

Mgr. Petr Stein

Útvar policejního vzdělávání a služební přípravy, Vzdělávací zařízení Praha

Vzdělávací cíle v základní odborné přípravě policistů

Úvod

Cílem základní odborné přípravy (dále jen ZOP) je edukace nově přijatých příslušníků Policie České republiky.

Efektivita ZOP je závislá na úrovni činností jednotlivých subjektů a úrovni jejich vztahů, které se utvářejí v procesu zahájeném deklarováním vzdělávací potřeby, přes tvorbu pedagogických dokumentů, po vlastní realizaci výuky v kursu (včetně jeho ukončení závěrečnou zkouškou), až po následnou evaluaci kursu samotného.

Při hledání příležitostí ke zvýšení efektivity ZOP je tedy možné zaměřit se na jakoukoliv fázi popsaného procesu, nebo činnost jakéhokoliv subjektu na něm participujícího. Stejně tak je možné zaměřit se na pedagogické dokumenty této vzdělávací aktivity, mezi nimiž zaujímá podstatné místo vzdělávací program.

Jedná se o pedagogický dokument, který kromě popisu základní charakteristiky kursu (název vzdělávací aktivity, její kódové označení, délka, obsah, formální uspořádání edukace, způsoby a formy hodnocení) stanoví rovněž cílové kategorie vzdělávání. Tedy určuje, v jaké kvantitě a kvalitě si mají účastníci kurzu stanovené obsahy učiva osvojit.

Vymezení problému

Ve vztahu k cílům vzdělávání lze vycházet z předpokladu, že cesta k dosažení větší efektivity ZOP vede od pregnantní formulace vzdělávacích cílů, přes koordinaci vzdělávacího obsahu ZOP až ke změně organizační struktury vzdělávacích zařízení.¹

¹ Školní vzdělávací program, Základní odborná příprava 2013 platný od 1. března 2015, kódové označení P1/0032/B. konstituoval ambiciózní projekt modulární výuky. Jednak usiloval o koordinaci vzdělávacího obsahu nikoliv podle oborů, ale podle toho, v jakých vztazích těchto poznatků policista v praxi využívá. Poprvé od roku 1990 tak došlo k formálnímu zrušení předmětů a rozvolnění předmětové disciplíny, Konstituování modulů základy kriminalistiky a základy práva mělo umožnit, aby tyto moduly nemuseli absolvovat uchazeči, kteří vystudovali Policejní akademii nebo právnickou fakultu. Základní odborná příprava měla být tedy jen jedna. Lišit se měla povinnost absolvovat moduly, a to v závislosti na předchozím ukončeném studiu uchazeče. Změny v koordinaci vzdělávacího obsahu však nebyly podpořeny změnami organizačními. Učitelé stále existujících předmětových oddělení museli svou výuku provádět napříč jednotlivými moduly. Proto také byl z jejich strany vyvíjen silný tlak na změny, aby vzdělávací obsah byl mezi moduly koordinován takovým způsobem, který by co nejvíce odpovídal struktuře původně vyučovaných předmětů. Na tomto příkladu lze doložit, že pokud změny v koordinaci vzdělávacího obsahu nejsou podpořeny změnami organizačními, může organizační struktura vůči nim působit retardačně.

Pokud má didaktická kategorie vzdělávací cíl sloužit k účelu, ke kterému byla původně zkonstruována (a nikoliv jako formálně nutná, ale reálně nadbytečná součást vzdělávacího programu), je nezbytné, aby splňovala následující kritéria. Vzdělávací cíle musí být:

- Jednoznačně verbálně vyjádřeny, což znamená, že z jejich formulace musí být nezaměnitelně vyvoditelné, jaká kvantita vzdělávacího obsahu a v jaké kvalitě má být osvojena.
- Operacionalizovány, což znamená, že požadovaná míra kvality osvojení bude vyjádřena tak, aby ji bylo možno reálně ověřit (např.: psychomotorické doméně zpravidla výkonem, který lze „změřit“ a podmínkami, za nichž má být výkonu dosaženo).
- Kompatibilní vůči sobě navzájem, což znamená, že cíle tvoří ujednocený systém, jak z hlediska horizontálního (cíle v jednotlivých doménách: kognitivní, psychomotorické a afektivní), tak i vertikálního (cíle konkrétní pro určitou výukovou jednotku a cíle finální, jichž má být dosaženo v celém výukovém procesu).

Následující text seznamuje s výsledky analýzy vzdělávacích cílů vzdělávacího programu ZOP, podle něhož je realizována výuka v době dokončení tohoto textu. Analýza cílů byla provedena podle výše uvedených kritérií. Na základě výsledků uvedené analýzy je předložen návrh na využití didaktické kategorie vzdělávací cíl ke zvýšení efektivity průběžné a systematické implementace vzdělávacích požadavků do edukačního procesu ZOP.

Východiska analýzy

Každá na výsledek orientovaná činnost, tedy i vzdělávání v rámci ZOP, se rozvíjí ve dvou horizontech:

- horizontu úkolů,
- horizontu cílů.

„Vztahy mezi operačním horizontem díla (úkolem) a horizontem cílů jsou evidentně příliš složité. Není divu, že je sice docela dobře možné o nich komplikovaně uvažovat, ale ve výchovné praxi je učitelé mohou sledovat a vědomě kontrolovat jen s velkými nesnázemi. Vypovídá o tom již vzpomínaný fakt, že přes mnohé teoretické úsilí, které bylo do analýzy pedagogických cílů vloženo zejména v padesátých a šedesátých letech (např. práce B. S. Blooma a D. B. Krathwohla), výchovná praxe s cílovými kategoriemi vědomě zachází jen velmi zdrženlivě.“¹

Taxonomie jsou zpravidla stanovovány pro tři domény: kognitivní, psychomotorickou a afektivní. Postupně bylo vytvořeno a teoreticky rozpracováno více taxonomií. Mezi nejznámější patří Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů určená pro doménu kognitivní. Ta je do vzdělávacích programů, a jejich

¹ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika*. Praha: Karolinum, 1997, s. 20.

prostřednictvím do reálné výuky, implementována buď ve své původní, nebo revidované verzi.¹

Vzdělávací cíle ZOP jsou stanoveny v dokumentu Vzdelávací program Základní odborná příprava 2018 kódové označení P1/0033B (dále jen VP). Vzdelávací program je tvořen 10 kapitolami, z nichž některé jsou dále členěny na podkapitoly, a 4 přílohami. VP uvádí tři cílové kategorie, k nimž by měl výchovně vzdělávací proces směřovat:

- kompetence, jejichž výčet je uveden v podkapitole 4.1.,
- kvalifikace, jejichž výčet je uveden v podkapitole 7.1.,
- cíle vzdělávání, jejichž výčet je opakovaně uveden ve třech podkapitolách VP (v podkapitole 4.2. obsahující výčet cílů včetně stanovení úrovně, ve které mají být osvojeny; v podkapitole 5.4. nazvané charakteristika modulů; v podkapitole 5.5. nazvané rozpis obsahu učiva²).

Za deficit lze považovat, že VP nevymezuje vzájemný vztah mezi kategoriemi didaktický cíl, kompetence, kvalifikace.³

I když tato skutečnost není ve vzdělávacím programu explicitně vyjádřena, tvůrci VP využili a následně pro své potřeby upravili (nebo se alespoň nechali

¹ Benjamin Bloom, pedagogický psycholog, přišel se svými kolegy jako první v padesátých letech s taxonomií vzdělávacích cílů. „Každá z vyučovacích domén má své cíle. Taxonomie pro kognitivní doménu byla poprvé zveřejněna v knize *Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1. Cognitive Domain, která byla vydána v roce 1956.*“ (PASCH, Marwin et al. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině, s. 74.). Taxonomie má kumulativní charakter a je hierarchicky uspořádána. Kumulativní charakter spočívá v tom, že ke zvládnutí vyššího cíle je potřeba zvládnout cíl nižší. Taxonomie směřuje k redukci učení na učení paměťové, má omezit opomíjení vyšších cílů. Hierarchie původní taxonomie je následující: znalosti vyžadující převážně zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, tvůrčí hodnotící posouzení. „Teorie vzdělávacích cílů byla v roce 2001 významně obohacena zveřejněním práce Taxonomie pro učení, vyučování a hodnocení: Revize Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů.“ Revidovaná taxonomie je dvojdimenzionální. Dimenze kognitivní procesy je členěna do následující hierarchie: zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, tvořit. Rozdíl oproti původní taxonomii spočívá v tom, že syntéza byla změněna na tvorbu a byla dána na nejvyšší místo. Dimenze poznatky je strukturována následujícím způsobem: faktické, konceptuální, procedurální, metakognitivní. Autoři revize nepředkládají kumulativní hierarchii ani v jedné dimenzi. (BIČOVSKÝ, Petr; KOTÁSEK, Jiří. *Nástin revize Bloomovy taxonomie*, s. 203).

² Rozpis obsahu učiva pro každý modul je vyjádřen tabulkou o sedmi sloupcích. V prvním sloupci od leva je uvedeno pořadové číslo hodiny. Ve sloupci druhém vyučované téma, ve třetím hodinová dotace, čtvrtý je vyhrazen pro stanovení metod a forem výuky, v pátém je uveden odkaz na vzdělávací cíl, kterého má být dosaženo. Šestý sloupec obsahuje údaj o úrovni taxonomie, které má být dosaženo. Sedmý je vyhrazen pro poznámky.

³ Jistě lze zcela pragmaticky tvrdit, že dosažením požadované úrovně taxonomie stanovené v didaktickém cíli dosahuje absolvent ZOP kvalifikace a zároveň kompetence. Potom by však kompetence a kvalifikace byla synonyma. Což je samozřejmě v rozporu s genezí implementace obou kategorií do pedagogických dokumentů, stejně tak, jako s jejich didaktickou definicí. Viz PRUCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*, heslo Kompetence. Dále JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova*, s. 45-48 a také STEIN, Petr a Karel BŮŽEK. *Význam didaktické kategorie kompetence v multidiscipinárním paradigmatu profesní přípravy policistů.*

inspirovat) taxonomií Bloomovou. Pro tuto domněnku svědčí za prvé použité názvy jednotlivých úrovní taxonomie v kognitivní doméně a za druhé v některých případech také použití aktivních sloves při verbálním vyjádření konkrétního cíle.

Jednoznačnost verbálního vyjádření cíle

S Bloomovou taxonomií je spojeno uvození popisu učiva obsaženého ve vzdělávacím cíli tzv. aktivním slovesem. Toto aktivní sloveso pak slouží pro označení určité úrovně taxonomie. Například jestliže je k obsahu cíle připojeno aktivní sloveso *doslovně reprodukuje*, je patrné, že se vyžaduje naučení nazpaměť a jedná o úroveň zapamatování. Když je k obsahu cíle připojeno aktivní sloveso *vysvětlí vlastními slovy*, je patrné, že je vyžadováno osvojení cíle v úrovni porozumění.

Tvůrci VP pro vyjádření příslušné taxonomie zvolili následující postup: v cíli popsaná činnost policisty je vždy uvozena aktivním slovesem a k cíli je připojen odkaz na požadovanou úroveň taxonomie. Na základě analýzy textu VP nelze dospět k jednoznačnému závěru, zda aktivní slovesa měla „pouze nějak“ uvést popsanou činnost, či sloužit k označení požadovaného stupně taxonomie, nebo dokonce vyjadřovat operacionalizaci taxonomie.

Některá použitá slovesa se totiž běžně pro označování dosažené úrovně taxonomie v didaktice nepoužívají. Lze uvést následující příklady (v pořadí podle četnosti výskytu):

Číslo cíle	Aktivní sloveso	Číslo cíle	Aktivní sloveso	Číslo cíle	Aktivní sloveso
C4, C21, C37, C52, C60, C70, C81	Provede (provádí)	C57	použije	C78	využívá
C7, C8, C38, C48, C49, C55	uplatní	C62	implementuje	C82	detekuje
C11, C50	realizuje	C73	vykonává	C83	vykonává
C25	ilustruje				

Uvedená aktivní slovesa jsou svým významem určena více k popisu činnosti policisty než k označení požadované úrovně taxonomie. Pokud by tvůrci VP tvrdili, že právě o popis činnosti usilovali, lze namítnout, že tak při verbální formulaci cílů nepostupovali. Proč tedy „zvládá eskortu osoby“ na místo toho, aby „osobu eskortoval“ (C61), proč „využívá vhodné prvky verbální a neverbální komunikace“ a nikoliv „vhodně verbálně a neverbálně komunikuje“ (C78), proč „aplikuje zásady první pomoci“ a nikoliv „poskytuje první pomoc“, proč tedy „provádí dokumentaci“ a nikoliv „dokumentuje“ (C81) proč tedy „vykonává eskortu“ a nikoliv „eskortuje“ (C83)?

Nejasnost vyvolává dále skutečnost, že k označení činnosti obdobného obsahu, u které se požaduje dosažení shodné taxonomické úrovně, jsou použita odlišná aktivní slovesa. Takže například „uplatní“ oprávnění ke vstupu do obydlí, jiných prostor a na pozemek (C49), ale „realizuje“ oprávnění ke vstupu do živnostenské provozovny (C50), a „provede“ zajištění osoby (C52). Ve všech uvedených případech je podstatou činnosti policisty zásah do práv a svobod osob. Ve všech třech uvedených případech lze tuto činnost „realizovat“, stejně jako „provést“, a stejně tak

je možné ve všech třech případech oprávnění „uplatnit“. Ve všech uvedených případech stanoví VP požadavek stejné míry osvojení znalosti a dovednosti: v kognitivní doméně v úrovni aplikace a v doméně psychomotorické v úrovni koordinované dovednosti.

Obtížnost s takto vyjádřenými cíli ve výuce reálně pracovat dále prohlubuje skutečnost, že verbální formulace cílů v podkapitole 4.2. a podkapitole 5.4. VP nejsou totožné. U některých cílů jsou totiž používána rozdílná aktivní slovesa. A také skutečnost, že u 14 cílů odkazují rozdílně použitá aktivní slovesa nejen k rozdílným úrovním taxonomie, ale i rozdílným taxonomickým doménám.

Interpretační nejednoznačnost tohoto způsobu formulace cílů zvyšuje také to, že v podkapitole 5.5. VP (Rozpis učiva) je odkaz na příslušný cíl vyjádřený číslem. Není zřejmé, zda se rozpis učiva odkazuje na verbální vyjádření cílů uvedené v podkapitole 4.2. nebo 5.4. Ve sporných případech pak není jasné, zda je závazná taxonomie vyjádřená aktivním slovesem v oddíle 4.2. nebo oddíle 4.5. nebo úroveň taxonomie uvedená přímo v rozpisu učiva.

Operacionalizace cílů

Vzdělávací program vymezuje cíle pro doménu kognitivní, psychomotorickou a afektivní. Pro doménu kognitivní je stanovena taxonomie v úrovních zapamatování, porozumění, aplikace. V tomto případě, jak již bylo uvedeno, je zřejmá inspirace nerevidovanou Bloomovou taxonomií.

Účastník kurzu ZOP musí u závěrečné zkoušky předvést řešení namodelované situace. Předpokladem řešení namodelované situace jistě není pouze aplikace právních norem, ale též analýza problému obsaženého v namodelované situaci, stejně jako stanovení (tvorba) postupu řešení analyzovaného problému,¹ či syntéza výsledků analýzy a hodnotící posouzení stanoveného postupu.² Pokud budeme vycházet z požadavků na jednotlivé úrovně tak, jak je stanoví Bloomova taxonomie, je zjevné, že účastník kurzu ZOP si osvojuje v jeho průběhu znalosti na nižší taxonomické úrovni, než reálně potřebuje ke splnění závěrečné zkoušky.

Podpořit tento názor lze také porovnáním úrovní taxonomií stanovených v podkapitolách 4.2. a 5.4. Z celkového počtu 83 vzdělávacích cílů je v podkapitole 4.2. u 48 z nich vyžadováno osvojení v úrovni aplikace. V podkapitole 5.4 jsou vzdělávací cíle nazvány „předpokládané výsledky vzdělávání / cíle“. Ke každému cíli jsou zde připojena „kritéria pro hodnocení splnění výsledků vzdělávání / cílů“. Ovšem u 19 z oněch výše uvedených 48 cílů podle těchto kritérií postačuje, pokud účastník kurzu učivo pouze *vysvětlí*. Aktivní sloveso *vysvětlí* je v nerevidované Bloomově taxonomii spojováno nikoliv s úrovní aplikace, ale nižší úrovní porozumění. Jestliže například u cíle C53 je jako kritérium dosažení úrovně aplikace požadováno *vysvětlení* právních důvodů k zadržení a *vysvětlení* postupu při zadržení osoby, pak lze u závěrečné zkoušky vyžadovat, aby o těchto tématech zkoušený pouze hovořil. Pokud jsou u závěrečné zkoušky modelovány situace, ve kterých účastník kurzu musí zadržení předvést jako součást celkového řešení situace, pak se ověřuje jeho znalost příslušného právního institutu ve vyšší taxonomické úrovni, než vyžaduje VP.

¹ Použita terminologie revidované Bloomovy taxonomie pro dimenzi kognitivní procesy.

² Použita terminologie nerevidované Bloomovy taxonomie.

Pro psychomotorickou doménu jsou stanoveny dvě taxonomické úrovně: dovednost, koordinovaná dovednost. Pro doménu afektivní pouze jedna taxonomická úroveň nazvaná afektivní složka.

Ve vzdělávacím programu není stanoveno, jak se mají osvojené znalosti či dovednosti nebo postoje na jednotlivých taxonomických úrovních projevit. Tedy řečeno jinak, chybí vymezení, jakými didaktickými prostředky má být ověřováno dosažení příslušné úrovně taxonomie.

Kompatibilita: rovina horizontální

V rovině horizontální posuzujeme, zda se jeden cíl vztahuje pouze k jedné doméně (dílní cíl) nebo k více, respektive všem, doménám (cíle všestranný). Z 83 cílů, jejichž osvojení zajišťuje Oddělení vnější služby, je 34 cílů stanoveno pouze pro doménu kognitivní, 12 pro doménu kognitivní a afektivní a 37 pro všechny tři domény (kognitivní, psychomotorickou a afektivní). Je nutné upozornit, že neplatí vztah, že cíle pro jednu doménu jsou zároveň cíli konkrétními. Vzdělávací program takto systematicky neřeší kompatibilitu mezi rovinou vertikální a horizontální.

Takové cíle, pokud nejsou dále rozpracovány podle domén, a teprve poté přiřazeny ke konkrétním tématům (respektive učebním jednotkám), nelze považovat za realistické. Nerealistickými cíli jsou tedy z podstaty věci takové, kde VP stanoví jako metodu výuky „výklad“ (tj. expozici učiva za využití monologické metody) a zároveň požaduje dosažení cíle v psychomotorické doméně. Učební jednotky s takto konstruovanou taxonomií jsou uvedeny v následujícím přehledu.

Učební jednotka	Učební jednotka	Učební jednotka	Učební jednotka	Učební jednotka	Učební jednotka
13-16	16-29	55-58	103-108	130-133	139
17-20	30-31	66-73	109-110	134-135	140
22-25	53-54	83-85	122-124	136-137	

Jistě lze namítnout, že pro uvedené učební jednotky VP požaduje kromě použití metody výkladu také metodu praktického cvičení. Z VP však nelze jednoznačně dovodit, že metoda praktického cvičení je prostředek k získání dovednosti či koordinované dovednosti. Například v učební jednotce 96-98 je ve VP stanoveno užití metody praktického cvičení, avšak cíle pro tuto vyučovací jednotku v psychomotorické doméně nejsou vůbec vytyčeny.

Kompatibilita: rovina vertikální

V rovině vertikální nahlížíme na vzdělávací cíle jako na hierarchický systém a posuzujeme je z hlediska míry jejich obecnosti. Ve vzdělávacích programech mohou být obecné cíle rozpracovány až po cíle konkrétní pro každou vyučovací jednotku. Nebo mohou být ve vzdělávacích programech stanoveny pouze obecně a jejich konkretizace přenechána oborovým didaktikám. Vzhledem k tomu, že VP obsahuje detailní rozpis učiva, lze na něj klást nárok, aby obecné cíle byly konkretizovány pro každou vyučovací jednotku.

Obecnost formulace cílů není ve VP řešena jednotně. Některé cíle jsou natolik obecně formulovány, že jsou v podstatě nevyhodnotitelné. Názory na to, jaká ustanovení lze označit za „obecná“, se mohou totiž lišit.

Číslo cíle	Formulace cíle ve vzdělávacím programu
C51	Uplatní obecná ustanovení zákona o Policii ČR a trestního řádu související s omezením osobní svobody osob.

Cíle pro další témata jsou formulovány s různou mírou obecnosti. Pro ilustraci je možné uvést následující příklady. Cíl C49 subsumuje dvě témata, a to oprávnění ke vstupu do obydlí a oprávnění k zastavení a prohlídce dopravního prostředku.

Číslo cíle	Formulace cíle ve vzdělávacím programu
C49	Uplatní oprávnění policisty a policejního orgánu ke vstupu do obydlí, jiného prostoru nebo na pozemek, dále pak oprávnění k zastavení a prohlídce dopravního prostředku.

Cíl C55 naopak vyjadřuje jedno téma jedním cílem.

Číslo cíle	Formulace cíle ve vzdělávacím programu
C50	Realizuje oprávnění policisty ke vstupu do živnostenské provozovny.

Oproti tomu téma domácího násilí je vyjádřeno více cíli, které tak pokrývají škálu rozhodovacího procesu při vykázání (znalosti: fenoménu domácího násilí, znalost právních důvodů pro vykázání osoby, znalost kritérií, podle nichž je posuzováno, zda k domácímu násilí došlo či nikoliv).

Číslo cíle	Formulace cíle ve vzdělávacím programu
C45	Objasní pojem domácí násilí.
C46	Charakterizuje znaky domácího násilí.
C47	Stanoví míru rizika pro ohroženou osobu domácím násilím za pomoci metody SARA DN.
C48	Uplatní postup v rámci institutu vykázání dle § 44 až 47 zák. č. 273/2008 Sb. a IAŘ PČR (identifikace znaků domácího násilí, administrativní zpracování vykázání – zejména zpracování úředního záznamu o incidentu se znaky domácího násilí, vyhotovení potvrzení o vykázání a zpracování úředního záznamu o vykázání).
C82	Detekuje znaky domácího násilí a realizuje vykázání osoby ze společného obydlí.

Pokud pomíneme fakt, z hlediska obsahu jsou cíle C45 a C46 identické (jak jinak lze „objasnit“ pojem domácího násilí než prostřednictvím jeho znaků, tedy tím, že budou tyto znaky „charakterizovány“), že cíl C82 plně subsumuje cíl C47 a částečně cíl C48, je tento příklad ukázkou možné cesty, jak ve vzdělávacím programu postupovat při konkretizaci cílů tak, aby byly při výuce konkrétního tématu reálně využitelné.

Shrnutí, diskuse, návrhy

Didaktické cíle stanovené ve vzdělávacím programu by měly tvořit vnitřně ujednocený systém, který obsahuje jednoznačné sdělení vyučujícímu, v jakém rozsahu a taxonomické úrovni si má vyučovaný osvojit vzdělávací obsah nejen v průběhu celého vzdělávání, ale též v konkrétní vyučovací jednotce. A zároveň

přinášet informace o tom, jaký výkon a za jakých podmínek odpovídá konkrétnímu stupni taxonomie.

Takovému využití cílů v reálné výuce je však překážkou nejednoznačná verbální formulace cílů, která se projevuje zejména používáním rozdílných aktivních sloves pro stejnou taxonomickou úroveň ve stejné doméně. A také používáním takových aktivních sloves, která se v didaktice pro označení taxonomických úrovní běžně nepoužívají. Tato nejednoznačnost vede k tomu, že je možné nad vzdělávacím programem diskutovat o tom, zda jsou u závěrečné zkoušky ZOP ověřovány znalosti a dovednosti účastníků kurzu ve stejném rozsahu, v jakém je požadováno jejich osvojení ve vzdělávacím programu. Rozdílné možné interpretace vzdělávacího programu a vzdělávacích cílů umožňují dát na takto položenou otázku protichůdné odpovědi. (Graf číslo 1).

Popsaná rozdílná interpretace zjevně vyplývá i z absence operacionalizace didaktických cílů. Při provádění operacionalizace cílů kognitivní doméně je nutné určit evaluační nástroj. Následně pak musí být stanovena úroveň výkonu, který dostačuje k osvědčení, že znalost byla osvojena na požadované taxonomické úrovni (a odtud pramení jistá obliba didaktických testů, kde kvalitu výkonu lze vyjádřit kvantitativně počtem správných odpovědí). K ověření dosažení znalostí ve vyšších taxonomických úrovních mohou sloužit jako evaluační nástroje problémové úlohy a případové studie. Takovému postupu však brání absence definování termínů případová studie, problémová úloha, modelová situace. Význam termínů je chápán spíše intuitivně. Jasná hranice mezi termíny chybí. A zjevně není poptávka po takových jasných definicích.¹

Kritika různé míry obecnosti didaktických cílů může být odmítnuta vysvětlením, že pro témata, kde VP nestanoví konkrétní vzdělávací cíl přímo pro učební jednotku, nikdo a nic přece neklade překážky tomu, aby si takový cíl stanovil samotný vyučující. A jistě tak činí, protože jinak by nemohl učit. Pokud nahlížíme na tento problém pragmaticky, lze s takovým vysvětlením souhlasit. Na VP je však také možno nahlížet jako na zásadní konstitutivní materiál ZOP, ze kterého by mělo být rovněž patrné, nejen jaké učivo má být v konkrétní vyučovací jednotce odučeno, ale také v jaké míře má být naučeno. Takovému požadavku však VP nemůže dostát z důvodu nejednotné konstrukce vzdělávacích cílů nejen z hlediska jejich různé míry obecnosti, ale též různé míry všestrannosti.

Je třeba rovněž vzít v úvahu, že kritizovaný stav představuje riziko sám o sobě. Nikoliv tedy proto, že výchovně vzdělávací proces v ZOP bude zaměřen primárně k horizontu úkolů. Riziko spočívá v tom, že vyučující jako uživatel VP získává postoj k didaktické kategorii vzdělávacího cíle jako k něčemu formálnímu a reálně nevyužitelnému. Nelze vyloučit, že tento svůj postoj přeneseme i na další didaktické kategorie, popřípadě další normativy, vymezující jeho činnost v edukačním procesu.

¹ „Ve vzdělávací praxi s dospělými je často opomíjen význam řízení a regulace vzdělávacího procesu (aplikace andragogické didaktiky). Vše je ponecháno často jen na lektorovi a na úrovni jeho didaktické kompetence.“ (MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*, s. 11). Proto lze považovat za stále inspirativní i třináct let starý materiál, který se uvedenou problematikou zabýval. Kolektiv učitelů OVMIV. Využití modelových situací v přípravě policistů. *Policista*. 2007, č. 6, příloha s. I – VIII.

Je tu však další důvod, který vede k tomu, proč je nutné se didaktickou kategorií vzdělávací cíl v ZOP zabývat. A to je vztah k dalším cílovým kategoriím, jejichž dosažení je ve vzdělávacím procesu deklarováno: kvalifikace a kompetence. Analyzovaný vzdělávací program explicitně jejich vztah nevymezuje.

Kvalifikace aprobuje, že absolvent ZOP ovládá postup, který mu umožňuje úspěšně provést konkrétní činnost. Tato konkrétní činnost je v praxi běžně vykonávána. Protože je běžně vykonávána, tak také postup k dosažení cíle této činnosti je známý. Postačuje už „jen“ erudovaný učitel a motivovaný žák s vlohami, které mu umožní osvojit si znalosti a dovednosti v míře takové, která je nutná k metodicky správnému provedení požadovaného postupu.

V případě rozvoje kompetencí jsou však východiska odlišná. Obsahem kompetencí nejsou postupy směřující k realizaci konkrétní činnosti, ale nadčasově platná způsobilost a připravenost řešit různé problémy v různých situacích. Jistě lze odpovědět, že rozdílná východiska nemají vliv na didaktickou interpretaci. I v rámci osvojení kompetence přece musíme naučit policistu postupům, které může použít k řešení různých problémů v různých situacích.

Pokud však postupu rozumíme jako návodu, vyvstává základní problém. Jak můžeme stanovit návody pro řešení problémů a situací, které dosud nenastaly?¹

Nejsme totiž schopni odhalit zákony kauzálních vztahů v situaci. Jsme pouze schopni předvídat výchozí podmínky situace a její možný či statisticky pravděpodobný vývoj. Nejsme však již schopni předvídat reálný průběh situací.

Na základě zkušeností z praxe integrované výuky rozvíjené oddělením metodiky a integrace výuky ve Vyšší policejní škole Ministerstva v Praze v letech 2004 až 2015 lze navrhnout řešení popsaného rozporu nahrazením stávajícího interdisciplinárního modelu integrace modelem transdisciplinárním. Podstatou návrhu je koordinace vzdělávacích obsahů mezi výukové předměty a dva ohniskové transdisciplinárně konstituované předměty: Strategie a taktika policejní činnosti a Procesní činnost policie.² (Graf číslo 2)

¹ Služební činnost policisty je specifická forma sociálního styku: sociální událost. A „každá konkrétní sociální událost... může být prohlášena za novou. Může být srovnávána s jinými událostmi, může tyto události určitými znaky připomínat, ale bude vždy určitým způsobem unikátní.“ Sice můžeme tyto situace „pochopit a intuitivně jim porozumět, proč a jak došlo k určité události, a tak můžeme snadno pochopit její příčiny a důsledky – síly, které ji způsobily a vliv na další události. Můžeme také nicméně přijít na to, že nejsme s to formulovat obecné zákony, které by mohly sloužit k obecnému popisu takových příčinných vazeb. Může se totiž jednat jen o jednu jedinou sociologickou situaci, a žádnou jinou, kterou by bylo možno správně vysvětlit těmi silami, které jsme objevili.“ POPPER, Karl, Raimund. *Bída historicismu*. Praha: OIKOYMENH, 2008, s. 19. Srovnej též FAY, Brian. *Současná filozofie sociálních věd*. Praha: SLON, 2002, s. 187-191.

² Uvedený návrh vycházel z praktických zkušeností z integrované výuky realizované ve Vyšší a Střední policejní škole Ministerstva vnitra v Praze oddělením metodiky a integrace a výuky a byl postupně teoreticky rozpracováván (viz MITÁČEK, Antonín et al. *Strategie policejní činnosti jako didaktický problém*; STEIN, Petr. Learning by doing v policejním vzdělávání: příležitosti, rizika a východiska; STEIN, Petr. Strategie a taktika v bezpečnostním vzdělávání; STEIN, Petr a Roman SKALSKÝ. *Příprava k použití*

Ve vztahu k didaktickým cílům lze výše popsaný návrh v tomto textu doplnit o doporučení konstruovat cíle ve vzdělávacím programu podle revidované dvojdimenzionální Bloomovy taxonomie. A to z následujících důvodů:

- Dimenze kognitivní procesy, je plně v souladu s interpretací služební činnosti v rovině taktické a technické a rovině strategické. A právě na tomto rozlišení je navrhováno konstituování transdisciplinárního předmětu Strategie a taktika policejní činnosti.
- Dimenze poznatky, dělicí poznatky na faktické, konceptuální, procedurální a metakognitivní, se může stát vhodným kritériem pro koordinaci vzdělávacího obsahu mezi jednotlivými „oborovými“ předměty a dvěma předměty „ohniskovými“.

Závěr

Základní odborná příprava vždy bude z hlediska svého obsahu vzděláváním praktickým a z hlediska svého účelu vzděláváním pro praxi. Požadavky na inovace a změny vzdělávacího programu ZOP tak budou přicházet zejména z praxe. A jako u každého profesního vzdělávání, tak i u ZOP bude vždy akcentován horizont úkolů.

Dosažení horizontu úkolů však může účinně podpořit využívání didaktické kategorie vzdělávací cíl. Verbální vyjádření cílů v analyzovaném vzdělávacím programu však plně neumožňuje využít potenciál, kterým tato didaktická kategorie disponuje. Efektivní implementaci poznatků z praxe může účinně podpořit přechod od interdisciplinární k transdisciplinární integraci vzdělávacího obsahu ZOP. Realizace této změny by vyžadovala i zavedení revidované dvojdimenzionální Bloomovy taxonomie do ZOP.

Návrh na využití dvojdimenzionální Bloomovy taxonomie pro stanovení vzdělávacích cílů v ZOP se může projevit jako efektivní pouze v případě jednoznačného verbálního vyjádření vzdělávacích cílů, provedení jejich operacionalizace a zachování jejich kompatibility v rovině horizontální i vertikální.

Použité prameny

Monografie

- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika*. 2. vyd. Ostrava: Amosium servis.
- FAY, Brian. *Současná filozofie sociálních věd*. Praha: SLON, 2002. ISBN 80-86429-10-05.
- HLAVSA, Jaroslav; LANGOVÁ, Marta; VŠETEČKA, Jiří. *Člověk a životní situace*. Praha: Academia, 1987.
- JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova*. 1. vyd. Předsudky a stereotypy. Praha: EPOCH s.r.o., 2006. 136 s. ISBN 80-87027-31-0.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2011. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

donucovacích prostředků nebo strategie a taktika policejní činnosti: Čím nás může inspirovat Clausewitz?).

PASCH, Marwin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, s.r.o., 1998. ISBN 80-7367-054-2.

POPPER, Karl Raimund. *Bída historicismu*. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 80-7298-007-6.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

Slovníky

PRUCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-39-60.

Sborníky

BIČOVSKÝ, Petr a Jiří KOTÁSEK. Nástin revize Bloomovy taxonomie. In: VALIŠOVÁ, Alena (ed.). *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum 2004. ISBN 80-246-0914-2.

MITÁČEK, Antonín et al. Strategie policejní činnosti jako didaktický problém. In: ZLÁMAL, Jiří (ed.). *Současné trendy v profesním vzdělávání příslušníků ozbrojených sil a sborů: Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: Praha 12. - 13. prosince 2006*. Praha: Střední policejní škola MV v Praze, 2006, s. 156-162. ISBN 978-80-86723-27-3.

STEIN, Petr. Learning by doing v policejním vzdělávání: příležitosti, rizika a východiska. In: ZLÁMAL, Jiří /ed./ *Vytváření profesních kompetencí (činnostní autentické a zkušenostní učení)*. *Sborník příspěvků z V. mezinárodní vědecké konference Praha 21. října 2010*. Praha: VPŠ MV v Praze a UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-99-0.

STEIN Petr a Karel BŮŽEK. Význam didaktické kategorie kompetence v multidisciplinárním paradigmatu profesní přípravy policistů. In: ZLÁMAL, Jiří /ed./ *Možnosti interdisciplinárních přístupů a integrované výuky ve vzdělávání příslušníků bezpečnostních sborů. Sborník příspěvků z VI. mezinárodní vědecké konference Praha 20. října 2011*. Praha: UJAK, 2011. ISBN 978-80-7452-018-1.

Periodické publikace

Kolektiv učitelů OVMIV. Využití modelových situací v přípravě policistů. *Policista*. 2007, č. 6, příloha s. I – VIII.

STEIN, Petr. Strategie a taktika v bezpečnostním vzdělávání. *Auspicia*. 2012, č. 2, r. 9, s. 112–119. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. ISSN 1214-4967.

STEIN, Petr a Roman SKALSKÝ. Clausewitz Příprava k použití donucovacích prostředků nebo strategie a taktika policejní činnosti: Čím nás může inspirovat? *Policista*. 2013, č. 7, příloha s. II – XI.

STEIN, Petr a Roman SKALSKÝ. Příprava k použití donucovacích prostředků nebo strategie a taktika policejní činnosti: Čím nás může inspirovat Clausewitz? II. část. *Policista*. 2013, č. 8, příloha s. II – VIII.

R E S U M É

Autor v textu prezentuje výsledky analýzy vzdělávacích cílů v základní odborné přípravě policistů. Vzdělávací cíle jsou ve vzdělávacím programu formulovány nesystematicky, nejasně a nejsou operacionalizovány. Proto nemůže být zcela využit jejich potenciál. Autor navrhuje využít k formulaci cílů revidovanou Bloomovu taxonomii. Využití této taxonomie může významně podpořit průběžných způsob implementace vzdělávacích požadavků z praxe do edukačního procesu ZOP.

Klíčová slova: vzdělávací cíle, kompetence, kvalifikace.

S U M M A R Y

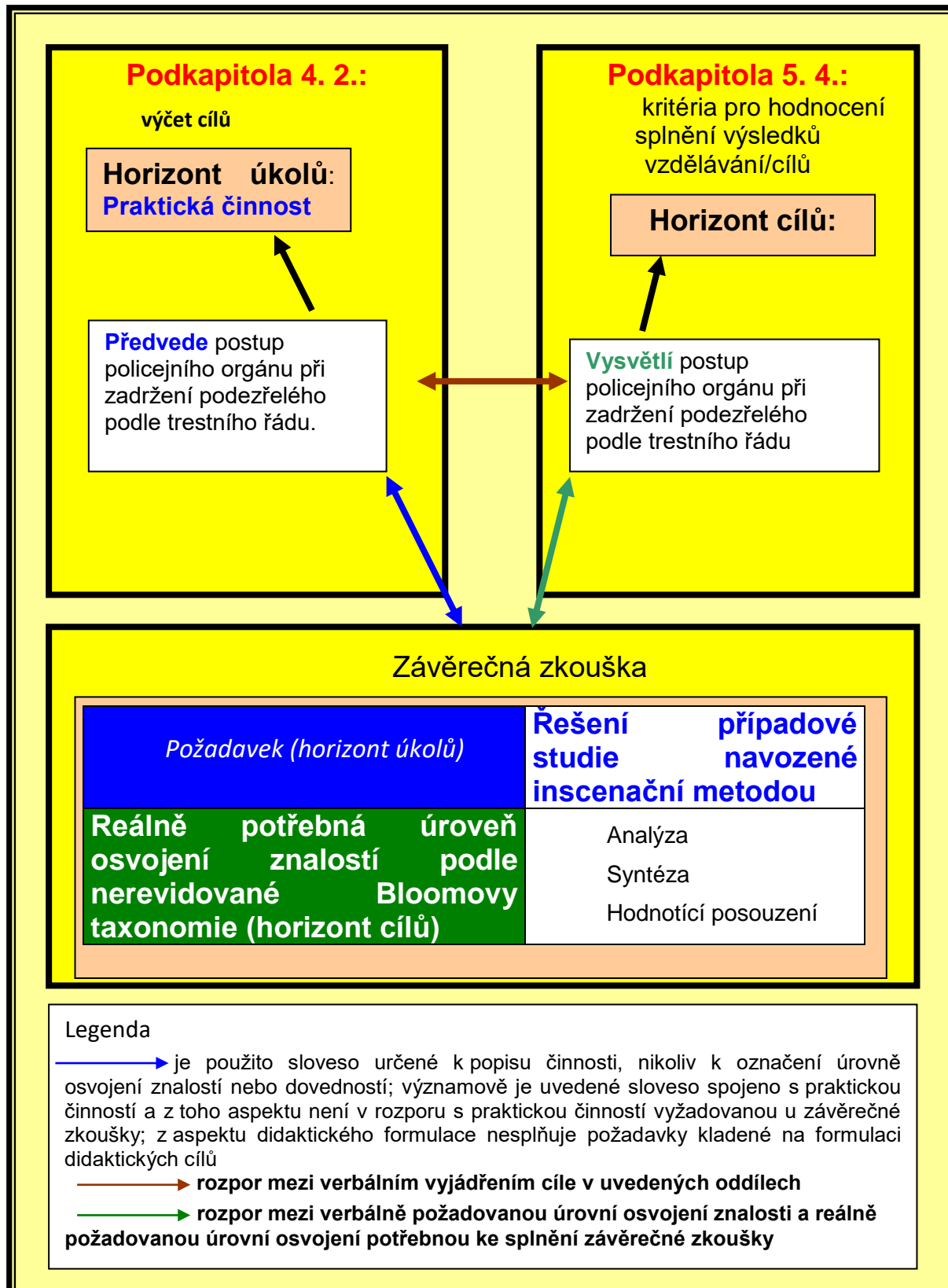
STEIN, Petr: EDUCATIONAL OBJECTIVES IN THE BASIC TRAINING OF POLICE OFFICERS

The author presents in the text the results of the analysis of educational objectives in the basic training of police officers. Educational objectives in the educational programme are defined in a non-systematic, vague and non-operational manner. Therefore, their potential cannot be fully exploited. The author proposes to use the revised Bloom taxonomy to define them. The use of this taxonomy can significantly support the continuous way of implementing educational requirements from practice into the educational process of the basic police training.

Key words: educational objectives, competences, qualification.

Graf číslo 1:

Demonstrace nejednotnosti verbálního vyjádření cílů ve dvou podkapitolách vzdělávacího programu a demonstrace rozporu mezi cílem požadovanou úrovní osvojení učiva a úrovní reálně potřebnou pro splnění závěrečné zkoušky.



Graf číslo 2:

Implementace vzdělávacího požadavku za využití revidované Bloomovy taxonomie

