

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Fakulta humanitních studií



Bakalářská práce jako pohyblivý cíl

Bakalářská práce

Ondřej Hrubeš

Vedoucí práce: Ing. Petr Pavlík, Ph.D.

Praha 2013

Bibliografický záznam

HRUBEŠ, Ondřej. *Bakalářská práce jako pohyblivý cíl*. Praha, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Ing. Petr Pavlík, Ph.D.

Anotace

Bakalářská práce s názvem *Bakalářská práce jako pohyblivý cíl* se zabývá problematikou bakalářských prací na humanitně zaměřených fakultách v České republice. V zájmu důstojné existence humanitních věd bychom měli zkoumat nejen jejich často diskutovaný smysl, ale i požadavky a kvalita bakalářských prací, jež jsou cílem studia a vizitkou studenta i vysoké školy. Cílem mého výzkumu je tedy zjistit, jak je v současnosti pojem bakalářská práce chápán na vybraných fakultách s humanitními obory a najít případné shody či rozpory v požadavcích na tyto práce.

Annotation

Bachelor thesis titled *Bachelor thesis as a movable target* looks into issues of Bachelor theses at humane focused faculties in the Czech Republic. In the interest of respectable existence of humanities we should investigate not only their frequently discussed meaning, but also the requirements and quality of Bachelor theses which are the goal of studying and serve as an advert of both student and university. The objective of my research is thus to find out how in the present is the term Bachelor thesis understood at the chosen faculties with humane subjects and to discover potential congruences or divergences of the requirements on these theses.

Klíčová slova

Bakalářská práce, vysoké školství, terciární vzdělávání, masifikace, humanitní vědy, kritéria kvality, Boloňský proces, Bílá kniha terciárního vzdělávání

Keywords

Bachelor thesis, higher education, tertiary education, massification, humanities, quality criteria, Bologna process, White Paper on Tertiary Education

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci zpracoval samostatně a použil jsem uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby moje práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v depozitáři Univerzity Karlovy a byla používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. května 2013

.....
Ondřej Hrubeš

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucímu mé bakalářské práce Ing. Petru Pavlíkovi za cenné rady, trpělivost, ochotný přístup a za všechny čas, který mi věnoval. Také chci poděkovat rodině a přátelům za jejich stálou podporu.

Obsah

1	Úvod	2
2	Teoretická část	4
2.1	Vysokoškolské vzdělávání v kontextu EU	4
2.1.1	Boloňský proces	5
2.1.1.1	Kritické reakce	5
2.1.2	Zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání	8
2.2	České vysoké školství	10
2.2.1	Trowův koncept	10
2.2.2	Masifikace vysokoškolského vzdělávání	15
2.2.2.1	Statistiky	15
2.2.2.2	Souvislost masifikace s reformou školství	17
2.2.3	Co je to bakalářská práce?	19
2.2.3.1	Problémy s kvalitou	19
2.2.3.2	Požadavky	20
2.3	Úloha humanitních věd v dnešní společnosti	21
2.3.1	K čemu jsou humanitní obory	21
2.3.2	Kritické reakce	22
2.4	Shrnutí teoretické části	23
3	Praktická část	25
3.1	Výzkumný problém	25
3.1.1	Výzkumné otázky	25
3.2	Výzkumná strategie	25
3.2.1	Výběr vzorku	26
3.3	Způsob analýzy	27
3.4	Emailová korespondence a dostupná data z webů fakult.	27
3.5	Analýza získaných dat	28
3.6	Komparace datových výstupů v rámci zkoumaného vzorku	29
4	Závěr	41
	Literatura	44
	Internetové zdroje	49
	Seznam tabulek	52
	Přílohy	Ошибка! Закладка не определена.

1 Úvod

Bakalářská práce by měla být dokladem studenta o tom, že se během studia něco naučil a nabyl obsáhlejší znalosti v oboru, který se pro něj jeví zajímavým a případně se jím bude v budoucnu dále zabývat (Novotný, 2003). Ve své bakalářské práci se budu věnovat otázce, co je bakalářská práce podle vybraných humanitně zaměřených fakult v České republice. V zájmu důstojné existence humanitních věd by měl být zkoumán nejen jejich často diskutovaný smysl, ale i požadavky a kvalita bakalářských prací, jež jsou cílem studia a vizitkou studenta i vysoké školy.

Na otázku "K čemu jsou humanitní vědy" nám stejnojmenná publikace odpovídá, že nelze porozumět kultuře, mentalitám a civilizačním trendům v globalizaci prostoupeném světě bez náležitých sociologických, historiografických, politologických a psychologických studií (Halík, 2008). Co se ale týče přímo bakalářských prací, je odborná literatura velmi skromná. Realizované výzkumy se zpravidla zaměřují na motivaci studentů pro vstup na vysokou školu, volbu školy, sociálně-ekonomické podmínky studia, příjmy a uplatnění studentů apod. Vzhledem ke kvantitativní povaze výzkumů jsou otázky a závěry hodně obecné. Konkrétně bakalářských prací se vůbec netýkají. Cílem mého výzkumu je tedy zjistit, co je bakalářská práce podle jednotlivých vybraných humanitních fakult a jak se vzájemně liší či shodují požadavky na tento typ závěrečných prací.

Jelikož závěrečné práce vypovídají mimo jiné i o kvalitě výuky (Zpráva Akreditační komise o hodnocení fakult humanitních a sociálních věd a studií a Fakulty filozofické ZU v Plzni, 2005), je pro porozumění tématu důležité nahlížet na české vysoké školství jako na instituci, která podléhá v rámci Evropské Unie určitým dohodám a směrnicím, týkajících se kvality terciárního vzdělávání. V roce 1999 se Česká republika zapojila do Boloňského procesu, tedy jakéhosi souboru politických deklarácí, jež směřují ke vzniku Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání a mechanismů spolupráce k uskutečňování tohoto cíle (Petr Fiala, Jiří Nantl, 2006). Tím naše země přistoupila na koncept "Evropy znalostí", který s úlohou vzdělávání pracuje jako s faktorem sociálního a lidského růstu, obohacování evropského občanství a uvědomění si sounáležitosti s určitým společným sociálně-kulturním prostorem (Boloňská deklaráce, 1999). V návaznosti na to byly v roce 2005 přijaty Evropské zásady a postupy pro zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (Evropské zásady a postupy pro zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání, 2011). Pojem "standardy", jenž se vyskytuje v originálním nepřeloženém názvu, není striktně určen nějakou normou, ale je chápán spíše volně (Evropské zásady a postupy pro zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání, 2011). To dává prostor

otázce, jak je rozuměno standardům kvality na jednotlivých fakultách, kde se postoje mohou různit.

Především mne bude tedy zajímat, jak je na jednotlivých školách chápán pojem bakalářská práce, za jakých podmínek a pravidel jsou tvořeny a následně obhajovány a zdali se u kvalitativních standardů prací objevují nějaké odlišnosti. Způsob sběru relevantních dat proběhne jednak na základě formálních dokumentů, jež dané fakulty poskytují, ale také prostřednictvím emailové korespondence a polostrukturovaných rozhovorů s vybranými zástupci fakult. Jako analytický postup volím rámcovou analýzu. Jedná se o postup aplikovaný u případů, kde jednotlivé části, v mém případě přepisy jednotlivých rozhovorů a datové výstupy sebraných dokumentů, vzájemně porovnáváme a dojde k vytvoření systematických přehledů (Hendl, 2005).

2 Teoretická část

V této části nastíním základní teoretické koncepty, z nichž ve výzkumu vycházím a objasním základní pojmy, se kterými pracuji. Základem je zasazení tématu bakalářských prací do kontextu terciárního vzdělávání, které se do určité míry orientuje na politiku vzdělávání EU. Dále je třeba objasnit problematiku vývoje českého vysokého školství a představu o bakalářských pracích. Závěrem se seznámíme se smyslem a úlohou humanitních věd v dnešní společnosti. K práci budu místy používat i publikace v anglickém jazyce, které budu interpretovat česky.¹

K proniknutí do problémů vývoje českého vysokého školství jsem zvolil odbornou publikaci od autorského kolektivu Prudký, Pabian, Šima s názvem *České vysoké školství* (2010). Dále je třeba porozumět statusu samotných humanitních věd v oblasti terciárního vzdělávání. V nejaktuálnější verzi dokumentu *Bílá kniha terciárního vzdělávání* je jasně řečeno, že cílem reformy je dále rozvíjet vysokoškolské vzdělávání jako sebevědomý a autonomní subjekt, jenž je jedním z nejdůležitějších prvků občanské společnosti a jejího vývoje. Této charakteristiky se má dopracovat zejména pomocí interdisciplinárního pojetí vzdělávání, kde mají stěžejní úlohu obory technické, přírodovědné, umělecké i humanitní (*Bílá kniha terciárního vzdělávání*, 2009).

Co se týče počtu zájemců o studium, jsou humanitní obory spolu s ekonomickými výrazně na vzestupu, na rozdíl od oborů technických či přírodovědných (Prudký, 2010). Tím je ovlivněn kromě kurikula a formy výuky i standard kvality, který je zmíněn v úvodu (Kynčilová, 2009). Například na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy ročně ukončí bakalářský program cca 200 studentů, a to klade nárok na výběr a kvalitu témat bakalářských prací v tom smyslu, že se jeví jako obtížnější hledat nová a zároveň dobře zpracovaná témata (Pinc, 2006).

2.1 Vysokoškolské vzdělávání v kontextu EU

Podstatou této kapitoly bude vysvětlení pojmu Boloňský proces a nastínění jeho souvislosti se současným kvalitativním vývojem českého terciárního vzdělávání. Plná implementace Boloňského procesu je zmíněna v dokumentu *Bílá kniha terciárního vzdělávání* z roku 2009 jako jedna z navrhovaných změn ve struktuře systému, a to

¹ U všech případů se jedná o mé překlady.

mimo jiné i v ohledu na zavádění nových pravidel hodnocení kvality. České vysoké školství se tak transformuje v souladu s přijímanými Evropskými standardy a směnicemi pro zajišťování kvality (Roskovec, 2009).

2.1.1 Boloňský proces

Deklarovaným cílem Boloňského procesu je budování společného evropského prostoru vysokého školství a posílení jeho konkurenceschopnosti v mezinárodním měřítku (Boloňská deklarace, 1999). Tento prostor byl vytvořen ze snahy sjednotit existující vysokoškolské struktury a má studentům poskytnout širokou nabídku kurzů v rámci jednotného systému, ve kterém budou jednotlivé struktury kompatibilní a srovnatelné (Vysoké školství: Boloňský proces - často kladené otázky, 2009).

Mezi hlavní priority Boloňského procesu patří zavedení systému třístupňového vysokoškolského vzdělávání (bakalář/magistr/doktor), zajišťování kvality studia a uznávání kvalifikace a doby studia. Se změnami vycházejícími z tohoto procesu souvisí i spuštění Evropského kreditového systému (ECTS - European Credit Transfer System), jenž je ve většině účastnických zemích povinný. Implementace těchto stěžejních bodů Boloňského procesu je zpětně hodnocena na pravidelných konferencích ministrů školství, kde jsou dále formulovány nové cíle pro nadcházející období, které trvá zpravidla dva roky (Šebková, Kohoutek, 2007).

Vzhledem k proevropské integrační politice České republiky je zájmem ministerstva školství participace v tomto procesu, ale též snaha neustále zdokonalovat své vlastní vzdělávací strategie. Každé dva roky se ministři školství všech členských zemí setkají na konferenci, jejímž výsledkem je přijetí různých deklarácí a stanovení podmínek pro další rozvoj. Jednou z hlavních priorit těchto setkání bylo vždy zajišťování kvality v celém jejím komplexním pojetí, pro tento výzkum bude ale relevantní konkrétně kvalita vzdělávání (Šebková, Kohoutek, 2007).

2.1.1.1 Kritické reakce

Na téma Boloňského procesu proběhly na české akademické půdě četné diskuze. Za zmínění stojí veřejná debata, kterou v prosinci roku 2010 pořádalo Centrum pro studium vysokého školství společně s Fakultou humanitních studií Univerzity Karlovy. Účelem debaty mělo být zhodnocení a kritická reflexe změn, přinesené Boloňským procesem. Příspěvky z této debaty a následnou panelovou diskuzi z ledna 2011 na obdobné téma zachytil a publikoval časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku *AULA*.

Hned v úvodu bylo řečeno, že je třeba se ptát, jaký přínos mělo pro české vysoké školství zavedení bakalářských studijních programů a jak se změnilo naše školství

celkově. Michal Stehlík spolu se Stanislavem Štechem označili za problémové přílišné omezování akademického prostředí, jež může být způsobeno standardizací pravidel na evropské úrovni a Libor Prudký vidí jako hlavní problém hrozící orientaci univerzit podle požadavků trhu práce. K dispozici máme bohužel jenom shrnující zápis s diskuze, i tak ale můžeme ze stručných výroků zhodnotit postoj debatérů k Boloňskému procesu jako negativní. Přes četné zpochybňování přínosu deklarácí, jež z Boloňského procesu vycházejí, je ke konci diskuse zdůrazněn pozitivní fakt, že systém finančních dotací stimuluje mobilitu studentů (AULA, 2011). Podle záznamu z debaty tu ale jasně převažuje kritika Boloňského procesu.

Jako na problematiku je na Boloňský proces nahlíženo také kvůli údajně zhoubnému dopadu politických, ekonomických a společenských tlaků na univerzitní výuku, které mají vést k ekonomizaci vzdělanosti (Přibáň, 2011). Po zapojení soukromého sektoru do financování hrozí to, že se bude bádáno nikoliv podle potřeb společnosti, ale v závislosti na firemních zájmech a kvalifikace pracovníků se omezí na pracovní sílu, jež nevládne hlubším věděním, nýbrž pouze reaguje na trh práce (Malířová, 2009). Obě tyto kritiky jsou založeny víceméně na obavách. Ty vycházejí z jedné z proklamovaných priorit Boloňského procesu, a to zvýšené orientace vysokoškolských institucí na proměnlivé tržní požadavky, čehož má být dosaženo vybavením studentů patřičnými dovednostmi, které budou odpovídat potřebám zaměstnavatelů (Zaměstnatelnost absolventů, 2011).

Nejen v České republice nalezneme negativní postoje proti Boloňskému procesu. Rakouský filosof a vědec Konrad Paul Liessmann ve své knize *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění* (2010) zpochybňuje celý projekt, jelikož se tím jednotlivé účastnické země v oblasti vzdělání zřikají svých národních kompetencí. Jako zbytečný se mu jeví smysl plošně zaváděného bakalářského studia, které likviduje smysl univerzity jako prostoru pro vědeckou přípravu na povolání, založeného na jednotě výzkumu a výuky. Kritikou nešetří ani u kreditového systému ECTS, jenž není obsahovým ekvivalentem studia, nýbrž pouze porovnává pracovní čas vynaložený studentem v rámci výkonnostního studijního plánu. Autor ale už neuvádí, jak by měl onen obsahový ekvivalent studia vypadat. O Liessmannem kritizovaném systému ECTS pojednává stejnojmenný propagační materiál Boloňského procesu (2004). Ohledně hodnotového obsahu kreditů je v něm kromě určité pracovní zátěže (Workload) na jeden ročník studia specifikován i další požadavek, a to studijní výsledky (Learning outcomes). Ty jsou definovány jako vyjádření vědomostního minima pro absolventa daného kurzu, neboli schopnost studenta porozumět a prezentovat naučenou látku (ECTS, 2004). Určitý obsahový ekvivalent studia tu tedy stanovený je.

Liessmann dále popisuje vytrácející se autonomii univerzit, které prostřednictvím evropských směrnic a rozpočtů zůstávají závislé na politikách a zároveň na subjektech

soukromé sféry, jako jsou například akreditační agentury. V kontextu Českého vysokého školství je ale tento výrok nepřesný. Posuzování vzdělávací, vědecké a výzkumné činnosti vysokých škol má v české republice na starost Akreditační komise. Jedná se o státní orgán, jehož členy jmenuje vláda (Akreditační komise, 2013), nikoliv o agenturu soukromé sféry. Také zmíněná závislost na politických subjektech je v souladu se systémem státní správy České republiky, jehož ústředním orgánem je mimo jiné i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, starající se o vysoké školství (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012). Samostatnost univerzit je tedy logicky udržitelná jen do určité míry, protože se nejedná o soukromou instituci. Co se týče autonomie univerzit obecně ve spojení s Boloňským procesem, je o ní přímo v *Boloňské deklaraci* pojednáváno jako o nástroji pro zajištění postupné adaptace vzdělání a výzkumu vůči požadavkům společnosti a vědeckého pokroku (1999). Stejně jako u předchozích českých kritiků Boloňského procesu je Liessmannův nesouhlas založen pouze na jakési obavě z nadřazení ekonomických zájmů ostatním sférám života (Liessmann, 2010), kam nás podle nich nasměruje plnění deklarovaných cílů procesu.

Z pohledu německého vysokého školství se vůči Boloňskému procesu negativně vyjádřil předseda Sdružení profesorů a lektorů německých univerzit (Deutscher Hochschulverband) Felix Grigat (Bologna not to taste of German critics, 2012). Říká, že program sjednocování evropských vysokoškolských systémů podkopává kromě autonomie univerzit i jejich schopnost poskytnout studentům vzdělání vysokého standardu. To odůvodňuje tím, že držitelé nižších akademických titulů jsou nyní vybaveni praktickými dovednostmi na úkor rozvinutí kritického myšlení. Také jménem zaměstnavatelů poukazuje na nevyspělost a nepřipravenost studujících a dodává, že se některé z vytyčených cílů Boloňského procesu minuly účinkem, jako například zvýšení mobility studentů, která ve skutečnosti stagnuje (Bologna not to taste of German critics, 2012). Argument o mobilitě studentů ale vyvrací statistika, vypracovaná v rámci zprávy s názvem *The European Higher Education Area in 2012* (2012), kde je naopak v časovém rozmezí od zrodu Boloňské deklarace do roku 2012 jasně vidět vzestupná tendence účasti studentstva na jednom ze stěžejních projektů, které podporují mobilitu studentů, a to programu Erasmus.

Kritiky české i zahraniční jsou si podobné tématem omezování akademických svobod a komercializací školství. Žádná z nich ale není doložena relevantním výzkumem. Pan profesor Jan Sokol tento stav v časopisu *AULA* komentoval, že nás Boloňská reforma k ničemu nenutí a právě akademici ji mají naplnit smyslem (Sokol, 2011). To se ale vzhledem k nevoli akademických pracovníků vůči Boloňskému procesu jeví jako obtížný úkol, stejně jako hledání konsenzu v názorech na alternativy k tomuto procesu.

2.1.2 Zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, jedním z cílů Boloňské deklarace je podpora evropské spolupráce v udržování kvality. Za tímto účelem byl v roce 2003 ustanoven Evropský registr kvality vysokého školství v Evropě (Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciárního vzdělávání, 2005), v roce 2005 byly přijaty Evropské zásady a postupy pro zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání a v roce 2008 byl zřízen EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education), neboli Evropský registr kvality (Kvalita, 2011). Co se týče posledně zmíněného registru, je Česká republika členem od 13. března roku 2013 (General Assembly, 2013). Vycházejme ale ze standardů vytvořených v rámci dokumentu Evropské zásady a postupy pro zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání, který je též překládán jako Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciárního vzdělávání (European Higher Education Area, zkráceně EHEA). Tento prostor, který je složený z účastnických zemí Boloňského procesu, má zajistit lépe komparativní a ucelenější systémy vysokoškolského vzdělávání v Evropě (European Higher Education Area, 2010).

Prostřednictvím Sdružení pro zajištění kvality terciárního vzdělání v Evropě (European Association for Quality Assurance in Higher Education, zkráceně: ENQA) je členským zemím doporučeno, aby zavedly přísné systémy v souladu s pravidly zabezpečování kvality v evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. Tato pravidla jsou dána evropskými standardy pro zajištění kvality a mají tři hlavní pilíře: Evropské standardy pro vnitřní zajištění kvality uvnitř institucí terciárního vzdělávání, Evropské standardy pro vnější zajištění kvality terciárního vzdělávání a Evropské standardy pro agentury provádějící vnější hodnocení kvality (Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciárního vzdělávání, 2005). Každý pilíř se skládá z určitého počtu podkapitol, kde je u každé definován s ní spojený standard a směrnice.

První pilíř obsahuje celkem sedm podkapitol. Apeluje se zde na instituce účastnických zemí, aby se zavázaly k rozvíjení procedur pro zajištění kvality svých programů a kvalifikací a utvoření veřejné důvěry v jejich autonomii. Tím vznikne jakýsi rámec, v němž mohou instituce monitorovat efektivitu zavedených systémů. Právě pravidelné inspekce a hodnocení programů má zajistit jejich aktuálnost. Dále je dle dokumentu *Standardy a směrnice pro zajištění kvality* pro první pilíř nezbytná zpětná vazba od zaměstnavatelů, což dává prostor obavám o ekonomizaci studia, které sdílejí mnozí čeští akademici, jak jsme se mohli přesvědčit v předchozí kapitole. Do procesů zabezpečení kvality by měli být zapojeni i studenti a samozřejmě vyučující. Ti by měli být institucí podporováni k vylepšování svých schopností až na úroveň úplného porozumění

danému předmětu a dovedli samozřejmě tyto zkušenosti předávat studujícím. Nakonec je zdůrazněna nutnost zpětné vazby formou sběru a analýzy informací o výkonech instituce, spokojenosti a úspěšnosti studujících a dostupných studijních zdrojích. Veškeré tyto strategie musejí být transparentního charakteru.

Další pilíř s názvem Evropské standardy pro vnější zajištění kvality terciárního vzdělávání vychází z pilíře předchozího, který má být pro tuto druhou část cenným základem. Cíle procesů zajištění vnější kvality by měly být stanoveny před započítáním procesů samotných, o jejichž průběh se budou starat agentury, složené z pečlivě vybraných a instruovaných expertů. I zde je kladen důraz na transparentnost, pravidelné hodnocení a účast studentů, přičemž ohledně hodnocení zde máme přesný model, skládající se ze sebehodnocení, návštěvy na dané instituci, předběžné a zveřejněné zprávy a následné fáze, jež zde ale není přesněji definována. Pro zpětnou vazbu mají posloužit speciální zprávy, skládající se z popisu, analýzy, závěru, ocenění a doporučení, které budou napsány jasným a srozumitelným stylem, aby i nezasvěcený čtenář pochopil jejich záměr a výsledek. „Čas od času“ (Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciárního vzdělávání, 2005, str. 18) by agentury zároveň měly vypracovat souhrnnou zprávu analytického charakteru, za účelem poskytnutí informací o vývoji, dobré praxi a problémových oblastech kvality.

Informační rámec o třetím a posledním pilíři obsahuje na rozdíl od předchozích dvou krátký úvod. Je zde objasněno vytvoření projektu ENQA, který má být pouze přirozeným vyústěním předchozí iniciativy Evropské Unie „European Pilot Projects“, která zahájila svou činnost v roce 1991. Jedná se o projekt, jehož cílem bylo souběžně ve všech zemích Evropy formovat kulturu evaluace nikoliv tím, že by porovnával a hodnotil dané instituce, nebo dokonce vyvíjel jednotný evaluační systém, nýbrž zvyšováním povědomí o potřebě hodnocení vyššího vzdělání v Evropě, obohacováním již existujících evaluačních procedur jednotlivých členských zemí a dbáním na sdílení zkušeností (*Standards and Quality in Higher Education*, 1997). Nynější evropské standardy pro agentury uskutečňující vnější zajištění kvality byly tedy sestrojeny i na základě poznatků z projektu European Pilot Projects, přičemž dále vycházejí z druhého pilíře podobným způsobem, jako druhý vychází z pilíře prvního. Stěžejní pro samotnou existenci agentur je oficiální uznání patřičnými veřejnými orgány Evropského prostoru terciárního vzdělávání, jakožto i soulad těchto agentur s právními požadavky zemí, v nichž působí. Toto působení by mělo probíhat v pravidelných cyklech a mít vytyčeno jasné, transparentní cíle, jejichž uskutečňování má být prokázáno formou dostupných dokumentů. Agentury jsou ideálně povahy autonomní, a to ve smyslu zodpovědnosti za svou činnost a též neovlivnitelnosti jejich závěrů a jejich existence je závislá na doporučení institucemi terciárního vzdělávání, ministerstvy či jinými třetími stranami. Zde dochází k přímému rozkolu se systémem kontroly kvality českého vysokého školství,

který je garantován Akreditační komisí České republiky. Jedná se o státní orgán, jenž z hlediska rozhodování není zcela suverénní. To lze demonstrovat například na schvalování akreditací nových studijních programů, kde po vydání souhlasného stanoviska Akreditační komise je akreditace danému oboru udělena až na základě finálního rozhodnutí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Zákon o vysokých školách, 1998). Nezávislost agentury by měla být utvrzena komunikací se zainteresovanými skupinami, například studujícími, formulace výsledků ale zůstává v jejich pravomocích. Rozhodnutí mají vznikat konzistentním způsobem, navzdory jejich vytváření skupinou osob, a v souladu s deklarovanými zásadami dané agentury, která každých pět let sama podléhá povinnému vnějšímu hodnocení.

Důraz je ve všech třech pilířích kladen na hodnocení studujících, jež je prohlášeno za jeden z nejdůležitějších prvků terciárního vzdělávání a zásadním způsobem ovlivňuje kariéru studenta. Systém hodnocení by měl být jasný a student o něm dostatečně informován a měl by být prováděn osobami, chápajícími hodnocení jako pokrok studujících k získání takových znalostí, jež jsou relevantní vůči usilované kvalifikaci. Výstupy na základě vnějších a vnitřních mechanismů kontroly kvality mají být snadno a veřejně dostupné a jsou výsledkem propracovaných a komplexních strategií. Základní obecné směrnice ovlivňující kvalitu studia jsou tedy stanoveny sdružením ENQA formou rozsáhlých doporučení, kdežto konkrétní řešení interní povahy jsou ponechána v rámci jednotlivých fakult.

Kromě diskuze o podobnostech a rozdílech ve zkušenostech jednotlivých členských zemí funguje EHEA na základě individuální národní zodpovědnosti (Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciárního vzdělávání, 2005). Směrnice se k tématu standardů kvality bakalářských prací konkrétně nevyjadřují, jelikož to patří mezi záležitosti interní povahy. V tomto ohledu je potřeba zaměřit pozornost na změny, jež probíhají v českém vysokoškolském systému.

2.2 České vysoké školství

V této části se pokusím odpovědět na otázky, jak se české vysoké školství vyvíjí v souvislosti s procesem masifikace a co je podstatou bakalářské práce, kterou je bakalářské studium zakončováno. Kromě konceptu masifikace je pro první část této kapitoly stěžejní je publikace *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*, která věcně popisuje vývoj terciárního sektoru vzdělávání po sametové revoluci.

2.2.1 Trowův koncept

V sedmdesátých letech 20. století vytvořil Martin Trow koncept transformace moderních vysokoškolských systémů, který popsal ve své práci s názvem *Problems in the Transition*

from Elite to Mass Higher Education (1973). Vycházel z teze, že v každé vyspělé společnosti jsou problémy vysokoškolského vzdělávání spojené s rostoucím počtem studentů a zasahují do všech jeho aspektů: financování, správy, kurikula, náboru studentstva, odborné přípravy personálu či způsobu výuky. Trow dodává, že problémy vznikají vždy přechodem mezi jednotlivými vývojovými fázemi vzdělávání, které rozlišil na elitní, masovou a univerzální.

V první z fází je možnost studia na vysoké škole vnímána jako privilegium pro nejnadanější, popřípadě ty z vyšších sociálních vrstev. Smyslem tohoto školství je pak vytvoření úzké elity koncentrované zejména v rozhodovacích pozicích ekonomiky a několika málo vzdělaneckých profesích, jako například ve vědeckém, právním nebo lékařském odvětví. Nejběžnější formou výuky je seminář, jenž umožňuje navázání osobních vazeb mezi studentem a učitelem. Student rovněž nastupuje na vysokou školu ihned po škole střední, a to s výraznou finanční podporou ze strany rodiny. Rozhodující procesy na univerzitě jsou vedeny úzkou elitou, jejíž členové sdílejí podobné hodnoty. Správu zajišťují sami vyučující. Kvalita vysokoškolského vzdělávání se určuje podle dosažení určité úrovně akademických znalostí a ke studiu přistupuje skupina těch nejschopnějších, vybraných dle sdílených standardů.

S postupným rozšiřováním zástupů studujících se dostáváme do fáze masové, což je dáno zejména zlepšujícím se přístupem ke vzdělání, kdy se ke studiu na vysokých školách dostávají lidé ze středních i nižších vrstev. Na studium je nahlíženo jako na právo pro všechny. Tento trend neprobíhal ve všech částech světa ve stejnou dobu. Pro období mezi lety 1980 a 1990 vzrostl příslušné věkové kohorty² do terciárního sektoru školství v USA a Kanadě z 50% na 72%, v Austrálii z 25% na 35%, na Novém Zélandu z 27% na 44,5% a v Jižní Koreji ze 14,7% na 37,7% (Šťastná, 2006). Pro většinu států střední a východní Evropy, mez které patří i Česká republika, pozorujeme vývoj tohoto trendu až od počátku 90. let 20. století, tedy v přímé vazbě na pád „železné opony“³ a s ním spojenými společenskými změnami, jako jsou depolitizace vzdělávání, odstranění monopolu státu na vzdělání, rostoucí škála studijních možností a decentralizace správy vzdělávacího systému, která souvisí s nárůstem autonomie škol (Viceník, 2006). V roce 1990 byly hodnoty pro příslušnou věkovou kohortu těchto států v průměru 33%,

² Čísla byla stanovena mezinárodně srovnatelnou metodikou „gross enrolment ratio“ (Gross enrolment ratio in tertiary education, 2005), jež vychází z počtu zapsaných studentů v terciárním vzdělávání bez ohledu na věk a jejich poměru k celkové populaci mladých lidí ve věku 5 let po ukončení střední školy (Šťastná, 2006).

³ Termínem „železná opona“ se rozumí hranice mezi východním a západním blokem v období studené války. Mezi hraniční státy, které byly považovány za státy bloku východního, patřila například Německá demokratická republika a Československá republika (Winston Churchill's Iron Curtain Speech, 2013). Pádem je obecně označován rok 1989.

konkrétně u Československa 17% (Zgaga, 2005), což by podle jiné studie mělo odpovídat počtu přibližně 118 tisíc studujících v českém terciárním vzdělávání a za 10 let se tento počet takřka zdvojnásobil na zhruba 210 tisíc studentů (Pabian, 2010). Vzhledem k vymezení, kdy v prvním stadiu masifikace studuje v terciárním sektoru vzdělávání maximálně 15% příslušníků věkové kohorty a v masové fázi se tato hranice zvedá na 50%, je zde v rámci přístupu ke vzdělání zcela zjevný posun do masové fáze (Trow, 1973). Dále jsou studenti připravováni pro rozšiřující se spektrum povolání zejména formou přednášek. Zároveň se zvyšuje počet těch, kteří se dostali ke studiu až po určité době v zaměstnání. V terciárním sektoru dochází k institucionální diverzifikaci, neboli ke vzniku neuniverzitních terciárních institucí a rozrůstání univerzit. Rozhodovací mechanismy přecházejí do úrovně politického jednání, způsobené zvětšením okruhu zainteresovaných subjektů. Diverzifikace má dopad i na standardy, které se pro jednotlivé instituce liší. Dále se projevuje snaha o snížení nerovnosti příležitostí přístupu ke studiu a o profesionalizaci akademické správy.

V univerzální fázi se z vysokoškolského studia stává povinnost, zejména pro vyšší vrstvy a do studia vstupuje již přes 50% věkové kohorty. Ohniskem funkce vysokého školství je zvyšování adaptability většiny vzhledem k neustálým společenským a technologickým změnám. Za kurikulum výuky má být již z velké části zodpovědný sám student, což ale z povahy věci nemůže platit pro všechny obory. Dále též dochází k rozvolnění hranic mezi studiem a zaměstnáním. Jelikož v této fázi již velká část obyvatelstva disponuje určitými zkušenostmi s terciárním vzděláváním, dochází k zpochybňování privilegovaného postavení a rozhodování akademické sféry. Správa škol je v rukou pracovníků s adekvátním stupněm profesionalizace a vnitřní řízení se stává střetáváním různých zájmových skupin. Pokud jde o standard kvality vzdělávání, vedle potřeby dosáhnout dané akademické úrovně zde vyvstává otázka, co může vzdělávání poskytnout značně heterogenní studentské obci, jelikož se vlivem rozměnění hranic práce a studia zvyšuje podíl starších posluchačů a celkově lidí s výrazně odlišnými zájmy a očekáváním (Šťastná, 2006). Jedinou podmínkou pro vstup by se podle Trowa měl pomalu stát pouze zájem o studium. To ale hodně záleží na typu školy. V České republice se na řadě vysokých škol stále konají přijímací zkoušky, někdy je pro úspěšné přijetí studenta nutno absolvovat i řízení o více kolech (VysokeSkoly.cz, 2000 - 2013). Také na téměř každé vysoké škole ve Spojených státech amerických, které Trow považuje za pionýry univerzální fáze terciárního vzdělávání, rozhodují o vstupu studentů takzvané zkoušky SAT (Scholastic Assessment Test), jež jsou rozděleny do tří částí, trvají necelé čtyři hodiny a podmínkou jejich absolvování je také určitý poplatek (About the SAT, 2013). Není tedy pravda, že by v zemi, kde je vysoké školství nuceno absorbovat podíl více jak 50ti procent věkové kohorty na studiu, platil jako jediné vstupní kritérium zájem o studium.

Charakteristiky jednotlivých fází Trow vyvozuje z dat a průzkumů zaměřených na americké a evropské vysokoškolské systémy. Hlavní rozdíl mezi vývojem vysokoškolského vzdělávání v Americe a Evropě vidí v tom, že zatímco ve Spojených státech amerických tamější univerzity již po občanské válce nabývaly institucionálních proporcí odpovídajícím fází masového vzdělávání, aniž by této fází odpovídaly počty zapsaných studentů, v evropských zemích byl vývoj fázově opožděn. Z toho ale vyplývá, že rostoucí počet studujících nemusí být nutně faktorem pro započetí masové fáze, jak Trow uvádí v popisu tohoto stupně masifikace. Každá ze tří etap masifikace má několik aspektů, ty se ale mohou očividně ve stejném čase nacházet v různých stadiích. Například když Spojené státy americké už disponovaly vysokoškolskými institucemi, jež strukturou odpovídaly masové fází, množství studentů se shodovalo teprve s modelem elitním. Nicméně díky tomuto náskoku se Spojené státy v přechodu z elitní fáze do masové ve zkoumaném časovém horizontu, tj. v období přibližně od konce druhé světové války do začátku sedmdesátých let, nachází již ve fází posunu k univerzálnímu stadiu vzdělávání, kdežto Evropa zakouší teprve pohyb směrem k etapě vzdělávání masového (Trow, 1973).

Aktuálnější pohled na téma masifikace vysokého školství podává Trow ve své práci s názvem *From mass higher education to universal access: The American Advantage* (2000), kterou napsal v rámci jeho působení pro Centrum studií vyššího vzdělávání (Center for Studies in Higher Education) na Univerzitě Berkeley v Kalifornii. Navazuje zde na předchozí výzkum ze sedmdesátých let a opakuje, že Evropa za Spojenými státy v kontextu masifikace pokulhává, a to o zhruba dvacet až třicet let. Příčinu zpoždění nevidí v technologickém zázemí starého kontinentu, jako spíše v jeho politických, ekonomických a organizačních strukturách, které momentálně nedovolují uskutečnit Trowovu ideální představu nějaké formy vyššího vzdělání pro společnost jako celek. Pokročilé informační technologie používá pro vědeckou práci a výzkum jak Amerika, tak i Evropa. Většina evropských zemí ale stále bojuje s dovršením strukturálních reforem, tolik potřebných pro institucionalizaci masového vysokoškolského vzdělávání (Trow, 2000).

Zdůrazňuji, že toto poměrně silné tvrzení o opoždění Evropy za USA vztahuje Trow pouze ke své teorii masifikace. Zároveň ale nenabízí jiné alternativní teorie, vysvětlující nárůst studentstva a změny v sektoru terciárního vzdělávání a neobjasňuje onu údajnou potřebu institucionalizace masového vzdělávání, již přisuzuje i státům za hranicemi USA. Nicméně i v ostatních částech světa bývá jeho teorie samočinně přijata a na jejím základě pak probíhají studie, zkoumající vysoké školství v dané lokalitě. Pro ilustraci zde uvádím dvě studie, analyzující podle Trowovy teorie situaci v Africe a Číně. První vypracoval někdejší generální tajemník Asociace afrických univerzit (Association of African Universities) a též bývalý předseda Mezinárodní asociace univerzit (International

Association of Universities), profesor Goolam Mohamedbhai a nese název *Vliv masifikace na vyšší vzdělávání v Africe (The Effects of Massification on Higher Education in Africa)* (Mohamedbhai, 2008). Autorem dalšího výzkumu s názvem *Masifikace, byrokratizace a pátrání po statusu „světové úrovně“ (Massification, bureaucratization and questing for „world-class“ status)* je Kinglun Ngok, jenž je profesorem na Univerzitě Sun-Yat Sen (Ngok, 2008). Oba texty, podobně jako mnoho dalších, Trowovu koncepci masifikace nekriticky přijímají a aplikují ji pro zhodnocení stavu vysokého školství v dané oblasti. S pojmem masifikace pracuje též Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu, zkráceně UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), a to ve svém vzdělávacím programu, jehož oficiálním posláním je zajistit veškerému obyvatelstvu kvalitní vzdělávací možnosti a vytvořit za tímto účelem mezinárodní vedení na intelektuální a vyjednávací úrovni (The mission of the UNESCO Education Sector, 1995 – 2012). Ve zprávě UNESCO z roku 2009 s názvem *Trendy v globálním vyšším vzdělávání: sledování akademické revoluce (Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution)* je o procesu masifikace hovořeno jako o globálním fenoménu a výzvě pro vyšší vzdělávání, které na údajně nevyhnutelnou logiku masifikace reaguje například diverzifikací vzdělávacích systémů, novými způsoby financování, a všeobecnými snižováním akademických standardů⁴ (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009). Opět je s pojmem masifikace pracováno automaticky, zde dokonce bez odkazu na jejího autora, Martina Trowa. Místo kritiky Trowova modelu se setkáváme spíše s jeho přijetím jako univerzálního rámce pro zkoumání problémů ve vysokém školství.

V publikaci *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009* (2010) je Trowova modelu použito k ucelenému pohledu na stav českého vysokého školství. Z knihy vyplývá, že co se týče nárůstu studentů, se náš sektor terciárního vzdělávání nachází v univerzální fázi. To je doklad o nekonzistentnosti Trowova konceptu vzhledem k jeho tvrzení, že v roce 2000 ještě velká část Evropy bojuje s dovršením strukturálních reforem, tolik potřebných pro vstup do masové fáze, zatímco množství studujících ve stejný čas odpovídá fázi univerzální (Trow, 2000). Dále se v České republice mají objevovat viditelné snahy vyučujících zachovat elitní akademické standardy a udržet si výsadní postavení v rozhodovacích procesech, přestože vzrůstající vliv státu a externích skupin by měl naznačovat pohyb k poslední, tedy univerzální fázi. Autoři zde neuvažují možnost, že by systém vysokého školství fungoval se zachováním stávajících akademických svobod a inklinují k automatickému posouvání veškerých aspektů změn v terciárním vzdělávání, jak je definoval Trow, směrem k hodnotám stadia univerzálního. K publikaci se v časopise *AULA* vyjadřují formou krátkých recenzí Pavla

⁴ „The need to respond to the demands of massification has caused the average qualification for academics in many countries to decline.“ Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009, str. 8.

Bergmannová, Alice Červinková a Jaroslav Kalous (*AULA*, 2010). Příspěvky ovšem nenabízejí obsáhlejší kritiku a najdeme tu maximálně výtky formálního typu.

Dále je v knize označeno zachování akademického vládnutí jako hlavní brzdny mechanismus transformace vysokoškolského vzdělávání (Pabian, 2010). Nutno podotknout, že nahrazování pojmu samospráva slovem vládnutí vyznívá vůči akademikům pejorativně, stejně jako přirovnání onoho systému k brzdě potřebné reformace. Není zde brána v potaz možnost, že by terciární sektor školství mohl být reformován na jiné bázi, než kterou nabízí Trow. Nicméně přes místy až ideologický podkres některých tvrzení lze na základě publikace *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009* aplikovat Trowovu teorii masifikace na české vysokoškolské vzdělávání, i když pouze částečně, a to v rámci tlaku rostoucího počtu studentů na potřebu zdokonalení systému.

2.2.2 Masifikace vysokoškolského vzdělávání

Po roce 1989 se v České republice mění financování školství tak, aby stimulovalo růst studentů a uchazečů o studium tak logicky přibývá. Dramatický nárůst počtu studentů vysokých škol zvyšuje nároky na pedagogickou obec a veřejný rozpočet. Ovlivněny jsou způsoby studia, obsahy i formy výuky a standard kvality. Tento společenský jev se nazývá masifikace a přináší s sebou řadu problémů (Pabian, 2010).

Jeden z nich se vztahuje ke koncepci vzdělávání a výuky, kde učitelé často nezvládají hodnocení masy studentů a uchylují se ke zkouškám na základě předepsané faktografie či reprodukce textů, čímž je ohrožena podstata vysokoškolské výuky (Vašutová, 2002). Dále panují obavy z celkové ekonomizace studia (Prudký, 2010). Transformace vysokoškolského vzdělání na tržní artikl a redukce jeho obsahu by mohly ohrozit korpus vědění. Vyloučeno by bylo vše, co nepřináší bezprostřední užitek, bez ohledu na nedostatek vzdělanostních základů. Aby k tomu nedocházelo, je třeba poskytnout náležitý prostor diskuzi a pochopit úlohu vzdělání jako učení se svobodě, jež je nezbytným artiklem funkční občanské společnosti (Prudký, 2010).

2.2.2.1 Statistika

Pro adekvátní doložení probíhajícího procesu masifikace se seznámíme s relevantními statistikami. Základní a jasný fenomén je zvyšující se počet vstupu studentů do vysokoškolského studia. Od revolučního roku 1989 do roku 2005 se zvýšil ze zhruba 27 000 na necelých 60 000 vstupujících, přičemž v této množině stoupl populační podíl 18ti a 19tiletých, a to z 19ti na 45 procent (Prudký, 2010).

Pohyb směrem elitního k univerzálnímu vzdělání odpovídá ve stejném časovém rozmezí i zřízení 39ti nových soukromých vysokoškolských institucí a jedné veřejné vysoké školy. Od roku 2007 jsme také zemí, kde má každý kraj alespoň jednu vysokou

školu. Vzhledem k nově otevíraným fakultám se od roku 1995 do roku 2007 razantně zvýšil počet studentů bakalářských programů, konkrétně z 34 000 na téměř 210 000. Očividné je i rozšíření spektra studijních oborů. Při období 1990-2007 mají vůdčí pozice ekonomické obory s nárůstem o 12 procent a obory humanitní s růstem 10ti procentním (Prudký, 2010).

Podle publikace *České vysoké školství* jsou statistické údaje v souladu s Trowovým konceptem procesu masifikace (Pabian, 2010). Zásadní je zde fakt zvyšujícího se počtu fakult i studujících, který nám dokládá, že se postoj k přístupu ke vzdělání nachází v univerzální fázi. S tím jde ruku v ruce i postupná transformace vysokého školství z instituce na formování vědomí vládnoucí třídy na nástroj přípravy širších technických a ekonomických elit. To je doloženo viditelným nárůstem nových studijních oborů. Autoři knihy nicméně neuvažují možnost, že by tento proces nemusel být nutně přechodem podle Trowa, ale následkem změny systému z totalitního na demokratický. Stejně tak vycházejí z předpokladu, že se po roce 1989 české vysoké školství začalo v některých aspektech transformovat směrem k univerzální fázi, tudíž se muselo nacházet ve stádiu elitním. Vysoké školy v Československu před rokem 1989 ale v mnohém neodpovídají Trowově definici elitní fáze vzdělávání. Podle Trowa by například měla v této etapě vést rozhodující procesy na univerzitách úzká elita a správu zajišťovat vyučující (Trow, 1973). Dobové akademické kompetence ale nebyly tak široké, protože podle tehdejšího zákona o vysokých školách o stěžejních organizačních záležitostech rozhodovala komunistická vláda skrze Státní výbor, jenž se vyjadřoval v důležitých věcech a opatřeních, pečoval o vědeckou úroveň škol, mohl zřizovat odborné komise a disponoval řadou dalších pravomocí (Zákon č. 58/1950 Sb. Národního shromáždění o vysokých školách, 1950). Správa vysokých škol pak byla dána rektorem, kterého navrhovala vláda, radou vysoké školy a fakultní radou, o jejichž zástupcích rozhodoval ministr školství, věd a umění a děkanátem, jehož členy vybíral Státní výbor (Zákon č. 58/1950 Sb. Národního shromáždění o vysokých školách, 1950). O nějaké vysoké míře akademické samosprávy elitní povahy před rokem 1989 tu tedy nemůže být řeč. Pro srovnání je aktuální situace správy vysokých škol v České republice taková, že si akademická obec ze svých řad zvolí akademický senát, který má kompetence navrhnout děkana a rektora, který pak může jmenovat členy vědecké rady a disciplinární komise dané veřejné vysoké školy (Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, 1998). Jak již bylo předesláno v kapitole *Trowův koncept*, jedná se o znaky elitní fáze masifikace terciárního vzdělávání, do které jsme se ale dopracovali ze specifického stadia, které se vymyká Trowově teorii.

2.2.2.2 Souvislost masifikace s reformou školství

V roce 2009, tedy v době vládnoucí pravicové garnitury (Vláda Mirka Topolánka II., 2009), se Ministerstvo školství a tělovýchovy částečně vyjádřilo ohledně postoje k masifikaci vysokého školství, a to prostřednictvím *Bílé knihy terciárního vzdělávání* (Matějů, 2009). Jedná se o národní strategii rozvoje vzdělávání v České republice formovanou tehdejší vládou. Jak ale uvidíme dále, *Bílá kniha terciárního vzdělávání* navrhuje změny, které jsou v mnohém v rozporu s představami akademické obce o reformě.

V *Bílé knize terciárního vzdělávání* je řečeno, že důsledkem masifikace vzdělávání došlo v posledních dvaceti letech k nadměrnému zvýšení počtu uchazečů v jednotlivých kurzech, jenž vedl k nedostatku prostoru pro odborný růst vysokoškolských učitelů i studentů (Matějů, 2009). Masifikace je zde tedy brána jako fakt. Řešení stavu nabízí formou vedení seminářů odborníky z praxe, kteří by kladli důraz na takzvané měkké dovednosti, jako jsou například spolupráce v týmu a dodržení termínu i kvality (Matějů, 2009). Na problematiku kvality a přístupu ke vzdělání, spojenou s nárůstem počtu přijímaných uchazečů v posledních letech, reaguje *Bílá kniha terciárního vzdělávání* apelací na vymezení vysokoškolského vzdělávání jako standardu, nikoliv jako výsady elit a prioritně volá po stanovení snížení nerovností v přístupu ke vzdělání. Dále je ovšem v knize hovořeno o nereálnosti uskutečnění nějaké masivní veřejné finanční podpory v dlouhodobém horizontu a nutnosti hledat řešení formou zapojování soukromých prostředků, jejichž výraznější příliv do systému má být zajištěn jedinečně formou školného (Matějů, 2009). Tato strategie má posílit zodpovědnost a racionalitu při rozhodování studentů a škol. Nabídka terciárního vzdělávání by měla být rozšířena podle potřeb trhu práce a blíže nespécifikovaných výzev globální společnosti a řízení činnosti škol by v ideální případě mělo podporovat zapojení manažerských prvků. Je zde tedy propagován vstup soukromých subjektů do sektoru terciárního vzdělávání a zvýšení adaptability studentské populace na společenské a tržní změny, což by podle Trowova konceptu odpovídalo snaze o přechod z masové do univerzální fáze terciárního vzdělávání.

Strategický dokument *Bílá kniha terciárního vzdělávání* a s ní spojená reforma vysokého školství se setkaly s vlnou nevole akademické obce. Negativní nálady eskalovaly až v takzvaný Týden neklidu, který proběhl v únoru 2012 (Týden neklidu, 2012). Studenti i kantoři se zde bouřili proti chystané vysokoškolské reformě, kde kromě školného zazněly i obavy z transformace akademické samosprávy, do které by podle návrhu měly zasahovat zástupci politických a ekonomických elit. To by mohlo podstatě vysokoškolského vzdělávání uškodit, jelikož se jedná o nadřazování praktických zkušeností nad teoretické vzdělání (Pavlík P., 2011). Jako reakce na první verzi *Bílé knihy terciárního vzdělávání* určené k oficiální diskuzi (Matějů, 2008) byla vydána oficiální stanoviska například Radou vysokých škol, Vědeckou radou Univerzity Karlovy,

Studentskou komorou Rady Vysokých škol, Českou konferencí rektorů, Akademickým senátem Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a akademickými senáty pedagogických fakult Univerzity Karlovy, Masarykovy univerzity, Západočeské univerzity v Plzni a Univerzity Pardubice.

Shrňme tedy ústřední výtky vůči *Bílé knize terciárního vzdělávání*, jež se vyskytují v textech výše zmíněných orgánů akademické obce. Začneme-li stanoviskem Rady vysokých škol, objevuje se zde požadavek na přeformulování hypotézy o poptávce po vysokoškolském vzdělání, která slučuje poptávku uchazečů po studijních programech a poptávku zaměstnavatelů po absolventech a implikuje tak závislost vzdělání na tržních mechanismech (Bednář, 2008). Ohledně řízení a financování vysokých škol je tu vyjádřen nesouhlas s primárně manažerským způsobem vedení univerzit, stejně jako se zavedením školného, kde je nutno nejprve řádně analyzovat možné společenské dopady negativního charakteru a vše uvést do kontextu s celkově podfinancovaným systémem vysokého školství v ČR (Bednář, 2008). Obecně Rada vysokých škol doporučuje obohatit dokument o důslednější výzkumy a analýzy. Podobně se k tématům správy a financování vyjádřily i ostatní subjekty akademické sféry. Studentská komora Rady vysokých škol ve stručnosti oznámila, že nesouhlasí s oslabením kompetencí akademických senátů a plošným zpoplatněním studia (*Stanovisko k první verzi Bílé knihy terciárního vzdělávání, 2008*). Česká konference rektorů se vyjádřila komplexněji a označila navrhované změny v řízení škol za nedomyšlené vzhledem k vágnímu vyjasnění pravomocí jednotlivých akademických orgánů a jako velmi nešťastné se jí jeví mohutné omezení principu akademické samosprávy (Hron, 2008). Také má výhrady k finančním otázkám, kde je podle *Bílé knihy terciárního vzdělávání* počítáno se stejnorodostí a komerční samostatností škol, což se neblíží realitě a celkový způsob financování není podrobně rozveden. Ani akademické senáty pedagogických fakult či fakulty filozofické Univerzity Karlovy nezastávají vůči financování a správě příliš odlišné stanovisko a volají po zachování postavení senátů a jejich kompetencí, z obavy o směřování vysokoškolských struktur k tržním modelům řízení (Společná výzva Akademických senátů pedagogických fakult vysokých škol ČR, 2008). Filozofická fakulta Univerzity Karlovy zdůrazňuje kritický stav podfinancování vysokého školství a humanitních fakult obzvláště a odsuzuje jak plánované nenavyšování veřejných finančních prostředků, které stimulují výzkum, tak i existenci správní rady složené kromě akademiků též ze zástupců ministerstva a soukromého sektoru (Usnesení AS FF UK, 2008).

Nakonec byla *Bílá kniha terciárního vzdělávání* přes negativní ohlasy akademické obce vládou vzata na vědomí (*Usnesení vlády České republiky ze dne 26. ledna 2009 č. 111 k Bílé knize terciárního vzdělávání, 2009*). K tomu ihned vydala stanovisko Vědecká rada Univerzity Karlovy, které obsahuje jasnou kritiku případné realizaci této reformy,

jenž pošlapává akademické svobody a ani nesplňuje formální a odborné náležitosti strategického dokumentu (*Stanovisko VR UK ze dne 29. ledna 2009, 2009*).

Je tedy zjevné, že *Bílá kniha terciárního vzdělávání* svými strategickými doporučeními částečně usiluje o transformace ne nepodobnou přechodu k univerzální fázi terciárního vzdělávání. V akademických řadách se takřka jednohlasně objevily vůči tomuto postupu skeptické postoje, jelikož by výsledkem bylo dosazení lidí mimo akademickou obec do rozhodovacích procesů škol, což se z pohledu akademiků nezdá jako smysluplné řešení. Na problematiku reformace vysokého školství bude třeba nadále diskutovat a nabízet relevantní řešení. Momentálně ale mezi vládou a akademií neexistuje shoda v otázkách pohybu směrem k poslední fázi Trowova konceptu masifikace.

2.2.3 Co je to bakalářská práce?

Jak již bylo řečeno v úvodu, o bakalářských pracích převažuje obecná představa, že by měly být stvrzením nabytých znalostí studenta v oboru, o které jeví zájem a v budoucnu se o něj pravděpodobně bude dále zajímat. Bakalářská práce „*předpokládá zvládnutí základů výzkumných metod jednoho z těchto oborů⁵, schopnost práce s odbornou literaturou, dovednost jasně a srozumitelně formulovat a argumentovat*“ (*Žádost o prodloužení akreditace bakalářského studijního programu Humanitní studia, 2008: str. 74*). Z obecnějšího pohledu může mít závěrečná práce také za úkol „*rozvinout studentův zájem o specifickou oblast studovaného oboru a zároveň prokázat odbornou i metodologickou erudici při tvorbě odborné práce.*“ (Křováčková, Skutil, 2006: str. 6)

Jedná se tedy o podstatnou součást úspěšného zakončení vysokoškolského bakalářského studia. Kromě prokázání osvojených znalostí je účelem práce i jejich praktické využití, případně osvědčení o schopnostech studenta realizovat výzkum. Studenti by proto měli ke své bakalářské práci přistupovat se zájmem a odpovědností (Francírek, 2012). Konkrétní představa o bakalářských pracích se ale v rámci jednotlivých fakult může lišit. Na různých místech totiž mohou pracím přiřadit odlišnou míru důležitosti.

2.2.3.1 Problémy s kvalitou

Stejně jako vzrůstá počet studentů, objevují se v poslední době případy kvalitativně nevyhovujících bakalářských prací, které byly uznány při závěrečných státních zkouškách. Zde mezi nejznámější případy tohoto formátu patří takzvaná plzeňská kauza. Jedná se o aféru vzniklou v září roku 2009, kdy došlo k odhalení kvalitativní

⁵ Myšleny obory sociologie, psychologie, antropologie, ekonomie, filosofie a historie studijního programu Humanitní studia (*Žádost o prodloužení akreditace bakalářského studijního programu Humanitní studia, 2008: str. 74*).

nedostatečnosti disertační práce proděkana Právnické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, jejíž vedoucím byl taktéž proděkan Milan Kindl (*Plagiátorství, „rychlostudium“ a klientelismus na Fakultě právnické Západočeské univerzity v Plzni, 2010*). Následovala další skandální zjištění, jako například pochybné způsoby přijímání studentů, nedohledatelné závěrečné práce ve fakultní knihovně, podezřelý průběh studia některých i posléze politicky činných studentů nebo konkrétně bakalářská práce Ludka Hosmana, která byla dokonce s chybami opsána od jeho nyní už bývalého nadřízeného Radovana Sládka (*Plagiátorství, „rychlostudium“ a klientelismus na Fakultě právnické Západočeské univerzity v Plzni, 2010*).

Za zmínění stojí i aféra na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity, kde i přes špatné či dokonce chybějící citace studentům práce u závěrečné zkoušky prošly, a to i v případech obsahujících doslovné přebírání textu z internetu bez udání zdroje (ČT Brno, 2012). Případy nedostačující úrovně závěrečných prací nalezneme i v politických kruzích. Bakalářská práce brněnského primátora Romana Onderky například obsahuje pouhých deset zdrojů. Stejný počet referencí se objevilo i v diplomové práci jeho náměstkyně Jany Bohuňovské, ve které byla navíc přibližně třetina textu opsána (Nováková, 2012). Je tedy třeba si celkově i na jednotlivých školách ujasnit kvalitativní náležitosti bakalářských prací.

2.2.3.2 Požadavky

Obecné požadavky máme nastíněny v oddílu 2.2.3, zatímco ty specifické jsou na školách různé. Například na Evropském polytechnickém institutu v Kunovicích na Moravě požadují u bakalářských prací nejen řešení komplexního ekonomického, technického nebo společenského problému, ale rovněž předložení překladu práce do anglického jazyka (Malach, 2009). Na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy je nařízena minimální délka 50 normostran a studenti se problematice často věnují v řádech semestrů (Pinc, 2006), kdežto na Filosofické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem je požadována délka normostran 40, a na jiných univerzitách ještě méně. Z výzkumu provedeného v knize *Bakalářská práce: co, jak a proč připravit, zpracovat, napsat a zhodnotit (obhájit)* (Francírek, 2012) pro změnu vyplývá, že z celkového hlediska je rozsah nejčastěji stanoven na 30 – 40 normostran⁶. Údajně se značně liší nároky na rozsah a odbornost, na rozdíl od požadavků na náležitosti formální a jazykové povahy (Francírek, 2012). Navzdory názvu se v této interaktivní publikaci bohužel nedopátráme obsáhlejšího odůvodnění, proč bakalářskou práci psát.

⁶ Údaj je výsledkem Francírkova výzkumu, kdy prověřil 72 ze 77mi vysokoškolských institucí v České republice. Informace o interních pokynech k bakalářským pracím získal u 32 škol (Francírek, 2012: str. 12).

Tyto rozdíly jsou s ohledem na různorodost vysokoškolských institucí celkem pochopitelné. Přesto by u obsahově podobných studijních programů měla existovat relativně shodná představa o požadavcích na bakalářské práce. Tomuto problému se budu věnovat v praktické části práce, kde se konkrétně zaměřím na požadavky humanitně zaměřených fakult vybraných českých škol.

2.3 Úloha humanitních věd v dnešní společnosti

Jak bylo řečeno v úvodu mé práce, zaměřuji se na problematiku představy o bakalářských pracích na vybraných humanitně zaměřených fakultách v České republice. Z hlediska zájemců o studium se jedná o vědní odvětví se stoupající popularitou, na které je ale nahlíženo rozporuplně.

V akademických kruzích vůči humanitním vědám existují názory jak skeptické, tak optimistické. Tak či onak je na území České republiky několik fakult, které humanitní obory provozují a každý rok se na ně hlásí desítky až stovky uchazečů. Cíle této kapitoly, kde zazní různé obhajoby či pesimistické výhledy, je zdůvodnit existenci humanitních programů a oborů na českých vysokých školách.

2.3.1 K čemu jsou humanitní obory

Velice zajímavým a relevantním pro tuto podkapitulu je projev rektora Univerzity Karlovy profesora Václava Hampla ze dne 9. dubna 2009, jenž zazněl na půdě Masarykovy Univerzity v Brně v rámci konference pořádané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Tematicky se projev týkal současného a budoucího smyslu humanitních oborů. Profesor Hampl v něm označil humanitní obory jako deformované jednak z důvodu persekuce předchozím komunistickým režimem, ale též kvůli ekonomickému tlaku na univerzity, který je nutí ke zvyšování výkonu formou měřitelného zhodnocování investovaných veřejných prostředků. Zde nemohou humanitní a společenskovědní disciplíny dostatečně konkurovat technickým a přírodním oborům a jsou poté na základě politického uvažování společností podceňovány. Tento přístup ale podle profesora Hampla není správný, jelikož nám humanitní vědy pomáhají hledat smysl života a pochopit svět, ve kterém žijeme. Řešení aktuálních i budoucích problémů pak nebude možné bez rozvoje a aplikace humanitních disciplín, neboť pro organizaci moderní společnosti, protkanou komplikovanými a často problematickými vztahy, bude potřeba dostatečného množství informací (Hampl, 2009).

Podobnou představu o smyslu humanitních věd nalézáme i v dokumentu asociace LERU (League of European Research Universities) s názvem *K čemu jsou univerzity?* z roku 2008. Autoři zdůrazňují úlohu sektoru služeb v rozvinutých zemích, kde růst závisí

nejen na vědě a technologii, ale také na humanitních vědách, jež nám napomáhají k pochopení významu našich životů a okolního světa. Moderní společnost je díky globalizaci závislá na nezměrné šíři a propojenosti vědomostí, nikoliv jen na pár akademických disciplínách (Boulton, Lucas, 2008).

Existují u nás i publikace, jež mají téma smyslu humanitních věd už ve svém titulu. Jednou z nich je dílo *Humanitní vědy dnes a zítra*, které ale i přes svou rozsáhlost pojednává o tématu poměrně střídavě. Opět se zde objevuje myšlenka, že humanitní vědy, na rozdíl od ostatních, nám pomáhají v hledání objektivního smyslu projevů lidské existence a reflexi měnící se společnosti. Důraz je zde také dán na duchovní rozměr, jenž má překračovat vědecká paradigmatata (Raban, 2007).

Z výše uvedených příkladů je tedy jasné, že v akademických kruzích panuje jistá sdílená představa o humanitních vědách jako určitém nástroji, jež nám umožňuje rozumět okolnímu světu v moderní, dynamické době. Bez tohoto vědního odvětví nebude člověk dostatečně informován o povaze a důležitosti probíhajících změn a jen obtížně učiní efektivní opatření k harmonickému chodu společnosti. Humanitní obory podle tohoto pohledu mají své právoplatné místo na vysokých školách a jejich rozvoj je v našem zájmu. Smysl jejich existence je obhájen a statisticky doložen i z ekonomického hlediska, jelikož z oficiálních materiálů vyplývá, že absolventi humanitních oborů nacházejí uplatnění lépe než absolventi mnoha oborů technických (Pavlík J., 2006). Dokonce již byly uskutečněny debaty o praktickém užití humanitních věd v odvětvích povahově zcela odlišných, jako například při územním plánování, architektuře či krajinářství (Schmeidler, 2004). Nicméně je potřeba, aby byly humanitní vědy schopny neustále dokazovat smysluplnost své existence. Proto musí humanitně zaměření vědci obhajovat specifika své disciplíny, jako je podle bývalého rektora Masarykovy univerzity Petr Fialy jistá kulturní dimenze, individualita, esejistika či multiparadigmatičnost, za účelem dostatečné hodnoty výzkumů, obhájitelných navzdory politickým a ekonomickým tlakům moderní společnosti (Fiala, 2009).

2.3.2 Kritické reakce

Vlna nevole a pesimismu se vůči humanitním vědám zvedá kromě laické veřejnosti i v prostředí vysokých škol. Nikoliv bezpředmětně mluví rektor Univerzity Karlovy profesor Hampl ve svém projevu o situaci tohoto vědního odvětví jako o "důstojném přežívání" (Hampl, 2009). Humanitní vzdělanosti ubírá na vážnosti změna systému hodnot, který se přiklání ke konzumu, rychlosti a praktičnosti (Holubec, 2007). Kritika padá i na hlavu studentů, kteří přicházejí na vysokou školu s nedostatečnými vědomostmi a jejich přístup je i během studia laxní, což ale nemusí být nutně jev platný pouze pro pole humanitních věd. Sociolog a historik Stanislav Holubec v článku *Kdo stojí o humanitní vzdělání?* (2007) argumentuje proti serióznosti humanitních věd na základě výzkumu sociologa

Libora Prudkého (2005) tím, že je mezi budoucími bakaláři humanitních věd, konkrétně na Fakultě humanitních věd Univerzity Karlovy, dosti rozšířený hédonistický přístup ke studiu a schází morálka k řádnému pracovnímu nasazení. Po důkladnějším seznámením se s výsledky výzkumu, který nese název *Vybrané výsledky výzkumu hodnotových struktur studentů 1. ročníku FHS UK*, je ale patrné, že hodnotové orientace hédonistické povahy jsou u těchto studentů viditelně nižší než u jiných vysokoškolských studentů a dokonce i u celé populace (Prudký, 2005).

Objevují se i výtky ke konkrétním humanitním oborům. Když například Akreditační komise hodnotila Fakultu humanitních věd Univerzity Karlovy, poukázala na obsahovou nevyváženost studia. Zatímco nároky týkající se filosofie jsou zde označeny jako nadhodnocené, politologické předměty zcela chybí. Z rozhovorů se zdejšími studenty dále vyplývá, že si nejsou jistí svým budoucím uplatněním. Kritičtější hodnocení v rámci stejného průzkumu obdržela Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice, kde byla komise nespokojena s personální situací a záležitostmi administrativního charakteru, což bylo potvrzeno stížnostmi studentstva (*Zpráva Akreditační komise o hodnocení fakult humanitních a sociálních věd a studií a Fakulty filozofické ZU v Plzni*, 2005). Proti tomu posudku se ale Univerzita Pardubice ohradila a zpochybnila jak vypovídací hodnotu průzkumu mínění studentů, tak i výtky Akreditační komise vůči personálnímu obsazení a nesrovnalostem v administrativě (Lenderová, 2005).

Lze tedy konstatovat, že v akademických kruzích i mimo ně panují určité negativní nálady vůči humanitním vědám. Tyto nálady ale rozhodně neznamenají pro obory humanitního ražení existenční hrozbu vzhledem k tomu, že zájem je o ně veliký. To dokládá statistika pro dobu od roku 1990 do roku 2007, kdy se podíl vysokoškolských studentů humanitních oborů zvýšil z 5,4% na 15,6% (Prudký, 2010).

2.4 Shrnutí teoretické části

Dozvěděli jsme se, že se student na cestě k absolvování svého bakalářského programu pohybuje jednak v dynamicky se měnícím prostředí českého vysokého školství, ale i v Evropském prostoru terciárního vzdělávání, přičemž o formování obou oblastí panují neshody mezi kruhy akademickými a vládními orgány. Vlivem transformace českého vysokého školství po roce 1989 je studentu umožněno vybrat si ze širokého spektra bakalářských programů. Podle toho který si vybere, bude také podřízen specifickým pravidlům dané fakulty. Pokud si zvolí zaměření humanitního charakteru, napomáhá tak v případě zodpovědného studia expanzi vědního odvětví, jež hraje podstatnou roli v rozvoji moderní společnosti a v porozumění lidskému jednání. Na konci této cesty čeká vypracování a obhájení bakalářské práce, skrze níž by měl prokázat své získané vědomosti a zájem o studium. Uznání bakalářské práce ale ještě nemusí vždy znamenat,

že se jedná o dílo z obecné perspektivy kvalitní. Vzhledem k rostoucímu spektru uchazečů o studium, které svými parametry odpovídá univerzální fázi Trowova konceptu masifikace terciárního vzdělávání, dochází ke vzniku stále nových studijních příležitostí, kde se konkrétní požadavky a představy o bakalářských pracích na jednotlivých školách mohou lišit. Je tedy problematičtější, pokud student vypracuje a obhájí práci, která se z pohledu některých dalších akademiků jeví jako nedostatečná. Abychom byli schopni posoudit, jaký mají na bakalářské práce pohled jednotlivé fakulty s podobným zaměřením, potřebujeme nejprve zjistit, zdali u nich na dané téma probíhá nějaká diskuze a v čem se navzájem shodují a rozcházejí.

3 Praktická část

V této části nejprve stanovím výzkumný problém, dále popíši výzkumnou strategii, vymezím výzkumný vzorek, představím postup analýzy zkoumaných dat a na závěr prezentuji výsledky mého výzkumu.

3.1 Výzkumný problém

Jak bylo řečeno v závěru teoretické části mé práce, vlivem nárůstu nových studijních oborů je vytvořen prostor pro rozdílnosti ohledně požadavků a pojetí bakalářských prací. Ve svém výzkumu jsem se pokusil zjistit, jaká je v rámci humanitních oborů vybraných českých vysokých škol představa o podobě a funkci bakalářských prací.

3.1.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky k mé práci znějí:

1. Co je bakalářská práce z pohledu humanitních oborů vybraných českých vysokých škol?
2. Jak bakalářské práce souvisejí se studiem na daných fakultách?
3. Jakým způsobem jsou definována pravidla pro oponentské posudky a obhajobu těchto prací?
4. V čem se liší a shodují tyto aspekty bakalářských prací vypracovaných na jednotlivých fakultách?

3.2 Výzkumná strategie

Protože si kladu za cíl vytvoření holistického obrazu o požadavcích různých humanitních oborů na bakalářské práce, vycházel jsem v mém výzkumu z kvalitativního metodologického přístupu. Postupoval jsem od jednotlivých dat k obecnému teoretickým závěrům, jednalo se tudíž o princip indukce (Hendl, 2005).

Výzkum jsem provedl analýzou a porovnáváním datových výstupů, které jsem získal na základě dokumentů a informací, jež dané fakulty volně poskytují, a též prostřednictvím emailové korespondence polostrukturovaných rozhovorů s vybranými zástupci fakult. Polostrukturované rozhovory jsem zvolil z důvodu jejich charakteristické vysoké validity a nesvázanosti přesně formulovými otázkami a odkrýval tak nepředpokládaná témata a významy, které aktéři přikládají dané sociální realitě, tedy bakalářským pracím (E_úvod do společenskovedních metod: Kvalitativní strategie výzkumu, 2010).

3.2.1 Výběr vzorku

Vzhledem k tomu, že má pracovní strategie byla kvalitativní metoda, použil jsem účelový výběr vzorku. Závěry pak nejsou platné mimo zkoumaný vzorek, stejně jako není možná širší generalizace, ale to ani není vzhledem k mé metodě relevantní (Disman, 2002).

Výběr homogenního, úzce vymezeného vzorku, tedy fakult vysokých škol s alespoň jedním akreditovaným humanitním oborem probíhal jednoduchou internetovou rešerší za použití portálu *VysokeSkoly.cz* (2000 - 2013). Za pomoci těchto webových stránek jsem vybral v daném ohledu nejvýznamnější vysoké školy v České republice. Uvádím k nim pro lepší přehled jejich oficiální dokumentaci, týkající se požadavků na bakalářské práce a jejich obhajob:

- 1) Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií (FHS UK)
 - Obor Studium humanitní vzdělanosti
- 2) Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií (FSS MUNI)
 - Program Humanitní studia, obor Sociální antropologie
 - *Pokyny pro státní závěrečné zkoušky a vypracování bakalářské/diplomové práce* (2013)
- 3) Univerzita Palackého v Olomouci, Filosofická fakulta (FF UPOL)
 - Program Humanitní studia, obor Kulturní antropologie
 - *Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění* (Dvořák, 2009)
- 4) Ostravská univerzita v Ostravě, Filosofická fakulta (FF OU)
 - Obor Základy společenských věd
 - *Bakalářské a diplomové práce* (Vašutová, 2008)
- 5) Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí n. Labem, Filosofická fakulta (FF UJEP)
 - Obor Základy humanitní vzdělanosti
 - *Pokyny pro zadávání, vypracovávání a odevzdávání bakalářských a diplomových prací* (Hlaváček, 2013)
- 6) Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta (TF JCU)
 - Obor Humanistika
 - *Metodická pomůcka ke zpracování závěrečných prací* (Bauman, 2010)
- 7) Západočeská univerzita v Plzni, filosofická fakulta (FF ZCU)
 - Obor Humanistika
 - *Rozhodnutí děkana č. 1/2010 o požadavcích na bakalářské a diplomové práce a o konání státních závěrečných zkoušek* (Vařeka, 2010)
- 8) Univerzita Pardubice, Filosofická fakulta (FF UPCE)
 - Obor Humanitní studia
 - *Pravidla pro zveřejňování závěrečných prací a jejich základní jednotnou formální úpravu* (Molková, 2013)

- 9) Metropolitní univerzita Praha (MUP)
- Obor Humanitní studia
 - *Závazná metodika pro psaní kvalifikačních prací na MUP* (Klíma, 2012)

3.3 Způsob analýzy

Jako analytický postup jsem zvolil rámcovou analýzu, sesbíraná data jsem poté porovnával a hledal v nich pravidelnosti a odlišnosti. Vznikající koncepty jsou tedy zdůvodněné v první řadě samotnými daty, nikoliv pouze předem danými teoreticky odvozenými kategoriemi (Hendl, 2005). Těmito daty jsou v případě mého výzkumu myšleny informace získané z webů škol, emailovou korespondencí s akademickými pracovníky a přepisy doplňujících rozhovorů.

Jako způsob přepisu jsem si vybral redigovanou transkripci, takže v protokolu nejsou zahrnuta přeřeknutí, zadržnutí nebo mimoslovní projevy a na některých místech v textu došlo k jeho mírným stylistickým úpravám (E_úvod do společenskovedních metod: Verbální techniky dotazování, 2010). Po důkladném seznámení se s nashromážděnými daty jsem sestavil seznam kategorických témat, jež vycházejí z výše uvedených výzkumných otázek.

Pokračoval jsem kódováním částí textu pomocí seznamu témat, neboli hledáním spojitostí mezi konkrétními datovými segmenty a kategorickými tématy (Coffey, Atkinson, 1996). Následovalo sestavení tabulky pro každé téma na základě poznatků z předchozí fáze, kde v prvním sloupci je výčet zkoumaných fakult a ve sloupci druhém jejich postoj k danému tématu. Toto zobrazení posléze pomohlo ke komparaci obsahů jednotlivých výpovědí (Hendl, 2005). Na závěr došlo k sumarizaci a zařazení klasifikovaných dat do tabulky, kde se objevují veškerá témata, zkoumané fakulty a jejich postoje či požadavky.

3.4 Emailová korespondence a dostupná data z webů fakult

V první řadě jsem se zástupci vybraných fakult navázal kontakt skrze elektronickou poštu. Výběr byl i v tomto případě účelový, neboť jsem se zaměřil na děkany či prorektory pro studijní záležitosti, zástupce daného humanitního oboru nebo jiné kompetentní osoby, na které mě adresovaní akademičtí pracovníci odkázali. Na webových stránkách jednotlivých fakult byly vždy uvedeny potřebné kontakty.

Během emailové korespondenci jsem vycházel ze tří položených otázek:

- 1) Jaké formální a kvalitativní náležitosti by bakalářská práce měla obsahovat?
- 2) Čím by měla bakalářská práce přinést užitek akademickému "korpusu vědění"?

3) Jaký (pokud vůbec nějaký) vliv má masifikace vysokého školství na požadavky na bakalářské práce?

Dále jsem sesbíral data, týkající se vedle formálních náležitostí bakalářských prací také jejich obhajob, jelikož ty jsou z hlediska kvality práce také důležitým prvkem. Pokud tyto informace nebyly dostupné na webových stránkách zkoumaných fakult a taktéž datový výstup z emailové korespondence byl pro záměr mé práce nedostačující, uchýlil jsem se k rozhovorům. Ty bylo ve výsledku zapotřebí vykonat na pěti fakultách, a to na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy, Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, Filosofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni, Filosofické fakultě Univerzity Pardubice a Metropolitní univerzitě Praha.

3.5 Analýza získaných dat

Zde stanovuji základní témata a doplňující podtémata, na jejichž bázi následně zorganizuji tabulky. Témata jsou formulována tak, aby ve svém celku zachycovala představu zkoumaných škol o bakalářských pracích v rámci jejich konkrétních humanitních oborů:

1) Co je to bakalářská práce?

- Rozumí se tím představa fakulty, jež zodpovídá za daný humanitní obor. Z dostupných dokumentů a pomocí výpovědí respondentů jsem hledal odpověď na otázku o úloze bakalářské práce v rámci studia humanitního oboru. V tomto případě mi nejde o zjištění konkrétních požadavků na práce, nýbrž o porovnání pohledů různých škol na nějakou v rámci každé fakulty sdílenou definici bakalářské práce.

2) Požadavky na bakalářské práce

- Pro komparaci bakalářských prací vybraných fakult z formálního hlediska jsem v sesbíraných datech vyhledával náležitosti prací pomocí těchto podkategorií:

- Rozsah (počet normostran)
- Charakter práce (výzkumná/teoretická/kompilační práce)
- Originální přínos

3) Pravidla pro obhajoby a oponentské posudky

- K bakalářským pracím neodmyslitelně patří také jejich obhajoba. Proto jsem v rámci této kategorie zkoumal povahu jako samotné obhajoby, tak povahu komisí a posudků. Zde jsem se soustředil na následující podkategorie:

- Složení komise
- Délka obhajoby
- Účast vedoucího a oponenta
- Pravidla pro posudky

4) Vliv masifikace vysokého školství

- Ohledně tohoto tématu mě zajímalo, zdali na zkoumaných fakultách proběhla nějaká debata o masifikaci vysokého školství a jestli vnímají její vliv na tyto aspekty studia:
 - Na studenty
 - Na vyučující
 - Na bakalářské práce

3.6 Komparace datových výstupů v rámci zkoumaného vzorku

Nyní za pomoci tematických tabulek dojde ke komparaci jednotlivých fakult. U každého zkoumaného aspektu zdůrazním nejběžnější výsledek a také vyzdvihnu v rámci fakult ojedinělé úkazy. K různým srovnáním a závěrů jsem pro doložení přiložil jednak úryvky rozhovorů, kde je v závorce vždy uveden respondent za danou školu, to znamená Respondent č. 1 za Západočeskou univerzitu v Plzni, Respondent č. 2 za Metropolitní univerzitu Praha, Respondent č. 3 za Univerzitu Pardubice, Respondent č. 4 za Masarykovu univerzitu a Respondent č. 5 za Univerzitu Karlovu, ale též výňatky z emailové korespondence, která je taktéž náležitě odkázána. Kromě emailů a rozhovorů byly k vytvoření tabulek použity oficiální dokumenty zkoumaných fakult, uvedené v podkapitole *Výběr vzorku*.

Tabulka č. 1: Co je to bakalářská práce

	Co je to bakalářská práce
FHS UK	Prokázání znalosti a dovednosti studentů získané v předcházejícím studiu
FSS MUNI	Prokázání znalosti a dovednosti studentů získané v předcházejícím studiu
FF UPOL	Prokázání znalosti a dovednosti studentů získané v předcházejícím studiu

FF OU	Prokázání o osvojení základních potřebných schopností, dovedností a hodnot, které jsou oborem považovány za rozlišující znaky profesionality
FF UJEP	Prokázání znalosti a dovednosti studentů získané v předcházejícím studiu
TF JCU	Prokázání o osvojení základních potřebných schopností, dovedností a hodnot, které jsou oborem považovány za rozlišující znaky profesionality
FF ZCU	Prokázání studenta o zvládnutí řemeslných schopností a nabytí vědomostí, důležitých pro jeho budoucí profesní zaměření
FF UPCE	Prokázání studenta o zvládnutí řemeslných schopností a nabytí vědomostí, důležitých pro jeho budoucí profesní zaměření
MUP	Prokázání znalosti a dovednosti studentů získané v předcházejícím studiu

Představa o základní úloze bakalářských prací je v rámci zkoumaného vzorku vysokých škol vesměs podobná. Opakuje se tu pohled na práce jako na prokázání znalostí a dovedností, jež měl student získat během jeho studia daného oboru. U Ostravské univerzity v Ostravě a Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích je definice bakalářské práce rozšířena o aspekt profesionality, o které mají nabyté schopnosti vypovídat. Co se týče Západočeské univerzity v Plzni a Univerzity Pardubice, je zde kromě zmíněného získání určitých znalostí zmíněna i návaznost na budoucí profesní zaměření. Bakalářská práce by podle toho tedy měla vypovídat i o budoucím uplatnění studenta v nějaké profesi, což je z hlediska představy o bakalářských pracích vybraných škol spíše ojedinělý jev.

Zajímavý pro tento oddíl je rozpor mezi rčením respondentů z Univerzity Pardubice a Metropolitní univerzity Praha:

(na otázku: „Co je to bakalářská práce?“) *„No tak to je v zákoně. Bakalářská práce je závěrečná práce, která se obhazuje jako závěrečná písemná práce, která se obhazuje před ukončením prvního stupně vysokoškolského vzdělávání, to znamená bakalářského studia.“* (Respondent č. 3)

„Tady se dá možná jenom tak trošku, jemně poukázat na to, že i dle zákona O vysokých školách vlastně není povinnou součástí zakončení bakalářského studia bakalářská práce a to asi víte, že to v tom zákoně není. Je to teď spíš taková spekulace, ale možná je jen otázkou času, kdy nějaká první škola přijde s tím, že nebude požadovat napsání bakalářské práce.“ (Respondent č. 2)

První z respondentů vychází z předpokladu, že je bakalářská práce daná zákonem jako součást zakončení bakalářského studia. Druhý to jednoduše popírá. Zákon o vysokých školách nám stručně říká, že „*Studium se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je zpravidla obhajoba bakalářské práce.*“ (Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, str. 25). Z toho vyplývá, že oproti státní závěrečné zkoušce není bakalářská práce ze zákona povinnou součástí zakončení studia, ale obvykle tomu tak bývá. Respondent š. 2 má tedy v tomto případě pravdu. Pro zrušení bakalářských prací nicméně není:

„ ... bakalářská práce má zůstat součástí studia, je to prostě prostředek, kterým ten student může ukázat, že je schopen stát se nějakou komplexní osobností a na základě toho studia a předvést, že je schopen napsat nějaký delší text.“ (Respondent č. 2)

Navzdory tomu, že na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem jsou bakalářské práce požadovány a mají jasně stanoveny formální parametry, objevuje se zde nesouhlas s jejich zakomponováním do absolvování studia. Když už studenti jsou povinni je vypracovávat, je záhodno alespoň do budoucna omezovat jejich význam. Není tu ale nabídnuta alternativa k tomu, co bude zastávat ono osvědčení o schopnostech a dovednostech studenta, jímž má být bakalářská práce:

„Bakalářské práce jsou nesmysl a omyl, nepožadují je v zemích, kde bakalářské studium dlouho a dobře funguje, jako jsou Spojené státy a Velká Británie. Kdy už se jich v krátkodobém horizontu nelze zbavit, je žádoucí jejich relativní váhu omezovat.“ (Email, FF UJEP)

Tabulka č. 2: Formální požadavky na bakalářské práce

	Formální požadavky na bakalářské práce		
	Rozsah (počet normostran) ⁷	Charakter práce	Originální přínos
FHS UK	50	Originální výzkum, nemůže mít pouze kompilační charakter	Určitý přínos v rámci úzce vymezeného tématu, nikoli přínos pro širší společnost

⁷ Normostranou je v rámci tohoto výzkumu myšleno 1800 znaků i s mezerami, mimo úvodních listů a příloh.

FSS MUNI	40 - 50	Teoretická práce, nemusí mít charakter empirického výzkumu	Není vyžadován
FF UPOL	35	Bud' empirický výzkum, nebo teoretická práce z cizojazyčné literatury	Není vyžadován
FF OU	28 - 39	Kompilační charakter, kolektivní práce ⁸ , esej, úvaha, filosofické pojednání	Není vyžadován
FF UJEP	40	Teoretická práce, nemusí mít charakter empirického výzkumu	Není vyžadován
TF JCU	30 - 40	Teoretická práce, nemusí mít charakter empirického výzkumu	Není vyžadován
FF ZCU	30 - 50	Teoretická práce, nemusí mít charakter empirického výzkumu	Není vyžadován
FF UPCE	35	Důraz na aplikační záležitosti a empirickou metodu, nemůže mít pouze kompilační charakter	Není vyžadován
MUP	40	Důraz na analytickou povahu práce, nemůže mít pouze kompilační charakter	Požadována přidaná hodnota práce

Každá ze škol má určitým způsobem definován rozsah práce, který jsem z důvodu přehlednosti vyjádřil jednotně v normostranách, přičemž za jednu normostranu považuji 1800 znaků včetně mezer. V tomto ohledu nejnižší nároky jsou kladeny na bakalářské práce Filosofické fakulty Ostravské univerzity, kde je množství textu nastaveno na 28 – 39 normostran. Podobně na tom jsou i filosofické fakulty univerzit Pardubice, Palackého v Olomouci a Jihočeské, jež požadují průměrný rozsah 35 normostran. Nařízením nejrozsáhlejší práce má Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy s minimem 50ti normostran.

⁸ Jedná se o možnost kolektivní práce, pokud je katedrou a vedoucím práce zaručeno ohodnocení individuálních přínosů.

Přejdeme na vyžadovaný charakter závěrečných prací. Většina zkoumaných škol netrvá na tom, aby studenti prováděli nějaký výzkum empirické povahy a vystačí si s formou teoretické práce, z nichž jako nejtolerantnější se jeví Ostravská univerzita. Kromě toho, že zde mohu mít práce kompilační charakter, jsou v rámci filosofické fakulty povoleny i volnější formy jako esej, úvaha, filosofické pojednání, nebo tzv. kolektivní práce (Vašutová, 2008). Na Masarykově univerzitě dokonce odrazují studenty od empirického výzkumu formou dotazníků, který je například na Univerzitě Karlově běžnou praxí (E_úvod do společenskovedních metod: Verbální techniky dotazování, 2010):

„...neočekáváme, že by dělali původní empirický výzkum. Ať kvantitativní, to znamená takový to chození s dotazníky, a to z důvodu, že se pak takzvaně zamořuje terén, to po nich nechceme. A taky nechceme výzkumy, které jsou orientované takzvaně kvalitativně, to znamená založené na pozorování, rozhovorech atd. Ani ty nejsou nějak zvlášť doporučovány.“ (Respondent č. 4)

„Bc. studentům se poslední roky nedoporučuje provádět sběr dat. Je to především kvůli etice výzkumu: příliš mnoho studentů z různých škol obtěžuje české občany svými simulacemi výzkumu.“ (Email FSS MUNI)

Naproti tomu výslovný zákaz kompilační povahy práce vidíme u Univerzity Pardubice a Metropolitní univerzity Praha, kde se u první ze zmíněných shledáme s požadavkem užití empirické metody výzkumu, u druhé zase s důrazem analytického charakteru práce. Oba přístupy jsou v mezích fakult s humanitními obory netypické:

„U nás v humanitních oborech, to znamená na Fakultě filozofické, nestačí, že student zpracuje téma na základě sekundární literatury, to znamená odborné literatury. Nechceme tyto popisné práce, taky je neschvalujeme a vždycky se tam musí objevit alespoň v minimálně podobě nějaké výzkumné šetření, to znamená, že musí být prokázána nějaká empirická metoda, že student získává nějaké informace, které potom dál zpracovává statisticky nebo nějakým jiným způsobem kvantitativním nebo kvalitativním, to je úplně jedno, ale musí tam být náznak, že zvládá základní, jednoduchou metodologii vědeckého přístupu k získávání dat.“ (Respondent č. 3)

„... samozřejmě jako obecně na vysokých školách by ta práce měla asi prokázat schopnosti toho studenta nějakým způsobem analyticky myslet, nastudovat si relevantní literaturu a vlastními slovy ji nějakým způsobem zpracovat a dát tomu v ideálním případě ještě nějakou přidanou hodnotu ...“ (Respondent č. 2)

Poslední z podkategorií se týká originálního přínosu bakalářských prací. Zde v drtivé většině není přínos vyžadován. Výjimkou jsou Metropolitní univerzita Praha a Univerzita Karlova. U první zmíněné se setkáváme s potřebou přidané hodnoty práce, což je podle dotazovaného chápáno jako určitý vědecký rozměr, ale zároveň zmiňuje klesající míru udržitelnosti tohoto požadovaného rozměru prací:

„ ... ale to je trošku ideál, který se snažíme těm studentům pořád připomínat, nicméně je to stále obtížnější.“ (Respondent č. 2)

Na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy je zase chápán onen přínos v obohacení člověka, kterému je práce nějak blízká. Je zde ovšem kladen důraz na originalitu:

„Ale ta práce by měla být rozhodně původní, neměla by to být nějaká kompilace z pěti knih, to je úplně špatně. Má být buď opřena o nějaký originální výzkum, a když ten student bude zkoumat třeba nějakou marginálii, velkou marginálii, jako názory punkový mládeže, já nevím na co, na způsob oblékání Lucie Bílé v televizních pořadech. To je typ výzkumu, který asi cenný není, ale ten člověk se na tom něco naučí, a jednak něco zjistí. Ten člověk na tom může být nějak interesován, buď punkovou mládeží nebo Lucií Bílou a ty věci ho nějak obohatí. Nebo to nemusí být výzkumná práce, může to být originální zamýšlení, podtrhl bych tu originalitu.“ (Respondent č. 5)

Tabulka č. 3: Pravidla pro obhajoby a oponentské posudky

	Pravidla pro obhajoby a oponentské posudky			
	Složení komise	Délka obhajoby⁹	Účast vedoucího a oponenta	Pravidla pro posudky
FHS UK	Minimálně 3, obvykle 5	60 min	Účast vyžadována	Dva posudky (vedoucí a oponent), formou souvislého textu - neexistuje formulář

⁹ Včetně představení komise, prezentace práce studenta, vyjádření k posudkům a vyhodnocení.

FSS MUNI	Tříčlenná	30 min	Účast vyžadována	Dva posudky (vedoucí a oponent) formou souvislého textu - neexistuje formulář
FF UPOL	Minimálně tříčlenná	Nespecifikováno	Nespecifikováno	Dva posudky (vedoucí a oponent), směrnice děkana může stanovit vypracování pouze jednoho posudku
FF OU	Minimálně tříčlenná	45 min	Účast vyžadována	Místo posudků vydávána stanoviska ¹⁰
FF UJEP	Tři až pět členů	30 min	Účast vyžadována	Dva posudky (vedoucí a oponent) formou souvislého textu, formulář existuje, ale je spíše nevyužíván
TF JCU	Pět až osm členů	20 min	Účast vyžadována	Dva posudky (vedoucí a oponent), jednotný formulář
FF ZCU	Minimálně ze 4 lidí	Nespecifikováno	Vedoucí a oponent přizván	Dva posudky (vedoucí a oponent), jednotný formulář
FF UPCE	Členové s minimálně doktorským titulem	30 min	Vedoucí buď v komisi, nebo přizván k vyjádření, opONENTI	Jednotný interní předpis

¹⁰ Jedná se o stručné hodnocení práce, kde je uvedení připomínek či otázek dobrovolné.

			přizváni	
MUP	Tříčlenná	30 min	Oponenti nejsou pozváni, vedoucí jsou přítomni pouze náhodou	Dva posudky (vedoucí a oponent), jednotný formulář, oponent vždy mimo okruh MUP

Tato kategorie je částečně problémová kvůli nepřesnému vymezení zkoumaných podkategorií u některých fakult. Z dostupných údajů můžeme usoudit, že početně se komise skládá vždy nejméně ze tří lidí, přičemž přesněji charakterizované členství v komisi, mimo potřeby schválení členů Vědeckou radou či děkanem, nalezneme jednak u Univerzity Karlovy, kde platí požadavek na komisionální účasti i člena jiné školy, ale také u Univerzity Pardubice, která podmiňuje členství v komisi doktorským titulem, i když s jistou výjimkou:

„Předsedou té komise musí být člověk s habituací a v komisi jsou lidé, aspoň na Filozofické fakultě, kteří mají minimálně Ph.D. titul. Takže tam nemůže zkoušet někdo, kdo nemá Ph. D. Pokud se to stane, tak to může být odborník z praxe, který třeba u nás vyučuje, nebo má třeba blízko tématu práce. Prostě pokud je potřeba, aby tam byl, musí to schválit se zdůvodněním vědecká rada, nemůže to být jen z rozhodnutí katedry.“
(Respondent č. 3)

Délka obhajoby je různorodá. Nejkratší dobu, přibližně 20 minut, trvá na Jihočeské univerzitě. Největší hodnotu vidíme u Karlovy univerzity, kde obhajoba dosahuje až trojnásobku času, v porovnání s předchozí univerzitou.

Společným jmenovatelem většiny fakult je účast vedoucího a oponenta u obhajoby práce. Z průměru vybočuje Metropolitní univerzita Praha, kde jsou sice oponenti vybíráni z pracovníků mimo univerzitu, což je podobný trend, jenž praktikuje s členstvím v komisi Univerzita Karlova, nejsou ovšem poté přizváni k obhajobě. Ani účast vedoucího práce není jistá. Důvodem k tomuto jednání je nevyvážený poměr studentů na učitele:

„Při obhajobách není zvykem, že by vždycky byl přítomen vedoucí či oponent, my ty oponenty nezveme. Vedoucí tam někdy jsou, ale to je náhodné, podle toho, jak je složená komise. Čili skládáme komise státnicové tak, že mají vždycky tři členy

z pracovníků katedry a protože máme těch studentů hodně, tak samozřejmě není vždy možné, aby u těch státnic seděl vedoucí." (Respondent č. 2)

Vyloženě nepovinně se jeví i účast oponenta u obhajoby na Západočeské univerzitě v Plzni. Zde je to dáno časovými možnostmi vyučujícího, ale vyloženě se na jejich přítomnosti nelpí:

„...pokud jde o vedoucího nebo oponenta, pokud nejsou členy komise, tak jsou samozřejmě pozváni, ale můžou tam být a nemusí, podle toho, jak můžou." (Respondent č. 1)

Pravidlo vypracování dvou posudků, tedy oponenta a vedoucího, je pro zkoumané školy veskrze jednotné a takřka bezvýhradný je i výskyt jednotného formuláře, používaného oponenty pro hodnocení prací. Zato na Masarykově univerzitě je existence formulářů vyloučena a trvá se zde na posudcích výhradně formou souvislého textu. A objevuje se zde z hlediska zkoumaného vzorku ojedinělý jev, a to psaní oponentských posudků výhradně doktorandy:

„Oponentské posudky bakalářských prací u nás vypracovávají studenti doktorského studia. To znamená, že to nedělají vyučující, nebo zaměstnanci katedry, ale jsou to vždycky doktorandi." (Respondent č. 4)

V tomto případě je zaznamenán i možný negativní dopad na kvalitu posudků doktorandů. Ne vždy totiž může práce tematicky odpovídat zaměření doktoranda. Co se týče posudků, klade tedy Masarykova univerzita důraz na hodnocení jenom základních náležitostí prací:

„Ale jsou samozřejmě rozdíly i mezi těmi doktorandy, ať už z hlediska jejich schopností, tak z hlediska jejich pokročilosti. Někdo je v prvním roce, nebo třeba v druhém, tak je to rozdíl než když je někdo ve třetím nebo čtvrtém roce studia, takže ta kvalita je vskutku různá i z hlediska toho, že někteří doktorandi posuzují práci, která je jim tematicky blízká a jsou schopni kvalifikovaně posoudit obsah a někteří dostanou práci, která jim není tematicky blízká, takže tam samozřejmě je ta rovina omezená. Zadání posudku je prostě takové, že mají posoudit skutečně obecné věci, to znamená, že by měl být schopný posoudit každý doktorand jakoukoli práci." (Respondent č. 4)

Na Masarykově univerzitě je zaznamenán ještě jeden úkaz, jenž zpochybňuje kvalitu hodnocení bakalářských prací. Respondent přímo zpochybňuje úsudek komise

když říká, že studenti jsou posuzováni až v kontextu všech jejich výkonů. Hodnocení zde tedy funguje na základě porovnání momentálních výsledků:

„My nesdělujeme nikdy známku hned po obhajobě. Vždycky je to až s nějakým odstupem. Někdy je to po bloku a někdy až úplně na konci toho dne. Komise si seze ty lidi nadvakrát, první půlku před obědem a druhou potom odpoledne, nebo všechny pak až odpoledne. To děláme z toho důvodu, aby se ty věci mohly posadit do kontextu, trochu srovnat, protože ta známka je objektivní v tom smyslu, že nevyjadřuje nějaké subjektivní věci, ale na druhou stranu se můžete se stát, že to, co se Vám na začátku zdá jako áčko nebo béčko, tak může pak přijít dalších pět prací, a vidíte v tom kontextu, že vlastně áčko je něco jiného. Nemůžete přesně definovat, jaká je áčková ... Áčkovou práci třeba můžete definovat, ale céčková nebo děčková, to předem těžko odhadnete.“
(Respondent č. 4)

Tabulka č.4: Vliv masifikace vysokého školství

	Vliv masifikace vysokého školství		
	Na studenty	Na vyučující	Na bakalářské práce
FHS UK	Procentuálně menší množství studentů absolvuje	Nespecifikováno	Žádný
FSS MUNI	Lepší přístup ke studiu na úkor nepřipravenosti	Větší časová zátěž	Omezení provádění sběru dat, větší kvalitativní rozdíly mezi pracemi
FF UPOL	Nespecifikováno	Větší časová zátěž	Pozitivní vliv na kvalitu
FF OU	Negativní vliv na studijní dovednosti	Větší časová zátěž	Rostoucí nároky
FF UJEP	Otázka označena jako bezpředmětná	Otázka označena jako bezpředmětná	Otázka označena jako bezpředmětná
TF JCU	Negativní vliv na studijní dovednosti	Větší časová zátěž	Problém s hledáním nových témat

FF ZCU	Lepší přístup ke studiu na úkor nepřipravenosti	Vyšší nároky na vyučující díky neadekvátnímu vzdělání studentů	Negativní vliv na kvalitu
FF UPCE	Lepší přístup ke studiu na úkor nepřipravenosti	Nespecifikováno	Žádný
MUP	Negativní vliv na studijní dovednosti	Větší časová zátěž	Rezignace na vědecký rozměr

Pokud byl vliv masifikace vysokého školství na studenty nějak specifikován, tak téměř jednohlasně jako negativní. Jako pozitivní aspekt byl pouze u Západočeské univerzity a Univerzity Pardubice vyzdvižen lepší přístup ke studiu. U druhé zmíněné je ale tento úkaz částečně zpochybněn:

„...takže to je snad jediné malinké pozitivum, že více lidí mělo příležitost začít studovat, ale většinou to plně nevyužili, protože si nic nenačetli dopředu, nic nebyli předtím konzultovat tady, takže nevím, jestli to vůbec je pozitivum.“ (Respondent č. 3)

S narůstajícím počtem studentů je na takřka všech místech zpochybňována jejich kvalita. Dále upozorňují na zvyšující se časovou zátěž vyučujících, kteří vysoké počty nových studentů zvládají jen do určité míry. Problém vytíženosti studentů ale na Metropolitní univerzitě Praha není spojován jenom s nárůstem studujících, ale i s jejich schopnostmi:

„Naši vyučující jsou žádáni, aby vedení prací věnovali náležitou pozornost a skutečně studenty metodicky účinně vedli, protože je zjevné, že to studenti potřebují kvalitní vedení při psaní práce daleko více, než v minulosti.“ (Email MUP)

Na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích je jistá míra vlivu masifikace na dovednosti studujících přijímána jako obecné kritérium. Je zde v tomto případě vidět negativní dopad na zabezpečení kvalitního zázemí studentů:

„Vliv masifikace vysokého školství se projevuje v tom, že vyučující má logicky daleko více studentů a musí se jim proto více věnovat. Ten čas potom musí prostě někde ušetřit.“ (Email TF JCU)

I na bakalářské práci má proces masifikace spíše negativní dopad. Například na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích je s tím spojovaný problém hledání nových témat.

„... protože vysokých škol s humanitními obory je v ČR poměrně dost a občas to chce hodně představitosti, než se nalezne nové neotřelé téma, na které už nebyla zpracována bakalářská práce jinde ...“ (Email TF JCU)

Poněkud vyčnívající je případ Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Zde je bakalářská práce pojata jako nešťastný produkt masifikace vysokého školství:

„Masifikace vysokého školství vedla k tomu, že na ministerstvu a v parlamentu sedí troubové, kteří nevědí nic o povaze bakalářského studia a bez přemýšlení do něj prskli závěrečnou práci.“ (Email FF UJEP)

Místy se objevuje i rezignace na požadavek vědeckého rozměru prací. Výjimkou v tomto směru je ovšem Ostravská univerzita, kde nároky na závěrečné práce ve spojení s masifikací údajně rostou a Univerzita Palackého v Olomouci, kde se s přílivem studentů zvedá kvalita prací:

„Přesto si ale nemyslím, že by kvůli masifikaci klesala úroveň bakalářek. Spíš naopak. Nároky na ně paradoxně rostou.“ (Email FF OU)

„Pozitivní vliv shledávám zejména ve zvyšující se kvalitě diplomových prací ...“ (Email FF UPOL)

V daném kontextu originální je pohled respondenta z Univerzity Karlovy, který, na rozdíl od ostatních zástupců zkoumaných vzorků, nenahlíží na koncept masifikace automaticky jako na rozšiřování zástupů studentů a z toho vycházející tlak na vysoké školy a negativní dopad na kvalitu studujících. Masifikaci vidí jako teorii ideologickou, která počítá s tím, že primární účel vzdělání je uplatnit se na trhu a zvýšit tím hrubý domácí produkt:

„Ta masifikace je projekt, který je dost ideologický. Je nesený určitou ideou, která je podle mě nepravdivá, je falešná, a to, že účelem vzdělávání je uplatnit se na trhu. To znamená, že čím budeme mít více vzdělaných lidí, tak budeme mít vyšší HDP. Jako ne, že by to takhle úplně nefungovalo, ale ta vazba není takhle přímá. ... Vzdělaný člověk je víc člověkem, v širším slova smyslu. A svět tomu potom dává širší škálu významů a nabízí mu z toho světa víc možností a proto on se uplatní. bakalářský studium není studium, který by odkazovalo ke konkrétnímu povolání.“ (Respondent č. 5)

4 Závěr

Ve svém výzkumu jsem si dal za úkol zjistit, co znamená bakalářská práce pro vybrané, humanitně zaměřené fakulty a následně kvalitativně porovnat jednotlivé výsledky. Hlavním cílem tedy bylo odhalit, jakou mají na zkoumaných fakultách představu o podobě prací a jaké na ně mají požadavky. Zároveň jsem se v tomto ohledu zaměřil nejen na konkrétní nároky, ale také na obhajoby, jež s pracemi kvalitativně souvisejí a konečně na dopad masifikace. Ukotvením mé práce byla představa, že je české vysoké školství kvalitativně formováno jednak ideou masifikace, ale také opatřeními a směrnicemi, jež vyplývají z účasti v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání jako výsledku Boloňského procesu.

Analýzu jsem prováděl na více úrovních. Jednak byly středem mého zájmu směrnice dokumenty fakult, ale také jsem získával potřebné informace emailovou korespondencí ze zástupci jednotlivých škol a pomocí pěti uskutečněných rozhovorů. Na základě komparace obdržených datových segmentů jsem došel k několika závěrům. U většiny fakult s humanitními obory převládá vesměs podobná základní představa o bakalářských pracích jako o prokázání dovedností studenta, jež nabyt během studia. Na několika místech se zde objevuje termín řemeslo, neboli osvojení určitých schopností, důležitých pro budoucí profesi či studium.

Ačkoli tato obecná představa o bakalářských pracích setrvává u zkoumaných fakult na dost podobném bodu, konkrétnějších požadavky na práce jsou značně pohyblivé a fakulty se tu v mnohém rozcházejí. Panují zde rozkoly co se týče délky a povahy prací. Kompilační práce, která by například na Ostravské univerzitě mohla být bez problémů obhájena, by na jiných fakultách byla odmítnuta jen z důvodu jejího kompilačního charakteru, nebo kvůli chybějícímu přínosu.

Co se týče obhajob práce, ani zde se humanitní fakulty v mnohém neshodnou, ať už se jedná o délku, posudky nebo o složení komise. Počet členů komise se pohybuje od tří do osmi a délka obhajoby v rozmezí 20 až 60 minut. I když je v mnoha případech k obhajobě přizván oponent i vedoucí, je jejich nepřítomnost ve výsledku často tolerována a fakulty to zdůvodňují nedostatkem personálu. Posudky jsou pak předcítány vyučujícími, kteří danou bakalářskou práci ani nepřečetli, tudíž je zpochybněna jejich schopnost relevantní argumentace. Určitý konsenzus panuje kolem posudků, jelikož je u 7mi z 9ti případů vyžadován posudek od vedoucího i oponenta. Může se ale stát, že na některé fakultě je posudek zjednodušen na pouhé stanovisko, nebo je připraven lidmi, kteří nemají na danou bakalářskou práci tematickou erudici.

Ohledně masifikace je u většiny škol potvrzen předpoklad, jenž vzešel z teoretické části mého výzkumu, a totiž že je tento Trowův koncept automaticky přijat a konzultován

jako transformující síla. Je přitom velmi zjednodušen na aspekt nárůstu počtu studentů, snižování jejich kvality a tím pádem větší vytíženost učitelů. Jediný, kdo je s teorií masifikace šířeji obeznámen, je respondent z Univerzity Karlovy. To tedy volá po odpovědnějším přístupu vyučujících, kteří by měli na daný koncept nahlížet i z více hledisek, než jsou na první pohled patrná.

Nejsolidněji ve výzkumu působí představa o podobě prací na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy, kde jednak požadují největší rozsah prací, ale také disponují nejdéle trvající obhajobou a požadují po studentech originální a podnětný výzkum. Na druhé straně nejmenší váha je bakalářským pracím přikládána na Filosofické fakultě Ostravské univerzity, kde je dostačující pro absolvování studia zpracovat práci kompilačního charakteru o necelých 30ti normostranách, na kterou budou následně místo posudků vystavována zestručňující stanoviska. V porovnání vůči ostatním je zaznamenána ještě relativně krátká délka prací¹¹ u Filosofické fakulty Západočeské univerzity, Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity a Teologické fakulty Jihočeské univerzity, kde u poslední jmenované je poddimenzované i trvání obhajoby, kdy během 20ti minut proběhne představení práce, reakce na otázky i hodnocení. Ohledně charakteru práce jednoznačně převažuje výzkum teoretický, jenž ale není přijímán na Filosofické fakultě Univerzity Pardubice, kde je kladen důraz na bakalářské práce podložené empirickou metodou. Specifický dopad masifikace na bakalářské práce je identifikován například na Metropolitní univerzitě Praha, kde vzhledem k vzrůstajícímu počtu studentů došlo k rezignaci na vědecký rozměr prací. Naopak pozitivní vliv masifikace byl zaznamenán na Filosofické fakultě Univerzity Palackého, kde je v tomto smyslu kvalita bakalářských prací na vzestupu. Jinak je tento proces vnímán vesměs negativně, a to hlavně co se týče efektu na kvalitu studentů a vytíženost učitelů. Výjimkou je ovšem Filosofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, u níž je otázka o masifikaci označena za bezpředmětnou.

Bakalářská práce v rámci humanitních oborů představuje osvědčení o schopnostech a dovednostech studenta, jež získal během studia. Představa o požadavcích na ni je ale značně pohyblivá. Ohledně minimální požadované délky se přesouvá od 28ti do 50ti normostran a její přínos či přítomnosti oponentů a vedoucích u obhajoby nejsou všude pravidlem. V humanitních vědách tedy neexistuje v širším slova smyslu konsenzus ohledně bakalářských prací. Smysluplnost existence těchto věd bude obtížně hájit ta univerzita, která schvaluje bakalářské práce kompilačního charakteru o 30ti stranách, nepožaduje vypracování posudku, je nucena z personálních důvodů snižovat kvalitu obhajob, nebo odrazuje studenty od výzkumu v terénu. To všechno jsou bohužel rysy, se kterými se u humanitních oborů českých vysokých škol setkáváme.

¹¹ 30 normostran, viz. Tabulka č. 2.

Můj výzkum je z hlediska vzorku hodně specifický. Nabízí se tu zajímavé možnosti jeho rozšíření nebo zdokonalení. Například by se dal pojmout ryze kvantitativně a zkoumat v celorepublikovém měřítku požadavky jednotlivých škol. Nebo naopak podniknout případovou kvalitativní studii, zaměřenou na konkrétního vedoucího práce a zjišťovat, proč si od něho studenti nechávají vést práce, popřípadě jaký typ studentů s prosbou vedení práce se u něj objevuje nejčastěji. S ohledem ke zdokonalení mého výzkumu by se daly zredukovat výzkumné otázky, například zkoumat u daných fakult pouze vliv masifikace, průběh obhajob, nebo požadavky na bakalářské práce.

Literatura

ALTBACH, Philip, Liz REISBERG a Laura RUMBLEY. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paříž, 2009. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>

AULA. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i., 2010, roč. 18, č. 03. ISSN 1210-6658.

AULA: *Shrnutí diskuse: Boloňský proces – prospěl nebo uškodil českým vysokým školám? Strukturované studium po deseti letech*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i., 2011, roč. 19, č. 1. ISSN 1210-6658.

BAUMAN, Petr. *Metodická pomůcka ke zpracování závěrečných prací*. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2010. Dostupné z: <http://www.tf.jcu.cz/getfile/08e7dfe316146697>

BEDNÁŘ, Jan. *Stanovisko Rady vysokých škol k materiálu "Bílá kniha terciárního vzdělávání"*. Praha, 2008. Dostupné z: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=stanovisko%20rady%20vysok%C3%BDch%20%C5%A1kol%20k%20materi%C3%A1lu%20%20%22b%C3%AD%C3%A1%20kniha%20terci%C3%A1rn%C3%ADho%20vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%22&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CDUQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.radavs.cz%2Fprilohy%2F8s7RVSkBKTV.doc&ei=BdaQUbqtLMzLsga9nYGwDA&usq=AFQjCNEvwpKFHoNkI4a5VPO6hQak5QCYUw&bvm=bv.46340616,d.Yms>

Boloňská deklarace: Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999. Boloňa, 1999. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/bologna-1999/bolonska-deklarace>

BOULTON, Geoffrey a Colin LUCAS. What are universities for?. In: *LERU: League of European Research Universities*. Leuven, 2008. Dostupné z: <http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2What%20are%20universities%20for%20%28September%202008%29.pdf>

COFFEY, Amanda a Paul ATKINSON. *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. London: SAGE Publication Ltd., 1996. ISBN 0-8039-7052-8.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.

DVOŘÁK, Lubomír. *Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění*. Olomouc, 2009. Dostupné z: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty/PRB3-09-3.pdf

ECTS. Brusel: European Seminar for Bologna Promoters, 2004. Dostupné z: http://bologna.msmt.cz/images/docs/archiv/konference/18_11_2004/ECTS.pdf

FIALA Petr a Jiří NANTL. "Evropa znalostí" a vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. In: *Česká politika v Evropské unii: Evropský integrační proces a zájmy České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2006. ISBN 80-210-4076-9.

FRANČÍREK, František. *Bakalářská práce: co, jak a proč připravit, zpracovat, napsat a zhodnotit (obhájit)*. Praha: Ingenio et Arti s.r.o., 2012. ISBN 978-80-905287-1-0.

HALÍK, Tomáš. *K čemu dnes humanitní vědy?*. Praha: Filozofická fakulta ve vydavatelství Togga, 2008. ISBN 978-80-7308-234-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HLAVÁČEK, Aleš. *Pokyny pro zadávání, vypracovávání a odevzdávání bakalářských a diplomových prací*. Ústí nad Labem, 2013. Dostupné z: http://ff.ujep.cz/files/Zakladni%20informace/Dokumenty/smernice/smernice_29_2013.pdf

HRON, Jan. *Stanovisko České konference rektorů k Bílé knize terciárního vzdělávání*. Brno, 2008. Dostupné z: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-6060-version1.pdf>

Informace ke Státní závěrečné zkoušce. Praha, 2012. Dostupné z: <http://moodle.fhs.cuni.cz/mod/resource/view.php?id=12165>

KLÍMA, Michal. *Závazná metodika pro psaní kvalifikačních prací na MUP*. Praha, 2012. Dostupné z: <http://www.muphk.cz/portal-pro-vyucujici/zaverecne-prace-a-statnice/zavazna-metodika-pro-psani-zaverecnych-praci-na-MUP.pdf>

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a Martin SKUTIL. *Jak napsat seminární a závěrečné práce ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-863.

KYNČILOVÁ, Lucie. Uznávání části studia: analýza studijních a zkušebních řádů vybraných vysokých škol v České republice. AULA. 2009, roč. 17, č. 4.

LENDEROVÁ, Milena. *Stanovisko Fakulty humanitních studií Univerzity Pardubice k hodnocení Akreditační komisi*. Pardubice, 2005. Dostupné z: http://akreditacnikomise.cz/attachments/123_hodnoceni_fhs_u_pardubice_vyjadreni.pdf

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2010, 73 - 83. ISBN 978-80-200-1677-5.

MALACH, Antonín. Systém řízení kvality bakalářských prací. AULA. 2009, roč. 17, č. 4.

MAŠLÁŇ, Miroslav. *Studijní a zkušební řád Univerzity Palackého v Olomouci*. Olomouc, 2011. Dostupné z: http://www.ff.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/studijni/zakl_doc_ff/SZR_UP_2011.pdf

MATĚJŮ, Petr (vedoucí projektu). *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. ISBN 978-80-254-4519-8.

- MATĚJŮ, Petr (vedoucí projektu). *Bílá kniha terciárního vzdělávání: První verze určená k veřejné diskuzi*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008. Dostupné z: http://www.msm.cz/uploads/bila_kniha/BK_k_diskusi_tisk.pdf
- MOHAMEDBHAII, Goolam. *The Effects of Massification on Higher Education in Africa*. Mauricius, 2008. Dostupné z: <http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=18409092513202791624126>
- MOLKOVÁ, Tatiana. *Pravidla pro zveřejňování závěrečných prací a jejich základní jednotnou formální úpravu*. Pardubice, 2012. Dostupné z: <http://www.upce.cz/ff/kaa/statni-zkousky/informace/smernice.pdf>
- NOVOTNÝ, Petr. Bakalářská práce v kostce. *Kritické listy*, Praha: Kritické myšlení, jaro 2003, 10, od s. 39-40, 2 s. ISSN 1214-5823. 2003.
- PABIAN, Petr. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 - 2009*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 14 - 22, s. 147. ISBN 978-80-247-3009-7.
- PAVLÍK, Jan. Diskuze na téma bakalářské studium současnosti. *AULA*. 2006, roč. 14, č. 1.
- PAVLÍK, Petr. Barbaři před branami Karolina: k chystané reformě veřejného školství. *A2*, 2011, roč. 7, č. 9.
- PINC, Zdeněk. Diskuze na téma bakalářské práce. *AULA*. 2006, roč. 14, č. 3.
- Pokyny pro státní závěrečné zkoušky a vypracování bakalářské/diplomové práce*. Brno, 2013. Dostupné z: <http://soc.fss.muni.cz/dokumenty/pokyny>
- Plagiátorství, „rychlostudium“ a klientelismus na Fakultě právnické Západočeské univerzity v Plzni: Podkladová studie pro veřejnou debatu*. Praha: Respekt institut, o.p.s., 2010. Dostupné z: http://www.respektinstitut.cz/wp-content/uploads/Analyza_Plzen_web.pdf
- PRUDKÝ, Libor. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 - 2009*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 37 - 39, s. 112 - 132, 143 - 146. ISBN 978-80-247-3009-7.
- PŘIBÁŇ, Jiří. Diplomky v éře "spaghetti bolognese". *Lidové noviny*. 2011. č. 232
- RABAN, Miloš. Smysl humanitních věd. In: *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec: Bor, 2007, s. 349 - 351. ISBN 978-80-86807-06-5.
- ROSKOVEC, Vladimír. Boloňský proces 2020 - Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání v novém desetiletí: komuniké konference evr. ministrů odpovědných za vysoké školství 5/2009. *AULA*. 2009, roč. 17, č. 1.
- SCHMEIDLER, Karel. Aplikace humanitních věd v technických vědách. *AULA*. 2004, roč. 12, č. 3.
- SOKOL, Jan. Boloňská reforma po deseti letech. *AULA*. 2011, roč. 19, č. 1.
- Standards and Quality in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd, 1997. ISBN 1-85302-423-6.

- Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciárního vzdělávání. Helsinky, 2005. Dostupné z: http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/181_CZ_Standardy_smernice_pro_zajiste_ni_kvality_ENQA.pdf
- Stanovisko k první verzi Bílé knihy terciárního vzdělávání: Studentská komora rady vysokých škol.* Praha, 2008. Dostupné z: <http://www.skrvs.cz/filearchive/420972f95c4da4993d180fd66b9082e5.pdf>
- Stanovisko VR UK ze dne 29. ledna 2009.* Praha, 2009. Dostupné z: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-6662-version1.pdf>
- ŠIMA, Karel. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 - 2009.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 104. ISBN 978-80-247-3009-7.
- ŠŤASTNÁ, Věra. Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. In: *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu.* Praha: Karolinum, 2006, 128 - 130. ISBN 80-246-1261-5.
- The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report.* Brusel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. ISBN 978-92-9201-256-4. Dostupné z: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf>
- TROW, Martin. *From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage.* California, Berkeley: Center for Studies in Higher Education, 2000. Dostupné z: <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/PP.Trow.MassHE.1.00.pdf>
- TROW, Martin. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education.* California, Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED091983.pdf>
- VAŘEKA, Pavel. *Rozhodnutí děkana č. 1/2010 o požadavcích na bakalářské a diplomové práce a o konání státních závěrečných zkoušek.* Plzeň, 2010. Dostupné z: http://www.kar.zcu.cz/studium/Rozh_1.pdf
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-100-1.
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Bakalářské a diplomové práce.* Filosofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. Dostupné z: http://www.osu.cz/dokumenty/proportal/ff/smernice_dbp_ff.pdf
- VICENÍK, Petr. Vzdělávací reformy ve světě. In: *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu.* Praha: Karolinum, 2006, 168 - 170. ISBN 80-246-1261-5.
- ZGAGA, Pavel. *Current Trends in Higher Education in Europe.* Ljubljana, 2005. Dostupné z:

http://siteresources.worldbank.org/INTECAREGTOPEDUCATION/Resources/Current_Trends_HE-EU2.pdf

Zákon č. 58/1950 Sb. Národního shromáždění o vysokých školách. In: *Sbírka zákonů*. 18. 05. 1950. Dostupné z: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/58-50.doc>

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 22. 4. 1998. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/VKZakonplatnezneni111_1998.doc

Zpráva Akreditační komise o hodnocení fakult humanitních a sociálních věd a studií a Fakulty filozofické ZU v Plzni. Praha, 2005. Dostupné z: http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/123_hodnoceni_human_fakult_2005.pdf

Žádost o prodloužení akreditace bakalářského studijního programu Humanitní studia. Praha: Univerzita Karlova, 2008, str. 74. Dostupné z: http://www.fhs.cuni.cz/akreditace/Prodlouzeni_akreditace_SHV.doc

Internetové zdroje

About the SAT. In: *SAT* [online]. 2013 [cit. 2013-05-08]. Dostupné z: <http://sat.collegeboard.org/about-tests/sat>

Akreditační komise: Česká republika [online]. 2013 [cit. 2013-05-05]. Dostupné z: <http://www.akreditacnikomise.cz/>

Bologna not to taste of German critics. In: *Times Higher Education* [online]. 2012 [cit. 2013-03-28]. Dostupné z: <http://www.timeshighereducation.co.uk/419845.article>

Boloňská deklarace [online]. 1999. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/bologna-1999/bolonska-deklarace>

ČT Brno. Pedagogická fakulta MU má problém s kvalitou některých závěrečných prací [online]. 2012 [cit. 2012-11-22]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/zpravodajstvi-brno/zpravy/163656-pedagogicka-fakulta-mu-ma-problem-s-kvalitou-nekterych-zaverecnych-praci/>

E_úvod do společenskovedních metod: Kvalitativní strategie výzkumu. In: *Moodle - Fakulta humanitních studií* [online]. Praha, 2010 [cit. 2013-04-23]. Dostupné z: <http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614>

E_úvod do společenskovedních metod: Verbální techniky dotazování. In: *Moodle - Fakulta humanitních studií* [online]. Praha, 2010 [cit. 2013-04-23]. Dostupné z: <http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614>

European Higher Education Area [online]. 2010 [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.ehea.info/>

Evropské zásady a postupy pro zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání [online]. 2011 [cit. 2013-05-11]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/vybrane-oblasti/kvalita>

Evropský prostor terciárního vzdělávání [online]. 2010. Dostupné z: <http://www.ehea.info/members.aspx>

FIALA, Petr. Vzestup a ohrožení humanitních a sociální věd. *Věda.muni.cz* [online]. 2009 [cit. 2013-05-13]. Dostupné z: <http://www.veda.muni.cz/tema/1504-vzestup-a-ohrozeni-humanitnich-a-socialni-ved#.UZEwcbUqzHn>

General Assembly. *European Quality Assurance Register for Higher Education* [online]. 2013 [cit. 2013-05-10]. Dostupné z: <http://www.eqar.eu/association/general-assembly.html>

Gross enrollment ratio in tertiary education. In: *Innovative: Journal of online education* [online]. 2005 [cit. 2013-05-08]. Dostupné z: <http://www.innovateonline.info/extra/definition1005.htm>

HAMPL, Václav. Současnost a budoucnost humanitních oborů. In: *IForum: Časopis Univerzity Karlovy* [online]. 2009 [cit. 2012-11-18]. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/IFORUM-7109.html>

HOLUBEC, Stanislav. Kdo stojí o humanitní vzdělání [online]? 2007. Dostupné z: <http://www.listy.cz/archiv.php?cislo=075&clanek=050701>

MALÍŘOVÁ, Eva. Boloňský proces: jak udělat z univerzit byznys?. In: *Britské listy* [online]. 2009 [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/47655.html>

Ministersvto školství, mládeže a tělovýchovy: Česká republika [online]. © 2006 - 2012 [cit. 2013-05-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

NGOK, Kinglun. *Massification, bureaucratization and questing for „world-class“ status: Higher education in China since the mid-1990s* [online]. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2008 [cit. 2013-05-07]. Dostupné z: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=yuejinglun115051-201202-15&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.paper.edu.cn%2Fscolar%2Fdownpaper%2Fyuejinglun115051-201202-15&ei=sBSOUbiAM8abtQbGkYCqDA&usq=AFQjCNft4Moacc3fwT5c2nq1cUzf6OEViA>

NOVÁKOVÁ, Julie. Nevyhovující bakalářské práce: Co všechno projde sítím [online]? 2012 [cit. 2012-11-22]. Dostupné z: <http://student.finance.cz/zpravy/finance/348170-nevyhovujici-bakalarske-prace-co-vsechno-projde-sitem-/>

NOVOTNÝ, Jan. Průměr snad poklesl, špičky jsou výš [online]. 2007 [cit. 2013-05-11]. Dostupné z: <http://www.listy.cz/archiv.php?cislo=075&clanek=050702>

Nevyhovující bakalářské práce: Co všechno projde sítím [online]? 2012. Dostupné z: <http://student.finance.cz/zpravy/finance/348170-nevyhovujici-bakalarske-prace-co-vsechno-projde-sitem-/>

Pedagogická fakulta MU má problém s kvalitou některých závěrečných prací [online]. 2012. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/zpravodajstvi-brno/zpravy/163656-pedagogicka-fakulta-mu-ma-problem-s-kvalitou-nekterych-zaverecnych-praci/>

PRUDKÝ, Libor. Vybrané výsledky výzkumu hodnotových struktur studentů 1. ročníku FHS UK. In: *Lidé města* [online]. 2005 [cit. 2013-05-07]. Dostupné z: <http://lidemesta.cz/index.php?id=422>

Společná výzva Akademických senátů pedagogických fakult vysokých škol ČR. *Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity* [online]. 2008 [cit. 2013-05-13]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/Vyzva_AS.htm

Státnice a diplomové práce. *Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filosofické fakulty UP* [online]. 2012 [cit. 2013-04-25]. Dostupné z: http://www.ksoc.upol.cz/pro_studenty/obor_kulturni_antropologie/statnice_a_diplomove_prace.html

The mission of the UNESCO Education Sector. *UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* [online]. © UNESCO 1995-2012 [cit. 2013-05-11]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/education/about-us/how-we-work/mission/>

Týden neklidu. *Za svobodné vysoké školy* [online]. 2012 [cit. 2013-05-13]. Dostupné z: <http://zasvobodnevysokeskoly.cz/?cat=46>

Usnesení AS FF UK. *ProVzdělanost.cz* [online]. 2008 [cit. 2013-05-13]. Dostupné z: <http://www.provzdelanost.cz/index.php?page=stanovisko-ff-uk.html>

Vláda Mirka Topolánka II.: (09.01.2007 - 08.05.2009). In: *Vláda České republiky* [online]. 2009 [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2007-cr/mirek-topolanek-2/prehled-ministru-24440/>

Vysoké školství: Boloňský proces - často kladené otázky. *Evropská komise* [online]. 2009 [cit. 2013-04-12]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press_releases/memo09170_cs.htm

VysokeSkoly.cz [online]. 2000 - 2013 [cit. 2013-01-08]. Dostupné z: <http://www.vysokeskoly.cz/>

Winston Churchill's Iron Curtain Speech. *About.com: 20th Century History* [online]. 2013 [cit. 2013-05-17]. Dostupné z: <http://history1900s.about.com/od/churchillwinston/a/Iron-Curtain.htm>

Zaměstnatelnost absolventů: Učení pro budoucnost: priority vysokého školství pro následující desetiletí. *Boloňský proces* [online]. 2011 [cit. 2013-05-05]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/priority-pro-pristi-dekadu/zamestnatelnost-absolventu>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Co je to bakalářská práce

Tabulka č. 2: Formální požadavky na bakalářské práce

Tabulka č. 3: Pravidla pro obhajoby a oponentské posudky

Tabulka č.4: Vliv masifikace vysokého školství