

Internacionalizace vysokého školství: Zahraniční mobilita studentů v ČR z pohledu výzkumu Eurostudent IV

Michaela Šmídová

Centrum pro studium vysokého školství

Abstrakt: Text je zaměřen na kvantitativní analýzu studentské vysokoškolské zahraniční mobility v České republice. Mobilita je v něm stručně definována v souvislosti s internacionalizací, která je jednou z priorit v rámci Evropské unie a souvisí rovněž s Boloňským procesem, a také s ohledem na společensko-historické konotace. Hlavním zdrojem dat pro kvantitativní analýzu je mezinárodní výzkum Eurostudent, konkrétně jeho čtvrtá vlna z roku 2008/2009 (více než 12 tisíc respondentů – vysokoškolských studentů v ČR). V článku je představena základní struktura a podoba mobility i za použití relevantních statistických údajů z ČSÚ, OECD apod., a názory studentů na ni (očekávání, zkušenosti, překážky), tj. těch, kteří s ní mají zkušenost, i těch, kteří tuto zkušenost nemají. Ukazuje se, že mobilita souvisí nejen se socioekonomickými ukazateli, ale také se zastávanými hodnotami, tudíž s osobnostním vybavením studentů.

Klíčová slova: mobilita, vysokoškolští studenti, Česká republika, Eurostudent, kvantitativní analýza, očekávání, překážky

Internationalization of Higher Education – Student’s Foreign Academic Mobility from the Czech Republic through Data Eurostudent IV

Abstract: Given text focuses on the quantitative analysis of student’s foreign academic mobility in the Czech Republic. The mobility is briefly defined in the context of internationalization, which is one of the priorities in the European Union and also with regard to the socio-historical connotations of student’s mobility. The main source of data for the quantitative analysis is the international research Eurostudent, specifically its fourth wave from 2008/2009 years (sample: more than 12,000 respondents – university students enrolled at higher education institutions in the Czech Republic). The basic structure and form of mobility is presented in the text and relevant statistical data of the Czech Statistical Office and OECD instead of Eurostudent data are used. Student’s opinions to mobility (expectations, experiences, obstacles) are analyzed according to whether students are or aren’t experienced with mobility. It turns out that mobility is related not only to socio-economic indicators, but also values, i.e. the student’s personality equipment.

Keywords: mobility, HEI’s students, the Czech Republic, Eurostudent, quantitative analysis, expectations, obstacles

DOI: 10.14712/23363177.2015.71

V současnosti je na studentskou mobilitu v rámci evropského vysokoškolského prostoru zaměřena velká pozornost, a to jak na úrovni Evropské unie, tak v jednotlivých státech nebo přímo na univerzitách a vysokých školách. Internacionalizace, jejíž je studentská mobilita součástí, patří mezi veřejně-politické priority ve vy-

30 sokoškolském vzdělávání. Internacionalizace byla definována už v roce 1966 v tzv. International Education Act jako 1) pohyb akademiků a studentů za studiem a výzkumem, 2) konvergence v obsahu kurikul, 3) nastavení organizační struktury tak, aby podporovala mezinárodní spolupráci. (Read, 1966) Jinou z řady definic podává De Wit (2010), když internacionalizaci dělí na domácí, která prostřednictvím kurikula připravuje studenta na život v globalizovaném multikulturním světě, a zahraniční, která zahrnuje právě mobilitu studentů, učitelů a vědců, ale také studijních programů a projektů.

Internationalizace vysokého školství je většinou chápána v úzké souvislosti s globalizací: „Internationalisation is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalisation“ (Knight, 2008, s. 1). Ale problém vztahu globalizace a internacionalizace je složitější. Zatímco globalizace¹ je komplexní proces, ve kterém se vysoké školy vyskytují jenom jako jeden z řady aktérů, pak internacionalizace je konkrétní reakcí vysokých škol na tento proces, díky které se zároveň globalizace jako taková dále umocňuje. Internacionalizace a globalizace vedou k tomu, že se mění nejen jejich organizace, ale také sebepojetí vysokých škol. Vysoké školy jsou v globalizovaném prostředí vzájemnými konkurenty na „trhu vzdělávání“, uplatňuje se v nich manažerské řízení, snaží si na sebe vydělávat jako firmy apod. (Mitchell & Nielsen, 2012) Internacionalizace je v současnosti rovněž jedním z kritérií úspěšnosti v nejrůznějších žebříčcích a hodnoceních vysokých škol. (např. Knight, 2011 nebo Shin & Toutkoushian, 2011) a také to zvyšuje motivaci škol ji podporovat.

Studentská mobilita jako významná součást internacionalizace je na evropské úrovni spojena především s existencí Boloňského procesu, jehož cílem bylo vytvoření takového prostoru, který umožní volný pohyb studentů a akademických pracovníků v Evropě.² Původním a velmi ambiciózním cílovým stavem mimo jiné mělo být to, že každý vysokoškolský student stráví alespoň jeden semestr v zahraničí a toto studium mu bude uznáno jako součást jeho domácího studijního programu. Takový cíl do roku 2010, kdy byl slavnostně vyhlášen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, splněn zdaleka nebyl. V současnosti je deklarovaným cílem dosáhnout to, aby měl studijní zkušenost ze zahraničí alespoň každý pátý student (EHEA, 2012). Zahraniční zkušenost se studiem se stala i přes problematiku uskutečňování plánovaných cílů součástí vysokoškolského studia pro velký počet mladých lidí. To neplatí zdaleka jen pro mobilitní programy (nejznámější z nich Erasmus), ale také pro mimoprogramovou mobilitu studentů. Např. v akademickém roce 2006/2007 bylo ve 32 evropských státech zapsáno 3,2 milionu zahraničních studentů, což celosvětově představovalo asi polovinu všech v studujících zahraničí (Teichler, Ferencz, & Wachter, 2011) a ten-

¹ Globalizace není zdaleka jednotná a ani snadno definovatelná. Jeden pohled na globalizaci je postaven na novém pojetí prostoru a pohybu v něm (celý svět je „globální vesnice“, vzdálenosti jsou v něm malé), druhý se soustředí na globalizaci jako proces tažený novými způsoby komunikace (s rozvojem nových komunikačních technologií se vytvořila „network society“). (Mitchell & Nielsen, 2012)

² Podtextem pro takovou podporu byla i snaha udržet a zvýšit atraktivitu Evropy i pro studenty mimoevropské, kteří mnohem více preferují studium v USA.

to údaj se týká právě studentů, kteří se rozhodli studovat v zahraničí na základě vlastní iniciativy a možností.

Zahraniční mobilita vysokoškolských studentů nabývá v tomto textu dvě různé podoby. První z nich je mobilita zaštitěná konkrétním programem a znamená možnost studovat během studia semestr či více mimo svou alma mater. Druhou podobou je individuální mobilita – mimo programy –, kdy studenti vyjíždějí do ciziny studovat s cílem absolvovat zde buď celý studijní program, nebo jeho nějakou specifickou část (dopsání bakalářské či diplomové práce, jazykový kurz nebo letní školy atd.). Oběma zmiňovanými podobami se zabývá tato studie. Záměrem studie je zjistit, jaké překážky a očekávání studenti mají spojené se zahraniční mobilitou. Zaměření studie na názory studentů může vést i k odpovědi na obecnější otázku týkající se rozporu mezi veřejně-politickými cíli a reálnou situací v oblasti vysokoškolského vzdělávání.³

1 Historický a výzkumný kontext studentské mobility

Pohyb vědců, učenců i studentů bez ohledu na hranice států je jedním z nejstarších způsobů šíření vědění a vědomostí. Motivace pohybovat se z jedné země do druhé se přitom v čase velmi proměňují. Když se pro příklad zaměříme jen na 20. století, migrace vědění, respektive jeho zprostředkovatelů, byla vynucena nebezpečnou politickou situací v zemích původu (např. odchod vědců, ale i umělců z hitlerovského Německa, nebo exodus z Ruska po roce 1917 apod.). Nebo byla a stále je vedena snahou některých zemí přilákat na své území perspektivní vědecké pracovníky na dobré pracovní a životní podmínky. Takového „brain drain“ jsme svědky zejména v současnosti. (Burke, 2013)

Mobilita studentů není tedy v rámci Evropy zdaleka novým fenoménem, naopak má dlouhou historii, v níž se odráží širší společensko-politické změny. Již dlouho před vznikem národních států existovalo něco, co by mohlo být chápáno jako svého druhu evropský vysokoškolský prostor, v němž docházelo k výměně studentů, informací, vědění a kultury. Období středověku, renesance a částečně i osvícenství může být považováno za zlatý věk nejen studentské mobility a Peter Burke (2013, s. 242–243) v této souvislosti hovoří o „republice učenců“ existující bez ohledu na hranice tehdejších státních celků. Ale vznik a rozvoj národních států byl naopak doprovázen důrazem na domácí, tj. národní, vzdělávání, který v některých zemích dostal podobu oficiálního zákazu studia v zahraničí. Nicméně pro velkou část 20. století je už charakteristický zájem o mezinárodní spolupráci. Ten byl ale často motivován nebo nasměrován ideologicky a politicky, což vedlo k tomu, že studentská mobilita byla podporována pouze v rámci některých zemí. (De Wit, 2009) V českém případě po roce 1948 znamenala příslušnost k socialistickému táboru možnost studentů studovat jen ve spřátelených zemích a jen pro politicky prověřené lidi nebo z druhé strany,

³ Problémem veřejně-politických deklarácí ve vysokém školství a jejich reálného naplnění se zabývá např. Lorenz (2006) nebo Papatsiba (2006).

32 byla podporována mobilita studentů přicházejících z vybraných, socialisticky orientovaných, rozvojových zemí. (Urbášek, 2012)

V Československu s otevřením hranic po roce 1989 získala otázka studia v zahraničí nový „svobodný“ rozměr, pro nějž byl charakteristický velký mobilní optimismus. Ale teprve s nástupem 21. století a přistoupením k Boloňské deklaraci reálně došlo k nárůstu zejména mobility uskutečňované prostřednictvím evropských i jiných programů či programů škol.

Česká republika se k Boloňskému procesu připojila v roce 1999 a v jeho rámci za svou prioritu přijala internacionalizaci, a tím také mobilitu studentů. V dlouhodobém záměru 2011–2015 pro oblast vysokého školství (MŠMT, 2010) je podpora mobility jedním ze tří dílčích cílů priority Otevřenost v odstavci Internacionalizace a zde se obecně píše: „Ministerstvo bude podporovat programy zaměřené na mobilitu studentů a pracovníků vysokých škol“ (MŠMT, 2010, s. 18). Kromě studentské mobility jde ještě o mobilitu akademiků a internacionalizaci v oblasti spolupráce s firmami a byznysem. V doporučení pro vysoké školy je uvedeno:

Mobilita studentů by se měla stát běžnou součástí studia (např. tzv. mobility window jako součást studijních programů), cílem je umožnit všem zájemcům absolvovat alespoň část studia na zahraniční instituci; navyšovat počty studentů vyjíždějících na studijní pobyty do praxe do zahraničí; důsledně evidovat vyjíždějící a přijíždějící studenty v matrice studentů; podporovat studentské mobility rovněž prostřednictvím stipendií z vlastních prostředků; a v souvislosti s mobilitou správně a důsledně uznávat studium absolvované v zahraničí. (MŠMT, 2010, s. 18–19)

V dokumentu tedy zaznává snaha státu reagovat na cíle Boloňského procesu. Vysoké školy samotné se zaměřují více na podporu přijímání studentů ze zahraničí, zejména studentů-samoplátců, protože v tom vidí možnost zlepšit svou finanční situaci. Je to samozřejmě pouze jeden z možných důvodů (mezi ně patří např. snaha zkvalitnit výzkum, podpořit multikulturní atmosféru na školách), ale finanční motivace je zřejmá nejen u soukromých, ale i veřejných vysokých škol. Podobný „utilitární“ přístup k internacionalizaci ze strany vysokých škol v daleko rozvinutější podobě existuje zejména v zemích, jako jsou USA, Velká Británie nebo Austrálie. (Altbach & Knight, 2007)

Kromě programové mobility se během posledních 20 let výrazně zvyšuje také individuální mobilita. To lze chápat jako výsledek obecného trendu, v jehož rámci je právě vysokoškolské vzdělání získané v zahraničí považováno za konkurenční výhodu na pracovním trhu (Brooks, Waters, & Wilson, 2012). Není to jen takové vzdělání, které vede k rozšíření vědění, dovedností (tj. navýšení kulturního kapitálu) a k rozšiřování sociálních vztahů na mezinárodní úroveň (navýšení sociálního kapitálu), ale hlavně je vnímáno jako prestižnější a zvyšuje tzv. symbolický kapitál. To platí zvláště pro studium v zemích, jako jsou USA nebo Velká Británie (Kurzmann, 2014). Například snahy o zvyšování kulturního kapitálu prostřednictvím studia na zahraničních, zejména prestižních, univerzitách jsou přitom nejcharakterističtější pro studenty pocházející z rodin s již vysokým kulturním kapitálem a s dostatečnými finančními zdroji (Espeland & Sauder 2007 nebo Munk, Poutvaara, & Foged, 2012).

Obě podoby mobility – individuální i programová – jsou na zcela obecné úrovni podporovány za prvé existencí masifikovaného vysokého školství: mobilita se může týkat mnohem většího počtu lidí, a za druhé postupující globalizací (viz úvod), v jejímž rámci se stírají státní hranice a jsou postupně odstraňovány překážky pro tento způsob studia. (Varghese, 2008)

Mobilita studentů a zejména její programová část (Erasmus) se stala také významným výzkumným tématem. Pro něj je charakteristické zaměření na sociálně-ekonomické charakteristiky jako na proměnné, které hrají primární roli v účasti nebo neúčasti na mobilitě.⁴ Je to pravděpodobně i proto, že je lze relativně nejsnáze ovlivnit konkrétními veřejně-politickými nástroji, jako jsou kvóty, stipendia, a dalším podpůrným financováním. A platí rovněž to, že výsledky studií tohoto typu vyúsťují i do veřejně-politických doporučení. Z výzkumů tak vyplývá, že se častěji účastníky mobility stávají studenti, kteří hodnotí svou životní úroveň lépe a jejich rodiny mají vyšší socioekonomický status (např. Otero, 2008 nebo Messer & Wolter, 2005). I když existují i jiné, spíše dílčí, studie uskutečněné mezi studenty jediného studijního oboru, které toto propojení neukazují – např. komparativní norskoo-americká studie mezi studenty marketingu (Payan, Svensson, & Hogevoold, 2012). Výzkumy se také soustředí na otázku vztahu mobility směřované na prestižní univerzity a vysokého socioekonomického statusu. V této souvislosti je možné opětovně upozornit na takové studie, které vycházející z konceptu kulturního a sociálního kapitálu (viz výše).

Kromě socioekonomických souvislostí se opakovaně potvrzuje, že častěji studijní pobyt v zahraničí absolvují studenti sociálních, humanitních a uměleckých oborů (Schomburg & Teichler, 2006). V Evropě i v zámoří je typicky větší účast žen na studiu v zahraničí (např. Norris & Gillespie, 2008; Desoff, 2006). I když i tento trend má své výjimky, například ve Francii je vyšší počet studentů-mužů, kteří mají zkušenost se zahraničním studiem (Di Pietro & Page, 2008). V multikulturních společnostech jako USA, Kanada jsou v mobilitách podprezentováni příslušníci minorit (Hoffa, 2007 nebo Desoff, 2006).

Někteří autoři ale zdůrazňují, že rozhodnutí, zda absolvovat celé vysokoškolské studium nebo jeho určitou část v zahraničí, je ovlivněno mnoha faktory a zdaleka nejen sociálně-ekonomicky. Může jít o faktory vnitřní, jako jsou např. studijní aspirace, hodnoty, různé druhy kapitálu, sebedůvěra nebo vnější faktory v podobě podmínek mobility, klimatu vysoké školy apod. (Salisbury, Umbach, Paulsen, & Pascarella, 2009). Orr (2012) také dokládá, že rozhodnutí zúčastnit se mobility nebo motivace pro ni, respektive proti ní, může souviset přímo s osobností studentů a také s tím, v jaké životní fázi či fázi socializace se nacházejí. Důležitými okolnostmi jsou v tomto smyslu věk, rodinné zázemí, to, zda jsou studenti již zaměstnaní apod. Sledování psychologicko-sociální dimenze studentské mobility nabývá v posledních letech stále větší důležitost a v této studii mu bude věnována významná pozornost.

⁴ Poměrně časté jsou také výzkumy dopadů studia v zahraničí (např. jejich uplatnění v zaměstnání) mezi absolventy vysokých škol. Toto téma se ale nedotýká přímo předmětu zájmu této studie.

2 Výzkumná otázka a použitá data

Hlavní cíl studie je zjistit očekávání vysokoškoláků vůči mobilitě a jejich naplnění a identifikovat překážky proti mobilitě, a to v kontextu s celkovou podobou a strukturou zahraniční mobility českých vysokoškoláků. Proč studenti českých vysokých škol cestují, a naopak, proč ne? Cíl studie je současně navázán i na výzkumy studentské mobility, které byly prezentovány v oddíle 1.

Mobilita jako obecný termín označuje pohyb člověka z jednoho na jiné místo, tj. změnu pozice. V případě studentské vysokoškolské mobility tak, jak je v tomto textu definována, je mobilitou rozuměn pohyb v prostoru (student se fyzicky přesouvá do jiné země), ale má v sobě obsaženy i další složky mobility, především pak sociokulturní (protože student se setkává s jinou kulturou a společností). V prostředí vysokých škol kromě této „fyzické“ studentské mobility existuje rovněž i tzv. virtuální mobilita, kdy student po určitou dobu studuje v instituci, která je mimo jeho domovskou zemi, ale on sám zůstává na místě a využívá e-learning, tj. vzdělávání na dálku pomocí specifických IT nástrojů.⁵ (Poulová, Černá, & Svobodová, 2009)

Studie se zaměřuje výhradně na vnější mobilitu, tj. „ven“ z České republiky, která umožňuje vysokoškolákům získat mezinárodní zkušenost nejen vzdělávací (tj. jak fungují vysoké školy jinde), ale také kulturní/společenskou (jak fungují jiné společnosti, prožití multikulturní zkušenosti). Druhým důležitým kritériem pro sledování mobility je typ mobility z hlediska její organizace. Taková základní typologie mobility zahrnuje individuální („tradiční“) mobilitu založenou primárně na vlastní iniciativě a prostředcích. Jejím cílem je obvykle vystudovat celý studijní program, ale také do ní patří kratší zahraniční cesty se specifickým účelem a hlavně bez programové podpory, jako jsou jazykové kurzy, stáže, napsání postupové práce i letní školy. Dalším typem je mobilita v rámci oficiálně podporovaného programu. Zde je pobyt v zahraniční omezen zpravidla na jeden semestr, student se po jeho absolvování vrací na svou původní almu mater. A nakonec mobilita, která přímo vyplývá ze studijního programu a je jeho oficiální součástí/podmínkou. V rámci studie budeme pracovat především se dvěma prvými z uvedených typů mobility, i proto, že mobilita jako přímá součást studia není zatím příliš častá (více viz oddíl 4.1). Jak bylo řečeno výše, celá studie bude zaměřena na pohled studentů, tj. jak právě oni reflektují mobilitu.

Pro takto pojatý záměr jsou k dispozici dva typy dat. První z nich představují obecná statistická data a druhý, a pro tento text klíčový, je potom mezinárodní výzkum Eurostudent IV.

Statistická data o studentské mobilitě budou sloužit hlavně pro základní popis situace vnější mobility z ČR. Na mezinárodní úrovni jsou to zejména zprávy o vývoji internacionalizace a vysokoškolských systémů. V této studii budou využity dvě studie z řady „Education at Glance“ (OECD), a to z let 2010 a 2013. Data z této studie jsou postavena na několika obecných indikátorech, které popisují rozsah a formu

⁵ V tomto smyslu dochází k naplnění definice globalizace jako vytváření „network society“ prostřednictvím nových komunikačních technologií.

mobility a její vývoj v čase v jednotlivých členských zemích. Díky tomu se ukazují základní trendy rozvoje a lze na jejich základě srovnávat mobilitu (či v širším pohledu i internacionalizaci) mezinárodně. I když v tomto případě platí, že mezinárodní komparace má stále svá omezení (např. nejednoznačný výklad anglických pojmů „foreign student“ a „mobile student“, nebo stále přetrvávající odlišná struktura vysokoškolského studia v jednotlivých zemích). Kvalita dat je tak rozdílná a nelze úplně přesně identifikovat, za jakých podmínek byly údaje pro taková mezinárodní srovnání získávány.

Na národní úrovni jsou k dispozici souhrnné informace zaměřené čistě na české terciární vzdělávání. Ty zpracovává jednak Skupina legislativy a strategie na MŠMT (dřívější Ústav pro informace ve vzdělávání), jednak Český statistický úřad. Data z prvně jmenované instituce se ale nedotýkají vnějšího aspektu mobility studentů, kterým se bude zabývat tato studie, ale naopak se zaměřují na informace o cizincích studujících v ČR. Data z ČSÚ jsou především souhrnnými daty za celou Českou republiku a budou použita pouze pro dílčí srovnání s daty výzkumu Eurostudent; konkrétně se jedná o studii „Studenti a absolventi vysokých škol v České republice v roce 2012“. Nakonec, specifická data zaměřená na statistiku programu Erasmus jsou k dispozici díky Národní agentuře pro evropské vzdělávací programy (NAEP) (více oddíl Literatura). I ta jsou využita dílčím způsobem.

Hlavním datovým souborem pro tuto studii je tedy výzkum Eurostudent, konkrétně jeho čtvrtá vlna za Českou republiku z roku 2009. Právě tento soubor bude podroben sekundární statistické analýze. Výzkumu Eurostudent IV se zúčastnilo 25 evropských zemí. Eurostudent je výzkum primárně zaměřený na zjišťování socioekonomických podmínek studentů. Pro Českou republiku byl koncipován jako reprezentativní pro vysokoškolské studenty s výjimkou studentů doktorského studia zapsaných na českých vysokých školách. Základním souborem, ze kterého byli vybíráni respondenti, byla Matrika VŠ studentů, respektive Sdružené informace matrik studentů (SIMS). Studenti nově nastupující na vysokou školu, kteří ještě nebyli zapsáni v SIMS, byli osloveni prostřednictvím studijních oddělení.⁶ Náhodným výběrem bylo osloveno celkem 24 000 studentů, celková návratnost dotazníků se pohybovala kolem 50 %, ale rozdíly mezi jednotlivými vysokými školami byly velké. Pro výzkum byly osloveny všechny české vysoké školy, ale některé z nich na tuto výzvu vůbec nereagovaly (12 soukromých vysokých škol a 19 fakult ze 7 veřejných vysokých škol), nebo reagovaly, ale s tím, že se výzkumu nechtějí účastnit (1 soukromá vysoká škola a 16 fakult z 11 veřejných vysokých škol).⁷

První omezení, které přímo souvisí s tématem této studie, je dáno tím, že SIMS nezachycuje studenty s českým občanstvím zapsané v době výzkumu na zahraniční vysoké škole. Individuální mobilita je tak ve výzkumu zachycena neúplně (více viz

⁶ Podrobnější informace o metodice a složení souboru jsou k dispozici na stránkách Českého sociálně-vědního datového archivu (<http://archiv.soc.cas.cz>) nebo přímo na stránkách Eurostudent (<http://www.eurostudent.eu>).

⁷ Podrobné údaje o účasti jednotlivých vysokých škol jsou k dispozici v Technické zprávě agentury CS&C, která výzkum prováděla, a dostupné jsou z http://dspace.soc.cas.cz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1191/TI_CSDA00141.pdf?sequence=1.

36 oddíl 4.1). Kromě tohoto limitu ale existuje ještě obecnější kritika a pochybnosti o tom, zda je výzkum skutečně reprezentativní, a to zejména na úrovni jednotlivých vysokých škol. Například, jak upozorňuje Dan Ryšavý (2011), na Univerzitě Palackého se tohoto výzkumu nezúčastnili studenti tří z celkem osmi fakult.

Tabulka 1 Eurostudent IV – základní charakteristika datového souboru

	absolutní počet	relativní počet
Celkem respondentů	12 573	100 %
Ženy	7 525	59,9 %
Muži	5 048	40,1 %
Veřejné VŠ	10 980	87,3 %
Soukromé VŠ	1 251	9,9 %
Státní VŠ	342	2,7 %
Prezenční studium	10 346	82,3 %
Kombinované a distanční	2 210	17,6 %
Jiná forma studia	17	0,1 %
Bakalářské studium	8350	66,4 %
Magisterské studium dlouhé	2055	16,3 %
Magisterské studium navazující	2121	16,9 %

Poznámka: V souboru je zahrnuto i 47 (0,4 %) studentů doktorského a jiného postgraduálního studia, což zcela nekorresponduje s proklamovaným záměrem výzkumu zaměřit se pouze na bakalářské a magisterské studenty.

Zdroj: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Tabulka 2 Charakteristika souboru Eurostudent IV podle oborů v dílčím srovnání s údaji ČSÚ

	Počet respondentů	Podíl v %	Podíl v % podle ČSÚ, 2012
Technické	2732	21,7	14 (technické, výroba, stavebnictví)
Ekonomické	3373	26,8	
Humanitní a společenské	1269	10,1	
Pedagogické	1730	13,8	11 (vzdělávání a výchova)
Přírodovědné	577	4,6	12 (přírodní, matematika a IT)
Lékařské	1494	11,9	
Právnícké	546	4,3	
Zemědělské	625	5,0	4 (zemědělské a veterinární)
Umělecké	226	1,8	

Zdroj: upraveno podle Eurostudent IV – ČR (vlastní výpočty) a ČSÚ 2012

Problematické se zdá být také zastoupení oborů (respektive skupin oborů). Členění oborů neodpovídá žádným běžně používaným typologiím,⁸ a proto lze o reprezen-

⁸ I když na mezinárodní úrovni platí, že členění do oborů je jedním z nejproblematictějších ukazatelů v oblasti vysokých škol.

tativnosti na této úrovni hovořit pouze velmi rámcově. V tabulce 2 jsou uvedeny srovnatelné podíly vysokoškolských studentů podle oborů mezi výzkumem Eurostudent IV a daty ČSÚ, jde o kategorie technických, pedagogických, přírodovědných a zemědělských oborů. Ostatní obory jsou členěny natolik odlišně, že korektní porovnání není možné. Například ekonomické obory, používané ve výzkumu Eurostudent samostatně, jsou v rámci ČSÚ spojeny se sociálními vědami a právem a dohromady tvoří 34 % studentů. Přes tyto pochybnosti ale členění podle oborů, tak jak je použito v datech Eurostudent, pro analýzu bude možné využít. Zejména proto, že v tuto chvíli nejde primárně o proporce zastoupení skupin oborů, ale o odlišnost studentů, kteří v daných oborových skupinách studují.

Výzkum má své omezení také z hlediska (ne)aktuálnosti dat. V předkládané studii ale nejde o aktuální informaci o mobilitě vysokoškolských studentů, ale jejím cílem je především ukázat na některé okolnosti, které tuto mobilitu z hlediska studentů ovlivňují. Současně platí, že novější data podobného zaměření a rozsahu zabývající se mobilitou vysokoškolských studentů dosud nejsou k dispozici. V letech 2013 a 2014 sice proběhl sběr dat pro pátou vlnu Eurostudenta, ale za ČR byly zatím prezentovány pouze vybrané výsledky šetření. O těchto datech prozatím nemáme informace a není jasné ani složení souboru a je také výrazně menší co do rozsahu výzkumu ve srovnání s rokem 2009 (celkem 4 664 studentů, tj. třikrát méně). Do šetření nebyli opět zahrnuti studenti doktorských programů, pro které se plánuje zvláštní výzkum, který měl být uskutečněn v roce 2014 (Fischer, Vltavská et al., 2013). Vzhledem k tomu, že počet studentů se zkušeností se zahraničním studiem je v datech Eurostudent V absolutně jen 131, což jak autoři uvádějí, je fakt, který prakticky znemožňuje statistickou analýzu (Fischer, Vltavská et al., 2013). Proto budou v této studii jeho výsledky v tomto textu použity omezeně. Doplnkovou roli bude mít v analýze i šetření Eurostudent III z roku 2006/2007.⁹

Nakonec je nutné zdůraznit, že Eurostudent není primárně zaměřen na studentskou mobilitu, ta je pouze jedním z dílčích témat. I z tohoto důvodu jsou možnosti této studie limitované, protože stojí pouze na tom, co Eurostudent poskytuje. Nicméně, i přes to, díky Eurostudentu lze dostupné statistické údaje o mobilitě relevantně rozšířit.

3 Struktura mobility studentů podle statistik

V rámci Evropy čeští studenti studující v zahraničí tvořili v roce 2006/2007 zhruba 0,5 % ze všech studujících mimo zemi svého původu (tj. s jiným občanstvím). Současně platí, že počet Čechů studujících v zahraničí je v průběhu času vždy výrazně nižší než počet cizinců studujících v ČR, a to minimálně dvakrát až třikrát (viz tabulka 3). ČR je tak mnohem více zemí, která je atraktivní studijní destinací pro zahraniční studenty a bývá nazývána regionálním centrem internacionalizovaného vysokého

⁹ Základní údaje Eurostudent III – velikost vzorku 1857 respondentů, probíhal v akademickém roce 2006–2007, v ČR organizován Centrem pro studium vysokého školství, v.v.i.

38 školství (Gürüz, 2011). Jedním z důležitých důvodů může být nižší školné pro zahraniční studenty ve srovnání se západoevropskými zeměmi nebo USA. Tato skutečnost koresponduje také s výše zmiňovaným zaměřením vysokých škol na přijímání studentů-cizinců a zároveň samoplátců. Pro některé zahraniční studenty, hlavně Slováky, ale i studenty ze zemí bývalého Sovětského svazu, existuje díky jazykové blízkosti možnost studia v češtině de facto zdarma, a i to podíl zahraničních studentů na českých vysokých školách zvyšuje.

Tabulka 3 Počty VŠ studentů (různé typy mobility)

Počet/rok	1998/ 1999	2002/ 2003	2006/ 2007	2011	2012	Nárůst 2002–2011
Češi studujících v ČR	–	230 659*	338 148*	353 378*	341 599*	+53,2 %
Cizinci studující v ČR	–	13 080*	27 059*	38 820*	39 696*	+196,7 %
Češi studující v zahraničí	3 837	6 800	8 419	11 682	–	+71,8 %
Vyjíždějící Češi v rámci Erasmus	879	3 002	5 079	5 589	6 059	+86,2 %

Zdroj: upraveno podle statistiky MŠMT a statistik NAEP

* na konci kalendářního roku

Podle statistiky OECD (2013) byl podíl českých studentů zapsaných na VŠ v zahraničí 3,2 % v roce 2011. Pokud vezmeme v úvahu údaje ze SIMS o celkovém počtu zapsaných studentů s českým státním občanstvím (353 378) jako dopočet do 100 %, pak celkový počet studentů zapsaných v zahraničí byl 11 682. Nejčastěji přitom studovali na Slovensku, což není překvapivý údaj vzhledem k tomu, že na Slovensku prakticky neexistuje jazyková ani kulturní bariéra. Druhou nejčastější zemí je Velká Británie a poté následuje Německo, další země dosahují maximálně podílu 5,5 % (včetně USA). Ve srovnání s akademickým rokem 2006/2007, kdy bylo zapsáno v zahraničí zhruba 2,4 % českých vysokoškoláků (tj. 8 419), a celkem bylo 338 148 zapsaných studentů v ČR (s českým občanstvím), je tak patrný zhruba čtvrtinový nárůst počtu českých studentů zapsaných zahraničí a rovněž zvýšení zájmu právě o Slovensko a Velkou Británii, a naopak menší počet studujících v Německu a USA.

Z pohledu na souhrnnou tabulku (Tabulka 3) je patrné, že podíl studentů s českým občanstvím, kteří získali zkušenost se studiem v zahraničí, roste, ale stále nedosahuje ani 10 %. Zkušeností se zahraničním studiem přitom máme na mysli jak individuální mobilitu, tak mobilitu v rámci programu Erasmus i jiných typů evropských programů. Na tomto místě je možné znovu připomenout cílový 20% podíl studentů se zahraniční zkušeností do roku 2020 (viz Internacionalizace a studentská mobilita).

Obecné charakteristiky studentské mobility z ČR tedy dokládají stálý nárůst podílu studujících českých občanů mimo ČR, ale zároveň se ukazuje, že tato zkušenost není zdaleka samozřejmá. Česká republika je tak vlastně spíše zemí hostitelskou pro

zapsané studenty s cizím státním občanstvím než zemí, odkud by velká část studentů (nebo zájemců o studium) odcházela do zahraničí.

Tabulka 4 Čeští vysokoškoláci zapsaní na zahraniční vysoké škole, podíly podle zemí

	Podíl studentů v %, 2011	Podíl studentů v %, 2006/2007
Slovensko	37,4	25,7
Velká Británie	16,1	12,7
Německo	12,0	19,7
USA	5,5	9,0
Francie	5,2	7,3
Rakousko	4,4	6,1
Polsko	4,2	5,2
Španělsko	2,0	1,1
Nizozemí	1,5	1,4
Švýcarsko	1,5	1,6
Ostatní země	10,2	10,2

Zdroj: upraveno podle OECD Education at Glance 2013, 2010

4 Mobilita studentů podle EUROSTUDENT A IV

4.1 Základní struktura mobility

Obraz toho, co nabízejí přehledové statistiky o mobilitě, rozšiřují výsledky výzkumu vysokoškolských studentů. Ukazují, že celkový podíl respondentů, kteří absolvovali část svého studia v zahraničí, byl 6,8 %, což konkrétně znamená 853 studentů z celku 12 573, kteří se zúčastnili výzkumu. Tento údaj v podstatě odpovídá poznatkům z přehledových statistik, které byly prezentovány v předchozím oddíle. Platí rovněž, že zkušenost se zahraniční mobilitou se statisticky významně zvyšuje se vzděláním obou rodičů, se zvyšujícím se subjektivním sociálním postavením, subjektivní životní úrovní i deklarovanými příjmy. Častěji rovněž studují v zahraničí ženy (7,4 % žen ku 5,8 % mužů). Zdá se tedy, že zkušenost se studiem v zahraničí je do určité míry diferencována sociálně-ekonomickým zázemím studentů. V souhrnné komparativní studii Eurobarometru se v této souvislosti hovoří o sociální selektivitě, která je patrná prakticky ve všech zúčastněných zemích (Orr, Gwosc, & Nezt, 2011). Tento trend může z části osvětlit i neúspěch při naplňování tak ambiciózního cíle, jako byla „mobilitní zkušenost pro každého“.

Polovina ze studentů, kteří studovali v zahraničí, vycestovala v rámci programu Erasmus, respektive v součtu Erasmus a další EU programy (např. Tempus, Lingua, atd.) to byla více než polovina (56,7 %) a skoro 30 % studovalo v zahraničí mimo programy. Jiné programy, které fungují mimo EU, využilo 14 % studentů. V tomto

40 případě proporce, které vyjadřují hlavní typy mobility, obecným statistikám zcela neodpovídají (srov. tabulka 3). Zároveň pouze 7,5 % studentů se zkušeností ze zahraničí uvedlo, že taková cesta byla součástí jejich studijního programu. Eurobarometr IV tedy nezachycuje výhradně studenty využívající programovou mobilitu, ale jsou v něm také účastníci individuální mobility. To má nejpravděpodobněji důvod v tom, že tito individuální mobilní studenti již před svým českým studiem absolvovali nějaký zahraniční studijní výjezd mimo oficiálně podporované mobilitní programy, jehož cílem nebylo absolvování celého studijního programu.¹⁰

Pokud srovnáme tyto výsledky s předchozí vlnou Eurostudent III (rok 2006/2007), zde bylo rozložení výrazně odlišné, když bez programu vycestovalo 60 % z mobilitních studentů a Erasmus využilo 24 % cestujících studentů a jiný (ne-evropský) program použilo 16 % studentů. Srovnání s Eurostudentem V není možné, protože toto rozdělení se ve zprávě z výzkumu neobjevilo.

Tabulka 5 Struktura mobility podle způsobu výjezdu do zahraničí, porovnání rok 2006 a 2009 (v %)

	2006	2009		2006	2009
Tempus	BS	0,3	Celkem programy EU	24,0	56,7
Erasmus	24,0	50,0			
Lingea	BS	0,5			
Jiné programy EU	BS	5,9			
Jiné programy	16,0	14,1	Jiné programy	16,0	14,1
Mimo programy	60,0	29,2	Mimo programy	60,0	29,2
Celkem	100,0	100,0	Celkem	100,0	100,0

Poznámka: BS – bez specifikace, v roce 2006 nebyla otázka takto specifikovaná
Data: Eurostudent III – ČR a Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Změny v čase, tj. mezi lety 2006 a 2009, však nelze hodnotit jako změny popisující mobilitu studentů, jde spíše o odlišnou strukturu souboru studentů. Sice může být v některých ohledech reprezentativní (např. zastoupení Bc. a Mgr. studentů, pohlaví), ale pravděpodobně není reprezentativní z hlediska mobility.

4.2 Typ vysoké školy a mobilita

Podíl studentů, kteří studovali mimo ČR, je na veřejných vysokých školách o něco nižší než na soukromých a státních VŠ. Mezi respondenty Eurostudenta IV je asi 10 % studentů ze soukromých vysokých škol a podíl absolvujících část studia v zahraničí je necelých 12 %. Ještě výrazněji se liší zastoupení jednotlivých způsobů studia v zahraničí. Studenti veřejných a státních škol častěji využívají program Erasmus a další ev-

¹⁰ Jsou to mnohem častěji studenti bakalářských programů. Z dat lze zjistit, že to z největší míry byla mobilita ve formě jazykového kurzu (27 %), pracovní praxe (15,9 %), příprava postupové práce (12,4 %) a v kategorii „jiné“ bylo zahrnuto 22,7 %. Dopočet do 100 % tvoří chybějící odpovědi.

ropské programy, zatímco studenti soukromých škol více vyjeli samostatně, tedy mimo připravený/institucionalizovaný program. Předběžné výsledky Eurostudenta V ukazují opačný poměr, zde celkově vyjel větší podíl studentů veřejných vysokých škol.

Tabulka 6 Mobilita podle typu vysoké školy (sloupcová procenta)

Vysoké školy	Podíl				
	Respondentů v souboru	Vyjeli	Erasmus a spol.	Bez programu	Jiné programy
Veřejné	87,4	84,8	91,0	73,3	88,4
Státní	2,7	3,5	2,9	4,4	2,5
Soukromé	9,9	11,7	6,1	22,3	9,1

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

4.3 Oborové zaměření

Oborové zaměření vyjíždějících studentů ukazuje na některé viditelné rozdíly. Nejčastěji do zahraničí jezdí studenti uměleckých oborů. Umělecké obory jsou tak jediné, které již dnes víceméně splňují strategický cíl 20 % naplánovaný na rok 2020. Tady je ale potřeba dodat, že studium uměleckých oborů je stále do značné míry elitním vysokoškolským vzděláváním a těchto studentů je v rámci souboru velmi málo (celkem 226, tj. 1,8 %). Zhruba každý pátý student uměleckého oboru tedy má zkušenost se zahraničním studiem, což je dáno pravděpodobně i specifickým prostředím, které je internacionalizováno silněji a s větší samozřejmostí než jiné. Možnost vycestovat dále využívají zejména studenti humanitních a společenských věd (11,7 %) a těm se blíží ještě budoucí právníci (10,3 %). Nejméně cestují studenti zemědělských (3,8 %) a pedagogických (4,5 %) oborů. Ale blíží se jim také studenti technických a přírodovědných oborů (4,8 %, respektive 4,7 %).

Tabulka 7 Podíly mobility podle oborů (v %)

	Ano, byl/a jsem	Ne, ale mám to v plánu	Ne
Technické	4,8	25,6	69,5
Ekonomické	7,8	24,1	68,1
Humanitní a společenské	11,7	29,2	59,0
Pedagogické	4,5	16,2	79,3
Přírodovědné	4,7	28,6	66,7
Lékařské	5,6	22,4	72,0
Právnícké	10,3	34,1	55,7
Zemědělské	3,8	19,8	76,3
Umělecké	18,6	43,8	37,6

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Platí rovněž, že právě tito studenti i případnou cestu plánují nejméně často – zhruba 16 %, respektive 20 %. Naopak nejčastěji tuto aktivitu do budoucna plánují opět studenti uměleckých a právnických oborů. A nakonec, studenti uměleckých škol i v tomto směru daleko převyšují ostatní.

Rozdílnost mobility mezi skupinami oborů je dána nejen odlišným sociálně-ekonomickým prostředím (nebo jeho subjektivním vnímáním tak, jak je prezentováno v dotazníku), z něhož pocházejí studenti, ale má také souvislost se zastávanými hodnotami. Zjednodušeně řečeno, různé studijní obory lákají studenty s různou hodnotovou výbavou. To sice nelze explicitně ukázat na datech Eurostudent, protože zde nejsou hodnotové indikátory, ale vyplývá to z jiných výzkumů a studií (např. Šmídová, Vávra, & Čížek 2010 nebo Myry & Helkama, 2001). A právě tyto odlišné vstupní hodnoty se mohou projevit také v pozdější větší, či menší ochotě vycestovat během studia nebo na celé studium do zahraničí. Tuto hypotézu by nicméně bylo vhodné dále ověřovat.

4.4 Typ studijního programu

Typ studijního programu je pro zkušenost se studiem v zahraničí výrazným diferencujícím prvkem. A existuje zde pravidlo, že s každým „vyšším“ typem programu roste zkušenost se zahraniční mobilitou a větší je vlastně i tlak na tuto zkušenost ze strany vysokých škol. Nejvíce je ostatně zahraniční zkušenost vyžadována u doktorských programů, jejichž studenti ale nejsou objektem výzkumu Eurostudent.

Více než desetina (11 %) magisterských studentů studovala v zahraničí. A dalších 20 % toto studium do budoucna plánuje. Ostatní (69 %) takovou aktivitu neplánují. Tyto údaje shrnují oba existující typy magisterských studijních programů. Pokud je specifikujeme, ukáže se, že mnohem častější (skoro dvakrát) je zahraniční studium mezi studenty navazujících magisterských programů. Na druhou stranu mezi studenty tohoto typu studijního programu je mnohem vyšší také podíl těch, co nechtějí vycestovat vůbec. To dost možná souvisí se studijními obory, které ještě mají dlouhé magisterské programy (lékařské, veterinární apod.), u nichž je obecně tendence k zahraniční mobilitě rovněž nižší.

Bakalářští studenti mají zkušenost s mobilitou nejnižší, což může být dáno faktem, že velká část z nich se nachází teprve v 1. nebo 2. ročníku, tj. teprve se s prostředím vysoké školy seznamují. Do budoucna zahraniční studium plánuje skoro 27 % a vůbec neplánuje skoro 69 % z nich.

Při pohledu na typ mobility ve vztahu k typu studijního programu se nicméně ukazuje, že právě mezi bakalářskými studenty, kteří již mají zkušenost s mobilitou, je skoro polovina takových, kteří vycestovali mimo jakékoliv programy (tj. v rámci individuální mobility). Naopak magisterští studenti využívají mnohem více evropské mobilitní programy (68 % dlouhé i navazující Mgr. programy).

Tabulka 8 Mobilita studentů podle typu studijního programu (v %)

	Ano, byl/a jsem	Ne, ale mám to v plánu	Ne
Bc.	4,4	26,9	68,6
Mgr. dlouhý	8,5	26,5	65,0
Mgr. navazující	14,1	12,4	73,4
Mgr. (všechny)	11,0	22,7	66,3
Celkem	6,8	24,5	68,8

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Tabulka 9 Mobilita studentů podle typu studijního programu a typu mobility (absolutní počet a sloupcová procenta)

	Celkem	Bc.	Mgr. dlouhý	Mgr. navazující	Mgr. (dohromady)
Erasmus a spol.	481/57 %	144/40 %	112/61 %	225/72 %	337/68 %
Jiné programy	121/14 %	45/13 %	26/14 %	50/16 %	76/15 %
Mimo programy	251/29 %	168/ 47 %	45/25 %	38/12 %	83/17 %
Celkem	853/100 %	357/100 %	183/00 %	313/100 %	496/100 %

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

4.5 Zkušenost s mobilitou

Zkušenosti s odlišným prostředím, ve kterém se student nachází, jsou poměrně častým předmětem výzkumného zájmu (např. McKeown, 2009; Patron, 2007). Přičemž samo období studia na vysoké škole je obecně považováno za velmi důležitou součást socializace, rozvoje osobnosti a hodnotových struktur jedince jako takových (Prudký a kol., 2009 nebo Smékal, 2002). Zkušenost se zahraniční mobilitou v rámci tohoto studia pak samozřejmě ovlivňuje i tuto etapu socializace.

V rámci výzkumu Eurostudent IV je možné sledovat subjektivní očekávání spojená se studiem v zahraničí a také to, jak se tato očekávání naplnila. Tato očekávání a jejich naplnění jsou nepřímé indikátory socializace v souvislosti s mobilitou. Jak byla mobilita studenty vnímána před samotným pobytem v zahraničí? A k čemu tato mobilita vedla? Oblasti, kterých se týkalo očekávání a jeho naplnění, byly definovány poměrně obecně, takže výsledky, a tudíž i možnosti jejich interpretace jsou limitované, nicméně i tak je možné na jejich základě identifikovat výrazné rozdíly.

Jednoznačně největší očekávání měli vyjíždějící studenti v souvislosti se zdomákováním cizího jazyka, osobním rozvojem a poznáním společnosti a odlišného prostředí, které vždy nejméně dvě třetiny respondentů ohodnotily jako velmi důležité. Všechny tři oblasti se netýkají zdaleka jen vzdělávání, ale zasahují do všeobecné zkušenosti s jinou společností nebo kulturou. Očekávání spojená přímo

44 se vzděláváním (konkrétně: kvalita vzdělání, dosažení stupně vzdělání a služby poskytované hostitelskou zemí) byla viditelně nižší. Zdá se, že studenti už předem předpokládají, že jde primárně o životní zkušenost a vlastní vzdělávání je teprve v druhém plánu.

Tabulka 10 Studenti, kteří vycestovali: očekávání a jejich naplnění, podle pořadí průměrů

	Průměr	
	očekávání	naplnění
Zdokonalení cizího jazyka	1,31	1,62
Osobní rozvoj	1,35	1,47
Poznání společnosti a prostředí	1,44	1,49
Kvalita vzdělání	2,03	2,12
Služby, které poskytuje hostitelská země	2,58	2,08
Dosažení stupně vzdělání	3,07	2,88

Poznámka: Průměr na základě škály odpovědí 1 – velice důležité až 5 – zcela nedůležité

Otázky: Jak důležitá pro Vás byla následující očekávání od zahraničního studijního pobytu? Do jaké míry se Vám očekávání splnila?

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Vztah mezi očekáváním a jejich naplněním není ve většině sledovaných aspektů obdobný. Spíše platí konstatování, že původně preferovaná vysoká očekávání jsou naplněna méně než ta, na kterých respondentům tolik nezáleželo. Pokud tedy srovnáme výše uvedená očekávání s jejich subjektivním naplněním, docházíme k závěru, že nejvíce problematickým aspektem je zdokonalení v cizím jazyce. Zatímco velmi vysoká očekávání v tomto směru mělo 80 % respondentů, pak pouze 55,3 % respondentů hodnotí jejich naplnění jako velmi vysoké. Je otevřenou otázkou, zda k této nespokojenosti vedou spíše podmínky během výjezdu, nebo osobní nedostatečnost, případně kombinace obojího. O něco nižší rozdíl mezi očekáváním (73,9 %) a jeho naplněním (63,6 %) se objevuje u osobního rozvoje. Naopak v podstatě shodné je hodnocení očekávání a jejich naplnění u poznání společnosti a nového prostředí, kvality vzdělání. Pozitivně vzhledem k relativně nízkým původním očekáváním jsou hodnoceny služby v hostitelské zemi. Zatímco velké očekávání měla přibližně pětina respondentů, velmi kladný dojem z nich má více než třetina.

Při porovnání očekávání spojená se studiem v zahraničí mezi těmi, kdo jeli v rámci programu Erasmus, a těmi, kdo jeli mimo programy, tedy individuálně, statisticky významné rozdíly v podstatě nejsou. Jedinou výjimku představuje očekávání směrem k dosažení stupně vysokoškolského vzdělání, kde individuální studenti vyjádřili častěji buď vyšší očekávání, nebo naopak vůbec žádné. To je trochu paradox a naznačuje to nejednoznačnou nebo diferencovanou motivaci ke studiu v zahraničí. Podobná situace platí o výsledku či naplnění těchto očekávání. I v tomto případě je jediný statisticky významný vztah k dosažení stupně vysokoškolského vzdělání. Zde však je mnohem patrnější nesplnění těchto očekávání (to ale bylo obecně nízké

už na počátku) u studentů se zkušeností z mimoprogramového studia. Rozdíl mezi studenty v Erasmu a individuálními studenty naproti tomu nejsou v oblasti představ o kvalitě vzdělání, zlepšení cizího jazyka, osobního rozvoje, poznání nové společnosti a služeb v hostitelské zemi.

4.6 Jaké jsou pocítované překážky?

Již víme, že naprostá většina respondentů-studentů zkušenosti se studiem v zahraničí nemá, svou představu o mobilitě si tedy konstruuje na základě dostupných informací, vlastního uvážení a také, jak bylo naznačeno výše, svých hodnotových struktur. Za výsledek tohoto formování lze považovat výpovědi respondentů k řadě konstatování o zahraniční mobilitě, která je složena ze 14 různých překážek.¹¹

Na základě faktorové analýzy celého českého souboru¹² se vytvořily čtyři faktory, které dobře sdružují jednotlivé překážky do společných a vcelku logických celků. První faktor (podíl vysvětlené variability 19 %) je složen z překážek spojených s praktickými problémy s mobilitou a informacemi o ní, druhý (13 %) se týká předpokládaných negativních dopadů na studium v ČR, třetí (12 %) tvoří překážky navázané především na finanční náklady a nakonec čtvrtý faktor (11 %) je složen z „osobních“ (individuálních) překážek. Pro rozdělení do faktorů je příznačné rovněž téměř rovnoměrné rozprostření překážky *odloučení od partnera/partnerky, dětí, přátel* v podstatě do všech faktorů, i když největším podílem spadá do faktoru sdružujícího obavy z finančních nákladů mobility. Právě překážka *odloučení od partnera/partnerky, dětí, přátel* je v celém souboru studentů v souvislosti s možnou zahraniční mobilitou vnímána nejintenzivněji, dále jsou to *znalost cizího jazyka a další očekávané finanční náklady. Nedostatek osobního odhodlání, očekávané prodloužení studia a problém s uznáním studia v zahraničí v ČR* jsou považovány rovněž za významné překážky, ale ne tak intenzivně. Naopak nejméně problematicky je vnímána *možnost ztráty sociálních výhod* a také *případné problémy s omezením vstupu do vybrané země* (tabulka 11 a tabulka 12)

¹¹ Překážky jsou předem formulovány a není k dispozici možnost spontánně zvolit překážku nebo překážky.

¹² Vlastní výpočet, použita Principal Component Analysis (PCA), celá tabulka 1 v Příloze. Použití PCA je vhodné v případě, když chceme snížit počet dimenzí bez velkých ztrát informací. V tomto případě bylo cílem redukovat 14 vyjmenovaných překážek a seskupit je do větších sobě z hlediska statistických vztahů blízkých celků a na základě toho se je pokusit věcně interpretovat (např. Meloun, 2011). Pro analýzu byly vyzkoušeny všechny dostupné způsoby rotací a všechny dopady v podstatě stejné, Quartimax je zde reprezentantem za všechna vzájemně obdobná řešení.

46 Tabulka 11 Největší překážky v mobilitě podle všech studentů (7 největších překážek podle pořadí možnosti 1 – velká překážka) a nejvíce odlišných oborů (v %)

	1 – velká překážka	1 + 2	Pedagogické, 1 + 2	Umělecké, 1 + 2
Odloučení od partnera, dětí, přátel	33,5	54,7	64,8	42,0
Další očekávané finanční náklady	25,8	57,1	64,4	51,8
Nedostatečná znalost cizího jazyka	22,3	39,4	44,5	19,9
Ztráta možnosti vydělávat peníze	19,3	35,9	42,5	35,8
Nedostatek osobního odhodlání	17,3	39,0	45,9	19,0
Problém s uznáním zahr. studia v ČR	17,2	40,1	45,9	25,7
Očekávané prodloužení studia	17,0	40,8	47,7	23,5

Poznámka: Škála odpovědí 1 – velká překážka až 5 – žádná překážka

Data: Eurostudent IV–ČR, vlastní výpočty

Tabulka 12 Nejmenší překážky v mobilitě podle všech studentů a nejvíce odlišných oborů

	5 – žádná překážka	4 + 5	Pedagogické, 4 + 5	Umělecké, 4 + 5
Ztráta sociálních výhod	37,8	58,2	54,2	63,3
Problémy s omezením vstupu do vybrané země	32,9	57,6	50,7	68,6
Malý přínos pro mé studium v ČR	26,6	47,7	41,3	64,2
Nehodí se do struktury mého studijního programu v ČR	26,4	44,6	37,7	61,1

Poznámka: Škála odpovědí 1 – velká překážka až 5 – žádná překážka

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Rozdíly na úrovni typů studijních programů nejsou z hlediska odlišnosti překážek, ale spíše ve vnímání jejich intenzity; zde platí, že studenti bakalářských programů mají obavy větší než studenti magisterských programů. Asi nejpříznačnější je ale opět diference podle studijních oborů. Studenti pedagogických oborů, kteří obecně vyjízďejí studovat do zahraničí nejméně, vidí v takové cestě největší překážky. Nejvíce to platí o *odloučení od partnera, dětí a přátel* (44,5 % to označilo za velkou překážku) a o *dalších očekávaných finančních nákladech* (32 %). Ale nejen to, prakticky všechny překážky jsou z pohledu pedagogických studentů větší. Protikladem pedagogických studentů jsou studenti uměleckých oborů, kterým se blíží ještě budoucí právníci. I v tomto směru se tedy dobře kryje (ne)zkušenost studia v zahraničí se studijními obory a s výše zmiňovanou odlišnou hodnotovou výbavou, která v sobě nese určitou dispozici k mobilitě nebo proti ní.

Ještě zřejmější a vlastně zcela logický je významný vztah mezi vnímáním překážek a samotnou zkušeností s mobilitou, respektive její nepřítomností. Statisticky významný vztah (na hladině 95 %) byl potvrzen u 13 z 15 uvedených překážek, když pouze

u překážek *omezený přístup na vybrané vysoké školy a potíže při shánění informací* takový vztah nenastal. U všech vztahů tak platilo, že studenti, kteří vycestovali, překážky pocítovali mnohem méně, „osobní“ překážky odrazují viditelně silněji než „praktické“ a také možné finanční problémy spojené s vycestováním (tabulka 13).

Tabulka 13 Korelační vztahy překážky × zkušenost s mobilitou a jejich hodnota

Spearman, korelace	Hodnota korelace – překážky
Menší než 0,100	-0,024 problémy s ubytováním v hostitelské zemi -0,067 ztráta sociálních výhod -0,043 problémy s uznáváním studia v zahraničí v ČR -0,070 problém s omezením vstupu do vybrané země
Mezi 0,100 až 0,200	-0,199 nedostatečná znalost cizího jazyka -0,121 ztráta možnosti vydělávat peníze -0,121 další očekávané finanční náklady -0,170 malý přínos pro studium v ČR -0,157 očekávané prodloužení studia -0,125 nehodí se do struktury mého studijního programu
Mezi 0,200 až 0,300	-0,226 odloučení od partnera, dětí, přátel -0,300 nedostatek osobního odhodlání

Poznámka: Statistická významnost na hladině 95 %. Záporná hodnota Spearmanovy korelace znamená menší intenzitu překážek u respondentů s mobilní zkušeností a opačně.

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Překážky, které byly identifikovány jako nejintenzivnější (viz tabulka 11), jsou diferencovány i z hlediska některých vybraných sociálně-demografických indikátorů (tj. subjektivní hodnocení sociální situace rodičů, životní úroveň, rodinných příjmů a pohlaví) a také z hlediska možného ohrožení studia nedostatkem financí. Je zajímavé, že subjektivně vnímané překážky jsou vždy významnější v očích žen. Pokud vezmeme v potaz, že ženy v praxi cestují častěji než muži, jde o určitý paradox, respektive o rozdíl mezi názory a jejich reálným vyústěním. Největší genderová diference je nepřekvapivě mezi překážkami *odloučení od partnera, dětí, přátel* a také *nedostatku osobního odhodlání*. Subjektivní sociální postavení rodičů, subjektivní životní úroveň rodičů, deklarované příjmy, ale také nedostatek financí jako ohrožení studia na VŠ souvisí relativně nejsilněji (síla Spearmanovy korelace max. do 0,260) s překážkami *další očekávané finanční náklady* a *ztráta možnosti vydělávat peníze* a rovněž s *nedostatečnou znalostí cizího jazyka*. Poslední dvě překážky spojené s podmínkami mobility (tj. *problém s uznáním zahr. studia v ČR*, *očekávané prodloužení studia*) nejsou v silném vztahu s vybranými proměnnými, byť statistická významnost se prokázala (přehledová tabulka 2 – Příloha). V souvislosti s mobilitou lze tedy opět poukázat na sociální selektivitu (viz oddíl 4.1).

V rámci Eurostudenta V byli respondenti rovněž dotázáni na překážky zahraniční mobility, a tak je možné pokusit se o rámcové porovnání, i když se některé formule překážek mírně změnily. Např. *nedostatek osobního odhodlání* ze čtvrté vlny se

48 v páté vlně změnil na méně konkrétní *nedostatek motivace*. Právě tuto možnost jako velkou překážku vnímalo pouze 8 % respondentů. Podobně studenti v novém šetření reagovali na překážky *odloučení od partnera, dětí, přátel a další finanční náklady* (velká překážka pro 24 % respektive 22 %). K nim se nově přiřadila možnost *ztráta placeného zaměstnání* (25 %), tj. ve verzi Eurostudent IV *ztráta možnosti vydělávat peníze*. Překážky pro studium v zahraničí jsou novějším výzkumu menší, ale přesto se celková mobilita nijak významně nezměnila. (Fischer, Vltavská et al., 2013)

4.7 Očekávání a spokojenost s vysokoškolským studiem

Rozdíly mezi těmi, kteří vyjeli a kteří plánují vyjet na studium do zahraničí, jsou i v oblasti, kterou by bylo možné nazvat jako obecná očekávání od studia na vysoké škole a spokojenost s tímto studiem. Ukazuje se, že studenti, kteří zahraniční zkušenost již mají, očekávají častěji nadprůměrnou mzdu a zároveň je pro ně studium v porovnání s ostatními aktivitami důležitější. V obou případech nejde o silný vztah, ale tendence k těmto postojům jsou patrné i v tom smyslu, že existuje rovněž vztah mezi očekáváním nadprůměrné mzdy a větší důležitostí studia. Obecně platí rovněž konstatování, že studenti, kteří vyjeli (případně plánují vyjet) studovat do zahraničí, přikládají větší důležitost přípravě na budoucí povolání a osobnímu rozvoji prostřednictvím vysokoškolského studia. To na jedné straně a na straně druhé jsou s tím,

Tabulka 14 Motivace a spokojenost se studiem ve vztahu s mobilitou

Mobilita ve vztahu s:	Síla vztahu	Popis vztahu
jak moc je pro Vás důležité Vaše studium v porovnání s ostatními aktivitami	***	ti, kdo studovali v zahraničí nebo to plánují: považují studium za důležitější v porovnání s ostatními aktivitami
od studia očekávám, že díky němu dosáhnou jednou nadprůměrné mzdy	***	ti, kdo studovali v zahraničí nebo to plánují: častěji očekávají nadprůměrnou mzdu
dobře mě připraví na budoucí povolání – důležitost	**	(nejasné)
dobře mě připraví na budoucí povolání – plní očekávání	***	ti, kdo studovali v zahraničí: méně spokojení
umožní mi osobní rozvoj – důležitost	***	ti, kdo studovali v zahraničí nebo to plánují: přikládají větší důležitost
umožní mi osobní rozvoj – plní očekávání	***	ti, kdo studovali v zahraničí: méně spokojení
považujete současné studium za dobrou přípravu na budoucí zaměstnání	***	ti, kdo studovali v zahraničí: méně spokojení

Poznámka: testováno χ^2 , síla vztahu *** < 0,001; ** = 0,001–0,005; * = 0,006–0,01
Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

jak právě tato očekávání naplňuje vysoká škola, méně spokojeni než ostatní. Nelze samozřejmě říci, zda tato nižší spokojenost pramení přímo ze zkušenosti se studiem v zahraničí, ale vypovídá minimálně o poněkud odlišném pojetí vysokoškolského studia obou skupin respondentů (tabulka 14).

5 Závěry

Jak bylo předesláno výše, možnosti analyzovat a vysvětlovat názory studentů na základě výzkumu Eurostudent jsou omezené, a to zejména kvůli metodologickým nejasnostem (složení souboru, bezkonceptuální uchopení mobility). I přesto tento text může sloužit jako svého druhu vstupní studie pro české prostředí, která identifikuje některé trendy v oblasti studentské mobility a také naznačuje, kam zaměřit další výzkumnou pozornost.

Stejně jako další studie (např. Orr, 2012; Mol & Timmerman, 2014; Salisbury, Umbach, Paulsen, & Pascarella, 2009) provedená analýza dokládá komplexnost celé situace (viz schéma 1). S rozhodnutím účastnit se zahraniční mobility souvisí (podle toho, co ukazují data Eurostudent IV) obor studia, subjektivně hodnocené sociální a ekonomické podmínky, vnímání intenzity různých překážek i očekávání spojená s vysokoškolským studiem. Zároveň platí, že i tyto samotné okolnosti spolu vzájemně úzce souvisí. Znamená to mimo jiné, že rozhodnutí absolvovat možné studium nebo jeho část v zahraničí se začíná formovat (i nezáměrně) poměrně brzo a už při výběru oboru studia.

Za hodné další výzkumné pozornosti lze považovat zvláště zaměření na obor studia. Právě diferencovanost mobility podle oborů je velmi dobře viditelná a prolínající se celou studií. Vyšší mobilitní aktivita studentů humanitních a společenských studijních oborů byla ostatně zaznamenána i v zahraničních studiích (např. již zmínovaný Hoffa, 2007). Současné výzkumné zaměření nejen na studenty a jejich názory na mobility, ale také na klima oborově odlišných vysokých škol (jak se na nich podporují, respektive nepodporují studenti, aby vyjeli studovat do zahraničí, jaké jsou například rozdíly mezi „elitními“ uměleckými školami a masifikovanými pedagogickými fakultami) by mohlo vést k ucelnějším poznatkům.

Obecně lze konstatovat, že i další výsledky analýzy do značné míry kopírují poznatky ze zahraničních studií o studentské mobilitě, které byly diskutovány v oddílu 2. Platí to především o socioekonomických podmínkách, kde se častěji účastníky mobility stávají studenti, kteří hodnotí své zázemí lépe než ti, kteří necestují, i když v českém prostředí nejde o výrazný rozdíl.¹³ Kromě toho se potvrzuje také větší účast žen na studiu v zahraničí. Analýza dat Eurostudent také ukázala, že (ne)motivace studovat v zahraničí má své psychologické souvislosti, tj. souvisí s osobností

¹³ Tady zůstává otevřenou otázkou, zda tento sice statisticky významný, ale v absolutních číslech malý rozdíl je způsoben spíše složením souboru, nebo odráží relativně nižší sociální selektivitu v ČR.

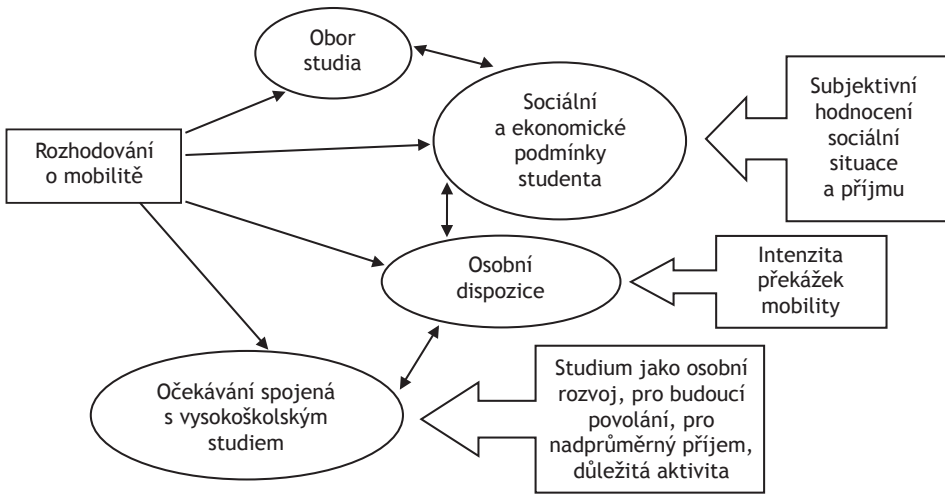


Schéma 1 Rozhodování o mobilitě – čím je ovlivněna z hlediska indikací v Eurobarometru IV

studentů a také s tím, v jaké životní fázi (či fázi socializace) se nacházejí (věk, rodina, zaměstnání, apod.). Studenti totiž kromě strachu ze zvýšených finančních nákladů na studium deklarují největší obavy z narušení rodinných či partnerských vztahů a také se necítí být dostatečně připraveni (jazykově i osobnostně) na takovou cestu. Intenzita překážek je přitom v souladu s očekávaní hodnocena jako vyšší těmi studenty, kteří se mobility nezúčastnili, respektive ji neplánují, a zdaleka největší diference se objevuje u dvou překážek *odloučení od partnera, dětí, přátel* a *nedostatek osobního odhodlání*. V souvislosti s celkově větší účastí žen na mobilitě je vhodné zdůraznit také poznatek, že ženy ve srovnání s muži hodnotí všechny překážky mobility jako intenzivnější.

Socioekonomické zázemí (respektive jeho reflexe ze strany studentů) je důležité, ale stejně tak důležité jsou osobnostní dispozice, s nimiž jsou v úzkém vztahu i zmiňované hodnoty (srov. Mol, 2014). Právě zaměření výzkumu mobility na hodnoty a vnitřní motivaci studentů ve vztahu k sociálně-ekonomickému zázemí studentů by mohlo mít velký vysvětlující potenciál.

S hodnotami ani s odlišnou vnitřní motivací původní ambiciózní veřejně-politické cíle „každý student jeden semestr v zahraničí“, ale konec konců i střednější meta „20 % studentů se zahraniční zkušeností“, příliš nepočítaly. K jejich dosažení je proto dobré vzít v úvahu, kromě socioekonomických podmínek, také dlouhodobější výchovu (zasahující i na nižší úrovně vzdělávání než je vysokoškolské) k podpoře této mobilní zkušenosti.

Použitá data

Eurostudent IV za Českou republiku

Eurostudent III za Českou republiku

Literatura

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305.
- Brooks, R., Waters, J., & Pimplott Wilson, H. (2012). International education and the employability of UK students. *British Educational Research Journal*, 38(2), 281–298.
- Burke, P. (2009). *Společnost a vědění: Od Guttenberga k Diderotovi*. Praha: Karolinum.
- Burke, P. (2013). *Společnost a vědění II: Od Encyklopedie k Wikipedii*. Praha: Karolinum.
- Český statistický úřad. (2012). *Studenti a absolventi vysokých škol v České republice v roce 2012*. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem/\\$File/1_vs_studenti_celkem_12.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem/$File/1_vs_studenti_celkem_12.pdf).
- Desoff, A. (2006). Who's not going abroad? *International Educator*, 15(2), 20–27.
- De Wit, H. (2010). *Internationalization of higher education in Europe and its assessment, trends and issues*. Den Haag: Nederlands – Vlaamse Accreditatieorganisatie.
- De Wit, H. (2009). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe*. Boston: IAP.
- Di Pietro, G., & Page, L. (2008). Who studies abroad? Evidence from France and Italy. *European Journal of Education*, 43(3), 389–398.
- EHEA (2012). *Mobility for better learning: Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area*. Dostupné z <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/2012%20EHEA%20Mobility%20Strategy.pdf>.
- Espeland, W. N., & Sander, M. (2007). Rankings and reactivity: How rankings recreate social worlds. *American Journal of Sociology*, 113(1), 1–40.
- Findley, A. M., King, R., et al. (2010). *Motivations and experiences of UK students studying abroad*. Dundee: University of Dundee.
- Fischer, J., Vltavská, K., et al. (2013). *EUROSTUDENT V: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice*. Dostupné z <http://kredo.reformy-msmt.cz/vysledky-eurostudent-v>.
- Gürüz, K. (2011). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. New York: State University of New York.
- Hoffa, W. (2007). *A history of US study abroad: Beginnings to 1965*. Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, 62(Winter), 14–15.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalisation*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Kurzmann, S. (2014). *Departures from the periphery: Central Asia of global student mobility*. Working paper. The International Conference “Prospects of EU-Central Asia Relations”, Almaty the 28–29 of August 2014. Dostupné z http://iep-berlin.de/wp-content/uploads/2014/10/Paper_Kurzmann.pdf.
- Lorenz, C. (2006). Will the universities survive the European integration? Higher education policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration. *Sociologia Internationalis*, 44(1), 123.
- McKeown, J. S. (2009). *The impact of study abroad on college student intellectual development*. New York: State University of New York.
- Meloun, M. (2011). *Počítačová analýza vícerozměrných dat v oborech přírodních, technických a společenských věd*. (Učební text ke kurzu). Dostupné z http://www.crr.vutbr.cz/system/files/brozura_05_1106.pdf.
- Messer, D., & Wolter, S. C. (2005). Are student exchange programs worth it? *Higher Education*, 54(5), 647–663.
- Mitchell, D. E., & Nielsen, S. Y. (2012). Internationalization and globalization in higher education. In H. Cuadra-Montiel (Ed.), *Globalization-education and management agendas* (s. 3–22). Rijeka: InTech.

- 52 Mol Van, Ch. (2014). *Intra-European student mobility in international higher education circuits*. Palgrave MacMillan.
- Mol Van, Ch., & Timmerman, Ch. (2014). Should I stay or should I go? An analysis of the determinants of intra-European student mobility. *Population, Space and Place*, 20(5), 465–479.
- MŠMT. (2010). *Dlouhodobý záměr 2011–2015 pro oblast vysokého školství*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvoje-a>.
- MŠMT. (nedatováno). Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>.
- Munk, M. D., Poutvaara, P., & Foged, M. (2012). *Transnational cultural capital, educational reproduction, and privileged positions*. Pracovní verze textu. Dostupné z http://vbn.aau.dk/ws/files/77795470/Transnational_Cultural_Capital_Educational_Reproduction_and_Privileged_Positions_19_06_13_mdm.pdf.
- Myry, L., & Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21(1), 25–40.
- NAEP (nedatováno) *Erasmus – statistiky*. Dostupné z http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=60&.
- OECD. (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Orr, D. (2012). Mobility is not for all: An international comparison of students' mobility aspirations and perceptions of barriers to temporary enrolment abroad. In B. Wachter, Q. Lam, & I. Ferenci (Eds.), *Tying it all together: Excellence, mobility, funding and the social dimension in higher education* (s. 57–76). Bonn: Lemens Medien GmbH.
- Orr, D., Gwosć, Ch., & Nezt, N. (2011). *Social and economic conditions of student life in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Dostupné z http://www.campuseuropae.org/en/support/docs/Participation/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf.
- Otero, M. S. (2008). The socio-economic background of Erasmus students: A trend towards wider inclusion? *International Review of Education*, 54(2), 135–154.
- Papatsiba, V. (2006). Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. *Comparative Education*, 42(1), 93–111.
- Patron, M. C. (2007). *Culture and identity in study abroad context: After Austria, French without France*. Bern: Peter Lang AG.
- Poulová, P., Černá, M., & Svobodová, L. (2009). University Network – Efficiency of Virtual Mobility. In *Proceedings of the 5th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies (EDUTE 09)*, World Scientific and Engineering Academy and Society (s. 87–92).
- Prudký, L., et al. (2009). *Inventura hodnot*. Praha: Academia.
- Read, J. (1966). International Education Act of 1966. *Phi Delta Kappan*, 406–409.
- Ryšavý, D. (2011). Úskalí on-line dotazování při měření postojů vysokoškoláků a pracovníků vysokých škol. *Data a výzkum – SDA Info*, 5(1), 85–104.
- Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2009). Going global: understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 50(2), 119–143.
- Shin, J. C., & Toutkoushian, R. K. (2011). The past, present, and future of university rankings. In *University Rankings* (s. 1–16). Springer Netherlands.
- Schomburg, H., Teichler, U. (2006). *Higher education and graduate employment in Europe: Results from graduates in Europe*. Dordrecht: Springer.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister and Principal.
- Šmídová, M., Vávra, M., & Čížek, T. (2010). Hodnotové orientace vysokoškolských studentů na třech typech fakult. *Aula*, 18(2), 2–13.
- Teichler, U., Ferencz, I., & Wachter, B. (Eds.). (2011). *Mapping mobility in European higher education*. Volume I: Overview and trends. Brusel: Evropská komise. Dostupné z <http://>

www.acup.cat/sites/default/files/teichlerferenczwaechtermappingmobilityineuropean
highereducation.pdf.

Urbášek, P. (2012). *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Varghese, N. V. (2008). *Globalization of higher education and cross-border student mobility*. Paris: International Institut of Educational Planning UNESCO.

Mgr. Michaela Šmídová, Ph.D., Centrum pro studium vysokého školství
U Dvůrů 2024/2, 150 00 Praha 5
smidova@csvgv.cz

Příloha

Tabulka 1 Faktorová analýza – Překážky mobility

Rotated Component Matrix ^a				
Překážka	Component			
	1	2	3	4
omezený přístup na vybrané školy a/nebo studijní programy v zahraničí	,773	,109	,082	-,083
problémy s omezením vstupu do vybrané země (víza, povolení k pobytu)	,731	,100	,147	,059
omezený přístup k programům mobility studentů v ČR	,684	,322	,103	,002
potíže při shánění informací	,576	-,024	,015	,508
problémy s ubytováním v hostitelské zemi	,563	,008	,173	,455
očekávané prodloužení studia	,109	,790	,144	,060
očekávaný malý přínos pro mé studium v ČR	,200	,691	,121	,148
problémy s uznáváním výsledků studia dosaženého v zahraničí v ČR	,435	,638	,049	-,044
nehodí se do struktury mého studijního programu	,398	,408	,087	,084
ztráta možnosti vydělávat peníze	,161	,036	,803	-,031
další očekávané finanční náklady	,205	,133	,693	,084
ztráta sociálních výhod (např. přídavky na děti, slevy pro studenty)	,314	,133	,599	,108
odloučení od partnera, dětí, přátel	-,171	,257	,443	,355
nedostatečné znalosti cizího jazyka	,169	-,026	,067	,721
nedostatek osobního odhodlání	,016	,320	,089	,706

Extraction Method: Principal Component Analysis
Rotation Method: Quartimax with Kaiser Normalization

a. Rotation converged in 8 iterations.

Zdroj: Eurostudent 2009 ČR (vlastní výpočet)

54 **Tabulka 2** Největší překážky v mobilitě podle všech studentů (7 největších překážek podle pořadí možnosti 1 – velká překážka) ve vztahu k vybraným indikátorům

Překážka	Pohlaví (Chi ²)	Subjektivní hodnocení sociálního postavení	Subjektivní hodnocení životní úrovně	Udávaný rodinný příjem	Ohrožení studia nedostatkem financí
odloučení od partnera, dětí, přátel	<0,001	SN	SN	0,060	SN
další očekávané finanční náklady	<0,001	0,243	0,262	0,259	0,223
nedostatečná znalost cizího jazyka	<0,001	0,123	0,122	0,159	0,056
ztráta možnosti vydělávat peníze	<0,001	0,160	0,166	0,197	0,146
nedostatek osobního odhodlání	<0,001	0,055	0,052	0,071	-0,028
problém s uznáním zahr. studia v ČR	<0,001	0,034	0,039	0,039	0,103
očekávané prodloužení studia	<0,001	0,061	0,071	0,070	0,091

Poznámky:

1) Pohlaví – testováno Chi², **ženy vždy považují překážku za větší než muži.**

2) Ostatní indikátory – testováno Spearmanovou (pořadovou) korelací. SN = není statisticky významné.

3) Znění otázek:

Zamyslete se, prosím, nad příjmy a životní úrovní Vašich rodičů a zařad'te je na stupnici 0–10. (0 – nejnižší až 10 – nejvyšší).

Zamyslete se, prosím, nad sociálním postavením Vašich rodičů a zařad'te je na stupnici 0–10. (0 – nejnižší až 10 – nejvyšší).

Průměrný měsíční příjem rodiny.

Může nedostatek financí ohrozit Vaše pokračování ve studiu? (škála 1 – rozhodně ano až 4 – rozhodně ne).