnocený studijní program, popř. jeho současná realizace, aspekt studia, na který se položka zaměřuje, neobsahuje a respondent jej tedy nemůže hodnotit. U některých položek je přímo uvedeno, kdy tuto možnost zvolit. Tato volba byla použita u přibližně 3% odpovědí. Každá položka také ve finální online verzi zahrnovala odpověďovou variantu *I do not wish to respond*. Tato odpověď byla kompromis mezi etickým požadavkem na možnost vyhnout se odpovědi a technickou potřebou kontroly průchodu dotazníkem. Tato volba byla užita u přibližně 1% odpovědí. Poslední položka žádající respondenty o souhrnné hodnocení studia používala šestibodovou vysokoškolskou klasifikační škálu od *A* po *F*.

2.2 Vzorek

Šetření proběhlo na přelomu května a června 2014. Jako doplňkové šetření zaměřené na zjištění psychometrických charakteristik přeloženého dotazníku nevyužívalo toto šetření stratifikovaný výběr použitý v původním „velkém“ šetření. Výběrový rámec tvořili všichni zahraniční studenti veřejných vysokých škol v jarním semestru 2014, krátkodobí i degree-seeking. O spolupráci byly tedy požádány všechny veřejné vysoké školy, obvykle prostřednictvím příslušných prorektorů. Žádost o spolupráci je v plném znění uvedena v příloze. Součástí žádosti o spolupráci je i žádost o spolupráci pro jednotlivé respondenty zformulovaná do podoby emailu. Jednotliví respondenti tedy byli osloveni emailem obsahujícím link do online dotazníku.

Celkem jsme získali odpovědi od 509 zahraničních studentů 18 českých veřejných škol (viz tabulka 7). Budeme-li počítat pouze školy, z nichž máme alespoň 10 respondentů, pak máme data z 15 z 26 českých veřejných vysokých škol. Respondenti uvedli celkem 66 fakult, z nichž pocházejí. Protože jen u 19 fakult bylo více než 10 respondentů a maximální počet respondentů z jedné fakulty je 35, s proměnnou fakulta dále nepracujeme.

Z celkového počtu respondentů studovalo 256 (50,3 %) na bakalářském stupni a 253 (49,7 %) na magisterském stupni. Na krátkém, jedno či vícesemestrálním pobytu zde bylo 315 respondentů (61,9 %) a 194 (38,1 %) respondentů zde studovalo celý studijní program. Většina studujících na bakalářském stupni zde byla na krátkém pobytu (73,8 %), zatímco na magisterském stupni bylo krátkých i diplomních pobytů stejně.

Tabulka 7. Počty respondentů z jednotlivých veřejných vysokých škol v ČR. Čísla škol jsou totožná s čísly použitými v předchozím šetření u českých studentů.

Škola	n	%
1	68	13,4
3	30	5,9
5	87	17,1
6	60	11,8
7	16	3,1
8	12	2,4
9	16	3,1
10	69	13,6
11	52	10,2
13	17	3,3
15	1	,2
17	12	2,4
18	13	2,6
19	24	4,7
20	5	1,0
21	12	2,4
23	10	2,0
24	5	1,0
<i>Celkem</i>	509	100,0

2.4 Postup analýzy

Nejprve jsme v rámci základní statistické deskripce prozkoumali pravidelnosti v chybění odpovědí na jednotlivé položky (item non-response). Data ze tří forem dotazníků byla podrobena položkové analýze podle klasické teorie testů. Po popisných statistikách jsme pomocí exploratorní faktorové analýzy prozkoumali dimenzionalitu dotazníku. Následně jsme navrhli součtové škály, které lze z dotazníku vytvořit a ověřili jejich interní konzistenci. Dalším krokem analýzy bylo pomocí multilevel lineárního modelu kvantifikovat variabilitu součtových skóre na jednotlivých úrovních našich dat, tj. na úrovni respondenta, vysoké školy. Nakonec nás zajímal vztah mezi výsledky českých pregraduálních studentů a zahraničních studentů. Všechny analýzy byly provedeny pomocí IBM SPSS verze 22.

2.5 Výsledky

2.5.1 Analýza chybějících odpovědí

U jednotlivých položek mohou chybět validní odpovědi ze dvou různých důvodů. Respondenti mohli využít možnosti N/A, tj. vyjádřit, že to, nač se položka ptá, se v jejich studiu nevyskytlo. Také mohli v souladu s respondentskými právy odpověď odmítnout, tedy použít odpověďovou variantu *I do not wish to respond* (NR). Relativní četnosti obou těchto reakcí na položky jsou uvedeny v tabulce 8.

U většiny položek chybí méně než 10 % odpovědí. Více odpovědí chybí u položky č. 8 (I found the practical parts of the curriculum (labs, visits, internships organized by the school) very useful.) – 21 %; a č. 20 (I was satisfied with the services provided by the library at our faculty.) – 13,6 %. V průměru chybí 4,3 % odpovědí.

Tabulka 8. Relativní četnost chybějících odpovědí na jednotlivé položky dotazníku pro prezenční formu dotazníku.

Odpověď	o01	o02	o03	o04	o05	o06	o07	o08	o09	o10
N/A	2,6	1,2	0,4	0,6	1,2	1,4	2,9	17,9	4,3	1,2
NR	2,0	0,4	0,4	1,4	1,4	0,6	0,6	3,9	1,2	0,2
celkem	4,6	1,6	0,8	2,0	2,6	2,0	3,5	21,8	5,5	1,4
	o11	o12	o13	o14	o15	o16	o17	o18	o19	o20
N/A	1,6	0,8	4,7	3,5	1,2	3,9	4,5	0,2	1,8	9,4
NR	1,8	0,8	2,2	1,4	1,0	2,4	3,5	0,4	0,2	4,1
celkem	3,3	1,6	6,9	4,9	2,2	6,3	8,1	0,6	2,0	13,6
	o21	o22	o23	o24	o25					
N/A	0,4	1,2	0,8	2,6	6,3					
NR	0,6	0,2	0,2	1,4	1,0					
celkem	1,0	1,4	1,0	3,9	7,3					

U většiny položek míry chybění odpovědí dostatečně nízká, a to zvláště pokud budou položky využívány především jako prvky sumačních škál, které umožňují chybění malé části položek, z nichž se škála skládá. Položky, které mají vysokou míru chybění platných odpovědí, by bylo dobré interpretovat individuálně. Zatímco vyšší míra chybění je u otázky na praktické aspekty výuky (praxe, laboratoře apod.) přirozená, protože u některých studijních oborů není součástí kurikula, u otázky na knihovnické služby není zcela zřejmé, co je příčinou chybějících odpovědí. Míra chybějících odpovědí na jednotlivé položky by tak měla být součástí vyhodnocení výsledků takového šetření.

2.5.2 Popisné statistiky jednotlivých položek

Četnosti odpovědí na jednotlivé položky ve všech třech formách dotazníku jsou uvedeny v tabulce 9. Podobně jako v šetření u českých studentů je většina odpovědí pozitivní. U poslední položky týkající se na souhrnné hodnocení na univerzitní klasifikační škále od A po F byly četnosti jednotlivých odpovědí následující: A: 128 (25 %), B: 213 (42 %), C: 113 (22 %), D: 33 (7 %), E: 14 (4 %) a F: 4 (1 %).

Tabulka 9. Absolutní a relativní četnosti platných odpovědí na jednotlivé položky.

	1 completely agree		2 somewhat agree		3 it's hard to decide		4 partially disagree		5 completely disagree	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1 I could take courses in the order that made sense.	191	39,3%	179	36,8%	51	10,5%	48	9,9%	17	3,5%
2 I was satisfied with the offer of courses, mandatory and optional/elective.	161	32,1%	196	39,1%	43	8,6%	82	16,4%	19	3,8%
3 At the beginning of every course I took students received precise information about what exactly will be required to successfully pass/complete the course.	198	39,2%	164	32,5%	41	8,1%	61	12,1%	41	8,1%
4 In all my courses I felt the teachers had high requirements.	84	16,8%	207	41,5%	130	26,1%	44	8,8%	34	6,8%
5 Studying at home, in the library etc. could easily replace lectures and seminars. I have not learned much new from lectures and seminars I attended.	49	9,9%	112	22,6%	70	14,1%	147	29,6%	118	23,8%
6 I was satisfied with the quality of lectures I attended.	146	29,3%	186	37,3%	62	12,4%	75	15,0%	30	6,0%
7 In most cases I was satisfied with the quality of seminars I attended or took part in.	175	35,6%	197	40,1%	59	12,0%	48	9,8%	12	2,4%
8 I found the practical parts of the curriculum (labs, visits, internships organized by the school) very useful.	161	40,5%	132	33,2%	47	11,8%	39	9,8%	19	4,8%
9 During their office hours (or set appointments), teachers and other academics were really available to students.	219	45,5%	145	30,1%	49	10,2%	44	9,1%	24	5,0%
10 There was no problem to get information or feedback from my teachers over the phone or e-mail.	219	43,6%	146	29,1%	59	11,8%	50	10,0%	28	5,6%
11 I have always received helpful feedback (comment, notes, and recommendations etc.) from my teachers about my work	174	35,4%	165	33,5%	71	14,4%	56	11,4%	26	5,3%
12 The examination and evaluation of our knowledge and/or skills was always fair and just	173	34,5%	173	34,5%	64	12,8%	61	12,2%	30	6,0%
13 Recommended study materials (textbooks, papers, electronic materials etc. necessary to complete the course) were easy to buy or get.	202	42,6%	134	28,3%	68	14,3%	50	10,5%	20	4,2%
14 Recommended study materials (textbooks, papers, electronic materials etc.) were easy to use, to study from.	179	37,0%	184	38,0%	77	15,9%	30	6,2%	14	2,9%
15 Scheduled lessons really took place. Lessons which were not realized according to schedule (e.g. cancelled lecture) were always replaced.	206	41,4%	170	34,1%	49	9,8%	50	10,0%	23	4,6%
16 The department where I study/studied truly cares about the professional ethics.	216	45,3%	154	32,3%	67	14,0%	31	6,5%	9	1,9%
17 Lecturers teaching in my courses had sufficiently good command of English.	127	27,1%	152	32,5%	108	23,1%	45	9,6%	36	7,7%
18 The administrative processes (registering for courses, for exams, scheduling etc.) were well functioning.	236	46,6%	153	30,2%	32	6,3%	56	11,1%	29	5,7%
19 I was satisfied with the way the administration staff (office of studies, office of international studies) dealt with my problems and question	258	51,7%	130	26,1%	40	8,0%	38	7,6%	33	6,6%
20 I was satisfied with the services provided by the library at our faculty.	263	59,8%	114	25,9%	31	7,0%	18	4,1%	14	3,2%
21 I think I learned a sufficient amount of theoretical knowledge (including terms, theories, facts etc.)	172	34,2%	231	45,9%	41	8,2%	42	8,3%	17	3,4%
22 I think I learned to apply theoretical knowledge to solve problems in my field.	130	25,9%	209	41,7%	91	18,2%	49	9,8%	22	4,4%
23 I learned skills (how to do something, solve a problem) that are useful in my field.	175	34,8%	190	37,8%	72	14,3%	45	8,9%	21	4,2%
24 I think I learned to study more effectively or efficiently.	134	27,5%	150	30,7%	101	20,7%	61	12,5%	42	8,6%
25 I think I improved my ability to work in a team.	138	29,3%	141	29,9%	84	17,8%	56	11,9%	52	11,0%

2.5.3 Dimenzionalita měřicího nástroje

Dimenzionalita prezenční formy dotazníku byla prozkoumána exploratorní faktorovou analýzou metodou maximální věrohodnosti. Do faktorové analýzy jsme zahrnuli položky 1 až 25, poslední položku žádající respondenta o celkové shrnutí hodnocení kvality výuky jsme do analýzy nezahrnuli. Vzhledem k tomu, že v datech bylo několik položek s velkým množstvím chybějících dat, analyzována byla korelační matice, v níž byly použity s výpočtu korelace všechny dostupné případy dvou korelovaných položek (pairwise). Celkem 5 vlastních hodnot převyšovalo hodnotu 1; zlom na screeplotu naznačoval vhodnost třífaktorového řešení. Zde prezentujeme čtyřfaktorové řešení.

Komunalita položek se pohybují od 0,16 do 0,77 s průměrem 0,46. Čtyřfaktorové řešení vysvětluje 46,3% rozptylu, přičemž první faktor v nerotovaném řešení sám vysvětluje 35 % a druhý 5 %. Tyto 4 faktory reprodukuje původní korelační matici vcelku uspokojivě, pouze 28 z 300 (9 %) reprodukováných korelací se lišilo o více než 0,05. Korelace, které model společných 4 faktorů zachycuje nejhůře, jsou korelace sousedících položek (1-2, 13-14, 24-25), což vypovídá o únavě či stereotypním odpovídání respondentů. Test dobré shody ukazuje, že rozdíly mezi původní a reprodukovanou korelační maticí nejsou zanedbatelné ($\chi^2(206) = 448, p < 0,001$).

Tabulka 10 prezentuje faktorové náboje jednotlivých položek v šikmé rotaci direct oblimin s Kaiserovou normalizací. Šikmou rotaci jsme zvolili s ohledem na dosavadní poznatky a velmi silný první faktor. Korelace mezi faktory se pohybují od 0,24 po 0,61 v absolutní hodnotě. Ačkoli tato rotace dává maximální prostor pro to, aby položka mohla mít co nejvyšší náboj pouze na jednom faktoru, je zřejmé, že silný první faktor prostupuje i toto řešení. Řada položek má malé náboje na více faktorech. To do značné míry komplikuje interpretaci jak faktorů, tak toho, co jednotlivé položky měří.

První faktor můžeme přibližně interpretovat jako faktor spokojenosti s komunikací s vyučujícími. Zahrnuje ale také položky hodnotící zkoušení či spokojenost se studijními materiály. Druhý faktor v tomto řešení je faktor spokojenosti administrativou – studijním oddělením. Třetí faktor zachycuje spokojenost s výstupy učení. Čtvrtý faktor hodnotí kvalitu přednášek a seminářů.

Faktorová analýza položek dotazníků v češtině a angličtině poskytují podobné výsledky. Většina položek vysoce sytí obecný hodnotící faktor. U anglické verze dotazníku je tento obecný hodnotící faktor ještě silnější. Díky němu lze sečíst do škály téměř libovolnou podmnožinu položek a získat škálu se solidní vnitřní konzistencí. Pak je však problematické prokázat diferenciální validitu takových škál, tj. to, že vskutku měří různé aspekty kvality studia. Patrně i díky velmi silnému prvnímu faktoru je u anglického dotazníku možné stabilně rozlišit pouze 4 faktory.

Tabulka 10. Faktorové náboje položek ve čtyřfaktorovém řešení, rotace direct oblmin.

Položka	Komunalita	Faktor			
		1	2	3	4
1	0,23	0,24	0,16	0,17	
2	0,35		0,20	0,31	-0,16
3	0,39	0,58			
4	0,22			0,34	-0,15
5	0,16			-0,13	0,33
6	0,77	0,28		0,12	-0,63
7	0,71	0,27		0,20	-0,54
8	0,38	0,21		0,38	
9	0,54	0,67			0,14
10	0,61	0,82			0,18
11	0,56	0,66		0,20	
12	0,49	0,61			-0,18
13	0,32	0,51			-0,15
14	0,36	0,50			-0,15
15	0,18	0,24	0,12	0,14	
16	0,45	0,41		0,25	
17	0,33	0,39			-0,26
18	0,67		0,86		
19	0,68		0,80		
20	0,20	0,16	0,21	0,21	0,11
21	0,55			0,71	
22	0,76			0,90	
23	0,70			0,87	
24	0,54			0,73	
25	0,40			0,55	
Rozptýl vysvětlený faktorem (nelze sčítat)		29 %	18 %	27 %	13 %

Poznámka. Náboje menší než 0,1 v absolutní hodnotě jsou pro přehlednost vynechány.

2.5.4 Sumační škály

Sumační likertovské škály jsme zkonstruovali stejným způsobem jako u českého dotazníku. Vytvořili jsme tak 3 škály dílčího hodnocení, škálu celkového hodnocení a redukovanou desetipoložkovou škálu. První škála S1 zachycuje především percipovanou kvalitu organizace výuky. Druhá škála S2 zachycuje hodnocení kvality získávaných poznatků, nebo by se také dalo říci „úrovně“ výuky. Třetí škála S3 zachycuje specificky hodnocení kvality výuky z hlediska praxe. Celková škála SS zahrnuje všech 25 položek. Výčet použitelných škál doplňuje ještě položka 26, která žádala respondenty o obecné, shrnující hodnocení studia na univerzitní klasifikační škále od A(1) do F(6).

Všechny škály jsou počítány jako průměr položek zařazených do škály s tolerancí chybění do 1/3 položek (tzn. průměr se počítá z položek s platnými odpověďmi). Chybí-li větší množství odpovědí, škálový skór se pro daného respondenta nespočítá.

Všechny škály jsou orientované podle kódování položek v dotazníku (1 souhlas až 5 nesouhlas), což znamená, že vyšší hodnoty na škále znamenají negativnější hodnocení.

Základní popisné statistiky těchto škál včetně odhadu vnitřní konzistence škály pomocí Cronbachova koeficientu alfa uvádí tabulka 11. Odhady vnitřní konzistence jsou mírně nadhodnocené, protože algoritmus SPSS používá pro výpočet pouze případy bez chybějících hodnot. Respondenti, kteří nevyužívají svého práva přeskačovat položky, poskytují obvykle konzistentnější vzorec odpovědí než respondenti, kteří odpovědi na některé položky vynechali. Ovšem i v případě masivního chybění odpovědí jde obvykle o nadhodnocení v řádu několika setin.

Všechny škály jsou podobně pozitivně zešíkmené s průměry mírně přesahujícími hodnotu 2. Většina respondentů tedy vypovídala o svých studijních programech pozitivně.

Korelace mezi škálami jsou poměrně vysoké. Ačkoli tedy můžeme rozlišovat tři různé aspekty hodnocení, pro konkrétního respondenta budou všechny tři hodnocení pravděpodobně velmi podobná.

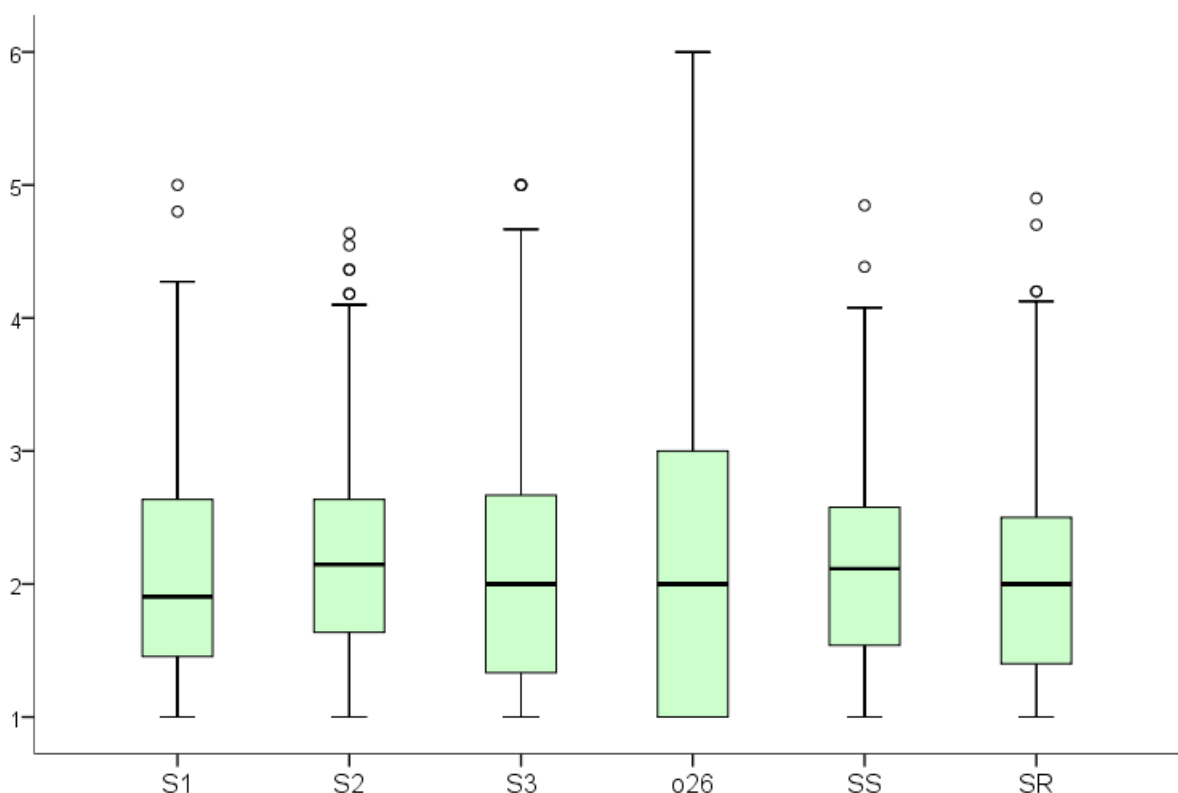
Tabulka 11. Popisné statistiky sumačních škál v anglické formě dotazníku.

Škála	Položky	Počet tolerovaných chybějících hodnot	alfa	N	Min	Max	M	SD	Šik-most	Str-most
S1 kvalita organizace výuky	1, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20	3	0,87	502	1,00	5,00	2,01	0,75	0,86	0,41
S2 úroveň výuky	2, 4, 5r, 6, 7, 15, 16, 17, 21, 22, 24	3	0,85	508	1,00	4,64	2,24	0,74	0,70	0,06
S3 praktický aspekt výuky	8, 22, 23	0	0,80	390	1,00	5,00	2,09	0,93	0,93	0,36
SS celkový součet všech položek	1 až 25	7	0,93	507	1,00	4,85	2,14	0,69	0,66	0,11
SR redukovaná škála	2, 7, 9, 11, 14, 16, 18, 21, 23, 24	3	0,87	506	1,00	4,90	2,08	0,75	0,69	0,22
o26 If I were to evaluate how satisfied I am with the quality of teaching at the faculty where I studied in the Czech Republic using school grading scale (from A-excellent to F-fail) I would give:				509	1	6	2,24	1,06	0,96	0,95

Tabulka 12. Korelace mezi sumačními škálami v prezenční formě dotazníku.

	S1	S2	S3	SS	o26
S2 úroveň výuky	0,70				
S3 praktický aspekt výuky	0,63	0,79			
SS celkový součet všech položek	0,90	0,93	0,83		
o26	0,65	0,74	0,65	0,76	
SR redukovaná škála	0,85	0,90	0,82	0,96	0,79

Obrázek 1. Boxploty znázorňující rozložení hodnot sumačních škál v anglické formě dotazníku.



2.5.5 Složky rozptylu – variabilita na úrovni jedinců, fakult a vysokých škol

Z pohledu sumativního hodnocení, ostatně jakéhokoli měření, je velmi žádoucí charakteristikou schopnost měřítka rozlišovat mezi měřenými objekty – zde vysokými školami a jejich fakultami. V případě studentských hodnocení kvality typu DUE jde o poměrně palčivý problém. Jak v případě australského celonárodního zjišťování studentských hodnocení kvality vysokoškolských studijních programů (Marsh et al., 2011), tak v analogickém šetření ve Velké Británii (Cheng, March, 2010) byla zjištěna velmi malá schopnost použitých měřítek rozlišovat mezi jednotlivými vysokými školami. Z pohledu kognitivní psychologie dotazování je o logickou obavu vyplývající z toho, že velká část abstrahování (průměrování, zobecňování) z mnoha jednotlivých osobních zkušeností do hodnotících odpovědí o celém studiu spočívá na bedrech jednotlivce. Kvůli tomu lze očekávat nárůst vlivu rozdílů mezi jednotlivci na úkor rozdílů mezi hodnocenými studijními programy, fakultami a univerzitami.

Ačkoli se průměrná hodnocení jednotlivých vysokých škol a fakult liší, je třeba si uvědomit, že vypočítané průměry jsou zatíženy statistickou výběrovou chybou, která se na víceúrovňových datech velmi obtížně intuitivně stanovuje. Proto jsme se rozhodli otestovat, zda existuje u použitých škál na úrovni vysokých škol a fakult nenulová interpretovatelná variabilita (rozptyl). U české verze dotazníku pro pregraduální prezenční studenty vyšlo, že variabilita na úrovni jedinců a fakult je velmi pravděpodobně nenulová a rozdíly mezi těmito jednotkami interpretovatelné. Oproti tomu, variabilita na úrovni vysokých škol byla poměrně malá a pravděpodobnostně ne nutně nenulová. Takové rozdíly, jaké jsme zjistili mezi vysokými školami, tak mohla způsobit i náhoda.

Ke stanovení toho jak velkou část rozptylu škály můžeme atribuovat individuálním rozdílům mezi respondenty, rozdílům mezi fakultami a rozdílům mezi vysokými školami jsme podobně jako výše citované studie použili **víceúrovňový lineárně regresní model** (multilevel linear regression model). Mezi jeho hlavní výhody patří velká tolerance k chybějícím datům, robustnost a velká míra flexibility umožňující zařadit do modelu širokou paletu prediktorů na různých úrovních (charakteristiky jedince, fakult i vysokých škol). Zde prezentujeme základní parametry modelů, které nezahrnují žádné prediktory a pouze stanovují komponenty rozptylu atribuatelné úrovni individuální a školní.

Pro všechny sumační škály i položku o26 jsme získali velmi podobné výsledky. Tyto výsledky shrnuje tabulka 13. Celkový rozptyl dané škály je rozdělen na rozptyl atribuatelný individuálním rozdílům (přesněji rozdílům na všech úrovních pod úrovní školy) a rozdílům mezi vysokými školami. V tabulce jsou uvedeny absolutní hodnoty rozptylů. Celkový rozptyl školy je tak součtem obou komponent rozptylu uvedených v řádku dané škály.

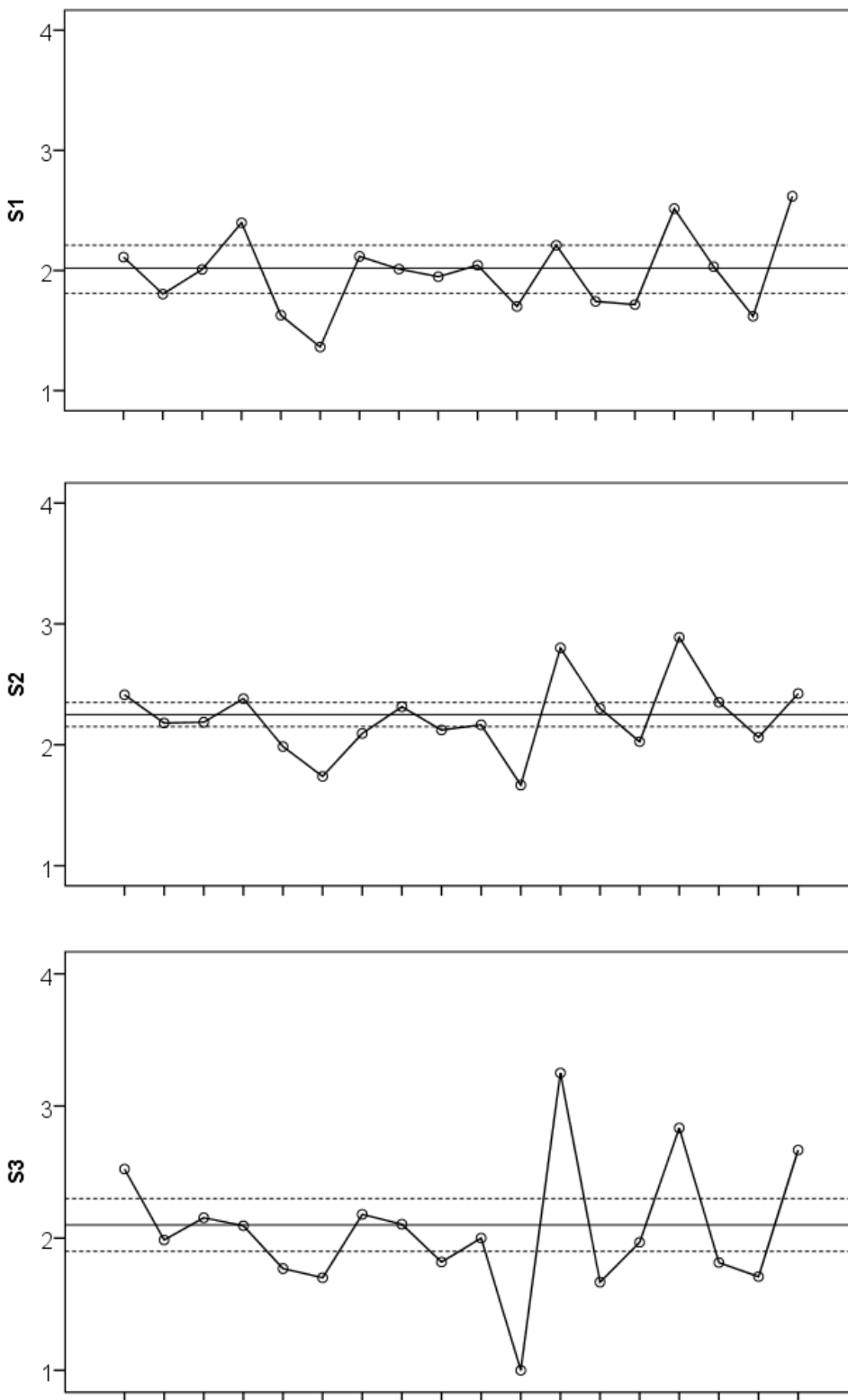
Rozptyl všech škál lze atribuovat z 93 – 98 % individuálním rozdílům, rozdílům na všech úrovních pod úrovní školy. Zhruba 2 – 7 % rozptylu lze připsat rozdílům mezi školami. V tabulce 13 jsou na posledním řádku uvedeny také hodnoty statistické signifikance pro test nulové hypotézy, že rozptyl na dané úrovni je roven 0. To znamená, že se ptáme, s pozorností upřenou na úroveň vysokých škol, jaká je pravděpodobnost, že by nám díky náhodě mohly v našem šetření vyjít tak odlišné průměry pro objekty na dané úrovni, kdyby ve skutečnosti žádné rozdíly mezi nimi nebyly. Stejně jako u české verze je i v anglické verzi rozptyl na úrovni jedinců signifikantně nenulový na méně než 0,1% hladině statistické významnosti. Naopak rozptyly na úrovni vysokých škol se pro všechny škály neliší signifikantně od 0.

Tabulka 13. Složky rozptylu škál v prezenční formě dotazníku.

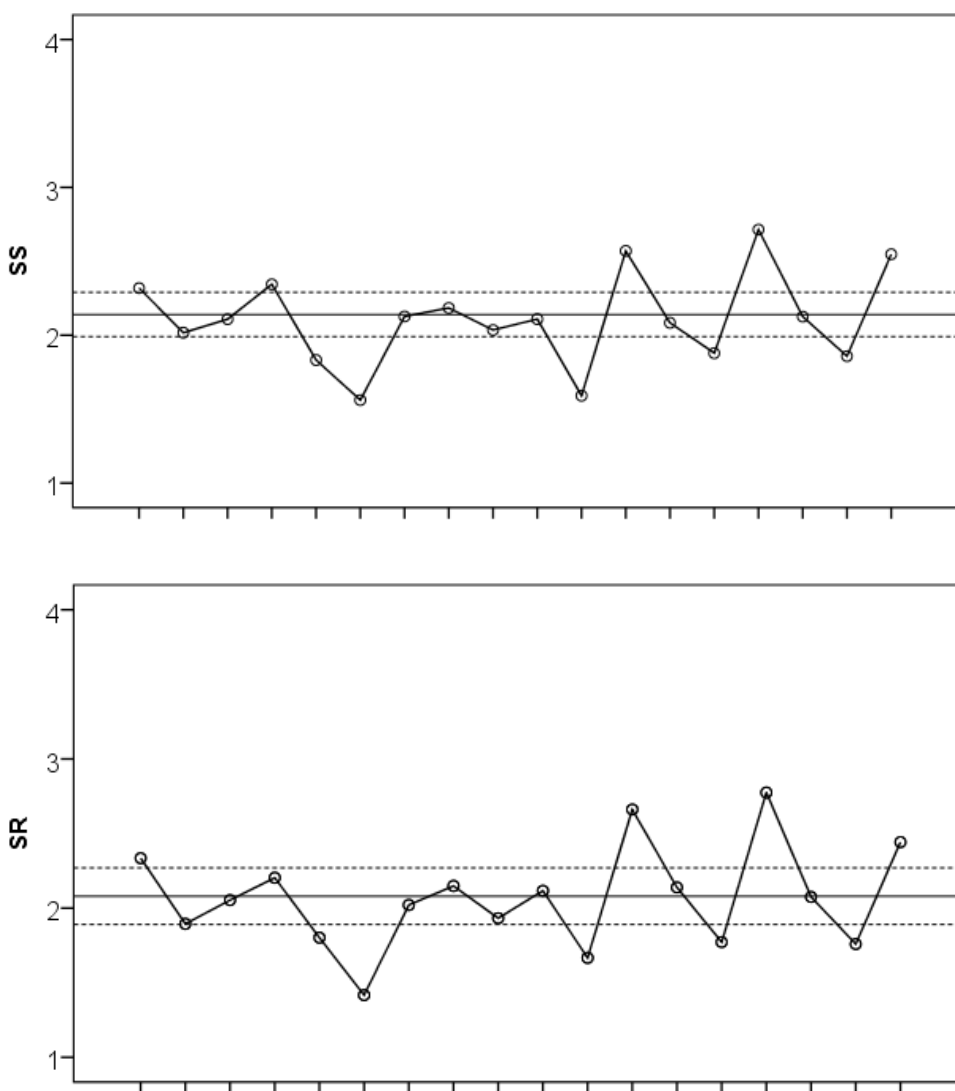
Škála	Rozptyl atribuatelný		Odhad průměru na základě modelu	Směrodatná chyba odhadu průměru
	jedinci	škole		
S1 kvalita organizace výuky	0,536	0,040	1,98	0,063
S2 úroveň výuky	0,541	0,011	2,24	0,045
S3 praktický aspekt výuky	0,847	0,042	2,10	0,075
SS celkový součet všech položek	0,462	0,022	2,12	0,051
o26	1,077	0,051	2,20	0,078
SR	0,537	0,036	2,06	0,060
	p<0,001	p>0,05		

Pro ilustraci ještě uvádíme grafické znázornění průměrů pro jednotlivé škály a vysoké školy na obrázku 2. Vodorovné souvislé čáry znázorňují průměr v celém vzorku. Přerušované čáry znázorňují pásmo ± 1 směrodatnou odchylku.

Obrázek 2. Bodové diagramy znázorňující variabilitu průměrných hodnocení jednotlivých fakult a škol



Obrázek 2. Pokračování



2.5.6 Vztah mezi hodnocením zahraničních a českých pregraduálních studentů

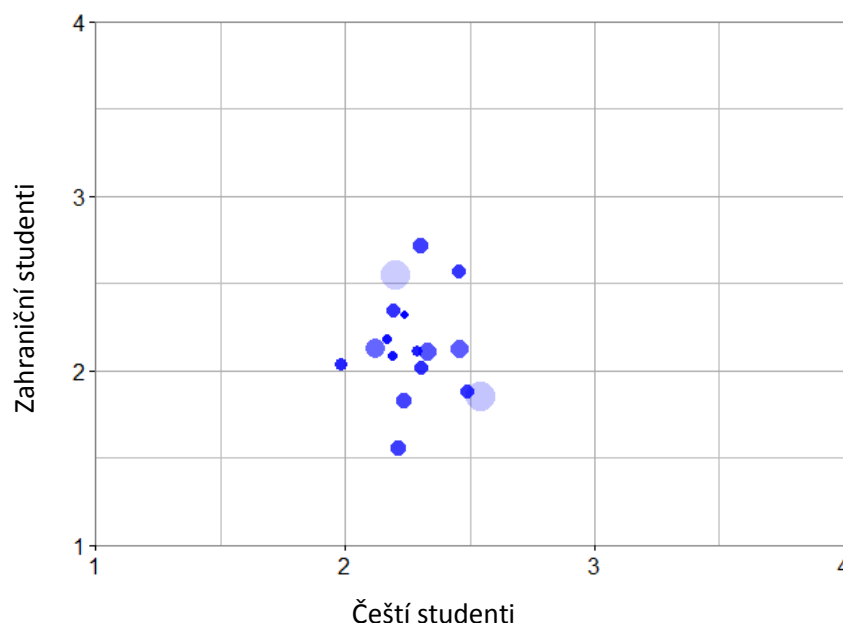
Jednou z hlavních otázek, které jsme si kladli, bylo, zda se hodnocení zahraničních studentů liší od hodnocení českých studentů. Výše uvedené analýzy ukazují, že strukturně je hodnocení obou skupin stejné. V tabulce 14 jsou uvedeny střední hodnoty hodnocení získaných na jednotlivých školách v předchozím šetření od českých studentů a střední hodnoty získané v tomto šetření od zahraničních studentů. Pořadí a číslování škol je totožné s šetřením z českých studentů.

Střední hodnoty od českých a zahraničních studentů vyjádřené Cohenovým d se pohybují od 1,5 násobku směrodatné odchylky ve prospěch hodnocení českými studenty až po 1,6 ve prospěch hodnocení zahraničními studenty. S ohledem na nejistotu v důsledku nízké návratnosti lze tyto rozdíly obtížně interpretovat. Je však zřejmé, že hodnocení zahraničních a českých studentů se mohou výrazně odlišovat. Podporuje to též absence korelace mezi hodnoceními českých a zahraničních studentů ($r = 0,03$).

Tabulka 14. Popisné statistiky celkového hodnocení (SS) pro jednotlivé vysoké školy získaná od zahraničních a českých pregraduálních studentů.

Škola	Čeští studenti				Zahraniční studenti				Rozdíl		Cohenovo <i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	Rozdíl <i>M</i>		
1	1786	2,24	0,52	0,012	68	2,32	0,65	0,079	-0,08		-0,2
2	543	2,23	0,52	0,022							
3	430	2,31	0,55	0,027	30	2,02	0,70	0,127	0,29		0,8
4	1514	2,16	0,51	0,013							
5	448	2,29	0,53	0,025	86	2,11	0,72	0,078	0,18		0,5
6	185	2,20	0,44	0,033	60	2,34	0,66	0,086	-0,15		-0,5
7	138	2,23	0,45	0,038	16	1,83	0,47	0,118	0,40		1,3
8	243	2,21	0,58	0,037	12	1,56	0,34	0,097	0,65		1,6
9	186	2,46	0,57	0,041	16	2,13	0,76	0,190	0,33		0,8
10	964	2,17	0,55	0,018	69	2,18	0,68	0,082	-0,02		-0,1
11	291	1,98	0,45	0,027	52	2,04	0,59	0,082	-0,05		-0,2
12	743	2,21	0,53	0,019							
13	196	2,33	0,51	0,036	17	2,11	0,88	0,214	0,22		0,6
14	418	2,35	0,50	0,024							
15	792	2,25	0,46	0,016							
16	457	2,29	0,46	0,022							
17	384	2,46	0,46	0,023	11	2,57	0,66	0,200	-0,11		-0,3
18	828	2,19	0,48	0,017	13	2,08	0,30	0,082	0,11		0,3
19	390	2,49	0,50	0,025	24	1,88	0,81	0,165	0,61		1,7
20	508	2,30	0,52	0,023	5	2,71	0,53	0,239	-0,42		-1,1
21	176	2,12	0,51	0,039	12	2,13	0,89	0,257	0,00		-0,0
22	54	2,21	0,53	0,073							
23	60	2,54	0,67	0,086	10	1,86	0,66	0,208	0,69		1,5
24	45	2,20	0,52	0,078	5	2,55	0,72	0,324	-0,35		-0,9
25	195	2,40	0,45	0,032							
26	57	2,22	0,60	0,080							

Obrázek 3. Vztah mezi středním hodnocením českých a zahraničních pregraduálních studentů na úrovni vysokých škol. Velikost bodu je přímo úměrná agregované výběrové chybě v obou šetřeních.



2.5.6 Další zjištění

S výjimkou celkové hodnotící položky o26 jsme na hodnotících škálách nezjistili rozdíl mezi hodnoceními bakalářských a magisterských studentů ani mezi hodnoceními studentů na krátkých a diplomních studijních pobytech.

2.6 Závěry a doporučení

Prvním cílem empirické části projektu bylo vytvořit anglickou verzi dotazníku pro externí hodnocení kvality práce vysokých škol v České republice, aby bylo možné kvalitu posoudit **z pohledu zahraničních studentů**, kteří studují na českých veřejných školách. Dotazník pro pregraduální studium (verze pro prezenční formu studia) má 25 položek a jednu souhrnnou. Zjišťuje tři dimenze: kvalitu organizace výuky, úroveň výuky, praktický aspekt výuky. Vnitřní konzistence dotazníku (měřená Cronbachovým koeficientem alfa) je velmi dobrá – pohybuje se mezi 0,80 až 0,87.

Protože jsme studovali psychometrické vlastnosti anglické verze dotazníku, nekladli jsme si za cíl zmapovat situaci u reprezentativního stratifikovaného souboru zahraničních vysokoškoláků studujících v ČR. Zachytili jsme studentská hodnocení kvality výuky u výběrového souboru 509 zahraničních studentů z 18 českých veřejných vysokých škol. Z celkového počtu všech našich respondentů jich studovalo 256 (50,3 %) na bakalářském stupni a 253 (49,7 %) na magisterském stupni. Na krátkém, jedno či vícesemestrálním pobytu zde bylo 315 respondentů (61,9 %) a dalších 194 (38,1 %) respondentů zde studovalo celý studijní program.

Hodnocení, která studenti uvádějí, jsou převážně **pozitivní** – na pětistupňové škále orientované jako školní známkování, se pohybují kolem hodnoty 2. Množství neplatných či chybějících odpovědí není vysoké. Závěrečná položka o26, která žádá respondenty o celkové zhodnocení studia v ČR, rovněž dokládá spokojenost zahraničních studentů se studiem na českých vysokých školách. Nejvyšší známku A

dalo 128 studentů (25 %), známku B pak 213 studentů (42 %), C 113 studentů (22 %), D 33 studentů (7 %). Negativní hodnocení se objevilo zřídka: známku E dalo 14 studentů (4 %) a F 4 studenti (1 %).

S výjimkou hodnotící položky označené o26, která vyjadřuje celkovou míru spokojenosti se studiem v ČR, jsme u hodnotících škál nezjistili významný rozdíl mezi hodnoceními bakalářských a magisterských studentů, ani mezi hodnoceními studentů v krátkých či dlouhých studijních pobytech. Celkově lze říci, že přibližně 93-98 % rozdílů je možno připsat individuálním rozdílům mezi zahraničními studenty a také fakultám, kde studují. Pouze 2-7 % rozdílů lze atribuovat **rozdílům mezi vysokými školami** jako vyššími celky. Je to více, než u českých studentů, u nich jsme konstatovali, že na úrovni vysokých škol lze připsat rozdílům mezi vysokými školami u prezenční formy studia pouze 1-3 % rozptylu. Potvrzuje se tedy zjištění, které jsme učinili už u českých studentů: kvalitu studia primárně určují faktory **hluboko pod úrovní vysoké školy jako celku**.

Druhým cílem našeho šetření bylo porovnat pohled na fungování českých vysokých u českých a u zahraničních studentů, kteří navštěvují tutéž vysokou školu, i když se zpravidla neučí společně v týchž studijních skupinách. Oba dotazníky byly obsahově identické, s jediným rozdílem: místo položky, která zjišťovala spokojenost českých studentů s prací akademického senátu, jsme do anglické verze zařadili položku, která zjišťovala znalost angličtiny jako vyučovacího jazyka u českých učitelů. Analýza ukázala, že strukturně je dotazníkové hodnocení získané od obou skupin studentů stejné.

Srovnání navíc ukázalo, že se pohled českých a zahraničních studentů na fungování českých vysokých škol liší. Vzhledem k nízké návratnosti dotazníku od zahraničních studentů je obtížné rozdíly interpretovat. Je však zřejmé, že v principu se hodnocení získaná od zahraničních a od českých studentů se mohou výrazně odlišovat. Tuto úvahu podporuje též absence korelace mezi hodnoceními českých a zahraničních studentů ($r = 0,03$).

Třetím cílem bylo **navrhnout úpravy použitého dotazníku** tak, aby nezatěžoval respondenty, poskytoval dostatek screeningových údajů a byl rutinně využitelný při externím hodnocení vysokých škol. Na základě regresní analýzy jsme délku dotazníku pro zahraniční studenty zkrátili na 10 položek, tak aby dotazník přinášel stejné informace jako „dlouhá“ verze. Předpokládáme, že práce se zkráceným dotazníkem bude snadnější a zahraniční studenti nebudou odrazováni od odpovídání rozsahem dotazníku.

Dotazník, který jsme vytvořili, je určen pro **sumativní externí hodnocení** práce vysokých škol, např. pro institucionální hodnocení ze strany Akreditační komise. Jde o dotazník, který je zadáván zahraničním studentům, aby zhodnotili své **zkušenosti s výukou na fakultě či univerzitě**. Jedná se o specifický typ dotazníku, který se svým posláním i podobou *liší* od dotazníků, jež se v ČR používají na některých českých vysokých školách při hodnocení práce *konkrétních učitelů*. Námi vytvořený dotazník patří k typu, který se označuje zkratkou **DUE** - *Departmental and University Experiences*. Zahraniční student jeho prostřednictvím hodnotí kvalitu výuky v rámci svého studijního programu ve velmi obecné rovině.

Jaká **doporučení** můžeme formulovat pro další využívání dotazníků typu DUE u zahraničních studentů?

1. V České republice (na rozdíl od vyspělých mnohonárodních států) se *systematicky nezkoumá* pohled zahraničních studentů na kvalitu výuky v domácích vysokých školách. Ať už studenti přijíždějí v rámci krátkodobých výměn nebo na celé studium. Nezkoumá se ani jejich akademický život v ČR. To je potřeba změnit.
2. Z dostupné literatury je známo, že zahraniční studenti obvykle tvoří homogenní skupinu a je třeba k nim přistupovat diferencovaně.

3. V České republice se výzkumy studentských názorů na fungování vysoké školy zatím soustřeďovaly především na kvalitu výuky samotné, na kvalitu práce učitelů a kateder. **U zahraničních studentů zřejmě bude třeba zvolit širší záběr.** V zahraničních výzkumech tvoří témata typu *kvalita vysokoškolské výuky, podoba vyučovaného kurikula, kvalita učitelů* a také *kvalita služeb spojených s výukou* jednu z důležitých, ale ne dominujících složek takového šetření. Je třeba připojit i pohled zahraničních studentů na fungování univerzity a život v kampusu.
4. Externí hodnocení musí být promyšleně propojeno s kvalitně zpracovaným **vnitřním hodnocením**, které si provádějí vysoké školy a jejich fakulty samy. Zatím mají vysoké školy zkušenosti převážně se studentským hodnocením uvnitř jednotlivých fakult. Srovnávání fakult mezi sebou je vzácné (k výjimkám patří Univerzita Karlova). Je tedy velmi žádoucí vytvořit na vysokých školách **celkový evaluační systém**, jehož bude externí hodnocení plánovanou součástí, a to i ve smyslu výběru studentů pro tu kterou část (zásada, že všichni evaluují vše, je kontraproduktivní).
5. S tím, jak budou přibývat počty zahraničních studentů na českých vysokých školách (zatím jsme pod průměrem vyspělých zemí), budou stoupat nároky na zpětnou vazbu, kterou naše vysoké školy mohou získat od zahraničních studentů.

Literatura

- AART, J. V., SOLTANIFAR, M., REST, E.V. (2011) Key influencers of international student satisfaction in Europe. Results of the project Student Experience Exchange. Eindhoven: Study Portals, 51 s.
- ALI, S.H., BEGUM, S., NOR, H. M. (2013) Students' evaluation of the desired teaching qualities among lecturers of higher learning institutions in East Coast Malaysia. Asian Journal of Humanities and Social Sciences, vol.1, no. 3. ISSN 2320-9720.
- ARKOUDIS, S. (2013) Teaching International Students: Strategies to Enhance Learning. Melbourne: University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education, 18 s. Dostupné na: http://www.cshe.unimelb.edu.au/resources_teach/teaching_in_practice/docs/international.pdf
- BAKER, R., SIRYK, B. (1999). SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire Manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
- BIGGS, J., TANG, C. Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. Maidenhead: McGrawHill, 2007, 335 s. ISBN 978-0-335-22127-1.
- CARR, R., HAGEL, P. (2008) Students' evaluations of teaching quality and their unit online activity: An empirical investigation. In Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings Ascilite, Melbourne, s. 152-159. Dostupné na: <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/carr-r.pdf>
- CROSE, B. (2011) Internationalization of the higher education classroom: Strategies to facilitate Intercultural learning and academic success. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, vol. 23, No. 3, s. 388-395. ISSN 1812-9129.
- DOHERTY, C. SINGH, P. (2005) How the West is Done: Simulating Western Pedagogy in a Curriculum for Asian International Students. In NINNES, P., HELLSTÉN, M. (Eds.) Internationalizing Higher Education. Critical Explorations of Pedagogy and Policy. Hong Kong: University of Hong Kong, s. 53 - 74. ISBN 962-8093-37-1.
- EAVES, M. (2009) Learning styles technology and supporting overseas students. Multicultural Education & Technology Journal, vol. 3, no. 1, s. 61-73. ISSN 1750-497X.
- EE, J. (2013) "He's an idiot!" Experiences of International Students in the United States. Journal of International Students, vol. 3, no. 1, s. 72-75. ISSN 2162-3104.
- EDMUNDSON, A. (2007). Globalized e-learning cultural challenges. Hershey: Information Science Publishing, 358 s. ISBN 978-1-5990-4303-6.
- EURYDICE (2009) Správa a řízení vysokého školství v Evropě. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009, 148 s. ISBN 978-92-79-0918180.
- FAN, X., SCHREIBER, S., YOUNG, J. (2012) Analysis of International Student Barometer Survey Data University of Illinois at Urbana-Champaign. Champaign: University of Illinois, International students and scholar services, 31 s.
- GU, Q., SCHWEISFURTH, M., DAY, C. (2009). Learning and growing in a "foreign" context: Intercultural experiences of international students. Compare: A Journal of Comparative and International Education, vol. 40, no. 1, s. 7-23. ISSN 0305-7925.

- HARMAN, G. (2005) Internationalisation of Australian higher education: A critical review of literature and research. In: NINNES, P., HELLSTÉN, M. (Eds.) Internationalising higher education: Critical exploration of pedagogy and policy. Hong Kong: University of Hong Kong, s. 119-140. ISBN 962-8093-37-1.
- HELLSTÉN, M. (2007) International student transition: Focusing on researching international pedagogy for educational sustainability. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, vol. 8, no. 3, s. 79-90. ISSN 1443-1475.
- HELLSTÉN, M., PRESCOTT, A. (2004) Learning at University: The International Student Experience. *International Education Journal*, vol. 5, no. 3, s. 344-341. ISSN 2277-2456.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.J. *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. Praha: Linde, 2006, 335 s. ISBN 80-86131-70-X.
- JEŽEK, S., MAREŠ, J. (2012) Externí hodnocení kvality výuky studenty českých vysokých škol. Výstupní zpráva projektu IPN Kvalita. Brno a Hradec Králové, 126 s.
- KAMBOUROPOULOS, A. (2014) An examination of the adjustment journey of international students studying in Australia. *Australian Educational Researcher*, March, 2014. ISSN 0311-6999. Dostupné na: DOI 10.1007/s13384-013-0130
- KNIGHT, J. (2003) Updated internationalization definition. *International Journal of Higher Education*, vol. 33, no. 1, s. 2–3. ISSN 1927-6044.
- KONDAKCI, Y. (2011) Student mobility reviewed: attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, vol. 62, s. 573–592. ISSN 0018-1560.
- LEE, J.J., RICE, C. (2007) Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, vol. 53, s. 381–409. ISSN 0018-1560.
- LEWIT, T. (2003) Educating in a global village: the challenge of cultural diversity. *Business – Higher Education Round Table Newsletter*, no. 18, s. 32-34.
- LILLIS, T. (2001) *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London: Routledge. ISBN 978-0-4152-2802-2.
- MAK, A.S., KENNEDY, M. (2012) Internationalising the student experience: Preparing instructors to embed intercultural skills in the curriculum. *Innovative Higher Education*, vol. 37, s. 323–334. ISSN 0742-5627.
- MALAU-ADULI, B.S. (2011) Exploring the experiences and coping strategies of international medical students. *BMC Medical Education*, vol. 11, no. 40, 12 s. ISSN 1472-6920.
- MAREŠ, J. (2001) Příprava lékařů na jednání s menšinami. *Praktický lékař*, vol. 81, no. 7, s. 400-403. ISSN 0032-6739.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 702 s. ISBN 978-80-262-0714-8.
- MARINGE, F., SING, N. (2014) Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment: pedagogical, quality and equity issues. *Higher Education*, vol. 67, s. 761–782. ISSN 0018-1560.
- MŠMT – odbor analyticko-statistický. Dostupné na http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f2.html.

- OLIVAS, M., LI, Ch.S. (2006) Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know. *Journal of Instructional Psychology*, vol. 33, no. 3, s. 217-222. ISSN 0094-1956.
- PĚNIČKOVÁ, D. (2013) Komentáře k debatě o studiu zahraničních studentů. Shrnutí národní debaty projektu Migrace do centra. Praha: Evropský dům, 15. 10. 2013. Dostupné na: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/komentare-k-debate-o-studiu-zahranicnich-studentu>
- The Teacher's Guide. Section A: Policies and procedures. Part: Professional behavior of teachers. Los Angeles: University of California, Office of Instructional Development, 2013. Dostupné na: <http://www2.oid.ucla.edu/publications/teachersguide/policies/behavior/probehavior>
- PRŮCHA, J. Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2007, 220 s. ISBN 978-80-7367-280-5.
- RIENTIES, B., TEMPELAAR, D. (2013) The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 37, s. 188– 201. ISSN 0147-1767.
- ROBIE, C., RYAN, A. M. (1996) Structural equivalence of a measure of cross-cultural adjustment. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 56, s. 514–521. ISSN 0013-1644.
- SAJENÉ, L., TAMULIENÉ, R. (2012) Quality assessment parameters for student support at higher education institutions. *The Quality of Higher Education*, vol. 9, s. 120-139. ISSN 1822-1645.
- SOLÓRZANO, D., YOSSO, T. (2002). A critical race counterstory of race, racism, and affirmative action. *Equity and Excellence in Education*, vol. 35, no. 2, s. 155-168. ISSN 1066-5684.
- SULTANA, Q., SMITH, R. (2011) Evaluation of international students' perceptions of Eastern Kentucky University. Oxford: The 40th Annual Conference of Mid-South Educational Research Association., 20 s. Dostupné na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532280.pdf>
- VANHOOF, J., VAN PETEGEM, P. (2007) Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 33, p. 101-119. ISSN 0191-491X.
- WANG, K.T., LI, F., WANG, Y. et al. (2014) The International Friendly Campus Scale: Development and psychometric evaluation. *International Journal of Intercultural Relations*. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.05.004>
- WARD, C. The impact of international students on domestic students and host institutions. New Zealand: Export Education Policy Project of Ministry of Education, 2001. Dostupné na: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/international/14684>
- YEN, W.J., STEVENS, P. (2004) Taiwanese students' perspectives on their educational experiences in the United States. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, vol. 5, no. 3, s. 294-307. ISSN 1443-1475.
- ZEVALLOS, Z. (2012) Context and outcomes of intercultural education amongst international students in Australia. *Intercultural Education*, vol. 23, no. 1, s. 41-49. ISSN 1467-5986.

Přílohy

Příloha 1. Oslovení vysokých škol a jednotlivých respondentů

V Brně dne 22. května 2014

Vážený pane prorektore,

v roce 2012 proběhlo na Vaší univerzitě šetření “Studentské hodnocení kvality vzdělávacího procesu“, které bylo součástí projektu MŠMT – Individuální projekt národní „Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání“ (IPN KVALITA). Hlavním odborným garantem tohoto projektu je prof. Karel Rais. Projekt se uskutečňuje v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a je financován z prostředků Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.

V průběhu tohoto šetření byli osloveni studenti bakalářských, magisterských i doktorských programů v prezenční i kombinované formě. V rámci diskuze nad zjištěními vznikl požadavek možnosti srovnání pohledu českých studentů se studenty, kteří přichází na naše vysoké školy ze zahraničí a mohou mít jiná výchozí kvalitativní měřítka.

Rádi bychom Vás požádali o laskavý souhlas s oslovením zahraničních studentů Vaší univerzity za účelem vyplnění anglické verze dotazníku administrovaného v předchozím šetření.

Stejně jako u předchozího šetření je právně ošetřena anonymita výsledků šetření z hlediska respondentů. Jako jediné identifikátory jsou v dotazníku použity vysoká škola a fakulta. Výsledky nebudou zveřejněny ani předány dalším osobním či institucionálním zájemcům; budou sloužit pouze k řešení uvedeného projektu, jehož experti i další pracovníci jsou vázáni mlčenlivostí.

Navrhované šetření by pro Vaší univerzitu představovalo minimální zátěž. Celé proběhne online a jediný úkon, který je potřeba učinit, je rozeslat námi připravený zvací email na adresy studentů. Tím nedojde k předání osobních dat a jednotliví studenti zůstanou z hlediska sběru dat anonymní. Text zvacího emailu je uveden v příloze.

Šetření proběhne ve dnech od 15.5. do 10.6. 2014.

S díky za pochopení a s pozdravem,

prof. Ing. Karel Rais, CSc., MBA, dr. h. c.

Odborný garant projektu IPn Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání

prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Odborný expert

Dear student,

We are happy and honoured you chose to study in the Czech Republic. For the Czech Ministry of Education, Youth and Sports we are carrying out a survey of foreign students' assessments of the quality of teaching at Czech universities. This is the first country-wide survey of this kind and is a part of a large project aiming at improving the quality of Czech higher education. For more details about the whole project please visit the link below.

Please, take a few minutes to review your experience with the quality of teaching at Czech universities. The short survey is completely anonymous and can be found here: www.ipnkvalita.cz/survey/?id=ABCD

Thank you for your time and feedback!

Prof. Jiří Mareš

IPN Kvalita – IPN Quality

Quality assessment and assurance in the tertiary education system

<http://kvalita.reformy-msmt.cz/>

Příloha 2. Plné znění online verze dotazníku.

STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

Dear student!

All universities and colleges want their faculties and schools to provide good educational services. This is the reason why they regularly evaluate the quality of teaching and services provided by their faculties. Students' assessments of the quality of teaching and other services form an important part of this evaluation process.

As foreign students you may have a different perspective allowing you to compare your current learning experience at a Czech university with your home university. That is why we want you to be part of our evaluation, too!

This survey looks for findings at the faculty and whole university/college level. Your individual responses are completely anonymous. For evaluations all responses will be aggregated to the level of individual faculties and used to improve the quality of education.

Thank you for your collaboration!

Instructions:

Please assess the quality of teaching in your study programme and the quality of services provided by the faculty. Think about what you learned, how you were taught, taken care of, the whole experience. If you study/studied more than one study programme, please **pick only one** that you wish to evaluate. If you came to study only a few courses (eg. Erasmus) please evaluate your experience with all the courses you took at one faculty. We are interested in your personal, subjective opinions, assessment, even when this is not directly stated in the question. We do not expect you to make any corrections or considerations based on the differences between the Czech Republic and your home country. Just say it like you feel it!

Please choose one response for each statement that most closely represents your position, opinion, feeling. With most statements there is the „does not apply“ option that you can use if you had no experience with what the statement is about. Please, do not use this response too often.

If you do not wish to respond to a question please choose the „NR“ option.

Please tolerate the sometimes imperfect English in this questionnaire. We aimed at clarity across a range of nationalities and levels of English language proficiency.



Survey

Bližší informace o projektu IPN Kvalita jsou dostupné na našich stránkách kvalita.reformy-msmt.cz.

STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

Where do you or did you study in the Czech Republic?

University or college:

Moravian University College Olomouc
Newton College
Palacký University of Olomouc
Private College of Economic Studies in Znojmo
Private University College of Economic Studies
Rašín College
Silesian University
ŠKODA AUTO University
Technical University of Liberec
Technical University of Ostrava
The College of Karlovy Vary
The College of Nursing
The Institute of Hospitality Management in Prague
The Prague College of Psychosocial Studies
The University of Finance and Administration
Tomas Bata University in Zlín
Unicorn College
University of Business (VSO)
University of Defence
University of Economics and Management
University of Economics, Prague
University of Hradec Králové
University of International and Public Relations Prague
University of New York in Prague
University of Ostrava
University of Pardubice
University of South Bohemia in České Budějovice
University of Veterinary and Pharmaceutical Sciences
University of West Bohemia
Westmoravian College Třebíč

▲
▼

Answer and Continue

STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

Where do you or did you study in the Czech Republic?

Faculty:

Faculty of Veterinary Medicine ▲

Faculty of Veterinary Hygiene and Food Safety ▼

Faculty of Pharmacy

Answer and Continue

Page 2 of 10



STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

Student survey

I took courses (or a whole study programme) at:

- ☒ bachelor level
- ☐ masters level

Answer and Continue

Page 3 of 10



STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

How extensive was your study experience in the Czech Republic?:

- ☒ Short stay (one or two semesters, took a few individual courses, e.g. Erasmus)
- ☐ I studied a whole study programme (including short two semester study programmes)

Answer and Continue

Page 4 of 10



STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

We would like to know how much experience you have with universities, colleges and other higher education institutions.

How many years have you studied so far at universities etc. before coming to Czech Republic?
(number)

Answer and Continue

Page 5 of 10



STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

Please choose the extend of agreement with following statements:

[illegible]

**I have not learned much new
from lectures and seminars I
attended.**

**I was satisfied with the quality
of lectures I attended.**

(i.e. it was useful to attend lectures)

**In most cases I was satisfied
with the quality of seminars I
attended or took part in.**

**I found the practical parts of
the curriculum (labs, visits,
internships organized by the
school) very useful.**

*(If this was not part of your study
experience, please choose N/A.)*

**During their office hours (or set
appointments), teachers and
other academics were really
available to students.**

*(i.e. office hours really worked as
time dedicated to students).*

**There was no problem to get
information or feedback from
my teachers over the phone or
e-mail.**

**I have always received helpful
feedback (comment, notes,
and recommendations etc.)
from my teachers about my
work (seminar papers, tasks,
projects, analyses etc.)**

**The examination and
evaluation of our knowledge
and/or skills was always fair
and just**

(i.e. it did not happen to me that I



(i.e. it did not happen to me that I
would get a much higher or lower

grade than I deserved.)

Recommended study
materials (textbooks, papers,
electronic materials etc.
necessary to complete the
course) were easy to buy or get.

☐☐☐☐☐☐☐

Recommended study
materials (textbooks, papers,
electronic materials etc.) were
easy to use, to study from.

☐☐☐☐☐☐☐

Scheduled lessons really took
place. Lessons which were not
realized according to schedule
(e.g. cancelled lecture) were
always replaced.

☐☐☐☐☐☐☐

The department where I
study/studied truly cares
about the professional ethics
(writing ethics, research ethics,
professional conduct etc.).

☐☐☐☐☐☐☐

Answer and Continue



STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

Please choose the extend of agreement with following statements:

	true for all courses	true for majority of courses	true for about half of the courses	true for lest than a hafl fot he courses	true for very few or no courses	N/A = does not apply,	I do not wish to respond
	1	2	3	4	5	0	NR
In all my courses I felt the teachers had high requirements. <i>(i.e. the courses were not too easy)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecturers teaching in my courses had sufficiently good command of English.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Answer and Continue



STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

Quality of services

Please choose the extend of agreement with following statements:

	completely agree	somewhat agree	it's hard to decide	partially disagree	completely disagree	N/A	I do not wish to respond
	1	2	3	4	5	0	NR
The administrative processes (registering for courses, for exams, scheduling etc.) were well functioning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I was satisfied with the way the administration staff (office of studies, office of international studies) dealt with my problems and question	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I was satisfied with the services provided by the library at our faculty (or with the university library in case the faculty did not have its own library).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Answer and Continue



STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

Learning outcomes from the courses you took

Please choose the extent of agreement with following statements:

	completely agree	somewhat agree	it's hard to decide	partially disagree	completely disagree	N/A	I do not wish to respond
	1	2	3	4	5	0	NR
I think I learned a sufficient amount of theoretical knowledge (including terms, theories, facts etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I think I learned to apply theoretical knowledge to solve problems in my field.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I learned skills (how to do something, solve a problem) that are useful in my field.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I think I learned to study more effectively or efficiently.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I think I improved my ability to work in a team.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Answer and Continue



STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

Overall evaluation

Please choose the extend of agreement with following statements:

	A	B	C	D	E	F
If I were to evaluate how satisfied I am with the quality of teaching at the faculty where I studied in the Czech Republic using school grading scale (from A-excellent to F-fail) I would give:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Answer and Continue

Page 10 of 10



STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE QUALITY OF TEACHING

End of Survey.

Thanks for participation.

Now you can close this window.
