

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií Brno

**Problematika tvorby vzdělávacích programů
v policejním školství**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

Ph.Dr. Jaroslava Lišková

Vypracoval:

Antonín Křoustek

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně s použitím informačních zdrojů uvedených v příloženém seznamu literatury.

Brno 9. března 2009

.....

Antonín Křoustek

Poděkování

Děkuji paní Ph.Dr. Jaroslavě Liškové za její velmi důležitou pomoc, kterou mi s opravdovým zájmem poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Brno 9. března 2009

Antonín Křoustek

Obsah:

Úvod	3
1. Reforma civilního školství.....	5
1.1 Důvody zavedení reformy civilního školství.	6
1.1.1 Nutnost realizace školské reformy vzhledem k poklesu vzdělanosti národa	9
1.2 Informovanost o zavádění školské reformy	11
1.3 Empirický výzkum ke zjištění názoru pedagogů základních škol na současný stav školské reformy	14
1.3.1 Popis realizace empirického výzkumu	14
1.3.2 Vyhodnocení získaných dat	15
1.3.3 Získání informací o zaváděné školské reformě cestou rozhovoru	17
1.4 Závěrečné zhodnocení probíhající civilní školské reformy	19
2. Kurikulární dokumenty – rámcový a školní vzdělávací program	22
2.1 Systém kurikulárních dokumentů	22
2.2 Význam rámcového vzdělávacího programu	23
2.2.1 Vyhodnocení získaných poznatků k významu RVP	24
2.3 Význam školního vzdělávacího programu	25
3. Reforma policejního školství.....	28
3.1 Nejzávažnější důvody reformy policejního školství	28
3.2 Organizace současného policejního vzdělávání	29
3.3 Vývoj reformy policejního školství	31
3.3.1 První etapa reformy policejního školství v ZOP	31
3.3.2 Druhá etapa reformy policejního školství v ZOP	33
3.3.3 Třetí etapa reformy policejního školství v ZOP	38
3.3.4 Čtvrtá etapa reformy policejního školství v ZOP	41
3.3.5 Pátá etapa reformy policejního školství v ZOP	44
4. Empirický výzkum ke zjištění názorů a zkušeností při tvorbě vzdělávacích programů v policejním školství.....	50
4.1 Zdůvodnění nutnosti provedení empirického výzkumu	51
4.2 Popis realizace empirického výzkumu	52
4.3 Vyhodnocení získaných informací	52
5. Využití poznatků a zkušeností získaných při tvorbě vzdělávacích programů	59
5.1 Teorie vzdělávacích cílů	59
5.1.1 Vlastnosti vzdělávacích cílů	61
5.2 Analýza vybraných vzdělávacích cílů	64
5.3 Nejčastější chyby při práci se vzdělávacími cíli	65
5.4 Stanovení základních zásad při tvorbě vzdělávacích cílů	66
5.4.1 Přizpůsobení taxonomie základní odborné přípravě	66
5.4.2 Rozpracování úkolů při tvorbě vzdělávacích cílů	68
5.4.3 Krok za krokem při sestavování cílů	69
5.5 Shrnutí základních zásad při tvorbě vzdělávacích cílů	70

Závěr..	72
Resumé	75
Anotace	75
Seznam použité literatury	77
Seznam příloh	78

Úvod

Diplomovou prací „Problematika tvorby vzdělávacích programů v policejním školství“ navazuji na svou bakalářskou práci „Integrované vzdělávání policistů“, a to proto, že jsem si v bakalářské práci mimo jiné stanovil cíl získat orientační přehled o efektivnosti nové integrované výuky. Právě na tento cíl z bakalářské práce navazuje má diplomová práce. Když jsem totiž při tvorbě bakalářské práce prováděl ověřování efektivity současného integrovaného vzdělávání policistů, zjistil jsem i určité nedostatky v systému výuky. Po jejich odstranění by mohla být odborná příprava ještě efektivnější. Jednalo se o zkvalitnění didaktických testů, zavedení ústního přezkoušení žáků, zjednodušení obsahu učebních textů, ale především o zkvalitnění samotných vzdělávacích programů. Původně vytvořený rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) a následné školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) nebyly totiž zpracovány podle všech potřebných zásad a tímto zpracováním byla ovlivněna i kvalita samotné výuky. Zadokumentování zjištěných pochybení ve tvorbě vzdělávacích programů by vyžadovalo značný prostor, a tak jsem se uvedené problematice v bakalářské práci blíže nevěnoval. Tvorbě vzdělávacích programů se věnuji až nyní v diplomové práci. Tím bych chtěl završit svou snahu o nalezení kvalitnějšího systému v integrovaném vzdělávání policistů.

Uvedené problematice se věnuji především proto, že při uskutečňování výuky dle jednotného RVP a následných ŠVP u pilotních tříd vyvstala v jednotlivých policejních školách důležitá otázka, zda byl původní RVP zpracován opravdu kvalitně a podle všech pedagogických zásad. Samotná výuka ukazuje, že původní vzdělávací programy kvalitně zpracovány nebyly. Já jsem si této skutečnosti povšiml i při tvorbě výše citované bakalářské práce při hledání odpovědi na otázku, zda by nová základní odborná příprava (dále jen ZOP) nemohla být ještě efektivnější. Domnívám se, že původní RVP byl vytvořen spíše spontánně a i trochu amatérsky. Hlavní problém vidím v tom, že v rámcovém vzdělávacím programu nebyla většina požadovaných cílů formulována jako cíle konkrétní a kontrolovatelné. Došlo tedy k tomu, že v celé řadě případů mohli učitelé přistupovat k výuce spíše formálně a proaktivní výuka byla zcela potlačena a ponechána v pozadí. Navíc docházelo k tomu, že vlivem nekonkrétních vzdělávacích cílů vytyčených v RVP záleželo na každém učiteli, jakým způsobem bude výuku provádět. Nekonkrétnost, a tím i nekontrolovatelnost cílů umožňovaly provádět výuku podle představ jednotlivých kantorů. Z toho vyplývá, že RVP a pak ŠVP umožňovaly velké rozdíly v přístupu k výuce. Na základě toho pak začali pedagogové tvrdit, že celý nový systém policejního vzdělávání je neefektivní a ztrácí původní smysl. Já s tímto

názorem nesouhlasím a v diplomové práci bych se chtěl pokusit dokázat, že nastavený vzdělávací systém v policejním školství správný je, ale RVP a ŠVP vytvořené podle pedagogických zásad ho mohou ještě více zefektivnit. Za cíl diplomové práce jsem si tedy stanovil zjistit, zda mohou kvalitně zpracované vzdělávací programy ovlivnit kvalitu policejního vzdělávání v základní odborné přípravě. Stanovil jsem hypotézu, že kvalitně zpracovaný vzdělávací program může ovlivnit efektivitu vzdělávání. Proto jsem si stanovil i druhý cíl, kterým je zjistit a zobecnit základní zásady vedoucí k vytvoření kvalitních vzdělávacích programů v policejním školství.

Samozřejmě mi bylo jasné, že než získám odpovědi na položené otázky, je nutné nalézt odpovědi i na otázky typu „Souvisí změny v policejním školství s reformou civilního školství? V čem spočívá reforma českého školství? Lze použít zásady při tvorbě vzdělávacích programů v civilním školství obdobně i v policejním školství?“ Proto jsem se v rovině teoretické snažil získat objektivní stanovisko k nutnosti celkové školské reformy. Teoretické poznatky k civilní školské reformě v diplomové práci doplňuji i o údaje získané empirickým výzkumem mezi pedagogy základních škol. Cílem první kapitoly je tedy získat údaje o nutnosti zavedení školské reformy a o rizicích, která vznikají při tvorbě vzdělávacích programů v civilním školství. V následujících kapitolách pak nejprve popisují zásady a průběh reformy policejního školství, tato část vede k získání přehledu o problematice tvorby vzdělávacích programů v policejním školství. I tato spíše teoretická část je doplněna o data získaná empirickým výzkumem mezi pedagogy policejních škol. Za využití získaných údajů pak v závěru zobecňuji základní zásady vedoucí k vytvoření kvalitních vzdělávacích programů.

V rovině praktické tedy jednak zjišťuji kvalitu a vhodnost současného RVP a ŠVP zpracovaného pro Vyšší policejní školu MV v Jihlavě, jednak zobecňuji základní zásady potřebné pro tvorbu vzdělávacích programů. K tomu účelu provádím i analýzu vzdělávacích cílů původních RVP a jejich porovnání se současnými vzdělávacími programy.

1. Reforma civilního školství

Tématem diplomové práce je problematika tvorby RVP a ŠVP v policejním školství, ale abych se mohl věnovat této problematice, je nutné řádně objasnit, proč se i do policejního vzdělávání zavádí RVP a ŠVP. Samotné zavedení RVP do policejního školství souvisí se stejnou problematikou jako zavádění těchto programů v civilním školství. Proto se domnívám, že pokud se má učitel podílet na tvorbě uvedených programů, musí být v dostatečné míře seznámen s důvody, které si vyžádaly reformu našeho civilního školství. Měl by také chápat, co to vlastně rámcové a školní vzdělávací programy jsou. Proto jsem věnoval první kapitulu práce obecnému zdůvodnění školské reformy a kapitolu druhou věnuji teorii vzdělávacích programů. Může se zdát, že tyto části jsou pouze teoretické a mé práci nic nepřinášejí. Domnívám se však a během posledních dvou let jsem se i o tom přesvědčil, že pokud jakýkoliv učitel opravdu nepochopí smysl reformy školství a význam vzdělávacích programů, zůstává jeho výuka pouze tím, čím byla před zaváděním reformy. Tedy pouhým odučením látky a učitelova proaktivní snaha o vtažení žáků do výuky je minimální. Na naší škole se nám opravdu vyplatilo i opakovaně učitelům vysvětlovat, v čem spočívá hlavní význam nového stylu výuky. Za ty dva roky bylo pak zřejmé, kdo z učitelů, byť i třeba postupně, pochopil význam reformy a kdo učí stejným stylem. Kdo do své výuky zavádí proaktivní výuku a práci s vzdělávacími cíli. Nebo kdo naopak do vyučovacích hodin dále dochází jen s představou, že musí sám odmluvit předepsanou látku bez toho, aby byli žáci do výuky vtaženi, a bez kontroly, zda během vyučovací jednotky stanovené cíle plní a zda výuka má nějaký smysl. K vyhodnocení nám samozřejmě posloužily jak jednotlivé hospitace, tak i evaluační dotazníky, pomocí nichž jsme získali od žáků zpětnou vazbu o jejich názoru na kvalitu výuky jednotlivých učitelů.

Na začátku této kapitoly jsem uvedl, že učitel musí být seznámen s důvody zavádění školské reformy a musí pochopit význam a správnost jejího zavádění, význam a správnost tvorby vzdělávacích programů. To je samozřejmě pravda, ale na straně druhé není až tak jednoduché vytvořit si jednoznačnou orientaci ve změnách v našem civilním i policejním školství. Určitě nepatřím mezi nejkompentnější k provádění výkladů reformy školství, ale přesto jsem se pokusil z dostupných materiálů a dosavadních hodnocení vytvořit určitý náhled na tuto problematiku. Při sběru potřebných materiálů jsem si uvědomil, jak rozdílné názory na zavádění reformy existují. Poměrně jednotný (většinou kladný) je názor na nutnost zavedení reformy. Dostí značné rozdíly však vznikají v názorech na to, jak se má reforma provádět, včetně zavádění vzdělávacích programů. Kapitolu jsem rozdělil na část teoretickou, ve které

popisují důvody zavedení civilní školské reformy, a část empirickou, v níž popisují výzkum mezi pedagogy základních škol, abych získal jejich názor na prováděnou školskou reformu.

1.1 Důvody zavedení civilní školní reformy

Jak jsem již jednou uvedl, jak u odborníků na školní vzdělávání, tak i u veřejnosti panoval jednoznačný názor, že ke změnám v našem školství dojít musí. Rozdíl byl však v tom, k jakým změnám by mělo dojít a jak tyto změny provést. Určitým neštěstím pro naše školství pak byla i ta skutečnost, že se na školské reformě podílejí již minimálně čtyři ministři školství. Na druhou stranu se však školští odborníci shodují, že na rozdíl od jiných ministerstev a příchodů nových ministrů v souvislosti se změnou politické moci nemají politické změny na ministerstvu školství na reformu až tak velký dopad. Dá se říci, že školská reforma po letech všeobecných reformních řečí začla vznikat v období sociálně demokratické vlády premiéra Miloše Zemana a jeho jmenovce ministra školství Eduarda Zemana, a to především vznikem Bílé knihy (rok 2002). Jedná se o reformní dokument, jenž provedl diagnózu a určil, jakým směrem je třeba se vydat. Z něj v mnohém vychází i nový školský zákon, který se po dlouhých letech dohadování podařilo schválit za působení ministryně Petry Buzkové (rok 2004). Pro školskou reformu je pak velice dobře, že o ní mluví ve stejném duchu jak sociální demokraté, tak jejich nástupci ve vládě občanští demokraté i zelení, takže v reformě se pokračuje i za vlády nových ministrů Kuchtové a v současné době Lišky.

Domnívám se, že reforma školství v České republice je společenskou zakázkou. Potřeba reformy je zjevná, neboť hlavní silou těchto změn je snaha o zajištění konkurenceschopnosti Evropské unie. Závěry Evropské komise, analýzy vzdělávací politiky a další dokumenty ukazují potřebu posunu v chápání role vzdělávání. Jsou k tomu dva hlavní důvody.

Nejvýznamnějším důvodem změn v našem školství je skutečnost, že zažitá postupy ve školství středoevropských zemí vedly sice k získávání množství znalostí, ale málo rozvíjely další potřebné schopnosti. V současnosti nemá smysl učit jen fakta. Je to nejen neefektivní z důvodů zapamatování, ale stále se zrychlující technický, technologický, ekonomický a politický vývoj způsobuje, že poznatky mnohdy zastarávají dříve, než studující svou školu dokončí. Výzkumem v oblasti připravenosti absolventů pro potřeby praxe se zjistilo, že v České republice zaostáváme za světem právě ve schopnosti aplikovat nové poznatky, řešit s jejich využitím různé situace a být schopni efektivně pracovat v podmínkách permanentních změn. K této problematice se obdobně vyjadřuje i Josef Maňák v knize „Nárys

didaktiky“, kde uvádí: „Informační exploze vyžaduje, aby se výuka zaměřovala na pečlivý výběr učiva, aby se žáci učili v záplavě informací se orientovat, výběrovým způsobem je zvládat, ale hlavně, aby se učili učit. Větší důraz než dosud by se měl klást na rozvoj myšlení, tvořivosti a tomuto hledisku by se měla přizpůsobit též volba typů výuky, vyučovacích metod, vyučovacích prostředků a organizačních forem.“ Na stejné stránce pak ještě konstatuje, že cíle výuky jsou odvozeny z hodnotové soustavy demokratické společnosti a jsou zakotveny v hlavních školských dokumentech. Jejich prostřednictvím se usměřňuje výchovně vzdělávací činnost každého pedagoga. Cíle ovšem nepůsobí automaticky, ale jsou zprostředkovávány subjektem výchovy, a to prostřednictvím dialektických vazeb mezi cíli, podmínkami a prostředky.¹ V souvislosti s „informační explozí“ mě zaujala i kniha J. Průchy „Perspektivy vzdělávání“. Tato kniha mě nezaujala pro svoji nějakou převratnou aktuálnost, ale spíše tím, jak autor dokázal již v roce 1984 předvídat nutnost změn v našem školství. Jako příklad zde uvádí vzory některých zahraničních škol. V knize například popisuje, jak ho zaujala jedna škola v Polsku svým projektem, který se omezuje jen na některé radikální zásady. Podle tohoto projektu musí být učební plán rozčleněn nikoli na předměty, ale na soubory s různou úrovní složitosti a obtížnosti, a to tak, aby se projevila souvislost mezi obsahem těchto úkolů a centrální pojmovou kategorií. V souvislosti s tím se navrhuje změnit i hodnocení, při kterém je hlavní důraz položen na kritérium operativnosti, tj. jak jsou žáci schopni osvojit si metody a programy činností, jak jsou schopni osvojovat si nové algoritmy činností. Dále autor v knize podotýká, že se ale jedná o prognostickou představu, která má zřejmě ještě daleko ke své případné realizaci.² Právě toto konstatování mě v knize zaujalo, neboť až nyní můžeme vidět, jak se stanovená prognóza plní. Například v policejním školství je v současnosti obrovská snaha o odklon od předmětového způsobu výuky k blokovému vyučování, které vede k prosazování především aplikačních schopností žáků v policejní činnosti.

Druhý důvod zavádění školské reformy vidím v nutnosti zvýšení efektivity vzdělávání, tedy ve schopnosti učit přesně to, co je potřeba pro praxi, připravovat studující odpovídajícím způsobem a za odpovídajících podmínek. To mimo jiné znamená například pro získávání dovedností důsledně zařazovat praktický výcvik. Odpovídající způsob vzdělávání je jednoznačně určen zadáním. To však znamená, že zadání musí být přesné a vytvořené na

¹ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita 2002, 13 s., ISBN 80-210-1661-2

² PRŮCHA, J. *Perspektivy vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1983, 50 s.

základě znalosti věci. Dovolím si tvrdit, že jak v civilním, tak i policejním školství ne ve všech případech byl zadavatel požadavků na vzdělávání znalcem v této oblasti. To mohu posoudit především ze situace v policejním školství a v diplomové práci popisují některé neodborné postupy policejního zadavatele vzdělání. Neznalost věci při reformě našeho školství bývá právě někdy velmi kritizovaná jak laickou veřejností, tak i odborníky na školskou reformu. Jako příklad jedné této kritiky uvedu odpověď prof. RNDr. Václava Pačesa, DrSc., na otázku redaktora Učitelského zpravodaje, co vidí chaotického na tezi chystané reformy vysokoškolského vzdělávání. Tuto reformu označuje profesor Pačes jako „od zeleného stolu nahozený chaos“. „Já jsem proti mesiášskému hledání jakési třetí cesty ve vědě a vysokém školství. Několik ambiciózních jedinců chce stále něco reformovat, transformovat a reorganizovat. To je podle mého názoru cesta do pekel. Zlepšovat stávající, v podstatě osvědčený systém, to ano. Ale všechno rozbít a nějak nejasně to předělávat - to ne. Školských reforem jsme v minulosti zažili až příliš mnoho.“³ Profesor Pačes sice tuto kritiku vztahuje spíše na reformu vysokoškolského vzdělávání, ale o tvorbě reformy od „zeleného stolu“ hovoří i jiní kritici reformy základního a středoškolského vzdělávání.

Provedení reformy školství má i jiné důvody, než jsem zatím uvedl. Jedná se například i o zajištění prostupnosti vzdělávání v EU a ČR. Tuto oblast řeší evropský rámec kvalifikací a národní rámec kvalifikací - v ČR se jedná o tzv. Národní systém kvalifikací.

Vedle mnou uvedených důvodů k zavedení školské reformy existuje ještě celá řada dalších důvodů. Podle mého získaného názoru tkví ale základ v tom, že ze znalostí je třeba přenést důraz na dovednosti - ve vzdělávacích dokumentech se jim říká kompetence. Není tak důležité, jestli si dnes člověk informace pamatuje, je jich všude na dosah absolutní nadbytek, ale jestli je schopen se v nich zorientovat a používat je. Cestou k tomuto cíli má být rozvolnění osnov i organizační struktury škol. Každá škola je nyní samostatným subjektem, který zřizuje nejčastěji obec nebo kraj. Stát vypracoval rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy škol a každá z nich měla zhruba dva roky na to, aby vypracovala svůj vlastní školní vzdělávací program, podle něhož chce učit.

³ *Učitelský zpravodaj*. MK ČR, 2007, 5, 10 s., Praha: Scio, s.r.o., MK ČR E 16891.

1. 1. 1 Nutnost realizace školské reformy vzhledem k poklesu vzdělanosti národa

V předchozí části jsem uváděl jednotlivé důvody nutné k zavedení školské reformy. Mezi ně patří i tolik diskutovaný současný stav vzdělanosti národa. Vzhledem k tomu, že se jedná o dosti podstatný důvod, věnuji této problematice samostatný odstavec. Jak jsem již uvedl, stav úrovně naší vzdělanosti byl oficiálně popsán v Bílé knize, ale kolem vzdělanosti se vedla a stále vede spousta diskusí. Domnívám se, že pro získání objektivního názoru na nutnost zavedení reformy vzhledem ke stavu naší vzdělanosti je potřeba získat názor i od osobností, které s vzděláváním nejsou přímo spojeny. Snažil jsem se tedy získat názory sice neoficiální, ale přesto pokud možno odborné. Domnívám se, že hlavním podnětem k diskusi o vzdělanosti národa byla výzva “ Všem, jejichž hlas je slyšet“. Jedná se o otevřené prohlášení varující před úpadkem české vzdělanosti, které pak postupně podepsaly desítky osobností naší vědy a kultury. Mezi nimi byl například režisér Jiří Menzel, astrofyzik Jiří Grygar, filozofující teolog Tomáš Halík. Ve výzvě se mimo jiné uvádí, že v poslední době pozorujeme značný nárůst nepoctivosti, agresivity a vulgarity. Společnost se tvrdě orientuje na okamžitou spotřebu, na rychlý a bezpracný úspěch. Hodnoty, které byly po staletí považovány za „skutečné“, jdou stranou. Výzva vznikla v září 2007 a v uvedené době se k výzvě přidalo mnoho uznávaných osobností. Výzva vyvolala velkou polemiku o stavu našeho vzdělání. S celou řadou skutečností uvedených ve výzvě je nutné souhlasit, ale po odeznění emocí se názory na výzvu a skutečný stav vzdělanosti začala výzva vnímat méně kriticky a vzhledem k potřebám současných mladých lidí. Domnívám se, že takto pojaté hodnocení vzdělanosti národa je neobjektivnější. Na podporu svého názoru jsem si vybral stanovisko Zdeňka Svěráka staršího, kterého považuji za člověka snažícího se vystupovat vždy pokud možno objektivně a seriózně. O této problematice s ním byl v Učitelském zpravodaji uveřejněn rozhovor, kde byl přímo dotazován, zda jeho prvotní negativní hodnocení vzdělanosti národa bylo založeno na objektivních parametrech měření vzdělanosti a zda si za tímto hodnocením stále stojí. Z odpovědi Zdeňka Svěráka pak vybírám: “Vždycky záleží na tom, v jaké vás to zastihne náladě a co jste před tím zažil s tím spojeného. Když mi to e-mailem přišlo, tak jsem si to přečetl a zjistil jsem, že proti tomu nic nemám, že není věta, se kterou bych nesouhlasil. Tak jsem to podpořil, a to hlavně proto, že jsem se před tím zhrozil nad výsledky ankety, v níž žáci a studenti odpovídali na různé otázky z nedávné historie, co se stalo v roce 1948, 1968 a 1989. A oni v tom mají takovej maglajz, jako by to byla třicetiletá válka. Mě to tedy zastihlo v tomto rozpoložení, že je někde ve vzdělávání

chyba a že by to děti vědět měly. A myslím si, že my jsme ve škole znalost toho, co byla první světová válka a co se dělo za druhé, získali. Nevím ale, jestli to prohlášení něco změnilo“.⁴ V další polemice pak redaktor a Zdeněk Svěrák spolu docházejí k závěru, že nelze kritizovat úroveň vzdělanosti, pokud nemáme k dispozici objektivní rámec a že úroveň vzdělání se ani tak nezhoršila, jako spíše změnila. Shodují se i v tom, že současné děti vědí něco, co oni dříve nevěděli, třeba to, že čtrnáctiletý kluk nebo čtrnáctiletá holka umějí daleko lépe pracovat s počítači nebo že zvládají daleko lépe cizí jazyk, protože jim to připadá daleko podstatnější. A možná proto, že společnost se asi taky změnila a po dětech již nechce vědět, co se dělo za první světové války, ale právě tohle.

Jako druhý názor na problematiku současné vzdělanosti jsem si vybral vyjádření prof. RNDr. Václava Pačese, DrSc., který v Učitelském zpravodaji na otázku ke vzdělanosti národa konkrétně uvádí: „Já pokles vzdělanosti tak nevidím. Vzdělanost je dnes prostě jiná, než byla v době, kdy já jsem byl mladý, a ještě jiná než za mých rodičů a prarodičů. Můj otec měl například ještě ve škole rétoriku. Dopisy psané mým pradědečkem, to byla kaligrafická díla. Metody komunikace se ovšem úplně změnily. Dnes je důležité pracovat s počítačem, umět se orientovat v literatuře a podobně. Co se té rétoriky týká, tak na ni by se ale školy měly zase zaměřit. I profesionální televizní moderátoři mluví často strašně a mládeži někdy vůbec nerozumím, jak drmolí a huhňá! Je ale pravda, že zájem o studium technických a přírodovědných oborů je nedostatečný. Já to moc nechápu, vždyť to jsou tak zajímavé obory! Tady vidím důležité poslání středoškolských profesorů. Ti by měli umět vzbudit ve studentech zájem o vědu. Podle mých zkušeností se takový zájem nejlépe vzbudí spíše praktickou prací než přednášením, třeba experimenty v laboratoři.“⁵

Chápu, že na základě pouze těchto dvou výpovědí nelze vytvořit objektivní názor na úroveň současné vzdělanosti. Právě tyto dvě výpovědi jsem si však vybral úmyslně, protože jsou v něčem protichůdné, ale v tom hlavním se shodují. Shodují se v tom, že oba pánové souhlasí s tím, že se vzdělaností to není až tak nejhorší, ale že vzdělanost je prostě jiná. Vzdělanost oba vidí v nutnosti dobré orientace v nových vzdělávacích nabídkách včetně práce s počítačem. Rozdílnost jejich názorů pak vidím v tom, jak každý podle svého zájmu navrhuje, k jakým změnám ve výuce by mělo dojít, aby se vzdělanost případně zlepšila. Pan Svěrák z lidského pohledu navrhuje zlepšit znalosti o naší historii, profesor Pačes by raději vzbudil zájem o přírodní vědy. V tomto rozdílu pak právě spatřuji ten hodnotící paradox.

⁴ *Učitelský zpravodaj*. MK ČR, 2007, 6, 4 s., Praha: Scio, s.r.o., MK ČR E 16891.

⁵ *Učitelský zpravodaj*. MK ČR, 2007, 5, 10 s., Praha: Scio, s.r.o., MK ČR E 16891.

Většina lidí po střízlivém uvážení musí prostě uznat, že vzdělanost má určitou dobrou úroveň, ale každý hodnotitel úrovně vzdělanosti bude cítit potřebu změny vzdělávání podle svých představ (to znamená, že když se na tuto otázku budeme ptát třeba učitele zeměpisu, bude se mu zdát málo vědomostí v zeměpise, lékař bude chtít více znalostí z biologie, tělocvikářovi se bude zdát, že má mládež málo pohybu). Obdobně se na tento problém mohou dívat jako učitel policejních dovedností. Aby žáci dokázali lépe získávat policejní dovednosti, bylo by dobře, kdyby měli lepší znalosti například českého jazyka, byli lepší v komunikaci a v tělesné zdatnosti. Ale na základě těchto nedostatků bych si nedovolil tvrdit, že vzdělanost žáků policejních škol nějak rapidně klesá. Spíš bych musel potvrdit to, co již řekli předchozí dva pánové, že vzdělanost žáků je jiná. Na rozdíl od nás starších se dokáží hravě orientovat v oblasti výpočetní techniky a vypracování nejrůznějších zadání cestou internetových zdrojů pro ně není žádnou překážkou.

Rozhovor s panem Svěrákem pro mě byl ještě dalším poučením v tom, jak opatrně je nutné přistupovat k obdobným hodnocením. Pan Svěrák se přiznává, že mu nečinilo žádný problém po prvním přečtení výzvu podepsat, protože viděl, že se vzdělaností to není až tak nejlepší. S odstupem času však doznává, že výzvu podepsal v určitém rozpoložení, kdy se na stav vzdělanosti díval z určitého pohledu. Hodnocení však nelze činit, pokud hodnotitel nemá objektivní rámec. To se mi zdá velice pravdivé, a to nejenom pro hodnocení vzdělanosti, ale obecně pro každé hodnocení. Než budu něco hodnotit, musím získat co nejvíce objektivních poznatků.

Takže v souladu s tím, co se mi ke vzdělanosti podařilo zajistit, a v souladu s výše uvedeným pravidlem se odvažuji pro svoji práci učinit pouze ten závěr, že reforma školství je sice nutná i z pohledu stavu vzdělanosti národa, ale ne v tom smyslu, že se musí provádět jen a pouze kvůli zhoršující se vzdělanosti. Na co by měla reforma reagovat je právě změna požadavků, které společnost na současné žáky klade, tedy aby se dokázali orientovat v nových informacích a dokázali je uplatnit. Právě to souvisí se školskou reformou, neboť v nově tvořených RVP a ŠVP je nutné reagovat na nové požadavky současné doby.

1.2 Informovanost o zavádění školské reformy

Na tomto místě by mohla vyvstat otázka, proč v diplomové práci problematice informovanosti o zavádění školské reformy věnuji samostatný oddíl? K tomu jsem přistoupil proto, že i při zavádění reformy policejního školství a samotné tvorbě vzdělávacích programů poznávám, jak důležité je o těchto postupech informovat včas a kvalitně všechny zúčastněné

subjekty. Tedy především učitelský sbor a také veřejnost. Pokud informovanost chybí, práce nemůže být nikdy kvalitní. Proto jsem si kladl za úkol zjistit, jakým způsobem byli v civilním školství informováni ti, kteří se na reformě měli podílet, a co by se z tohoto způsobu informování dalo případně využít k informování i v policejním školství.

Vzhledem k tomu, že největší změny ve způsobu výuky čekaly v roce 2007 základní školy, měla být informovanost ze strany ministerstva školství věnována právě pedagogům základních škol. Pro základní školy to znamenalo, že od září 2007 se žáci prvních a šestých tříd začali učit podle školních vzdělávacích programů, které si školy samy pro výuku musely napsat. V příštích letech se pak začaly přidávat i další školní ročníky. Ale právě na bezproblémové tvorbě ŠVP pro první třídy záležel i úspěšný rozjezd dalšího stupně školní reformy. Je ale diskutabilní, zda tvorba těchto, řekl bych pilotních školních vzdělávacích programů, byla opravdu bezproblémová, zda měli všichni kompetentní učitelé při tvorbě ŠVP všechny potřebné informace a zda pro to Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) udělalo opravdu všechno potřebné. Domnívám se, že se ministerstvo snažilo publikovat spoustu dokumentů, které měly vysvětlit a zdůvodnit nutnost školské reformy. Navíc se také ještě snažilo pomoci učitelům i při tvorbě již vlastních ŠVP. Na internetových stránkách ministerstva byly průběžně zveřejňovány potřebné instrukce. Za ty nejdůležitější bych považoval například „Přehled informací pro tvorbu a realizaci ŠVP“, „Klíčové kompetence“ a „Příručka příkladů dobré praxe“. Byla zřízena konzultační centra; probíhala intenzivní spolupráce s pilotními školami; uskutečňovala se průběžná úprava rámcových vzdělávacích programů s cílem umožnit základním školám a víceletým gymnáziím větší variabilitu ve vlastní výuce.

K dobré informovanosti o zaváděné školské reformě patří bezesporu nutnost znát i důvody, proč má být reforma zavedena. Mnou doposud uváděné důvody zavádění školské reformy jsou spíše souhrnem mých představ o nutnosti zavedení školské reformy. Ve své práci bych chtěl nutnost zavedení školské reformy opřít i o oficiální zdůvodnění vypracované MŠMT ČR. Těchto odůvodnění existuje několik a jedná se o mnohastránkové dokumenty. Do diplomové práce jsem si vybral dva příklady, které jsou určeny k vysvětlení nutnosti zavedení školské reformy především rodičům dětí docházejících do školy. Tyto dokumenty jsou sice krátké, ale podle mého názoru zcela výstižné. Vedou k jednoduchému pochopení toho nejdůležitějšího, co se ve školství bude měnit.

V prvním případě se jedná o leták pro podporu kurikulární reformy, vydaný MŠMT ČR, ve kterém jsou velice přehledně shrnuty především připravované změny ve vzdělávání.

Rodičům je jasně vysvětleno, že tyto změny se odehrají především s důrazem na získání dovedností, které umožní žákům rychle se přizpůsobit potřebám dalšího vzdělávání. V novém vzdělávání se bude klást velký důraz na výběr učiva, na to, co je podstatné a co se v dalším životě skutečně využije. Rodičům jsou zde vysvětlovány i další změny vycházející ze skutečnosti, že se všichni žáci nemohou naučit totéž a ve stejném rozsahu. Je nesmyslné chtít stejné výsledky od všech žáků, ale je velmi potřebné usilovat o to, aby každý dosáhl svého osobního maxima. Proto se klade důraz na individuální přístup – ve výuce i v hodnocení. Současně jsou v tomto dokumentu rodiče seznamováni i s problematikou tvorby vzdělávacích programů.⁶ Uvedený materiál podle mého názoru zachycuje ty nejpodstatnější důvody vedoucí k zavádění školské reformy. Velice srozumitelně vystihuje podstatu školské reformy, a to tak, že je pochopitelná i laické veřejnosti. Snaží se do zavádění reformy vtáhnout i rodiče dětí. To považuji za obrovský přínos tohoto propagačního letáku, neboť pokud je jakákoliv reforma prováděna pouze zevnitř, nemůže být nikdy tak efektivní, jako když je pochopena i zvenčí. Navíc se vnější subjekty mohou přímo na ní podílet.

Ještě srozumitelnější a i přitažlivější pro vtažení rodičů do reformy je i druhý dokument vydaný MŠMT. Jedná se o takzvané „Desatero školské reformy“. Dokument pomoci deseti otázek popisuje, co školská reforma přinese jednotlivým věkovým kategoriím žáků. Navíc je velice dobře zpracován i po grafické stránce, takže již na první pohled dokáže vzbudit potřebnou pozornost čtenáře. Tento text jsem použil jako podklad pro vytvoření dotazníku ke zjištění názoru učitelů základních škol na zavádění školské reformy, který tvoří přílohu č. 1 diplomové práce.

Dalo by se tedy říci, že MŠMT se snažilo a stále snaží pro informovanost o školské reformě učinit maximum, i když ze strany některých učitelů stále zaznívají názory, že zavádění školské reformy není nutné a že učitelé, kterých se reforma týká prakticky nejvíc, nemají informace potřebné k tvorbě ŠVP.

Na tomto místě musím opět uvést, že se rozhodně necítím být tou nejkompetentnější osobou pro zodpovězení výše položených otázek k vhodnosti a připravenosti školské reformy. Přesto si však myslím, že vytvoření vlastního názoru na vhodnost školské reformy je velice důležitá pro každého učitele, který se podílí jak na tvorbě ŠVP, tak na samotné výuce. Pokud se tento učitel alespoň částečně neztotožní s nutností školské reformy a vhodností zavedení dvojstupňového kurikula, jeho efektivita ve vlastní výuce je daleko menší. Proto jsem si názor

⁶ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/letak-pro-podporu-kurikulalni-reformy>.

na vhodnost školské reformy snažil doplnit dotazníkem mezi učiteli základních škol, dotazníkem u ředitelů základních škol a tento výzkum doplnit i rozhovorem s vedoucím odboru školství jednoho magistrátního úřadu.

Závěrečné hodnocení, zda informovanost subjektů podílejících se na zavádění školské reformy je dostatečná, popíšu až v následujících oddílech v souvislosti s výsledky provedeného výzkumu. V této části však již mohu konstatovat, že ministerstvo školství se snaží o co nejširší informovanost – viz výše citované aktivity. Informovanost pak ale hodně záleží na vlastním aktivním přístupu jednotlivých učitelů, zda se s těmito informacemi chtějí seznamovat, vyhledávat je a dále je i používat. Domnívám se, že tomu tak u celé řady učitelů není, že u nich přetrvává představa, že učit se dá tak, jak učili celá dlouhá předchozí léta. Když jsou pak kritizováni, že na reformě školství se až tak moc nepodílí, alibisticky se vymluví, že jim chybí potřebné informace.

1. 3 Empirický výzkum ke zjištění názoru pedagogů základních škol na současný stav školské reformy

Abych mohl co nejobektivněji posoudit současný stav při provádění školské reformy v civilním školství, a tím i definovat výhody zaváděné výuky cestou dvojstupňového kurikula, snažil jsem se získat i názor pedagogů základních škol. Snažil jsem se tedy získat názory od pedagogů, kteří reformu dle vzdělávacích programů přímo realizují nebo se dokonce na tvorbě programů podíleli. Informace jsem se snažil získat jednak cestou dotazníku, jednak rozhovorem s vedoucím odboru školství Magistrátu města Jihlava a rozhory se třemi řediteli základních škol v Jihlavě.

1. 3. 1 Popis realizace empirického výzkumu

Informace od učitelů škol jsem tedy získal pomocí anonymního dotazníku. Otázky do dotazníku jsem formuloval s využitím již citovaného letáku vydaného MŠMT, který ministerstvo vydalo v roce 2006 k propagaci zavádění vzdělávacích programů (viz příloha číslo 1). Dotazníkem jsem chtěl zjistit, zda se právě v těchto deseti oblastech, podle MŠMT se jedná dokonce o deset nejdůležitějších oblastí, změnil stav a v jaké kvalitě. Jedenáctou otázkou jsem chtěl ještě zjistit, zda těchto deset oblastí přineslo celkové zlepšení ve

vzdělanosti žáků, i když mi bylo zřejmé, že odpověď na tuto otázku nebude zcela objektivní, neboť ke zhodnocení stavu celkových vědomostí žáků uplynula od zavedení vzdělávacích programů velice krátká doba. K odpovědi na prvních jedenáct otázek mohli dotazovaní využít škálovou odpověď ano, spíše ano, spíš ne a ne. V druhé části dotazníku jsem respondentům položil ještě tři otázky směřující k získání jejich názoru na tvorbu vzdělávacích programů. Vytvořil jsem sice pouze jednu verzi dotazníku, ale respondenty jsem rozdělil do dvou kategorií. První kategorií tvořili ředitelé škol a jejich odpovědi mi měly zjistit názory vedení školy na vhodnost zaváděné reformy. Druhou kategorií již tvořili pouze řadoví učitelé a jejich odpovědi mi měly naopak poskytnout názor na stejnou problematiku, ale jak se říká z pohledu „od spodu“. Očekával jsem, že názory ředitelů a učitelů se budou lišit především ve druhé části dotazníku. K mému velkému překvapení se však stalo, že názory jsou takřka shodné, a proto jsem již dále odpovědi ředitelů a učitelů nerozlišoval. Dotazníků jsem rozeslal celkově 250 a vrátilo se mi jich 175. Jejich předání jsem si zajistil jednak osobním kontaktem s řediteli některých základních škol a některé jsem osobně předal řadovým učitelům, kteří je pak dále předali svým známým kolegům. Sběr vyplněných dotazníků pak proběhl stejným způsobem. Dotazníky jsem takto předal do patnácti základních škol, a to jednak přímo v Jihlavě, jednak do menších základních škol v kraji Vysočina.

1. 3. 2 Vyhodnocení získaných dat

Vzor dotazníku i s instruktážním vysvětlením uvádím jako přílohu č. 2. V tomto vzoru dotazníku je provedeno i celkové vyhodnocení získaných dat včetně grafového zřehlednění. Provedeným výzkumem jsem zjistil, že ze 175 dotazovaných si 77 procent myslí, že došlo ke zlepšení některých činností v deseti dotazovaných oblastech – v dotazníku v těchto deseti oblastech uvedli odpověď ano nebo spíše ano. K největšímu posunu došlo v oblasti radostného pocitu dětí ve škole (otázka č. 1), kde pozitivně tento posun hodnotí 98 procent dotázaných. Obdobně kladně je hodnocena otázka č. 2, u které se stejné procento učitelů domnívá, že žáci nově dostali příležitost ukázat, co umí. Nejmenší posun pak dotazovaní uvádějí v oblasti péče žáků o zdraví své a ostatních (otázka č. 9 – pouze 63 procenta dotázaných se domnívá, že k určitému posunu došlo) a pouhých padesát procent dotázaných se domnívá, že došlo ke zlepšení jazykové připravenosti na život a práci v současném propojeném světě. U této otázky bych poznamenal několikrát se vyskytující připomínku, kdy odpovídající ke škálové odpovědi ještě doplnili, že žáci jsou určitě lépe připraveni než jejich rodiče. Obdobnou vsuvku jsem zjistil i u odpovědi na otázku č.6, kde několik respondentů na

otázku, zda se naučili žáci pracovat s různými zdroji informací doplnili, že ano, že informace získávají velice rychle, ale že jsou jimi až zahlceni a nedokáží rozlišit důležitost jednotlivých informací. Toto zjištění koresponduje již s uvedenou nutností provedení reformy školství vzhledem ke zlepšení orientace žáků v získávání informací.

U jedenácté otázky se 32 procenta dotázaných vyjádřila v tom smyslu, že zavedením dvojstupňového kurikula nedošlo ke zlepšení celkové vzdělanosti žáků, což považují za docela vysoké procento odmítnutí. Domnívám se, že objektivnější stanovisko k této oblasti vyjádřila 64 procenta dotazovaných, kteří uvádějí, že pro krátkou časovou dobu nelze tuto oblast ještě hodnotit.

Ve druhé části dotazníku jsem chtěl získat již konkrétní zkušenosti civilních učitelů při tvorbě vzdělávacích programů, které bych pak mohl případně využít při konkretizaci této činnosti i v policejním školství. Domnívám se, že i touto částí dotazníku jsem získal několik přinejmenším zajímavých názorů na tvorbu kurikula. V práci nyní uvedu ty nejzajímavější.

Otázka č. 12 – Jaká část práce na tvorbě ŠVP může nejvíce ovlivnit jeho výslednou kvalitu?

„Nutná evaluace – přípravné schůzky, osobní přesvědčení, týmová práce“

„Spolupráce učitelského sboru – pokud ztrácí motivaci je zle.“

„Přístup učitelů tvořících ŠVP a jejich vzájemná komunikace.“

„Motivace učitelů, atmosféra na škole – komunikace mezi pedagogy.“

„Pohlídat si některé učitele s negativním přístupem.“

„Ať je ŠVP na škole vytvořen překvalitně, výsledná kvalita výuky není to, co je napsáno na papíře, ale hlavně konkrétní učitel a jeho práce s dětmi. Pokud učitel vytvoří ve třídě přátelskou atmosféru, domluví se s dětmi na určitých pravidlech důsledně vyžaduje jejich plnění u dětí i u sebe, je to autorita i jejich kamarád, potom se děti cítí dobře. Výslednou kvalitu vzdělávacího programu proto ovlivní učitel při jeho realizaci.“

„Je možné do ŠVP začlenit dřívější specializaci a profilaci školy a hlavně image školy a tím se budou školy podstatně lišit.“

Otázka č. 13 – Co je podle Vašeho názoru největším negativem vzdělávacího programu (pokud nějaká negativa cítíte)?

„Formální pojetí a dál jet v zajetých kolejkách.“

„Zaběhnuté tradice, ze kterých pedagog neustoupí.“

„Neodbornost, uspěchanost.“

„Princip reformy „shora“.“

„Přechody dětí na jiné školy s jiným ŠVP.“

„Negativem může být pro učitele program, se kterým se neztotožní. To není naštěstí případ mé školy, program jsme tvořili společně.“

„Je to plýtvání časem a potencionálem lidí na psaní všeho pro všechny předměty. Mohl být dán základní modul a školy mohly dopracovat to, čím se chtějí lišit a ne psát 300-400 stránkové elaboráty.“

Otázka č. 14 – Uveďte i své další zkušenosti se zaváděním vzdělávacích programů:

„Vše by bylo prospěšné, pokud by všichni pochopili, o co jde“.

„Pochybují, že RVP zásadně změní přístup učitelů. Pedagogové, kteří se již před zavedením RVP snažili poskytnout žákům příležitost k novému přístupu k učení, tak činí i nadále. Ti, co své hodiny zakládali na výkladu většinou svůj přístup nezměnili.“

„Spoustu práce navíc s nejistým výsledkem a pocitem, že práce je zbytečná.“

„Ze strany MŠMT byla věnována malá pozornost jak ze strany osvěty a přípravy pedagogů, tak finančně. I proto jsou mnohé ŠVP zpracovány a zaváděny formálně, což může zavést školskou reformu do slepé uličky.“

„Únava, stres, práce nad rámec povinností. Poznáte lidi, na které se můžete spolehnout, a ty, kteří budou jenom hloupě žvanit. Je to cenná životní zkušenost.“

1. 3. 3 Získání informací o zaváděné školské reformě cestou rozhovoru

Informace ke zjištění odůvodněnosti zavádění civilní školské reformy a informace o zkušenostech při tvorbě vzdělávacích programů jsem se snažil získat i rozhovorem s kompetentními pedagogy. Nejdříve jsem hovořil s vedoucím odboru školství Magistrátu města Jihlavy, který mi pak doporučil tři ředitele základních škol v Jihlavě, kteří se nejaktivněji podíleli na tvorbě vzdělávacích programů. Rozhovory jsem s každým vedl samostatně, ale jejich výsledky jsem shrnul do jednoho záznamu o rozhovoru, abych tak zachoval určitou anonymitu. Při rozhovorech jsem položil vždy pět základních otázek.

První otázkou jsem se dotazoval, zda zavedení školské reformy bylo podle názoru dotazovaného opravdu nutností, a pokud ano, ve které oblasti zejména. Z rozhovoru jsem získal tři odpovědi, které se přiklánějí k tomu, že reforma nebyla až tak nutná, že spíše stačilo aktualizovat obsah vzdělávacích oblastí na současné podmínky a nebylo nutné psát nově obsah všech vyučovacích předmětů a vytvářet ŠVP o 500-600 stránkách. Odpovědi opět potvrzují některé názory získané z dotazníků v tom směru, že se jedná o zbytečné plýtvání časem a energií učitelů. Jedna odpověď se k nutnosti zavedení reformy vyjadřuje kladně

a považuje její zavedení za nezbytnou nutnost, a to komplexně ve všech oblastech.

Na tuto otázku navazoval dotaz, zda se dotazovaný domnívá, že reforma školství cestou zavádění dvojstupňového kurikula je tou nejvhodnější metodou, a zda tato metoda povede ke zlepšení celkové vzdělanosti žáků. Dotazovaní nejdříve shodně uvedli, že se význam zaváděného dvojstupňového kurikula na celkovou vzdělanost neodvažují posuzovat. Na to by se měl zaměřit výzkumný ústav pedagogický v rámci vědeckých bádání a ne stále získávat rozumy od řadových učitelů. Během rozhovoru se jejich názory na tuto oblast pak již lišily, a to od kladného názoru, že by se vzdělanost mohla zlepšit, až po názor, že *„nic není jen černobílé, záleží na každé škole a hlavně záleží na rodině. Zda i v rodinném zázemí dojde ke zlepšení hlavně z hlediska výchovy a vzorů. Pak by teprve měla přicházet škola a její reforma. Pokud nemá škola podporu v rodině, na veřejnosti a v příslušných institucích, je reforma jenom slovo.“*

Ve třetí otázce měli dotazovaní zhodnotit kvalitu zpracovaného RVP pro základní školy a uvést jeho největší klady a případné zápory. Při odpovědi na tuto otázku se všichni dotazovaní shodli, že program je zpracovaný kvalitně a klady převažují nad zápory. Za největší klad považují to, že dává mantinely vzdělávání v ČR a je zárukou, že bude dodržena určitá vzdělávací linie.

Čtvrtou otázkou jsem chtěl během rozhovoru zjistit, jaké podklady a dokumenty měli ředitelé škol k dispozici při tvorbě školních vzdělávacích programů. Chtěl jsem získat informaci, s jakou metodikou, případně pomůckou se jim při tvorbě pracovalo nejlépe, a zda by pak tato metodika nešla použít i v policejním školství. Přiznám se, že ze získaných informací jsem byl trochu zklamán, protože vyjádření byla spíše negativní a žádným přínosem pro tvorbu vzdělávacích programů pro mě nebyla. Odpověď na tuto otázku lze shrnout do názoru: *„neobjevovali jsme znovu dávno známé, tzn. zůstali jsme u osvědčené soustavy vědomostí a dovedností základního vzdělávání, kterou jsme uchopili novými metodami práce. To jsme ale dělali už před zavedením RVP“* nebo *„přístup často pokus – omyl, informací málo, zkušenosti žádné, projekt Koordinátor byl ušit horkou jehlou, podpora ze strany MŠMT žádná, finančních prostředků nedostatek, učitelský sbor unavený“*.

Pátou otázku jsem považoval pro svoji práci za nejdůležitější, protože jsem chtěl během rozhovoru zjistit, jaké zkušenosti ředitelé získali při samotné tvorbě školních vzdělávacích programů. Zajímal jsem se, jaké největší úskalí při tvorbě vzniká a jaké oblasti je nutné věnovat největší pozornost, neboť jsem očekával, že právě zde bych mohl získat určité zkušenosti, které by se daly použít při tvorbě vzdělávacích programů v policejním školství. Odpovědi nepřinesly sice žádné nové poznatky, ale potvrdily některé již naznačené

nutnosti. Jedná se především o nutnost týmové práce a zabezpečení integrované výuky. Jeden z dotazovaných mě při rozhovoru upozornil i na další úskalí, o kterém jsem do té doby až tak mnoho neuvažoval. Jednalo se o problematiku evaluace – jak to, co jsme si ve vzdělávacích programech vymysleli a napsali, budeme jednou vyhodnocovat a kontrolovat. Pak jsem si ale uvědomil, že v policejním školství jsme v této oblasti poněkud dále. V kapitole 2.3.3 popisují, jak se oblastí hodnocení kvality zpracovaných vzdělávacích programů v policejním školství zabýval monitorovací tým zřízený odborem vzdělávání MV.

Při rozhovoru s vedoucím odboru školství jsem se navíc dotazoval, jak byl jeho úřad MŠMT informován o způsobu zavádění školské reformy a zda mu byly poskytnuty dostatečné a včasné informace o zavádění reformy. Odpověď však byla velice strohá, protože mi pouze odpověděl, že nijak. Vzhledem k tomu, že se odmítal k této otázce dále vyjadřovat, bylo patrné, že po této stránce je činností ministerstva velice zklamán.

Co říci k vyhodnocení dotazníků a informací získaných rozhovory? Z uvedených odpovědí se již nyní potvrzuje stanovená hypotéza, že kvalitně zpracovaný vzdělávací program může zkvalitnit samotnou výuku. Současně jsem však získal informace i o tom, které oblasti mohou práci na tvorbě vzdělávacích programů zhoršit. Aby práce na vzdělávacích programech byla efektivní, je nutné věnovat se řádné osvětě (informovanosti) a především motivaci. Motivaci nejenom tvůrců vzdělávacích programů, ale i všech realizátorů vzdělávacích programů přímo ve výuce. Ideální by pak bylo vtažení všech učitelů do tvorby ŠVP. Potvrzuje se i předpoklad, že sebelepší vzdělávací program bez kvalitního učitele je pouze suše napsaný dokument.

1. 4 Závěrečné zhodnocení probíhající civilní školské reformy

Můj závěr zní, že reforma civilního školství je nutná, a to zejména pro změnu stylu výuky. Je nezbytné přestoupit od získávání znalostí k získávání dovedností (kompetencí). K tomu je nutné připojit i integrovanou výuku, aby žák získával nové kompetence nejen v jednom předmětu, ale aby nácvik kompetencí probíhal v přesahu více předmětů (pokud to případně téma umožňuje).

Provádění školské reformy tedy v každém případě ano, ale je nutné se v závěru ještě zamyslet, zda již reforma plní očekávání, a pokud tomu tak není, proč tomu tak není?

Podle mého názoru za období posledního roku a půl co se této problematice díky diplomové práci věnuji, došlo k podstatnému posunu v realizaci reformy. Na první pohled se může zdát, že se v našem školství až tak moc nezměnilo. Ale jak mimo jiné potvrzuje názor

dotazovaných pedagogů, přinejmenším již dochází ke kladnému posunu ve vztahu žáků k výuce. Další kladnou změnou je i to, že dochází ke změně v myšlení učitelů, což je ten nejlepší předpoklad úspěšného postupu reformy. K podpoře mého hodnocení bych použil článek Tomáše Feřteka na webovém portálu varianty.cz, v němž autor mimo jiné uvádí: „Jestli tedy někdo řekne, že dlouhá léta reformních řečí, tisíce školení a přepisování osnov nezměnily prakticky nic, docela snadno to obhájí. Ano, v naprosté většině našich škol se opravdu nic moc nezměnilo. Děti se učí sáhodlouhé seznamy čehosi, co v životě nepoužijí, a vzdělávají je velmi často lidé, kteří mají sami velký problém s někým otevřeně komunikovat a byť jen elementárně obsluhovat počítač. V mnoha parametrech se situace dokonce zhoršila. Děti jsou méně soustředěné, ztrácejí přirozenou schopnost rozumět psanému textu, stále častěji odmítají učitelskou autoritu. A škola jako instituce po desetiletí přizpůsobena na cpaní informací do vcelku poslušných hlav s tím má zásadní problémy. Ale pokud oponujete, že změny, k nimž došlo, jsou zásadní a pozitivní, také vám nebudou chybět argumenty. Jen to vyžaduje delší zkušenost a nadhled. Ještě zhruba před pěti lety byste na většině škol potkali výhradně učitele, kteří nepochybovali o tom, že na znalostech postavené vzdělávání nemá chybu a řeči o reformě jsou jen pěna dní, jež pomine. Takových reforem jsme už zažili! Většina ředitelů proto nečetla ani Bílou knihu, ani Rámcové vzdělávací programy v představě, že příští politická garnitura tyhle nesmyslné experimenty zruší. Nemilé bylo jejich překvapení, když o nutnosti reformy mluví socialisté i občanští demokraté v podstatě stejně a každý ministr nebo ministryně včetně těch současných zelených o rozběhnuté reformě mluví stejně. Výsledek se dostavil. Když dnes navštívíte nějakou základní školu, dřívější sebejistota je pryč, slovo „kompetence“ se vyslovuje už bez ironického ušklibnutí a učitelé zděšeně zkoušejí sestavit něco, co by mohli vydávat za svůj ŠVP. A zjišťují, jak je v praxi obtížná ona spolupráce a komunikace, kterou by měli žáky naučit. Kromě toho ale existují i desítky škol, kde s novými pravidly nemají problém a kde k zásadní změně opravdu došlo.“⁷ Na doplnění zde musím uvést, že tento článek vyšel 28. června 2007 a že současná situace je již zase o velký kus dále. Ve své práci jsem jej citoval pro vyličení počáteční situace ve školách, protože to konstatování o ředitelích spoléhajících na změnu politické situace je podle mého názoru velice pravdivé a trefilo problematiku úspěšné realizace reformy přímo do černého.

Nutné je samozřejmě podotknout, že ne u všech učitelů došlo ke změně myšlení. Musíme si však uvědomit, že ve školství pracuje kolem 240 tisíc zaměstnanců, kteří by měli

⁷ <http://www.portál.varianty.cz/articles.php?id=178>.

podstatně změnit svůj styl práce. Jak má však změnit svůj styl práce, když k tomu není třeba ani veden svým ředitelem školy, když k tomu není motivován ani potřebnou informovaností z ministerstva? To jsou v dnešní době spíš jejich subjektivní výmluvy, neboť jsem se sám při sběru informací pro diplomovou práci přesvědčil, že odborné vysvětlení o nutnosti reformy, vysvětlení o smyslu a postupu při tvorbě RVP a ŠVP jsou ministerstvem zpracované a také velice dobře dostupné.

Osobně vidím větší problém v zavádění integrované výchovy, kdy jednotlivé školy asi nebudou moci zajistit potřebný počet pedagogů, kteří budou schopni přejít z předmětové výuky na blokovou výuku tak, aby v potřebných tématech byli schopni vysvětlit žákovi daný problém z pohledu více souvisejících předmětů. K této problematice se však vrátím až přímo při řešení tvorby RVP a ŠVP v policejním školství.

Konečný závěr tedy pro mě zní, že školská reforma je nutností. Za poslední dva roky došlo k podstatným změnám v civilním školství, ale reforma ještě potřebuje spoustu času k zažití a hlavně k tomu, aby ji všichni učitelé brali jako potřebnou a hlavně užitečnou ke zlepšení vzdělanosti našich dětí.

2. Kurikulární dokumenty – rámcový a školní vzdělávací program

V této části práce se věnuji již konkrétní problematice tvorby vzdělávacích programů. Jedná se o sběr informací teoretického charakteru k obecné tvorbě rámcového vzdělávacího programu a i pak následného školního vzdělávacího programu. Informace jsem čerpal především z podkladů vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Ze získaných materiálů jsem se snažil získat teoretické zásady, které by neměly být opomenuty při tvorbě vzdělávacích programů jak v civilním školství, tak ani v policejním vzdělávání.

2.1 Systém kurikulárních dokumentů

V souladu s novými principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvořeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a RVP. Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.⁸

Ve výše uvedeném přehledu je dobře znázorněno dvojstupňové kurikulum, které je do našeho školství v současné době zaváděno. První stupeň jsou tedy centrálně zpracované materiály, které jsou tvořeny jednak Národním programem vzdělávání, jednak rámcovými vzdělávacími programy pro jednotlivé druhy vzdělávání v daných typech škol. Prakticky představují státem požadované minimum vzdělávání. Druhý stupeň tohoto systému je pak tvořen specifickým školním vzdělávacím programem vytvořeným na konkrétní škole. V této souvislosti musím ještě poznamenat, že samotný pojem „kurikulum“ lze definovat z několika

⁸ Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 32 405/2004-22 ze dne 3. ledna 2005, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

pohledů. K bližší definici pojmu kurikulum jsem použil obecnou definici stanovenou v Pedagogickém slovníku, kde se uvádí, že pod tímto pojmem se rozlišují tři základní významy: 1. Vzdělávací program, plán; 2. Průběh studia a jeho obsah; 3. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. Pojem je v naší pedagogice nový, v zahraničí jeden z nejfrekventovanějších. Jeho zavedení má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, strategií a metod, způsobu organizace a hodnocení školního vzdělávání.⁹

Pro svou práci jsem však vybral i druhou definici, která hovoří především o plánovaném rozvoji studujícího s využitím všech prostředků a potenciálu školy.

Zaváděná kurikulární reforma však neznamena jen pouhé stanovení „nějakých papírových“ od stolu sestavených programů. Jedná se o soubor obecně platných principů a pravidel, jejichž smyslem je reformovat (revidovat) dosavadní systém a způsob vzdělávání. Při reformě se má ponechat a dále rozvíjet to, co je dobré, a odstranit vše, co se přežilo. To se týká legislativy, managementu i všech učitelů. Jednou z podmínek úspěšné reformy je zapojení co největšího počtu pedagogů, ale i dalších zaměstnanců školy (v ideálním případě všech) do vnitřní proměny školy. Pokud si například nějaká škola nechá vytvořit vzdělávací program od někoho mimo svoji školu nebo případně od jednoho „obětavého“ učitele (což se bohužel také děje), pak tato škola promarnila možnost výrazně ovlivnit nejen podmínky pro svou práci – výuku, ale zejména výstupy své práce. Zde se právě již potvrzují mé předpoklady o nutnosti příslušné informovanosti všech zúčastněných subjektů na tvorbě vzdělávacích programů.

2.2 Význam rámcového vzdělávacího programu

Rámcové vzdělávací programy pro výše uvedené druhy vzdělávání vymezují hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí u jednotlivých druhů vzdělávání. Tato pravidla se vztahují na pedagogickou činnost probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Stanovují elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat vyšší stupeň vzdělávání. Představují zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování.

Tyto rámcové vzdělávací programy určují společný rámec, který je třeba zachovat. Je

⁹ PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o. 1995, 106 s., ISBN 80-7178-029-4.

otevřený pro školu i děti a vytváří podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoli odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý pedagog mohli – za předpokladu zachování společných pravidel – vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program. V souladu se školským zákonem se pak tento dokument stává směrodatným nejen pro pedagogy daného školního zařízení, ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí i jejich odborné a sociální partnery.

Rámcové vzdělávací programy pro konkrétní druh vzdělávání pak dále vymezují zejména hlavní principy, systém vzdělávání a jeho organizaci, pojetí a cíle vzdělávání, vzdělávací obsah a vzdělávací oblasti.

Pro ilustraci uvedu některé principy RVP pro předškolní výchovu, kde byl RVP formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňoval rozvoj a vzdělání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělání
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet
- umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám
- poskytoval rámcová kritéria pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytování vzdělání¹⁰

2. 2. 1 Vyhodnocení poznatků získaných k významu RVP

Jak je z výše uvedeného oddílu patrné, pro vytvoření školního vzdělávacího programu musí být vytvořeny určité pevné „mantinely“, které budou zaručovat, že v ŠVP bude zahrnuto státem požadované minimum. To by mimo jiné mělo vést k zajištění srovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů vytvořených a poskytovaných jednotlivými školami.

¹⁰ Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 32 405/2004-22 ze dne 3. ledna 2005, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Současně však tyto rámcové vzdělávací programy umožňují jednotlivým školám tvořit své vzdělávací programy dle jejich potřeb.

Na vytvořené rámcové programy pak jednotlivé školy nahlíží pod různými úhly, které se ale dají rozdělit do tří skupin. První skupinu tvoří názory, že RVP jsou vytvořeny takovým způsobem, že opět až příliš svazují školy v centrálních požadavcích a že tedy samotným školám zas až tak mnoho volného prostoru pro svobodnou tvorbu ŠVP a potažmo výuku neposkytují. Druhá skupina je tvořena názory, že RVP by měl být naopak ještě daleko konkrétnější při stanovení jednotlivých cílů, aby byl jednoznačným vodítkem pro vedení školy při sestavování ŠVP (tento názor je spíše názorem alibistickým, který by vedl k tomu, že RVP by vedení školy při sestavování vlastního ŠVP držel za ručičku a přímo mu zase naplánoval, co a jak se má učit). Domnívám se, že pokud je rámcový vzdělávací program sestaven podle správných zásad, nelze se ztotožňovat ani s jedním z těchto dvou stanovisek. Podle mého názoru jsou vzdělávací programy pro předškolní, základní i střední vzdělávání sestaveny tak, že jednotlivým školám umožňují vytvořit ŠVP dle vlastních potřeb. Osobně se tedy přikláním k třetí skupině názorů, která vychází z přesvědčení, že na dobře vytvořeném RVP lze postavit fungující ŠVP. Toto zjištění je pro moji práci důležité dále v tom, že jsem se již nyní přesvědčil, jak obrovský význam má dobře sestavený rámcový program pro další tvorbu ŠVP a následně i samotnou výuku. To se potvrzuje jak v civilním, tak i v policejním školství.

2.3 Význam školního vzdělávacího programu

V předchozím oddíle jsem popsal význam rámcového vzdělávacího programu v reformě našeho školství. Ten význam tedy podle mého názoru především spočívá v tom, že stát určuje pouze minima, jichž má být dosaženo v každé škole, a tím ponechává obrovskou volnost vedení jednotlivých škol ve volbě způsobu, jak těchto požadavků dosáhnout a jak podle možností školy stanovená minima rozšířit. Než blíže rozeberu význam školního vzdělávacího programu, měl bych opět jako u RVP uvést, co je pod pojmem školní vzdělávací program chápáno. Pokud k jeho vysvětlení využiji Pedagogický slovník, ve slovníku je uváděn pouze pojem „vzdělávací program“, který se navíc odkazuje na pojem „školní kurikulum“. Konkrétně je zde uvedeno: „Vzdělávací program konkrétní školy. Zahrnuje zpravidla priority a specifčnosti školy, kurikulární nabídku, tj. povinné, volitelné a nepovinné předměty, mimotřídní aktivity, způsoby organizace školního života a způsoby realizace

vztahu školy s rodiči.¹¹

Tvorba ŠVP tedy není tvorba pouze nějakého podkladu, který by měl mít formu rozpracovaných osnov jednotlivých vyučovacích jednotek. Školním vzdělávacím programem by měly být vytvořeny podmínky k tomu, aby se žáci chtěli učit celoživotně, aby se do procesu vzdělávání a sebevzdělávání zapojovali aktivně. Cílem školy by tedy mělo být:

- vytvoření takového prostředí, aby žák mohl uplatnit své individuální předpoklady, aby se jeho vzdělávání odvíjelo především od jeho převažujících zájmů, schopností, talentu a reálných možností;
- umožnit nadaným žákům, žákům z jiného kulturního a jazykového prostředí a v neposlední řadě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami začlenit se plnohodnotně mezi spolužáky z běžné populace;
- posuzovat žáky podle jejich individuálního zlepšení a ne pouze porovnáváním jejich výkonu s ostatními.

Samotná tvorba ŠVP není ani zdaleka jednoduchá věc, přestože k jeho vytvoření má již vedení školy určitá vodítka v příslušném rámcovém vzdělávacím programu a některých metodických materiálech, které postupně vznikají. Tvorba ŠVP má jak své přednosti, tak ale i rizika. Jak se uvádí v Manuálu pro tvorbu ŠVP na gymnáziích, k přednostem tvorby ŠVP (má se na mysli tedy přednosti již jen samotné tvorby) patří, že:¹¹

- učitelé si vytvářejí ŠVP pro svou školu, pro svůj pedagogický sbor a své žáky, tedy pro důvěrně známé prostředí
- tvůrci využívají všech svých pozitivních zkušeností a ujasní se, co se na škole dobře zvládá a co chtějí dále rozvíjet;
- posílí týmovou práci a mezipředmětovou spolupráci učitelů;
- podle vlastního vytvořeného programu by se pak mohlo učit lépe než podle programů, které jsou nadiktovány shora.

Mezi rizika tvorby naopak patří:

- nebezpečí ztotožnění vytvořeného ŠVP se vzdělávací reformou, protože ŠVP je pouze odrazovým můstkem, od něhož se budou odvíjet kvalitativní změny ve vzdělávání a v činnosti školy
- tvorba ŠVP může přinést i mnoho problémů a hlavně je časově náročná;
- tvorbu ŠVP je nutno vnímat jako týmovou práci celého pedagogického sboru a vedení

¹¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o. 1995,34,106 a 223 s., ISBN 80-7178-029-4.

školy“.¹²

Jestliže chce škola do svého ŠVP promítnout tyto nebo podobné představy o vzdělávání žáků, bude potřeba, aby jim rozuměli všichni učitelé a aby je přijali za své. Proto je jedním z nejdůležitějších kroků v první fázi tvorby ŠVP motivace jednotlivých učitelů ke změnám, které jsou ve vzdělávání potřebné.

Při celkovém shrnutí této kapitoly věnované teoretickému zdůvodnění nutnosti zavádění rámcových vzdělávacích programů a navazujících školních vzdělávacích programů musím konstatovat jejich obrovské opodstatnění v současné školské reformě. Přechod k dvojstupňovému kurikulu tvořeného těmito dvěma vzdělávacími programy má „svoji hlavu a patu“. Domnívám se, že se mi sběrem teoretických podkladů potřebných pro tuto problematiku a jejich uspořádáním podařilo vytvořit názorný přehled, který vysvětluje pojmy i funkce vzdělávacích programů. Současně z tohoto přehledu vyplývá, jakou důležitost mají vzdělávací programy pro změny ve vlastní výuce. Opět se v této kapitole potvrdilo, jak důležitá je pro tvorbu vzdělávacích programů kolektivní práce vycházející z dobré informovanosti. V následujících kapitolách již budu tyto obecné zásady porovnávat s tím, jak jsme se těchto zásad drželi i při tvorbě vzdělávacích programů v policejním školství.

¹² Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

3. Reforma policejního školství

V této kapitole se budu již přímo věnovat nutnosti provedení reformy policejního školství. Nejdříve uvedu nejzávažnější důvody, které vedly k reformě policejního školství, následně popíši zásady, na nichž je nové policejní školství budováno, a popíši dosavadní průběh a efektivnost reformy policejního školství. Na tuto spíše popisnou část pak navážu v kapitole čtvrté výzkumem provedeným mezi pedagogy policejních škol. V páté kapitole ještě popíši postup při tvorbě RVP a ŠVP, který by měl vést k odstranění nejzávažnějších pochybení, a tím by měl přispět i ke zkvalitnění přípravy školního policejního kurikula.

3.1 Nejzávažnější důvody reformy policejního školství

Důvody vedoucími k realizaci reformy policejního školství jsem se zabýval již v bakalářské práci, na niž se snažím diplomovou prací navázat. V bakalářské práci jsem shrnul hlavní nedostatky vzdělávání policistů od roku 1989 až do roku 2005 do tří oblastí:

a) Vzdělávání bylo postaveno především na encyklopedickém získávání vědomostí (žáci byli nuceni k doslovnému biflování bez možnosti pochopení mezipředmětových souvislostí probírané látky, po žácích se v zájmu vysoké profesionality požadovaly takřka ve všech předmětech znalosti, které většinou za celý policejní život v praxi nikdy neuplatnili).

b) Neexistovala integrace. Jak jsem již naznačil v bodě a, žáci se museli většinou učit látku na principu předmětové výuky a neměli možnost daný problém pochopit z pohledu více souvisejících předmětů. Pokud se pedagog pokusil některý problém řešit i z pohledu souvisejících předmětů, zase neměl záruku, že v daném souvisejícím předmětu byla již probíraná látka odučena. Jako příklad bych uvedl třeba problematiku domácího násilí. Tato velice častá problematika se v policejním vzdělávání řešila především v předmětu pořádková služba. Zde se žák učil, jaká oprávnění ze zákona o Policii ČR v daném případě může využít (podání vysvětlení, prokázání totožnosti, zajištění a nakonec použití donucovacích prostředků). Při řešení domácího násilí je však také velice důležitá komunikace, a to jak s pachatelem, tak především s obětí domácího násilí. Proto musel učitel pořádkové služby zasáhnout při své výuce i do oblasti psychologie a při praktickém nácviku služebního zákroku v bytě učit žáka i vhodné komunikaci. Obdobně je tomu i v případě mezipředmětové vazby s předmětem právo (učitel musí žáku vysvětlit, jakého přestupku či trestného činu se pachatel domácího násilí dopustil, aby podle toho mohl vůči němu použít příslušné oprávnění). Stejná situace je i v předmětech použití donucovacích prostředků (jak správně použít proti pachateli

donucovací prostředky), spojovací příprava (jak správně použít radiostanici při provádění hlásné služby) a technika administrativy (jak správně zadokumentovat zjištěné skutečnosti).

c) Při tomto způsobu výuky nedocházelo k procvičování nabytých teoretických znalostí v praxi. Žáci si tedy nemohli ve výuce vyzkoušet a prakticky procvičit požadovanou dovednost. Do školních osnov byla sice zařazena výuka formou modelových situací, ale samotná modelová situace nevedla k požadované efektivitě výuky. Tato výuka se totiž prováděla tak, že vybraná dvojice žáků ze třídy dostala zadání k provedení služebního zákroku. Zákrok prováděný proti figurantům se natočil na video. Před celou třídou se pak promítl a zakročující hlídka měla zhodnotit své jednání. K případu se vyjádřili figuranti, ale i ostatní žáci. Své připomínky pak sdělili učitelé a společně se žáky na závěr hledali správné řešení. Tento systém výborně vedl k navození konkrétní situace. Na druhou stranu si však praktickou dovednost nacvičovali pouze žáci hlídky, která zákrok prováděla. Ostatní žáci již věděli, že v praxi zákrok provádět nebudou muset, a tím automaticky poklesl jejich zájem o probíranou látku. Nahraný snímek pak sledovala především zakročující hlídka a několik žáků se skutečným zájmem něco se dozvědět. Zbytek se pak díval na video spíše se zájmem, jestli se hlídce něco vyloženě nepovede, aby se při tom mohli zasmát. Hodně záleželo na schopnostech učitele, aby všechny žáky aktivizoval.¹³

3. 2 Organizace současného policejního vzdělávání

Polistopadové policejní školství připravovalo policisty především k plnění úkolů, které vyplývají z činnosti policie jako instituce. Jde především o úkoly přímo citované v zákoně o Policii ČR. Usnesením vlády ČR č. 28 ze dne 3. ledna 2001 však bylo uloženo ministru vnitra předložit vládě koncepci celoživotního vzdělávání příslušníků a zaměstnanců Policie ČR. Na základě této koncepce pak postupně vzniká nový systém policejního vzdělávání v návaznosti na potřeby občanské společnosti, aktuální a dlouhodobá bezpečnostní rizika a na vstup a později i působení České republiky v Evropské unii.

Systém celoživotního vzdělávání je koncipován jako otevřený, poskytující nástupní odbornou přípravu na začátku kariéry každého policisty, a to zejména v systému rezortního středního a vysokého školství. Současně tento systém zajistí další vzdělávání pro kariérní růst

¹³KŘOUSTEK, A. *Integrované vzdělávání policistů*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2007, 14-17 s.

a pro prohlubování odbornosti, což umožňuje reagovat na aktuální potřeby v oblasti bezpečnostní problematiky.

Koncipování systému celoživotního vzdělávání vychází ze závěrů projektu Phare číslo 9808-02/1 „posilování institucí pro prosazování práva/azylových institucí“, jehož součástí je i podprojekt zaměřený na vypracování Komplexního systému řízení lidských zdrojů v Policii ČR včetně systému vzdělávání pro českou policii.

Tento systém vzdělávání policistů je založen na novém filosofickém pojetí policejní práce, které je charakterizováno zejména těmito principy:

1. Policejní práce musí být službou občanovi (prioritou této služby tedy musí být uspokojení občanských potřeb).
2. Policista musí být vysoce profesionální, kvalifikovaný, motivovaný, disponující vysokým etickým standardem, který od něj společnost očekává a právem vyžaduje (nová image policisty).
3. Vzdělávání a výcvik musí být založeny na kompetenčním přístupu (odklon od encyklopedického shromažďování informací).
4. Ve vzdělávání a výcviku je, vedle odpovědností a povinností služebních funkcionářů, nutno zdůraznit i osobní odpovědnost každého jednotlivce za odbornou připravenost k výkonu služby.¹⁴

Vzdělávání a výcvik v základní odborné přípravě směřují k tomu, aby si její absolventi upevnili se zřetelem k potřebě výkonu povolání policisty následující klíčové a občanské kompetence (jsou vytvářeny během základního a středního vzdělávání) a vytvořili si kompetence odborné:

1. Klíčové kompetence – komunikativní, personální, sociální, schopnost řešit samostatně běžné pracovní i mimopracovní problémy a využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a efektivně pracovat s informacemi.
2. Občanské kompetence.
3. Odborné kompetence - etika policejní práce, chování k občanům, právní vědomí, výkon odborné policejní činnosti a kompetence k provádění služebních zákroků.

Ministerstvo vnitra po dohodě s policejním prezídiem a středními policejními školami zpracovalo rámcový vzdělávací program. Rámcový vzdělávací program je závazným dokumentem pro tvorbu školního vzdělávacího programu v jednotlivých školách.

¹⁴ podrobně viz Zpráva o koncepci celoživotního povinného vzdělávání příslušníků a zaměstnanců Policie ČR .

3.3 Vývoj reformy policejního školství

V tomto oddíle popisuji, jakým způsobem se přistupovalo k tvorbě dvojstupňového kurikula v policejním školství. Jak jsem již uvedl Ministerstvo vnitra vytvořilo rámcový vzdělávací program a na jeho základě pak jednotlivé policejní školy vytvářely své školní vzdělávací programy. V bakalářské práci jsem při této příležitosti konstatoval, že v době tvorby bakalářské práce jsem hodnotil vytváření školních vzdělávacích programů pro jednotlivé policejní školy negativně. S odstupem času, což jsou zhruba čtyři roky, mohu uvést, že rozhodnutí o tvorbě samostatných školních programů bylo správné. Správné bylo z toho důvodu, že ač byl od zadavatele Policejního prezidia ČR zadán jeden profil absolventa základní odborné přípravy, na jehož základě mělo být dosaženo stanovených kompetencí, jednotlivé ŠVP umožňovaly školám použít různých metody a postupů k dosažení těchto kompetencí. Po dobu tří let fungování dvojstupňového kurikula se to stoprocentně naplnilo. Jak ale budu popisovat v dalších oddílech této kapitoly, tato výhoda různých ŠVP byla do značné míry s postupem času potlačena. K tomu došlo především v roce 2008, kdy vzhledem k nutnosti co nejrychlejšího doplnění početního stavu policistů v přímém výkonu byla základní odborná příprava zkrácena na pouhých šest měsíců. Tímto zkrácením se podstatně snížila časová dotace na výuku v jednotlivých předmětech. Policejní školy si sice nadále vytvářejí své školní vzdělávací programy, ale vzhledem k tomuto časovému omezení jsou ŠVP nyní již na všech školách stejné.

Než rozeberu jednotlivé etapy vývoje reformy v policejním školství, musím zdůvodnit, proč ve své práci etapy reformy vlastně popisuji, když tématem práce je problematika tvorby RVP a ŠVP. Domnívám se však, že podrobnější popis těchto etap je nutný k pochopení, v jakých složitých podmínkách vzdělávací programy vznikaly a jak neodbornost při jejich tvorbě ovlivnila samotnou kvalitu výuky. Než přistoupím k vlastnímu popisu jednotlivých etap, musím nejdříve upřesnit výraz „etapy reformy policejního školství“. Tento výraz je mým pracovním pojmem a vztahuje se pouze na reformu vzdělávání v základní odborné přípravě nově nastupujících policistů.

3.3.1 První etapa reformy policejního školství v ZOP

Počátek této etapy bych stanovil na období let 1992-1993, kdy se u policie podařilo změnit přístup k nejzákladnějším a nejdůležitějším problémům (zejména přijetí nového zákona o Policii ČR, přijetí nového zákona o služebním poměru), aby se policie začala měnit od mocenského nástroje k policejnímu sboru, který má být partnerem občanovi. Tyto změny

se měly dotknout systému celoživotního vzdělávání policistů, ale zejména pak odborného vzdělávání nově nastupujících policistů. V následujících letech nejrůznější odborníci (ale podle mého názoru bohužel i neodborníci) získávali nejrůznější zkušenosti především od zahraničních policejních sborů, podle tehdy používaného označení ze „západních států“. Musím zde doplnit svoji poznámku v závorce, že na sbírání zkušeností potřebných k tvorbě nového systému policejního školství se podíleli i lidé, kteří ani zdaleka neměli nějaké povědomí nejen o pedagogické, ale ani policejní práci. Proto nemohli rozpoznat, co by se z práce policejních sborů jiných států mohlo úspěšně uplatnit v práci nově se tvořící Policie České republiky.

Období první etapy prováděné reformy, které bych nazval obdobím hledáním směru a cesty k zavedení reformy v policejním školství, bych ukončil rokem 2002. V tomto skoro desetiletém období se podařilo vytvořit již poměrně konkrétní představu o budoucím policejním vzdělávání.

Při závěrečném zhodnocení této části je nutné konstatovat, že výsledek snahy o vytvoření základních principů nového policejního školství musíme jednoznačně posoudit jako velice prospěšnou práci kompetentních orgánů a prakticky díky ní byla úspěšně nastartována školská reforma v policii. Pokud zde kladně hodnotím kompetentní orgány, myslím tím především pracovníky odboru vzdělávání a správy policejního školství Ministerstva vnitra ČR (dále OVSPŠ MV). Oni sami samozřejmě nemohli obsáhnout celkovou širokou oblast této problematiky a museli spolupracovat i s dalšími zainteresovanými lidmi. Záporně hodnotím toto období právě v tom směru, že se do školské reformy u policie snažili hovořit i lidé, kteří k tomu nebyli ani určení a ani tomu ke škodě věci nerozuměli. Navíc se stávalo, že právě tito lidé měli i určitou, byť jen dílčí pravomoc tyto různé ničím nepodložené změny zavádět také do praxe. Nemyslím tím přímo zavádění nového základního odborného vzdělávání. Jednalo se spíše o různé druhy proškolení policistů v přímém výkonu služby. Tyto snahy mi opravdu připadaly jako metody pokus-omyl. Něco se zkusilo, většinou se to nepovedlo, hned se to tedy zrušilo. I takto se možná dá v některých situacích výuka aplikovat, ale v přímém výkonu tyto změny a jejich okamžité rušení působily mnoho problémů a navíc přinášely velký odpor k dalším případným změnám vzdělávání.

3. 3. 2 Druhá etapa reformy policejního školství v ZOP

Tuto etapu bych ohraničil roky 2003 až 2005. Než blíže popíši toto období, chtěl bych zde uvést, že shodou okolností jsem se v roce 2003, tedy na začátku druhé etapy, stal zaměstnancem tehdejší Střední policejní školy MV v Jihlavě (roku 2008 se naše škola změnila na Vyšší policejní školu MV - dále jen VPŠ MV v Jihlavě). Po seznámení s problematikou na novém pracovišti jsem pak byl jmenován za naši školu do pracovního týmu vytvořeného ředitelkou OVSPŠ MV právě k zavedení reformy v policejním školství. Takže mám nyní možnost popisovat tuto a další etapy reformy z pohledu člověka, který se alespoň částečně na změnách podílel. Hlavním úkolem týmu bylo vytvořit systém, který by vedl k vytvoření rámcového vzdělávacího programu – tedy vytvoření prvního stupně kurikula policejního školního vzdělávání. Musím zde poznamenat, že tato práce byla velice složitá v tom, že drtivá většina členů našeho týmu neměla s touto činností vůbec žádné zkušenosti a ani nevěděla, podle jakých zásad se RVP tvoří, jak k této problematice celkově přistupovat. Nikomu z týmu nechci sahat do svědomí, ale když se na naši práci dívám s odstupem takřka pěti let, odvažuji se říct, že znalosti z tvorby RVP neměl dokonce nikdo z nás, protože jinak se nemohlo stát, že při samostatné tvorbě RVP jsme se dopustili celé řady zásadních chyb. Na naši obhajobu musím však také uvést, že se jednalo o rok 2003. Tedy se jednalo o dobu, kdy se o reformě civilního školství cestou dvojstupňového kurikula teprve začínalo tiše hovořit.

Z čeho jsme tedy při tvorbě RVP vycházeli? V první řadě to byl profil absolventa střední policejní školy (v rámci přípravy RVP bylo rovněž stanoveno, že první požadovaný stupeň policejního vzdělání se bude nazývat základní odborná příprava, dále tedy používám i zkratku ZOP). Samotný profil vytvořili zástupci policejního prezidia společně s vybranými zástupci přímého výkonu služby a původně obsahoval 206 kompetencí. Při tvorbě RVP jsme pak k pojmenování těchto kompetencí začali používat názvy „vzdělávací cíle“. Na základě stanovených kompetencí tedy bylo nutné stanovit konečné cíle, jichž mělo být v základní odborné přípravě dosaženo. Abychom z kompetence mohli stanovit konečný cíl, bylo nutné stanovit hloubku požadovaného osvojení jednotlivé kompetence (tedy přiřknout každé kompetenci požadovanou taxonomii). O této etapě práce tvorby RVP při stanovování taxonomie budu blíže psát již přímo v kapitole věnované problematice tvorby RVP. Současně také bylo nutné určit, který předmět se na dosažení požadované kompetence bude podílet, případně který předmět získání dané dovednosti bude garantovat a které předměty se budou na získání kompetence jen podílet.

Proto byla svolána na podzim roku 2004 porada garantů jednotlivých předmětů. Před uvedenou poradou bylo však ještě určeno, která z policejních škol bude garantovat jednotlivé předměty. Naše škola například garantovala přípravu vzdělávacího programu pro předmět dopravní služba a použití dopravních prostředků. Úkolem garantů pak bylo, aby určili, který z cílů bude který předmět garantovat a který předmět se v rámci daného cíle bude pouze podílet na integraci. Na dokreslení této poněkud hektické činnosti uvádím, že v té době se plánovalo ve výuce ZOP odučení dvanácti předmětů, což samo o sobě znamenalo účast dvanácti garantů. Některé školy však na poradě vyslaly i učitele předmětů, které přímo negarantovaly, což znamenalo, že poradě se navíc zúčastnilo více než dalších deset učitelů. Na poradě pak byli dále zástupci ředitelů škol pro výuku, zástupci policejního prezidia a v neposlední řadě i pracovníci odboru vzdělávání. Celkově se poradě zúčastnilo kolem čtyřiceti pedagogů. Nad počtem členů porady se takto pozastavuji proto, abych ukázal, jaké množství názorů ovlivňovalo sestavování jednotlivých cílů a že toto sestavování někdy vzhledem k velkému počtu přítomných vypadalo spíše jako „dohadování na bleším trhu“.

Vlastní práce pak spočívala v tom, že se na dataprojektoru postupně přehrálo všech 206 cílů a každý z účastníků měl právo vyjádřit se, zda daný cíl patří do výuky jeho předmětu. Většina zúčastněných učitelů se seznamovala se zněním navržených cílů až na samotné poradě, a tak teprve až na poradě si rychle vytvářeli představu, zda daný cíl přináší do jejich předmětu. Samozřejmě, že tento velký počet pedagogů přinášel obrovský problém při organizaci diskuze k jednotlivým cílům, protože každý ze zúčastněných cítil potřebu se ke každému cíli z pohledu svého předmětu vyjádřit. Navíc byl již v této době kladen důraz na to, aby výuka nebyla vedena předmětově, ale integrovaně, tedy aby jednotlivé problematiky byly probrány souběžně z pohledu všech souvisejících předmětů. To vedlo zástupce jednotlivých předmětů k tomu, že se ve snaze splnit představu o integraci hlásili ke každému cíli. Následkem toho pak bylo u některých cílů zapsáno třeba i pět předmětů, v nichž se měly tyto cíle objevit ve výuce. V praktické výuce jsme se pak nestačili divit, jak v konkrétním předmětu máme vyučovat takto rozepsaný cíl, který s daným předmětem nemá třeba vůbec nic společného. Jako příklad bych zde uvedl znění cíle č.152 „Zná specifika těchto zákroků, oprávnění a úkonů: za účelem rozpuštění veřejného shromáždění; proti osobám požívajícím imunitu podle zákona nebo mezinárodního práva; oprávnění při ochraně státních hranic; při ekologické havárii, dopravním neštěstí; v případě že zákrok nezvládne vlastními silami nebo z důvodů uvedených v zákoně o Policii ČR; při náhlé nevolnosti; zranění či úmrtí;

sebevraždě.¹⁵ Když si znění cíle přečtete, může se zdát, že jsem při jeho opisu učinil nějakou gramatickou chybu nebo jsem se dopustil překlepu. Tomu tak ale není, protože cíl byl skutečně přesně takto hrůzostrašně definován. K výuce tohoto cíle se přihlásili dokonce čtyři garanti. Garant předmětu právo, tedy předmětu, který tento cíl z větší části pokrýval, se však ale k výuce nepřihlásil. Protože však cílů bylo opravdu mnoho a chyběl celkový přehled o nutnosti výuky v příslušném předmětu, byl i tento dosti nekonkrétně stanovený cíl zařazen do RVP a až po roce došlo k jeho přehodnocení.

Popis práce na uvedené poradě předvádí jistě celou řadu nedostatků, jichž jsme se dopustili. V žádném případě bych však nechtěl, aby tato porada vyzněla jako zbytečná nebo přímo kontraproduktivní. S odstupem času musím přiznat, že určování participace jednotlivých předmětů na výuce některých cílů se neprovádělo na profesní úrovni, ale i tak se porada stala prakticky základem pro vytvoření prvního RVP v policejním školství. Proto se o této poradě v diplomové práci rozepisují poněkud obšírněji.

To, že výsledky výše popsané porady byly skutečným základem při tvorbě RVP, bylo potvrzeno i následně na poradě ředitelky OVSPŠ MV v Praze dne 16. 12. 2004. Zde se konstatovalo, že zástupci OVSPŠ MV předali ředitelům jednotlivých policejních škol výsledky taxonomie vzdělávacích cílů stanovených profilem absolventa vzdělávacího programu a přehled participace jednotlivých předmětů na plnění těchto cílů (cíle předmětů) a že tyto dokumenty budou jednak základem RVP, jednak je ředitelé mají použít jako základní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Již na této poradě ale bylo podáno několik návrhů na úpravu formulace některých cílů, což svědčilo o poněkud ukvapené a nekvalitní práci při stanovování cílů a následném stanovení participace jednotlivých předmětů. Proto bylo stanoveno, že neshody musí být odstraněny do konce roku 2004, aby mohl být připraven RVP a mohly začít práce na tvorbě ŠVP jednotlivých škol. Přiznám se, že většina z nás měla z takto stanoveného úkolů velkou obavu, která vycházela z toho, že dosud ještě nebyl upřesněn samotný RVP (tedy hlavně rozdělení cílů do tématických celků) a už máme pracovat na ŠVP, s jehož tvorbou jsme rovněž neměli prakticky žádnou zkušenost. Přesto se však v únoru 2005 podařilo dojít k jednoznačné shodě při skladbě vzdělávacích cílů.

Na uvedený krok pak již navazovala spíše administrativní činnost vedoucí k sestavení celkového RVP. V této části tvorby RVP byl společnou činností týmu, ale především vedení OVSPŠ MV upřesněn například způsob diagnostiky znalosti žáků, způsob ukončení

¹⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní odbornou přípravu policistů pořádkové, dopravní a železniční policie platný od 1. září 2005, vydány Ministerstvem vnitra ČR, odborem vzdělávání a správy policejního.

a přerušení studia. Celková struktura RVP byla vytvořena tak, že na jeho začátku bylo uvedeno jeho vymezení a stanoveno pojetí základní odborné přípravy. Na tyto části pak navazovalo stanovení kompetencí a nejdůležitější část vzdělávacího programu, tedy stanovení cílů (neboli výsledků) vzdělávání. Velkým problémem pak bylo dopracovat další části RVP, a to bylo stanovení časové dotace rámcového obsahu výuky. Stanovení časové dotace rámcového výuky však bylo provedeno spíše „od stolu“, byly přepočteny časové dotace z předchozí přípravy policistů. I tento krok se později ukázal jako dosti nešťastný, protože řada předmětů byla časově předimenzována, ale u některých důležitých předmětů (jako je právo, služba dopravní policie a pořádková služba) čas na výuku důležitých problematik naopak chyběl. Pátou část RVP pak tvořily podmínky pro přijetí ke studiu a organizační uspořádání průběžných i závěrečných zkoušek. V závěru RVP pak byly uvedeny zásady pro přípravu vlastního školního vzdělávacího programu. Toto ustanovení bylo velmi podstatným pro třetí etapu reformy policejního školství, v níž se tvořily samy školní vzdělávací programy.¹⁶

Takto vypracovaný rámcový vzdělávací program se stal závazným dokumentem pro všechny tehdejší střední (nyní již vyšší) policejní školy a na jeho základě musela každá škola vypracovat svůj školní vzdělávací program. Tvorba školních vzdělávacích programů se pak stala dalším velkým úskalím v zavádění reformy v policejním školství. S tvorbou ŠVP neměl na školách prakticky opět nikdo zkušenost a další nevýhodou bylo to, že RVP byl předán do škol k tvorbě ŠVP až v měsíci dubnu 2005. To v praxi znamenalo, že na seznámení s RVP (hlavně na seznámení se všemi jeho cíli) a na vytvoření vlastního ŠVP školám zůstala velice krátká doba. Jednalo se prakticky o pouhé tři měsíce. Do těchto tří měsíců musel být ŠVP nejen sestaven, ale musela být provedena i jeho kontrola na OVSPŠ MV. V těchto třech měsících se počítalo i s odstraněním případných chyb a novým přepracováním, a to tak, aby od 1. září 2005 mohla být podle něj realizována výuka pilotních tříd. To byla opravdu velice krátká lhůta.

Na naší škole jsme tvorbu ŠVP realizovali tím způsobem, že jsme stanovili odpovědné učitele jednotlivých předmětů, kterým jsme pro usnadnění a zpřehlednění jejich práce předali již vytříděné cíle, které příslušely jejich předmětům. S cíli učitelé získali i časovou dotaci pro svůj předmět. Aby práce na tvorbě ŠVP nebyla tak komplikovaná, tvorbu jsme

¹⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní odbornou přípravu policistů pořádkové, dopravní a železniční policie platný od 1. září 2005, vydaný Ministerstvem vnitra ČR odborem vzdělávání a správy policejního školství pod č. j. VO-242-15/2005.

rozdělili do čtyř etap podle tématických celků. Tito vybraní učitelé měli stanovenou čtrnáctidenní lhůtu na sestavení výuky daného tématického celku. Své představy o výuce jednotlivých předmětů pak již přímo zapisovali do námi předem vypracované tabulky. Do tabulky chronologicky zapisovali výuku jednotlivých cílů, stanovovali k nim přímo časovou dotaci, přidělovali k nim podle RVP určenou taxonomii a integraci s navazujícími předměty. Navíc si sem přímo dopisovali počet potřebných učitelů na integrovanou výuku a případně i speciální požadavky na didaktické zajištění. Takto vytvořené přehledy se pak vždy za účasti všech odpovědných učitelů na společné poradě po čtrnácti dnech porovnávaly. Nejdůležitější částí těchto schůzek pak bylo sladění integrace, aby se dané problematiky daly probírat v stanoveném tématu souběžně.

Během dvou měsíců se tak podařilo získat přehledy za jednotlivé předměty, které pak byly spojeny do jednoho celku – ŠVP. K největším nepříjemnostem při kompletaci jednotlivých předmětů do ŠVP došlo především při kontrole dodržení časových dotací za jednotlivé předměty a sladění tzv. integrované výuky v „integrovaných dnech“. Název „integrovaný den“ je specialitou naší školy a pomocí tohoto způsobu výuky provádíme speciální nácvik praktických dovedností. Jak jsem již uváděl v citaci RVP, hlavní důraz v nové základní odborné výuce je kladen na výuku praktických dovedností cestou praktického nácviku. Jednotlivé policejní školy k tomuto nácviku přistupovaly zcela odlišně. Většina škol se spokojila pouze s prováděním výuky cestou modelové situace, což však má několik nevýhod. Na naší škole je také praktická výuka založena na systému inscenačních metod. Na rozdíl od jiných škol si však v naší škole musí každý žák každou modelovou situaci během integrovaného dne sám vyzkoušet a případně procvičovat tak dlouho, dokud nedosáhne požadované dovednosti. Tento náš „trenérský“ způsob výuky je pro žáky velice zajímavý, ale na druhou stranu pro nás učitele velice organizačně náročný. Důležité je především správné zvolení tématu jednotlivých modelových situací. Aby situace nebyly příliš jednoduché, a také aby je žáci na základě svých dosavadních znalostí dokázali vyřešit. Dále je nutné správně zvolit čas, který mají žáci vyhrazený na realizaci zákroku (aby nebyl krátký, a tím nepůsobil stresově na žáky, ale aby ani nevznikaly zbytečné časové prostoje). Je nutné sledovat i aktivitu a pozornost žáků především při odpoledním zaměstnání. Pozornost v této době již hodně klesá, a tak je potřeba hledat především aktivující témata, která znovu budí pozornost žáků. Při tvorbě jednotlivých zaměstnání jsme vycházeli mimo jiné i z metodického pokynu pro strukturovanou inscenaci. Z této metodiky jsme využili především zásadu vytvoření

scénáře, rozdělení rolí, sehrání inscenace, diskuse, hodnocení a závěru.¹⁷

Při hodnocení této části reformy policejního školství musím především vyzdvihnout vysokou kreativitu většiny učitelů policejních škol, kteří se bez podrobnějších znalostí zásad tvorby vzdělávacích programů své práce zhostili poměrně velice dobře. Nedostatkem však byla především krátká časová lhůta k tvorbě jak RVP, tak i následně ŠVP. S odstupem času pak musím negativně hodnotit i prvotní rozdělení kompetencí garanty jednotlivých předmětů, kteří ve snaze „získat“ co nejvíce cílů do výuky svých předmětů vnesli do tvorby RVP poměrně velký chaos a dalo velkou práci tyto jejich snahy odstranit. Dalším negativem této etapy byly nedostatky při sestavování vlastních cílů, ale této oblasti se budu věnovat v další části práce v souvislosti s popisováním tvorby vzdělávacích cílů.

2. 3. 3 Třetí etapa reformy policejního školství v ZOP

V tomto případě se jedná o období zhruba jednoho roku, kdy na středních policejních školách probíhala výuka pilotních tříd nově zavedené dvanácti měsíční základní odborné přípravy. Tedy období od září 2005 do října 2006. Jedná se o etapu, ve které se sice přímo nevytvářel RVP ani ŠVP. Byla to však opět velice důležitá etapa reformy policejního školství v základní odborné přípravě a podílela se nepřímo i na ovlivnění tvorby vzdělávacích programů. Tedy týká se i mé diplomové práce. V čem spočíval význam třetí etapy? Především v tom, že během roku se velice usilovně, ale musím zde podotknout i velice kvalitně a objektivně, sbíraly poznatky k vytvořenému způsobu výuky. Velice kladně bych v této etapě hodnotil rozhodnutí ředitelky OVSPŠ MV vytvořit tzv. „monitorovací tým“, který vznikl v září 2005.¹⁸ Byl jsem členem tohoto týmu, a tak mohu popsat jednak jeho činnost a posoudit i jeho přínos ke zkvalitnění policejního vzdělávání. Tým byl tvořen zástupci jednotlivých policejních škol, školních policejních středisek vybraných policejních správ, zástupců policejního prezidia a do týmu bylo opět zařazeno šest vybraných policistů z přímého výkonu služby. Byl koordinován pracovníky OVSPŠ, kteří jednak zajišťovali svolávání průběžných porad týmu, jednak shromažďovali zápisy z provedených monitorovacích výjezdů. Celkově se na monitoringu podílelo sedmáct členů týmu. Cílem monitoringu bylo posouzení prvního – pilotního běhu nového vzdělávacího programu pro základní odbornou přípravu policistů služby pořádkové, dopravní a železniční policie, který

¹⁷ ROGOŽANOVÁ, L. *Sociální komunikace (pedagogická)*. IMS Brno: 2005, 24 s.

¹⁸ Rozhodnutí ředitelky odboru vzdělávání a správy policejního školství o vytvoření monitorovací skupiny školní části základní odborné přípravy policistů, č. j. VO-812/2005.

probíhal od 1.9.2005 do 31.8.2006 ve SPŠ MV v Praze, Brně, Jihlavě a Holešově. Od realizace monitoringu se očekávalo zejména systematické sledování průběhu pilotního projektu ZOP (obsah základní odborné přípravy, dokumentace, organizace a metodika výuky, činnost učitelů, zkoušení a hodnocení, podmínky pro výuku, učební pomůcky a metodický materiál). Dále jsme se měli věnovat sběru relevantních informací za účelem objektivního posouzení kvality ZOP a podmínek pro její realizaci. Výsledkem pak měla být analýza získaných informací a formulace doporučení ke zkvalitnění ZOP. Realizace monitoringu pilotního ověřování školní části ZOP se tak stala jednou z priorit OVSPŠ MV. Na základě našich zpráv mělo dojít a také došlo k úpravě vzdělávacích cílů, k úpravě rámcového obsahu výuky a systému zkoušení. Pro odbor vzdělávání sloužila zpráva také k získání přehledu o vytvořené pedagogické dokumentaci, učebních a metodických materiálech.

Členové týmu byli většinou pracovníci, kteří se podíleli od samého začátku i na tvorbě taxonomie a participaci jednotlivých cílů, takže mohli poměrně kvalifikovaně posuzovat, zda na jednotlivá integrovaná zaměstnání byly vyučujícím stanoveny příslušné odpovídající cíle a mohli posuzovat, jak se při výuce těchto cílů dosahuje. Velkým přínosem tedy bylo, že již při úvodní monitorovací činnosti jsme mohli opět konstatovat, které cíle zahrnuté do RVP jsou nevhodně konstruovány (jejich nevhodnost spočívala především v nekonkrétnosti cíle a nekontrolovatelnosti – tedy týkala se problematiky vlastní tvorby cílů, které se budu věnovat v dalších částech práce). Tým však monitoroval i připravenost jednotlivých učitelů a jejich vzájemnou spolupráci při výkladu látky právě z pohledu integrace jiných souvisejících předmětů. Zabývali jsme se i didaktickou připraveností jednotlivých škol na tento způsob výuky.

Jak jsem již uvedl, práce týmu měla být ukončena po závěrečné zkoušce studujících žáků pilotních tříd dvanáctiměsíční ZOP v srpnu 2006. Po ukončení studia těchto tříd se však monitorovací tým sešel ještě v září 2006 k závěrečné poradě, zde byla také vypracována závěrečná zpráva. Ve zprávě se mimo jiné uvádí, že zpráva byla vyhotovena na základě informací získaných ze čtyřiceti výjezdů dílčích týmů a vypracovaných SWOT analýz z jednotlivých výjezdů. Během působení se tým navíc ještě šestkrát sešel k průběžnému hodnocení monitoringu a vypracoval tři průběžné hodnotící zprávy. Závěrečná zpráva hodnotí celkově dvanáct oblastí základní odborné přípravy. Jednalo se především o hodnocení oblasti integrace výuky, integrovaného zaměstnání, metodiky výuky, pedagogické diagnostiky a vzdělávacích cílů obsažených v rámcovém vzdělávacím programu a školních vzdělávacích programech. Nebudu se dále věnovat celkovým výsledkům zprávy, ale v diplomové práci využiji především závěry získané k vzdělávacím cílům, neboť tyto závěry přímo souvisí

s tématem mé diplomové práce. Ve zprávě k této problematice se konstatuje, že při monitoringu bylo identifikováno několik silných a slabých stránek v oblasti formulace vzdělávacích cílů, které se týkaly zejména začlenění vzdělávacích cílů do rámcového vzdělávacího programu a jejich taxonomie. Monitorovací skupina doporučila odstranit tyto disproporce a předala dva návrhy na opatření. V prvním případě bylo navrženo provést úpravy v taxonomii vzdělávacích cílů v RVP, což vyplývalo ze SWOT analýzy a což provede OVSPŠ s termínem dle novely RVP. Ve druhém případě byl podán návrh na zpracování analýzy současného přístupu projektování školní části ZOP – RVP, ŠVP.“¹⁹

Při hodnocení třetí etapy reformy policejního školství v ZOP musím konstatovat, že tato etapa nebyla o nic méně důležitá, než etapa druhá, v níž se tvořily vlastní vzdělávací programy. Vzhledem k tomu, že s tvorbou vzdělávacích programů byla minimální zkušenost, bylo potřeba provést včasnou analýzu nově vytvořených programů včetně možnosti jejich objektivního využití ve výuce. Musím tedy velice kladně hodnotit pružnost vedení OVSPŠ, že k zajištění této zpětné vazby vytvořil monitorovací tým, který na rozdíl od předchozí činnosti při tvorbě RVP a ŠVP již poměrně velice dobře věděl, co, jak a proč má touto svojí činností hodnotit. Vhodnost vytvoření monitorovacího týmu musím zhodnotit kladně i na základě poznatků získaných z výzkumu mezi řediteli základních škol, kteří právě stanovili evaluaci jako jednu z nejdůležitějších oblastí při tvorbě vzdělávacích programů. Činnost týmu hodnotím velice kladně i proto, že předávání zkušeností a sbírání informací na jednotlivých policejních školách bylo obrovským přínosem i pro nás, členy týmu, kteří jsme současně pracovali na svých policejních školách jako pedagogové. Takto získané zkušenosti jsme pak totiž mohli využít ve vlastní výuce. Třetím důvodem, proč tuto etapu a především činnost monitorovacího týmu hodnotím velice kladně, je to, že činnost týmu přispěla k následné úpravě a podstatnému zkvalitnění jednotlivých cílů a jejich taxonomie. O užitečnosti týmu na tomto úseku svědčí mimo jiné i závěry první dílčí zprávy. Již při prvních výjezdech jsme totiž konstatovali, že je například malá vazba mezi předmětem použití donucovacích prostředků (PDP) a předmětem služba pořádkové policii (SPP), kdy se taktika služebního zákroku v PDP vyučuje až ve IV. tématu, ale v SPP již v tématu I.; některé otázky v didaktickém testu po I. tematickém celku nejsou v souladu se stanovenými cíli, existuje obecná formulace některých cílů v profilu absolventa a v RVP, což umožňuje různou interpretaci, a tím nesoulad ve výuce

¹⁹Závěrečná zpráva z monitoringu pilotního ověřování školní části základní odborné přípravy příslušníků Policie ČR, Ministerstvo vnitra, odbor vzdělávání a správy policejního školství, čj. VO – 841/2006.

v jednotlivých školách.“²⁰

Tyto zjištěné nesrovnalosti jsem uvedl záměrně, protože s problematikou tvorby RVP a ŠVP přímo souvisejí. Na základě těchto zjištěných nedostatků (obdobné nedostatky se pak následně objevovaly i v dalších dílčích SWOT analýzách) pak následovala důsledná revize nastavení jednotlivých cílů RVP. Tuto činnost popisují v rámci čtvrté etapy reformy.

3. 3. 4 Čtvrtá etapa reformy policejního školství v ZOP

Tato etapa je sice časově jedna z nejkratších, ale dovoluji si říci, že pro kvalitu rámcového a i následně školních vzdělávacích programů měla ze všech etap nejdůležitější význam. Časově ohraničena je tato etapa lednem až červnem 2007. Již v lednu jednotlivé školy začaly vznášet své připomínky ke znění jednotlivých cílů a jejich taxonomii, jak to bylo zadáno v návrhu opatření ze závěrečné zprávy monitorovacího týmu. Ke sjednocení těchto návrhů se uskutečnilo pod vedením OVSPŠ MV několik porad a jejich výsledkem pak bylo vytvoření „návrhu opatření ke zvyšování kvality nové ZOP“. Návrh opatření je rozdělen do čtyř částí. V první části je provedena analýza současného stavu v širších souvislostech, v druhé části jsou stanovena krátkodobá opatření při přípravě dokumentů (tedy mimo jiné i RVP a ŠVP). Ve třetí části jsou návrhy dlouhodobých opatření – vlastní realizace změn a evaluace. V poslední části jsou pak připojeny přílohy a metodické materiály sloužící jako názorné pomůcky ke zkvalitnění tvorby vzdělávacích cílů.

Všechny čtyři části měly dosti podstatný vliv na zkvalitnění tvorby vzdělávacích programů, ale pro diplomovou práci má nejdůležitější význam část druhá. Při tvorbě návrhu na opatření jsou v ní totiž rozpracovány krátkodobé úkoly, které se zaměřují především na úpravu cílů v RVP. Krátkodobé úkoly stanovily zejména provedení pregnantnější formulace vzdělávacích cílů a revize propojení učiva (cíle – naplňování cílů – podklady – zkoušení). V návrhu opatření se konstatuje, že vzdělávací cíle často nejsou dostatečně jasně vymezeny, objevuje se v nich řada nepřesností. Proto nejsou jednotně chápány a rozpracovány v ŠVP, ve zkušebních otázkách a v literatuře. Odborné cíle jsou nezdědka formulovány obecně, nekonkrétně. Především u postojových cílů jsou deklarovány výsledky, u nich ovšem nelze ani zaručit, ani přezkoumat, zda byly naplněny. Školy se výrazně liší v chápání a v naplňování jednotlivých cílů. Učitelé často neumějí s cíli pracovat. Uváděná taxonomie je nepřesná

²⁰ Dílčí zpráva č. 1 monitoringu pilotního ověřování školní části základní odborné přípravy příslušníků Policie ČR, Ministerstvo vnitra, odbor vzdělávání a správy policejního školství, č.j. VO – 94/2006.

a zbytečně komplikovaná. Vzdělávací cíle jsou mnohdy chápány zúženě – pouze jako náhrada témat, ne jako očekávaný cílový stav. Pro přípravu materiálů bylo doporučeno využít dokumentů a doporučení Národního ústavu odborného vzdělávání, aby reforma cílů byla již prováděná v potřebné kvalitě. Proto bylo navrženo, aby v každé policejní škole vznikla funkce metodika, který by garantoval odbornou práci při tvorbě nových cílů.²¹

Zavedení metodiků se osvědčilo, protože metodici odborně napomáhali garantům jednotlivých předmětů při revizi správného nastavení cílů. Velkým přínosem ke zkvalitnění uvedené činnosti byla porada k výkladu tvorby cílů, kterou prováděli pracovníci Národního ústavu odborného vzdělávání. Tato činnost pak byla nadále rozšiřována tím, že i všichni učitelé byli vtaženi do diskuze o vzdělávacích cílech a nejlepších metodikách.

Na základě uvedených doporučení pak došlo k provedení revize cílů stávajícího RVP, kdy nevyhovující cíle byly přepracovány, a to již na základě získaných poznatků (zejména poznatků a zkušeností Národního ústavu odborného vzdělávání). Při vytváření nového znění cílů se již využívala aktivní slovesa a došlo k tomu, že se cíle staly konkrétnější a kontrolovatelnější. Dále bylo původních 206 cílů zúženo na 180 cílů. Takto upravený návrh vzdělávacích cílů byl pak předložen k připomínkování jednotlivým pracovním skupinám, které se postupně scházely na naší policejní škole. Každá skupina byla tvořena učiteli za daný předmět ze všech škol a jedním metodikem, který měl jejich činnost koordinovat. Setkání bylo pětidenní a každý týden ve škole pracovaly tři tyto týmy. Jednání hodnotím velice kladně především proto, že na tvorbě cílů se podíleli již přímo učitelé, kteří svému předmětu nejlépe rozuměli a také již prakticky výuku podle cílů celý rok prováděli. Takže právě oni nejlépe věděli, u kterého cíle je „tlačí bota“. Každý cíl za daný předmět spolu řádně a v klidu prodiskutovali a mohli rozhodnout o jeho zařazení, případně vyřazení, přeformulování a určení příslušné taxonomie. Expertní tým se však nevyjadřoval pouze k cílům tvořícím RVP. Při těchto setkáních jsme si upřesnili i potřebný obsah studijní literatury určené studentům a také znění a rozsah otázek didaktických testů a praktických zkoušek. Při této činnosti si předali učitelé samozřejmě i příslušné zkušenosti z vlastní výuky, které pak mohli uplatnit ve svých školách. Další přínosem bylo i to, že v daném týdnu probíhalo ve stejné škole i setkání učitelů souvisejících předmětů, takže pak i v případné neformální diskuzi docházelo k získávání zkušeností o provádění integrace výuky v rámci souvisejících předmětů. Práce v těchto skupinách probíhala ve velice aktivní atmosféře a všemi

²¹ Návrh opatření ke zvyšování kvality osmnáctiměsíční ZOP, SPŠ MV v Jihlavě 2007.

zúčastněnými také byla velice dobře hodnocena. Účastníci se přímo dokonce vyjadřovali v tom směru, že se jednalo o jedno z nejlépe připravených setkání v rámci policejního školství, které navíc mělo vysokou efektivitu pro další samotnou výuku.

Po připomínkovém řízení bylo nutné všechny nově získané poznatky zapracovat do dosud již existujícího RVP. Zapracování připomínek se provádělo opravdu precizně, aby se již v dokumentech neobjevovaly žádné nejasnosti, které by pak mohly snižovat nebo nějak komplikovat samotnou výuku. Tyto „dokončovací práce“ trvaly zhruba do začátku června 2007. Zdálo se, že nový RVP a následné ŠVP by mohly být ve výuce použity již u nových tříd nastupujících v září 2007. Rovněž tak se zdálo, že výuka podle upravených cílů by mohla být daleko efektivnější a kvalitnější. Než však došlo k oficiálnímu schválení příslušných dokumentů ministrem vnitra, podstatně se změnila situace v přímém výkonu služby. V důsledku masového odchodu policistů přímého výkonu služby ze služebního poměru vznikl nový požadavek na co nejrychlejší doplnění početních stavů policistů. K nejrychlejšímu doplnění početních stavů mělo vést i zkrácení základní odborné přípravy. Tato otázka byla projednávána velice dlouho s přihlédnutím ke všem rizikům, které by přineslo zkrácení základní odborné přípravy. Vedení rezortu si bylo vědomo, že snížení doby základní odborné přípravy přinese podstatné zhoršení vědomostí a dovedností nových policistů, ale potřeba rychlého doplnění policistů v přímém výkonu byla natolik akutní, že ke zkrácení délky ZOP muselo dojít. Proto nemohly být přijaty všechny závěry vytvořené v popisované čtvrté etapě reformy policejního školství, a naopak byl zadán úkol vytvoření nového rámcového vzdělávacího programu pro devítiměsíční ZOP. Postup při tvorbě tohoto RVP popisují v kapitole věnované páté etapě reformy policejního školství.

Při hodnocení čtvrté etapy reformy musím konstatovat, že tato etapa měla pro tvorbu RVP a ŠVP velice velký význam. Její význam je především v tom, že se konkrétně reaguje na kritiku cílů v RVP, které byly vytvořeny bez dodržení pedagogických zásad. V tomto období vznikl určitý systém, který vedl k odstranění zjištěných nedostatků. Za největší přínos tohoto systému osobně považuji využití zkušeností Národního ústavu odborného vzdělávání. Ač se některá školení vedená pracovníky ústavu zdála až příliš vědecká, na konkrétních příkladech vysvětlili smysl kvalitní tvorby vzdělávacích cílů. Porady navíc sloužily k dobré motivaci učitelů vedoucí k jejich vtažení do problematiky. V této etapě se objevuje také snaha o zavedení nového stylu výuky. Snaha o zavádění proaktivní výuky založené na pochopení školské reformy a zavádění konkrétní integrace z dokumentů RVP a ŠVP do přímé výuky. Za

negativum této etapy považuji to, že energie vynaložená na všechna tato setkání nepřinesla žádný výsledek, neboť nová výuka podle podkladů vytvořených na těchto setkáních nebyla nikdy zahájena. Určitě je to obrovská škoda, ale domnívám se, že i tak měla tato činnost obrovský význam i pro další etapy reformy policejního školství. Minimálně v tom, že došlo k upřesnění stanovených cílů a jejich celkovému zkvalitnění. Další práce na novém RVP mohla probíhat daleko klidněji, kvalitněji a nové vzdělávací programy, které až do současné doby v policejním školství vznikly, mohly takto vytvořené podklady využít. Navíc máme od vedení Ministerstva vnitra stále přislíbeno, že až dojde k naplnění početních stavů v přímém výkonu, nic nebrání tomu, aby se základní odborná příprava v policejních školách opět vrátila do původní podoby dvanáctiměsíční ZOP, a zde bychom mohli podklady stoprocentně využít.

3. 3. 5 Pátá etapa reformy policejního školství v ZOP

Když jsem si v září 2007 vybíral téma diplomové práce a sestavoval jsem si její projekt, domníval jsem se, že v páté etapě popíši již pouze činnost při tvorbě RVP a ŠVP pro devítiměsíční základní odbornou přípravu. V lednu 2008 však bylo přijato další rozhodnutí Ministerstva vnitra, kterým došlo k opětovnému zkrácení ZOP, a to na dobu už jen šesti měsíců. V páté etapě budu tedy popisovat činnost na tvorbě RVP jak pro devítiměsíční, tak později i šestiměsíční ZOP. Jedná se o období od srpna 2007 do června 2008. Nejdříve jsme se tedy v srpnu 2007 na policejních školách oficiálně dozvěděli, že dochází ke zkrácení odborné přípravy na devět měsíců. Byli jsme také seznámeni s nově vytvořeným profilem policisty, který vytvořilo policejní prezidium společně se zástupci přímého výkonu. Vytvoření nového profilu prezidiem bez předchozí konzultace s OVSPŠ MV bylo ze strany policejních škol vnímáno poněkud konfrontačně. Tato činnost ze strany přímého výkonu vyzněla totiž v tom smyslu, že se přímý výkon domníval, že se ve školách učí mnoho věcí zbytečně a že se zde učí věci, které policista po ukončení ZOP v přímém výkonu ještě nepotřebuje. Když se pak tedy tyto „nepotřebné informace“ nebudou vyučovat, ZOP se klidně může zkrátit o tři měsíce (z dvanácti měsíců na devět). Tomu nasvědčoval i nově vytvořený profil s návrhem nových cílů požadovaných v RVP, který vytvořilo policejní prezidium. Tento návrh se zdál být velice úsporný, protože ze 180 cílů se v návrhu objevovalo už jen zhruba 120 cílů. To korespondovalo s představou prezidia, že když se ubere zhruba 60 cílů, pak není problém výuku zkrátit o tři měsíce. Přiznávám, že tato představa policejního prezidia byla na všech policejních školách i na odboru vzdělávání přijata dosti s velkou nevolí. Nevole byla zapříčiněna tím, že školy i OVSPŠ zbytečně vynakládaly energii na tvorbu RVP a že jejich

práce přišla zkrácením ZOP vniveč (viz 3.3.4). Druhým důvodem negativního vnímání nového profilu bylo i to, že postup prezidia při samostatném vytvoření cílů stavěl policejní školy částečně do pozice, kdy do systému výuky nemají již tak moc možnost hovořit a vše bude řízeno přímo z prezidia. Po určitém uklidnění jsme si však na školách museli uvědomit, že policejné prezidium zastupuje přímý výkon služby a přímý výkon má skutečně oprávnění diktovat policejní škole, co policista v přímém výkonu skutečně potřebuje. Přímý výkon je pro policejní školu zákazník, který má možnost žádat po výrobci určitý výrobek. Výrobcem jsou v tomto případě policejní školy a výrobkem je u nás pak policista nastupující do přímého výkonu služby s požadovanými dovednostmi. Přesto jsme se ale domnívali, že policejní prezidium má sice právo požadovat určité výstupní kompetence, ale jak tyto kompetence budou v policejních školách získávány by zase měly určovat policejní školy. Po prostudování navrhovaného profilu jsme v naší škole ale ještě navíc zjistili, že v předloženém profilu a i v cílech, kterých mělo být dosaženo podle policejního prezidia, je celá řada nejasností. V první řadě jsme zjistili, že činností policejního prezidia nedošlo k odstranění výše uvedených 60 cílů, a tím ušetření časové dotace. Polovina z těchto cílů byla pouze přiřazena jiným cílům, takže došlo pouze k optickému úbytku cílů, ale výuka k jejich dosažení bylo stejně nutná. Tím, že se ale takto cíle nově seřadily a hlavně nevhodně a obšírně spojily, staly se nepřehledné a prakticky došlo ke zničení předchozí odborné práce na cílech dvanáctiměsíční ZOP. Cíle se opět staly nekonkrétní, nekontrolovatelné a neodpovídala ani jejich taxonomie. Navíc jsme zjistili, že v nově připraveném profilu chybí celá řada podstatných dovedností, které by měl mít policista i po ukončení devítiměsíční ZOP. Proto jsme navrhli, že by se mělo uskutečnit setkání zástupců policejního prezidia a zástupců škol pod záštitou vedení odboru vzdělávání. Ředitelkou odboru bylo rozhodnuto, že vzhledem k předchozím úspěšným aktivitám VPŠ MV v Jihlavě na přípravě nového RVP ve čtvrté etapě reformy policejního školství bude na tomto jednání policejní školy zastupovat právě naše škola. Jednání se tak uskutečnilo koncem září v Jihlavě. Tehdejší zástupci policejního prezidia přijeli k tomuto jednání skutečně s představou, že se ve škole učí někdy až mnoho nadbytečné teorie. Když jsme však na jednání prezentovali skutečný způsob výuky a především náš způsob integrovaných zaměstnání, kdy si každý studující musí danou situaci přímo vyzkoušet a procvičit, postupně svůj názor změnili. A když jsme je navíc seznámili s obsahem a tématy jednotlivých praktických zaměstnání, tak jsme se najednou shodli, že tento způsob výuky zaměřený na získávání praktických dovedností je totožný s jejich představami. Ubezpečili jsme je, že není zájmem učitelů do žáků dostávat nepotřebné informace. Uznali jsme, že potřeby prezidia musíme samozřejmě respektovat, ale že by zase oni měli respektovat, že

policejní školy mají již propracované potřebné edukační postupy vedoucí k co nejefektivnějšímu vzdělávání. Navíc jsme je zde znovu upozornili na konkrétní případy, kdy snížením počtu cílů ze strany policejního prezidia dojde k podstatnému zhoršení úrovně dovedností studentů a co to pro studenty může při nástupu do přímého výkonu služby znamenat. Zástupci policejního prezidia většinu námi předložených připomínek pak akceptovali. Na základě této porady proběhla podobná setkání pracovních skupin zástupců jednotlivých předmětů. Jednání však byla již pouze jednodenní, protože se při sestavování cílů vycházelo z předchozích zkušeností. Byla zde spíše projednána úprava časové dotace a garanti se dohodli i na určité podobě jednotlivých školních vzdělávacích programů. V devítiměsíční ZOP měla každá škola ještě možnost vytvořit si samostatný ŠVP, ale pro podobnost programů a pro urychlení práce jsme ŠVP jednotlivých škol připravovali již takto dopředu a částečně i shodně. Podstatně se v těchto ŠVP lišilo již pouze zařazení integrované výuky praktických dovedností.

Vzhledem ke zkušenostem získaným ve čtvrté etapě při tvorbě nového RVP nám provádění těchto změn zabralo daleko menší čas, takže nový RVP pro devítiměsíční ZOP byl připraven již v říjnu a začátkem listopadu jsme měli připraveny i jednotlivé ŠVP tak, že se od prosince 2007 mohla uskutečňovat výuka devítiměsíční ZOP. Základní programy tedy byly včas a poměrně i kvalitně připraveny, ale objevily se nedostatky ve studijní literatuře a především ve zkušebních otázkách. Především absence nových otázek se ukázala jako největší nedostatek u této pilotní třídy devítiměsíční základní odborné přípravy.

Postupně se však dopracovávaly potřebné studijní texty i zkušební otázky pro diagnostiku, takže se zdálo, že by tato sice zkrácená ZOP mohla mít ještě pořád velice kvalitní úroveň. Jenže v únoru 2008 vznikl na policejním prezidiu další požadavek na tvorbu nové ZOP. Dá se tak říci, že od února 2008 začíná již šestá etapa reformy policejního školství. Tuto etapu odstartovalo politické rozhodnutí Ministerstva vnitra v únoru 2008, kterým bylo rozhodnuto, že vzhledem ke stále nenaplněným tabulkovým místům v přímém výkonu se musí základní odborná příprava dále upravit, a to dokonce na pouhé tři měsíce. Rozhodnutí o zkrácení odborné přípravy se odůvodňovalo efektivností v policejním vzdělávání. Zkrácení odborné přípravy na tři měsíce bylo odůvodňováno tím, že v přímém výkonu služby je potřeba především pokrýt nedostatek policistů zařazených ve třetích tarifních třídách. Tedy na nejnižších stupních, kdy takto zařazení policisté ani zdaleka nemusí být vybavení všemi kompetencemi, které dosud v ZOP získávali. Úprava ZOP byla dále zdůvodňována tím, že nově nastupující policisté ještě sami nemají vlastní představu o tom, jakou činnost u policie budou chtít vykonávat. V základní odborné přípravě se však dosud

museli věnovat i přípravě na činnosti, které by v budoucnu nikdy vykonávat nechtěli a většinou by ani nevykonávali. Zkrácením ZOP tedy měli policisté získat pouze jen základní dovednosti, které by pak uplatnili při zařazení na jakékoliv místo a další potřebné vědomosti by získávali dodatečně v přípravě již jen na toto své speciální zařazení. Prvotní představa policejního prezidia byla, že policista se bude v policejní škole připravovat v základní odborné přípravě pouze v tříměsíčním kurzu na výkon funkce ve třetí tarifní třídě. Aby pak mohl vykonávat funkce ve čtvrté a páté tarifní třídě, po určité době by se dle požadavku svého oddělení musel vrátit zpět do policejní školy k absolvování dalšího rozšiřujícího kurzu. Takže úprava vzdělávacího cyklu na tři měsíce byla odůvodňována i ekonomickým pohledem, protože připravovat někoho na něco, co pak nebude nikdy dělat, se jevílo jako zbytečné vyhazování peněz daňových poplatníků. Při přípravě takto upravené základní odborné přípravy se proto nesměl příliš používat výraz „zkrácení“ základní odborné přípravy, protože tento pojem spíše naznačoval další snížení úrovně dovedností. Podle výše uvedeného odůvodnění však nemělo úpravou ZOP ke zhoršení znalostí dojít. Proti takto odůvodněné úpravě pak již nemohl ten, kdo policejnímu vzdělávání až tak moc nerozumí, nic říci. Proto také v diplomové práci již dále nehovořím o zkrácení ZOP, ale pouze o úpravě ZOP.

Vzhledem k předchozím dobrým zkušenostem vedení odboru vzdělávání s působením vedení jihlavské policejní školy na úpravách základní odborné přípravy jsme byli opět těmito jednáními prověřeni my, zástupci jihlavské školy. Finální úprava základní odborné přípravy pak proběhla v únoru 2008 v naší škole. Na toto jednání se dostavili zástupci policejního prezidia opět s představou o tříměsíčním trvání ZOP. Troufám si říci, že především díky argumentaci zástupců naší školy a zástupce ředitele VPŠ MV v Holešově se podařilo při dvoudenním jednání tento názor změnit a i zástupci prezidia se nakonec přiklonili k pětíměsíční ZOP. Tento názor si upravili jednak při revizi všech dosavadních kompetencí, kterých by měl dosáhnout policista během studia devítíměsíční přípravy. Společně jsme zjistili, že představu o podstatném vyřazení většiny cílů, a tím i zkrácení ZOP nelze realizovat, neboť i policista v nižších tarifních třídách většinu požadovaných kompetencí z devítíměsíční přípravy musí dosáhnout. Navíc jsme argumentovali i tím, že vzhledem k nedostatku zkušených policistů v přímém výkonu nově příchozí policista na obvodním oddělení z tříměsíční přípravy nebude mít od koho získat chybějící dovednosti. Na odděleních je nedostatek starších zkušenějších policistů a ti, co tam zůstali, jsou natolik zavaleni svou prací, že na předávání zkušeností mladším policistům nebudou mít čas. Dalším argumentem byla skutečnost, že v době těchto jednání byl již ve vládě projednávání návrh nového zákona o Policii ČR. Důvodně tedy hrozilo, že zákon bude přijat. To znamenalo, že

i déle sloužící policisté se budou muset znovu seznamovat se svými novými povinnostmi a oprávněními. To znamenalo další vědomosti, které by měl nový policista získat již v policejní škole a naopak je pak předávat policistům v přímém výkonu. Tato skutečnost se potvrdila a v době, kdy píše diplomovou práci, se již nový zákon v policejních školách vyučuje a jeho zavádění do přímého výkonu i samotné výuky přináší celou řadu komplikací.

Takže závěr z porady byl, že nově upravená ZOP by měla být pětíměsíční. Na poradě došlo k úpravě potřebných cílů, jejichž počet byl stanoven na 94. Dále zde byla stanovena časová dotace pro výuku jednotlivých předmětů. Při krácení dotace byl striktně brán v potaz požadavek policejního prezidia v tom směru, že krácení nesmí být prováděno na úkor výuky praktických dovedností. Nejzávažnějším rozhodnutím zástupců policejního prezidia a také odboru vzdělávání pro další tvorbu nového RVP byl požadavek, že v další výuce pětíměsíční ZOP bude ve všech školách používán jeden shodný školní vzdělávací program.

Po konzultaci se zástupci ostatních policejních škol byl vytvořen nový (v pořadí již třetí rámcový vzdělávací program), na jehož základě jsme pak s garanty jednotlivých předmětů vytvořili společný školní vzdělávací program. Konečná verze současného RVP je pak upravena pouze do dvou tématických celků. Navíc došlo k navýšení délky pobytu studentů ve školách na šest měsíců. Šestý měsíc proto, aby se při plánování výuky mohlo reagovat na kalendářní období (různé státní svátky apod.) a aby si již v době pobytu ve škole začínající policisté mohli vybrat část své dovolené. Výuka upravené ZOP pak začala od června 2008. Již v průběhu samotné výuky se připravovaly zkušební otázky a otázky pro závěrečnou zkoušku.

Při hodnocení páté etapy reformy mohou konstatovat, že popis etapy slouží pouze k objasnění, že na kvalitu tvorby vzdělávacích programů v policejním školství nemají vliv pouze pedagogické zásady. Tato etapa ukazuje, jak kvalitu programu zhoršují i politická rozhodnutí a také pochopitelná nechuť učitelů tvořit něco nového, co již dělali jednou nebo dokonce dvakrát a nic z toho pak nemohou použít. Tato etapa však ukázala, jak rychle se mění požadavky na tvorbu vzdělávacích programů v policejním vzdělávání. Navíc také ukázala, jak někdy s dosti velkou neznalostí edukační činnosti přistupovalo policejní prezidium k úpravě vzdělávacích cílů. Některé zásahy prezidia pak naznačily, jak může neodbornost při tvorbě vzdělávacích cílů vést k podstatnému zhoršení kvality výuky. To byla vyložená negativa páté etapy reformy. Pozitivem této etapy pak naopak bylo potvrzení skutečnosti, jak dobře byly nastaveny vzdělávací cíle ve čtvrté etapě. Tím, že jsme při tvorbě vzdělávacích programů pro dvanácti a devítíměsíční základní odbornou přípravu měli již opravdu dobré vědomosti o zásadách tvorby vzdělávacích cílů, byli jsme schopni pádně

argumentovat zástupcům policejního prezidia o nevhodnosti jejich některých zásahů do RVP pro šestiměsíční ZOP. Druhým plusem této etapy bylo zjištění, že i přesto, že zástupci policejního prezidia byli pod obrovským tlakem na zkrácení odborné přípravy na tři měsíce, dovedli pochopit naše argumenty a společně jsme pak mohli tvořit vzdělávací program alespoň pro šestiměsíční ZOP.

4. Empirický výzkum ke zjištění názorů a zkušeností při tvorbě vzdělávacích programů v policejním školství

V předchozí kapitole jsem se snažil popsat průběh reformy v policejním školství a reformu jsem rozdělil do pěti etap. Může se zdát, že popis těchto etap je v některých částech až moc podrobný a že popisování etap přímo nesouvisí s tématem diplomové práce, tedy s problematikou tvorby vzdělávacích programů v policejním školství. Domnívám se však, že i etapy reformy policejního školství přímo souvisí s problematikou zadanou v diplomové práci. Jednak v těchto etapách popisují, jak se k tvorbě ŠVP přistupovalo v samotném začátku při zavádění dvojstupňového kurikula, a jednak popisují, jak někdy až laicky se sestavovaly vzdělávací cíle, které potom přímo tvoří jednotlivé vzdělávací programy. Proto se domnívám, že pokud mám v diplomové práci potvrdit stanovenou hypotézu, tedy zda dobře zpracované vzdělávací programy mohou ovlivnit kvalitu policejního vzdělávání, musím řádně objasnit přístupy k tvorbě vzdělávacích cílů v různých etapách školské reformy a také poukázat na nejzávažnější pochybení, kterých jsme se v těchto etapách dopouštěli. Druhým a nikoliv bezvýznamným důvodem, proč je nutné popsat tyto někdy až příliš komplikované etapy reformy policejního školství, je ta skutečnost, jak tyto změny pociťoval a přijímal řadový učitel policejní školy. Tím chci říct, že neustálé změny, které během dvou let v policejním školství proběhly, zanechávaly silně negativní dopad na učitelích policejních škol. Kvůli neustále se měnícím požadavkům na vzdělávací programy někdy znechucení učitelé nepřistupovali k jejich tvorbě již tak aktivně a tato jejich pasivita se pak samozřejmě odrážela v samotné výuce. Když se začalo dvojstupňové kurikulum tvořit a pak zavádět, viz popis v kapitolách 3.3.1 až 3.3.5, u značné části učitelů tento způsob zavádění reformy policejního školství nepřinesl mnoho pochopení. Dá se říci, že se jednalo o stejnou situaci, jako při zavádění vzdělávacích programů v civilním školství. Většina učitelů měla zaběhnutý svůj způsob výuky a v nových metodách neviděla až tak velký přínos. Naopak pro ty, kteří se museli podílet na tvorbě ŠVP, to byla práce navíc. V září 2005 pak začala výuka pilotních tříd podle vzdělávacích programů a i přes nedostatky při stanovení některých výukových cílů se výuka poměrně dobře a i kvalitně rozeběhla a začala přinášet svoje výsledky. To do značné míry ovlivnilo i negativní názory odpůrců dvojstupňového kurikula a i oni se začali přiklánět k názoru, že takto zvolená reforma policejního školství by mohla být tou správnou cestou. Sotva se však podařilo tento kladný názor u učitelů získat, dochází k prvnímu zásahu do RVP, viz práce na zkvalitnění vzdělávacích cílů popsaná v kapitole 3.3.3. Už tento zásah dodává

oponentům reformy nové argumenty v tom směru, že opět kritizují zavádění dvojstupňového kurikula, protože sotva se začalo podle něčeho učit, ani ne po roce se mění některé vzdělávací cíle, tím by se měly měnit i školní vzdělávací programy, a to znamená práci navíc. Když se pak navíc objevil požadavek na zkrácení z dvanácti měsíců na devět, což znamenalo praktické vyhození dosavadní práce na úpravě cílů a naopak novou práci na změně RVP a ŠVP, tito negativisté již nebyli ochotni aktivně a samostatně spolupracovat na provádění změn. Jejich postoj byl pak ještě utvrzen další novou prací na šestiměsíční ZOP. Samozřejmě, že na tvorbě vzdělávacích cílů museli pracovat i nadále, ale již bez vlastní iniciativy a pouze na základě příkazů od svých vedoucích. A tento postoj se samozřejmě musel odrazit jak při tvorbě vzdělávacích programů, tak především i při samotné výuce. Takže poukazuji na další skutečnost, která může ovlivnit kvalitu zpracovávaných vzdělávacích programů, a tím samotnou kvalitu policejního vzdělávání - tedy na aktivní přístup učitelů k tvorbě vzdělávacích programů a jejich vtažení do této problematiky. Velice časté změny v tvorbě vzdělávacích programů tuto aktivitu u celé řady učitelů přímo ubíjejí.

4.1 Zdůvodnění nutnosti provedení empirického výzkumu

Cílem diplomové práce je zjistit rizika ovlivňující kvalitu vzdělávacích programů, a tím i kvalitu samotného policejního vzdělávání. Abych tedy mohl objektivně posoudit nejzávažnější rizika spojená s tvorbou vzdělávacích programů, potřebuji k tomu znát nejen oficiální názor vedení Ministerstva vnitra ČR prezentovaný především OVSPŠ, ale i názory a zkušenosti řadových učitelů, kteří se jak podíleli na tvorbě vzdělávacích programů, tak podle nich přímo vyučují. Proto jsem sestavil dotazník (viz příloha č.3) určený učitelům policejních škol, v nichž se provádí výuka základní odborné přípravy. V úvodu dotazníku jsem se pokusil zdůvodnit, proč se na ně s dotazníkem obracím, proč by jej oni měli vyplnit a co by dotazník mohl přinést i pro jejich další práci. Toto zdůvodnění bylo určeno především oponentům zavádění reformy policejního školství, protože, jak jsem již popsal, nejsou tito odpůrci reformy nakloněni dalšímu vyplňování dotazníků, a tím si přidělávání práce. Domnívám se ale, že právě jejich názor na sestavování vzdělávacích programů a názor na práci s výukovými cíli bych do své práce získat měl, aby byla práce co nejobektivnější. Proto jsem se snažil motivovat všechny učitele k vyplnění dotazníků, a to i osobním vysvětlením smyslu dotazníku při jeho předávání jednotlivým učitelům. Předání dotazníků tímto způsobem se mi však podařilo realizovat pouze v naší škole. Zajištění vyplnění dotazníků v policejních školách v Praze, Brně a Holešově jsem mohl realizovat pouze cestou mých známých

spolupracovníků, s nimiž jsem spolupracoval při tvorbě vzdělávacích programů.

4.2 Popis realizace empirického výzkumu

Než jsem provedl vlastní distribuci uvedeného dotazníku, požádal jsem o konzultaci vhodnosti pokládaných otázek ředitele VPŠ MV v Jihlavě plk. Bc. Ing. Zdeňka Sadeckého. Pan Sadecký je podle mého názoru jedním z nejzkušenějších pracovníků, který se ve všech etapách popisované reformy podílel největším dílem na tvorbě vzdělávacích programů. Domníval jsem se, že právě on je ten nejkvalifikovanější pracovník policejního školství, který dokáže posoudit, které otázky v dotazníku mohou vést ke získání objektivního názoru na okolnosti ovlivňující kvalitu tvorby vzdělávacích programů. Navíc jsem byl přesvědčen, že získané informace pro něj mohou být zpětnou vazbou o úspěšnosti zaváděné reformy policejního vzdělávání v naší škole. K dotazníku měl pouze drobné připomínky, které jsem do něj zapracoval.

Jak jsem již uvedl v předchozí kapitole, v policejní škole MV v Jihlavě jsem dotazníky respondentům rozdával osobně, a to zřejmě mělo vliv i na poměrně vysoký počet vrácených dotazníků. Vyplněný dotazník mi vrátilo třicet učitelů z 34 dotázaných. Přestože učitelé měli možnost vrátit dotazník anonymně většina z nich mi vrátila dotazník osobně. Při předání jsme si tak mohli ještě některé problematiky prodiskutovat. Vzhledem k tomu, že i na naší škole je několik učitelů, kteří se k zaváděné reformě policejního školství nestaví nijak aktivně, myslím si, že procento vrácených dotazníků je vysoké. Do ostatních tří policejních škol jsem rozeslal po třiceti kusech dotazníků. Po vyplnění se mi jich vrátilo sedmdesát. Toto poněkud nižší číslo přisuzuji tomu, že jsem všem dotazovaným nemohl vysvětlit záměr dotazníků. Ten jsem se sice snažil vysvětlit v průvodním listě, ale toto odůvodnění zajisté není tak účinné jako osobní předání. Přesto se však domnívám, že získané výsledky lze považovat za dostatečně reprezentativní. Dotazníky jsem rozeslal v polovině září a v naší škole se mi prakticky všechny vrátily do 10 dnů. Z ostatních škol, kam jsem je zaslal kurýrní poštou, mi byly vráceny stejnou cestou až po dvou měsících.

4.3 Vyhodnocení získaných informací

Samotný dotazník se sestává z jednadvaceti otázek. Z toho na sedmnáct otázek je možno odpovědět výběrem ze škály, kdy dotazovaný podle svého uvážení pouze zaškrtně svou odpověď. U čtyř otázek jsem požadoval odůvodnění názoru respondenta na danou problematiku. Celkově byl dotazník rozdělen na tři části. Ta první byla pouze orientační ke

zjištění délky učitelé praxe. Druhá část mi sloužila k získání informací o nutnosti zavedení reformy policejního školství a třetí část byla určena k získání poznatků přímo ke tvorbě vzdělávacích programů. Po kontrole vyplněných dotazníků jsem mohl konstatovat, že dotazovaní vyplnili všechny odpovědi škálového typu, ale u čtyř otázek, kdy měli napsat svůj názor, se k problematice vyjádřilo pouze 19 procent dotazovaných. Ale i u těchto čtyř otázek byly získány zajímavé informace.

Vyhodnocení jednotlivých otázek.

Od první otázky jsem očekával, že získám informace ke dvěma oblastem. Především jaké věkové kategorie učitelů na dotazník odpovídají. V naší škole jsem dotazník rozdál všem učitelům. V ostatních školách, kde jsem nemohl zajistit návratnost od všech učitelů, jsem požádal kolegy, kteří mi zde dotazník rozdělávali, aby zajistili jeho rozdělení mezi učitele s různou délkou učitelé praxe. Po vyhodnocení jsem mohl s radostí konstatovat, že na dotazník odpovídali učitelé s nejrůznější délkou učitelé praxe. Nejméně početnou skupinou učitelů byla překvapivě skupina s délkou praxe od tří do pěti let. Určitě by bylo zajímavé zjistit i podíl učitelů s délkou praxe delší patnácti let. U této kategorie se vedou mezi pracovníky zabývajícími se policejním školstvím diskuze, jestli tito učitelé již nejsou odtrženi od současných požadavků a zkušeností přímého výkonu služby, což pak samozřejmě může zhoršovat kvalitu samotné výuky. K tomu, abych však mohl toto procento zjistit, bych musel zajistit rozdělení dotazníků všem učitelům a to nebylo možné.

Druhým záměr zjišťované délky praxe bylo to, že získám informace o tom, jak ovlivňuje délka praxe představy o nutnosti reformy a jejím smyslu. Odpověď jsem získal ve druhé otázce, v níž měl dotazovaný sdělit, zda se domnívá, že zavedení školské reformy bylo opravdu nutné. Právě zde mě zajímalo, jak na tuto otázku budou odpovídat učitelé s různou dobou praxe. Kladně se k nutnosti zavedení reformy vyjádřilo 70 procent dotázaných. Proti nutnosti zavedení školské reformy v policii se tedy vyjádřilo 30 procent, což je poměrně vysoké číslo. Zajímavé je ale právě, že těchto 30 procent tvořili učitelé s praxí delší jedenácti let. Když jsem se snažil tento výsledek dále analyzovat, myslím si, že se mi podařilo získat i odůvodnění tohoto trochu překvapivého názoru. Jedná se o to, že tato skupina již déle učících pedagogů má zavedený jistý systém, který spíše z pohodlnosti nechtějí již měnit a odůvodňují to tím, že to, jak se učilo těch posledních jedenáct a více let, bylo dobré a není nutné zavádět žádnou reformu. Naopak největší procento učitelů vyžadující reformu jsou učitelé s dobou praxe do dvou let, protože právě oni přicházejí z přímého výkonu služby a mají jednoznačnou představu o požadavcích přímého výkonu.

Na třetí otázku měli dotazovaní uvést, ve kterých oblastech policejního školství by

mělo ke změnám dojít. Odpověď opět souvisela s délkou vykonávané učitelské praxe. Tady se však situace poněkud změnila. Učitelé z prvních dvou kategorií (do dvou a pěti let praxe), kteří nejvíce požadovali zavedení školské reformy, nedokázali zformulovat své představy o konkrétních podobách reformy. Naopak učitelé s delší praxí, tedy pokud se nejednalo o ty, kteří reformu vůbec nechtěli, dokázali velice konkrétně popsat jednotlivé problémové oblasti policejního školství. Nejčastěji uváděnými oblastmi reformy byly nutnost vytvoření profilu absolventa, nutnost využití praktických zkušeností z přímého výkonu služby a nutnost sjednocení výuky, větší propojenost mezi předměty.

Další otázky byly již směřovány přímo k tvorbě vzdělávacích programů. Odpovědi na čtvrtou otázku jednoznačně potvrzují správnost provádění reformy policejního školství cestou dvojstupňového kurikula – 80% dotazovaných považuje zavedení dvojstupňového kurikula za nejefektivnější způsob reformy. Hledání nejefektivnější cesty při provádění reformy řeší otázka č. 5. Zde mohli dotazovaní vyjádřit své představy o nejefektivnějších způsobech provedení reformy v policejním školství. Očekával jsem, že se zde vyjádří těch dvacet procent, kteří nepovažovali zavedení dvojstupňového kurikula za nejefektivnější, ale své konkrétní návrhy, jak provádět efektivně reformu, vyjádřilo pouze 5 procent. Většinou uvedli, že by mělo dojít ke skloubení požadavků praxe s teorií. Je zajímavé, i když již po vyhodnocení otázky č. 2 nijak překvapivé, že takto se vyjadřují učitelé s praxí delší jedenácti let. Dá se říci, že právě tato skupina má již dosti velký odstup od skutečné praxe, takže jejich odpověď je možno chápat tak, že i jim jako učitelům toto spojení s praxí chybí. Navíc ještě výsledky ukazují, že právě tato skupina učitelů ne zcela pochopila smysl zaváděných reforem, protože právě podle zásady spojení teorie s praxí jsou tvořeny vzdělávací programy.

Otázky č. 6 až 11 jsou směřované k získání údajů o informovanosti učitelů škol o zavádění dvojstupňového kurikula. Otázky jsem zařadil především k porovnání informovanosti o zavádění reformy u civilních učitelů a učitelů v policejních školách. V civilním školství byla informovanost velice nízká a to se mohlo odrazit i v aktivitě učitelů jak při tvorbě, tak při využívání vzdělávacích programů přímo ve výuce. Domnívám se, že informovanost je velice důležitá a měla by jí být věnována velká pozornost, neboť dobře informovaný učitel, který chápe smysl vzdělávacích programů, je může využívat při výuce na daleko větší a efektivnější úrovni.

Z odpovědí na otázku číslo šest jsem se dozvěděl, že sice těsně, ale přece jenom většinově (šedesát procent) učitelé uvádějí, že v roce 2005 při tvorbě původních vzdělávacích programů nebyli dostatečně informováni. Výsledek tedy potvrzuje dílčí hypotézu, že

vzdělávací programy byly tvořeny velice hekticky bez zapojení širší učitelské základny. Údaje získané odpovědí na otázku č. 7 pak potvrzují, že v následujících letech byla informovanost učitelů věnována daleko větší pozornost, to potvrzuje 75 procent dotazovaných.

Otázka číslo osm je zaměřena na pochopení významu jednotlivých cílů a získané údaje jsou u této otázky nejjednoznačněji vyhraněné. Devadesát pět procent učitelů uvádí, že chápe význam vzdělávacích cílů ve výuce.

Následující dvě otázky jsou zaměřeny na získání údajů, jak kvalitně byly zpracovány jednotlivé vzdělávací cíle tvořící vzdělávací programy. U otázky č. 9 osmdesát jedno procento učitelů uvádí, že cíle v původním RVP nebyly jednoznačně a kvalitně definovány. Odpovědi na otázku č.10 pak opět potvrzují již popisovanou skutečnost v kapitole 3.3.2, že při opravě původního vzdělávacího programu v roce 2006 došlo ke značnému zlepšení při sestavování jednotlivých vzdělávacích cílů. To potvrzuje 75 procent dotázaných.

Otázky č. 11 až 18 jsou věnované problematice nastavení správné taxonomie. Tedy oblasti, kde nesprávný postup při určení nevhodné taxonomie může do velké míry ovlivnit kvalitu vzdělávacího programu, a tím i celé výuky. Při vyhodnocování dotazníku jsem byl proto mile překvapen, když v odpovědi na otázku č. 11 celkově 82 procenta dotázaných uvedla, že rozumí významu taxonomie u jednotlivých cílů. Ještě vyšší procento (89 %) učitelů uvedlo v otázce č. 12, že při přípravě na vyučovací jednotku pracují s taxonomií daného výukového cíle. U této otázky jsem však trochu na pochybách, zda odpovědi jsou opravdu pravdivé. Pokud by tomu tak skutečně bylo, domnívám se, že samotná výuka některých učitelů by měla vypadat jinak. Alespoň tak soudím podle kvality některých vyučovacích jednotek v naší škole, kterých jsem se při náslechu zúčastnil. V těchto hodinách se mi několikrát totiž stalo, že vyučující neměl vytyčený stupeň vědomostí, kterého měl na konci hodiny se žáky dosáhnout. Stejný názor tedy mám i na údaje získané z odpovědí na otázku číslo 13, zda se učitelům daří na konci vyučovací jednotky dosáhnout stanoveného stupně dovedností určeného vzdělávacím cílem v ŠVP. Odpovědi jsou sice opět potěšující, neboť 87 procent dotázaných uvedlo, že se jim to daří. To by svědčilo o odbornosti učitele a jeho kvalitní přípravě na hodiny. Z výše uvedených důvodů si ale myslím, že tento výsledek je ze strany respondentů poněkud zkreslený v jejich prospěch a že ve skutečnosti tak vysoké procento učitelů stanoveného stupně dovednosti na konci hodiny nedosahuje. K otázce číslo 14 se mi vyjádřili pouze čtyři respondenti. Na otázku, proč nepoužívají taxonomii uvedli: „Při výuce 36 hodin týdně není čas na nic“, „Protože je více aktuálních problémů, které je potřeba vysvětlit“, „Nevidím v ní žádný přínos“, „Mně se to dařilo i bez taxonomie, spoustu let jsme ji

neznali a studenti byli přesto vzdělanější.“ Vzhledem k malé validitě se domnívám, že nelze tyto odpovědi považovat za zcela objektivní tvrzení. Snad připomínka k nízké časové dotaci má v sobě část pravdy.

Otázkami číslo 15 až 17 se dotazují na to, zda stanovených stupňů dovedností v jednotlivých výukových cílech šlo ze stanovené časové dotace dosáhnout ve dvanáctiměsíční, pak v devítiměsíční a nakonec v šestiměsíční základní odborné přípravě. Získané údaje pouze potvrzují předpokládaný stav, kdy u 12měsíční ZOP se 85 procent dotázaných učitelů domnívá, že lze dosáhnout stanoveného stupně, u 9měsíční ZOP je to již jen 80 procent a u šestiměsíční 75 procent dotázaných.

Otázka č. 18 sloužila k určení, jaké procento učitelů si při přípravě na vyučovací jednotku určuje specifický cíl. Jedná se o oblast, která může do značné míry ovlivnit kvalitu samotné výuky. Osobně mě velice zajímalo statistické vyhodnocení odpovědí na tuto otázku. Domnívám se totiž, aby byla kvalita výuky patřičně zajištěna, musí učitel přistupovat na každou vyučovací jednotku s jasně vymezeným specifickým cílem. To znamená, že jednak učitel pracuje se vzdělávacím cílem stanoveným v RVP, který je zapracován do ŠVP, jednak s ním musí pracovat i v přípravě školní, pokud vedení školy tyto přípravy vyžaduje. Samotné vzdělávací cíle jsou však natolik široké, že během jedné vyučovací jednotky nemusí a většinou ani nemohou být naplněny. Proto si musí každý učitel v přípravě na vyučovací jednotku stanovit specifický cíl, kterého má být na konci vyučovací jednotky dosaženo. Tím má učitel jasně vytýčeno, jaké změny vědomostí má během vyučovací jednotky u žáků dosáhnout. Přiznám se, že v praxi se s touto zásadou vytýčených specifických cílů až tak moc nesetkávám. Existuje stále určité procento učitelů, kteří k hodině přistupují stále tak, že ve vyučovací jednotce mají podle ŠVP pouze něco odučit. Tuto svoji domněnku jsem našel zobecněnou i v knize „Klíčové dovednosti učitele“, kde se konkrétně uvádí: „I když je stanovení výukových cílů obecně považováno za klíčový aspekt plánování výuky, podle Calderheadova tvrzení (Teachers Classroom Decision-Making, Holt, Londýn 1984) naznačují výzkumy toho, jak se učitelé připravují na vyučovací hodiny, že svou přípravu nezačínají stanovením výukových cílů, podle nichž by připravovali hodinu tak, aby jejím prostřednictvím byly tyto cíle realizovány. Spíše jim obvykle jde především o to, jak strukturovat čas v hodině a učební činnosti žáků (tj. zaměřují se na prostředky). Interpretace tohoto výzkumu vyžaduje vzít v úvahu, že když se zeptáte učitele, jak se připravuje na výuku, zůstanou často výukové cíle vyučovací hodin nevyřčeny a učitele pouze mluví o činnostech, které budou provádět. Celkově se tedy zdá, že část problému s rozpoznáváním, kdy a jak učitelé specifikují výukové cíle pro vyučování, se týká toho, jak dokážou sdělovat své

myšlenkové procesy ostatním“.²² S tímto zobecněným závěrem a i mými špatnými zkušenostmi z výuky je v rozporu výsledek získaný dotazníkem, neboť 85 procent dotazovaných uvádí, že při přípravě na výuku si stanovuje specifické cíle. Pokud tomu tak skutečně je, je to velice potěšující zjištění a tato skutečnost by měla velice podstatně ovlivnit kvalitu výuky. Tento přístup učitelů nasvědčuje, že učitelé k výuce začínají přistupovat s požadovaným předpokladem žáky něco naučit, nikoli pouze v hodině něco odučit. K výše uvedeným závěrům jsem však opět mírně pesimistický, neboť nejsem přesvědčen, zda i tato odpověď byla od některých učitelů uvedena pravdivě.

Otázka číslo devatenáct již přímo nesouvisela s diplomovou prací, tedy zda dobře zpracovaný vzdělávací program může ovlivnit kvalitu samotné výuky. Vzhledem k tomu, že v době, kdy pracuji na diplomovou práci se v policejních kruzích stále ještě hovoří o možnosti dalšího zkrácení základní odborné přípravy na tři měsíce, jsem chtěl (možná i předčasně) zjistit názor učitelů, zda zásady dvojstupňového kurikula lze uplatnit při zavedení této zkrácené tříměsíční přípravy. Odpověď byla opět v souladu se stanovenou hypotézou, protože pouze jeden učitel uvedl, že spíše ano. Devadesát osm procent dotazovaných se pak domnívá, že tyto zásady již nelze využít. Při délce výuky pouhé tři měsíce totiž může být vzdělávací program sepsán sebe odborněji a sebe kvalitněji, ale úroveň vědomostí by byla vzhledem ke krátké časové dotaci na výuku velice nízká.

Poslední dvě otázky byly již opět věnovány přímo tématu diplomové práce. Na otázku č. 20, zda RVP a ŠVP sestavený jasně a stručně podle základních zásad tvorby vzdělávacích programů může kladně ovlivnit efektivitu policejního vzdělávání, odpovědělo 97 procent dotázaných kladně. Tím i oni potvrdili základní hypotézu diplomové práce, že kvalitně zpracovaný vzdělávací program ovlivní efektivitu policejního vzdělávání.

V otázce číslo 21 jsem očekával, že se učitelé, kteří se podíleli na tvorbě vzdělávacích programů vyjádří k oblastem, které považují za nejrizikovější při tvorbě vzdělávacích programů. I zde byly získány cenné informace, neboť za nejrizikovější oblast byla určena činnost při plošném stanovování cílu od zadavatele, sestavování cílů od stolu, příliš velký počet cílů, opakování cílů v několika předmětech a mezipředmětové vazby. Jeden respondent na tuto otázku přímo uvedl: „Bez komentáře. Největší problém je v tom, že není možné připomínkovat daný RVP a potom je zbytečné mít nervy se ŠVP potažmo s kvalitou

²²KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, s.r.o. 1996, 33 s., ISBN 80-7178-022-7.

a efektivností výuky.“ Tuto citaci jsem využil jako příklad toho, jak někteří učitelé nevyužili možnosti několikanásobného připomínkování RVP a s odstupem času se pak vymlouvají na neefektivnost výuky zapříčiněnou nekvalitním RVP.

Závěrem tedy mohu uvést, že dotazníkový výzkum mezi učiteli policejních škol potvrdil moji hypotézu, že dobře sestavený vzdělávací program může ovlivnit samotnou kvalitu výuky. To je sice nejvýznamnější údaj pro mou práci, ale výzkumem jsem získal i několik cenných informací, které budou sloužit jako určité vodítko k odstranění nejzávažnějších pochybení při samotné tvorbě vzdělávacích programů. Třetím přínosem výzkumu je podle mého názoru potvrzení dalšího předpokladu, jak důležité je včas a kvalitně informovat učitele, kteří se mají podílet na tvorbě programu, o významu jejich práce. Dovolím si tvrdit, že z porovnání údajů získaných z dotazníků od civilních učitelů a od učitelů policejních škol je patrné, že informovanost policejních učitelů je v současné době na daleko vyšší úrovni, a to se také odráží v jejich poněkud aktivnějším přístupu při práci se vzdělávacími programy a možná i v samotném přístupu k výuce.

5. Využití poznatků a zkušeností získaných při tvorbě vzdělávacích programů

Aby byly vzdělávací programy kvalitně zpracovány a pro výuku přinášely co nejvyšší efektivitu, je nutné se při jejich tvorbě věnovat celé řadě oblastí. Prakticky roční práce na diplomové práci, a tím získané poznatky a i mé pětileté působení v policejním školství mě utvrdily v názoru, že mezi nejdůležitější oblasti při tvorbě vzdělávacích programů patří především práce se vzdělávacími cíli. Empirická část diplomové práce prokázala, že tato oblast má největší význam na kvalitu zpracovávaného vzdělávacího programu. Proto se této oblasti budu věnovat v závěru práce. Musím zde však podotknout, že na kvalitu vzdělávacích programů, a tedy kvalitu samotného policejního vzdělávání mají vliv i další oblasti. Jedná se především o přístup k proaktivnímu vyučování, práci s učebními texty, diagnostiku a evaluaci výchovně vzdělávacího procesu. Tyto oblasti však již nejsou přímo zahrnuty do projektu diplomové práce, a proto se jim budu věnovat spíše okrajově a obsah této kapitoly věnuji podle mého názoru tomu nejdůležitějšímu – práci se vzdělávacími cíli.

5.1 Teorie vzdělávacích cílů

S pojmem výukový, edukační, výchovný, vzdělávací cíl dnes pracuje mnoho lidí, ale ne všichni s ním umí pracovat a aplikovat ho ve své práci optimálně. Přitom je důležité, aby s cíli uměli pracovat nejen učitelé, ale i zadavatelé vzdělání. V našem případě se jednalo právě o zadavatele z policejního prezidia, kteří nám práci na tvorbě vzdělávacích programů nejednou zkomplikovali tím, že dostatečně problematiku cílů neznali. Pro pochopení významu cílů je důležité si uvědomit, že pedagogická činnost má být racionální a užitečná. Tedy, že po každé vyučovací jednotce, modelovém nácviku nebo tématickém celku má u žáka dojít k pozitivnímu posunu ve znalostech, dovednostech či postojích. Každou výukou a výcvikem či samostudiem má získat něco, co před tím neznal či neuměl (a co má pro něj vyjádřitelnou hodnotu). Existuje mnoho definic cílů. V Pedagogickém slovníku je pojem cíl výuky definován jako jedna z klíčových didaktických kategorií, vymežující: „(1) Účel, záměr výuky; (2) Výstup, výsledek výuky. Progresivním trendem je charakterizovat cíle v kvalitách předpokládaných výsledků, kterých má žák dosáhnout. Zahrnují – 1. Hodnoty postoje, 2. Produktivní činnosti a praktické dovednosti, 3. Poznatky a porozumění. Jsou formulovány ve výukových programech – předmětových kurikulech, případně učebních osnovách.

Rozlišují se cíle vyučovacího předmětu jako celku, cíle ročníkové a cíle pro určitá témata nebo výukové situace.²³ V pojetí policejního vzdělávání jde zejména o to, co je uvedeno v RVP či ŠVP. Plukovník Bc. Ing. Zdeněk Sadecký v metodické příručce „Proaktivní výuka“ vymezuje pojem jako „Vzdělávací – edukační cíle (anglicky aims, goals, objectives) jsou kvantitativní a kvalitativní změny u jednotlivých studujících v oblasti kognitivní, psychomotorické a afektivní, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky.“²⁴

Vzdělávací cíl je jedním z nejdůležitějších pojmů v současné školské reformě a lze ho klasifikovat podle několika kritérií. V knize Úvod do pedagogiky jsem napočítal dokonce třináct těchto kritérií. Jednalo se o rozdělení cílů například na cíle obecné a specifické, materiální a formální, adaptační a anticipační. Domnívám se, že pro policejní školství je v současné době nejvýznamnější rozdělení cílů na cíle teoretické a praktické. Konkrétně je v knize uvedeno, že „Každá výchova má své cíle teoretické, jejichž těžiště je v systému vědomostí, i své praktické, jejichž podstata tkví v kvalitních dovednostech a návycích, neboť konečnou výslednicí výchovné práce je vždy úspěšná a pro jedince i pro společnost prospěšná činnost. Z tohoto hlediska moderní pedagogika zdůrazňuje spojení výchovy se životem, spojení výchovy se všemi formami praktické činnosti.“²⁵ Toto konstatování plně pokrývá současný styl policejního školství, které se snaží přecházet od pouze teoretických znalostí k jejich uplatnění v přímém výkonu služby. Policejní školství vzdělávací síle pak samostatně dělí na cíle kognitivní (vzdělávací), psychomotorické (výcvikové) a afektivní (postojové). Takto definovaným cílům jsou pak přidělovány dva základní významy. První význam je věcný, neboť formuluje oblast učiva a tím připomíná dříve používaný pojem téma. Cíl jde ovšem dál než téma. Nepojmenovává pouze požadovanou látku. K tomu slouží druhý význam, kterým je definování cílové úrovně (stavu) studujícího. Tedy způsobu, jakým je studující schopen po absolvování výuky či výcviku s učivem pracovat. Nejčastější chybou učitelů je pak malé využívání právě druhého významu.

²³PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o. 1995, 34, 106 a 223 s. ISBN 80-7178-029-4.

²⁴SADECKÝ, Z. *Proaktivní výuka (metodika pro policejní školy)*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR – odbor vzdělávání a správy policejního školství 2007, 25 s.

²⁵JŮVA, V. sen. a jun., *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido-edice pedagogické literatury, 1995, 27 s. ISBN 80-85931-39-7.

5. 1. 1 Vlastnosti vzdělávacích cílů

Pro tvorbu vzdělávacích programů a pak následně i pro samotnou výuku považuji za nejdůležitější uvědomit si, jaké vlastnosti cíl musí mít, aby byl skutečně efektivní a byl přínosem pro samotné vzdělávání. Tuto skutečnost potvrzuje jak teorie tvorby vzdělávacích programů, tak i již má praxe získaná při tvorbě tří RVP a ŠVP. Uvedený předpoklad navíc potvrdily i poznatky získané v empirickém výzkumu. V další části diplomové práce se snažím vytýčit způsob přípravy kvalitního vzdělávacího programu. Jednou, a podle mého názoru tou nejdůležitější cestou vedoucí k vytvoření kvalitního vzdělávacího programu, je pak správné nastavení vzdělávacích cílů.

Tuto mou teorii o důležitosti práce s cíli potvrzuje i Zdeněk Sadecký v již zmiňované metodické příručce „Proaktivní výuka“, který zde upravuje tvrzení Z. Jesenické z roku 1986 (tedy z doby daleko před nástinem školské reformy tvorbou dvojstupňového kurikula). Uvádí se zde, „že teprve tehdy, když si učitel konkrétně uvědomí, čeho má být ve výuce dosaženo, může smysluplně volit cestu k dosažení tohoto stavu – rozhodnout o rozsahu a uspořádání učiva, o učebních činnostech a možnostech jednotlivých žáků, o metodických postupech a organizační formě. Stanovení jednoznačných a kontrolovatelných cílů je předpokladem účinného zjišťování a hodnocení výsledků výuky. Průběžné srovnávání stanovených cílů a dosaženého stavu je předpokladem účinného řízení procesu. Výukový cíl a jeho formulace vhodně upravená pro studující významně ovlivňuje učební činnosti studujících. Ti se učí tím lépe, čím více se opírají o seberegulaci v učení. Seberegulaci je však možno u studujícího rozvíjet jen tehdy, když zná konkrétní cíl a ztotožní se s požadavky na výkony, v nichž se mají projevit výsledky jeho učení.“²⁶

Aby ale učitel mohl efektivně pracovat s výukovými cíli, musí být tyto cíle správně stanoveny. A aby byly cíle řádně stanoveny, musí znát ten, kdo je stanovuje, především jejich vlastnosti. To znamená, že musí vědět, že cíl musí být:

- akceptovatelný;
- konkrétní a srozumitelný;
- přiměřený;
- komplexní;
- konzistentní;

²⁶ SADECKÝ, Z. *Proaktivní výuka (metodika pro policejní školy)*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR – odbor vzdělávání a správy policejního školství 2007, 28 s.

- kontrolovatelný.

Na některé z těchto nejdůležitějších vlastností jaksí pozapomněli tvůrci původních vzdělávacích cílů v policejním školství a toto jejich opomenutí přineslo celou řadu komplikací jak při tvorbě vzdělávacích programů, tak hlavně při výuce. K opomenutí hlavních vlastností cílů došlo především při tvorbě prvního rámcového vzdělávacího programu a pak při snaze zjednodušit počet cílů ze strany policejního prezidia při tvorbě vzdělávacích cílů pro devítiměsíční ZOP. Vlastnosti cílů jsou pro tvorbu vzdělávacích programů natolik důležité, že se nyní pokusím vyjádřit, jaké následky pro kvalitu zpracovávaného vzdělávacího programu může mít nerespektování vlastností cílů. Již první vlastnost – akceptovatelnost má pro výuku obrovský význam. Akceptovatelnost v případě policejního školství znamená užitečnost dosažení požadovaného cíle a uplatnění získané dovednosti pro přímý výkon služby. To znamená, že policejní školy byly povinny akceptovat takto stanovené cíle dle požadavků přímého výkonu služby. Některých parametrů prvotních cílů však pro jejich složitost nebylo možné ve výuce dosáhnout. S touto vlastností souvisí i druhá vlastnost vzdělávacích cílů - konkrétnost a srozumitelnost. Aby mohl být stanovený výukový cíl vkomponován do vzdělávacího programu, musí být jeho obsah zcela konkrétně definován. Cíl musí navíc obsahovat aktivní sloveso, které konkrétně stanovuje požadovanou dovednost – např. provede právní kvalifikaci, provádí úkony. Ve stanoveném cíli se nesmí objevit všeobecné pojmy jako je „umí, zná, je přesvědčen, je schopen“. To pak vede k víceznačnému výkladu vzdělávacího cíle, a tím i k umožnění různých přístupů k výuce, především co do rozsahu probrané látky. Jako příklad takového nevhodného cíle uvádím cíl č.126 původního RVP, kde je uvedeno „Má procvičen (na praktických případech odpovídajících jeho služebnímu zařazení ve funkci policejního inspektora služby pořádkové/dopravní, železniční/ policie) postup před, při a po použití zbraně, v různých situacích a střeleckých polohách.“²⁷ I laik pozná u takto vytvořeného cíle jeho nekonkrétnost. Jaké situace má učitel se žákem procvičovat? Co je to za stupeň dovednosti, kdy žák má „procvičen postup“ ?

Cíl musí být samozřejmě stanoven i tak, aby byl přiměřený. Musí vycházet z možností časových, organizačních, materiálních a například i z úrovně žáka. U této vlastnosti, o které se všichni tvůrci vzdělávacích programů domnívali, že ji plně akceptují, musím podotknout, že tomu zdaleka tak nebylo. Právě nepřiměřenost některých vzdělávacích cílů během výuky

²⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní odbornou přípravu policistů pořádkové, dopravní a železniční policie platný od 1. září 2005, vydány Ministerstvem vnitra ČR, OVSP pod č.j. VO-242-15/2005, 20 s.

znamena, že během vyučovacích jednotek učitelé museli konstatovat, že především vzhledem k časovým možnostem nelze stanoveného cíle dosáhnout. Tento problém nechtěli pochopit a troufám si říci, že ani nyní nepochopili někteří zástupci policejního prezidia, kteří mají představu o dalším zkrácení základní odborné přípravy. Časovou dotaci by požadovali nadále zkrátit, ale za ponechání stávajících cílů, které by se tak staly právě ve značné míře nepřiměřené. Navíc je nutné přihlédnout k této vlastnosti i z toho pohledu, že cíl by měl být přiměřený i úrovni žáků.

Další dvě vlastnosti vzdělávacích cílů bych si dovolil spojit, protože v těchto vlastnostech vidím určitou podobnost a podle mého názoru pro kvalitu vytvořeného vzdělávacího programu nemají až takový význam jako vlastnosti předchozí. Tím samozřejmě nechci snižovat důležitost komplexnosti a konzistentnosti cíle. Tyto dvě vlastnosti sehrávají obrovský význam právě v dnešní době, kdy se v policejním školství velice lpí na integrované výuce (a podle mého názoru je tato snaha o integrovanou výuku velice správná a pro žáky má obrovský přínos). Z těchto důvodů musí vzdělávací cíle podle potřeby pokrývat oblast kognitivní, psychomotorickou a afektivní. Na těchto třech pilířích, které se prolínají celou délkou základní odborné přípravy, jsou pak založeny i závěrečné zkoušky. Především pak u praktické části závěrečné zkoušky, kdy student policejní školy musí předvést praktickou dovednost podle vylosovaného zadání. Hodnocení je postaveno jednak do těchto tří rovin (kritéria právní, taktická, komunikační), jednak musí prokázat i administrativní dovednosti. Konzistentnost (neboli soudržnost) znamená, že specifické (dílčí) a komplexní cíle a jejich naplňování musí být efektivně provázané. Musí být provázané i v rámci kooperace více předmětů.

Na závěr jsem si ponechal poslední vlastnost, která však podle mého soudu má na rozdíl od výše uvedených dvou vlastností pro kvalitu vzdělávacího programu velký význam. Význam má nejen pro tvorbu programů, ale především i pro samotnou výuku. Jedná se o to, že má-li být cíl řádně uplatněn ve výuce, musí být kontrolovatelný – ověřitelný. Formulací cíle musí být také stanovena možnost, jak jeho dosažení objektivně ověřit. To, zda došlo k dosažení požadovaného vzdělávacího cíle, zda u studujícího došlo k zamýšleným změnám ve znalostech, dovednostech a postojích (jak jsem popisoval výše cíle kognitivní, psychomotorické a afektivní), můžeme posoudit jen na základě pozorovatelné činnosti studujících. K tomu nám také již slouží uváděná aktivní slovesa, která označují pozorovatelnou a vyhodnotitelnou činnost žáka.

5. 2 Analýza vybraných vzdělávacích cílů

V této kapitole provedu krátkou analýzu vybraných vzdělávacích cílů, abych poukázal na nedostatky, kterých jsme se v počátku při formulaci vzdělávacích cílů dopouštěli. Analyzovat budu nejdříve cíle, které byly vypracovány v původním RVP pro dvanáctiměsíční ZOP (tedy v prvním vzdělávacím programu, který v policejním školství pro ZOP vznikl). V tomto vzdělávacím programu bylo původně stanoveno 206 vzdělávacích cílů. Nejzávažnější chybou bylo, že se používala naprosto nevhodná aktivní slovesa, jako jsou například slovesa „je schopen, má procvičeny, je seznámen, zná, umí“. Jedná se o slovesa, u kterých nelze kontrolovat jejich naplnění. Jako příklad uvádím cíl č. 32, který byl vymezen „Má absolvovaný test ze znalostí zákonných ustanovení a dalších interních normativních aktů o použití zbraně a donucovacích prostředků.“²⁸ Slova „má absolvovaný test“ naprosto nevypovídají o získaných dovednostech žáka v této oblasti. Absolvovat test může i ten, který o dané problematice vůbec nic neví, a pokud v cíli není stanoveno potřebné kritérium, kterého má student dosáhnout, tento cíl teoreticky splnil i ten student, který test vyplnil špatně. Uvedený cíl je tedy naprosto nepoužitelný. Obdobně je tomu u cíle č. 204 „Při ukončení přípravy ve střední policejní škole MV je schopen vykonat zkoušku odpovídající prověrkám ze služební přípravy policistů.“²⁹ Sloveso „je schopen“ opět prakticky vůbec nepoukazuje na stupeň dovednosti, které má být dosaženo. Navíc je tento cíl vytýčen tak nekonkrétně a široce, že nelze určit, jakých konkrétních dovedností musí studující dosáhnout. Aby mohla být tato výuková problematika pokryta, je nutno rozdělit ji do dvou cílů – tady jako protiklad předchozímu špatně vymezenému cíli uvádím syntézou z předložených chyb vytvořené cíle dva, které danou problematiku zcela jasně vymezují: „Bezpečně manipuluje se služební zbraní a používá zbraň ve smyslu zákonných ustanovení a interních aktů řízení do úrovně automatizace činnosti“ a „Užívá správně a vhodně (v modelových situacích a praktických cvičeních) donucovací prostředky“. V souvislosti s provedenou analýzou ještě doplňuji, že takto nevhodně stanovený cíl nebyl výjimkou, neboť v původním RVP bylo u 54 cílů z celkových 206 vzdělávacích cílů použito nesprávné sloveso „umí“ a u 56 cílů nesprávné

²⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní odbornou přípravu policistů pořádkové, dopravní a železniční policie platný od 1. září 2005, vydány Ministerstvem vnitra ČR, odborem vzdělávání a správy policejního školství pod č.j. VO-242-15/2005, 10 s.

²⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní odbornou přípravu policistů pořádkové, dopravní a železniční policie platný od 1. září 2005, vydány Ministerstvem vnitra ČR, odborem vzdělávání a správy policejního školství pod č.j. VO-242-15/2005, 22 s.

sloveso „zná“. Takže více než padesát procent cílů bylo nevhodně formulováno.

5. 3 Nejčastější chyby při práci se vzdělávacími cíli

Ze statistického šetření plyne, že přesto, že došlo k podstatnému zlepšení, stále zhruba polovina učitelů při přípravě na výuku a i během vlastní výuky neakceptuje základní vlastnosti cílů. Další častou chybou je zaměňování cíle s aktivitou učitele „dnes vám předvedu, dnes vás naučím ...“. Domnívám se, že právě tato chyba stojí za bližší rozbor, neboť je jednak velice častá, jednak tato chyba značně snižuje kvalitu samotné výuky. O odstranění právě této chyby velmi usiluje současná reforma policejního školství, protože by to mělo vést k tzv. proaktivní výuce. To znamená, že aktivita bude především na straně studentů. Učitel v hodině nemá pouze sám látku přednášet. Učitel by měl jasně stanovit téma hodiny a specifický cíl, kterého chce v hodině dosáhnout. Studenti musí sami pod vedením učitele stanoveného cíle dosáhnout. Pro upřesnění uvedu příklad, kterého používám ve výuce služby pořádkové policie. Tématem hodiny jsou například právní důvody umožňující vyžádání totožnosti osob. Celkovým cílem, který tuto problematiku obsahuje je cíl č. 49, kde je stanoveno, že žák „Požaduje prokázání totožnosti osoby v souladu se zákonem o Policii ČR a zásadami správné komunikace.“³⁰

To je však celkový edukační cíl, kterého by student měl dosáhnout až po absolvování několika vyučovacích jednotek. Na danou dvouhodinovou výuku si jako specifický cíl stanovím, že studující na konci hodiny pouze dokáží vyjmenovat právní důvody umožňující vyžádání totožnosti. Další postup při zjišťování totožnosti a taktické prvky se učí až v následujících hodinách. Takže na začátku hodiny se studující dozví, jakého cíle má být dosaženo, a dále již pracují spíše samostatně. To znamená, že například sami uvádějí důvody, při kterých je policista oprávněn požadovat totožnost. Při tom čerpají ze svých dosavadních zkušeností. Důvody se zaznamenávají postupně na tabuli a na závěr je porovnáme se skutečnými důvody citovanými v zákoně. Obdobně je to například u pojmu „předvede“. Když studující znají důvody k prokázání totožnosti, sami na spolužácích předvádí taktický postup při zjišťování totožnosti. Případné chyby společně opravujeme a znovu procvičujeme správnou taktiku včetně použití výzvy. Studující tento způsob proaktivní výuky daleko více zajímá, protože jsou přímo vtaženi do výuky. Mají pocit, že sami zjistili právní důvody

³⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní odbornou přípravu policistů služby pořádkové, dopravní a železniční policie platný od 1.12.2007, vydány Ministerstvem vnitra ČR, odborem vzdělávání a správy policejního školství pod č.j. VO-1007-5/2007, 15 s.

a upřesňují si i samotný taktický postup. Zafixování těchto vědomostí je pak pro ně daleko snadnější. Pokud vyučující správně nastaví specifický cíl, kterého má být dosaženo, je pro něj velice jednoduché na konci vyučovací jednotky zpětnou vazbou zjistit, zda hodina splnila svůj účel, zda studenti získali určitou přidanou hodnotu – tedy znají právní důvody opravňující zjištění totožnosti.

Poslední častou chybou je nekonkrétnost cíle. Uvedená chyba se například projevuje tím, že učitel sdělí „dnes poznáte novou techniku“. Tato chyba již částečně souvisí s předchozí chybou, kdy učitel tím, že stanoví nekonkrétní cíl, mnohdy ani sám při příchodu na vyučovací jednotku neví, jaké dovednosti žák má na konci získat a do výuky učitel přichází spíše s pocitem, že má v hodině něco probrat. Probere, jak má policista přistupovat k osobě při zjišťování totožnosti, ale všechny tyto údaje uvádí pouze sám a jen podle suché teorie. Zadavatel či tvůrce vzdělávacích programů musí při zpracování zadání začít přesnou formulací. Přitom se musí zabývat mimo jiné i optimální šířkou záběru jednotlivých cílů. Příliš obecné a široké cíle se těžko kvalifikují, příliš úzké cíle zase znamenají problém při jakýchkoliv změnách, které stále přicházejí – viz některé etapy reformy policejního školství vyvolané požadavkem na zkrácení základní odborné přípravy.

5. 4 Stanovení základních zásad při tvorbě vzdělávacích cílů

Po upřesnění teorie vzdělávacích cílů, po stanovení jejich vlastností, po provedené analýze vybraných vzdělávacích cílů a po vymezení nejčastějších chyb při sestavování vzdělávacích cílů shrnu v této kapitole postupy při tvorbě vzdělávacích cílů. Jedná se o různé postupy, se kterými jsem se během pěti let při tvorbě vzdělávacích programů pro policejní školství seznámil. V této kapitole popisuji podle mého názoru tři oblasti, které mohou nejzávažnějším způsobem ovlivnit kvalitu tvorby vzdělávacích programů.

5. 4. 1 Přizpůsobení taxonomie základní odborné přípravě

První oblastí, která značnou mírou ovlivňuje kvalitu vytvářeného vzdělávacího programu je stanovení správné a přiměřené taxonomie pro jednotlivé cíle, což je jedním ze základních pilířů správné tvorby vzdělávacích cílů. Pokud není správně stanovena taxonomie, přináší toto pochybení velké komplikace při tvorbě vzdělávacího programu (tam ale spíše v oblasti teoretické). Daleko větší komplikace však nesprávně nastavená taxonomie způsobuje v samotné výuce, neboť někde kvůli špatně stanovené taxonomii v rámci stanovené časové dotace nelze cíle dosáhnout. Domnívám se, že zobecnění této oblasti tvorby vzdělávacích cílů

velice názorně provedl Ing. Bc. Sadecký již v citované „Proaktivní výuce“, kde uvádí: „Při přípravě RVP pro ZOP se využívala klasická Bloomova taxonomie (BT) v oblasti kognitivní (zapamatování, pochopení, aplikace, analýza, hodnocení, syntéza), taxonomie Katwohlova v oblasti afektivní (vnímání podnětů, reakce na podnět, uznání-ocenění, organizování-systemizování, zvnitřňování) a Daveova taxonomie v oblasti psychomotoriky (nápodoba, manipulace, zpřesňování, koordinace, automatizace). Taxonomie jsou v posledních letech stále častěji využívány právě v souvislosti s revizí klasické výuky, s přechodem od výuky po tématech k výuce ke kompetencím a přinášejí skokovou racionalizaci a zkvalitnění výuky. Vzhledem k relativnímu stáří Bloomovy taxonomie (byla publikována již v roce 1956) je pochopitelné, že byla již několikrát revidována (RBT 2001). Dokud se s taxonomií ovšem nenaučí učitelé pracovat, dokud nebude dostatek příslušného materiálu a pomůcek, není vhodné používat příliš složité modely. Pokud učitelé teorii vzdělávacích cílů a taxonomií nerozumějí a přitom školy pracují podle dvojstupňového kurikula, ve svém důsledku to může vést spíše ke zhoršení než ke zkvalitnění výuky. Z důvodu potřeby relativně přesného zařazení aktivního slovesa a přiměřeného využití taxonomie v podmínkách ZOP je proto daleko efektivnější využití modelu s pouze šesti kategoriemi, který vychází z revidované Bloomovy, Kratwohlovy a Daveovy taxonomie a zjednodušuje je. Model je přizpůsoben potřebám ZOP, a tím se výrazně přibližuje edukační praxi policejních škol. Vychází se z nejnovějších poznatků pedagogiky a ze zkušeností pilotních škol v civilním sektoru. Není tím vyloučena možnost oblasti taxonomie, až se s nimi učitelé naučí pracovat, pojmout nově.“³¹

Jako příklad nového modelu bych pak uvedl například oblast zapamatování. Dříve požadované zapamatování je chápáno podle nového modelu jako uložení do dlouhodobé paměti a znovu vybavení, znovu poznávání, rozpoznávání, identifikování a reprodukci. K této taxonomii se použijí při tvorbě vzdělávacího cíle aktivní slovesa, jako je například „vyjmenuje, určí, definuje“. Naopak nevhodnými slovesy jsou „zná, umí, ví“. Příklad pro porozumění, dříve pochopení – pochopení a užití znalostí; písemné nebo grafické vyjádření; změna jedné podoby vyjádření v jinou podobu. K této oblasti je pak vhodné použít aktivní slovesa typu „charakterizuje, jinak formuluje, vysvětlí“; nevhodná jsou slovesa „rozumí, chápe, uvědomuje si“. Jak významná je tato oblast především pro vlastní výuku ukazují výsledky i provedeného šetření, kdy stále jedna třetina dotazovaných učitelů uvádí, že

³¹ SADECKÝ, Z. *Proaktivní výuka (metodika pro policejní školy)*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR – odbor vzdělávání a správy policejního školství 2007, 32 s.

taxonomii spíše nerozumí a ve výuce ji neuplatňuje. Informace z naší školy tomuto číslu neodpovídají, ale to lze vysvětlit také tím, že škola se na tvorbě všech RVP i ŠVP aktivně podílela a učitelé se s taxonomií museli seznámit. Tato skutečnost je po pěti letech zavádění školské reformy velice zarážející a rozhodně se na tomto úseku bude muset osvětě mezi učiteli věnovat spousta další práce.

5. 4. 2 Rozpracování úkolů při tvorbě vzdělávacích cílů

Jako druhou oblast činnosti ovlivňující kvalitu vzdělávacího programu jsem vybral postup při sestavování jednotlivých cílů. Je těžké dosáhnout určité rovnováhy mezi jednotlivými cíli, a proto je potřeba a je to i vyžadováno provádět rozpracování úkolů při tvorbě cílů. Toto rozpracování lze rozdělit:

1. Pro každý cíl je vhodné vytvořit pracovní tabulku. Nejprve určíme cíl pro období, ve kterém vše bude probíhat, dále opatříme tento text poznámkami, které se týkají kontextu, úrovně výkonu anebo omezení námětu.
2. Rozdělíme cíl do sekvence dovednosti a znalosti, které chceme naučit. Určíme, jakými informacemi, strategiemi a dovednostmi bude studující schopen tohoto cíle dosáhnout. Jaké metody a materiály pro jednotlivé komponenty (znalosti, strategie a dovednosti) jsou vhodné a které z nich vybrat tak, aby umožnily účastníkovi získat odbornost rychle a efektivně.
3. Jsou dovednosti získané dosažením jednoho cíle zároveň dovednostmi získanými dosažením jiného cíle? To je začátek organizování sekvencí základní odborné přípravy, což v případě policejního školství přímo souvisí s požadovanou integrací, aby jednotlivých cílů bylo dosaženo souběžně z pohledu souvisejících předmětů. V této souvislosti je nutné si položit rovněž otázku, zda tyto sekvence vedou ke klasickému přístupu – od jednoduchého ke složitému a od všeobecného ke specifickému?
4. Odpovídají tyto sekvence času, který je určen ke vzdělávání? Je proto nutné postupně vytvářet časový rámec, který se stane strukturou vzdělávacího programu.
5. Jaká je nejlepší vyučovací metoda pro každou z těchto dovedností, máme-li dánu požadovanou úroveň odbornosti, určitý čas a limitované prostředky? Mohou být některé z faktických znalostí navrženy jako přípravný domácí úkol, aby zůstalo více času pro aplikaci a řešení problémů?

6. Můžeme pomoci sekvence instrukcí spojit téma z různých modulů v postupný sled?

Pokud se budeme při tvorbě vzdělávacích cílů držet těchto bodů, pak odpovědi na položené otázky začnou vypadat jako instruktážní strategie k tvorbě vzdělávacího programu a výsledný produkt bude efektivní a hodnotný.

5. 4. 3 Krok za krokem při sestavování cílů

Musím přiznat, že metodu tvorby vzdělávacích cílů „krok za krokem“ jsem v žádném případě nevymyslel já a bohužel ji nemohu popsat ani s odkazem na odbornou literaturu, kde bych ji nastudoval. Ve výše popisovaných etapách reformy policejního školství jsem se zúčastnil celé řady různých porad a školení, na nichž jsem také obdržel celou řadu doplňkové literatury. Ne vždy jsem si však tuto literaturu včas přečetl, a tak se také stalo, že asi před rokem, tedy v době, kdy jsem se podílel na tvorbě nových cílů pro devítiměsíční ZOP, jsem při hledání různých metodik v těchto materiálech našel složku, která se touto metodou „krok za krokem“ zabývala. Nyní již však nemohu upřesnit, na které poradě jsem ji obdržel a kde tedy sehnat upřesňující údaje k jejím tvůrcům. Pouze tedy mohu sdělit, že se jedná o pracovní sešit k semináři pořádanému CEPOL v roce 2005 k edukačním cílům. Jako zdroj použité literatury tohoto pracovního sešitu je uváděn Bloom, Benjamin a spol.: Taxonomie vzdělávacích cílů – klasifikace vzdělávacích cílů, McKay. New York, 1956.

Jedná se tedy o metodu, kterou nemám až tak teoreticky ověřenou, ale zato zase v praxi vyzkoušenou. Velice se mi tato metoda osvědčila právě při tvorbě nových cílů pro upravenou ZOP. Metoda vychází z používání „ABCD“ při tvorbě cíle, kdy jednotlivá písmena znamenají: **A**udience (publikum) - vždy účastník, studující; **B**ehaviour (chování) - nebo aktivní sloveso (co musí studující vykonat); **C**ondition (podmínka) - cíle a jak to bude vykonávat; **D**egree (stupeň) dosažení nebo vhodná kritéria (standard) – jak dobře to musí vykonávat.

Jednotlivé kroky jsou pak následující:

První krok – vyberte sloveso pro předvedení úkolů (Behavior)

Druhý krok – určete, zda sloveso, které jste vybral, popisuje ten typ chování, který žák musí po výcviku předvést (Bloomova taxonomie).

Třetí krok – za jakých podmínek musí být úkol předveden (Condition). Tento krok má čtyři dílčí úkoly:

a) Co je zadáno (například - kontrola dokumentů pohledem na fotografii, odkazem na manuál);

- b) Nebo není zadáno (bez odkazu na manuál, bez supervize);
- c) Jaké jsou parametry? (bez ohledu na to, zda se podezřelý rozčílí);
- d) Kombinace (je zadán případ, ale bez odkazu).

Čtvrtý krok - určete, podle jakých standardů musí být úkol vykonán (Degrese), neboli standardy jsou měřitelná kritéria podle ukazatelů:

- a) Jak často? (nejméně jednou za hodinu, na začátku každého cyklu, před začátkem úkolu nebo poté);
- b) S jakým úspěchem? (ne více než jedna chyba, přesně na tři desetinné čárky, do patnácti minut);
- c) Kolik? (identifikujte přinejmenším 16 položek, napište dva listy).

Jako vzor tohoto postupu uvádím následující příklad

Teoretické zadání:

Po výcviku musí být policista (aktivní sloveso - schopen předvést):(úkol). Úkol musí být vykonán za následujících podmínek: ... (podmínka), ...(podmínka)... a ... (podmínka). Úkol musí být vykonán podle (standardy).

Praktické naplnění:

Po výcviku musí být policista schopen provést kontrolu totožnosti u osoby, která odpovídá popisu hledané osoby, policistovi odmítá prokázat svoji totožnost a totožnost neprokáže ani po provedené výzvě a upozornění, že může být předvedena ke zjištění totožnosti. Úkol musí být proveden v souladu s právními důvody dle § 63 odst. 2 písm. e) a následně odst. 3 zákona č. 273/2008 Sb., o Policii ČR.

5.5 Shrnutí základních zásad při tvorbě vzdělávacích cílů

Jak jsem popsal v předchozí kapitolách, při tvorbě vzdělávacích programů i při tvorbě samotných vzdělávacích cílů existuje celá řada rizik, kterým je nutno věnovat maximální pozornost. Z těchto všech rizik jsem vybral podle mého tři nejdůležitější oblasti, které mohou nejzásadnějším způsobem kvalitu vzdělávacího programu. To, že jsem vybral právě tyto tři oblasti, je podloženo teoretickým odůvodněním. Tyto tři oblasti jsem si však vybral i vzhledem k tomu, že jsem je již zkoušel uplatnit v praxi a velice se mi osvědčily. Prvně uváděná oblast – práce s taxonomií, má obrovský význam pro samotnou výuku a při výuce jsem se velice dobře seznámil, jaké nepříjemnosti může přinést špatně nastavená taxonomie, popřípadě pokud se u daného cíle nepoužilo správné aktivní sloveso. Proto jsem v této kapitole popsal, jak takto nesprávně použité sloveso změní cíl v nekonkrétní

a nekontrolovatelný.

Další dvě oblasti - rozpracování úkolů při tvorbě cílů a krok za krokem při sestavování cílů jsem si pak vyzkoušel přímo při sestavování vzdělávacích programů pro devíti a šestiměsíční základní odbornou přípravu. Je opravdu daleko přehlednější, a tím i jednodušší postupovat cestou rozpracování úkolů. Tímto způsobem získáme přehled čeho chceme při tvorbě cílů dosáhnout. Pokud máme jednoznačně vymezeno čeho chceme dosáhnout, může pak již navazovat přímé sestavování vzdělávacích cílů způsobem „krok za krokem“. Cíl se stává jasně definovaným, jednoznačně zapadá do rámcového vzdělávacích programu, podle kterého se daleko lépe a snadněji sestavuje vlastní školní vzdělávací program. Pokud je pak ŠVP tvořen z takto precizně sestavených cílů, pro učitele je snadnější i samotná výuka, ve které si podle dobře sestaveného cíle může kvalitně určit své specifické cíle. Na základě těchto závěrů jsem již nyní odpověděl na položenou otázku, zda kvalitně zpracovaný vzdělávací program může ovlivnit kvalitu policejního vzdělávání.

Závěr

Při zpracování diplomové práce jsem se snažil nalézt odpověď na otázku, zda mohou kvalitně zpracované vzdělávací programy ovlivnit kvalitu policejního vzdělávání v základní odborné přípravě. Za předpokladu splnění stanovené hypotézy, že kvalita vzdělávání tím může být skutečně ovlivněna, jsem se pak snažil zjistit, jaké zásady je nutné dodržet, aby byl vzdělávací program kvalitně sestaven. Abych na tyto otázky našel pokud možno objektivní odpověď, snažil jsem se nejdříve nalézt odpovědi i na otázky, zda souvisí změny v policejním školství s reformou civilního školství, a pokud ano, zda lze použít zásady při tvorbě vzdělávacích programů civilního školství i v policejním vzdělávání. Proto jsem se v první části práce věnoval reformě civilního školství a tato část mi potvrdila stanovenou hypotézu, že reforma civilního školství má skutečně mnoho společného s reformou policejního školství. Jedná se především o nutnost dobré informovanost učitelů o zavádění dvojstupňového kurikula a zejména příslušnou motivaci učitelů k tvorbě a realizaci vzdělávacích programů. Tuto skutečnost potvrzují především data získaná jak od civilních, tak i policejních učitelů. Samozřejmě, že i tyto údaje přinášejí pro další reformu policejního vzdělávání nejméně zamyšlení, ale pro moji práci bylo důležitější zjištění, že tvorba dvojstupňového kurikula je obdobná a že tedy i v policejním vzdělávání lze využít zkušenosti z civilního školství.

Ve druhé části jsem se věnoval již přímo reformě policejního vzdělávání, zejména pak reformě základní odborné přípravy. Tuto reformu jsem rozdělil do pěti etap a na první pohled by se mohlo zdát, že se zbytečně o těchto jednotlivých etapách podrobně rozepisuji. Nabízí se otázka, zda popis jednotlivých etap souvisí se zadáním diplomové práce a zda jejich popis přinese odpověď na otázku, jak zkvalitnit policejní vzdělávání? Domnívám se, že popis jednotlivých etap zcela určitě souvisí s diplomovou prací. Tím, že popisuji vlastní tvorbu vzdělávacích programů během posledních pěti let chci totiž ukázat, jak složitá tato práce v policejních podmínkách je. Tím především myslím krátkou dobu užívání jednotlivých RVP a ŠVP a nutnost operativní činnosti tvůrců nových vzdělávacích programů dle měnících se požadavků našeho zadavatele z Policejního prezidia ČR. Právě na těch rychle požadovaných změnách na úpravu vzdělávacích programů chci poukázat, jak těžké je během krátké doby (jednalo se vždy tak o tři - čtyři měsíce) vytvořit relativně nové vzdělávací programy.

V závěru práce se pak již věnuji konkrétním oblastem, které mohou ovlivnit tvorbu vzdělávacích programů, a tím i celkovou kvalitu policejního vzdělávání. V práci uvádím, že kvalitu vzdělávání samozřejmě v policejním školství ovlivňuje celá řada faktorů, tedy nejen

kvalitně zpracované vzdělávací programy. Již jsem se zmínil, jak mnoho ovlivní výuku například správná motivace učitelů i studentů, jak důležité je zavádění proaktivní a integrované výuky. Jak si kvalitní výuku nelze představit bez dostatečně zajištěné podpory studijní literaturou. Samozřejmě nesmí chybět ani evaluační činnost k získání zpětné vazby. Přes všechny tyto zcela určitě důležité oblasti se domnívám, že v současné době může kvalitu policejního vzdělávání podstatnou měrou ovlivnit právě kvalitně zpracovaný vzdělávací program. Aby byl vzdělávací program kvalitně zpracován, musí se pamatovat na široké spektrum různých činností (stanovení kompetencí, diagnostika, studijní literatura). V diplomové práci jsem se zaměřil podle mého názoru na tu nejdůležitější část tvorby vzdělávacích programů a tou je stanovení vzdělávacích cílů.

Jak v teoretické, tak i v empirické části diplomové práce jsem potvrdil stanovenou hypotézu, že kvalitně zpracovaný rámcový vzdělávací program a následně na jeho základě zpracovaný i školní vzdělávací program ovlivňuje kvalitu policejního vzdělávání v základní odborné přípravě. Toto tvrzení vychází především ze správně stanoveného vzdělávacího cíle (konkrétnost, kontrolovatelnost, správně nastavená taxonomie). Potvrdily se i předpoklady, že reforma civilního školství se provádí podle obdobných zásad jako reforma policejního školství a že při tvorbě vzdělávacích programů lze využít teoretické zásady z civilního školství. Tyto zásady jsem pak zobecnil do tří nejdůležitějších oblastí, které mohou zkvalitnit tvorbu vzdělávacích a práci na jejich tvorbě i ulehčit.

Závěrem bych chtěl jen uvést, že pro tvorbu vzdělávacích programů v policejním školství jsem byl v počátku velice nadšen a s chutí a elánem jsem se celé řady aktivit spojených s tvorbou programů zúčastňoval. Vzhledem k tomu, že diplomovou práci tvořím zhruba rok a půl a za tuto dobu v policejním školství došlo k celé řadě změn (například jen RVP a ŠVP se měnily již třikrát), a to vzhledem ke zkrácení základní odborné přípravy ke změnám k horšímu, stává se ze mě v této práci spíše pesimista. Začínám totiž pochybovat, zda všem zainteresovaným v policejním školství jde vždy o zlepšení kvality policejního vzdělávání. Z tohoto pohledu se mi také vytrácí význam kvalitně zpracovaných vzdělávacích programů, neboť vzhledem k značně omezené časové dotaci ani v současné době již velice precizně zpracovaný vzdělávací program nemůže až tak mnoho ovlivnit kvalitu vzdělávání, protože na vlastní výuku je velmi málo času. Při výuce se stále více přesvědčujeme, jak obrovský rozdíl je mezi připraveností studujících dvanáctiměsíční ZOP a připraveností studujících devítiměsíční ZOP a nyní dokonce studujících šestiměsíční ZOP. Navíc se vzhledem k nedostatku policistů v přímém výkonu stále uvažuje o další úpravě základní odborné přípravy, a to o zkrácení na pouhé tři měsíce. O kvalitě takto připravovaných

policistů nejlépe svědčí výsledek odpovědi dotázaných učitelů policejních škol, kteří na otázku položenou v dotazníku jasně shodně odpovídají, že v tříměsíční základní odborné přípravě nelze zajistit kvalitní přípravu nově nastupujících policistů. Přestože všichni pedagogové, kteří se podílejí na přímém edukačním procesu tyto skutečnosti vidí, od osob odpovědných za policejní vzdělávání slyšíme, jak jde policejní školství kupředu, jak se učí moderně a jak je potřeba jít touto cestou k získání potřebných standardů Evropské unie. Tato planá prohlášení ještě více odrazují učitele od aktivního nasazení při výuce. Ke shrnutí této situace použiji citaci z článku Stanislava Titzla v učitelském zpravodaji, kde mimo jiné autor uvádí: “V učitelském sboru se příliš neprosazuje životní zkušenost a rozvaha. Spíš dravost a osobní ambice. Kdo neučí moderně (?), kdo nedýchá s evropskými fondy (?), kdo se nepodílí na projektech (?), jako by už dávno nežil. Dříve se ve školství kladl hlavní důraz na žáka a vyučovací hodinu, na učitele. Dnes jsou nejdůležitější rámcové a školské vzdělávací programy. Kompetence a evaluace.”³²

Tímto citátem v žádném případě nechci končit diplomovou práci s negativním závěrem. Pouze bych chtěl upozornit, že přes konstatované potvrzení hypotézy, že dobře připravený vzdělávací program může podstatnou měrou zkvalitnit vzdělávání policistů, kvalitní vzdělávací program na zlepšení kvality vzdělávání sám nestačí. I nadále tedy musí vedení policejního školství počítat nejen s kvalitním vzdělávacím programem, ale i s jeho spojením s kvalitním učitelem a učitel musí být na prvním místě. Dvojstupňové kurikulum, byť sebekvalitněji zpracované, samo o sobě bez aktivního zapáleného učitele ještě nic neznamená.

³²Učitel'ský zpravodaj. MK ČR, 2008, 8, 31 s., Praha: Scio, s.r.o., MK ČR E 16891.

Resumé

Domnívám se, že se mi vytvořením diplomové práce podařilo dosáhnout stanoveného cíle. Práce zcela jasně potvrzuje, že kvalitně zpracované vzdělávací programy mají podstatný vliv na samotnou kvalitu policejního vzdělávání. V první kapitole jsem získal přehled o nutnosti zavádění civilní školské reformy podpořený výzkumem mezi pedagogy základních škol. Současně jsem získal i cenné informace o rizicích, která vznikala při tvorbě vzdělávacích programů v civilním školství.

Ve druhé kapitole jsem pak po teoretické stránce objasnil postavení rámcového a školního vzdělávacího programu při tvorbě dvojstupňového kurikula.

Ve třetí a čtvrté kapitole jsem pak nejprve popsal zásady a průběh reformy policejního školství. Tyto kapitoly vedly k získání přehledu o problematice tvorby vzdělávacích programů v policejním školství. I tato spíše teoretická část je doplněna o data získaná empirickým výzkumem mezi pedagogy policejních škol.

Získané poznatky a zkušenosti jsem pak uplatnil v páté kapitole při zobecnění základních zásad při tvorbě vzdělávacích programů.

Anotace

Téma práce: Problematika tvorby vzdělávacích programů v policejním školství

Cíl práce:

- 1) Zjistit, zda mohou kvalitně zpracované vzdělávací programy ovlivnit kvalitu policejního vzdělávání v základní odborné přípravě.
- 2) Zjistit a zobecnit základní zásady vedoucí k vytvoření kvalitních vzdělávacích programů v policejním školství.

Metody práce:

Práce s literaturou, dotazník, rozhovor, analýza a aplikační činnost.

Očekávané výstupy:

- 1) Zjištění rizik, která ovlivňují tvorbu vzdělávacích programů v civilním školství.
- 2) Stanovení pochybení při tvorbě vzdělávacích programů v policejním školství.
- 3) Zobecnění základních zásad vedoucích k vytvoření kvalitních vzdělávacích programů v policejním školství.

Annotation

Work theme: Dilemmas in the creation of the educational programmes in the police educational system

Work target:

- 1) To find out, if the high-quality worked educational programmes can influence on the quality of the police education in the basic special preparation.
- 2) To find out and generalize the fundamental principles, which lead to the creation of the first-rate educational programmes in the police educational system.

Work methods:

Work with the literature, questionnaire, interview, analysis and application activity.

Expected output:

- 1) Finding risks, which influence on the creation of the educational programmes in the civil educational system.
- 2) Determination mistakes in the creation of the educational programmes in the police educational system
- 3) Generalization the fundamental principles, which lead to the creation of the first-rate educational programmes in the police educational system.

Klíčová slova

dvojstupňové kurikulum	vzdělávací program	vzdělávací cíl
specifický cíl	kognitivní cíl	psychomotorický cíl
afektivní cíl	kompetence	taxonomie
proaktivní výuka	evaluace	aktivní slovesa

Key words

two-stage kurikulum	educational programme	educational target
specific target	cognitive target	psychomotor target
affectionate target	competency	taxonomy
for-active education	evaluace	active verbs

Seznam použité literatury:

1. BLOOM, B. a spol. *Taxonomie vzdělávacích cílů – klasifikace vzdělávacích cílů*. New York: Mc Kaz, 1956.
2. JŮVA, V. sen. a jun., *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido-edice pedagogické literatury, 1995, 27 s. ISBN 80-85931-39-7.
3. KŘOUSTEK, A. *Integrované vzdělávání policistů*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2007, 14-17 s.
4. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, s.r.o. 1996, 33 s. ISBN 80-7178-022-7.
5. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita 2002, 13 s. ISBN 80-210-1661-2.
6. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o. 1995, 34, 106 a 223 s. ISBN 80-7178-029-4.
7. PRŮCHA, J. *Perspektivy vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1983, 50 s.
8. ROGOŽANOVÁ, L. *Sociální komunikace (pedagogická)*. IMS Brno: 2005, 24 s.
9. *Učitel'ský zpravodaj*. MK ČR, 2007, 5, 10 s. Praha: Scio, s.r.o., MK ČR E 16891.
10. *Učitel'ský zpravodaj*. MK ČR, 2007, 6, 4 s. Praha: Scio, s.r.o., MK ČR E 16891.
11. *Učitel'ský zpravodaj*. MK ČR, 2008, 8, 31 s. Praha: Scio, s.r.o., MK ČR E 16891.
12. SADECKÝ, Z. *Proaktivní výuka (metodika pro policejní školy)*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR – odbor vzdělávání a správy policejního školství 2007, 25, 28, 32 s.
13. Zpráva o koncepci celoživotního povinného vzdělávání příslušníků a zaměstnanců Policie ČR.
14. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 32 405/2004-22 ze dne 3.ledna 2005, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
15. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
16. Rámcový vzdělávací program pro základní odbornou přípravu policistů pořádkové, dopravní a železniční policie platný od 1. září 2005, vydán Ministerstvem vnitra ČR, odborem vzdělávání a správy policejního školství pod č. j. VO-242-15/2005.
17. Rozhodnutí ředitelky odboru vzdělávání a správy policejního školství o vytvoření monitorovací skupiny školní části základní odborné přípravy policistů, č. j. VO-812/2005.
18. Dílčí zpráva č. 1 monitoringu pilotního ověřování školní části základní odborné přípravy příslušníků Policie ČR, Ministerstvo vnitra ČR, odbor vzdělávání a správy policejního školství, č. j. VO – 94/2006.
19. Závěrečná zpráva z monitoringu pilotního ověřování školní části základní odborné přípravy příslušníků Policie ČR, Ministerstvo vnitra, odbor vzdělávání a správy policejního školství, č. j. VO – 841/2006 .
20. Zápis z jednání ředitelů policejních škol k problematice tvorby rámcového a školního vzdělávacího programu nové ZOP, č. j. VO – 1001/2004.
21. Návrh opatření ke zvyšování kvality osmnáctiměsíční ZOP, SPŠ MV v Jihlavě 2007.
22. [http:// www.msmt.cz/vzdelavani/letak-pro-podporu-kurikuralni-reformy](http://www.msmt.cz/vzdelavani/letak-pro-podporu-kurikuralni-reformy).
23. <http://www.portálvarianty.cz/articles.php?id=73>.
24. <http://www.portálvarianty.cz/articles.php?id=178>.

Seznam příloh:

1. Příloha číslo jedna - leták MŠMT pro podporu kurikulární reformy.
2. Příloha číslo dvě - vzor dotazníku pro učitele základních škol.
3. Příloha číslo tři - přehled o získaných informacích.
4. Příloha číslo čtyři - vzor dotazníku určeného pro učitele policejních škol.

Školská reforma – už je tady

Co přinese vám a vašemu dítěti?

1. HURÁ! TEĎ UŽ SE TĚŠÍM DO ŠKOLY. (Marek, 7 let)

Žáci se budou ve škole cítit příjemně a bezpečně, zažívat radost z učení.

2. KOUKES, CO UŽ DOKÁŽU. (Jolana, 11 let)

Žáci dostanou příležitost ukázat, co umí, v čem se zlepšují - to by se mělo odrazit v jejich hodnocení.

3. UŽ SE UMÍM UČIT. (Jáchym, 13 let)

Žáci získají nejen dobré znalosti, ale i chuť a dovednost učit se po celý život.

4. UŽ VÍM, PROČ JE TRÁVA ZELENÁ
A OBLOHA MODRÁ. (Gejza, 11 let)

Žáci se naučí poznávat svět v souvislostech a učivo maximálně využít ve svém budoucím životě.

5. ROZUMÍM SI S KAMARÁDY Z CELÉHO SVĚTA,
NO PROBLEM. (Jakub, 13 let)

Žáci budou dobře jazykově připraveni na život a práci v současném propojeném světě.

6. NALISTUJI, NEBO KLIKNU... (Vrása, 14 let)

Žáci se naučí pracovat s různými zdroji informací.

7. JSME PRIMA PARTA. (Lin a Pepa, 10 let)

Žáci budou umět žít a jednat s ostatními lidmi.

8. UŽ SI UMÍM PORADIT SAMA. (Julka, 12 let)

Žáci se naučí jednat samostatně a rozhodovat se zodpovědně.

9. DROGY? NEZÁJEM, RADŠÍ KOLO
NEBO FOTBÁLEK. (Patrik, 14 let)

Žáci budou pečovat o zdraví svoje i ostatních.

10. SNAŽ SE VE ŠKOLE - JDI DO TOHO!

(Milan, absolvent ZŠ, 15 let)

Žáci zvládnou aktivně vstupovat do výuky i dění ve škole.

www.msmt.cz/skolskareforma

Příloha č. 2 – vzor dotazníku pro učitele základních škol.

Vážené dámy, vážení pánové,

dovolte mi abych Vás touto cestou oslovil a současně požádal o spolupráci při tvorbě diplomové práce. Jsem zaměstnancem Vyšší policejní školy Ministerstva vnitra v Jihlavě a jako téma diplomové práce jsem si zvolil problematiku tvorby rámcového a školního vzdělávacího programu v policejním vzdělávání. Asi se nyní divíte, proč se s touto problematikou obracím na Vás, civilní pedagogy. Na vysvětlenou však uvádím, že policejní školství prochází v posledních asi šesti letech obdobnou reformou, jako civilní školství. To znamená, že jsme se museli mimo jiné podílet i na tvorbě RVP a pak také ŠVP. Vzhledem k opakovanému krácení základní odborné přípravy policistů, vzhledem k přijetí několika zásadních zákonů, které měly vliv na policejní vzdělávání, a také vzhledem k nekvalitně zpracovanému původnímu RVP, jsme již museli za uvedenou dobu třikrát měnit jak RVP, tak následně i ŠVP. Tato opakovaná a někdy i zbytečná práce vyvolává již u pedagogů značnou averzi a nechuť k provádění další reformy v policejním školství. Takže i v této situaci vzniká podobný problém jako v civilním školství, kde ne všichni pedagogové jsou zrovna horlivými zastánci školské reformy cestou vzdělávacích programů. Abychom se v policejním školství vyvarovali zbytečných chyb při nové tvorbě vzdělávacích programů, chtěl bych se pokusit ve své práci mimo jiné jasně definovat výhody školské reformy v policejním vzdělávání a pokusit se o stanovení největších úskalí, která při tvorbě vzdělávacích programů vystávají.

Abych mohl definovat výhody reformy policejního vzdělávání, snažím se v úvodu práce charakterizovat civilní školskou reformu včetně problematiky tvorby vzdělávacích programů. Snažil jsem se soustředit podklady charakterizující školskou reformu jak v kladném, tak i záporném hodnocení. Jednalo se však spíše o hodnocení z oficiálních strany především MŠMS. Domnívám se však, že pro celkové objektivní zhodnocení reformy mi chybí především názory pedagogů, kteří reformu dle vzdělávacích programů přímo realizují nebo se dokonce na tvorbě programů podíleli. Proto se s velkou prosbou obracím nyní na Vás, zda byste se formou odpovědí na můj dotazník se mnou nepodělili o své zkušenosti z této problematiky. Otázky do dotazníku jsem vybral z oficiálního propagačního materiálu MŠMS, který ministerstvo vydalo v roce 2006 k propagaci zavádění vzdělávacích programů. V tomto materiálu MŠMS formulovalo deset základních oblastí, ve kterých by školské reforma cestou dvojstupňového kurikula měla přinést největší změny, a tím i celkové zlepšení ve vzdělávání. Proto bych Vás rád požádal o poskytnutí odpovědí právě na tyto otázky. U každé otázky je nejdříve citován původní text, kterým danou oblast prezentovalo ministerstvo. K textu pak

pokládám otázku, zda se domníváte, že již došlo k určitému stupni zlepšení. Dotazník je samozřejmě zcela anonymní a je určen pedagogům základních škol. Vy jako respondenti budete pouze rozděleni do dvou kategorií. První kategorii budou tvořit odpovědi ředitelů škol a jejich odpovědi budou sloužit ke zjištění názoru vedení škol k vhodnosti zavedené reformy. Odpovědi soustředěné do druhé kategorie budou sloužit ke zjištění názoru řadových učitelů na stejnou problematiku. Pokud budete ochotni sdělit jakýkoliv další Váš názor na tuto problematiku, budu Vám za něj vděčný. V posledním bodě dotazníku Vás žádám o odpověď, zda změny v těchto deseti oblastech skutečně přinesly celkové zlepšení ve vzdělanosti žáků. U tohoto bodu mi je však zřejmé, že odpověď na tuto otázku nebude zcela objektivní, neboť na zhodnocení stavu celkových vědomostí žáků uplynula od zavedení vzdělávacích programů velice krátká doba.

Děkuji Vám za pochopení i za další případnou spolupráci.

1. Hurá! Teď už se těším do školy. (7 let)

Cítí se děti ve škole příjemně, bezpečně a zažívají radost z učení?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

2. Koukej, co už dokážu. (10 let)

Dostali žáci příležitost ukázat, co umí, v čem se zlepšují? Odráží se to v jejich hodnocení?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

3. Už se umím učit. (13 let)

Získávají žáci nejen dobré znalosti, ale i chuť a dovednost učit se po celý život?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

4. Už vím, proč je tráva zelená. (11 let)

Naučili se žáci poznávat svět v souvislostech a učivo maximálně využít ve svém budoucím životě?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

5. Rozumím si s kamarády z celého světa. No problem. (13 let)

Jsou žáci dobře jazykově připraveni na život a práci v současném propojeném světě?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

6. Nalistuji, nebo klikám. (14 let)

Naučili se žáci pracovat s různými zdroji informací?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

7. Jsme prima parta. (14 let)

Umí žáci žít a jednat s ostatními lidmi?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

8. Už si umím poradit sama. (14 let)

Naučili se žáci jednat samostatně a také rozhodnout se samostatně?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

9. Drogy? Nezájem, radši kolo. (14 let)

Pečují žáci o zdraví své i ostatních?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

10. Snaž se ve škole - jdi do toho! (15 let)

Zvládají žáci aktivní vstup do výuky i dění ve škole?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

11. Domníváte se, že po zavedení dvojstupňového kurikula již došlo ke zlepšení celkové vzdělanosti žáků?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Pro krátkou časovou dobu nelze hodnotit

12. Pokud jste se podíleli na tvorbě ŠVP, uveďte prosím, jaká část této práce může nejvíce ovlivnit jeho výslednou kvalitu ŠVP (co je potřeba nejvíce si pohlídat):

13. Co je podle Vašeho názoru největším negativem vzdělávacích programů (pokud nějaká negativa cítíte):

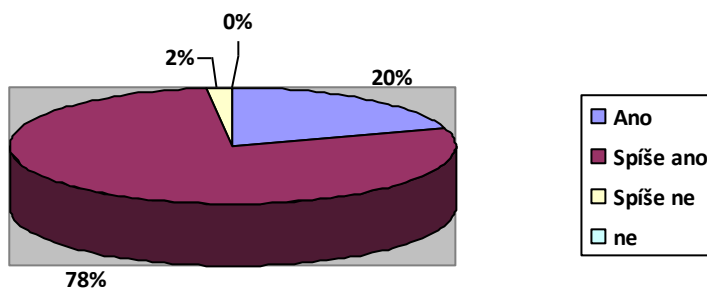
12. Prosím, uveďte i své další zkušenosti se zaváděním školských vzdělávacích programů

Příloha č. 3 – přehled o získaných informacích.

1. Hurá! Teď už se těším do školy. (7 let)

Cítí se děti ve škole příjemně, bezpečně a zažívají radost z učení?

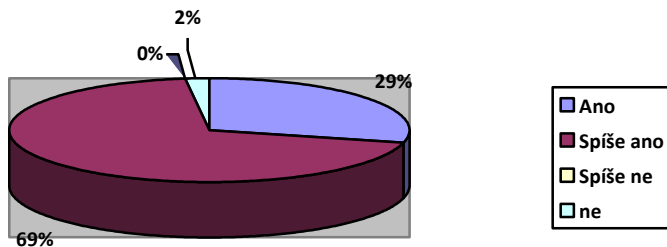
Ano Spíše ano Spíše ne Ne



2. Koukej, co už dokážu. (10 let)

Dostali žáci příležitost ukázat, co umí, v čem se zlepšují? Odráží se to v jejich hodnocení?

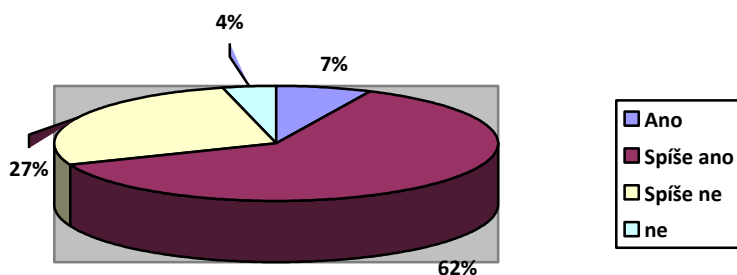
Ano Spíše ano Spíše ne Ne



3. Už se umím učit. (13 let)

Získávají žáci nejen dobré znalosti, ale i chuť a dovednost učit se po celý život?

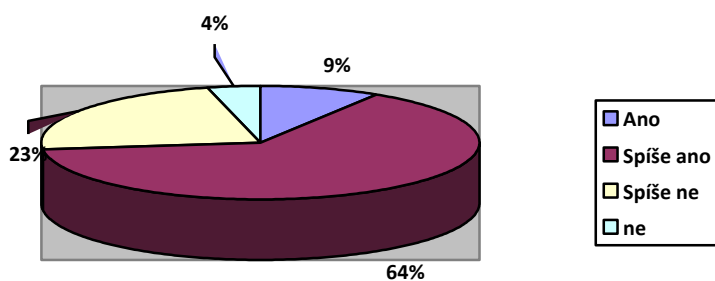
Ano Spíše ano Spíše ne Ne



4. Už vím, proč je tráva zelená. (11 let)

Naučili se žáci poznávat svět v souvislostech a učivo maximálně využít ve svém budoucím životě?

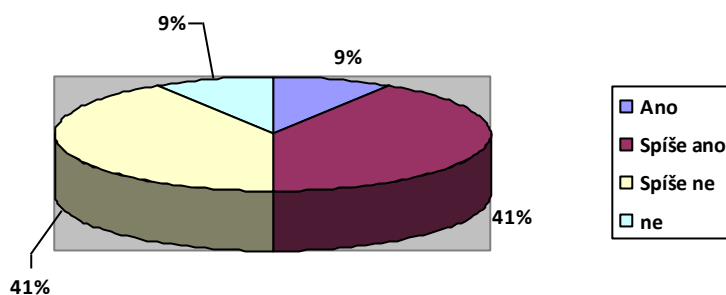
Ano Spíše ano Spíše ne Ne



5. Rozumím si s kamarády z celého světa. No problem. (13 let)

Jsou žáci dobře jazykově připraveni na život a práci v současném propojeném světě?

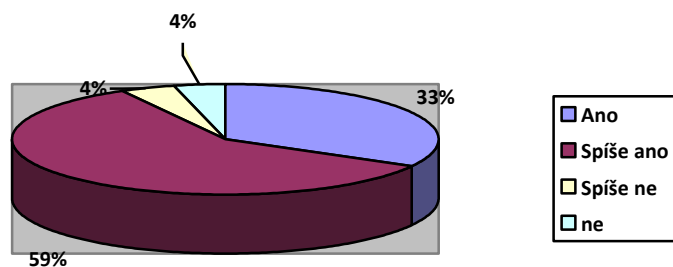
Ano Spíše ano Spíše ne Ne



6. Nalistuji, nebo klikám. (14 let)

Naučili se žáci pracovat s různými zdroji informací?

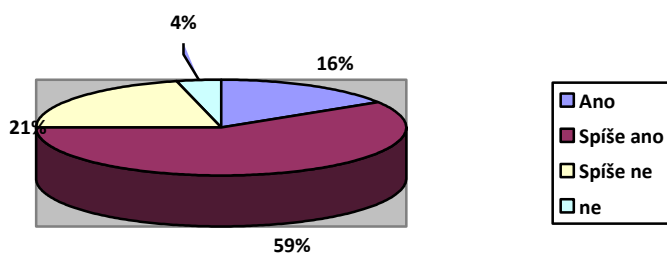
Ano Spíše ano Spíše ne Ne



7. Jsme prima parta. (14 let)

Umí žáci žít a jednat s ostatními lidmi?

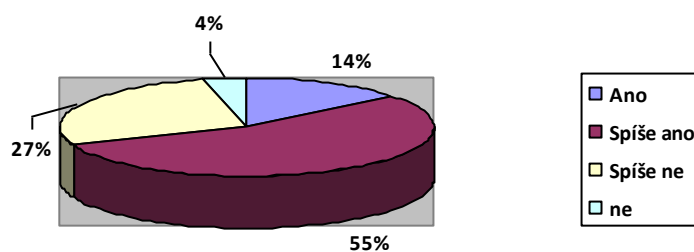
Ano Spíše ano Spíše ne Ne



8. Už si umím poradit sam. (14 let)

Naučili se žáci jednat samostatně a také rozhodnout se samostatně?

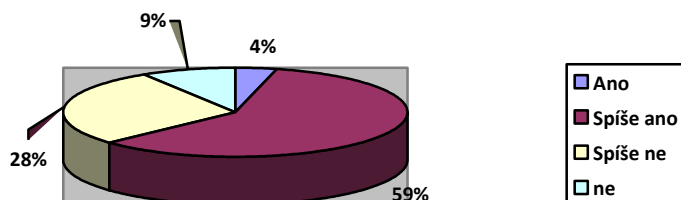
Ano Spíše ano Spíše ne Ne



9. Drogy? Nezájem, radši kolo. (14 let)

Pečují žáci o zdraví své i ostatních?

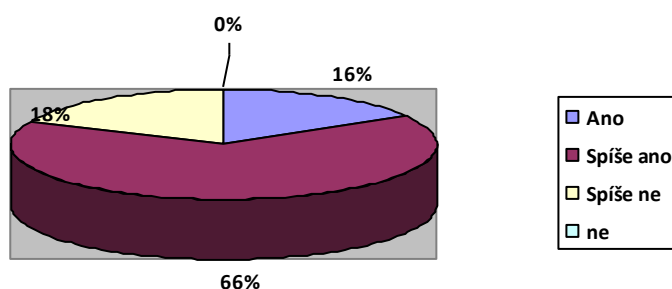
Ano Spíše ano Spíše ne Ne



10. Snaž se ve škole - jdi do toho! (15 let)

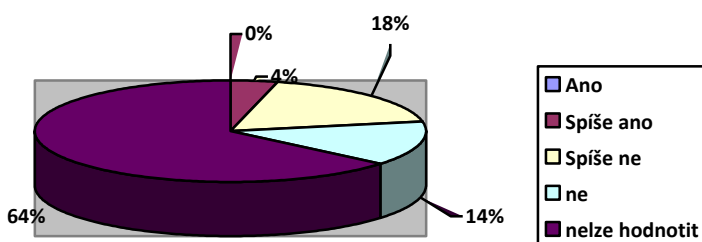
Zvládají žáci aktivní vstup do výuky i dění ve škole?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne



11. Domníváte se, že po zavedení dvojstupňového kurikula již došlo ke zlepšení celkové vzdělanosti žáků?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Pro krátkou časovou dobu nelze hodnotit



12. Pokud jste se podíleli na tvorbě ŠVP, uveďte prosím, jaká část této práce může nejvíce ovlivnit jeho výslednou kvalitu ŠVP (co je potřeba nejvíce si pohlídat):

13. Co je podle Vašeho názoru největším negativem vzdělávacích programů (pokud nějaká negativa cítíte):

12. Prosím, uveďte i své další zkušenosti se zaváděním školských vzdělávacích programů:

Příloha č. 4 – vzor dotazníku určeného pro učitele policejních škol.

Vážená kolegyně, vážený kolego,
obracím se na Tebe se žádostí o vyplnění přiloženého dotazníku. Vím, že po předchozích špatných zkušenostech s vyplňováním kvanta ve většině nic neřešících dotazníků budeš zřejmě přistupovat i k tomuto mému dotazníku s určitou nedůvěrou. Jako kdybych slyšel Tvé připomínky: „Co si to zase na mě vymysleli za nesmysl?“. Tvoji nedůvěru plně chápu, protože těch různých dotazníků již bylo opravdu mnoho. Byl bych ale rád, kdyby bylo možné věnovat chvilku pozornosti i mému dotazníku. Pokusím se Ti hned vysvětlit, proč to potřebuji.

Vyplněný dotazník by mi měl v první řadě podstatně pomoci při zpracování magisterské práce na téma „Problematika tvorby rámcového a školního vzdělávacího programu v policejním školství“. Po přečtení tématu práce už slyším další Tvé připomínky ve smyslu „že už těch rámcových a školních vzdělávacích programů máš dost“. Znovu Ti musím dát za pravdu, protože sám nejlíp vím, kolikrát jsme již tyto dokumenty předělávali.

To je ale právě druhý důvod, proč bych potřeboval dotazník svědomitě vyplněný. Výsledky, které z dotazníku získám, by neměly sloužit pouze k vytvoření magisterské práce. Získaný názor bych společně s ostatními zásadami při tvorbě vzdělávacích programů chtěl použít k vytvoření určité metodiky, která by nám ulehčila a zkvalitnila tvorbu případných dalších vzdělávacích programů.

Z těchto důvodů prosím o vyplnění dotazníku, ve kterém zaškrtni jednu z variant odpovědi. Snažím se, aby byl dotazník co nejvíce anonymní, a proto mi ho po vyplnění prosím vrát' třeba do mé přihrádky na sekretariátu ředitele nebo dveře mé kanceláře.

Děkuji za pomoc.

plk. Křoustek

Kolik roků vykonáváš práci pedagoga v policejním školství?

1-2 3-5 6-10 11-15 15 a více

Domníváš se, že zavedení reformy policejního školství bylo opravdu nutností?

ano spíše ano spíše ne ne

Pokud se domníváš, že ano, uveď prosím, ve které oblasti zejména:

Domníváš se, že reforma policejního školství cestou zavedení dvojstupňového kurikula byla tím nejefektivnějším způsobem?

ano spíše ano spíše ne ne

Jak by měla probíhat reforma policejního školství podle tvých představ?

Domníváš se, že jsi byl(a) v roce 2005, kdy byl poprvé sestavován ŠVP, dostatečně seznámen s významem rámcového a školního vzdělávacího programu?

ano spíše ano spíše ne ne

Zlepšila se Tvoje informovanost o významu vzdělávacích programů na začátku roku 2007, kdy se vzdělávací programy začaly měnit?

ano spíše ano spíše ne ne

Chápeš význam jednotlivých edukačních cílů, na jejichž základě byl vytvořen rámcový vzdělávací program ?

ano spíše ano spíše ne ne

Domníváš se, že cíle v původním RVP byly definovány tak jednoznačně, aby se daly využít při sestavování ŠVP a následně pak ve výuce?

ano spíše ano spíše ne ne

Došlo v této oblasti ke zlepšení při tvorbě nového RVP a ŠVP pro výuku devíti a později šesti měsíční ZOP ?

ano spíše ano spíše ne ne

Rozumíš plně významu taxonomie uvedené u jednotlivých cílů RVP a ŠVP?

ano spíše ano spíše ne ne

Pracuješ při přípravě na vyučovací jednotku a při samotné výuce s taxonomií?

ano spíše ano spíše ne ne

Pokud ano, daří se Ti na konci vyučovací jednotky dosáhnout stanoveného stupně dovednosti?

ano spíše ano spíše ne ne

Pokud nepoužíváš taxonomii, uveď prosím, proč ji nepoužíváš:

Domníváš se, že při stanovené časové dotaci u dvanácti měsíční ZOP bylo možno dosáhnout stanoveného stupně dovednosti?

ano spíše ano spíše ne ne

Lze požadovaných dovedností dosáhnout v devítiměsíční ZOP?

ano spíše ano spíše ne ne

Lze požadovaných dovedností dosáhnout v šestiměsíční ZOP?

ano spíše ano spíše ne ne

Domníváš se, že RVP a ŠVP sestavený jasně a stručně podle základních zásad tvorby vzdělávacích programů může kladně ovlivnit efektivitu policejního vzdělávání?

ano spíše ano spíše ne ne

Domníváš se, že zásady dvojstupňového kurikula lze úspěšně uplatnit u případně zavedené tříměsíční ZOP?

ano spíše ano spíše ne ne

Pokud jsi se podílel na tvorbě ŠVP, můžeš uvést, v jaké oblasti této činnosti jsi viděl největší problém (jaká úskalí při tvorbě ŠVP vznikají, případně jaké oblasti je nutné věnovat největší pozornost):

Kolik roků vykonáváš práci pedagoga v policejním školství?

1-2 3-5 6-10 11-15 15 a více

Domníváš se, že zavedení reformy policejního školství bylo opravdu nutností?

ano spíše ano spíše ne ne

Pokud se domníváš, že ano, uveď prosím, ve které oblasti zejména:

Jasný profil absolventa 4,3,3,5

Využití praktických zkušeností převedených do praxe 5,5,5

Došlo k sjednocení výuky mezi školami

Domníváš se, že reforma policejního školství cestou zavedení dvojstupňového kurikula byla tím nejefektivnějším způsobem?

ano spíše ano spíše ne ne

Jak by měla probíhat reforma policejního školství podle tvých představ?

Skloubit požadavky praxe do teorie 4,5

Rozhodně ne dalším zkracováním

Určitě ne jak dosud, kdy je reforma každý druhý rok, pak nejde o reformu, ale neustálý proces změn 5,fk

Větší časová dotace

Více fin. Prostředků

Cizí jazy v ZOP

Více klást důraz na vlastní obsah výuky než na formální stránku výuky4

Domníváš se, že jsi byl (a) v roce 2005, kdy byl poprvé sestavován ŠVP, dostatečně seznámen s významem rámcového a školního vzdělávacího programu?

ano spíše ano spíše ne ne

Zlepšila se Tvoje informovanost o významu vzdělávacích programů na začátku roku 2007, kdy se vzdělávací programy začaly měnit?

ano spíše ano spíše ne ne

Chápeš význam jednotlivých edukačních cílů, na jejichž základě byl vytvořen rámcový vzdělávací program ?

ano spíše ano spíše ne ne

Domníváš se, že cíle v původním RVP byly definovány tak jednoznačně, aby se daly využít při sestavování ŠVP a následně pak ve výuce?

ano spíše ano spíše ne ne

Došlo v této oblasti ke zlepšení při tvorbě nového RVP a ŠVP pro výuku devíti a později šesti měsíční ZOP ?

ano spíše ano spíše ne ne

Rozumíš plně významu taxonomie uvedené u jednotlivých cílů RVP a ŠVP?

ano spíše ano spíše ne ne

Pracuješ při přípravě na vyučovací jednotku a při samotné výuce s taxonomií?

ano spíše ano spíše ne ne

Pokud ano, daří se Ti na konci vyučovací jednotky dosáhnout stanoveného stupně dovednosti?

ano spíše ano spíše ne ne

Pokud nepoužíváš taxonomii, uveď prosím, proč ji nepoužíváš:

Z důvodu časové tísně nelze vždy dosáhnout stanovený stupeň4,5

Protože je více aktuálních problémů, které je potřeba vysvětlit

Nevidím v ní žádný přínos 1

Mně se to dařilo i bez taxonomie, spoustu let jsme ji neznali a studenti byli přest vzdělanější

Domníváš se, že při stanovené časové dotaci u dvanácti měsíční ZOP bylo možno dosáhnout stanoveného stupně dovednosti?

ano spíše ano spíše ne ne

Lze požadovaných dovedností dosáhnout v devítiměsíční ZOP?

ano spíše ano spíše ne ne

Lze požadovaných dovedností dosáhnout v šestiměsíční ZOP?

ano spíše ano spíše ne ne

Domníváš se, že RVP a ŠVP sestavený jasně a stručně podle základních zásad tvorby vzdělávacích programů může kladně ovlivnit efektivitu policejního vzdělávání?

ano spíše ano spíše ne ne

Domníváš se, že zásady dvojstupňového kurikula lze úspěšně uplatnit u případně zavedené tříměsíční ZOP?

ano spíše ano spíše ne ne

Pokud jsi se podílel na tvorbě ŠVP můžeš uvést v jaké oblasti této činnosti jsi viděl největší problém (jaká úskalí při tvorbě ŠVP vznikají, případně jaké oblasti je nutné věnovat největší pozornost):

Plošné stanovení cíle od zadavatele

Sestavování cílů od stolu

Příliš velký počet cílů

Opakování cílů v několika předmětech