

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Fakulta humanitních studií



Bakalářská práce jako pohyblivý cíl

Bakalářská práce

Ondřej Hrubeš

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

Praha 2014

Bibliografický záznam

HRUBEŠ, Ondřej. *Bakalářská práce jako pohyblivý cíl*. Praha, 2014. 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 kvalitu bakalářských prací, jež jsou cílem studia a vizitkou studenta i vysoké školy. Cílem mého výzkumu je proto 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 3. ledna 2014

.....
Ondřej Hruběš

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucímu mé bakalářské práce Ing. Petru Pavlíkovi, Ph.D. 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	3
2	Teoretická část	5
2.1	Vysokoškolské vzdělávání v kontextu EU	5
2.1.1	Boloňský proces	6
2.1.1.1	Kritické reakce	6
2.1.2	Zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání	9
2.2	České vysoké školství	11
2.2.1	Trowův koncept	11
2.2.2	Masifikace vysokoškolského vzdělávání	16
2.2.2.1	Statistiky	16
2.2.2.2	Souvislost masifikace s reformou školství	18
2.2.3	Co je to bakalářská práce?	20
2.2.3.1	Problémy s kvalitou	20
2.2.3.2	Požadavky	21
2.3	Úloha humanitních věd v dnešní společnosti	22
2.3.1	K čemu jsou humanitní obory	22
2.3.2	Kritické reakce	23
2.4	Shrnutí teoretické části	24
3	Praktická část	26
3.1	Výzkumný problém	26
3.1.1	Výzkumné otázky	26
3.2	Výzkumná strategie	26
3.2.1	Výběr vzorku	27
3.3	Způsob analýzy	28
3.4	Komunikace s fakultami a dostupná data z jejich webů	28
3.5	Analýza získaných dat	29
3.5.1	Bakalářská práce	30
3.5.1.1	Co je to bakalářská práce?	30
3.5.1.2	Podoba a hodnota bakalářské práce	31
3.5.1.3	Rozsah práce	31
3.5.2	Obhajoby prací a posudky	32
3.5.2.1	Složení komise	32
3.5.2.2	Vedoucí a oponent	33
3.5.2.3	Průběh obhajoby	34
3.5.3	Masifikace vysokého školství	34
3.5.3.1	Představa o masifikaci	34

3.5.3.2	Negativa spojená s masifikací	35
3.5.3.3	Pozitiva spojená s masifikací	36
3.5.4	Shrnutí analýzy	36
3.6	Komparace datových výstupů v rámci zkoumaného vzorku	37
3.6.1	Bakalářská práce	37
3.6.2	Obhajoby prací a posudky	39
3.6.3	Masifikace vysokého školství	41
4	Závěr	43
	Literatura	46
	Internetové zdroje	51

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 velmi 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 směrnícím, 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: 67). 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 analýzu rozhovorů a jejich porovnávání, protože v mé práci jde o zkoumání toho, jak relevantní aktéři vnímají bakalářské práce, neboli opisu nějaké vnější skutečnosti (Silverman, 1993).

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 zmíněný 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 přinesených 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 pouze shrnující zápis s diskuzí, i tak ale můžeme ze stručných výroků zhodnotit postoj debatérů k Boloňskému procesu jako negativní. Přes četné zpochybňování přínosu deklarací, 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 však 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, 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. Toho 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 filozof 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 je stanovený.

Liessmann dále popisuje vytrácející se autonomii univerzit, které prostřednictvím evropských směrnic a rozpočtů zůstávají závislé na politicích 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* (1999) pojednáváno jako o nástroji pro zajištění postupné adaptace vzdělání a výzkumu vůči požadavkům společnosti a vědeckého pokroku. 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 komentoval tento stav v časopisu *AULA*. Podle jeho názoru 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 samozřejmě dovednosti předávat tyto zkušenosti 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 započítím 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 pokud jde o hodnocení, máme zde přesný model, který se skládá 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: 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 pilíř vychází z pilíře prvního. Stěžejní pro samotnou existenci agentur je oficiální uznání patřičnými veřejnými orgány Evropského prostoru terciárního vzdělávání, jakož i soulad těchto agentur s právními požadavky zemí, v nichž působí. Toto působení by mělo probíhat v pravidelných cyklech a mělo by mít vytyčené 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. 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.

Ve všech třech pilířích je kladen důraz 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 by o něm měl být 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 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, nábory 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 pro lidi 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, mezi které patří i Česká republika, pozorujeme vývoj tohoto trendu až od počátku devadesátých 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

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.

v průměru 33 %, konkrétně u Československa 17 % (Zgaga, 2005), což by podle jiné studie mělo odpovídat počtu přibližně 118 000 studujících v českém terciárním vzdělávání a za 10 let se tento počet takřka zdvojnásobil na zhruba 210 000 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 (1973) 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 (1973) 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 v Evropě vidí v tom, že zatímco ve Spojených státech amerických tamější univerzity již po občanské válce nabývaly institucionálních proporcí odpovídajícím fázi masového vzdělávání, aniž by této fázi 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 již disponovaly vysokoškolskými institucemi, jež strukturou odpovídaly masové fázi, množství studentů se shodovalo teprve s modelem elitním. Nicméně díky tomuto náskoku se Spojené státy v přechodu z elitní fáze do masové fáze ve zkoumaném časovém horizontu, tj. v období přibližně od konce druhé světové války do začátku sedmdesátých let dvacátého století, nachází již ve fázi 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 svého 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, nachází se náš sektor terciárního vzdělávání 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

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: 8.)

univerzálního. K publikaci se v časopise *AULA* vyjadřují formou krátkých recenzí Pavla 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 brzdící 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 diskusi a pochopit úlohu vzdělání jako učení se svobodě, jež je nezbytným artiklem funkční občanské společnosti (Prudký, 2010).

2.2.2.1 Statistiky

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 19 % na 45 % (Prudký, 2010).

Pohyb směrem od elitního k univerzálnímu vzdělání odpovídá ve stejném časovém rozmezí i zřízení třiceti devíti 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 % a obory humanitní s 10% růstem (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 2. 2. 1 Trowův koncept, jedná se o znaky elitní fáze masifikace terciárního vzdělávání, do které jsme se však 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), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy částečně vyjádřilo svůj postoj k masifikaci vysokého školství, a to prostřednictvím *Bílé knihy terciárního vzdělávání* (Matějů, 2009). Jedná se o národní strategii rozvoje vzdělávání v České republice formulovanou 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 jedine 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 měli zasahovat zástupci politických a ekonomických elit. To by mohlo podstatě vysokoškolského vzdělávání uškodit, jelikož se jedná o nadřazování praktických zkušeností nad teoretické vzdělání (Pavlík, 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 hlavní 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 Filozofické fakulty 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 obzvlášť 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 realizace této

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

Je tedy zřejmé, 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 dosažení lidí mimo akademickou obec do rozhodovacích procesů škol, což se z pohledu akademiků nezdá jako smysluplné řešení. Je třeba o problematice reformy vysokého školství 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: 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: 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 přikládat 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, filozofie a historie studijního programu Humanitní studia (*Žádost o prodloužení akreditace bakalářského studijního programu Humanitní studia*, 2008: 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 studentům práce u závěrečné zkoušky prošly i přes špatné či dokonce chybějící citace, 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. Například bakalářská práce brněnského primátora Romana Onderky 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 ujasnit si kvalitativní náležitosti závěrečných prací, a to obecně i na jednotlivých školách.

2.2.3.2 Požadavky

Obecné požadavky máme nastíněny v oddílu 2.2.3 Co je to bakalářská práce?, specifické požadavky jsou však 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 Filozofické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem je požadována délka 40 normostran 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 bohužel v této interaktivní publikaci nedopátráme obsáhlejšího odůvodnění, proč bakalářskou práci psát.

Tyto rozdíly jsou s ohledem na různorodost vysokoškolských institucí celkem pochopitelné, přesto by u obsahově podobných studijních programů měla existovat

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

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 podkapitolu je projev dnes již bývalého 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 střídmě. Opět se zde objevuje myšlenka, že humanitní vědy, na rozdíl od ostatních věd, nám pomáhají v hledání objektivního smyslu projevů lidské existence a reflexi měnící se společnosti. Důraz je zde kladen i 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, jenž 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, 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 Petra 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 vůči humanitním vědám se zvedá kromě laické veřejnosti i v prostředí vysokých škol. Nikoliv bezpředmětně mluvil bývalý 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 laxní i během studia, 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 studií Univerzity Karlovy, poukázala na obsahovou nevyváženost studia. Zatímco nároky týkající se filozofie 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 tomuto 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, neboť je o ně velký zájem. 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, a zároveň v Evropském prostoru terciárního vzdělávání, přičemž o formování obou oblastí panují neshody mezi akademickými kruhy a vládními orgány. Vlivem transformace českého vysokého školství po roce 1989 je studentovi 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 problematičké, 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. Jak je ve vztahu k dané fakultě chápán pojem masifikace vysokého školství?
5. V čem se liší a shodují tyto aspekty na jednotlivých fakultách?

3.2 Výzkumná strategie

Vzhledem k tomu, že je mým cílem vytvoření holistického obrazu o požadavcích různých humanitních oborů na bakalářské práce, vycházel jsem ve svém výzkumu z kvalitativního metodologického přístupu. Postupoval jsem od jednotlivých konkrétních dat k obecným 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 polostrukturovaných rozhovorů s vybranými zástupci fakult. Polostrukturované rozhovory jsem zvolil z důvodu jejich charakteristické vysoké validity a nesvázanosti přesně formulovými otázkami, což mi umožnilo odkrývat 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 mojí pracovní strategií byla kvalitativní metoda, použil jsem účelový výběr vzorku. Závěry pak nejsou platné mimo zkoumaný vzorek, tím pádem není možná širší generalizace. To ovšem ani není relevantní vzhledem k mé metodě (Disman, 2002).

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

- 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) Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta (FF OU)
 - Obor Základy společenských věd
 - *Bakalářské a diplomové práce* (Vašutová, 2008)
- 4) Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí n. Labem, Filozofická fakulta (FF UJEP)
 - Obor Základy humanitní vzdělanosti
 - *Pokyny pro zadávání, vypracovávání a odevzdávání bakalářských a diplomových prací* (Hlaváček, 2013)
- 5) Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta (TF JCU)
 - Obor Humanistika
 - *Metodická pomůcka ke zpracování závěrečných prací* (Bauman, 2010)
- 6) Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická 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)
- 7) Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta (FF UPCE)
 - Obor Humanitní studia
 - *Pravidla pro zveřejňování závěrečných prací a jejich základní jednotnou formální úpravu* (Molková, 2013)
- 8) 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 analýzu rozhovorů, sesbíraná data jsem poté porovnával a hledal v nich pravidelnosti a odlišnosti. Do výzkumu jsem okrajově začlenil i data z dostupných dokumentů fakult kvůli zabezpečení přesnosti některých interpretací (Silverman, 1993). Vznikající koncepty jsou tedy zdůvodněné v první řadě samotnými daty, nikoliv pouze předem danými teoreticky odvozenými kategoriemi (Hendl, 2005). Kromě přepisů rozhovorů s akademickými pracovníky jsem pro doplnění výzkumu využil informace získané z webů škol.

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.

Výběr aktérů pro rozhovory probíhal obdobnou metodou, jako v případě vymezení základního výzkumného vzorku (viz kapitola 3.2.1 Výběr vzorku). Bližší informace o výběru dotazovaných jsou uvedeny v kapitole 3. 4 Komunikace s fakultami a dostupná data z jejich webů.

Pokračoval jsem kódováním částí textu pomocí seznamu témat, neboli hledáním spojitostí mezi konkrétními datovými segmenty a kategorickými tématy (Coffey, Atkinson, 1996). Následovalo vytvoření analytického shrnutí pro každé téma na základě poznatků z předchozí fáze, kde jsem data doložil úryvky anonymizovaných rozhovorů. Toto zobrazení posléze pomohlo ke komparaci obsahů jednotlivých výpovědí (Hendl, 2005). Na závěr došlo k porovnání požadavků a postojů jednotlivých fakult a sumarizaci.

3.4 Komunikace s fakultami a dostupná data z jejich webů

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. Komunikace byla místy zdlouhavá a ne vždy mi bylo vyhověno hned u první kontaktované osoby. Na webových stránkách jednotlivých fakult byly vždy uvedeny potřebné emailové adresy. S těmito kompetentními osobami, zastupujícími vybrané školy, posléze proběhl osobní polostrukturovaný rozhovor.

Ke sběru potřebných dat jsem kromě polostrukturovaných rozhovorů využil i webové stránky zkoumaných fakult. Zde jsem hledal informace o formálních náležitostech bakalářských prací a jejich obhajob, neboť jsou důležitým prvkem z hlediska kvality práce. Toto jsem učinil ještě před realizací polostrukturovaných rozhovorů. V případě, že jsem tyto informace nenalezl na jejich webových stránkách, doptal jsem se v rámci polostrukturovaných rozhovorů. Do osnovy pro rozhovory, která je k mé práci přiložena ve formě přílohy a byla pro všechny školy jednotná, jsem tyto případné otázky formálního charakteru nezanesl. Rozhovory proběhly v domluvený čas na domluveném místě. Ve všech případech se rozhovor uskutečnil na území dané fakulty, téměř vždy se jednalo o poklidné prostředí kanceláře dotazovaného.

3.5 Analýza získaných dat

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

Podstatou první tematické kategorie s názvem *Bakalářská práce* bylo pochopení představy každé fakulty, jež za zkoumaný humanitní obor zodpovídá, o roli bakalářských prací. Pomocí výpovědí respondentů jsem hledal odpovědi na otázky o úloze bakalářské práce v rámci studia daného humanitního oboru. Kromě zjištění konkrétních formálních požadavků na bakalářské práce mi šlo také o porovnání pohledů zkoumaných škol na různé aspekty bakalářských prací. Jednalo se hlavně o charakter, přínos a rozsah (počet normostran) prací.

K bakalářským pracím neodmyslitelně patří také jejich obhajoba. V rámci následující kategorie *Obhajoby prací a posudky* jsem zkoumal jak průběh samotné obhajoby, tak povahu komisí a posudků. Zde jsem se soustředil hlavně na složení komise, délku obhajoby, osoby vedoucího a oponenta a na jejich posudky.

V rámci posledního tématu *Masifikace vysokého školství* jsem se zajímal o to, zda na zkoumaných fakultách proběhla debata o masifikaci vysokého školství. Dále bylo důležité zjistit u každého vzorku představu o masifikaci a jejím vlivu na aspekty studia, např. na studenty, vyučující, standardy, či bakalářské práce.

K jednotlivým srovnáním a závěrům jsem pro doložení přiložil úryvky rozhovorů, kde je v závorce vždy uveden anonymizovaný respondent za danou školu. Jsou to:

- 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
- Respondent č. 5 za Univerzitu Karlovu

- Respondent č. 6 za Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích
- Respondent č. 7 za Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Respondent č. 8 za Ostravskou Univerzitu v Ostravě.

3.5.1 Bakalářská práce

U většiny dotázaných převažuje pohled na bakalářskou práci jako na jakési osvědčení o nabytí základních metodologických a stylistických znalostí. Přestože se respondenti při otázkách o podobě a povaze bakalářské práce často zmiňují o řadě nastavených pravidel, po bližším prozkoumání výpovědí se ukazuje, že spíše než na psaný fakultní řád se klade důraz na respektování základních akademických svobod, takže poslední slovo mívají státnicové komise, rady a podobné orgány. Pravidla jsou občas chápána spíše orientačně, slouží jako určité doporučení a objevuje se snaha o jejich co možná nejmenší formální konkretizaci.

3.5.1.1 Co je to bakalářská práce?

Podle výpovědí respondentů není příliš kladen důraz na exaktní definování bakalářské práce a na striktní dodržování předepsaných norem. Pravidla jsou občas chápána spíše orientačně, slouží jako určité doporučení, a objevuje se tu snaha o jejich co možná nejmenší formální specifikaci. Pro doložení jsem vybral pár exemplárních úryvků:

„ ... ta práce musí splnit nějaký parametry, aby, jak říkám já, mohla být zařaditelná do knihovny, aniž bychom se za ní styděli. ... Ale na druhou stranu, podle mého soudu, nemusí být striktně argumentačně provázaná a může mít takovou volnější, inspirovanější povahu.“ (Respondent č. 1)

„Samozřejmě tam pak ten akcent může být u různých vedoucích, oponentů, případně i komisí různý. Pro některé kolegy může být třeba přijatelnější, když ta práce není moc originální, ale slušně řemeslně odvedená. Někdo z kolegů a kolegyně může zase dávat přednost spíše tomu, když je to nápadité, i když to třeba není zvládnuté.“ (Respondent č. 4)

„Dlouho jsem se tomu bránil, aby se stanovily formální požadavky na bakalářskou práci, protože pak ta bakalářská práce prostě sklouzne do určitého typu formalit. ... Když je to o tom, aby si student odškrtnl nějakou formální povinnost, tak se to na tý bakalářský práci velice pozná a já bych nerad šel tímto směrem.“ (Respondent č. 5)

Na závěr tohoto podtématu stojí za to zmínit názorový postoj respondenta z Univerzity Jana Evangelisty Purkyně k otázce o smyslu bakalářských prací. Tento dotazovaný, jenž zastává v záležitostech týkajících se bakalářských prací významný post, označuje bakalářskou práci jako omyl. Fakt, že tento odborník na vysokoškolské systémy (dle vlastních slov) do velké míry rozhoduje o něčem, co podle něj samotného nemá

smysl, je poněkud matoucí. Z důvodu zachování určité integrity mého výzkumu jsem se tím ale nezabýval do hloubky:

„Bakalářská práce je nesmysl zavedený do československého systému omylem zákonodárců. V žádných zemích, které s bakalářským studiem mají zkušenost, se bakalářské práce nevyžadují. ... Její přínos není vůbec žádný. Naopak je škodlivá a měla by být zrušena.“ (Respondent č. 7)

3.5.1.2 Podoba a hodnota bakalářské práce

Z výpovědí většiny dotazovaných vyplývá volnější pojetí podoby bakalářské práce. Spíše než originalita a zájem studenta je důležité dodržet určité citační normy a vyvarovat se plagiátorství. U šesti z osmi respondentů se objevuje zpochybňování její vědecké hodnoty:

„Podle mého přesvědčení ve filozofii, anebo v nějakém podobně komplexním oboru, kde člověk nemůže postupovat podle nějaké metody, ale musí zvažovat filozofické myšlenky, bakalářská práce nemůže být nikdy, nebo jen vzácně odborná.“ (Respondent č. 1)

„Skutečně to bereme jako cvičnou práci. Dokonce oproti dřívějším dobám, což je přibližně pět let, od studentů neočekáváme, že by dělali původní empirický výzkum. ... A taky nechceme výzkumy, které jsou orientované takzvaně kvalitativně, to znamená založené na pozorování, rozhovorech atd.“ (Respondent č. 4)

Na téma vědecké hodnoty bakalářské práce tedy panuje relativní konsenzus. To ovšem neplatí o přínosu práce, kde se objevuje nejistota. Tam, kde přínos není otevřeně vyžadován, to vypovídá o představě bakalářské práce jako pouhé studijní povinnosti. Přínos je zde tedy jedině v tom, že práce slouží fakultě jako zpětná vazba o studentova dosažení požadované vědomostní laťky a jako potvrzení řádného ukončení studia. Jistá představa o jiném, specifičtějším přínosu práce je vidět u Západočeské univerzity v Plzni a Univerzity Karlovy. Jedná se o přínos subjektivní, který je vztažen k zájmu studenta a přesahuje tím podstatu práce jako formality:

„Já se vždy ptám studentů, když u těch obhajob sedím, co ta práce přinesla nového, co ten student vyzkoumal a zjistil. ... Skutečně by student měl být ke zpracovávanému tématu nějak vnitřně interesovaný, mělo by ho to zajímat. ... Zdali a jaký má ta práce přínos je skutečně otázka, kterou student u obhajoby bakalářské práce může dostat a dostává jí, a je docela dobré se nad tímhle zamyslet.“ (Respondent č. 5)

3.5.1.3 Rozsah práce

Minimální požadovaný rozsah bakalářských prací se pohybuje od 28 do 50 normostran. Žádná fakulta ale na konkrétní rozhraní nenahlíží jako na stoprocentně povinné. Tento

formální požadavek tedy můžeme chápat spíše jako určité doporučení, jelikož respondenti vždy kladli důraz na jiné aspekty. Přesnému dodržení norem je zde nadřazeno respektování jisté míry subjektivity a akademické svobody, kde nemá největší váhu fakultní směrnice, ale vyjádření rady, komise či vedoucího katedry ke konkrétnímu případu:

„Tady se to bere na zdravém rozumu komise, jako v téhle věci, že to jsou věci doporučené. ... V zásadě jsou tady i případy, kdy práce nebyla obhájena, protože nesplnila formální kritérium, tj. počet stran. A to tehdy, jestliže je počet stran významně jiný, že to není třeba o tři stránky. ... Přesně tak, je to flexibilní a na zdravém rozumu.“ (Respondent č. 6)

„Já si myslím, že je to individuální. Fakulta plně respektuje vyjádření vedoucího katedry, popřípadě garanta oboru.“ (Respondent č. 8)

3.5.2 Obhajoby prací a posudky

Všechny zkoumané fakulty pokládají za důležité, aby studenti věnovali dostatek času tvorbě bakalářských prací. Předpokládá se, že v posledním roce studia se z největší části budou věnovat právě této činnosti.

Tento aspekt je ale částečně znevážen faktem, že u šesti z osmi škol trvají obhajoby prací v časovém rozmezí 10 – 30 minut a není nutné, aby se jich účastnili vedoucí práce a oponent. U obhajob je též málokdy dostatek prostoru pro diskuzi a členství v komisích podléhá časové vytíženosti vyučujících. Není na to však nahlíženo jako na nedostatek, jenž by měl být napraven, a v popředí zůstává vyhovění formálním požadavkům fakulty.

3.5.2.1 Složení komise

Co se týče organizace obhajob, počet členů není většinou přesně určen. U více než poloviny výzkumného vzorku je to zdůvodněno povinným minimem 3 členů. V několika případech tu nalézáme volnější pravidla ohledně členství, protože výsostné schvalovací právo mají nakonec děkan, vědecká rada či vedoucí katedry. Přes snahu o definování pevného řádu obhajob lze z výpovědí některých dotazovaných soudit, že nejvyšší rozhodovací právo má svobodný řídicí orgán fakulty:

„Předsedou té komise musí být člověk s habituací a v komisi jdou 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 k 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)

Nenalézáme zde propojení profesního zaměření vyučujících s tématy prací studentů. U 5 z 8 dotazovaných je hlavním určujícím faktorem složení komisí vytíženost akademiků, která mnohdy vyplývá z nevyváženého poměru počtu studentů a akademických pracovníků:

„Do těch komisí se jmenuje víc lidí, a záleží na tom, kdo se zrovna najde.“ (Respondent č. 1)

„Někdy se to dělá tak, protože těch komisí je víc na různých místech v jednu dobu, že se dávají ti lidé k té komisi podle toho, že třeba ten člověk jde ke komisi, kde je vedoucím práce, aby nemusel odbíhat z té svojí komise do té druhé komise, kde bude číst svůj posudek a bude sedět v té komisi. ... Skutečně těch studentů je tolik a to automaticky znamená, že musí být dvě komise, včetně náhradníka, takže vlastně osm lidí, někdy dokonce jsou tři komise, a všichni tihle lidi by tím pádem byli vyloučeni z toho, že vedou práci. ... V komisi máte osm lidí a na katedře třeba šestnáct, osmnáct, skoro polovina lidí, to by nebylo prakticky zvládnutelné.“ (Respondent č. 4)

3.5.2.2 Vedoucí a oponent

U všech zkoumaných škol během procesu hodnocení bakalářských prací nějakým způsobem figurují osoby vedoucího a oponenta. Jejich role je ale u většiny z nich značně poddimenzovaná tím, že nejsou povinni účastnit se obhajob bakalářských prací a jejich hodnocení skrze posudky tak nabývá pouze orientačního významu. Studenti tak často podstupují obhajobu před komisí, jejíž členové nečetli jejich práce:

„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.“ (Respondent č. 2)

„Čili může se stát, že je přítomen buď jenom vedoucí, nebo jenom oponent. V zásadě zákon neukládá, že musí být přítomen. Nikdo z nich nemusí být přítomen.“ (Respondent č. 8)

Před samotnou obhajobou musí dojít k sepsání předběžného hodnocení ve formě posudků. Ty mohou mít buď podobu kategorizovaného formuláře, nebo jsou psány volným stylem. V obou případech je hodnocení do značné míry nezávazné a výpovědní kvalita posudků je závislá na schopnostech jejich autorů. I zde se ve výsledku spoléhá na úsudek komise:

„Píší se dva posudky, měly by být zhruba na stránku. Podstatný je, aby ten učitel vytkl chyby, který v práci našel, a udělal akademický hodnocení. To akademický hodnocení je jeho svoboda, je nepřezkoumatelný.“ (Respondent č. 5)

„My nemáme ani povinnost, aby známku navrhovali. Ideální je, že přímo v posudku ta známka uvedena není, ale aby ji třeba přiložil na takový to lepítka a napsal, jakou známku by navrhoval, obzvláště když tam nebude. Ta komise to rozhodně vezme v úvahu, psychologicky, když to dostanete. A když jsou v té komisi, tak můžou říct proč. ... Ale není žádný pravidlo, že by to mohlo být maximálně třeba o stupeň, to tady nemáme.“ (Respondent č. 6)

3.5.2.3 Průběh obhajoby

Nadměrné časové vytížení je důležitý určující faktor nejen co se týče složení komise, ale také průběhu obhajob. Kromě Západočeské univerzity v Plzni a Univerzity Karlovy platí společný jmenovatel délky obhajob 10 – 30 minut. Přestože se u respondentů toto rozmezí jeví jako funkční, z jejich výpovědí na některých místech vychází najevo, že daná délka bývá na úkor debaty nebo přečtení posudků v jejich úplnosti. To má často za příčinu tlak na průběh obhajoby. Prioritou je zde dodržení nastavené normy bez ohledu na případné neprobrání všech potřebných a problémových záležitostí:

„To znamená, že na obhajobu té bakalářské práce je teoreticky těch deset, maximálně patnáct minut. ... U obhajoby se potom samozřejmě očekává, že student tu práci především stručně představí komisi a hlavně zodpoví všechny dotazy, respektive výtky a kritiky těch posudků.“ (Respondent č. 2)

„Obvykle, zvláště když tam jsou ty oponenti přítomní, ti autoři těch posudků, tak se ani nečtou celý, řeknou se jen ty základní věci, protože všichni to tam mají před sebou a student to už má dávno přečtený atd. ... Ale kdybychom měli na každou práci tři čtvrtě hodiny, tak budeme zívat u nějakých prací a povleče se to pomalu, znáte to, když má člověk hodně času, tak to fláká a je lepší, když se to protáhne. Takže takhle prostě je aspoň nějaký tlak, ale ten tlak nesmí zrušit dobro věci.“ (Respondent č. 6)

3.5.3 Masifikace vysokého školství

Co se týče otázky masifikace vysokého školství, panuje konsenzus ohledně zdůrazňování negativ, která si respondenti s tímto procesem automaticky spojují a na fakultě je diskutují. Kromě již zmíněné nadměrné zátěže vyučujících se jedná o potíže, jako je klesající kvalita studujících, což mělo v některých případech vést i ke snížení standardů fakulty. Zodpovědnost za masifikaci je často přirčena státu, což se pak stává zdrojem alibismu pro vysoké školy. Pouze v jednom případě zaznělo zpochybnění samotného konceptu masifikace a jeho univerzálnosti, jinak zůstalo pouze u obecného výkladu bez dostatečné analytičnosti.

3.5.3.1 Představa o masifikaci

Poměrně jasnou představu o masifikaci má 6 z 8 dotazovaných. Stejně je na tom i vědomí diskuze masifikačního procesu na fakultě a časté spojování tohoto pojmu

s negativními důsledky. V rámci zkoumaného vzorku tedy panuje určitá stereotypní představa o tomto procesu jako systémového pochybení a zodpovědnosti státu, který se snaží navýšit počty studujících:

„Studenti si toho jsou vědomi, že se podmínky na vysokých školách díky té masifikaci výrazně proměňují, že je studentů více, že se musí více dbát na řád, na disciplínu. ... Ten problém vyplývá z toho, že jsme přijímali větší množství studentů, ale kapacita univerzit má určité číslo X, které nemůže překročit, protože stát určitou kvótu studentů platí a určitou kvótu studentů už potom neplatí. Takže my se snažíme přijímat studenty tak, abychom je měli placené. ... To znamená, že vysoké školství je svým způsobem podfinancováno vzhledem k tomu množství studentů, po kterém vysokoškolské školství požaduje, aby studovali.“ (Respondent č. 3)

„Motivace byla ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které se rozhodlo, že je třeba dynamicky urychlit nárůst počtu vysokoškolských kádrů, zejména v bakalářských oborech. Během tří let došlo na některých univerzitách nebo fakultách ke zdvojnásobení, ztrojnásobení počtu studentů. Tak a teď, na základě těchto absolutních čísel, bylo zajištěno financování vysokých škol. Je teda přirozené, že každá škola, každá fakulta usilovala o co největší počet studentů.“ (Respondent č. 8)

3.5.3.2 Negativa spojená s masifikací

Mezi nejvíce zdůrazňovaná negativa, která z rozhovorů vyplývají, patří klesající kvalita studentů a studijních standardů a přetíženost vyučujících. Koncept masifikace respondenti používají zcela automaticky jako příčinu těchto nežádoucích jevů. Spíše než s hledáním alternativních řešení se setkáváme s podřízením se dané situaci:

„Druhá věc ale je, že pochopitelně to otevření studia jiným než elitním studentům nutně vede k tomu, že už to studium nemůže být nadále studiem elitním. To znamená, že se snižují standardy a přizpůsobuje se tomu výuka, přizpůsobuje se tomu zkoušení a všechno ostatní, co jak všichni víme, k tomu patří.“ (Respondent č. 7)

„Ta negativa já vidím určitě v tom, že pochopitelně klesá kvalita studentů, respektive, řekl bych, že ten hlavní problém, který je obecně vidět na těch vysokých školách, je, že ty studenti mají čím dál menší studijní návyky, které bychom od studentů vysokých škol očekávali. ... My se samozřejmě bráníme tomu, aby se pravidla pro bakalářské práce nějak měnila v důsledku masifikace, snad možná jedině to, že se u těch bakalářských prací postupně rezignuje na nějaký vědecký rozměr. ... Při poměrně značných rozdílech v kvalitě studentů, kteří na tu školu přicházejí, prostě nelze očekávat nějaký vědecký aspekt tý práce.“ (Respondent č. 2)

V rozhovorech narazíme ale i na trochu odlišný pohled na masifikaci. Dotazovaný z Univerzity Karlovy označil tento pojem jako falešný, ideologický konstrukt, jenž mění účel vzdělání na tržní komoditu. Možnost smysluplné diskuze je tedy v tomto případě

zpochybněna, jelikož respondent má za to, že fakulta k tomu nemá dostatečné kompetence. Od této ideje se podle respondenta postupně upouští, protože se projevuje její nefunkčnost. I zde je hlavním viníkem špatné hospodaření státu:

„My nejsme v pozici, že bychom mohli příliš diskutovat, protože ta masifikace není nějaký humanitární projekt ve smyslu vědy, kultury a mládeže. Ta masifikace je projekt, který je dost ideologický. Je nesen určitou ideou, která je podle mě nepravdivá, je falešná, a to že účelem vzdělávání je uplatnit se na trhu. ... Překážkou je, že masifikace není doprovázená dalšími proaktivními kroky, jako například rozumnou investiční politikou, která jakoby pro ty studenty, kteří sem masově přicházejí, zabezpečila vhodné podmínky, aby měla třeba fakulta budovu. “
(Respondent č. 5)

3.5.3.3 Pozitiva spojená s masifikací

I přes upřednostnění negativních dopadů se u 5 z 8 fakult setkáme s nějakým příznivým aspektem tohoto procesu. Tím je zlepšení přístupu ke vzdělání. Počáteční kritika nadměrně rostoucího počtu studentů se v rozhovorech postupně z části obrátí v kladnou stránku věci, ať už se jedná o šanci pro více studentů, nebo rozvíjení praktických oborů:

„Tím, že se vezme víc lidí, tak víc lidí má šanci studovat a poprat se o tu svou šanci. ... To znamená, že jich je sice víc a má to teda některé negativní důsledky, ale na druhé straně je tu aspekt šance. Že možná pak spousta lidí vypadne, ale na tom začátku, na té startovní čáře, když jich je hodně, tak mají šanci se o to poprat.“ (Respondent č. 4)

„Já si myslím, že pozitiva jsou třeba v tom, že je hodně studentů v oborech, ve kterých by třeba nemuseli být na univerzitách, to jsou takový ty praktický bakalářský obory.“ (Respondent č. 6)

3.5.4 Shrnutí analýzy

Respondenti často hovoří o jistých problémech na fakultě, ať už je spojují s poklesem kvality studentů, či nedostatky Ústavy. Společným jmenovatelem tu je vědomí problému, ale zároveň podvolení se tlaku, spojeného s přesouváním odpovědnosti na studenty nebo na stát, místo diskuzi o řešení. To na jednu stranu svědčí o jisté míře sebereflexe, na stranu druhou je z toho cítit alibismus. Tento postoj je v rozhovorech obvykle doprovázen zjednodušující kategorizací studentů na elitní a více či méně kvalitní a odvolávání se na přetíženost akademických pracovníků.

Dále je patrné zdůrazňování role bakalářské práce jako jakési zpětné vazby o smysluplnosti studia. To ovšem platí skoro vždy pro vztah akademického pracovníka a dané fakulty ve smyslu snahy o vyhovění nastaveným standardům neboli předání studentovi základních metodologických a stylistických dovedností. Pouze ve dvou

případech bylo poukázáno na poslání bakalářské práce jako jisté seberealizace studenta, jež reflektuje jeho zájem o studium.

Utváří se nám zde obraz bakalářské práce jako posledního kroku studia, o jehož důležitosti je nutno polemizovat. Na jednu stranu jsou studenti vedeni k tomu, aby poslední rok studia vybraného humanitního oboru zasvětili takřka výhradně této práci. Mají velkou volnost co se týče výběru tématu a často i způsobu zpracování. Tato idea svobody je podpořena pravomocemi fakultních orgánů, kde se vsází na zdravý intelekt namísto striktního dodržení předepsaných norem. Jakmile však ke konci tohoto procesu dojde na systém hodnocení, až na výjimky je tu vidět snaha o dodržení nedostatečných časových limitů obhajob na úkor důstojného a kvalitního zakončení minimálně tří let studia.

3.6 Komparace datových výstupů v rámci zkoumaného vzorku

Zatímco předchozí kapitola se zabývala jakousi sumarizací převažujících názorů dotazovaných, zde jsem se věnoval porovnávání konkrétních segmentů dat. Účelem bylo nastínit jednotlivé odlišnosti mezi fakultami a na základě toho pak ucelit obraz, jenž z prvotní analýzy rozhovorů vyplynul. Základní tematické rozdělení je totožné s rozdělením v předchozí kapitole.

3.6.1 Bakalářská práce

V rozhovorech se opakují podobné pohledy na bakalářské práce jako na prokázání studenta, že během studia získal určité metodologické a stylistické dovednosti, které umí aplikovat. Najdeme ale případy, kde se přes tuto sdílenou definici postupně vynoří představy o bakalářských pracích zcela odlišné.

Ukázkové je porovnání Masarykovy univerzity v Brně a Univerzity Karlovy. Zatímco první ze zmíněných nahlíží na bakalářskou práci jako na typ pouhého tréninku s hodně volnou formou, u Univerzity Karlovy se setkáme se zdůrazněním zájmu samotného studenta o práci. Respondent Masarykovy Univerzity dokonce popisuje tlak na nevypracovávání zbytečně složitých výzkumů. Zatímco někde je na první místo stavěno splnění formální povinnosti, jinde je vyzdvížena originalita:

„Že samozřejmě zvládá určité akademické dovednosti formálního charakteru, jako je práce s citacemi atd. Skutečně to bereme jako cvičnou práci. Dokonce oproti dřívějším dobám, což je přibližně pět let, od studentů 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.“ (Respondent č. 4)

„Ta práce nemá být cvičením, ve smyslu parodie na vědeckou práci. Skutečně by student měl být ke zpracovávanému tématu nějak vnitřně interesovaný, mělo by ho to zajímat. ... Nebo to nemusí být výzkumná práce, může to být originální zamyšlení, podtrhl bych tu originalitu. Nejde o to, jestli odevzdává sekundární interpretaci, ale o nějaký vlastní, originální, promyšlený výzkum v rámci nějakého autora.“ (Respondent č. 5)

Originální přínos se jinak u bakalářských prací většinou nehodnotí, či se na něj neklade důraz. Kromě Univerzity Karlovy se na toto téma důrazněji vyjadřuje dotazovaný z Metropolitní univerzity Praha. Jde ale spíše o vidinu ideálu, která studenty a podobu jejich prací výrazně neovlivňuje. Vzhledem k tomu, že zákon neukládá bakalářskou práci jako povinné zakončení studia, necítí se škola dostatečně motivována k držení standardu přidané hodnoty prací:

„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, což je samozřejmě někdy problém. ... To je trošku ideál, který se snažíme těm studentům pořád připomínat, nicméně je to stále obtížnější. 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 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)

Ne vždy nalézáme shodu ohledně formulace požadavků na práce. Zatímco ostatní fakulty se univerzální a přesné definici práce vyhýbají, zástupce Univerzity Pardubice se snaží držet co nejformálnější specifikace a odvolává se na fakultní směrnice a zákon. V první řadě jde o naplnění fakultních norem, což je částečně v rozporu v jinak převažující ideji akademické svobody:

„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. ... Ta sdílená představa je obecná, ta je dána vnitřními dokumenty Univerzity Pardubice. My máme teď, myslím v říjnu aktualizovanou směrnici č. 9/2012, která poskytuje představu formální podoby bakalářské práce. ... To znamená, jsou tam záležitosti takové, že všechny fakulty i studenti, kteří zpracovávají závěrečnou práci, jsou nuceni dodržovat ty předepsané normy, které tato směrnice poskytuje.“ (Respondent č. 3)

Snahu o interpretaci bakalářské práce jako výtvoru, jenž je vymezený striktními mantinely, nám dotazovaný z Univerzity Pardubice potvrzuje i na dalších místech

rozhovoru. Místo detailnějšího vyobrazení podstaty bakalářských prací jsou zdůrazňovány případy, ke kterým nesmí dojít. Jde tedy spíše o popis jakéhosi ideálu:

„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 a taky je neschvalujeme ... Nestačí jenom to, že někdo dané téma zpracuje na základě novinových článků nebo internetových odkazů nebo sekundární literatury. Nějaká práce popisná je spíš věcí seminárních prací nebo ročníkových prací.“ (Respondent č. 3)

Podobně jasnou představu naopak postrádá Západočeská univerzita v Plzni. Konsenzus ohledně podoby práce zde mezi akademickými pracovníky evidentně chybí. Zatímco ostatní respondenti relativně sebevědomě hovoří za svůj obor nebo fakultu, zde je fakulta rozdělena na různé názorové proudy. Student si potom nemůže vytvořit dostačující obraz o smyslu požadované práce a záleží do velké míry na tom, kdo konkrétně práci vede a hodnotí:

„Ta Fakulta filozofická v Plzni asi s vysokou pravděpodobností nemá sdílenou představu. ... Pokud jde o situaci naší katedry filozofie, tak i tam jsou určité rozdíly, nicméně došlo už k takovému sladění, že na podobě práce, se kterou ten student může absolvovat, se už shodneme docela dobře. ... Tedka platí tenhle problém: na kolik to má být označené jako vědecká práce a nakolik je to skutečně práce někoho, kdo je teprve na začátku. ... Když člověk dělá něco, co je blízky filozofii, tak existují různá kritéria, podle čeho může tu práci hodnotit.“ (Respondent č. 1)

3.6.2 Obhajoby prací a posudky

Přestože je praxe posudků v rámci zkoumaného vzorku obecným zvykem, existují tu značné rozdíly v jejich závažnosti. Již jsem se zmínil o tom, že ve většině případů není vyžadována přítomnost vedoucího a oponenta u obhajoby, čímž jimi vypracované hodnocení klesá na váze. Na Západočeské univerzitě v Plzni je ale zpochybněna závažnost hodnocení už během tvorby posudků. Jako matoucí se jeví zavedení formuláře, kde nepanuje konsenzus ohledně jeho vyplňování, což reflektuje nejednotnost představy o podobě bakalářských prací. Vzniká jakýsi hybrid mezi nastavením normy a respektováním akademických svobod:

„Vysloveně pravidla nejsou stanovený, nevím o tom. Rozhodně na to není nějaký předpis, něco napsaného, co musí ten oponent splnit. Existuje formulář, do kterého se píšou posudky, ať už vedoucího nebo oponenta, a tam jsou zadané nějaké body, ke kterým se on má vyjádřit. Praxí je, že někteří, ať už vedoucí nebo oponenti, si s tím dělají trošku co chtějí, že se nevyjádří ke všem bodům, které tam jsou uvedeny. ... Záleží trošku na tom, kdo dělá posudek a jakou formou ho dělá. Já myslím, že se třeba docela vyjadřují ke všem bodům, co jsou v zadání, ale prostě jsou určití učitelé, kteří to tak nedělají.“ (Respondent č. 1)

Příkladem jasné a jednotné představy formy posudků, byť bez zavádění formuláře, je Univerzita Karlova. Zde nejsou nastavena žádná oficiální pravidla, což ale plně zapadá do konceptu svobody akademického rozhodování a aspektu originality bakalářských prací:

(Reakce na otázku, jestli jsou nějaká pravidla pro oponentské posudky) *„To není. Tohle je prostě zvyková věc. ... Píší se dva posudky, měly by být zhruba na stránku. Podstatný je, aby ten učitel vytkl chyby, který v práci našel a udělal akademický hodnocení. To akademický hodnocení je jeho svoboda, je nepřezkoumatelný. Nemůžete nikoho zažalovat, že vám dal neadekvátní hodnocení, to nejde. Je to na těch učitelích.“*(Respondent č. 5)

Student je fakultou veden, aby nad tvorbou bakalářské práce strávil poslední rok studia. Takřka v žádném z případů se nesetkáme s tím, že by ohledně tohoto časového úseku respondent jevil nespokojenost. To se ale rovněž týká délky obhajoby, která oproti tomu mnohdy působí jako dost poddimenzovaná. Výjimku najdeme u Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde z výpovědi dotazovaného vyplývají na toto téma jisté pochybnosti:

„Bývá komise ve skluzu, těch dvacet minut je poměrně málo, je to na hraně. Zvláště když ta práce je problematická a je potřeba něco probrat. Stává se to. ... U práce, která je bezproblémová, tak ono to tak stačí, více méně. A u těch ostatních má člověk nad sebou alespoň nějaký bič. Je si vědomý toho, že už je trochu ve skluzu.“(Respondent č. 6)

Poněkud extrémně se jeví rozdíl v délkách obhajob Univerzity Karlovy a Metropolitní univerzity Praha spolu s Univerzitou Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. V prvním případě je na celou obhajobu a diskuzi vyčleněno 60 minut, zatímco v případě druhém a třetím je to doba čtyřikrát až šestkrát kratší. Jedná se o zásadní nepoměr. Respondent Univerzity Jana Evangelisty Purkyně uvádí potencionální prodloužení obhajoby jako plýtvání časem vyučujících:

„To znamená, že na obhajobu té bakalářské práce je teoreticky těch deset, maximálně patnáct minut.“ (Respondent č. 2)

„Ta je u bakalářských prací patnáctiminutová. Z těch patnácti minut zhruba první dvě minuty student stručně představí hlavní myšlenky a eventuálně přínos té práce. V dalších zhruba třech čtyřech minutách přítomní autoři posudku stručně resumují své posudky, které má nicméně komise k dispozici, takže do nich může nahlédnout v té jejich úplné formě, ale z důvodu časového ušetření se nečtou posudky in extenso, ale jejich hlavní body. ... To je pak dost důležitý úkol předsedy komise, aby zejména těm přítomným autorům posudku, kteří mají sklon resumovat ve větší šíři,

vytyčil určité meze, a díky tomu ten čas funguje dobře, protože ve chvíli, kdy posudky jsou v písemné podobě přítomné, student se s nimi seznámil atd., tak je mrháním toho poměrně vzácného času akademických pracovníků, aby se v plné šíři četly." (Respondent č. 7)

3.6.3 Masifikace vysokého školství

U tématu masifikace se setkáme s největší názorovou shodou mezi jednotlivými fakultami. Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.5.3.2 Negativa spojená s masifikací, pouze v případě Univerzity Karlovy jsme obeznámeni s alternativním pohledem na tento proces. U všech ostatních je stejně jako v teoretické části vidět samovolné přejímání stereotypní představy o procesu masifikace jako kombinace rapidního růstu studentů, snižování kvality studia a zodpovědnosti státu.

Přes víceméně jednotný názor se zde objevují drobné rozpory v úhlech pohledu. Například u Metropolitní univerzity Praha je dopad masifikace chápán částečně pozitivně v tom, že bude docházet ke zvýšení celkové vzdělanosti národa. Proti takovému závěru se ostře vyhrazuje respondent Univerzity Pardubice. Podle něj takový pohled neodpovídá skutečnosti:

„Ta pozitiva spojená s masifikací jsou obecně asi taková, že vysoká škola je vždycky prostor pro nějakou kultivaci toho mladého člověka. Takže i když z těch vysokých škol nebudou vystupovat hotoví vědci, ale budou to prostě lidi, kteří budou, nutně nějak projdou tou formou vysokoškolského života, tak se dá očekávat, že obecně to povede k nějakému zvýšení vzdělanostní úrovně té společnosti.“ (Respondent č. 2)

„Druhé negativum, které já osobně vidím, je mylné přesvědčení, že s vysokoškolským vzděláním se zvýší inteligenční kvocient národa, nebo že se zvýší vzdělanost. Nezvýší se vzdělanost, naopak. V řadě oborů musíme jít na snížení požadavků, abychom mohli studentům umožnit vůbec dokončení studia, aspoň tedy řekněme té polovině studentů. Takže my trpíme problémem, že se snižují nároky na středních školách, že studenti, kteří deklarují, že mají maturitu třeba z cizích jazyků, tak ty maturitní znalosti neodpovídají proklamované úrovni.“ (Respondent č. 3)

O jednoznačně klesajících standardech hovoří dotazovaný Ostravské univerzity. Naopak respondent z Univerzity Jana Evangelisty Purkyně působí oproti ostatním výpovědím značně sebevědomě. Nehledě na výčet škodlivých dopadů procesu na české školství hovoří o podmínkách na fakultě pozitivně.

„V posledních letech se mi nezdá, že by se ta kvalita studentů měnila a nezdá se mi ani, že bychom se sami z naší iniciativy při té v zásadě neměnné kvalitě studentů nějak ty standardy pokoušeli posouvat. To znamená, že čeští učitelé jsou většinou relativně inteligentní a kompetentní, takže oni odhadnou tu receptivní kapacitu studentů a tu výuku tomu z velké části přizpůsobí. Nejsem si vědom, například, že by na naší katedře byly v tomto ohledu nějaké problémy.“ (Respondent č. 7)

„Prostě ne každý musel být bakalář, když to tak řeknu. Dneska masifikace umožnila to, že za chvíli si budeme říkat: ne každý musí být doktor, ano? Protože parametry financování jsou nastaveny tak, že za chvíli budeme přemlouvat lidi, kteří jsou naprosto ke studiu nevhodní, aby nastupovali na bakalářské obory. ... Standard nepochybně klesá, ale to musíte vědět, když takhle objíždíte univerzity. Byl jste na skoro všech Filozofických fakultách v republice, čili Plzeň, Ústí, Pardubice, Brno ...“ (Respondent č. 8)

Porovnáním dat jsem přiblížil různé specifické rozkoly, které vyplývají z odpovědí respondentů. Dostává se nám tak zřetelnějšího svědectví o rozdílnosti některých úhlů pohledu jednotlivých fakult.

4 Závěr

Ve svém výzkumu jsem si dal za úkol zjistit, co znamená pojem bakalářská práce pro vybrané humanitně zaměřené fakulty a následně kvalitativně analyzovat a porovnat jednotlivé datové výstupy. Hlavním cílem 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 souvisejí, a konečně na dopad masifikace. Ukotvením mé práce byla představa, že je české vysoké školství formováno jednak ideou masifikace, ale také opatřeními a směrnicemi, jež vyplývají z účasti v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání jako výsledku Boloňského procesu.

Středem mého zájmu byly rozhovory s kompetentními aktéry jednotlivých fakult, které jsem doplnil o potřebné informace ze směrnicevých dokumentů škol. Po přepisu zaznamenaných rozhovorů jsem se uchýlil ke kódování. Vycházel jsem jednak z kódů předem vytvořených, které zastupovaly hlavně obecná témata, značná část kódů ale postupně vznikala i během kódovacího procesu. Při práci se sesbíranými daty jsem zkoumal významy jednotlivých výpovědí a vztahy mezi nimi. V následujících odstavcích se pokusím shrnout informace, získané po aplikaci kódů na všech osm rozhovorů.

Sdílená představa o podobě bakalářských prací na všech zkoumaných fakultách samozřejmě není. Jde buď o splnění formální povinnosti a snahu o dodržení všech předepsaných norem, procvičení schopností studenta, či dokonce výraz jedinečnosti myšlení studenta jako člena akademické obce. V čem ale lze mezi jednotlivými fakultami najít shodu, je velká dávka respektu vůči svobodě akademického myšlení. Snad na každé škole se setkáme s velkou volností ohledně volení tématu práce a částečně i její formou. Kromě Západočeské univerzity v Plzni a Masarykovy univerzity v Brně jsme svědky jisté míry vyhraněnosti vůči kompilačním pracím, přesto většinou není problém takovou práci napsat, pokud obsahuje alespoň malý díl metodologického šetření. Bakalářské práce mají tedy obecně splňovat určitou minimální hranici co se týče stylistiky a výzkumné metody, jež ale nikde není explicitně stanovena a spoléhá se na konečný úsudek fakultních komisí a rad.

Na první pohled přísněji působí požadavky Univerzity Pardubice, kde se na téma požadavků na bakalářské práce hovoří o náležitostech vědeckého aparátu, aplikačních záležitostech, empirické metodě a vědeckém přístupu. Jde ale spíše o popis jakéhosi ideálního stavu a respondent nepopírá, že by nemohly projít práce, které tyto aspekty nespĺňují. Trochu jasnější a ucelenější představa než u ostatních se objevila u vzorku Univerzity Karlovy. Je zde kladen důraz na zájem studenta o téma a přínos v originální

myšlenec. Nejde jen o procvičení studentových dovedností, jak se jeví u většiny dotazovaných.

Takřka zarážející jsou délky obhajob bakalářských prací na Městské univerzitě Praha a Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, které se pohybují v rozmezí 10 – 15 minut. Proces obhajoby, který má obecně status završení bakalářského studia studenta, tak sklouzává do roviny pouhé formality. Přestože je výsledným hodnocením známka z této zkoušky, do velké míry je o výsledku rozhodnuto před jejím započítáním, jelikož daný časový úsek je dostačující akorát na stručné představení práce, posudků a hodnocení a neopouští dostatek času pro debatu.

Dalším faktorem, jenž ubírá obhajobě na kvalitě, je nezávaznost účasti oponentů a vedoucích prací. Vedoucí jsou pozváni vždy a oponenti, mimo Metropolitní univerzitu Praha, také. Kromě Univerzity Karlovy ale jejich bezodkladná povinnost končí sepsáním posudku. Student svou bakalářskou práci často obhajuje před vyučujícími, z nichž nikdo jeho práci nečetl. Hodnocení posudků ztrácí na výpovědní hodnotě, pokud je pouze tlumočeno. Co se týče délky prací, není na něj nahlíženo jako na určující faktor podoby práce, ale jedná se spíše o doporučení orientačního typu. Jako nežádoucí je pouze nápadně velké nedodržení limitu, v tomto ohledu se ale opět spoléhá na úsudek akademických pracovníků a nekompromisní laťka není nikde stanovena.

Model požadavků na bakalářské práce a průběhu obhajob prezentuje každý ze zkoumaného vzorku jako funkční. Nicméně když se dostaneme k otázce masifikace vysokého školství, ve všech případech se zvedne vlna kritiky a pochybností o momentálním fungování školských systémů. V některých případech je to spojeno s výtkami vůči moderní době, s intelektuální degradací mladé generace a se ztrátou koncentrace, což je dílem zejména internetu. Hlavním viníkem je tady ovšem stát, který namísto zájmu kultivace vzdělanosti podléhá požadavkům tržních principů a Evropského prostoru vzdělávání. Převažuje stereotypní představa masifikace, která zapřičiňuje rostoucí množství studujících vysoké školy a zároveň pokles jejich kvality. Obojí pak má negativní dopad na možnost nedostatečně financovaných akademických pracovníků se studentům náležitě věnovat a u některých škol dochází k poklesu standardů.

Konkrétní náležitosti bakalářských prací jsou v rámci humanitních oborů zkoumaných fakult značně pohyblivé. Jednota se dá nalézt v tom, že u každé ze škol má bakalářská práce funkci sebereflexe o naplnění určité normy schopností a vědomostí, kterých má student během pobytu na fakultní půdě nabýt. Jako problematické se ovšem jeví to, že vyhodnocení této zpětné vazby proběhne v jistých případech během několika minut, čímž se hodnota této sebereflexe značně snižuje. Až na výjimky převládá snaha závaznost standardů spíše snižovat. Přitom by se podle většiny respondentů práce neměla propadnout na úroveň pouhé formality a bakalářský titul na úroveň tržního artiklu.

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 požadavky jednotlivých škol v celorepublikovém měřítku. Nebo naopak podniknout případovou 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 na vylepšení výzkumu by se daly redukovat 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=AFQjCNEvwPkJFH0NkI4a5VPO6hQak5QCYUw&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.msmt.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=184090925_13202791624126
- 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.
- SILVERMAN, David. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publication Ltd, 1993. ISBN 0-8039-8757-9.
- 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*. Filozofická 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](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 deklaráce [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 Filozofické 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>