VÝUKOVÉ MULTIMEDIÁLNÍ TECHNOLOGIE A JEJICH VYUŽITÍ VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU NA STŘEDNÍCH POLICEJNÍCH ŠKOLÁCH

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně s využitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů uvedených v seznamu.

Praha 19. ledna 2005

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Děkuji panu Doc. Ing. Františku Mošnovi, CSc. za metodické vedení a odbornou pomoc při zpracování této disertační práce, za ochotu a cenné rady v průběhu celého mého doktorandského studia.

Děkuji také všem pedagogickým pracovníkům, kteří se se mnou podíleli na realizaci pedagogického výzkumu.

Praha 19. ledna 2005

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Résumé

Modern teaching in terms of creative work based on information used in mutual interaction between teachers and students requires intensive searching, finding and introducing rational forms, methods and didactic procedures and their implementation at schools. The process also requires creating adequate pedagogical environment.

Andragogy and lifelong learning are priorities not only of the state education policy but also in training police officers and civilian employees within the Ministry of Interior. The high level of output experience and creation of the attitudes of the trainees are the backbone of the upcoming reform of the education program of the professional training of the police novices focused on professional and competent service. Learning for life, declared in materials of international institutions to be the essentials of the 21st century information society, brought into practice by means of behavioural, cognitive and, above all, constructive concept of training and education requires intensive work aimed at changing the existing paradigms of instructive execution of formal and informal education in accordance with Comenius' idea that "...pupils should enjoy learning, being encouraged by their parents, school and the method."

This dissertation was written with respect to these premises and the effort to preserve the continual strategy of the police training together with the rest of the education system. It deals with implementation of multimedia information and communication technologies into the education process within the education program of the professional training at the police training colleges of the Ministry of Interior.

The core of the dissertation consists in the empiric pedagogical research primarily focused on certain opportunities of taking advantage of educational programs on CD-ROMs used in lessons, and proving hypotheses of the education experiment.

The findings of pedagogical and psychological research prove the fact that providing illustrative examples in teaching is the most natural principle in education since it reflects the need for acquiring knowledge, skills and habits through sense receptors. Multimedia educational technologies meet this principle as they enable

information reception by connecting observation to subsequent visualization and fixation. Moreover, this encourages the learners' interest in the subject, stimulates their attention, facilitates the process of thinking, memorizing the subject matter, comprehending it and storing it in value systems and structures.

The goal of this dissertation is to provide the management personnel of the police schools and their teachers with specific arguments based on scientific research, which could incite the further orientation of the education system of the Ministry of Interior in the area of methodology and didactics as suggested in the dissertation. Benefiting from pedagogical instruments, the dissertation seeks to encourage the effort to enhance cognitive performance of the learners involved in the professional police training and to achieve positive changes in the field of ethics of the police work.

Urgency of this need and motivation to achieve the established intention was, above all, defined by the specific character of the professional orientation of the teaching process at police training colleges, and by the de facto impossibility to use a wide range of sophisticated educational programs, web pages on the Internet and the Intranet available nowadays.

OBSAH

1. Úvod 9

Teoretická část práce

2. Teoretická východiska práce 15

2.1 Charakteristika informační společnosti 15

2.2 Novodobé teorie učení a školní edukace 22

2.3 Výpočetní technika jako zdroj změny v charakteru vzdělání 34

2.4 Některá specifika vzdělávání dospělých 47

2.5 Priority zavádění ICT do vzdělávání ve středních policejních školách Ministerstva vnitra 50

Výzkumná část práce

3. Výzkumný problém 52

3.1 Pedagogicko psychologické souvislosti výzkumného problému 52

3.2 Pragmatická východiska pro vymezení výzkumného problému 53

3.3 Multimediální technologie na CD-ROM jako polykauzální výzkumný problém 54

3.4 Charakteristika multimediálních výukových programů „Použití síly a zbraní" a „Zacházení s oběťmi" na CD-ROM 57

3.5 Funkce a vlastnosti multimediálních výukových programů na CD-ROM, metody a didaktické postupy použité při výuce v experimentálních skupinách akčního výzkumu 61

4. Pedagogické proměnné 74

5. Hypotézy výzkumného experimentu 76

5.1 Hlavní hypotézy výzkumného experimentu 76

5.2 Subhypotézy výzkumného experimentu 76

6. Výzkumný soubor 77

6.1 Základní soubor 77

6.2 Výběrový soubor 77

6.3 Výběr týmu pedagogických pracovníků 81

7. Pilotážní průzkum 82

7.1 Předmět a cíle pilotážního průzkumu 82
7.2 Subjekty pilotážního průzkumu 96
7.3 Shrnutí odpovědí výzkumného souboru respondentů - žáků 103
7.4 Shrnutí odpovědí výzkumného souboru respondentů - učitelů 109
7.5 Shrnutí výsledků pilotážního průzkumu 111
8. Předvýzkum 112
8.1 Předmět a cíle předvýzkumu 112
8.2 Provedení a dílčí výsledky předvýzkumu 112
8.3 Shrnutí výsledků předvýzkumu 115
9. Výzkumná metoda a výzkumný nástroj 117
9.1 Experiment 117
9.2 Didaktické testy, jejich validita a reliabilita 118
9.3 Dotazníky, jejich validita a reliabilita 119
10. Statistické zpracování údajů a jejich interpretace 121
10.1 Hodnocení a výsledky didaktických testů 121
10.2 Hodnocení a výsledky vstupních dotazníků 162
10.3 Výsledky dotazníků změny postojů následkem experimentálního působení 175
10.4 Ověření hypotéz empirického výzkumu 195
11. Závěr 199
11.1 Přínos multimediálních výukových programů na CD-ROM ke zkvalitnění výchovy a vzdělání ve středních policejních školách 199
11.2 Přínos disertační práce pro další pozitivní formování pedagogického prostředí ve středních policejních školách 200
12. Odborná literatura a další informační zdroje 205
13. Seznam příloh 212

1. Úvod

V současné době využívá 380 milionů lidí Internet a ještě větší procento počítače, přičemž toto číslo denně roste. Výměna informací funguje permanentně 24 hodin denně, 7 dní v týdnu a 365 dní v roce. Vývoj hardwaru a softwaru zaznamenává nebývalý rozmach, mikroprocesory jsou stále menší, levnější a výkonnější. Výkon počítačů se zdvojnásobuje každých 18 měsíců. Kapacita uchovávání informací ročně vzrůstá o 60%. *Informační a komunikační technika a technologie doslova zachvátily svět. Tuto skutečnost musí brát v úvahu globalizující se světová ekonomika, stejně jako politika, vzdělávání, ale i životní realita moderního člověka. Je to sociální revoluce. Tato změna paradigma má hlavní vliv na ekonomické procesy, na důležitost znalostí, na kvalifikaci každého zaměstnance, na roli manažéra, na vzdělání mladých lidí a na sociální odpovědnost státu a ekonomiky.* (E. Staudt, 2003).

Vzdělávání se stává celoživotní aktivitou a objektivní nutností. Strategií doby ve vzdělávání je transformace znalostí v hodnoty.

Vzrůstající společenská potřeba všeobecné a odborné vzdělanosti vyžaduje nové vymezení cílů i obsahu vzdělávání a vzdělávacích standardů, má nejen celoevropský, ale celosvětový rozměr.

Současné pedagogické teorie i praxe inovačních procesů ve státní vzdělávací soustavě se prezentují úsilím o nové pojetí role výchovy a vzdělávání v realitě informační společnosti (Information Society) 21. století a o její propojení se standardy vzdělávání v zemích Evropské unie a USA.

Pro pedagogické pracovníky na všech úrovních a ve všech typech vzdělávacích institucí to znamená permanentně inovovat národní kurikula a vzdělávací standardy, přehodnocovat a modifikovat k nim adekvátní pedagogické prostředí, hledat a nalézat takové formy, metody a didaktické postupy, které by umožňovaly dosáhnout kvalitativně i kvantitativně lepších výsledků školní edukace. V tomto pojetí *...můžeme vyučovací metodu chápat jako určitý specifický druh a způsob činnosti, při kterém dochází ke zprostředkovávání informací mezi učitelem a žákem, nebo jinými zdroji a žákem* (F. Mošna, 1991). Pro učitele i žáky se v procesu učení stává základem úspěšnosti schopnost klást správné otázky a pracovat v týmu, umění

vyhledávat a vyhodnocovat informace, komunikovat a přesvědčit, přijímat rozhodnutí a nést za ně odpovědnost.

Zmíněná skutečnost zcela pregnantně vystihuje úkoly a cíle profesního vzdělávání v Ministerstvu vnitra (dále jen MV). Resortní vzdělávací systém, má-li plnit své poslání, musí být soustavou dynamickou, schopnou zachytit, reflektovat a v praxi realizovat zmíněné modernizační procesy.

Empirický výzkum pedagogické reality ve středních policejních školách, zejména pak vzdělávací program základní odborné přípravy (dále jen ZOP) vyžaduje provést naléhavou strukturální, obsahovou a hlavně systémovou změnu, a to především v novelizaci a aktualizaci školního kurikula ve střednědobém a dlouhodobém časovém horizontu. Zároveň je třeba posunout strategii vzdělávání k faktické přípravě na život v intencích kognitivního a konstruktivního pojetí učení a vytváření hodnotového systému demokratické a občanské společnosti, postojů a zkušeností žáků připravujících se na výkon profese policisty jako veřejného činitele s mimořádnými oprávněními.

To aktuálně vyžaduje přehodnotit tradiční způsoby vyučování, charakteristické zejména přetrváváním transmisivního (instrukčního) pojetí formální edukace. Didaktika výukového schématu pasivního žáka a sdělování nových informací v hotové podobě neodpovídají mentalitě dnešních žáků středních škol. Paměťové zvládání encyklopedií navíc není příliš efektivní, i když, bohužel, stále převládající. *Učivo se může přetvořit v živý majetek žáka jen za předpokladu, bude-li se ho zmocňovat pod vedením učitele v aktivní, samostatné činnosti, která si vyžaduje přiměřený čas i prostor, právě proto, že jde o složitý proces učení, nikoli o jednorázové předávání jednotlivých poznatků a jejich pasivní, pamětní osvojování* (A. M. Dostál, 1967).

Spolu s preferováním samostatnosti a aktivity učícího se žáka proti mechanickému zapamatování hotových poznatků se stále více ukazuje, že je nezbytné překonávat pouhé sumativní zvládání učiva a že místo prostého přiřazování nových poznatků ke znalostem dřívějším je třeba usilovat o vytváření poznatkových struktur spjatých se soustavným rozvíjením samostatného a tvořivého myšlení a s všestranným formováním osobnosti žáka. Se snahami o zvýšení celkové úrovně vyučovacího procesu a při zdůrazňování zřetele k zájmům a potřebám učícího se žáka nabývají na aktuálnosti heuristické, problémové,

programované a projektové metody výuky a činností aktivizujících duševní potenciál žáků k vytváření vědomostního a hodnotového potenciálu jako cílových struktur obecné i odborné vzdělanosti příslušníka Policie České republiky (dále příslušníka PČR).

Moment obtížnosti, nejasnosti, neukončenosti, nesrovnalosti atp. aktivizuje žákovo myšlení, které se pak zaměřuje na odstranění rozporu mezi znalostmi, jež si dosud osvojil, a mezi novými fakty, k jejichž vysvětlení jeho dosavadní vědění nestačí. Získávání potřebných nových znalostí cestou postupných kroků s využíváním materiálních technických prostředků, zejména informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT) je přitom právě jednou z podstat řešení problému a cestou ke zkvalitnění školní edukace, odpovídající dobovým standardům globální informační společnosti.

Učitelé budou potřebovat zvládnout široké znalosti informačních a komunikačních technologií. Budou muset, kromě běžných programů, zvládnout též práci s výukovými programy na CD-ROM a DVD, využívat výukové www stánky, Internet a Intranet i další specializované programy. Budou se muset naučit a být schopni nacházet vhodné zdroje informací a rozhodovat se, zda jsou ve výuce použitelné a s jakým efektem. Navíc budou muset být schopní ukázat žákům, jak s technologiemi pracovat, jak vyhodnocovat informace, jak komunikovat s týmem žáků, jak nové digitální dokumenty správně tvořit. Přestože role učitele zůstává v základu nezměněna, posouvá se do polohy jakéhosi průvodce nebo asistenta žáků. Není pochyb o tom, že mají-li učitelé všechny tyto nové úkoly splnit, potřebují se na ně dobře připravit. To samozřejmě vyžaduje osobní invenci, odbornou erudici a určitý čas.

Proti takovému pojetí vyučování a proti jeho zavádění ve školách se mohou objevovat různé výhrady a námitky jak ze strany studentů a jejich rodičů, tak ze strany pedagogických pracovníků, a to zejména těch, kteří neustále setrvávají na pozicích pouhé verbální komunikace se žáky. Prezentované výhrady směřují především proti velké náročnosti na učitelovu přípravu před vlastním vyučováním, nezkušenosti i proti technické obtížnosti implantace některých problémových a programovaných didaktických projektů do vyučovací jednotky.

Na druhé straně je třeba vzít v úvahu skutečnost, že dostupnost problémové metody programovaného vyučování a dalších je mnohdy výrazně omezena též

objektivními faktory, např. počtem žáků ve třídách. Přesto musí každý zodpovědný manažér ve školství, učitel i angažovaná veřejnost respektovat premisu, že žáci jsou sami o sobě aktivní a stojí o to, aby se ve třídě něco dělo. Je zcela přirozené, že žáci, kterým se dostává málo příležitostí k uspokojení přirozené zvídavosti, se stávají buď apatickými nebo „zlobí". Stává se, že do opozice se dostávají zvláště ti žáci, kteří jsou aktivní, ale jejichž aktivita je v daném školském uspořádání a vedení vyučovací jednotky nežádoucí. Postupy vyvinuté na základě sociálně psychologických výzkumů, ověřené ve výcviku i při získávání zpětné vazby, dávají žákům příležitost k aktivní spoluúčasti na tvorbě vyučovací jednotky i možnost seberealizace.

Tyto a další úvahy i vědomí odpovědnosti ředitele školy mě přivedly k napsání této disertační práce, ve které se pokouším přiblížit problematiku integrace pedagogiky a informatiky. Její obsah spočívá v pokusu o odhalení reálných vlivů, jimiž ICT působí na výukový proces. O tom, že takové vlivy existují, asi téměř nikdo nepochybuje, názor, že ICT zásadním způsobem mění život celé lidské společnosti (informační společnost) je všeobecně přijímaný. ICT pronikají do všech oblastí lidského konání, a tak ani školství nemůže zůstat pozadu. Jenže právě školství je jedním z nejkonzervativnějších odvětví, v němž se změny prosazují jen velmi těžko a pomalu. Jsou však naprosto nutné. Současný proces expanze počítačů a Internetu již ve skutečnosti do škol dorazil. Stav využití výukových technologií v resortních školách MV však zatím, bohužel, nelze považovat za ideální. Měli bychom se tedy permanentně zamýšlet nad tím, jak by využití ICT mělo vypadat, aby přinášelo maximální efekt výstupních zkušeností učícím se policistům.

Proto disertační práce neobsahuje jen penzum teoretických poznatků, ale též příklady a odkazy, jež by měly přispět k lepší orientaci pedagogických pracovníků resortních škol MV v této problematice. Jejím záměrem je předložit jakéhosi průvodce, který zvýší zájem obou subjektů edukace o tuto problematiku a pomůže s širším zaváděním vzdělávacích technologií s podporou elektronických zdrojů do praxe. Kromě toho chci podpořit to, co v oblasti vzdělávacích technologií bylo již uděláno.

U vědomí poznatků získaných studiem odborné literatury a z dalších zdrojů a z vlastní pedagogické praxe učitele a ředitele školy jsem zpracoval tuto disertační práci jako určitý strukturovaný soubor kapitol obecné a oborové didaktiky, forem,

metod a didaktických postupů preferovaných v současné pedagogice, přičemž těžiště práce spočívá v pedagogickém výzkumu. Práce prezentuje také vlastní pedagogické zkušenosti ze stáží a studijních pobytů v policejních školách v Německu, Itálii, Rakousku, Francii, Maďarsku, Polsku a v Kanadě.

Sledovaným záměrem disertační práce je zdůraznit nutnost přehodnocení stávající profesní didaktiky vyučování všeobecným, speciálním a specifickým odborným předmětům v resortních školách MV a přiblížit některé možnosti využití ICT, zejména multimediálních projektů na CD-ROM, ve vyučovacích jednotkách.

Práce je svým obsahem a skladbou kapitol využitelná začínajícími učiteli v resortních školách MV, kteří teprve hledají a postupně si vytvářejí svůj vlastní styl pedagogické práce. Pro zkušené pedagogické pracovníky je syntetickou odbornou prací. Těm budiž motivací či povzbuzením k překonávání vytvořených stereotypů, klišé a dogmat, k nimž svádí víceletá praxe za katedrou.

Zároveň chci touto prací iniciovat provádění pedagogického výzkumu jako systematickou vědeckou činnost na institucionální bázi managementu řízení středních policejních škol MV a školních policejních středisek.

Práce je rozdělena do dvanácti kapitol, které obsahují východiska pro vymezení tématu, formulaci problémů a otázek souvisejících s předmětem práce, vymezení a obsah pedagogického výzkumu, postup provedení pedagogického výzkumu, vyhodnocení zjištěných informací, formulace závěrů a přílohy.

Samostatnou organickou součástí práce je seznam použité domácí a zahraniční odborné literatury i dalších informačních zdrojů, z kterých jsem čerpal věcná, metodická a formální poučení.

Práce se zabývá problematikou efektivitou využití výukových programů na CD-ROM do reálného výukového procesu a vymezení jeho aplikačního prostoru vedle ostatních výukových prostředků v závislosti na současných možnostech technického vybavení středních policejních škol. Pro možnost posouzení jednotlivých aspektů výukových programů práce obsahuje i některá formální a obsahová evaluační kritéria, týkající se především struktury zpracování, obtížnosti obsahu i zařazení dynamických a interaktivních prvků.

Vzhledem ke specifickým vlastnostem výukových programů na CD-ROM použitelných ve výuce a jejich nárocích na vybavení a informační gramotnost uživatelů je vstupní část předkládané práce věnována vymezení pojmu informační

společnost, jako převažujícího označení současné vývojové etapy společnosti, a charakterizuje základní směry jejího rozvoje v intencích zpracování vládních dokumentů strategie informační politiky. Vzhledem k tématickému zaměření práce jsou v návaznosti na to charakterizovány základní cíle v oblasti výchovy a vzdělání, zejména pokud jde o připravenost našeho školství na zavádění informačních a komunikačních technologií a jejich aplikaci ve výuce. V další části textu jsou rámcově vymezeny základní změny v charakteru vzdělání v důsledku aplikace informačních a komunikačních technologií, Internetu a Intranetu ve výuce včetně jejich zhodnocení. Účelem této vstupní části je poukázat na zásadní význam informační společnosti v širším kontextu, zejména pokud jde o změny charakteru vzdělání vyvolané aplikací soudobých ICT v edukačním procesu.

2. Teoretická východiska práce

2.1 Charakteristika informační společnosti

Každé organizované lidské společenství potřebuje pro své zdárné fungování, mimo jiné, také vytvářet, udržovat a zdokonalovat formy a systémy vnitřní a vnější komunikace. Rozvoj věd, technický a technologický vývoj iniciován společenskými potřebami v průběhu historického procesu umožnil překonat prostorové, časové i technické bariéry. Komunikační exploze a možnosti vzdělávání se tak v současnosti stávají stále výraznější, a jak se očekává, mohou sehrávat stále významnější roli v prosazování myšlenek nové koncepce lidství.

V padesátých letech minulého století se dostal do popředí koncept psychosociální evoluce, propagované Jilianem Sorellem Huxleym (mj. první generální ředitel UNESCO) nebo Pierrerem Teilhardem de Chardinem (propagátor spojení darwinismu a křesťanství). Humanita se stala základním měřítkem při řešení možností sjednocení lidstva. Morální a sociálně psychologické problémy jsou sice upřednostňovány jako základní pilíře tzv. „svobodné společnosti", ale jsou stále nabourávány mocenskými zájmy, drogovou kulturou, zvyšující se kriminalitou, terorismem, úpadkem rodinné struktury, devastací životního prostředí a permanentní nukleární hrozbou. Ukazuje se, že svět především potřebuje globální společenskosociální filosofii, která by byla liberální k většině lidí v podmínkách rozdílného socioekonomického prostředí. K tomu přistupuje proces globalizace světa, jako sociálně etický fenomén, vyvolaný možnostmi komunikačními a provázaností ekonomickou a finanční. Ohrožení životního prostředí a míra únosnosti jeho dalšího zatěžování jsou problémy, které musí lidstvo reflektovat.

Tyto a další důvody aktualizují teorie o síle a účinnosti vzdělání při řešení společenských problémů, které byly v historii formulovány již mnohokrát. Myšlenky o vzdělávání světa jsou v různých modifikacích a na různých fórech opět nastolovány v posledních letech, kdy se lidstvo ztrátou obecných idejí pokouší hledat východiska z globálních problémů industriální společnosti. Samotné termíny světové vzdělávání, učící se svět, globální vzdělávání, vzdělávání světa nejsou ale zcela přesné. V anglickém pojmu education je obsažena kromě vzdělávání i výchova, které se my spíš bráníme.

Podnětem k uvažování o globálním vzdělávání a o vzdělávání jako jednom z významných nástrojů pro řešení globálních světových problémů je snaha po

nalézání jiných řešení. Jednou z nich je rozpracovávání koncepce celoživotního učení, která se v posledních dvou desetiletích ustálila jako převládající filosofie v oblasti vzdělávání a začala nabývat zcela konkrétních forem a rozmanitých modifikací.

Pro začlenění do jakéhokoliv společenství byla a je podmínkou schopnost socializace, tedy schopnost učení a výchovy. Dnes je v podstatě nemožné prožít plnohodnotný život bez bezproblémového sociálního začlenění, bez akceptování obecných sociálních hodnot a norem, bez přijetí převládající sociální filosofie, tedy bez učení.

Realizace myšlenek a cílů globálního vzdělávání by se měly stát všeobecným úkolem lidstva, který by institucionálně garantovalo UNESCO. Jednou z možných cest je i využívání počítačových sítí a dálnic.

Prvním úkolem při vytváření jakýchkoliv sítí musí být určení hypotetických cílů pro lidstvo, které by byly dosažitelné v reálném časovém horizontu. Ukazuje se, že bude třeba nalézt jakýsi filtr, který umožní sjednotit řadu odchylných názorů, pohledů a idejí, který umožní nalezení konsensu při hledání cest k realizaci společných cílů. Bude však nutné předem analyzovat na různých realizačních stupních vstupní předpoklady, udělat jejich kritickou analýzu a předem vyloučit ty, které mají minimální šanci na úspěch, příp. k nim hledat alternativní možnosti.

Globální vzdělávání by bylo zřejmě složité v těchto rozměrech financovat. Ideu světového vzdělávání by mohly finančně podpořit nadnárodní společnosti, neboť ustavení světové komunikační sítě je mnohem významnější než regionální nebo lokální centra. *Globální světové vzdělání by zde mělo mít své stálé místo, organizované na principu světovém i regionálním, respektujícím národní identitu a lokální vzdělávací potřeby, respektující rozmanitost etnickou, rasovou, zahrnující i všechny menšinové skupiny* (Hamburská deklarace, 1997).

V Evropské unii je budování informační společnosti středem zájmu. Konkrétním krokem v tomto směru byla iniciativa e-Europe a s ní spojené plány, které byly přijaty na úrovni hlav států nebo vlád. Plán e-Europe 2002 (zahájený na zasedání Evropské rady ve Feiře v červnu 2000) se stal pilířem Lisabonského programu. Evropská rada na zasedání v Seville (v červnu 2002) následně schválila akční plán e-Europe do roku 2005.

Termín informační společnost pojmenovává pokračující informační explozi, rapidní růst výroby a prodeje výpočetní techniky, dynamický rozvoj informačních a

komunikačních technologií a stále širší využívání spektra telekomunikačních a informačních služeb.

Informační společnost tak chápeme obecně jako *"společnost využívající v široké míře nástroje výpočetní a komunikační techniky a ICT a na jejich základě postavené informační a komunikační služby, které se postupně stávají dominantním faktorem života jednotlivce a svým dosahem výrazně ovlivňují dynamiku společnosti jako celku"* (Státní informační politika, 1999, s. 5).

Přestože je otázkám budování informační společnosti věnována poměrně značná pozornost vědy a výzkumu, stejně jako vládních orgánů vyspělých států světa, integračních seskupení, Evropské unie, OECD, skupiny G7 a dalších institucí, není dosud pojem informační společnosti jednoznačně vymezen. V této souvislosti lze uvést, mimo jiné, tzv: Zelenou zprávu Evropské komise o komunikacích z r. 1987 (Státní informační politika, 1999, s. 6), která upozorňuje na význam komunikace pro moderní společnost a která poukazuje na vážné důsledky opožděné přípravy na vstup do informační společnosti. Z tohoto důvodu byla zřízena Rada informační společnosti EU a přijat akční plán Europe's Way to the Information Society formulující jednotnou informační politiku EU. Mimořádně důležité bylo i zasedání Evropské rady z března r. 2000 v Lisabonu, které ve svém usnesení doporučilo deset prioritních oblastí pro členské a asociované země (Europe, Information Society for All - Evropa, informační společnost pro všechny). V oblasti vzdělávání deklarovalo záměr, aby do konce roku 2002 byli všichni učitelé schopni využívat multimediální techniku připojenou na Internet a do konce r. 2003 byli všichni absolventi škol "digitálně gramotní" (Europe's Way to the Information Society). Na tomto summitu si Evropská unie vytyčila ambiciózní cíl stát se do r. 2010 nejvíce konkurenceschopným a nejdynamičtějším integračním seskupením na světě. V tomto časovém horizontu se mají zvýšit investice do vědy a výzkumu na 3% HDP a zaměstnanost by měla dosáhnout 67%. Do konce roku 2001 měly být všechny vzdělávací instituce v Evropské unii připojeny na Internet. Bohužel, tyto plány se většinou nedařilo realizovat, což musel konstatoval i lisabonský summit EU konaný v březnu 2004. Přesto připojení cca 90% těchto institucí na Internet je třeba považovat za významný počin.

Mezinárodní organizace přikládají mimořádnou důležitost celoživotnímu vzdělávání, k němuž byly zpracovány již v roce 1996 (rok celoživotního vzdělávání) tři významné dokumenty. Jsou to:

1. Learning: The treasure within (Učení: dosažitelný poklad), který je zprávou expertů Mezinárodní komise pro výchovu a vzdělávání v XXI. století UNESCO. Tuto komisi expertů z celého světa ustavil Federico Mayor, generální ředitel UNESCO a vedl ji Jacques Delors, bývalý president Evropské komise. Zpráva je výsledkem procesu konzultací a analýzy ve světovém měřítku, provedených během tří let, který vyústil do návrhu programu celoživotního učení. Jak to již často v případě dokumentů UNESCO bývá, obsah této zprávy je převážně filosofický a spíš proklamativní.
2. Lifelong learning for all (Celoživotní učení pro všechny). Jde o referát ze schůze výchovně vzdělávacího výboru na ministerské úrovni. Obsahuje přehled diskutovaných politických otázek, úplný text Communiqué a výzkumné podklady. Dokument je založen na vědecké analýze dostupných faktů o současné situaci a budoucích potřebách na poli výchovy, vzdělávání a učení. Tento dokument má ze všech tří největší váhu, neboť deklaruje dohodu mezi ministry výchovy OECD o důležitosti a potřebě celoživotního vzdělávání a strategiích pro jeho uskutečnění.
3. White Paper on education and training (Bílá kniha o vzdělávání). Dokument byl připraven z iniciativy Édithy Cressonové, komisařky pro výzkum, výchovu a vzdělávání, Pádraiga Flynna, komisaře pro pracovní a sociální záležitosti, Martina Bangemanna, komisaře pro průmyslové záležitosti, informace a telekomunikační technologie. Tento dokument přináší přehled společenských a ekonomických faktorů v Evropském společenství, které mají vliv na výchovu a vzdělávání. Konstatuje potřebu politického pohybu ke „společnosti, jež se učí" a přináší vodítka pro akci v členských státech ES.

V 21. století záleží více než kdy dříve na informacích a vědomostech. Mají-li však lidé informace a vědomosti efektivně využívat, musí být vybaveni souborem schopností, které přesahují tradiční gramotnost spočívající ve čtení, psaní a počítání. Jsou to:

1. Technologická gramotnost, vytvářející schopnost využívat nové prostředky, například Internet, k získání a sdělování informací.
2. Informační gramotnost: Schopnost shromažďovat, pořádat a hodnotit informace a vytvářet si na jejich základě vlastní názory.
3. Mediální tvořivost: Schopnost vytvářet vlastní sdělení a prezentovat je před užším či širším publikem.

4. Globální gramotnost: Chápání vzájemné závislosti mezi lidmi a národy a schopnost úspěšné spolupracovat s lidmi z různého kulturního prostředí.
5. Gramotnost spojená s odpovědností: Schopnost posoudit společenské důsledky médií z hlediska bezpečnosti, ochrany soukromí apod.

Digitální technologie umožňují vytvořit nové učební prostředí, v němž žáci mají přístup k informacím bez obvyklého časového a prostorového omezení. Obsah učení lze vertikálně a horizontálně rozšiřovat a také přizpůsobovat zájmům, potřebám a schopnostem žáků. Žáci nejen informace přijímají, ale mohou s nimi manipulovat a vytvářet si své vlastní multimediální aplikace.

K tomu je třeba zajistit:

- aby každý měl rovný přístup k nástrojům a zdrojům a byl připraven je využívat,
- aby lidé chápali význam učení v průběhu celého života,
- aby byli schopni získávat nové znalosti a aktualizovat své dovednosti, jakmile se svět kolem nich změní,
- aby si lidé vypěstovali pochopení pro rozdíly v kultuře a hodnotách, s nimiž se budou setkávat při výměně názorů a informací s lidmi z jiných částí světa.

Prioritami vzdělávání je:

- získávat základní kompetence - základy čtení, psaní, počítání a přírodních věd, tzn. gramotnost v nejširším a nejhlubším slova smyslu,
- rozšiřovat mediální gramotnost na základě čteni a psaní - žáci by se měli naučit zacházet snadno a bez problémů se všemi formami médií,
- učit se, jak se učit v informační společnosti - opravdové učení vyžaduje schopnost využívat nové technologie, nejen zvyšovat schopnost memorovat a opakovat fakta, ale shromažďovat, pořádat a hodnotit informace potřebné k řešení problémů a inovovat praktické myšlenky v reálném světě,
- používat strategické učení - nové technologie umožňují vytvářet prostředí, v němž si lze proces učení samostatně řídit a přizpůsobovat jeho tempo individuálním potřebám. Je však třeba nejprve zjistit, zda jsou žáci dostatečně zodpovědní k tomu, aby mohli převzít větší kontrolu nad svým vlastním učením,
- otevřít školy a třídy - žáci by měli být povzbuzováni k výměně názorů jak v rámci třídy, tak mimo ni a spolupracovat při učení,

- učit se a myslet kriticky - žáci by měli být schopni využívat nové technologie odpovědně, uvážlivě a tvořivě. Je třeba zajistit, aby žáci znali důsledky své činnosti a měli prostředky k ochraně bezpečnosti a soukromí v elektronických médiích.

Činnost na tomto poli musí zahrnovat koncepční i praktické otázky, od chápání digitální gramotnosti k identifikaci nápravných akcí pro specifické cílové skupiny. Digitální gramotnost je jednou ze základních dovedností a kompetencí potřebných k aktivní účasti na znalostní společnosti a nové mediální kultuře. Digitální gramotnost souvisí též s mediální gramotností a sociálními kompetencemi, např. aktivním občanstvím a odpovědným používáním ICT.

Není ale úmyslem zde podávat přehled a analýzu těchto dokumentů v jejich úplnosti. Omezujeme se pouze na přehled a analýzu místa a úloh, kterých se v těchto dokumentech dostává vzdělání a učení dospělých v rámci celoživotního vzdělávání. Dokument UNESCO Learning: The treasure within se koncentruje převážně na výchovu dětí a dospívajících. Odkazy na vzdělávání dospělých se nalézají ve velké míře v kapitole „Učení po celý život", zatímco v jiných kapitolách se vzdělávání dospělých zmiňuje jenom sporadicky. V dokumentu Evropské komise White Paper lze odkazy na vzdělávání dospělých nalézt v celém textu, kde se rozvádí potřeba celoživotního vzdělávání. Dokument OECD Lifelong learning for all nejdůrazněji podporuje potřebu rozsáhlých možností pro vzdělávání dospělých jako nezbytnou podmínku pro realizaci celoživotního vzdělávání, (což není udivující, vzhledem k dlouhodobé podpoře pojmu "recurrent education" ze strany OECD). Všechny tři dokumenty silně podporují potřebu transformovat všechny společnosti na "společnosti, které se učí". Společné myšlenky dokumentů lze shrnout do těchto tezí:

- dokumenty vyzývají k používání médií jako vzdělávací technologie, zejména ve vzdělávání dospělých,
- všechny tři dokumenty analyzují sociální problémy, kterým společnost musí čelit, a vyzdvihují úlohu, kterou výchova a vzdělávání musí sehrát v podněcování sociální soudržnosti,
- uznávají a podtrhují dovednosti a vědomosti nabyté mimo formální školní systém,
- důležitá je i myšlenka, že jedinci mohou být jak učícími se, tak i učiteli.

Všechny dokumenty jasně naznačují rostoucí konvergenci názorů a myšlenek o výchově a vzdělávání všech věkových kategorií v evropském a světovém měřítku.

Rozdíly v chápání informační společnosti odrážejí složitost a dosah změn probíhajících v současném světě ve všech oblastech společenské reality i vědy. Zejména sociologie 60. let a holistická filosofie odhaluje a pojmenovává jejich globální charakter, který na jedné straně integruje, na druhé straně diferencuje světovou populaci. Informační a komunikační technologie a Internet vytvářejí ze světa jakousi globální vesnici (global village) a zkratka www (World Wide Web) se stává určitým symbolem současného světa (Mc Luhan, 1964).

Pojetí informační společnosti vychází z dosavadních empirických zkušeností s uplatněním výpočetní techniky a ICT a předpokládaného vývoje, opírajícího se o poznatky a zkušenosti, které dokumentují, jak ovlivnily vývoj společnosti principiální technické a technologické inovace v minulosti. Termín informační společnost označuje současnou etapu vývoje společnosti a navazuje na teorie industriální společnosti z 50. let, resp. postindustriální společnosti rozpracované v 70. letech minulého století. Společným základem těchto teoretických koncepcí je základní teze, že určující pro sociálně ekonomický vývoj společnosti jsou důsledky vědeckotechnické revoluce, rozvoj vědy a technologické aplikace vědeckých poznatků. Informační společnost nachází filosofickou oporu v holistické teorii světověku, která pojímá společnost komplexně, včetně globální odpovědnosti za její další vývoj (R. Palouš,1996).

Za autora termínu informační společnost je všeobecně považován americký sociolog, učitel a politik Daniel Bell. Termín je určitým synonymem pojmu postindustriální společnost, jejíž koncepci rozvíjeli i další teoretici, jako Zbigniev Brzezinski.

Z pohledu terminologické a věcné kvalifikace základních rysů informační společnosti se jeví jako určující poznatek, že společenské vztahy jsou rozhodující měrou ovlivňovány technologickými procesy, které mohou produkovat, zpracovávat, zpřístupňovat a přenášet informace. V praxi to znamená, že každodenní život je postupně a stále intenzivněji ovlivňován výrobky a službami částečně nebo zcela závislými na informačních technologiích. To vede k novým formám hospodářské a společenské organizace, které jsou diktovány komunikačními sítěmi. Informace a znalosti jsou prostřednictvím nových informačních a komunikačních technologií intenzivně využívány k ekonomickému, sociálnímu, kulturnímu i politickému rozvoji.

Mimořádný a stále stoupající význam mají jak ve vzdělávání dětí, tak i v andragogice. Dramatický rozvoj a pronikání ICT do všech struktur společnosti je základním atributem vznikající informační společnosti.

Uvedené vládní dokumenty vymezují pozitivní přínosy využívání informační a komunikační techniky v základních směrech společenského rozvoje, zejména v ekonomice, státní správě, v oblasti výchovy a vzděláni, zdravotnictví a dalších oblastech, z hlediska rozvoje celé společnosti i v mezinárodních souvislostech.

Vzhledem k tématu práce se dále budeme věnovat charakteristice základních změn v oblasti výchovy a vzdělání v souvislosti se zaváděním výpočetní techniky a aplikací ICT v institucionální edukaci a neformální přípravě.

2.2 Novodobé teorie učení a školní edukace

Při formulování teoretických východisek k vymezení tématu je třeba zhodnotit relevantní výchovně vzdělávací teorie v pedagogickém, psychologickém, filosofickém a sociologickém kontextu.

Co je výchova a vzdělávání, v čem spočívá učení a jak se vlastně uskutečňuje?

Hned v úvodu je třeba předeslat, že není dosud teoreticky jednoznačně a zcela uspokojivě vyřešen problém, jak proces učení probíhá a jakým zákonitostem podléhá.

Vyjdeme-li z všeobecně přijímané a uznávané premisy, že člověk je bytost společenská, nelze abstrahovat od úvah nad podstatou procesu jeho socializace, fyzické a psychické kultivace i nad aspekty, které tento proces vytvářejí a svým specifickým způsobem ovlivňují. Tradiční i moderní sociologie hovoří o formativním působení vnějšího prostředí, které spoluutváří osobnost člověka psychicky i fyzicky. Permanentní tlak objektivně existujícího světa představuje formu učení, protože, více méně, ovlivňuje určité ideály vnitřní hodnotové orientace, jako stimuly zpětně prezentované v konkrétních vnějších projevech komunikace za určitých situací a v určitém prostředí. Institut učení, ale i výchovy, jak vyplývá z předchozí úvahy, je celoživotním procesem a má dvojí dimenzi. V širším slova smyslu znamená reflexi veškerých impulsů přicházejících z okolního světa permanentně a nezávisle na individuu samém v určitém čase a v určitém prostoru (informální výchova a

vzdělávání). V užším slova smyslu prezentuje ... *institucionální proces formální výchovy a vzdělávání ve školních zařízeních* (R. Palouš, 1991).

Asociační psychologie a sociologické teorie přelomu 19. a 20. století (F. Tönnies, 1887), které se opíraly o poznatky z výzkumů primitivních národů, jsou vůči duševním a fyzickým schopnostem člověka velmi skeptické a nereflektují vlastní aktivitu žáka.

Výrazně optimističtější je definice, podle které *„učení představuje základní myšlenkovou aktivitu člověka, která v rozmanitých podmínkách probíhá celý život a prezentuje se jako vnitřní a vnější poznávání podmínek své existence"* (L. Kouba, 1979). Z toho vyplývá, že pomocí učení se reálně vyrovnáváme s přírodním a společenským prostředím, získáváme určité kompetence vědomostí, dovedností a návyků všeobecné, a nebo třeba i úzce oborové či profesní povahy. Nezpochybnitelným a všeobecně přijímaným faktem představují teorie o vlivu přírodního prostředí v konkrétním geografickém pásmu a klimatickém období na proces vývoje člověka, které asociovalo duševní schopnosti a umožnilo postupnou emancipaci na prosté spotřebě nabízených produktů (např. darwinovský evolucionalismus). Zhotovované napodobeniny přírodou vytvořených předmětů představovaly prvotní způsoby učení ve smyslu informačním i komunikačním.

Současní autoři, i když si ponechávají širší pohled a syntetizují dosavadní přístupy a teorie, se v podstatě přiklánějí ke Kuličově pojetí, že *„učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence"* (V. Kulič, 1992).

Názor, že proces učení a poznávání se děje jen prostou asociací, spojováním představ na základě předchozí zkušenosti, je v pedagogické psychologii a dalších oborech vědy překonán.

Do opozice proti takovýmto a dalším teoriím na bázi konzervativní evropské školské tradice chápání podstaty učení vystoupili především američtí pragmatisté zdůrazňováním zkušenosti jako zdroje inspirace a motivace k motorické a duševní aktivitě. Pragmatická pedagogika tak podřizuje vyučování a učení ekonomické strategii a životnímu stylu v USA. Učení, jako psychický proces, představuje nástroj, který má sloužit k řešení praktických problému každodenního života. Tím dali vzniknout tzv. činné škole a projektové metodě školní edukace. Výsledkem

formálního i neformálního učení se stává osobní zkušenost, která nese jednak dimenzi poznávací (kognitivní), jednak dimenzi motivační, která vede učícího se žáka k zájmu o vyhledávání návazných problémů a jejich řešení.

V české pedagogice druhé poloviny 20. století užívá termín zkušenost J. Čáp, podle něhož *„.... učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života"* (J. Čáp, 1993).

Činnostní psychologie chápe učení jako soustavu činností člověka s mechanismy anticipace a zpětné vazby.

Judith Boetcher z floridské státní univerzity a další zahraniční odborné prameny druhé poloviny minulého století á v současnosti prosazují pod vlivem pragmatismu chápání a pojmenovávání procesu učení jako vytváření vzdělávacích zkušeností učícího se žáka.

Jestliže se zájem odborníků v pedagogických a participujících vědách soustřeďoval převážně na učícího se žáka, byla tím následně otevřena diskuse, zaměřená na učitele, jako na další subjekt vzdělávacího procesu, a na jeho roli v moderním formálním vzdělávání. Ukazuje se, a výsledky výzkumů potvrzují, že většina učitelů má dostatek praxe ve vytváření výuky a předávání zkušeností jejím prostřednictvím. Avšak převážná část nemá čas ani příležitost, připusťme, že mnohdy ani ochotu, se jakýmkoliv metodickým způsobem o výuce učit. Všeobecně vzato, učitelé, velmi kompetentní ve svém oboru, získávají zkušenosti spíše pouze v přímé výuce. A teprve poté se dovídají o výuce a efektu vzdělávání pomocí zpětné vazby, srovnatelného bádání a diskusemi s kolegy, systémem „pokus a omyl".

Z tohoto faktu vyplývá, že reálná edukační současnost motivuje zainteresované auditorium k naléhavé potřebě vrátit se k základním principům výuky a vzdělávání a vytvořit jejich nový model, který by definoval nové paradigma institucionální výuky, které by zároveň zohlednilo nové, především webové prostředí. S jeho příchodem vznikla pro každého, kdo je zainteresován ve výuce a vzdělávání, možnost a z ní pramenící potřeba rozvíjet jednoznačnější znalosti o vytváření účinnějších vzdělávacích zkušeností, protože naše předchozí zkušenosti nás dostatečně nepřipravují na možnosti v takovémto novém pedagogickém prostředí. V praxi to vyžaduje hledat a vytvářet nová a realitě odpovídající výuková schémata.

Stručný a výstižný nástin poskytují dvě takové výukové schematické pomůcky, a to základní principy vzdělávací teorie a designu a základ výukových a vzdělávacích

taktik. První obsahuje krátký souhrn klíčových výukových zásad, které pomáhají vést výběr a užití výukových taktik ve webovém prostředí.

Druhá schematická pomůcka, základ výukových a vzdělávacích taktik, ukazuje vztahy výukových cílů, typy dialogů, výukové a vzdělávací taktiky, technologie a hodnotící taktiky. Předkládá některé z obvyklých "výchovných" témat do perspektivy a slouží jako vodítko pro výběr správného prostředku a správného cíle. Jinými slovy, poskytuje informaci, co může být dostupné či nikoli.

Je důležité si uvědomovat, že pedagogika tradičně staví na čtyřech až pěti prvcích vyučovacího a vzdělávacího modelu. Na této základní úrovni se výuka a vzdělávání uskutečňují vždy, když existuje žák, učitel, problém nebo úkol, který má být vyřešen, a znalosti, které je nutno se naučit, aby vyřešen byl. Pro vlastní realizaci dosažení cílů slouží rozmanité taktiky komunikace mezi učitelem a žákem. Obecně používané taktiky k dosažení cílů výuky závisí na jednom nebo více ze tří základních modelů dialogů a komunikace. Těmi jsou:

- dialog mezi učitelem a žákem,
- dialog mezi žákem a výukovými zdroji,
- dialog mezi dvěma nebo více žáky.

Z uvedených informací je dostatečně zřejmé, že výuková schémata nejsou v procesu interakce mezi učitelem a žáky neměnná. To by si učitel měl neustále uvědomovat a přípravě výukového schématu věnovat pozornost vždy dříve, než předstoupí před žáky. Zkoumáním výukového schématu dojdeme k vyspecifikování jeho primárních částí.

- První částí je analýza, nebo-li zkoumání výukového a vzdělávacího úkolu ve světle charakterových rysů žáka, v kontextu problému a potřebných průvodních znalostí a charakteristických rysů učitele.
- Druhá část má určit jakési mezníky (posloupnost kroků a vědomosti) a konečné cíle. To znamená ujasnit si, co jako učitel chci, aby žáci znali, dělali a pamatovali si jako výsledek výuky.
- Třetí částí je výběr výukové taktiky, obsahu a evaluace, které v souhrnu ulehčí průběh edukace a ve výsledku vedou k úspěšnému dosažení cíle vzdělávacího úkolu.

V současné pedagogice se prosazují v podstatě tři vzdělávací teorie:

- behaviorální,

- kognitivistická,
- konstruktivistická vzdělávací teorie.

V behavioristickém myšlení je základ vzdělávání spatřován ve formování odpovědí žáka, ve schopnostech reagovat na podněty a problémy pedagogické situace. To znamená, že základ vzdělávacího procesu spočívá ve stanovení podmínky, aby žák odpovídal jistým způsobem na předkládané podněty. V praxi to představuje soustředění se na výukové schéma vytváření takového prostředí, které podporuje vzdělávání, a posilování jistoty způsobů chování učícího se žáka.

Vzájemným působením s manipulovaným prostředím nastane v osobě žáka pozorovatelná (behaviorální) změna. Menší zřetel je přikládán vnitřním myšlenkovým procesům nebo motivaci žáka. Pozitivní nebo negativní posilující techniky se používají k tomu, aby změnily nebo podpořily jisté způsoby chování. V pedagogické praxi to znamená, že žáci a vzdělávací prostředí na sebe navzájem působí. B. F. Skinner říká: *„Jestliže naše současné znalosti o získání a udržení verbálního chování mají být použity ke vzdělání, je potřeba nějaký druh výukové formy. Forma sama o sobě jistě nevyučuje. Jednoduše přivádí studenta do kontaktu s osobou, která dává dohromady materiál, který doporučuje. To je práci zjednodušující záměr, protože tu může přivést jednoho programátora do kontaktu s neomezeným počtem studentů“.*

Z tohoto konstatování následně vyplývají důsledky pro výuku a vzdělávání. Podle behavioristických pedagogů vyučující určuje, mění a kontroluje výukové prostředí, se kterým je žák ve vzájemném vztahu. Učitel hodnotí žákův pokrok podle cílových způsobů jeho chování.

V dnešních výukových a vzdělávacích prostředích se projevuje záměr vzdát se behaviorismu z toho důvodu, protože klade příliš velký důraz na vnější kontrolu a podněty. Ale přesto existuje řada dovedností, které je třeba učit a rozvíjet a které mohou mít z behaviorismu prospěch. Jakákoliv dovednost, jež vyžaduje komplexní integraci posílení paměti a kognitivní přístup, může získat prospěch z úvahy o významu prostředí. Snad nejlepším příkladem výukových a vzdělávacích prostředí, která přijala behaviorální systém, jsou letadlové stimulátory používané k výcviku pilotů nebo trenažéry k výcviku řidičů v autoškolách.

Podle kognitivní teorie vzdělávací proces probíhá, když žák zpracovává informace. V této teorii vstup, zpracování, uložení a znovunabytí informace představují procesy, které jsou středem vzdělávání. Vyučující zůstává tím, kdo řídí

proces vstupu informací, kdežto žák je aktivnější v plánování a provádění svého vlastního vzdělávání ve srovnání s behavioristických prostředím. Výuka není pouze něco, co je děláno pro žáka, ale spíše ho má zapojovat a podporovat v jeho myšlenkových procesech.

Například J. S. Bruner deklaroval, že *„prvním účelem jakékoliv činnosti ve vzdělávání, je to, co by nám mělo sloužit v budoucnosti. Vzdělávání by nás pouze nemělo brát někam, mělo by nám později umožnit jít dál jednodušším způsobem"*. To znamená preferenci prvku sociální interakce jako nedílné součásti vytváření informací přijatých teoriemi interaktivního kognitivního vývoje. Vzdělávání fakticky znamená získávání znalostí pro sebe samého použitím své vlastní mysli. Potvrzuje se, že problém, který je řešen strukturovanými výzkumnými taktikami, je nedílnou součástí objevného vzdělávání.

Základním přínosem kognitivního myšlení v procesu výuky a vzdělávání je význam strukturujících zkušeností, které zapojují žáka do tohoto procesu jako aktivního účastníka. Čím víc výukové schéma preferuje vyučovací aktivity, které vyžadují ze strany žáků vysokou úroveň koncentrace, zpracování a myšlení v měnícím se obsahu, tím více zvyšuje možnost dosažení efektivnějšího vzdělávání. V interaktivním prostředí to vyžaduje zadávat žákům takové úkoly, které zahrnují hledání a zkoumání, třídění a vytváření syntézy obsahu problému. L. S. Vygotsky obohatil kognitivní teorie zavedením termínu zóna bezprostředního vývoje. Žák, učitel a obsah učiva se vzájemně ovlivňují problémem, který je třeba vyřešit. Zóna bezprostředního vývoje tak představuje prostor mezi tím, co žák může udělat individuálně a co může být uděláno s pomocí zkušenějších lidí, kterými jsou třeba ostatní žáci, specialisté v oboru nebo vyučující (Language and Thought, MIT press, 1962). Pojetí zóny bezprostředního vývoje také posiluje význam zásady pohotovosti, která zdůrazňuje nutnost připravit žáka na řešení určitého vzdělávacího problému. Vygotsky ve skutečnosti deklaruje individuální přístup ve vzdělávání, protože preferuje vytváření přiměřeného vzdělávacího prostoru pro každého jednotlivého žáka. Jestliže současná vývojová úroveň charakterizuje myšlenkový vývoj zpětně, pak zóna bezprostředního vývoje tak činí výhledově. Zóna bezprostředního vývoje má poskytnout řadu aktivit a věcný obsah pro jakoukoliv skupinu žáků. Takže žáci si mohou zadat své vlastní vzdělávání v rámci struktury rozsáhlejších cílů a mezníků vzdělávacího programu. Zatímco všichni žáci budou potřebovat zvládnout určitou a

zásadní řadu pojmů, principů či algoritmů v jakékoliv jednotce, výukové schéma „zóna" umožňuje, abychom také poskytovali možnosti a způsoby, kterými by si žáci mohli sami zadat své vzdělávání v rámci systému.

Konstruktivismus je nová vzdělávací teorie, která je rozšířením kognitivismu. Filosoficky je budován na zásadách teorie vzniku informací Deweye nebo Knowlese. Jako v kognitivních teoriích je žák v konstruktivistické vzdělávací teorii aktivním účastníkem činností ve vzdělávacím prostředí. Rozdíl spočívá v tom, že v konstruktivismu je žák považován za tvůrce a zpracovatele vzdělávací zkušenosti. Konstruktivismus zdůrazňuje vzájemné působení mezi žáky jako klíčový prvek vzdělávacího prostředí. Vyučující je tím, kdo usnadňuje prostředí vymezené žákem. V propagaci významu zkušenosti ve výukovém a vzdělávacím prostředí je zdůrazňována představa o tom, co by technologie mohla udělat, aby umožnila vzdělání jednotlivci podle jeho přání. Dewey vytvořil vizi zkušenosti současného aktivního a spolupracujícího žáka a prostředků, pomocí kterých by bylo možné uskutečnit jeho vzdělávací ideje. Konstruktivistická teorie zdůrazňuje jedinečnou a individualizovanou povahu vzájemného působení ve vzdělávací zkušenosti, kdy nové znalosti jsou postaveny na prvotních zkušenostech. Tyto zkušenosti jsou jedinečné pro každého žáka. Poznávání se děje konstruováním, a to tak, že poznávající žák spojuje fragmenty informací o svém prostředí do racionálních struktur a provádí s nimi mentální operace. Ve výsledku to znamená, že jeden žák by ze zkušenosti získal ty samé znalosti, nepatrně odlišným způsobem, než další žák. Je tedy zcela zřejmé, že konstruktivistická pedagogika nadřazuje psychologické principy didaktickým. Aktivní účast žáka ve vymezení vzdělávacího prostředí a role učitele, který vzdělávací proces usnadňuje, jsou považovány za cestu ke zlepšení výkonů žáků. Konečný cíl vzdělání pro každou úroveň vzdělávací zkušenosti tak spočívá v rozvíjení reflexivního, tvořivého a odpovědného myšlení. Klíčovou Deweyovou myšlenkou v konstruktivistickém pojetí edukačního procesu je názor, že vzájemné působení a souvislost jsou dvě základní charakteristiky zkušeností výuky a učení. Fenomén vzájemného působení upozorňuje na důležitost dialogu a komunikací podloženého učení. Jednotlivý žák je klíčovým prvkem plánu výuky. Jinými slovy, učitel musí rozvrhnout vyučování tak, aby každý jednotlivý žák mohl účinně stavět na tom, co zná, a aby měl zdroje a podporu ke skutečnému naučení se. Vygotsky to vyjádřil slovy *„úspěšně plout zónou"*, v níž se neustále přibližuje svému cílovému rozvoji. (L. S. Vygotsky, 1976).

V rámci pedagogického konstruktivismu prosadil a rozvinul Knowles koncepci andragogiky, inspiroval vědecký zájem o zkoumání specifik vzdělávání dospělých jako samostatné pedagogické disciplíny. Knowlesova filosofie vzdělávání představuje silnou podporu současnému odklonu od důrazu na výuku, směrem k novému zdůraznění procesu *"učení se něčemu"*.

Moderní strategie výuky vyžaduje vytvoření aktivního učebního prostředí, které zahrnuje širokou interakci, i když není ve skutečnosti normou pro průběh vzdělávání. V tradiční třídě není vždy možné strukturovat nebo uspořádat zkušenosti učení u jednotlivce, ani není vždy možné zapojit strategie spolupráce v limitovaném čase synchronní vyučovací doby. Pedagogický model učitele jako převládajícího zdroje informace doposud zamezoval začlenění vzájemného působení, které probíhá mezi učitelem a žákem v konkrétním pedagogickém prostředí.

Příležitosti pro vzájemné působení v prostředí internetu a intranetu jsou větší, protože v něm neexistuje časový limit, a ve skutečnosti existuje technologie, která může napomáhat všem třem formám dialogu.

Z pohledu učitele zdařile shrnul nový pedagogický model Ph. J. Moore ve frázi *"participace versus prezentace"*. Výuka konstituovaná na principu vzájemného působení je skutečně myšlenkovým a pedagogickým směrem, který od učitele vyžaduje přemýšlet spíše o navození znalostí, než o jejich vštěpování, spíše o kladení otázek, než o podávání odpovědí, spíše o zaměření se na participaci žáka, než na prezentaci hotových informací učitelem.

Dnešní ideální prostředí pro učení angažuje a chápe žáka jako toho, kdo má schopnost být pánem svého vlastního osudu. Na základě tohoto modelu se učitel stává zkušeným a spolehlivým rádcem žákovi, který pracuje jako obsahový konzultant, integrační činitel kontextu, jako ten, kdo motivuje a stejně tak jako manažer, který se účastní zkušenosti učení. Zatímco v tradiční třídě jsou interaktivní strategie stále ovládány učitelem.

Jak může učitelský sbor zahrnout do výuky interaktivní pedagogiku on-line? Jedním z nejdůležitějších způsobů, jak zahrnout kurs on-line do výuky, je prostřednictvím plánu výuky.

Za otce vyučovacího plánu je považován Robert Gagné. Jeho práce o podmínkách učení a definice hlavních částí vyučování položila základ pro systematický postup užívaný pro současný vyučovací plán. Tento postup analyzuje cíle žáků a celkové cíle kurzu, aby bylo možno vyvodit cíle činnosti a navrhnout

posloupnost výuky, zvolit prostředky a určit hodnotící kriteria obojího, jak kurzu, tak i žáka. (R. M. Gagné, 1975).

Cíle vyučování jako součást vyučovacího plánu jsou vytvořeny na základě behavioristické školy myšlení. Jejich projevem je žák jako výsledek vyučování. Takové cíle jsou základem pro rozvoj hodnotících kriterií.

Plán vyučování byl značně ovlivněn kognitivismem, a to ve způsobu, jak jsou vyučovací činnosti a materiály strukturovány. Místo toho, aby vyučovací prostředí bylo plánováno tak, že by vyučování bylo ovládáno učitelem, se ten, kdo plánuje vyučování, zaměřuje na činnosti, které zaměstnávají žáka a poskytuje žáku příležitosti k tomu, aby mohlo probíhat vzájemné působení žáka a informačních zdrojů, jako například učitele a dalších speciálních zdrojů pro studovanou oblast. Gagné doporučoval, aby následující vnější sled vyučování byl začleněn do plánu kurzu, aby podpořil vnitřní vyučovací proces. K tomu je důležité, aby učitel znal a uvědomoval si, že vyučovací proces má své jednotlivé části (fáze), se kterými je třeba neustále kalkulovat. Jedná se zejména o to:

1. Získat pozornost žáka
2. Informovat žáka o cíli (cílech)
3. Usilovat o to, aby učitel neustále připomínal nezbytné podmínky učení
4. Prezentovat stimulující materiál
5. Být průvodcem vyučováním
6. Vyvolat výkony
7. Vyvolat zpětnou vazbu v rámci předvedených výkonů
8. Vyhodnotit předvedené výkony
9. Zvýšit udržení látky v paměti a její přenos.

Těchto devět bodů bylo velmi užitečných během raného období kognitivismu. Dnes je velká část vyučování zasazena do rámce celkových vyučovacích zkušeností. Záměry a cíle reprezentují celkové prolínání kognitivního a emočního učení. Mnoho problémů vyžaduje aktuální řešeni a přístup do databáze spíše, než oddělený soubor po sobě následujícího učiva. Těchto devět bodů vyučování je nicméně užitečných jako kontrolní seznam, aby bylo možno vidět, kdy a kde by mohly být aplikovány. Z toho vyplývá, že edukační proces je ve skutečnosti interdisciplinární pole, které čerpá z velkého pole zkoumání.

„Technologie vyučování je pole, které může těžit z bohaté znalosti vědecky založeného vědění, ze zkoumání komunikace, umělé inteligence a počítačové vědy a kognitivní psychologie" (Robert Gagné, 1975).

Teorie učebního pole se dodnes uplatňuje v duálním systému německého sekundárního školství.

I když je systém profesního vzdělávání zatížen určitým tradicionalismem, tak se z didaktického hlediska postupně prosazuje koncepce učebního pole. Nové učební plány opouštějí předmětové pojetí výuky. Základní strukturální částí se stalo učební pole (Lernfeld), které tvoří tematickou jednotku vymezenou svými cíli a obsahem, které jsou odvozeny od konkrétní profesní činnosti. Cílem této koncepce je přispívat k získání kompetence profesionálního jednání, které spočívá v samostatném plánování, provádění a kontrolování vzdělávacích a později i pracovních činností, v osvojení komunikačních způsobilostí a ve vytváření předpokladů a schopností pracovat v týmech.

Účelem zavedení nové koncepce je také posílení celostního vzdělávání, jehož prostřednictvím má být zajištěna i možnost snadno přizpůsobovat obsah vzdělávání probíhajícím změnám v technologiích a v organizaci práce. Předpokládá se zvýšení samostatnosti žáků při vzdělávání, protože vyučování má probíhat z velké části formou řešení určitých problémů a příprava ke zkouškám má spočívat ve vypracování komplexních úkolů – projektů. Absolventi by se měli lépe prosazovat na trhu práce. V oblasti profesní přípravy žáků a učňů k výkonu povolání odborných dělníků a obdobných pracovníků je v obou systémech faktická shoda i v duálním pojetí učebních plánů jednotlivých oborů. Hodnocení duálního systému ukazuje tabulka.

Tab. č. 1

Přednosti	Nedostatky
1. Usnadnění náboru nových pracovníků z řad absolventů profesní přípravy .	1. Nabídka profesní přípravy nepokrývá vždy poptávku po ní.
2. Pozitivní působení střídání školního vyučování s prací v podniku.	2. Profesní příprava je kvantitativně i kvalitativně závislá na ochotě a připravenosti podniků.
3. Dochází ke kompromisu mezi požadavky zadavatelů vzdělávací objednávky a požadavky profesí.	3. Stát musí přispívat na profesní přípravu, aniž by měl možnost zasahovat do jejího řízení.
4. Vysoká společenská prestiž profesní přípravy v duálním systému.	4. Nedostatečná spolupráce učitelů odborných škol a vzdělavatelů v podnicích.
5. Úspora nákladů pomocí výnosů z práce učňů.	5. Vysoké náklady na zajištění infrastruktury systému.
6. Tlak na školy, aby se přizpůsobovaly požadavkům praxe.	6. Nedostatečně zabezpečená návaznost dalšího vzdělávání a počáteční profesní přípravy .
7. Respektování minimálních standardů.	
8. Usnadnění přechodu ze vzdělávání do podniku.	

Zdroj: Zpravodaj, Odborné vzdělávání v zahraničí, 2002, č. 4 (převzato z Wirtschaft und Berufserzeitung, 2001, č. 9)

Jako pozitivní se ukazuje společná tendence k opuštění předmětového pojetí výuky a směřování k integrovanému pojetí (učební pole) edukačního procesu. Realizace nové koncepce dosud naráží na četné překážky. Tou hlavní je, že učitelé nejsou připraveni na nový způsob práce, mají malé zkušenosti z podnikové praxe. Vyučování vyžaduje více času, vznikají organizační nesnáze, rozvrh hodin je stále sestaven podle vyučovacích předmětů, učebny nejsou přizpůsobeny týmové práci. Porovnání pozitiv a negativ ukazuje tabulka.

Tab. č. 2

Systematika založená na vyučovacích předmětech – vědních disciplínách	Systematika založená na profesním jednání
Systematické předávání poznatků vědních disciplín Používané metody: induktivní, deduktivní, analytické koncentrace na činnost učitele, přednášky, didaktické rozhovory, zkoušení Neexistuje těsnější spojení s profesním a občanským životem = soubor vědomostí	Podpora samostatného učení prostřednictvím profesních nebo běžných životních situací Používané metody: projekty, případové studie, simulace, orientace na žáka, týmová práce, samostatné učení, prezentace výsledků Spojování nových poznatků s poznatky již získanými = kompetence k jednání
Negativa: demotivace, odcizení, zábrany učení	Negativa: časová náročnost, přetížení méně schopných žáků, zvýšené nároky na učitele

Zdroj: Zpravodaj, odborné vzdělávání v zahraničí, 2002. č. 1

Z uvedeného je zřejmé, že tato pole zkoumání jsou v současné době výjimečně dynamická, což bude pokračovat i v dohledné budoucnosti. V důsledku toho se oblast plánování vyučování, jak se zdá, vyvine v samostatnou profesi.

Přímou návaznost na organizaci a plánování představuje matice pro vyučovací strategii a strategii učení, která stanovuje posloupnost činností při učení, aby bylo možné dosáhnout edukačních cílů. Ta je zamýšlená jako nástroj pro učitelský sbor, který má přenést některé zkušenosti z kurzu do prostředí on-line. To znamená dát dohromady cíle vyučování se třemi způsoby dialogu, se seznamem možných vyučovacích strategií a strategií, jak se něčemu učit a strategií hodnocení se zvláštními technologiemi. Tato matice je zamýšlena jako informační příručka v raných stadiích plánování v prostředí on-line.

Všechny zmíněné pedagogické, psychologické, filosofické a sociologické teorie

se z hlediska předmětu bádání vyrovnávají z faktem úporného hledání konkrétních, racionálních a efektivních technologii a jejich implementace do předmětových didaktik formální edukace.

2.3 Výpočetní technika jako zdroj změny v charakteru vzdělání

Dosažení všeobecné informační gramotnosti, jako cíle vzdělávací politiky státu i resortu MV, souvisí s vyššími požadavky na vzdělání a s novými technickými prostředky na něm participujícími. To znamená, že všeobecná počítačová gramotnost, objektivní nutnost celoživotního vzdělávání a rekvalifikace jsou nezbytnými předpoklady vstupu ČR do informační společnosti. K zajištění tohoto požadavku v policejním vzdělávání to znamená:

1. Napojit všechny střední policejní školy na informační infrastruktury, zejména na Internet a Intranet se širokým využitím jejich výhod v procesu výuky, ovládnout práci s informacemi a ICT jak žáky, tak i učiteli a integrovat ICT do školního kurikula, do učebních plánů a osnov jednotlivých předmětů.
2. Provést odpovídající změny v obsahu a metodách výuky a všech formách vzdělávání. To znamená souběžně s tradičními formami výchovy rozvíjet i metodiku výuky orientovanou na systém celoživotního vzdělávání policistů i občanských zaměstnanců MV.
3. Permanentním vzděláváním učitelů v používání prostředků výpočetní techniky a ICT v pedagogickém procesu výrazně zvýšit efektivnost výuky. Kromě vzdělání žáků a pedagogů je třeba se v každé policejní škole zaměřit na zřizování týmů odborníků informatiků a jejich výchovu a vzdělávání. K tomu využívat mezinárodních kontaktů škol, studia doma i v zahraničí, pracovních stáží a dalších forem.

Na "Strategii informační politiky" navazoval i další vládní dokument "Koncepce státní informační politiky ve vzdělání" z dubna 2000, který inicioval vytvoření funkce koordinátora ICT na školách do konce roku 2001. Mimořádnou důležitost mělo zařazení povinného předmětu s podporou ICT (CAE - Computer Aid Education) do učebních plánů učitelského studia a požadavek na dosažení úplné informační gramotnosti všech absolventů základních škol do konce roku 2004. Dosažení uvažovaných parametrů v resortech školství i MV je úkol velmi náročný nejen na finanční prostředky, ale vyžaduje kromě kvalifikačních předpokladů, technického a

programového vybavení i další nezbytné podmínky, zejména změny v obsahu a formách výchovy a vzdělání a posílení pravomocí školy v otázkách volby obsahu, metod a forem výuky.

Současný stav rozvoje výpočetní techniky je výsledkem předchozího zhruba padesátiletého vývoje v oblasti vědy a techniky a jejich následné praktické aplikace ve výuce, který byl doprovázen i rozvojem pedagogické teorie. Dynamiku tohoto procesu ovlivnily velmi výrazně i politické, ekonomické a sociální podmínky a další faktory celospolečenského charakteru. Z chronologického hlediska lze proces zavádění výpočetní techniky do výuky charakterizovat takto:

Počáteční období, které rozvinulo pedagogicko psychologické koncepce a přístupy vedoucí k pokusům o implementaci vyučovacích strojů a později i výpočetní techniky pro podporu vyučování a učení, lze datovat od poloviny 50. let do konce 60. let 20. st. Toto, v mnoha ohledech, „zakladatelské" období, je spojeno zejména se jménem amerického psychologa a behavioristy B. F. Skinnera, který vypracoval základy teorie programovaného učení, lineárního programu a jeho obecných znaků, definoval didaktické požadavky na výukový program a vymezil základní obecné znaky programovaného učení a vyučování. Ty spatřoval v:

- rozčlenění učiva na jednotky podle logického uspořádání,
- přizpůsobení učiva a tempa výuky individuálním zvláštnostem učících se osob,
- požadavku aktivních odpovědí,
- zabezpečení řízení procesu osvojování operativní zpětnou vazbou,
- možnostech validace, revize a optimalizace programu,
- použití technických prostředků k řízení učení.

Na základě těchto principů programovaného učení pak definoval výukový program jako: *"Didaktický program je didakticky uspořádaná, na příslušném nosiči fixovaná posloupnost jednotek učiva, zajišťující dosažení výukových cílů plynulým tokem instrukcí mezi vyučovacím systémem a adresátem"* (Skinner, 1954, s. 24).

Rozvoj mechanických vyučovacích strojů v 60. letech 20. st. byl spojen zejména s alternativními programy A. S. Presseyho a s koncepcí větveného programování N. A. Crowdera. Pro další rozvoj programovaného vyučování s pomocí vyučovacích strojů měly význam zejména adaptivní programy, rozvíjené zejména S. M. Stolurowem a dalšími.

Výzkum teorie programovaného učení a čerpání zahraničních zkušeností ovlivnily v polovině 60. let pozitivně studium těchto otázek i v tuzemsku. Vznikají původní teoretické práce autorských kolektivů Tollingerová, Knězů, Kulič (D. Tollingerová, V. Knězů, V. Kulič, 1966) i jednotlivých autorů J.Tůma nebo Z. Křečan (J. Tůma, Z. Křečan 1967), aj. Česká škola programovaného učení patřila v tomto období k nejrozvinutějším. Výzkum se koncentroval zejména na vysokých školách a výzkumných ústavech. V téže době byly u nás sestrojeny i první prototypy vyučovacích strojů (např. Unitutor, prototyp KT-1 z roku 1965) i průmyslově vyráběné vyučovací automaty, které ale nedosahovaly potřebnou úroveň. V tomto období programované učení a vyučování inklinovalo ke striktně direktivním modelům edukace, nejen v důsledku rozšířeného behaviorálního přístupu, ale i z toho důvodu, že tehdejší vyučovací stroje, v podstatě jednoúčelové technické prostředky, nemohly realizovat úlohy, které byly v teorii rozpracovány.

Nové didaktické a technické možnosti přinesl v 70. a 80. letech i rozvoj videotechniky, postupné rozšiřování videomagnetofonů, magnetoskopů a dalších zařízení. Videotechnika byla poměrně drahá, neměla převážně požadovanou technickou úroveň a zpočátku jí byla vybavována zejména centra audiovizuální techniky na vysokých a odborných školách. Přesto se rozvíjela i tvorba a využití videozáznamů ve výuce a odborná literatura k těmto otázkám. V polovině 80. let se s dalším rozvojem videotechniky výrazně rozšiřuje její využívání i na základních a středních školách. Školy přestávají být závislé na vysílacích časech a mohou ve stále větší míře pracovat s profesionálně vytvářenými videozáznamy.

Stěžejní, vzhledem k tématickému a výzkumnému zaměření práce, je postupné pronikání počítačů do výukového procesu od počátku 60. let, kdy byly počítače nejprve používány experimentálně, ve speciálních aplikacích, jako "dokonalé" vyučovací stroje, později pro zpracování školní agendy, kontrolu a vyhodnocení výuky i pro programovanou výuku v návaznosti na rozvoj teorie programovaného učení. Byly vytvářeny první počítačové systémy pro využití ve výuce, např. systém PLATO na univerzitě v Illinois z počátku 60. let, používaný nejprve k individuální výuce třiceti studentů, později několika set studentů. Systém umožňoval vést protokol o postupu každého studenta analyzovat jeho výsledky. Pro počítačové systémy aplikované ve výuce se zavádí pojmy jako CBI Computer Based Instruction, CAI Computer Assisted Instruction, aj.

K zásadnímu kvalitativnímu posunu ve využití počítačů ve výuce došlo na přelomu 70. a 80. let v souvislosti s rozvojem mikropočítačů, resp. osobních počítačů. Do škol pronikalo celé spektrum těchto počítačů, tato didaktická technika se stávala i finančně dostupnější. Funkce sofistikovaných složitých systémů provozovaných na velkých počítačích, nemohly zpočátku tyto malé počítače přebírat, jejich hlavní doménou byly jednoduché, většinou textově orientované programy repetičního typu, např. pro jazykovou výuku, učení a opakování anglických slovíček programování v jazyce Basic a Pascal.

Rozvíjely se i další podpůrné systémy výuky, CBL (Computer Based Leaming), CAL (Computer Aided Learning), CMI (Computer Managed Learning) aj., které vedly k úspoře času a nákladů, a tím k vyšší efektivitě výuky. Na vysokých a středních školách byly uplatněny systémy založené na středních a malých počítačích řady SMEP, ADT a mikropočítačích z dovozu. Jako příklad je možné uvést mikroprocesorový systém pro řízení individuální a kolektivní výuky Hvězda I, systém POK, problémově orientovaný komplex ČVUT, aj. Počítače se postupně stávaly běžnou součástí výuky i na našich základních a středních školách. To pochopitelně vyvolalo potřebu řešit řadu didaktických otázek, pokud jde způsoby výuky, vhodnou a efektivní aplikaci ve výuce, nové nároky na přípravu učitelů atd.

V polovině 80. let 20. st. byla realizována kampaň elektronizace školství. Jejím výsledkem bylo vybavení škol nedostatečným množstvím různých typů většinou nekompatibilních počítačů. Vzhledem k omezeným možnostem dovozu přichází na trh řada minipočítačů tuzemských firem (IQ 151, PMD, Ondra, Didaktik Gamma). Nejen na školách, ale i ve výzkumných ústavech byla organizována školení programování v jazyku Basic. Přes tyto nedostatky byla pozitivním efektem kampaně skutečnost, že vzbudila pozornost širší veřejnosti k těmto otázkám.

Postupně byly vyvíjeny výukové programy zaměřené nejen na výklad a procvičování látky, ale i pro výuku formou dialogu, řešení a simulaci problémů, řízení experimentů a procesů, programy umožňující realizovat databanky a vytvářet vlastní účelové databáze pro potřeby výuky prostřednictvím připojení na Internet i programy, které umožňovaly nejen opakování a autokontrolu, ale i vyhodnocení dosažených výsledků. Specifické místo zaujímaly počítačové hry, které byly z didaktického hlediska hodnoceny rozporně.

Vývoj od poloviny 80. let byl orientován zejména ve směru propojováni PC do lokálních počítačových sítí, jejich postupné připojení na Internet a rozvoj základních

internetových služeb. Možnost připojení uživatelů do celosvětové informační sítě, představovala novou kvalitu.

„V současné době se uplatňuje celé spektrum ICT, rozvíjí se multimediální aplikace, zvyšuje se nejen kvalita hardware, ale i spektrum a kvalita programových produktů, rozšiřují se demonstrační a simulační programy, modelování, didaktická diagnostika s pomocí počítačů, atd. S určitým časovým odstupem se tyto základní trendy uplatnily i u nás." (Rambousek, 1989).

Vývoj v uplynulém půlstoletí probíhal ve dvou liniích. Jednak se vyvíjely technika a technologie a jejich aplikace ve výuce, tj. didaktická technika, jednak bylo třeba řešit řadu pedagogických a didaktických, psychologických, sociologických obecně teoretických otázek, přičemž ne vždy se vyvíjely adekvátním způsobem. Zatímco v počátcích byla teorie v předstihu, první "vyučovací stroje" neumožňovaly plnit požadavky teorie programovaného učení, v současnosti dochází v jistém smyslu k opačné situaci. Vyhodnocení pozitivních přínosů zavádění a zejména možných negativních dopadů a rizik aplikace ICT a Internetu ve výuce se často opírá o dílčí poznatky a průzkumy s nízkým počtem respondentů; jejich interpretace je často velmi rozporná. Hodnocení takových souborů, které zahrnují žáky pouze z několika tříd, nebo učitele z několika vybraných škol, a mají tedy malou vypovídací schopnost, nelze zobecňovat. Závěry mohou být pak závislé spíše na tom, zda hodnotitel je příznivcem nebo odpůrcem uplatnění výpočetní techniky ve výuce, než na objektivně získaných podkladech.

Nástup demokratických poměrů po roce 1989 umožnil do značné míry eliminovat dosavadní zaostávání ve vybavenosti výpočetní technikou a zavádění ICT ve srovnání s ekonomicky nejvyspělejšími zeměmi, které bylo odhadováno řádově na 10 -15 let. V současnosti podle údajů MŠMT využívá výpočetní techniku ve výuce přibližně polovina všech učitelů základních a středních škol (Státní informační politika, 2004, s. 12).

Dosavadní poznatky základního a aplikovaného výzkumu a praktické zkušenosti svědčí o tom, že stále širší aplikace výpočetní techniky ICT, Internetu a Intranetu přináší řadu pozitivních změn v charakteru výchovy a vzdělání, ve školní výuce i v domácí přípravě ve srovnání s "tradičním" způsobem výuky. Souhrnně je možno tyto pozitivní změny charakterizovat takto:

1. Umožnění přístupu k prakticky neomezeným zdrojům průběžně aktualizovaných informací stále širšímu okruhu uživatelů. Tyto informace

mohou být využity k rozvoji všeobecného vzdělání, k odborné přípravě, ke školní výuce i pro domácí přípravu prakticky všemi vrstvami obyvatelstva, od žáka mateřské školy až po důchodce. Přitom nejde jen o pasivní čerpání těchto informací, ale Internet a www stránky otevírají široké možnosti ke zpracování vlastních materiálů, rešerší, přehledů, textů, cvičení, matematických a dalších úloh.

2. Uplatnění nových forem komunikace prostřednictvím Internetu s možností distančního vzdělávání, pořádání konferencí s mezinárodní účastí, výměnou poznatků a zkušeností pracovníků různých oborů, realizací mezinárodních projektů apod. Internet by se měl stát nejefektivnějším prostředkem zpřístupnění distančních kurzů studentům. Velmi významný kvalitativní posun představuje i využití Internetu pro oboustrannou interaktivní komunikaci mezi učitelem a žákem, kdykoliv je to třeba. Hranice komunikace je možné podle potřeby rozšiřovat. Vzdálenost přestává být bariérou vzdělání.
3. Zkvalitnění prezentace učiva a objektivizace výuky, zejména názornosti výuky s využitím kvalitních textů, obrázků, schémat, modelů, animace aj., (hypertext) a zároveň i objektivizace průběžné diagnostiky a hodnocení dosažených výsledků.
4. Možnost diferenciace a individualizace výuky v určitých fázích, resp. vyučovací hodiny v určité proporci k dosud převládajícímu hromadnému kolektivnímu vyučování. Tato diferenciace směřující k individualizaci umožňuje ve větší míře respektovat individuální schopnosti žáků.
5. Výrazné zvýšení podílu aktivní tvůrčí činnosti žáků a studentů v interakci s počítačem, zvýšení pozornosti, motivace na řešení úkolu, rozvoj logického myšlení, úspornosti a přesnosti vyjadřování, posílení samostatnosti, sebevědomí a zdravé soutěživosti.
6. Možnost volby vlastního individuálního tempa a času řešení úkolů s využitím zpětné vazby, okamžité kontroly správnosti už v průběhu řešení úlohy, možnost korekce, opakování, hledání jiného algoritmu řešení výpočtu, apod.
7. Zvýšení atraktivnosti a zajímavosti výuky s využitím prostředků audiovizuální techniky, animace virtuální techniky, apod. Atraktivnost výuky spolu s interaktivní formou vyučování zajišťují stálou aktivitu, eliminují rušivé momenty a umožňují žákům i učiteli soustředit se na práci.

8. Vytváření pozitivního vztahu k výpočetní technice, ICT a Internetu od raného věku u většiny žáků, vnímání počítače, ICT a Internetu jako běžného způsobu komunikace je významným předpokladem pro pozdější adaptabilitu a uplatnění každého jedince v podmínkách rozvinuté informační společnosti.

Uvedené pozitivní změny se v konečném důsledku projevují ve dvou základních efektech:

- Ve zvýšení kvality výchovy a vzdělání, školní výuky i domácí přípravy (kvalita a dostupnost aktualizovaných informací, multimedialita, interaktivita, omezení nebo eliminace rutinních činností a jejich přenesení na techniku, zvýšení atraktivity výuky aj.).
- V racionalizaci výuky a zvýšení její efektivnosti v důsledku úspory času a nákladů.

Vyšší efektivita výuky v podstatě znamená, že výukové technologie a formy organizace výuky by měly přispět k tomu, aby méně učitelů v kratším čase transferovalo většímu počtu žáků určené vědomosti a dovednosti. Hlavním efektem je úspora nákladů a času ve srovnání s tradiční výukou. Míra snížení nákladů je závislá na počtu žáků ve třídě. Možnost zapojit do různých forem výuky velmi široký okruh studentů je obecně považována za velmi významný ekonomický přínos Internetu.

Kromě těchto nesporných pozitivních změn jsou prezentovány i kritické, názory, které poukazují na nesplněné aspirace, rizika a negativní dopady aplikace soudobé výpočetní techniky ve výuce. Je kritizováno zejména to, že děti a mládež tráví u počítače a na Internetu příliš mnoho času, poukazuje se často na přecenění nebo nevhodnou aplikaci programovaného vyučování, ICT a Internetu. Předmětem kritiky je i kvalita výukových programů a vhodnost jejich aplikace, resp. využití adekvátní didaktické techniky. Kritické názory vyslovují zejména pedagogové, psychologové a sociologové, ale i odborníci z dalších vědních oborů včetně lékařů. Hlavní kritické výhrady lze shrnout takto:

1. Vysoké náklady na technické a programové vybavení škol, relativně vysoké poplatky za telekomunikační užívání Internetu v podstatě monopolním prostředí a další náklady jsou jednou z bariér rychlejšího budování informační společnosti. Na druhé straně je třeba uvést, že ceny výpočetní techniky v zásadě na rozdíl od ostatního zboží a služeb, velmi výrazně klesají a je naděje, že i na trhu telekomunikačních služeb se vytvoří konkurenční

prostředí. Jde o jev dočasný, který souvisí s nepříznivým ekonomickým vývojem, nehledě na to, že efekty, které programované učení přináší, stejně jako investice do vzdělání vůbec, řádově převyšují vynaložené prostředky.

2. Dehumanizace výuky, ochuzení sociální komunikace styku žáka s učitelem a žáků navzájem. Tuto výhradu provedené výzkumy spotřeby času na jednotlivé činnosti učitele nepotvrdily. Naopak při programovaném učení dochází častěji k individuální komunikaci žáka a učitele k problému, který žáka zajímá. Režim výuky naopak umožňuje přivolat učitele, klást otázky a požádat jej o radu častěji než při tradiční výuce.
3. Negativní dopad na rozvoj verbální komunikace, nedostatečný rozvoj slovní zásoby, heslovité vyjadřování, jednoduchý jazyk, nedostatek citového prožitku a určité tendence k primitivnímu slovnímu projevu. Podle učitelů českého jazyka používání Internetu žáky motivuje, ale "kazí úroveň vyjadřování a svádí ke gramatické nedbalosti" (Průcha, 2002).
4. Nebezpečí individualizmu a předčasné nežádoucí diferenciace žáků a studentů. Je nesporný fakt, že tato diferenciace ve schopnostech, dovednostech, intelektu žáků existuje objektivně; bez ohledu na metody výuky. Počítač tyto rozdíly pouze rychleji a objektivněji odkryje. Vhodně volenými větvenými programy, výukovými programy diferencovanými podle stupně obtížnosti apod., by naopak mělo být tohoto rozptylu kladně využito a učitel by se mohl věnovat talentovaným žákům.
5. Jednostrannost a monotónnost činnosti. Tato námitka je oprávněná zejména u textových, programů, monofunkčních programů. Lze jí čelit vhodným střídáním učiva, volbou programu, střídáním metod výuky a dalšími způsoby.
6. Únavnost. Namáhání a možné zhoršování zraku při práci s PC plyne z toho, že monitor je zdrojem světla a při dlouhodobém působení dojde k obdobným důsledkům, jako kdybychom se dívali do stolní lampy. Negativně působí dlouhodobá práce s PC i na nežádoucí omezení pohybových aktivit a dalších činností ve využívání volného času. Kritické hlasy upozorňují i na možné důsledky nadměrné psychické zátěže při příliš častém využívání počítače a surfování na Internetu nejen ve škole, ale zejména doma. Stejně jako u jiných aktivit i zde zřejmě platí "všeho s mírou" a v tomto ohledu je nezastupitelná role učitele a rodičů, kteří mohou usměrnit tuto aktivitu do rozumných mezí a vytvoří ergonomicky vyhovující prostředí.

7. Negativní výchovné působení některých počítačových her, riziko gamblerství, nelegální využívání software (podle některých odhadů je u nás až 80 % nahrávek nelegálních) patří k častým kritickým námitkám. Velmi kriticky je hodnoceno riziko nárůstu kriminality dětí a mládeže, tendence k násilí, volný přístup k pornografii a dalším závadným materiálům v síti Internet. Sociologické průzkumy dosud neprokázaly přímou souvislost vzestupu počítačových her s těmito negativními jevy. Navíc obdobně působí i masmédia, jejichž prezentovaný obsah je běžně, na rozdíl od počítačových her, konzumován ryze pasivně (Letovský, 2004, s. 33).

I když poznatky z dílčích projektů nelze zobecňovat, naznačují uvedené zkušenosti některé důležité poznatky pro optimální využití Internetu a www stránek pro školní výuku a domácí přípravu.

1. Projekt potvrdil nezbytnost volby vhodných témat s dostatečně atraktivní tématikou.
2. Při výuce prostřednictvím Internetu je výhodné zapojit pokud možno větší množství žáků.
3. Projekt potvrdil i důležitost ovládání počítače a Internetu žáky a náročnost přípravy pro učitele. Je otázka, zda uvedená kombinace tradiční výuky ve škole a realizace domácích úkolů prostřednictvím komunikace přes Internet je optimální.
4. V každém případě by znalost ovládání PC včetně práce s kancelářskými aplikacemi a pohybu po Internetu mělo předcházet zadávání a řešení úkolů, jinak efektivita výrazně klesá a objektivní výhody působí negativně.
5. Zavádění moderních metod výuky je třeba řešit jako složitý strukturovaný problém nejen z hlediska vhodného technického vybavení, ale i odpovídajícího programového vybavení, organizace, metod a forem výuky. Právě kvalifikace a zkušenosti učitele by měly zaručit, že případné negativní faktory budou v maximální míře eliminovány a naopak nesporné objektivní výhody moderních metod výuky maximálně využity.

Lze konstatovat, že připravenost ČR na vstup do informační společnosti je

1. Úměrná našim ekonomickým možnostem. Ve srovnání s počátkem 90. let se podařilo výrazně snížit zaostávání za vyspělými zeměmi.
2. Výrazně se zvýšilo využívání výpočetní techniky ve všech oblastech života.

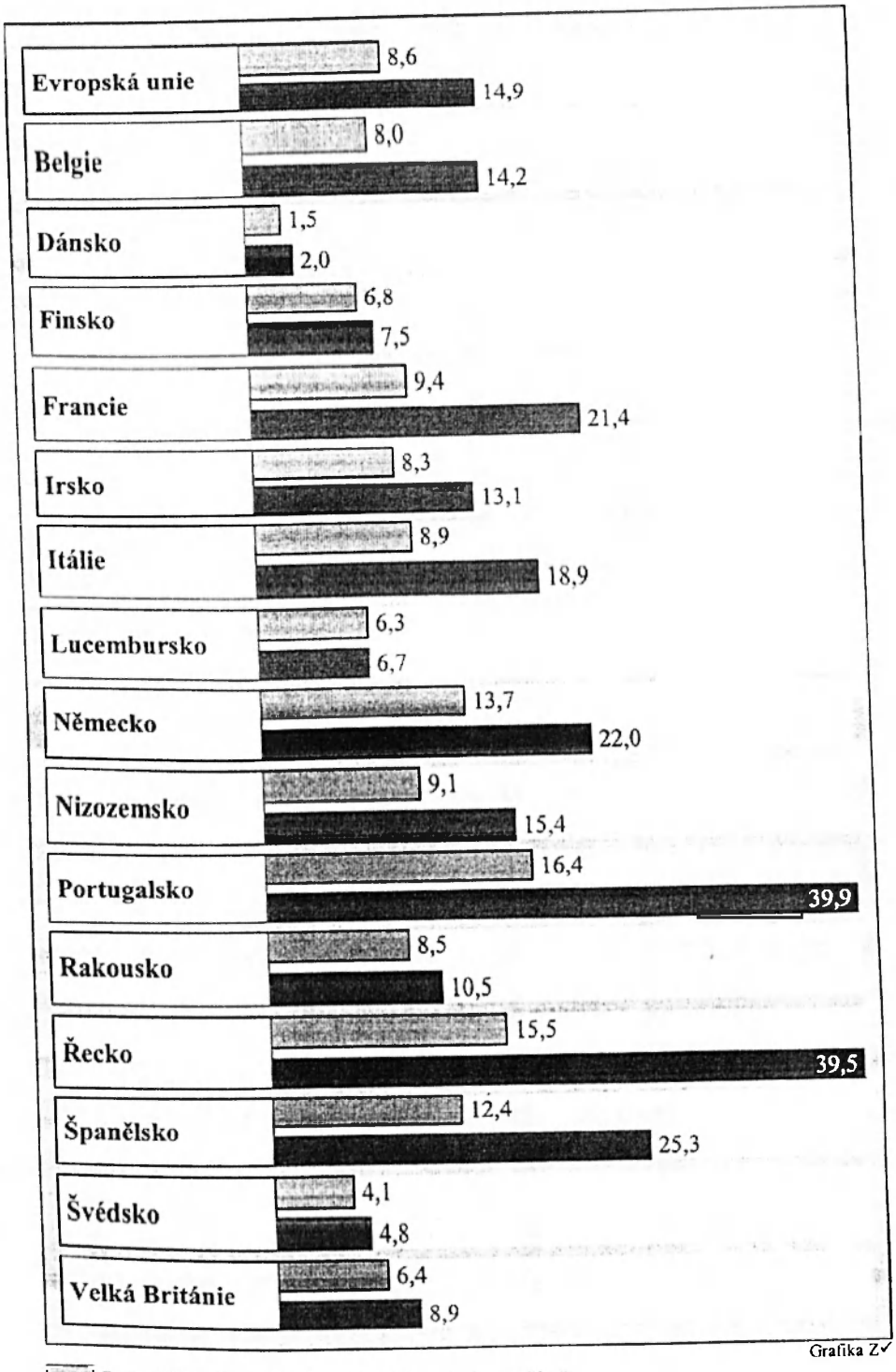
3. Z hlediska perspektivy bude nezbytné zaměřit se zejména na kvalitativní aspekty rozvoje ICT a jejich aplikace, rozšíření spektra poskytovaných služeb a efektivní využívání pozitivních ekonomických i mimoekonomických efektů.
4. Tempo diverzifikace ICT a dynamika ekonomického rozvoje se vzájemně podmiňují.

Překotné zavádění počítačů a Internetu do vzdělávání bylo spjato s velkými finančními investicemi. Například v roce 1999 činily investice 30 členských zemí OECD do ICT ve vzdělávání 16 miliard USD. Většina z těchto peněz byla věnována na technické vybavení a infrastrukturu.

Nástup Internetu do škol byl také velmi rychlý. V roce 1996 bylo např. v USA připojeno k internetu 14% škol, v roce 1999 to již bylo 63%. K nejrychlejšímu nárůstu došlo na stupni vysokoškolského vzdělávání. V roce 1999 se 90% amerických vysokoškoláků připojovalo k síti pravidelně a 50% denně. 40% kurzů zahrnovalo používání Internetu, ve srovnání s 25% v roce 1997 a 15% v roce 1996. Ve Velké Británii, Nizozemsku a USA se na této bázi rozšířilo distanční vzdělávání a otevřené vyučování jako typy studia s alternativní koncepcí výuky .

Graf č. 1

Počet žáků připadajících ve školách na jeden počítač



Pramen: Indicateurs de base des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres. Rapport annuel 2000/2001. Eurydice. Le réseau sur l'éducation en Europe, 2001. ■

V českém školství byl nástup ICT pozvolnější, stejně tak vkládané investiční prostředky. Dnes se ukazuje, že projekt MŠMT na zavádění počítačů do škol byl negativně zatížen nevhodnou volbou jednoho dodavatele hardwaru a softwaru a neprůhledným financováním, což způsobilo značné snížení původně zamýšleného efektu.

Zejména ve Spojených státech se vytvořila až jakási euforie z techniky a technických prostředků. Pragmatická pedagogika razila názor, že technika je schopna kvalitně a kvalifikovaně zcela nahradit učitele. Brzy se však ukázalo, že tomu tak docela není a že především absence etické dimenze ve výchově a vzdělávání je neopomenutelná a osobnost učitele nelze žádnou technikou či sebedokonalejší technologií suplovat. I dnes se názory odborníků na tuto problematiku různí. Specialisté z UNESCO a OECD se vyjadřují velmi opatrně, protože ICT neodstraňují nejnaléhavější problémy, jež ve stávajících systémech vzdělávání přetrvávají. Snaha zlepšit vzdělávání prostřednictvím ICT trpí nedostatkem solidních pedagogických paradigmat, která by podpořila opravdovou obnovu a dokonale využila možností nových technologií.

Přesto je dnes zcela zřejmé, že ICT přinášejí vzdělávání a výchově hned dvojí prospěch. Jednak jsou nástrojem, který napomáhá učení, jednak poskytují žákům i další klíčové dovednosti, které mohou později uplatnit na trhu práce. Zejména používání počítače, jako didaktického prostředku, vyžaduje speciální kompetence. Žáci si musí osvojit práci s různými počítačovými programy, naučit se, jak si vybírat na Internetu a Intranetu relevantní a seriózní informace a jak je vyhledávat v databázích. Totéž platí i pro učitele. Má-li se však využít jejich plný potenciál, musí se změnit postoj k nim a vyučovací metody se musí přizpůsobit novým možnostem, které ICT otevírají. Při tom je třeba mít na paměti, že učení má také svou emocionální dimenzi, kterou počítač nemůže poskytnout. Zkušenosti z pedagogických výzkumů potvrzují, že nedostatečná znalost možností vede k tomu, že ICT jsou často chápány a implantovány do formální, neformální a informální edukace pouze jako elektronické verze stávajících učebnic či dalších materiálních prostředků výuky nebo jako pouhý podpůrný prostředek (on-line) běžné vyučovací hodiny.

Nenahraditelný význam využívání materiálních didaktických pomůcek spočívá v posílení názornosti výuky a kreativity veškeré pedagogické práce, v podněcování

aktivity a tvůrčího potenciálu žáků, ve zvyšování efektivity, celkové výslednosti a produktivity práce obou subjektů ve vzájemné interakci.

Počítače a další elektronické prostředky nacházejí široké možnosti uplatnění i ve vzdělávání. Z toho plyne, že pedagogičtí pracovníci ve všech typech a na všech stupních institucionálního vzdělávání musí bez jakýchkoliv emocí a předsudků akceptovat tento technický a technologický fakt doby stejně, jako vnímat měnící se osobnost žáků, kteří dnes disponují značnou počítačovou gramotností a příznivě akceptují tento způsob výuky. Již zřídka dostaneme od studentů práce, které by nebyly zpracovány na počítači. Většina mladých lidí má také značné zkušenosti s Internetem, kterých využívá v učení. E-mail se stává normální a běžnou formou odborné i občanské komunikace. Pro učitele je tedy objektivní nutností akceptovat novou realitu edukačního prostředí, a je jejich pedagogickou povinností obohacovat a rozvíjet výchovně vzdělávací proces využíváním elektronických zdrojů, vytvářet fondy kvalitních multimediálních výukových programů, hledat a nalézat jejich racionální využití ve školní i mimoškolní edukaci.

Dnes je již nespornou reálií běžně přijímaný názor, prověřený pedagogickým výzkumem i praxí ve školském terénu, že elektronické zdroje zvyšují přesvědčivost a názornost faktografické argumentace verbálně sdělovaného obsahu učiva. Umožňují vytvářet ve vyučovacích jednotkách novou dimenzi tvůrčího klimatu, jsou nezastupitelnou součástí heuristických metod edukace. Je-li verbální projev učitele podpořen vhodně zakomponovanými sekvencemi prezentovanými materiálními výukovými prostředky, lze očekávat zvýšenou motivaci, aktivitu i koncentraci studentů na řešený problém, volnější a obsahově věcnou diskusi, lepší fixaci zkušeností ukládaných do vnitřních struktur vzdělávacího i hodnotového systému učícího se studenta. Elektronické zdroje a multimediální nosiče jsou v technologických aplikacích moderními prostředky metod práce erudovaného učitele, které doplňují a podporují, ale v žádném případě nenahrazují tradiční i moderní formy, metody a didaktické postupy ve výuce. Je výlučně na učiteli, na jeho odborné úrovni a pedagogické zdatnosti, aby dokázal posoudit, zda a v jaké míře tyto didaktické prostředky napomáhají k dosažení stanovených učebních i etických cílů.

Zavádění informační techniky a technologií do výuky jako výchovných a vzdělávacích prostředků souvisí technicky se třemi důležitými předpoklady:

1. s koncepcí řešení systému digitalizované výuky a výchovy,

2. s použitím technologií - hardware,
3. s použitím programového vybavení - softwaru.

Koncepce vzdělávání nabývají v posledních letech ve světě mimořádného významu, ovlivňují socioekonomické prostředí a integrační procesy postindustriální společnosti.

Učitel se v teorii celoživotního vzdělávání stává „speciálním" sociálním pracovníkem, který musí zvládat informační a komunikační technologie jako pedagogizované prostředky vyučování.

V kontextu ontogenetického vývoje člověka ovlivňují softwarové prostředky učení i výchovu dětí předškolního a školního věku i vzdělávání dospělých. Na ICT s optimismem pohlíží nejen profesní skupina učitelů, ale především cílová skupina žáků.

Implementace ICT ve školství je, mimo jiné, určována také skutečností, že:

1. Stáváme se součástí informační společnosti, jejíž fungování je bez informačních systémů nemožné. Máme - li tedy připravovat žáky pro život, musí se s počítači naučit zacházet.
2. Počítačové technologie mohou zdokonalit učení a vyučování a přispět k rozvoji myšlenkových a tvůrčích aktivit žáků, a učinit tak školy účinnějšími v plnění jejich poslání (M. Černochová, T. Komrska, J. Novák, 1998).

2.4 Některá specifika vzdělávání dospělých

Andragogika předpokládá, že strategie užívané při výuce dospělých se liší od strategií užívaných při výuce dětí. Z pohledu andragogiky řídí dospělý žák sám sebe a dokáže si uspořádat velmi aktivní vyučovací prostředí, které zahrnuje reálnou zkušenost. V prostředí, kde se učí dospělí, je učitel nahlížen spíše jako pohotový a usnadňující pomocník procesu učení. Méně už jako jediný nebo základní zdroj informací. Andragogická praxe pojímá úkon *"vyučování a učení se něčemu"* jako vzájemnou odpovědnost žáků a učitele. Ve skutečnosti se role učitele mění na roli spolubadatele. Je spíš katalyzátorem než vyučujícím, spíš průvodcem než géniem.

Důležitou a neopomenutelnou skutečností je, aby si učitel uvědomil specifika typická pro vzdělávání dospělých (andragogiku) a znal odpovědi na celou řadu otázek typu: Jakými způsoby se učí dospělí? Co motivuje dospělé studenty? Jaké

jsou překážky, které mohou mít dospělí, kteří se něčemu učí? Jaké jsou rozdíly mezi způsoby, jak se učí ženy a jak muži ad.

Knowlesova teorie andragogiky se pokouší odlišit způsob, jak se učí dospělí, od způsobu, jak se učí děti. Na základě této teorie bylo vytvořeno mnoho definic, které charakterizují didakci dospělých žáků.

- dospělí jsou samostatní a sami sebe řídí,
- jsou orientováni na cíl,
- jsou věcně orientováni (zaměřeni na problém), potřebují vědět, proč se něco učí,
- jsou praktičtí a jsou řešiteli problémů,
- nashromáždili a využívají životních zkušeností.

Kearsley shrnuje tato fakta do definice: *"Andragogika znamená, že vyučování pro dospělé potřebuje být zaměřeno více na průběh a méně na obsah, který je učen. Strategie, jako např. studium příkladů, hraní rolí, napodobování a sebezhodnocování jsou nejužitečnější. Učitelé si přisvojují spíše roli pohotového, usnadňujícího pomocníka neboli zdroje, než přednášejícího nebo klasicky vykládajícího učitele základní školy"* (1996).

Dospělí mají typicky jiné motivace pro své vzdělávání než děti. Usilují:

- vytvářet nebo udržovat sociální vztahy,
- dostát vnějším očekáváním, např. tlaku zaměstnavatele na zvýšení dosavadní kvalifikace pro udržení si stávajícího pracovního místa,
- naučit se lépe posloužit nebo také lépe řídit pracovní kolektiv (manažerská studia),
- dosáhnout profesního růstu v oboru a vyhovět kariérnímu řádu pro získání vyššího pracovního nebo služebního postavení,
- realizovat se studiem jako prostředkem úniku nebo stimulace, tzv. čistý zájem.

Učitelé by si měli být vědomi těchto a dalších možných motivací, přizpůsobit jim v rámci možností pedagogické prostředí, ale i výukový obsah i materiály, formy, metody a didaktické postupy i zadávání úkolů do autodidakce.

Erudovaný učitel si musí zároveň uvědomovat, že stejně jako děti, tak i dospělí žáci mají objektivní a subjektivní překážky, které musejí překonávat a které mohou

způsobovat dočasné nebo i trvalé problémy v přípravě, v množství a kvalitě výstupních zkušeností. Některé z nich jsou:

- nedostatek času - mnoho dalších a často neodkladných povinností (rodina, kariéra, společenské závazky, problém, kdo pohlídá dítě),
- nedostatek finančních prostředků,
- problémy se sestavením denního programu související s regionální infrastrukturou, např. doprava, pracovní doba atd.,
- nedostatečná sebedůvěra,
- muset se učit na základě požadavku nadřízeného, ale nebýt toho schopen nebo nebýt na tom zainteresován.

V edukační realitě jsou neopomenutelné i rozdíly mezi způsoby učení žen a mužů.

Jestliže přijímáme a respektujeme odlišné způsoby učení dospělých a dětí, stejně tak musíme reflektovat rozdíly ve způsobech učení mezi muži a ženami. Obě pohlaví nepřistupují ke světu "myšlení" stejně. V roce 1968 vytvořil William Perry z univerzity New England college studii vysokoškoláků mužského pohlaví. Na základě této studie dospěl k závěru, že myšlení mladých mužů se pohybuje a rozvíjí na fundamentálním principu po sobě následujících sekvencí a stanovil jakousi jejich stupnici. Jednotlivé sekvence přibližně odráží tento model:

1. Žáci mužského pohlaví vidí svět jako černo/bílý, správný/špatný; jsou přesvědčeni, že zde existuje jedna správná odpověď.
2. Žáci mužského pohlaví chápou, že existuje různost názorů, ale mají dojem, že nadřízené osoby, které popisují různost jsou špatně kvalifikovány, nebo, že pouze "zkouší studenty", aby si studenti byli nuceni nalézt správnou odpověď sami.
3. Žáci mužského pohlaví se začínají domnívat, že různost je pouze dočasná. Mají pocit, že správná odpověď je možná, jen ještě dosud nebyla nalezena.
4. Žáci mužského pohlaví chápou, že různost je legitimní stav, ale stejně by dali přednost tomu, kdyby věděli, co je "správně".
5. Žáci mužského pohlaví chápou, že každý má právo na svůj vlastní názor.
6. Žáci mužského pohlaví nakonec vyvodí pro sebe osobní závazek vzhledem k relativistickému světu.

Téměř o dvacet let později, M. F. Belenky a jeho kolektiv, uvažovali, jak zapadají (a zda vůbec) do této, "mužské" stupnice ženy. Ve své studii z roku 1986 došli k tomu, že ženy mají vskutku odlišné " způsoby vědění". Na rozdíl od Perryho stupňů vývoje, si Belenky a kolektiv nezvolili popisovat způsob, jak ženy mysli v posloupnosti sekvencí, jelikož ženy se pohybují od jednoho způsobu myšlení k jinému, na základě toho, jak dospívají a získávají životní zkušenost. V hlavních rysech zjistili, že ženy mají následující možné "způsoby vědění":

- ticho: studentky se cítí neinteligentní a němé, podřízené rozmarům vnější autority
- získané znalosti: studentky cítí, že jsou schopny přijímat znalosti, ale nejsou schopny je vytvářet
- subjektivní znalosti: pravda a znalosti jsou soukromé a subjektivně poznatelné nebo poznatelné intuicí
- znalosti postupů: studentky vynakládají úsilí na učení a aplikaci věcných postupů pro získávání a sdělování znalostí
- vybudované znalostí: studentky pohlíží na znalosti jako na kontextuální a umí vytvářet vědění založené objektivně nebo subjektivně.

2.5 Priority zavádění ICT do vzdělávání ve středních policejních školách Ministerstva vnitra

Podstatou výchovně vzdělávacího procesu je práce s informacemi a jejich pedagogický přenos na žáky.

U vědomí současné reality je nutné se vážně a systémově věnovat pedagogickým a didakticko-metodickým možnostem zkvalitnění edukačního procesu, zejména prostřednictvím využívání elektronických zdrojů.

Současná realita profesního vzdělávání v resortu MV na základním stupni odůvodňuje potřebu zavádění ICT do výuky.

- Průzkum vzdělanostní struktury žáků přijímaných do základní odborné přípravy jednoznačně prokázal poměrně dobrou gramotnost v obsluze a značný zájem o využívání výpočetní techniky i dalších didakticky využitelných médií, kterou je třeba rozvíjet.

- Mediální nosiče a ICT jsou v resortních školách stále málo využívané, programové náplně jsou mnohdy zpracované velmi amatérsky.
- Přímý výkon policejní služby i orgány státní správy, pro které naše škola profesně připravuje své žáky ve všech typech studia, buď již jsou, nebo se postupně vybavují rozmanitými komunikačními, záznamovými a dokumentačními, analytickými statistickými, reprodukčními nebo identifikačními prostředky a médii. Bylo by tragickou chybou školy, kdyby naši absolventi neznali a neovládali obsluhu takovéto techniky.
- Zpětná vazba, získávaná z informací od absolventů nebo zaměstnavatelů, potvrzuje přetrvávající absenci kvalitní technické výchovy a z ní pramenící jisté obavy našich absolventů z práce s touto technikou.
- Potřebu radikální nápravy si vynucují také vnější aktivity školy, zejména participace na vzdělávacích projektech se zahraničními policejními školami.
- V policejním vzdělávání není oblast multimediální výuky ani problematika ICT dosud didakticky zpracována a ani se tomuto oboru nikdo na profesionální úrovni a systematicky nevěnuje.
- Poznatky ze studijních pobytů v zemích Evropské unie a v Kanadě potvrdily, že jednotlivé policejní školy mají obsah vzdělávacích programů, vedle formy standardních učebnic, cvičebnic nebo skript, téměř celý didakticky zpracovaný na počítačích.

Ve středních policejních školách jsou počítače a ICT stále převážně využívány pouze pro výuku výpočetní techniky. V ní se žáci učí s počítačem zacházet, používat operační systém a různé programy, jako např. psát, vytvářet tabulky a grafy nebo editovat obrázky. Díky konstruktivnímu přístupu mohou zlepšit znalosti žáků.

3. Výzkumný problém

3.1 Pedagogicko psychologické souvislosti výzkumného problému

Počítač je moderní informační nástroj, který může nemalou měrou zvýšit profesionalitu práce učitele. Při vhodném užití zpřístupní učiteli i jeho žákům řadu nových poznatků, podpoří dialog mezi učitelem a žáky, usnadní školní hodnocení i diagnostiku žákovských nesnází s učením a přispěje také k lepšímu profesnímu sebepoznávání učitelů.

Počítače mohou mít vzdělávací přínos, pokud je práce s nimi dobře řízena a uspořádána.

Ostatní dostupné počítačové aplikace mohou přispět k výuce ještě výrazněji s ohledem na jejich funkčnost. Jde především o různé výukové programy a systémové podpory. Další možností je tzv. „učení po drátě" (on-line learning) s možností napojení na Internet, Intranet a e-mail (A. Barešová, 2003).

Kvalita pedagogického procesu s nejlepší technikou či programy závisí na učiteli a jeho osobnosti, přičemž osobnost učitele je jedinečná struktura psychických vlastností, procesů a stavů umožňující zaujmout místo ve společnosti. Osobnost je tedy vlastnost člověka a člověk je nositel osobnosti.

V procesu vzdělávání a výchovy začínajících policistů je třeba takových učitelů, kteří jsou ochotni a schopni experimentovat, převzít odpovědnost, objektivně posuzovat situaci a žáky bez subjektivních záměrů, schopni rozhodovat se podle objektivních potřeb a následně podle vlastního rozhodnutí jednat a utvářet pedagogické prostředí ve školách. Pokud probíhá pedagogická komunikace optimálně, pak zajišťuje příznivé emocionální klima ve vyučování, vytváří dobré podmínky pro rozvíjené učební motivace žáků i pro dosahování dobrých učebních výsledků, pozitivně působí na utváření sociálních vztahů ve třídě, a to nejen mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem.

Výukové programy na CD-ROM jsou jedním z moderních a frekventovaných didaktických prostředků školní i mimoškolní edukace, které jednak reflektují současné trendy společenské komunikace, jednak představují kontinuální spojení školy s vnější realitou, jednak umožňují efektivně a racionálně zvyšovat produktivitu práce ve výchovně vzdělávacím procesu na všech stupních vzdělávání. Obecná dostupnost počítačů, Internetu i dalších, dnes již tradičních technických prostředků, jako je

telefon, rozhlas, televize, videomagnetofon, fax nebo jiná informační média, vytvářejí zcela nové školní prostředí, které žádný moderní školský systém nemůže ignorovat. Z hlediska didaktiky a metodiky výuky představují informační výukové technologie konkrétní výzvu a silnou informativní a formativní motivaci pro učitele i žáka. V pedagogické praxi zásadním způsobem přispívají k dosahování cílových struktur vzdělání na jednotlivých stupních, a zejména k postupnému překonávání tradičních metod, forem a didaktických postupů transmisivní pedagogiky, zakořeněné v českém školství, na často trnité cestě ke kognitivnímu a konstruktivistickému pojetí edukace.

3.2 Pragmatická východiska pro vymezení výzkumného problému

Praktická východiska k možnostem implementace multimediálních technologií do výuky je nutné hledat přes objektivní a komplexní analýzu současného stavu edukačního procesu v resortu Ministerstva vnitra. Následně pak v průběžném a dlouhodobě prováděném pedagogickém výzkumu. Na základě takovéto inventarizace a získaném obrazu je možné stanovit priority pro materiálně technická, ekonomická a personální rozhodnutí ke zlepšení úrovně výchovně vzdělávacího procesu.

Smyslem této disertační práce je upřímná snaha prezentovat a výzkumným experimentem potvrdit praktickou možnost modernizace vyučování.

Sledovaným cílem je dosáhnout postupného celkového zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu ve středních policejních školách Ministerstva vnitra prostřednictvím implementace informačních technologií se zaměřením na využití počítače vybaveného jednotkou CD-ROM.

Z toho vyplývá volba akčního výzkumu, který se jeví relevantním druhem pedagogického výzkumu pro deklarované cíle disertace (J. Průcha, E. Waterová, J. Mareš, 1993).

Přestože v dnešní době již existuje v centrální distribuci mnoha firem poměrně široká nabídka rozmanitých multimediálních vzdělávacích programů, nelze ji využít ve výuce specifických odborných předmětů, které tvoří základ učebního plánu ZOP.

Potřeba konkrétní transformace trendů soudobé pedagogické praxe do specifických podmínek resortního policejního vzdělávání na primárním stupni se stává nutností. Posílení kognitivní a kostruktivistické didaktiky a metodiky výuky s podporou mediálních prostředků představují cestu, která přispívá k celkovému zvýšení kvality

formální edukace, stejně jako k samostatné či týmové práci žáků prezenčního studia, stejně tak k autodidakci ve specializačních kurzech.

Využívání multimediálních programů favorizuje princip názornosti, umožňuje simulovat situace, které v reálném prostředí není možné připravit, dává učiteli možnost programově modelovat problémové varianty, zaměřit se na rozvoj tvořivého myšlení žáků, zvyšovat kreativitu výchovně vzdělávacího procesu a vytvářet profesionální postoje a dovednosti.

Předností takto zpracovaných výukových modulů je možnost interpretace učiva v integrované formě a s důrazem na rozvoj komunikativních dovedností, asertivního chování, flexibility nebo i psychologických aspektů ve světle policejní etiky.

Multimediální programy, organicky začleňované do struktury hodiny v souladu s předem jasně stanovenými cíli, vytvářejí prostředí produktivní práce i seberealizace učitele i žáků. V takových podmínkách a při efektivním kombinování aktivizujících metod, individuálního přístupu, samostatných činností žáků a problémově koncipovaného řízení jednotlivých kroků kognitivního procesu vedou k uvědomělému a trvalému fixování zkušeností, k poznávání algoritmů jako metody samostatného systémového myšlení učících se žáků, k pochopení obsahu učiva v jeho vnitřních i vnějších souvislostech a k celkovému zvyšování produktivity práce při všech učebních činnostech institucionální edukace i mimo ni.

3.3 Multimediální technologie na CD-ROM jako polykauzální výzkumný problém

V edukačním procesu ve středních policejních školách se občas setkáváme s tím, že žáci nejsou pro získávání nových poznatků dostatečně motivováni, což se následně promítá do neprofesionálního výkonu služby na základních útvarech PČR a nekompetentnosti při rozhodování v situacích její rozmanitosti. Při vyhodnocování dílčích výzkumů a anket se v nich téměř s notorickou pravidelností objevují názory, že výuka je příliš stereotypní, že se od žáků vyžaduje pouze poslouchat monologické výstupy učitelů, že učivo je předkládáno nezáživnou formou, že úspěšnost žáka je měřena pouze schopnostmi verbálně reprodukovat učitelův výklad, že studium je z velké části směrováno pouze k „nabiflování se" látky pro úspěšné složení závěrečných zkoušek. Shrnutím lze udělat závěry, že škola zcela nenaplňuje přirozené ambice žáků a potřebu jejich aktivní práce v hodinách, že poskytované

výstupní zkušenosti nemají kýženou kvalitu vytváření pevných vědomostních struktur pro praktický profesní i občanský život. Takový stav může mít za následek negativní vztah k vyučovanému předmětu a dalšímu vzdělávání vůbec, nízkou aktivitu při osvojování nových poznatků, a tudíž i nízký výkon výstupních vědomostí, dovedností a profesních návyků.

Jestliže pedagogické prostředí školy disponuje potřebnými prostory, materiálním a technickým vybavením i dalším zázemím pro výuku a relaxaci, je třeba hledat a iniciovat změny ve formách, metodách a didaktických postupech učitelů. Jednou z progresivních cest v současné pragmatické pedagogice je zavádění informačních a komunikačních technologií do výchovně vzdělávacího procesu.

Z těchto důvodů a u vědomí své povinnosti ředitele školy jsem se ve výzkumné části disertační práce zaměřil na problematiku implantace metod výuky s podporou elektronických zdrojů s nosným cílem potvrdit kauzální vztah mezi učební metodou s využitím programů na CD-ROM, jako didaktického prostředku, a výkonem žáků a pozitivní změnou postojů žáků. Z hlediska přísného a přesného dodržení terminologie bylo třeba definovat výzkumný problém jako polykauzální, protože jako nezávisle proměnné v něm mohlo působit více faktorů, které nebylo možné opomenout. Jednalo se o intervenující proměnné, a to osobnost jednotlivých učitelů a jejich pedagogické zkušeností a vliv pedagogického prostředí, v němž bylo experimentální působení realizováno. (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1995). Zda a jak výrazný vliv měly, ukázalo statistické vyhodnocení údajů výzkumného experimentu. Viz kapitola 10, podkapitoly 10.1 a 10.3.

Meritem výzkumného problému bylo experimentálním působením porovnat výkon žáků dosažený v experimentální skupině v kognitivní oblasti s výkonem žáků dosaženým tradiční instrukční metodou vyučování v odborných předmětech z hlediska zapamatování učiva, porozumění látce a schopnosti aplikace poznatků v praktickém výkonu policejní služby na základních funkcích.

Pedagogický experiment sledoval změny proměnných a odpovědi na výzkumné otázky:

- Zda a do jaké míry ovlivnila výuka s podporou multimediální technologie na CD-ROM nárůst vědomostí žáků?
- Zda a do jaké míry zvýšila výuka s podporou multimediální technologie na CD-ROM zájem žáků o školní i mimoškolní edukaci a jejich motivaci k učení?

- Zda a do jaké míry ovlivnila výuka s podporou multimediální technologie na CD-ROM pozitivní změnu postojů žáků k problému ?

Cílem výzkumné části práce bylo prakticky ověřit efektivitu výuky s podporou multimediální technologie na CD-ROM v porovnání s efektivitou tradičního instrukčního vzdělávání v prezenčním profesním vzdělávání ve středních policejních školách MV v Praze, v Brně a v Holešově. V případě potvrzení hypotéz formulovat další možnosti implementace multimediální technologie na CD-ROM do výuky vzdělávacího programu ZOP.

Bohužel, profesní příprava policistů ve středních policejních školách zatím postrádá ucelenou informační databázi multimediálních výukových programů, které by bylo možné racionálně a s patřičným didaktickým efektem využívat v teoretické výuce a v praktickém tréninku začínajících policistů. Tento stav je způsoben jednak technickou náročností jejich zpracování, jednak, a to především, absencí specializovaného pracoviště (týmu profesionálů) v rámci Policie ČR, event. Ministerstva vnitra, který by byl odborně a zároveň pedagogicky dostatečně erudován pro takovouto specificky náročnou činnost.

Fond výukových filmů, které mají učitelé odborných předmětů k dispozici, má převážně pouze dokumentační charakter, což odpovídá účelu, pro který byl pořízen. Jde zejména o dokumentování trestné činnosti pachatelů rozmanitých forem protiprávního jednání. V edukačním procesu plní formou zpracování převážně pouze funkci doplňku či zpestření teoretického výkladu učitele konkrétním příkladem, tedy jakéhosi sice názorného, ale didakticky a metodicky málo využitelného materiálu. Nedostatkem těchto „výukových filmů" je zpravidla i neúměrný rozsah, který determinuje možnosti využití v hodinách a nedává učiteli možnost pracovat s nimi problémově. Pouhé pasivní zhlédnutí takovéhoto filmu, nebo dokonce jen jeho části, nezvyšuje produktivitu pedagogické práce, nemotivuje ani neaktivizuje žákovo myšlení k tvořivým činnostem vlastního učení ve smyslu získávání zkušeností a dosahování lepších výkonů.

3.4. Charakteristika multimediálních výukových programů „Použití síly a zbraní" a „Zacházení s oběťmi" na CD-ROM

Z výše uvedených důvodů a ve snaze změnit stávající situaci byly pro potřeby vzdělávání policistů v ZOP zpracovány dva multimediální výukové programy pod názvy: „Použití síly a zbraní" a „Zacházení s oběťmi".

Výukové programy „Použití síly a zbraní" a „Zacházení s oběťmi" na CD-ROM jsem odborně, metodicky a formálně zpracoval a následně konzultoval s týmem vybraných odborných učitelů ze středních policejních škol MV v Praze, v Brně a v Holešově. Takto vytvořená verze byla konfrontována s obdobnými výukovými programy, které jsou dnes již hojně používány v edukačním procesu v policejních školách v Maďarsku, ve Velké Británii, v SRN a ve Francii. Výukové programy na CD-ROM i na dalších elektronických médiích téměř zcela pokrývají rozsah základního i rozšiřujícího učiva ve školách v Eichstättu (SRN) a v Londýně a jejich využívání ve vyučování i učení žáků je oběma subjekty edukace vesměs pozitivně hodnoceno. Pro mou práci byly jednak inspirací, jednak určitými vzory, i když věcná problematika (např. legislativa, technické prostředky, oprávnění policistů ad.) je individuálně rozdílná. V současné době je situace taková, že v rámci spolupráce policejních sborů států Evropské unie byly oba výukové programy převzaty do projektu COLPI, který se zaměřuje na postupné sbližování obsahu a organizace studia a na vzájemnou kooperaci v oblasti policejního vzdělávání v souladu s Evropským kodexem policejní etiky (Brusel, 2001).

Oba výukové programy jsou zcela záměrně obsahově orientovány na nejzávažnější a velmi citlivá témata z každodenní práce policie.

Použití síly a zbraní proti pachatelům trestné činnosti nebo osobám, které se dopustily nějakého přestupku, či v případech, kdy je třeba chránit nebo obnovit veřejný pořádek, nastolit právní stav ve společnosti nebo v dopravě je legitimním oprávněním a zároveň také povinností policejních orgánů podle zákona č. 283/1991 Sb. o Policii České republiky. Strohé paragrafy zákona, i přes omezující ustanovení a zásady služebního postupu policistů, vyžadují od pedagogických pracovníků resortních škol nejen naučit věcný obsah uvedené problematiky, ale také formovat myšlení žáků k tomu, aby dokázali správně a bez emocí hodnotit konkrétní situace, profesionálně se

rozhodovat a nést odpovědnost v případech, kdy použití silových prostředků či zbraní je neodvratné.

Ze strukturálního hlediska byl výukový program „Použití síly a zbraní" konstruován do třech nosných a věcně odborných oblastí.

1. Oblast legislativní, která obsahuje příslušná ustanovení mezinárodního práva a českého právního řádu. Zvláštní pozornost je věnována problematice nutnosti použití donucovacích prostředků a zbraní podle §§ 38 až 41 zákona č. 283/1991 Sb. o Policii České republiky, přičemž akcent je položen na principy a aplikaci zásad prevence a přiměřenosti. Sledovaný záměr vychází ze statistiky Policejního prezidia, které eviduje a vyhodnocuje oprávněnost použití zbraně a tzv. donucovacích prostředků při provádění služebních zákroků. Potvrzuje se, že policisté ne vždy dokáží správně hodnotit situaci, podléhají emocím a uplatňují mnohdy při služebních zákrocích nebo úkonech nepřiměřenou tvrdost. Organickou součástí každé problematiky je příklad z praxe. Flexibilita výukového programu vytváří podmínky pro tvořivou práci žáků, umožňuje aplikovat teoretické poznatky do reálných situací, provádět právní kvalifikaci případů, konstruovat další variantní situace pro modelová zaměstnání atd.
2. Druhou sledovanou oblastí téhož výukového programu je výcvik psychické odolnosti, komunikačních stylů a schopností aplikovat poznatky získané při výuce policejní psychologie a etiky. Po zhlédnutí konkrétního praktického případu z výkonu služby nebo jeho části žáci individuálně nebo ve skupinách provádějí hodnocení taktiky a metodiky postupu policejního orgánu. Prostřednictvím verbálních a neverbálních komunikačních prostředků posuzují a sami inscenují chování a přístup policisty k občanu i jeho vztah a zájem na řešení situace. Následně pak předvádějí svůj způsob a formu řešení věcného problému, který je zaznamenáván na videokameru. Učitel při řízení výuky orientuje zájem žáků na sledování aplikace racionálního myšlení, na překonávání vlivu emocí a dalších nežádoucích elementů. Praktická zaměstnání inspirují motivaci žáků ke zpracovávání případových studií.
3. Policista je při výkonu služby, mimo jiné, vystaven riziku zdravotní újmy, někdy i ztráty života. Mnoho policistů přišlo ve službě o život i tím, že buď podcenili hrozící nebezpečí, nebo nebyli dostatečně vycvičeni. Proto byla problematika výcviku žáků v taktice policie při provádění služebních zákroků s použitím silových

prostředků zařazena do výukového programu. Tato část výukového programu je uvozena příkladem situace, na které je dokumentován konkrétní postup policejního orgánu. Mimo to obsahuje ještě prezentaci tzv. vzorových modelů strategie a taktiky policejních zákroků s cílem fixovat u žáků vědomí permanentního nebezpečí i v případech, které se podle prvotních vnějších znaků mohou jevit jako zdánlivě banální.

Výukový program je flexibilní i tím, že poskytuje učiteli náměty a možnosti k tréninku schopností žáků racionálně uvažovat a adekvátně jednat v mimořádně náročných situacích.

Výukový program „Zacházení s oběťmi" je určen především pro výcvik a vytváření profesionálních návyků při jednání policistů s osobami v situacích po mimořádné fyzické nebo psychické zátěži. Tato problematika je v profesním vzdělávání velmi aktuální, protože klade důraz na formování a fixování pozitivních a relevantních postojů policistů k veřejnosti a protože se s ní policisté v přímém výkonu služby denně setkávají. Výukový program na příkladech ukazuje možnosti uplatnění principů tzv. „community policing". Jde o výcvik verbální a neverbální komunikace, taktiky a společensko-profesního taktu a pomoci oběti ve smyslu Evropského kodexu policejní etiky (Brusel, 2001).

Obsahová a strukturální charakteristika výcvikového programu „Zacházení s oběťmi" zahrnuje celkem jedenáct odborných okruhů či témat z oblasti sociální, forézní a policejní psychologie, policejní deontologie, etiky a práva.

1. Důležitost názorů a prezentace postojů vnímání oběti ve společnosti - negativní i pozitivní.
2. Pracovní oblast - vnímání újmy a oběti ze strany policistů.
3. Vnímání a prožívání újmy ze stany oběti - krize, fáze šoku, fáze nastupující adaptace, fáze konečné adaptace.
4. Lidská práva - ochrana podle právního řádu, práva poškozeného.
5. Příčiny a důsledky - případy, kriminalita, viktimizace.
6. Zvládání stresových situací - forma, pomoc.
7. Prvotní kontakt a komunikace s obětí - verbální, nonverbální, zrakový kontakt, držení těla, proxemika a paralingvistika, aktivní naslouchání atd.
8. Sepsání oznámení - prostředí, taktika a formulace otázek .
9. Sdělování špatných zpráv - příprava, forma, obsah, jazykové prostředky.

10. Informování obětí - příprava, forma, obsah, jazykové prostředky.
11. Kontaktní místa - Bílý kruh bezpečí, Linka Dona atd.

Výukový program umožnil učitelům při řízení výuky v široké škále zařazovat aktivizující metody samostatných činností žáků, metody dialogické i metody problémového vyučování. Žákům v procesu učení poskytl možnosti samostatně inscenovat a následně řešit další variantní situace, prakticky vytvářet a fixovat komunikační dovedností policejního orgánu na simulovaných případech.

Oba výukové programy obsahují animace a videosekvence, které důsledně vycházejí z reálných situací. Dále obsahují texty právních norem, animované sekvence pro výklad i samostatné činnosti žáků, diagnostické testy a videosekvence pro modelová zaměstnání. Velký důraz kladou na základní principy ochrany lidských práv. Významně podporují snahu o změnu policejních sborů směrem od vojensky organizovaných složek k pojetí policie jako služby veřejnosti. Zdůrazňují nutnost profesionálního postupu k výkonu služby v souladu s právními, psychologickými a etickými principy jednání s občany v konkrétních a nejčastějších případech. Záměrně kladou zvláštní důraz na výcvik komunikativních dovedností a volbu jazykových prostředků policistů v náročných situacích občanů, protože jde o oblast velmi citlivou, na kterou v minulosti nebyl v teoretické přípravě ani v praktickém výcviku kladen potřebný akcent.

CD-ROM jsou pro oba moduly opatřeny jednak příručkou pro učitele, která stručně popisuje obsah programu a uvádí informace k jejich didaktickému využití při řízení výuky, jednak příručkou pro žáky, která doplňuje výukový program po stránce teoretické.

Tím, že oba výukové programy obsahují interní akty řízení v Policii ČR, problematiku taktiky, techniky a metodiky služebních úkonů a zákroků i některé další aspekty činnosti policie, jsou určeny pro vnitřní potřebu resortu MV a PČR. Mohou být využívány nejen při výuce ve třídách, ale i pro samostatnou práci žáků, v rámci specializačních kurzů, při přípravě odborných učitelů resortních škol i jako prostředek dalšího vzdělávání policistů v přímém výkonu služby. Lze je s úspěchem využívat i pro vytváření základních pozitivních profesních návyků žáků v době výkonu odborné praxe ve školních policejních střediscích.

3.5 Funkce a vlastnosti multimediálních výukových programů na CD-ROM, metody a didaktické postupy použité při výuce v experimentálních skupinách akčního výzkumu

Výukové programy „Použití síly a zbraní" a „Zacházení s oběťmi" byly zpracovány pro účel implementace konstruktivního pojetí organizace a vedení výuky.

Objektivně je třeba přiznat, že příprava týmu odborných učitelů pro takto prováděnou výuku v experimentálních skupinách přinášela určité problémy v transformaci multimediální edukační technologie na CD-ROM do vyučovacích jednotek. Ověření obou hypotéz vyžadovalo přistupovat k práci s výukovými programy z hlediska možností, které nabízejí pro vytváření podmínek pro dosahování vyšší kvality i lepších výsledků učení. V praxi to znamenalo vycházet z jasné představy o způsobu využití výukových programů v edukačním procesu v zorném úhlu kvality věcného uspořádání a technického zpracování učebního obsahu, charakteru, skladby učebních aktivit, využití zpětnovazebních prvků, evaluačních kriterií ad.

Po provedení výzkumného experimentu lze konstatovat, že oba výukové programy vytvořily značný prostor nejen pro iniciativu žáků, ale především zvýšily podíl samostatných a tvůrčích činností žáků v procesu školního vyučování v experimentálních skupinách. Jejich uspořádání záměrně kladlo důraz na obsah, cíle a systém vnějšího řízení i na autoregulaci žákova učení. Uplatňování aktivizujících metod našlo didaktickou reflexi v implementaci integrovaného pojetí výuky odborných předmětů na úkor klasického předmětového pojetí. Takto získané a fixované zkušenosti významně přispěly k postupnému osvojování principů profesionálního myšlení, chování a jednání žáků, které jsou nezbytným předpokladem kvalitního a kvalifikovaného výkonu policejní služby.

Sledovaný cíl, ověření hypotéz H1 a H2 (kapitola č. 5), byl dosažen a statisticky potvrzen. Realizované vyučování a učení v experimentálních skupinách přineslo jednak zvýšení výkonů výstupních zkušeností žáků, jednak pozitivní změny jejich postojů a hodnotové orientace ve smyslu profesionální policejní etiky. Viz kapitola č. 10.

Výukové programy se staly svým odborným pojetím a strukturou uspořádání věcných témat nositeli těchto didaktických funkcí:

- výchovně vzdělávací, kde plnily funkci komunikátorů v procesu vyučování a učení,

- instrumentální, kde jako učební pomůcky plnily funkci nosičů didaktických informací,
- řídící, kde umožňovaly učiteli i žákům aplikovat ve výuce aktivizující metody a didaktické postupy, oběma subjektům poskytovaly průběžnou i závěrečnou zpětnou vazbu.

Výukové programy byly vytvořeny pro využití v rozmanitých didaktických situacích jako prameny poznání. Svými vlastnostmi a možnostmi poskytly učitelům odborných předmětů středních policejních škol mimořádně důležitý a účinný nástroj organizace a řízení výuky v tom, že:

- předkládají žákům učivo audiovizuálními komunikačními cestami,
- poskytují žákům prostor k rozvíjení abstraktního myšlení a iniciativy, schopností, dovedností a utváření postojů,
- mění technologii výuky, zejména metody a organizaci práce v hodinách,
- racionalizují a intenzifikují práci učitele i žáka v procesu vyučování a učení,
- zvyšují kvalitu pedagogické a didaktické komunikace obou subjektů,
- zvyšují produktivitu a kreativitu vyučování a učení.

Výukový software na CD-ROM svými vlastnostmi vytvořil předpoklady pro nové a tvořivé (konstruktivní) edukační prostředí, které:

- zvyšuje zájem žáků o učivo,
- rozvíjí pozornost a aktivitu žáků i jejich abstraktní myšlení,
- slouží k vytváření empirických poznatků a k rozvoji deduktivního myšlení,
- mění pouhé formální vědomosti v trvalé zkušenosti, které jsou žáci schopni aplikovat při rozhodování v přímém výkonu policejní služby,
- slouží k vytváření praktických dovedností a pozitivních profesních návyků.

Z didaktických funkcí a vlastností výukových programů vycházeli učitelé v experimentálních skupinách při zpracovávání příprav, při volbě metod a didaktických postupů a následně při jejich implementaci do konkrétních vyučovacích jednotek.

Software na CD-ROM byl v experimentální výuce aplikován formami flexibilní práce s programy, buď jako s konkrétními didaktickými celky nebo s jejich dílčími částmi, a to podle potřeb učitele a žáků. Při řízení výuky byly využívány k analytickým, tak k syntetickým postupům při prezentaci učiva, k ilustraci věcného problému, k podněcování diskuse mezi jednotlivci nebo ve skupinách, ve výkladu i při průběžném a závěrečném získávání zpětné vazby podle evaluačních kritérií. Svým designem a

úpravou k didaktickým účelům se staly pedagogizovanými pomůckami pro zvýšení názornosti výuky, pro rozvoj aktivity, samostatného logického i abstraktního myšlení žáků. Statistické vyhodnocení potvrdilo, že žáci v experimentálních skupinách snáze dosahovali očekávaných behaviorálních změn v zařazování a fixaci nových poznatků do potřebného systému, což se zpětně potvrdilo především v praktickém vyučování, ale také ve vyšších výkonech při řešení problémových úloh. Jednoznačně vyšší schopnost aplikace poznatků prokázaly samostatné práce žáků i evaluační výsledky týmových úkolů.

Obsah obou modulů byl záměrně uspořádán tak, aby současně pokrýval základní učivo všech odborných učebních předmětů (právo, služba pořádkové a dopravní policie, kriminalistika, psychologie a etika) a aby žáci ve formální výuce i v autodidakci byli nuceni recipovat informace v integrované formě.

Výukové programy na CD-ROM byly využívány v experimentálních skupinách v souladu s učebními osnovami odborných předmětů a v nich stanovenými učebními cíli, např. při těchto učebních činnostech:

A. Výklad na základě videa: videosekvence sloužily zejména k ilustraci výkladu učitele.
B. Aktivizační metody s využitím videa: příklady ve formě videosekvencí provokují dialog o jednotlivých učebních tématech. Žáci analyzují obsah tématu a formulují vlastní názor, promýšlejí a formulují vlastní postupy řešení problémů ad.
C. Testování na základě videa: učitel zadává otázky k příkladům a na videu kontroluje, zda žáci porozuměli učební látce.
D. Cvičení na základě videa: video sekvence slouží jako stimul pro praktické procvičení.

Ad A.

Učitelé při řízení výchovně vzdělávacího procesu v experimentálním působení využívali v nezbytně nutné míře monologických metod (výklad, školní přednáška, vysvětlování) k objasnění terminologie, podstaty problému nebo společenského jevu na základě typicky vnějších a vnitřních vztahů, k analýze nejdůležitějších funkcí, systémových souvislostí, logicko-kauzálních vztahů apod.

Videosekvence sloužily k ilustraci teoretického předávání informací metodou výkladu, a to zejména v úvodních hodinách výuky práva, pořádkové a dopravní služby. Použití videa sledovalo cíl zabránit žákům, aby nesprávně chápali a interpretovali účel legislativních úprav a následně chybovali při aplikaci v konkrétních činnostech. Zařazené příklady z každodenní policejní praxe demonstrovaly převážně taktické hledisko aplikace teorie do vlastní práce žáků při řešení právní kvalifikace skutků nebo při provádění služebních zákroků či úkonů v dopravě nebo v oblasti veřejného pořádku. Videosekvence tak poskytovaly učitelům i zcela konkrétní průběžnou a závěrečnou zpětnou vazbu. Přerušování videosekvence po určitých krocích explicitně zaměřovalo pozornost žáků na důležité a sledované aspekty. Vizualizace plnila funkci aktivní účasti žáka (skupiny žáků) na práci v hodině a vedla k lepšímu a trvalejšímu zapamatování učební látky. Tím výukové programy podporovaly didaktický princip, že učební obsah se lépe uchovává, je-li prezentován různými způsoby - verbálně, vizuálně a písemně.

V experimentálních skupinách bylo při provádění výkladu s využitím videa praktikováno několik didaktických postupů, z nichž vybírám:

1. Učitel nejprve sdělil obsah (případ) a pak jej ilustroval pomocí videosekvence. Tento přístup umožňoval cíleně zaměřovat pozornost žáků na konkrétní problematiku v průběhu sledování videa a umožňoval jim identifikovat v praxi teoretické poznatky, které znali již z dřívější výuky.
2. Učitel nejprve prezentoval videodokument a teprve následně vysvětlil teoretické principy. Tento postup byl se zdarem využíván především pro prezentaci takových témat nové látky, která činila žákům v kontrolních skupinách velké obtíže. Tím, že žáci před vlastním výkladem teorie nejprve vizuálně recipovali kontext, lépe si uvědomovali, rychleji a snáze si fixovali jeho obsah, smysl i praktický význam.
3. Kombinace výhod obou předchozích postupů spočívalo ve vytváření obsahového rámce případu. Učitel začínal prezentací videosekvence, kterou prokládal teoretickým výkladem. Závěr hodiny, jako její samostatnou a organickou součást, a získání zpětné vazby provedl opět prezentací videosekvence, na níž žáci samostatně aplikovali získané zkušenosti a zároveň prezentovali pochopení obsahu základního učiva. Takovéto využití dílčí části výukového programu bylo dostatečně validní a poskytovalo učitelům cenné informace o kauzálním vztahu mezi učební metodou a výkonem žáků v experimentálním působení.

4. Prezentace pouze vybraných částí videomateriálu pro ilustraci teoretického výkladu. Tento didaktický postup nelze považovat za konstruktivistický, nýbrž za instruktivní senzualistické pojetí. Ve výzkumném experimentu byl využíván pouze v edukačním procesu v kontrolních skupinách.

Pro uvedené didaktické postupy bylo příznačné, že se nejednalo o implementaci metod výkladu v „klasické" podobě monologu učitele, nýbrž o kombinaci s názornými metodami přímého pozorování a demonstračního experimentu ve výuce. V tomto pojetí zmíněné názorné metody významně doplňovaly metody slovní a tvořily s nimi organickou jednotu. Využití vhodných videosekvencí tak podporovalo vytváření schopností zobecňovat, abstraktně a logicky myslet, kombinovat a syntetizovat poznatky, neboť žáci museli výsledky pozorování podrobit teoretické analýze, aby dospěli k pochopení učební látky. Pro učitele byl v přípravě na výuku zásadní otázkou výběr videosekvencí pro demonstraci, příprava audiovizuální didaktické techniky a promyšlené zařazování videosekvencí do výuky v přesně stanoveném časově obsahovém horizontu. Takto připravený a provedený demonstrační experiment svým ilustračním charakterem a vytvořením problémové situace plnil motivační funkci. Expoziční a aplikační funkci demonstračního experimentu obsahovaly videosekvence typických i specifických jevů z praktické činnosti policisty (např. úkony prvního zásahu na místě činu, postup policisty při použití zbraně ad.) nebo video sekvence, které svým obsahem směřovaly k integrovanému chápání vnitřních a vnějších vztahů a souvislostí za účelem usnadnění tvořivého transferu vědomostí na nové situace (např. metodika práce s právní normou nebo kriminalistická identifikace osob a věcí, provádění výslechu, rekonstrukce, rekognice nebo vyšetřovacího pokusu ad.).

Pro efektivní využití videosekvencí z výukových programů bylo nesmírně důležité, aby učitelé v experimentálních skupinách vždy v úvodu vyučovací jednotky podrobně a srozumitelně seznámili žáky nejen s probíraným tématem, ale zejména s pracovními postupy za účelem jejich pozitivního motivování k jinému stylu práce i k očekávaným výsledkům.

Ad B.

Protože multimediální výukové programy na CD-ROM byly zpracovány pro potřeby modernizace vyučování a učení cestou přiblížení edukačního procesu k potřebám praktického života, je zřejmé, že těžiště experimentálního působení spočívalo

především v implementaci dialogických, názorných pracovních, prověřovacích a hodnotících metod, příp. jejich kombinací. Zejména ale metod aktivizačních, jejichž prostřednictvím učitelé nejintenzivněji vytvářeli kvalitní profesní vědomosti, dovednosti a návyky budoucího policisty. Konstruktivistické pojetí v experimentálním vyučování i učení spočívalo v tom, že interakce mezi učitelem a žáky probíhala podle komunikačního schématu: učitel – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – žák – interpretace obsahu a záměru učitele – reakce žáka, který v sobě zahrnuje oboustranný permanentní přenos informací mezi oběma subjekty a zároveň poskytuje oběma subjektům edukace průběžnou zpětnou vazbu o míře pochopení učiva i o možnostech dalších kroků.

Výukové programy byly, při jejich vytváření, plně podřízeny hledisku objektivních požadavků zvyšování profesionality policejních sborů. Vedle odborného hlediska umožňují rozvíjet komunikativní dovednosti verbálními a nonverbálními prostředky i psychologické standardy práce s občany. Tomuto účelu velmi dobře vyhovovaly jejich aplikace dialogickými metodami ve výuce, které spočívaly v aktivním zapojení žáků do osvojování učiva prostřednictvím rozhovoru řízeného učitelem.

Multimediální výukové programy byly konkrétně využity při implementaci diskusních a inscenačních vyučovacích metod. Videosekvence přitom sloužily k zaměření pozornosti na prezentovaný obsah nebo jeho dílčí část. Diskuse na základě konkrétní prezentace se tak lépe rozvíjela a zejména docházelo ke zkvalitnění její obsahové úrovně. Evaluační efekt byl přímo úměrný zvolenému postupu učitele a počtu žáků ve třídě. Vysoké produktivity bylo dosahováno v dělených třídách či menších skupinách (experimentálních i kontrolních). Tato metoda byla ve výzkumném experimentu využita především ve výuce tématických celků, jejichž výchovně vzdělávacím cílem bylo vytváření změny postojů a názorů (např. při vyhodnocování modelových zaměstnání, sdělování špatných zpráv občanům). Úskalí dialogických metod spočívalo ve značné náročnosti na učitelovo řízení a součinnost se žáky. Naopak předností byla oboustranná aktivita učitele i žáků, její permanentní rozvíjení a usměrňování na základě bezprostřední zpětné vazby. Pro zajištění produktivní stimulace diskuse a dosažení pedagogického efektu byl důležitý promyšlený postup učitele a jeho rozfázování do dílčích kroků. Například při demonstračním experimentu učitelé používali následující strukturu vyučovací jednotky.

1. Přípravná fáze zahrnovala:
   - stanovení cílů, tzn. znalostí a dovedností, které by si měli žáci osvojit (např. pochopení rizik překotného jednání),
   - stanovení témat diskuse. Vyučující si vymezil problém, promyslel odborné okruhy učiva a otázky, které bude pokládat. To bylo důležité pro řízení diskusi a dosažení předem stanovených cílů vyučování. Vyučující se museli předem připravit také na otázky, které mohou nebo budou pokládat žáci.
   - výběr videosekvencí. Vyučující si vždy předem stanovil, zda bude prezentovat celou sekvenci, nebo jen její části. Výběr závisel na délce materiálu a množství obsažených informací. Možnými riziky byla na jedné straně přílišná fragmentace, na straně druhé příliš velké množství informací. V případě delší video sekvence se ukázalo jako účelné nejprve prezentovat celou sekvenci a teprve následně její jednotlivé části, které byly diskutovány postupně a samostatně.
   - zpracování plánu vyučovací hodiny, ve kterém si vyučující stanovili, kdy a které video sekvence budou prezentovat, o jakých otázkách se bude diskutovat a jaké otázky mohou být položeny. Plán hodiny byl součástí přípravy učitele na výuku a tvořil konzistentní, logickou a časovou strukturu vyučovací hodiny.
2. Úvod hodiny obsahoval:
   - seznámení s předmětem (tématem), úkoly a cílem hodiny,
   - motivaci k vyvolání zájmu žáků a jejich koncentrace na výukové téma,
   - seznámení s plánem hodiny, pracovními metodami a učebními pomůckami,
   - zaměření pozornosti žáků na sledované oblasti (např. taktické aspekty jednání policisty při provádění kontroly osoby).
3. Prezentace videa:
   - vyžadovala od učitele jednak zaujetí takové pozice v učebně, aby měl možnost sledovat video i reakce žáků, jednak vystupování, kterým by prezentoval svůj vztah a zájem o obsah videosekvence, aniž by přitom jakýmkoli způsobem rušil žáky či neodváděl jejich pozornost,
   - vyžadovala od učitele sledování reakcí žáků, jejich verbální i neverbální reakce, které využil v průběhu následující diskuse,
   - umožňovala učiteli přerušovat a segmentovat prezentaci, když potřeboval upozornit na skutečnost, která bude podstatná pro další diskusi a pro potvrzení

cílů vyučování (např. uvidíte fázi před konfrontací, kdy policista přijme oznámení a přichází na místo činu),

- umožňovala učiteli provádět stručná a věcná shrnutí toho, co žáci viděli, aby neztratili pozornost a zájem reagovat,

4. Hodnocení po prezentaci videosekvencí formou diskuse bylo prováděno v zásadě ve čtyřech fázích:

- orientační fáze, v jejímž průběhu učitel shromažďoval první reakce na promítané videosekvence. Tyto reakce tvořily základ pro pozdější diskusi. Vyučující střídavě využíval řady stimulačních technik k upřesnění a precizování názorů žáků. Tak získával obraz o pochopení a postojích žáků k prezentované problematice. Jejich zobecnění tvořilo předmět diskuse. Důležité je do této fáze zapojit co největší počet žáků. K tomu sloužily otevřené otázky, následné otázky navazující na reakce žáků, projevení zájmu (neverbální formy komunikace a povzbuzující poznámky), shrnutí reakcí žáků vlastními slovy, odkaz na reakce žáků v průběhu sledování videa, cílené vyvolávání žáků, kteří svůj názor nevyjádřili, poděkování za vyjádření názoru, využití názoru žáků jako motivačního stimulu pro ostatní.
- fáze upřesnění, v jejímž průběhu se názory žáků strukturují s ohledem na projednávaný obsah. Vyučující dávali doplňující a upřesňující otázky. Úkolem žáků bylo specifikovat své odpovědi s cílem precizovat odlišná stanoviska a uspořádat je podle důležitosti. Vyučující dbali na to, aby byla všem názorům věnována pozornost a aby se žáci nesnažili ostatní opravovat nebo zesměšňovat.
- ve fázi rozpracování se vyučující zaměřovali na nosné téma (je cílem práce v hodině), rozpracovali ho a kladli k němu detailní otázky. V pedagogickém experimentu se osvědčila forma heuristického (sokratovského dialogu).
- v závěru diskuse vyučující shrnul nejdůležitější poznatky a formuloval závěry. Bylo nesmírně důležité si vždy ověřit, zda se závěry souhlasí i žáci. V pedagogickém experimentu se osvědčila forma diagnostického (kontrolního) dialogu, kdy učitel prostřednictvím otázek umožňoval žákům vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas.

Důležitou vlastností použitých videosekvencí je, že svým pojetím a zpracováním provokují dialog, a tím vedou žáky nejen k formování, ale zároveň k formulování

vlastního názoru. Stávají se tak základem problémového vyučování, kdy těžiště studijní aktivity přechází z učitele na žáka. Kromě toho videosekvence zpřesňují a konkretizují probírané teoretické učivo.

Použité metody problémového vyučování spočívaly v aktivizaci žáků prostřednictvím cílevědomého navozování didaktických problémů. Vyučující v experimentálních skupinách stavěli především na kognitivní účinnosti výukových programů. Proto je využívali k postupům, při nichž žáci samostatně objevovali a získávali poznatky a tyto aplikovali do prezentovaných a dalších situací. Při navozování problémových situací či při volbě prezentačních videosekvencí učitelé rozlišovali mezi úkolem, který vyžadoval méně náročnou práci založenou na analogii (např. případové studie různých variant pro tentýž služební úkon, ad.), a problémem, který se vyznačoval určitou teoretickou nebo praktickou myšlenkovou obtížností a vyžadoval aktivitu žáků při zkoumání a hledání způsobu řešení (např. ... při rekognici dělají policisté často chyby. Konkretizujte je, uveďte příčiny a navrhněte opatření, ad.).

Z metodického hlediska učitelé preferovali takovou modifikaci vyučovacích jednotek, aby žáci přijímali a řešili problém jako svůj vlastní, aby žáci pochopili podstatu problému a dokázali ho samostatně formulovat, aby měli motivaci chtít problém vyřešit a vytrvat v práci až do jeho vyřešení, aby byli schopni svá řešení prezentovat a obhajovat. Oba výukové programy na CD-ROM umožňovaly problémově využít převážnou část tematických celků učebních osnov odborně bezpečnostních předmětů v teoretickém i v praktickém vyučování a učení.

Dobrou frekvenci uplatnění měly výukové programy při programovaném vyučování, kde žáci pracovali v části hodiny samostatně nebo ve skupinách, ale pod řízením učitele. Každý úsek učební látky obsahoval základní informace a k nim příslušné kontrolní otázky. Takto aplikovaný alternativní lineární program plnil informační a fixační funkce a poskytoval průběžnou i závěrečnou zpětnou vazbu učiteli i žákům. Metody programovaného učení s výukovým softwarem na CD-ROM byly využívány také v individuálním studiu k zintenzivnění a racionalizaci samostatné práce žáků. Další využití multimediálních programů v programovaném vyučování spočívalo v tzv. algoritmizaci výuky, jejíž podstatou bylo využití počítače nejen k prezentování informací, ale i k vytváření nových studijních úkolů a zadání na základě vzorového algoritmu. Příkladem aplikace teorie algoritmů v hodině byl postup policejního orgánu před, při a po použití zbraně, postup policejního orgánu na místě

trestného činu, postup policejního orgánu při provádění výslechu atd. Učitelé taktéž aplikovali etapové vytváření myšlenkových operací s cílem rozvíjet elementární myšlenkové operace, které postupnou automatizací v procesu myšlení vytvářejí konstruktivní dovednosti. Např. vyhledávání a zajišťování stop v kriminalistice, právní kvalifikace skutku, Evropský kodex policejní etiky.

Při trenažérovém výcviku byly oba výukové programy zakomponovány do hodin, které byly zaměřeny na postupné zkvalitňování výkonů žáků individuálně diferencovaným procvičováním praktických činností (např. nácvik střelby, výcvik v řízení služebních vozidel ad. Pro učitele i žáky byla při nich významná funkce zpětné vazby.

Ad C.

Testování s pomocí videa patří k metodám prověřování a hodnocení žáků. Ve výzkumném experimentu učitelé používali vedle ústního a písemného zkoušení především didaktické testy. V nich zadávali žákům otázky, které měly charakter výběrových odpovědí. Žáci byli vždy před prezentací příslušných videosekvencí upozorněni na sledované okruhy a zároveň poučeni o způsobu vyplňování testových úloh. Vyučující v následující hodině společně se žáky vyhodnotili. Testování vědomostí, názorů a postojů s pomocí videa plnilo v edukačním procesu řídící funkci, a to v kontrole porozumění obsahu učiva a získávání průběžné zpětné vazby, ale také funkci motivační, protože sloužilo učitelům k povzbuzování žáků k dalšímu učení, event. k včasné korektuře nebo podnětu k nápravě.

Ad D.

Cvičení praktikovaná pomocí videa umožňovala žákům, aby si teoretické znalosti procvičili v praxi a aby získali potřebné dovednosti a prvotní návyky. Videosekvence byly používány jako učební pomůcky pro praktickou simulaci konkrétních událostí a jejich řešení policejními orgány. Následně prováděná praktická cvičení sloužila k podpoře aktivního učení žáků a pro trénink dovedností profesionálně jednat a chovat se. Tato cvičení byla zařazována do vyučování také proto, aby si žáci trvale uvědomovali možná rizika a možné následky vlastního rozhodování. Přínos takto realizované výuky spočíval zejména v úzké vazbě na reálné situace, v možnostech opakovat a procvičovat danou situaci několikrát. Videonahrávky činností žáků při

samostatných pracích nebo při modelových zaměstnáních byly využívány k rozborům a zároveň k získávání kvalitní zpětné vazby o jednotlivci či týmu. Z hlediska řízení výuky bylo důležité, aby vyučující dokázali vybírat taková témata, která umožňovala procvičovat reálné situace z každodenní policejní činnosti v odpovídajícím edukačním prostředí. Cvičení s pomocí videa vytvářela audiovizuální kulisu jak pro nácvik jednotlivých dovedností (např. první kontakt s občanem), tak nácvik komplexních postupů (např. pátrací akce k zadržení zvláště nebezpečného pachatele) při modelových zaměstnáních.

Je prokázanou skutečností, že uvedené aplikace výukových programů „Použití síly a zbraní" i „Zacházení s oběťmi" v kombinaci s aktivizujícími metodami, s motivací a individuálním přístupem, samostatnými činnostmi žáků a s problémově koncipovaným řízením kroků kognitivního procesu potvrdily přínos experimentálního působení ve zvýšení kvality procesu učení. Zvýšily penzum uvědomělého a trvalého fixování vědomostí, dovedností a návyků i poznávání algoritmů jako metody rozvoje samostatného myšlení žáků. Prostřednictvím základních znaků algoritmů, jako je hromadnost, rezultativnost či determinovanost, vytvářely značný prostor a dávali učiteli možnosti rozvíjet za pomoci didaktické techniky (počítač, CD-ROM, video) a učebních pomůcek (software, multimediální výukové programy) tvořivou práci se žáky při dobrém výstupním efektu. Kvalitní osvojení algoritmických postupů následně vytvářelo předpoklady pro samostatné řešení nejrozmanitějších úloh v individuálním nebo skupinovém vyučování, umožňovalo učiteli aplikovat metody programovaného a problémového vyučování a učení.

Zpracované výukové programy přispěly k chápání a recipování obsahu učiva v jeho vnitřních i vnějších významových souvislostech, k rozvoji systémového myšlení a celkovému zvyšování produktivity všech učebních činností. Splnily funkci prostředku permanentní aktivizace žáků a kontroly i funkci nástroje získávání zpětné vazby a evaluace výchovně vzdělávacího procesu.

Dalším přínosem bylo využívání multimediálních výukových programů na CD-ROM jako prostředku motivace, jejíž podstatou je sebeaktualizace, a která je tvořivou silou lidské přirozenosti, organickým principem vývoje a komplexnosti člověka.

Lze říci, že výukové programy podněcují a rozvíjejí edukační aktivity, a tím naplňují individuální ambice žáků. Odborně a pedagogicky disponovanému učiteli dávají možnosti navodit pozornost, vzbudit zájem a podporovat tvořivou činnost žáků.

V profesní přípravě policistů stejně jako v civilním školství platí zásada vedení žáka k pochopení smyslu a významu zadaného problému tak, aby ho dokázal včlenit do souvislosti s dosud poznaným a vnitřně se s úkolem identifikoval. Na tomto základě se žáci mohou postupně oprostit od více méně pasivní reprodukce učiva a přecházet na samostatnou práci produkční povahy. Programy na CD-ROM tak byly využívány jako prostředek a konkrétní technologie k dosažení stanoveného cíle výuky. Rozmanité způsoby využívání přímo umožňovaly při řízení výuky rozvíjet individuální práci se žáky, a to jak se slabými, tak i s nejlepšími. Tím multimediální výukové programy nabídly a vybavily učitele v experimentálním působení i širokými možnostmi seberealizace.

Dosavadní zkušenosti potvrdily, že oba programy nabízejí využití i v oblasti celoživotního permanentního vzdělávání, a to nejen pedagogickým, ale i dalším pracovníkům resortu MV.

Výukové programy „Použití síly a zbraní" a „Zacházení s oběťmi" na CD-ROM svými vlastnostmi potvrdily dispozice pro přechod od tradičních forem transmisivního pojetí k modernímu konstruktivistickému pojetí edukace.

Zpracované multimediální výukové programy, organicky začleňované do struktury hodiny v souladu s předem jasně stanovenými cíli, umožnily vytvářet prostředí produktivní práce učitele i žáků v procesu vzájemné interakce.

Multimediální výukové programy na CD-ROM dávají učitelům i žákům možnosti tvořivým způsobem zařazovat, kombinovat a střídat efektivní metody vyučování a učení tím, že umožňují simulovat situace, které v reálném prostředí nelze připravit. Učitelé se tak ve výuce mohou zaměřit především na vytváření postojů a dovedností podle aktuálních potřeb profesního výcviku, přičemž výběr určitého věcného celku lze prezentovat podle potřeb a situace samostatně a řídit se vytýčeným učebním cílem.

Dosavadní implementace multimediálních výukových programů do pedagogické praxe potvrdila možnost jejich využití k rozvíjení aktivního a prakticky orientovaného učení, což odpovídá současným pedagogickým teoriím a preferovaným technologiím. Praktické zkušenosti ukázaly, že účelná dělba práce mezi učitelem a žáky poskytla edukačnímu procesu v experimentálním působení mnohé výhody:

- učiteli i žákům uspořila čas a snížila jejich psychickou zátěž,
- učiteli dovolila více se soustředit na obsah výuky a na individuální zvláštnosti učení žáků,
- žákům umožnila uchovávat podněty pedagogického působení v podobě trvalejších audiovizuálních fixací,
- žákům dokázala posunout hranice kapacity smyslových, intelektových, paměťových i jiných psychických funkcí.

Odborné posudky expertů z Kriminalistického ústavu v Praze a specializovaných útvarů Policie ČR hodnotily oba výukové programy jako dostatečně obsahově validní. Totéž stanovisko k didaktickému využití vyjádřili i zkušení učitelé odborných předmětů z Policejní akademie ČR i ze středních policejních škol, kteří přímo participovali na výzkumném experimentu. Statistické výsledky výstupů experimentálního působení potvrdily jejich potřebný stupeň reliability. Tím, že jsou značně otevřené, poskytují učitelům i žákům zpětnou vazbu i potřebná evaluační kritéria pro ověření správného pochopení učební látky ve výkonech, názorech a postojích žáků.

Přesto je třeba zdůraznit, že specifičností výukových programů na CD-ROM zůstává, že jsou pouhou učební pomůckou v rukou učitele, jemuž musí nechávat prostor pro pedagogickou tvořivost.

Efektivnost obou výukových programů pro proces učení je ale podmíněna existencí týmu odborníků s dostatečnou pedagogickou erudicí a příslušnými odbornými technickými znalostmi, který by zajišťoval činnosti související s tvorbou, návrhy, úpravami či aktualizací výukových náplní a údržbou didaktické techniky. Aktuálnost této podmínky je dána časovou náročností a potřebou kvalitní obsahové a technické úrovně softwaru s didaktickou náplní.

4. Pedagogické proměnné

Ve druhé časové etapě výzkumu a před vlastním provedením pedagogického experimentu bylo třeba ujasnit si, vymezit a operačně definovat proměnné výzkumu.

Pro potřebu pedagogického experimentu byly vytvořeny výzkumné metody, a sice dva didaktické testy a dva dotazníky, které byly nositeli tzv. měřitelné proměnné. Vyhodnocování údajů a jejich statistické zpracování bylo provedeno u didaktických testů metodikou OECD/PISA, u dotazníků využitím Likertovy škály.

Výzkumným problémem pedagogického experimentu a dotazníků bylo navození pozitivních změn výkonů a postojů žáků dosažených v experimentálních skupinách v kognitivní oblasti a jejich komparace s výkony žáků dosaženými tradičními instrukčními metodami formálního vyučování v odborných a profilujících předmětech.

V experimentálních skupinách byly konstruktivním pojetím výuky navozeny experimentální změny, které prezentovaly nezávisle proměnnou. Výuka v těchto skupinách probíhala s vyšší frekvencí aktivizujících metod a s podporou multimediálních technologií na CD-ROM s cílem potvrdit a nebo vyvrátit odpověď na otázky, zda a do jaké míry ovlivňuje výuka s podporou multimediální technologie na CD ROM nárůst vědomostí žáků a zda zvyšuje jejich zájem o školní i mimoškolní edukaci a motivaci k učení v odborných a profilujících předmětech (právo, služba pořádkové policie, kriminální služba, služba dopravní policie, policejní psychologie) a zda a do jaké míry ovlivňuje výuka s podporou multimediální technologie na CD ROM pozitivní změnu postojů žáků.

Naproti tomu v kontrolních skupinách výuka probíhala tradičním instrukčním způsobem, který představoval nezávisle proměnnou.

V průběhu výzkumného experimentu se daly s určitostí očekávat změny závisle proměnných ve všech skupinách, a to jak v experimentálních, tak kontrolních. Tento předpoklad byl rozhodující pro ověření platnosti stanovených výzkumných hypotéz.

To znamená, že závisle proměnnými jsou: výkony žáků, postoje žáků, porozumění učivu a fixace poznatků do vědomostních struktur.

Mimo to bylo třeba reflektovat i možný vliv dalších nezávisle proměnných, které by byly sice nežádoucí, intervenující, ale mohly by ovlivnit celkové výsledky pedagogického experimentu. Za nejvýznamnější intervenující proměnnou, která mohla ovlivnit výsledky experimentálního působení, bylo možné v tomto případě

považovat zřejmě vliv učitelů, kteří prováděli výuku v experimentálních skupinách, a jejich individuální pedagogické zkušenosti nebo nepředvídatelná nutnost suplování výuky v experimentální skupině neproškoleným učitelem.

Pro realizaci výzkumného experimentu se nabízely tyto tři možnosti pedagogického působení:

- výuku ve výzkumném souboru bude zajišťovat externí učitel,
- výuku v experimentálních skupinách budou zajišťovat externisté, v kontrolních skupinách stávající učitelé,
- výuku v experimentálních i v kontrolních skupinách budou zajišťovat stávající (kmenoví) učitelé.

k alinei 1.

Protože se ve skutečnosti jednalo o poměrně krátkodobé experimentální působení, které by navíc vyžadovalo určitou dobu k potřebné vzájemné adaptaci obou subjektů výchovně vzdělávacího procesu, bylo od této varianty upuštěno. Navíc by zaměstnávání externích učitelů přinášelo i řadu problémů a komplikací pracovně právních, což nebylo možné riskovat.

k alinei 2.

V této variantě by osobnost učitele sehrávala mimořádně významnou roli. Následkem toho by se mohlo stát, že tato nezávisle proměnná by mohla výrazně ovlivnit výsledky výzkumu. Tzv. hawthornský efekt (P. Gavora, 2000).

k alinei 3.

Tato varianta byla realizována, protože se ukázala jako nejvhodnější a také nejschůdnější. Obě skupiny měly svého učitele, na kterého byli žáci zvyklí. Určité nebezpečí ovlivnění výsledku existovalo v tom, že učitel by býval mohl zavádět prvky experimentálního působení také v kontrolních skupinách. V instruktáži byli učitelé na toto nebezpečí výslovně upozorněni a i ve své kontrole provádění výuky v experimentálních skupinách jsem se na tento problém zaměřil. Další opatření k eliminaci uvedeného nebezpečí spočívalo v plánování výuky v kontrolních skupinách vždy před výukou ve skupinách experimentálních, což, bohužel, nebylo možné vždy a ve všech školách stoprocentně zajistit.

5. Hypotézy výzkumného experimentu

5.1 Hlavní hypotézy výzkumného experimentu

Pro výzkumný experiment byly stanoveny dvě hlavní hypotézy, které jsou v souladu s cílem výzkumu a předpokládají pozitivní přínos ve vztahu ke zkvalitnění formální i neformální edukace.

Hlavní hypotézy:

H1 – konstruktivně prováděná výuka s podporou multimediální technologie na CD ROM vytváří podmínky pro dosažení lepších výsledků žáků než při tradičním instrukčním učení,

H2 – konstruktivně prováděná výuka s podporou multimediální technologie na CD ROM vytváří podmínky pro dosažení pozitivní změny postojů žáků v posuzování a hodnocení problému.

5.2 Subhypotézy výzkumného experimentu

Pro potřeby zkoumání a potvrzení definovaných hypotéz z hlediska kvantitativního bylo třeba precizovat jejich obsah do dílčích subhypotéz, a to:

k H1 - žáci experimentálních skupin dosáhnou vyššího výkonu v kognitivním učení než žáci vyučovaní tradiční instrukční formou,

- žáci experimentálních skupin dosáhnou vyššího výkonu v porozumění problému a zapamatování poznatků než žáci vyučovaní tradiční instrukční formou.

- eliminovat vliv závisle proměnné reflektováním předchozího vzdělání respondentů ve výběrovém souboru.

alinea 1 -

Do výběru skupin výzkumného souboru byly z celkového počtu 6 SPŠ MV zařazeny tři školy, a to SPŠ MV v Praze, SPŠ MV v Brně a SPŠ MV v Holešově. Nosným vzdělávacím programem je profesní vzdělávání v kurzu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie. Vzdělávací program je ve všech dotčených školách realizovaný prezenční formou. Charakteristika jednotlivých SPŠ MV je uvedena v kapitole 7.

alinea 2 -

Při vytváření výběrového souboru byla zohledněna kapacita 1284 žáků pro vzdělávání v ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie v těchto třech školách. Strukturálně to znamená 617 žáků SPŠ MV v Praze, 428 žáků SPŠ MV v Brně a 239 žáků SPŠ MV v Holešově. Takto vytvořený základní soubor výzkumného projektu byl využit v pilotáži a redukovaně též v předvýzkumu. Evaluace a zpětná vazba vytvořeného výběrového souboru poskytly možnost klasifikovat hodnotu pedagogické proměnné a její vliv na objektivizaci výstupů.

Tab. č. 3 – Kapacita škol MV se vzdělávacím programem ZOP

SPŠ MV	Počet žáků ZOP	Procenta
V Praze	617	48,1
V Brně	428	33,3
V Holešově	239	18,6
Celkem	1284	100

Mimořádně důležitým bylo kritérium reprezentativnosti výběrového souboru a potažmo i výstupů. Vzhledem k uvedeným i dalším důvodům, hodným zřetele, byl vytvořen výběrový soubor v celkovém počtu 622 respondentů, což je 48,4% žáků základního souboru. Výběrový soubor zohledňoval poměrné zastoupení jednotlivých škol takto:

- 10 skupin (250 respondentů, tj. 40,2% výběrového souboru) ze SPŠ MV v Praze,

- 8 skupin (216 respondentů, tj. 34,2% výběrového souboru) ze SPŠ MV v Brně a
- 6 skupin (156 respondentů 25,1% výběrového souboru) ze SPŠ MV v Holešově.

Tab. č. 4

SPŠ MV	Počet žáků ZOP	Procenta
V Praze	250	40,2
V Brně	216	34,7
V Holešově	156	25,1
Celkem	622	100

alinea 3 -

Jelikož hypotéza H1 se věcně vymezuje na řešení problematiku experimentální změny studijních výkonu žáků, tedy výzkum kvantitativního charakteru, byly jako výzkumný nástroj použity dva didaktické testy. Vzhledem k tomu, že se žáci v předchozím vzdělávání ani v občanském životě nesetkali s odbornou problematikou policejní profese, byla zvolena forma posttestů po absolvování výukové části ve školách a retestů po absolvování odborné praxe ve školních policejních střediscích. Výzkumný soubor byl vytvořen z pěti experimentálních skupin ze SPŠ MV v Praze (125 respondentů), ze čtyř ze SPŠ MV v Brně (108 respondentů) a tří skupin ze SPŠ MV v Holešově (78 respondentů). Celkem 12 experimentálních skupin (311 respondentů) respektuje nezbytnou podmínku výpovědní hodnota výběrového souboru. Stejným způsobem byl vytvořen i výzkumný soubor kontrolních skupin.

Tab. č. 5

SPŠ MV	Experimentální skupiny (počet respondentů)	Kontrolní skupiny (počet respondentů)	Experimentální skupiny v %	Kontrolní skupiny v %
v Praze	5 (125)	5 (125)	40,2	40,2
v Brně	4 (108)	4 (108)	34,7	34,7
v Holešově	3 (78)	3 (78)	25,1	25,1
Celkem	12 (311)	12 (311)	100	100

Ve SPŠ MV byl proveden předvýzkum *(viz kapitola 8)*, který reprezentovala skupina 60 respondentů-žáků z předchozích dvou etap prezenční formy ZOP.

alinea 4 -

Pro ověření hypotézy H2, pozitivní změna postojů respondentů-žáků ZOP na základě aplikace aktivizujících metod s podporou programu na CD-ROM, byla využita metoda dvou dotazníků. Z hlediska strategie věcného obsahu pedagogického výzkumu to znamenalo komparovat, vyhodnotit a kvantifikovat (škálované položky) míru pozitivní změny postojů respondentů-žáků před nástupem do školy a po absolvování výuky ve vzdělávacím programu ZOP, a zejména změnu způsobenou pedagogickým působením na žáky behaviorálním pojetím edukace v experimentálních a tradičními instruktivními metodami v kontrolních skupinách. Tomuto cíli byl podřízen výběr skupin výzkumného souboru. Dotazníky č. 1a) a č. 2a) byly provedeny bezprostředně po nástupu ke studiu a bez rozlišení skupin, zatímco dotazníky č. 1b) a č. 2b) byly provedeny ve výběrových skupinách stejně jako didaktické posttesty v předcházející alinei. Viz příloha č. 5.

k odrážce 5 -

Jelikož všechny SPŠ jsou koedukovanými školami, tak při výběru skupin bylo zohledněno zastoupení obou pohlaví (cca 1 : 5 = ženy : muži).

Tab. č. 6

SPŠ MV	ženy	muži	ženy %	muži %
v Praze	50	200	20	80
v Brně	43	173	19,9	80,1
v Holešově	32	124	20,5	79,5
Celkem	125	497	20,1	79,9

k odrážce 6 -

Záměrným výběrem se podařilo dosáhnout přibližně stejného složení souboru žáků podle předchozího zaměření a stupně vzdělání. Všech 622 respondentů-žáků ZOP výzkumného souboru byli absolventy, kteří v předchozím studiu dosáhli stupeň úplného středního nebo úplného středního odborného vzdělání. Zohledňovat

zaměření předchozího vzdělání bylo prakticky nemožné a z hlediska závisle proměnné představovalo redundantní hledisko.

6.3 Výběr týmu pedagogických pracovníků

Kritériem pro kvalitní a kvalifikované provedení výzkumu byl výběr učitelů realizačního týmu a jejich kompetentnost z hlediska nezávislé proměnné a jejího vlivu na objektivizaci výstupů.

Striktním požadavkem byla odborná a pedagogická kvalifikace učitelů podle vyhlášky MŠMT ČR č. 139/97 Sb. v platném znění. Další podmínkou pak minimálně šestiletá pedagogická praxe ve vzdělávání dospělých v některé z policejních škol MV (SPŠ nebo Policejní akademie ČR) z důvodu zajištění dostatečných předpokladů pro zvládnutí multimediálních metod a didaktických postupů s podporou CD-ROM ve výuce experimentálních skupin výzkumného souboru po předchozí instruktáži a následších v demonstračních vyučovacích jednotkách. Mimořádná pozornost byla věnována osobním jednáním s každým učitelem k ověření si a získání jeho souhlasu se zapojením do výzkumného projektu. Dohodou s řediteli škol v Brně a Holešově byl zajištěn požadavek, aby učitelé realizačního týmu nebyli v době konání výzkumného experimentu, tj. od srpna 2003 do konce srpna 2004, vysíláni na odborné stáže nebo pověřováni jinými úkoly, aby nedocházelo k suplování výuky a eventuálnímu zkreslení hodnotitelných výstupů. Rizikem, ktere nebylo možné vyloučit a které by ovlivnilo fenomén nezávisle proměnné, byla potencionální možnost dlouhodobého onemocnění učitelů v inkriminované době.

Základní realizační tým byl vytvořen z 24 učitelů předmětů právo, služba pořádkové policie, služba dopravní policie, kriminální služba a policejní psychologie z jednotlivých předmětových oddělení zúčastněných středních policejních škol. Zálohou byl vždy jeden učitel příslušného předmětu, který byl instruován a formou náslechů připraven provést výuku v případě mimořádně a nepředvídatelné události, způsobující absenci týmového pedagoga.

Výběrový soubor provádějící předvýzkum tvořila skupina 6 učitelů (vždy 2 z každé školy), kteří se rekrutovali z členů základního realizačního týmu.

7. Pilotážní průzkum

7.1 Předmět a cíle pilotážního průzkumu

Pilotáží průzkum byl proveden v SPŠ MV v Brně a v SPŠ MV v Holešově. Prostředí SPŠ MV v Praze je mi detailně známé z dvanáctileté praxe ve funkci ředitele této školy.

Sledovaným hlediskem bylo seznámení se s aktuálním stavem edukačního prostředí, a to zejména:

- s formami a metodami provádění výchovně vzdělávacího procesu odborně bezpečnostních a profilujících předmětů,
- se zajištěním výuky učebními materiály a s vybavením škol audiovizuálními technickými prostředky, zejména počítači,
- s prostorovými možnostmi pro potřeby případného dělení výuky,
- s početním stavem a se strukturou věkového a vzdělanostního složení žáků ZOP,
- s početním stavem, věkovou strukturou, vzdělanostním složením a délkou pedagogické praxe učitelů škol.

Pilotážní průzkum byl proveden těmito způsoby a s těmito účastníky výzkumného projektu:

- prohlídkou škol,
- studiem školních kurikul a učebních dokumentů realizovaných typů vzdělávání,
- předběžným projednáním provedení výzkumného projektu s řediteli obou výše uvedených policejních škol,
- besedou s třídními učiteli a pedagogickými pracovníky školy z předmětových oddělení pořádkové, kriminální a dopravní služby, práva, policejní psychologie a deontologie. kteří provádějí výuku ve vzdělávacím programu ZOP,
- besedou se žáky tříd ZOP, které byly po předchozím jednání s vedením školy, třídními učiteli a vyučujícími inkriminovaných předmětů vybrány k provedení experimentu.

Součástí pilotážního průzkumu bylo instrukčně metodické zaměstnání se všemi zainteresovanými pedagogickými pracovníky všech tří škol, v jehož rámci jsem provedl:

- instruktáž a podrobné vysvětlení obsahu, formy, zásad, postupu a časového horizontu provedení předvýzkumu a hlavního výzkumného experimentu v experimentálních a kontrolních skupinách a jeho hodnocení,
- názorné ukázky provedení vyučovací jednotky multimediální technologií s využitím CD ROM jednak v učebním předmětu Služba pořádkové policie, jednak v učebním předmětu Policejní psychologie. Každá takováto prezentace byla zaznamenávána videokamerou, stejně tak následný rozbor s učiteli. Videozáznam byl ponechán k dispozici učitelům pro potřebu jejich kvalitní přípravy na výuku v experimentálních skupinách.

Výsledkem pilotáže byla zjištění, která lze zobecnit pro všechny tři střední policejní školy:

- ve výuce odborných a profilujících předmětů převažují instruktivní metody a didaktické postupy. Tento stav je způsoben především absencí kvalitních učebnic, učebních textů a naprostým nedostatkem názorných pomůcek, výukových filmů a mediálních prezentací s podporou počítačového nebo intranetového využití. Tento nedostatek vyplývá, mimo jiné, také z permanentních novelizací legislativních materiálů a interních aktů řízení, které jsou na nich závislé. Navíc je třeba říci, že tvorbou uvedených materiálů se v MV ani na Policejním prezídiu dosud nikdo seriózně a systémově nezabývá,
- při zjišťování materiálního vybavení škol didaktickou technikou jsem se, vzhledem k věcnému záměru realizovaného výzkumného projektu, zaměřil především na množství počítačů a jejich připojení na internet a intranet. Ostatní audiovizuální technické prostředky jsou k dispozici v dostatečném množství, i když např. klasické meotary je třeba urychleně nahradit moderními kufříkovými typy.

Přehled vybavení jednotlivých škol výpočetní technikou je uveden v příloze č. 3.

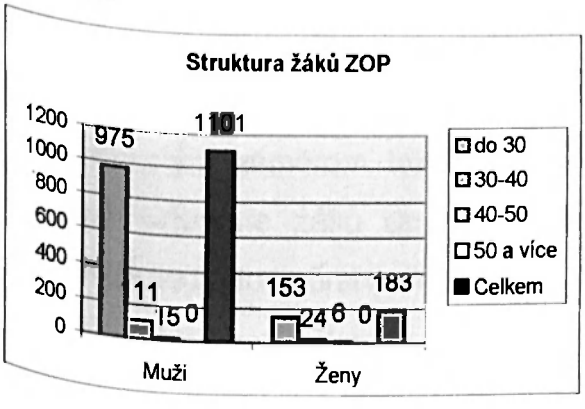
Z přehledu vyplývá, že školy, zúčastněné na výzkumném projektu, mají pro jeho provedení potřebné technické zázemí.

- SPŠ v Brně a Holešově mají pro zajištění kvalitní výuky v experimentálních i v kontrolních skupinách dostatečnou kapacitu kmenových i specializovaných učeben. Tyto školy nejsou zcela naplněné. Složitější situace je v SPŠ MV v Praze. I tak jsou možnosti pro realizaci výzkumného projektu zajistitelné.
- V době provádění pilotážního průzkumu studovalo v prezenčním vzdělávacím programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie celkem 1284 žáků. Z tohoto počtu bylo 617 v SPŠ MV v Praze, 428 v SPŠ MV v Brně a 239 v SPŠ MV v Holešově. Všichni žáci jsou policisty ve služebním poměru a jsou buď absolventy gymnázií, nebo úplného středního odborného vzdělání z civilního školství. Věkové a vzdělanostní složení prezentují následující tabulky a grafy.

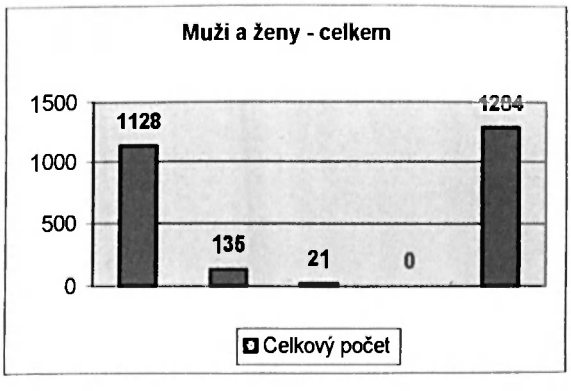
Tab. č. 7 a grafy č. 2 a 3 - Struktura žáků ZOP podle věku a pohlaví

Věkové složení	do 30	30-40	40-50	50 a více	Celkem
Muži	975	111	15	0	1101
Ženy	153	24	6	0	183
Celkový počet	1128	135	21	0	1284

Graf č. 2



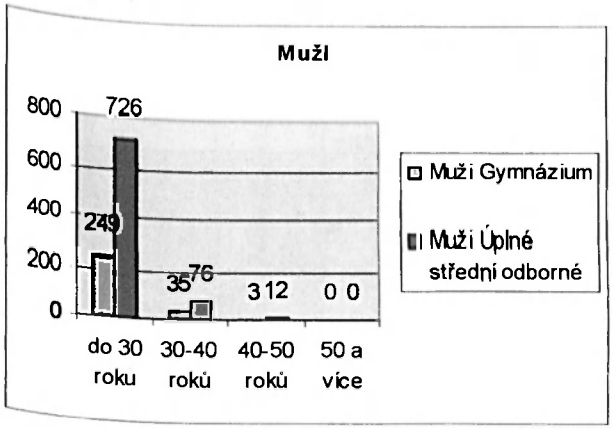
Graf č. 3



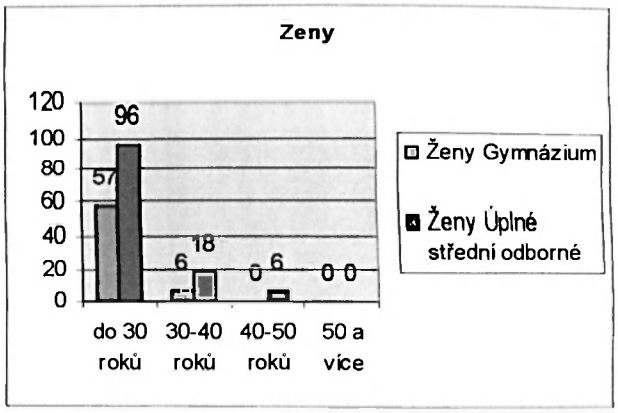
Tab. č. 8 a grafy č. 4, 5 a 6 - Struktura žáků ZOP podle vzdělání

Věk. složení		do 30 roků	30-40 roků	40-50 roků	50 a více	Celkem
Muži	Gymnázium	249	35	3	0	287
	Úplné střední odborné	726	76	12	0	814
Ženy	Gymnázium	57	6	0	0	63
	Úplné střední odborné	96	18	6	0	120
Celkový počet		1128	135	21	0	1284

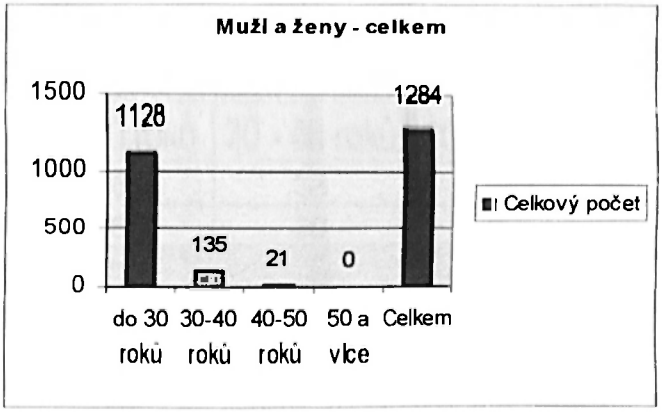
Graf č. 4



Graf č. 5



Graf č. 6



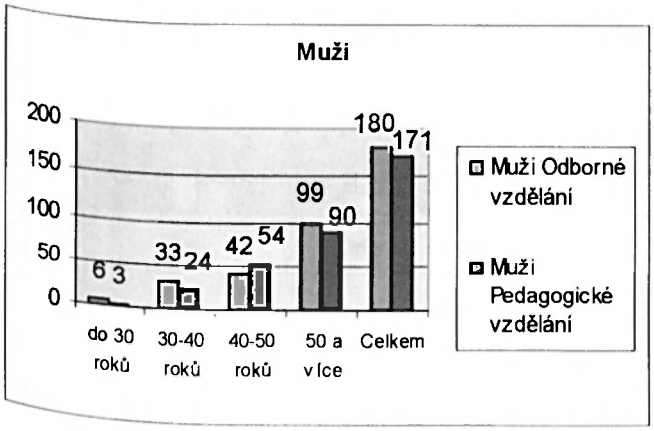
Sledovaným záměrem této analýzy byl pozdější výběr výzkumného souboru z věkové kategorie žáků do 30 let věku. Toto kritérium zvyšuje objektivitu a výpovědní hodnotu sebraných dat vlastního výzkumného experimentu.

- Početní stav, věkovou strukturu, vzdělanostní složení a délku pedagogické praxe učitelů škol znázorňují zpracované tabulky a grafy.

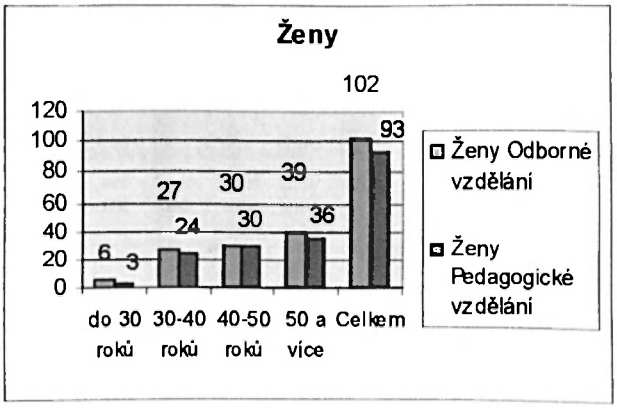
Tab. č. 9 a grafy č. 7 a 8 - Pedagogické sbory škol podle vzdělání

Věk.složení		do 30 roků	30-40 roků	40-50 roků	50 a více	Celkem
Muži	Odborné vzdělání	6	33	42	99	180
	Pedagogické vzdělání	3	24	54	90	171
Ženy	Odborné vzdělání	6	27	30	39	102
	Pedagogické vzdělání	3	24	30	36	93

Graf č. 7



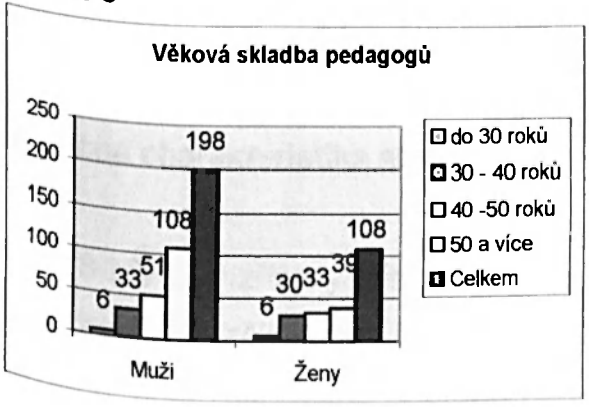
Graf č. 8



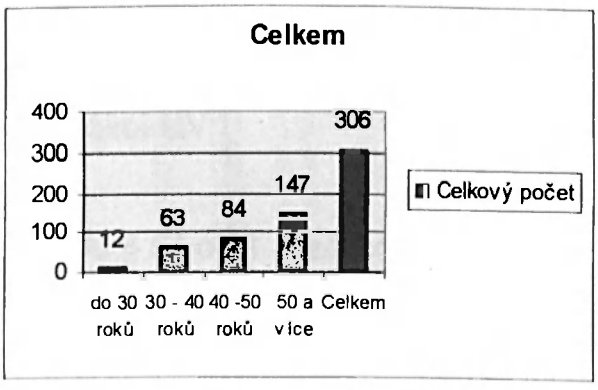
Tab. č. 10 a grafy č. 9 a 10 - Věková skladba pedagogických sborů škol

Věkové složení	do 30 roků	30 - 40 roků	40 -50 roků	50 a více	Celkem
Muži	6	33	51	108	198
Ženy	6	30	33	39	108
Celkový počet	12	63	84	147	306

Graf č. 9



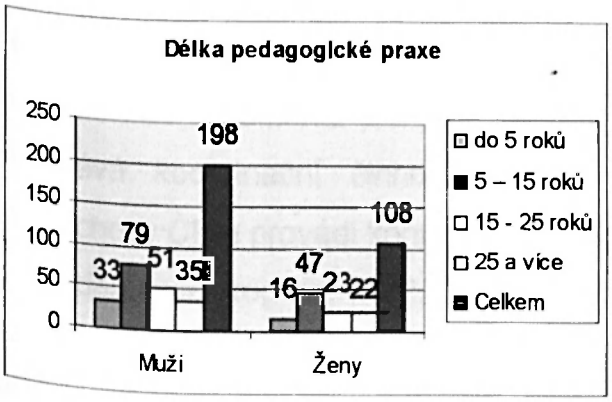
Graf č. 10



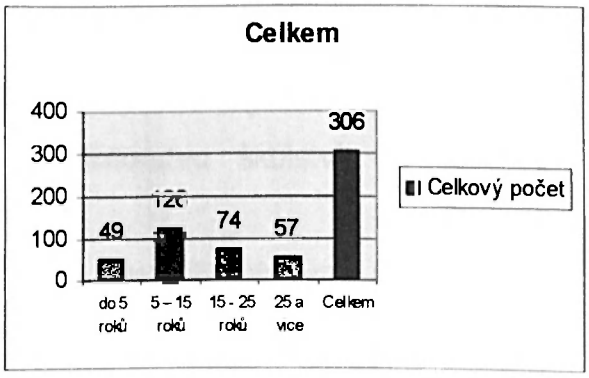
Tab. č. 11 a grafy č. 11 a 12 - Délka pedagogické praxe učitelů škol

Délka pedag. praxe	do 5 roků	5 – 15 roků	15 - 25 roků	25 a více	Celkem
Muži	33	79	51	35	198
Ženy	16	47	23	22	108
Celkový počet	49	126	74	57	306

Graf č. 11



Graf č. 12



Analýza souboru personálního zajištění výuky v jednotlivých školách a výsledná sumarizace předem sledovaných hledisek (věková struktura, pedagogická praxe i poměr žen a mužů) poskytla objektivní obraz, který bylo důležité znát jednak pro realizaci, jednak pro potřebu objektivizace výsledků empirického výzkumu. Pilotážní průzkum zcela záměrně zahrnoval všechny učitele, protože převážná většina z nich provádí výuku ve vzdělávacím programu ZOP, a to buď v plném, nebo v částečném pedagogickém úvazku. Provedená analýza pedagogických sborů a výsledná statistika potvrdily dobré kvalifikační zázemí i potřebnou pedagogickou zkušenost učitelů. Tím byl eliminován problém vytvoření kvalitního a kvalifikovaného týmu učitelů, který se na výzkumném experimentu podílel i možnost zpochybnění očekávaného potvrzení stanovených hypotéz.

Společná charakteristika středních policejních škol MV

SPŠ MV byly zřízeny Ministerstvem vnitra podle § 54 odst. 2 zákona č. 29/1984 Sb. o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

Školy jsou organizačními složkami státu a účetními jednotkami, ke kterým Ministerstvo vnitra vykonává zřizovatelské funkce podle zákona č. 218/2000 Sb. o rozpočtových pravidlech a o změně některých souvisejících zákonů (rozpočtová pravidla) a zákona č. 219/2000 Sb., o majetku České republiky a jejím vystupování v právních vztazích. Vedoucími organizačních složek státu a statutárními zástupci jsou ředitelé škol.

Střední policejní školy jsou koedukovanými vzdělávacími institucemi.

Ministerstvo vnitra prostřednictvím Odboru vzdělávání a správy policejního školství zajišťuje a poskytuje škole metodickou pomoc v oblasti tvorby a inovací kurikulárních dokumentů pro jednotlivé typy studia, vydává legislativní dokumenty, vykonává koordinační činnost ve směru k Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR a provádí kontrolní činnost.

Vzdělávací program ZOP, který je předmětem experimentu, má statut kurzu, navazuje na předcházející studium střední školy, doplňuje, prohlubuje a rozšiřuje vědomosti, dovednosti a praktické návyky na požadovanou profesní způsobilost. Zařazením odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů, obsahem a rozsahem učiva připravuje nové policisty pro kvalifikovaný výkon služby na základních útvarech vybraných služeb Policie České republiky. Studiem a pochopením některých odvětví práva a interních aktů řízení vydávaných Ministerstvem vnitra a Policejním prezídiem České republiky vybavuje nové policisty pro praktický výkon funkce policejního inspektora potřebnými teoretickými vědomostmi, ale též profesně etickými předpoklady a přístupy.

Cílem vzdělávacího programu je připravit všestranně zdatného a kulturně vzdělaného pracovníka policie České republiky, který je schopen analyzovat služební situace přijímat k nim adekvátní rozhodnutí, nést určitá rizika a odpovědnost. Vybavit ho teoretickými základy i praktickými dovednostmi při zajišťování příslušných trestních, správních a bezpečnostních agend s využitím moderních informačních systémů a jejich programového vybavení i dalších prostředků efektivního výkonu služby. Formovat jeho hodnotový systém k nesmiřitelnému přístupu při potlačování kriminality a všech forem narušování veřejného pořádku, k odolnosti vůči fyzické a psychické zátěži v náročných životních situacích, ke schopnostem jednat s lidmi na bázi úcty, respektu a tolerance k jejich národnostním, rasovým, kulturním hodnotám a tradicím v duchu humanitních

principů demokratické společnosti. Naučit ho komunikativním dovednostem mluveného i písemného projevu, motivaci a návykům k celoživotnímu permanentnímu vzdělávání.

Celkovým pojetím, zejména pak strukturou povinných všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů, vytváří studium v kurzu prostor pro tvořivou a odpovědnou výchovně vzdělávací práci školy ve vazbě na stanovený profil absolventa, modifikovaný změnami v činnosti a struktuře Policie České republiky, společenskou objednávkou, specifikou krajů i potřebami a požadavky účastníků kurzů. Učební plán umožňuje školám profilovat se na zaměření uspokojující poptávku po absolventech odborně připravených pro konkrétní oblast policejní služby.

Do studia v kurzu mohou být přijati pouze uchazeči, kteří úspěšně ukončili studium maturitní zkouškou ve střední škole, a tím získali úplně střední vzdělání nebo úplné střední odborné vzdělání, jsou přijati do služebního poměru příslušníka policie České republiky, o studium v kurzu požádali a žádost jim byla doporučena příslušným služebním funkcionářem s personální pravomocí.

Studium v kurzu je organizováno v souladu s obecně závaznými i interními právními předpisy jako denní v délce 12 měsíců. Vnitřně je členěno na 9 měsíců teoretické přípravy ve škole a následující odbornou praxi v délce 3 měsíce Ve školních policejních střediscích. Termíny pro zahájení studia jsou březen, červen, září a prosinec.

Po ukončení studia v kurzu a po úspěšném vykonání závěrečné zkoušky je absolvent v souladu se zákonem o služebním poměru příslušníků Policie České republiky způsobilý vykonávat funkce policejního inspektora na základních útvarech služby pořádkové, dopravní, železniční a cizinecké a pohraniční policie.

Tab. č. 12 - Učební plán ZOP - služba pořádkové policie

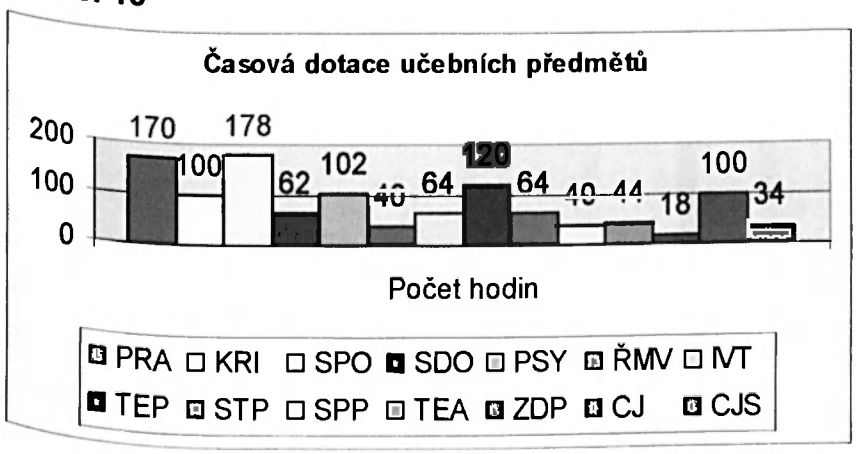
Základní časová rozvaha:

Délka studia	12 měsíců
Příprava ve SPŠ MV Praha	9 měsíců
Odborná praxe ve ŠPS	3 měsíce
Počet hodin na výuku	1136
Počet hodin v týdnu	37

Tab. č. 13 a graf č. 13 – Časová dotace učebních předmětů ZOP

Název učebního předmětu	Zkratka předmětu	Počet hodin
Právo	PRA	170
Kriminální služba	KRI	100
Služba pořádkové policie	SPO	178
Služba dopravní policie	SDO	62
Psychologie	PSY	102
Řízení motorových vozidel	ŘMV	40
Informatika a výpočetní technika	IVT	64
Tělesná příprava	TEP	120
Strelecká příprava	STP	64
Spojovací příprava	SPP	40
Technika administrativy	TEA	44
Zdravotnická příprava	ZDP	18
Cizí jazyk	CJ	100
Český jazyk a stylistika	CJS	34

Graf č. 13

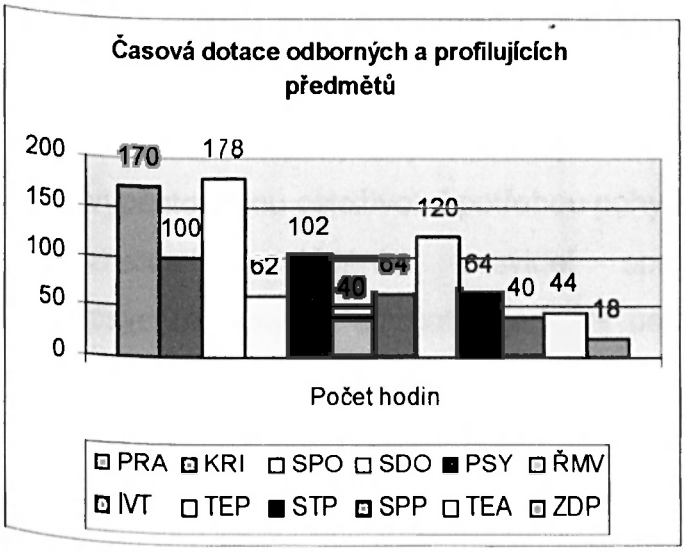


Tab. č. 14 a graf č. 14 - Časová dotace odborných a profilujících učebních předmětů:

Název učebního předmětu	Zkratka předmětu	Počet hodin
Právo	PRA	170
Kriminální služba	KRI	100
Služba pořádkové policie	SPO	178
Služba dopravní policie	SDO	62

Psychologie	PSY	102
Řízení motorových vozidel	ŘMV	40
Informatika a výpočetní technika	IVT	64
Tělesná příprava	TEP	120
Střelecká příprava	STP	64
Spojovací příprava	SPP	40
Technika administrativy	TEA	44
Zdravotnická příprava	ZDP	18

Graf č. 14



Profil a kompetence absolventa vzdělávacího programu ZOP

Po ukončení studia spojeného s odbornou praxí a úspěšném vykonání závěrečné zkoušky absolvent ovládá základy policejní činnosti po linii jednotlivých služeb a je schopen získané vědomosti a vytvořené dovednosti vykonávat v souladu s příslušnými právními předpisy při výkonu služby.

Absolvent se vyznačuje vyhraněným zájmem o policejní službu, vypěstovanou potřebou sebevýchovy a dalšího celoživotního permanentního vzdělávání, systémem zodpovědnosti a spolehlivosti při plnění svých úkolů, odolností vůči psychické a fyzické zátěži i sebekázni.

V oblasti všeobecně vzdělávací se absolvent kurzu vyznačuje zejména:

- kultivovaným užíváním českého jazyka ve všech komunikativních situacích, v písemném, i ústním jazykovém projevu,

- znalostí základních filosofických směrů a schopností vytvářet si hierarchii životních hodnot vycházejících ze základních principů demokratické společnosti,
- znalostí alespoň jednoho světového jazyka na úrovni hovorové i písemné komunikace v běžných situacích společenského, pracovního a odborného styku,
- pochopením základních ekologických zákonitostí, uplatňováním poznatků z ekologické oblasti pozitivním způsobem ve vlastním oboru činnosti,
- pochopením a zvládnutím morálně mravních zákonitostí v souvislosti s prací s lidmi,
- rozvinutými pohybovými schopnostmi, celkovou fyzickou zdatností a vypěstovanou celoživotní potřebou pohybové aktivity,
- znalostí a ovládáním pravidel společenského chování, osvojením psychologických poznatků jednání osob i společenství, znalostí žádoucí formy mezilidských kontaktů a tolerancí k názorům jiných.

V oblasti odborného vzdělání se absolvent vyznačuje:

- obecnými znalostmi a dovednostmi,
- znalostmi, dovednostmi a návyky ve vztahu k policejním službám a činnostem,
- schopnostmi adaptability, kreativního jednání a sebereflexe,
- zná bezpečnostní doktrínu Ministerstva vnitra a umí ji ve své práci prosazovat a obhajovat,
- zná organizaci policejní služby, etiku policejní práce, orientuje se ve společenském i služebním zařazení, ztotožňuje se se svou profesí představitele služby veřejnosti a spravedlnosti,
- zná a ovládá zásady součinnosti s resortními i mimoresortními subjekty včetně jednotného záchranného systému a um je aplikovat při plnění služebních úkolů,
- zná a umí využívat metody, formy a prostředky uplatňované při výkonu služby na základních útvarech jednotlivých služeb,
- umí policejní administrativu, umí také pracovat s moderními prostředky administrativní a informační techniky,

- umí kultivovaně a taktně jednat s nadřízenými, podřízenými, představiteli veřejné správy i samosprávy a jiných institucí i s občany,
- umí uživatelsky ovládat běžnou výpočetní techniku,
- ovládá pravidla provozu služebních dopravních prostředků,
- má osvědčení o vykonání radiotelefonní zkoušky,
- umí plnit zákonem a interními akty řízení stanovené úkoly základních útvarů Policie České republiky na profesionální úrovni ve výkonné sféře.

Absolvent kurzu se dále vyznačuje specifickými znalostmi, dovednostmi a činnostmi vycházejícími z konkrétních požadavků vznášených policejní praxí, krajem (oblastí) i samotnými účastníky kurzu na profil absolventa, které lze upravovat, kombinovat a rozšiřovat, v souladu s cílovými strukturami profilu absolventa studijního oboru.

Absolvent kurzu se vyznačuje těmito klíčovými dovednostmi:

- vypěstovanou profesní etikou, uměním jednat s lidmi,
- dovedností vyrovnat se se stresovými a vážnými životními situacemi,
- dovedností samostatně řešit jednoduché bezpečnostní situace a oznámení ve styku s občany,
- kultivovaným vystupováním,
- estetickým cítěním a uplatňováním estetických hledisek v každodenním životě,
- soustavnou péčí o svůj vzhled a osobní hygienu,
- vědomím, že svým vystupováním a vzhledem reprezentuje Policii České republiky,
- trvalým a všestranným zájmem o rozvoj osobnosti a profesní způsobilosti,
- soustavným zdokonalováním znalostí cizích jazyků,
- služební kázní a rozvinutými organizačními schopnostmi.

Organickou součástí edukačního procesu je přímé propojení školního vzdělávání nově přijatých policistů s praktickým výkonem policejní služby. Jeho zajišťování provádějí a garantují školní policejní střediska, která jsou zřízena v rámci územní působnosti každé krajské správy PČR. V těchto školních policejních střediscích vykonávají studenti-policisté odbornou praxi před závěrečnými zkouškami.

Učitelé pravidelně absolvují odborné stáže nebo studijní pobyty v profesně obdobných institucích ve Spolkové republice Německo a v Holandsku, ale i ve Francii, Velké Británii, Rakousku, Maďarsku, Finsku a ve Slovenské republice.

Žáci a učitelé škol zapojeni do spolupráce s různými institucemi a vládními i nevládními organizacemi, jako jsou Bílý kruh bezpečí, Odbor prevence MV ČR, Česká atlantická komise, Linka důvěry, Společnost pro slabozraké a nevidomé, Diagnostický ústav pro mládež, Sdružení zdravotně postižených v ČR, České centrum pro vyjednávání a řešení konfliktů, projekty COHAP - komunikace s handicapovanými osobami v rámci programu EU Leonardo da Vinci, TACIS - lidská práva v nových demokraciích, projekty Českého Helsinského výboru. Škola využívá též možností v rámci mezinárodní policejní organizace INTERNATIONAL POLICE ASSOCIATION.

Profesní pedagogika, formy a metody edukace jsou, mimo jiné, orientovány na reflexi nové definovaného paradigma učení, podle kterého je třeba informace transformovat na hodnoty dotýkající se všech stránek života.

Střední policejní škola MV v Brně

Disponuje 46 učebnami, z nichž je 25 kmenových a 21 specializovaných. Celková kapacita školy je 642 žáků a 73 pedagogických pracovníků. SPŠ MV v Brně zajišťuje vzdělávací programy realizované formou odborné přípravy policistů a občanských zaměstnanců Ministerstva vnitra ČR a Policie ČR. Cílem vzdělávacích programů je nejen poskytovat základní a specializované policejní vzdělání, ale i zabezpečit odborný růst policistů a občanských zaměstnanců MV a Policie ČR od započetí až po skončení služebního či pracovního poměru. Škola má vybudovaný komplex specializovaných učeben pro modelová zaměstnání, a to krytou střelnici, která patří možnostmi výcviku střelecké přípravy a technologickým vybavením (dataprojekce, cílová a záchytná stěna) k evropské špičce, učebny modelových situací, které simulují nejčastější místa zákroků policistů, umožňují analýzu zákroků z hlediska aplikace získaných poznatků ze všech vyučovaných předmětů a z praxe. Specializované učebny výpočetní techniky jsou připojeny v síťovém prostředí Windows do resortní sítě MV, mají profesionální softwary policejní praxe, připojení na internet po pevné lince, školní intranet. Škola poskytuje vzdělání v ZOP,

v nástavbovém studijním oboru 68-42-L/504, v rekvalifikačních a specializačních kurzech.

Střední policejní škola MV v Holešově

Má k dispozici 88 učeben, z nichž 35 je kmenových a 53 specializovaných. Výuku zajišťuje 91 pedagogických pracovníků, celková kapacita školy činí 976 žáků. SPŠ MV v Holešově poskytuje vzdělávání ve čtyřletém denním studiu určeném pro žáky základních škol střední odborné vzdělávání ve studijním oboru 68-42-M/003 „Bezpečnostně právní činnost". Dále škola připravuje v základní odborné přípravě nově přijaté policisty pro službu pořádkové, dopravní, železniční, cizinecke a pohraniční policie V rámci celoživotního vzdělávání se škola zaměřuje především na odborné kurzy pro službu cizinecké, pohraniční a železniční policie.

Střední policejní škola MV v Praze

Vedle 97 učeben, z nichž 57 je kmenových a 40 specializovaných, má k dispozici 3 tělocvičny, 3 posilovny, vlastní střelnici pro střelbu z malorážních a velkorážních krátkých zbraní a laserovou střelnici.

SPŠ MV v Praze poskytuje úplné střední odborné vzdělání ve studijním oboru 68-42-M/003 Bezpečnostně právní činnost, v nástavbovém studijním oboru 68-42-L/504 Policejní činnost a provádí odbornou bezpečnostní přípravu ve specializačních a inovačních kurzech. Nosným vzdělávacím programem je základní odborná příprava se zaměřením na službu pořádkové a dopravní policie. Škola dale podle potřeby poskytuje jazykové vzdělávání pracovníkům složek Ministerstva vnitra a Policie České republiky. V současné dobé se škola připravuje na vzdělávání pracovníků veřejné správy a na vzdělávání policistů v oblasti dodržování lidských práv.

Další odborná příprava je zaměřena na posílení efektivního rozvoje profesionality policistů, na aplikaci nových progresivních metod práce policie ověřených zahraničními zkušenostmi a na zavádění nových informačních technologií do práce policie.

Pedagogický sbor má k dispozici moderně vybavená pracoviště. Ve výuce jsou využívány trenažéry, jazykové učebny, učebny pro modelovou výuku. Škola má kapacitu 1290 žáků, a 142 učitelů. V dubnu 1999 byla přijata a zařazena do sítě škol

UNESCO, v září 2000 získala statut Fakultní školy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

7.2 Subjekty pilotážního průzkumu

Organickou součástí pilotáže bylo zjištění počítačové gramotnosti. Dotazníky byly zpracovány ve výzkumném souboru 250 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP a 113 respondentů-učitelů odborných a profilujících předmětů ze všech třech středních policejních škol MV. Výzkumný soubor respondentů byl vytvořen záměrným výběrem žáků ve věku do 30 let věku a s poměrným zastoupením mužů i žen a poměrným zastoupením jednotlivých škol. Výzkumný soubor respondentů-učitelů byl vytvořen záměrným výběrem pouze z učitelů odborných a profilujících předmětů, mužů a žen z jednotlivých škol poměrným zastoupením. Jako výzkumný nástroj byly zvoleny dva dotazníky. Zvolený výzkumný soubor a výzkumný nástroj vytvořily dostatečný předpoklad proto, aby bylo možné získané poznatky objektivizovat a následně provést vlastní výzkumný experiment .

Respondenti-žáci odpovídali na otázky č.1 až 8 dotazníku č. 1, respondenti-učitelé na otázky č. 1 až 8 dotazníku č. 2. Vzory obou dotazníků jsou přílohou č. 4.

Struktura souboru otázek dotazníku č. 1 je koncipovaná využitím:

- uzavřených otázek (č. 3, 5, 6 a 7), které vyžadují od respondentů označit pouze jednu z nabízených možností,
- polouzavřených otázek (č. 1, 2, 4 a 8), které vedle nabízených variant odpovědí umožňují respondentům širší možnost prezentace věcných odpovědí.

Vyhodnocení zjištěných informací bylo provedeno verbálně a pro přehlednost také v grafech a tabulkách k jednotlivým otázkám.

Z provedené analýzy dotazníku č.1, který zpracovávali respondenti-žáci, lze syntetizovat tyto konkrétní poznatky:

- k otázce č. 1 – „Kde jste se poprvé seznámil s počítačem?"

Účelem této vstupní otázky bylo učinit si představu o tom, kde došlo k prvnímu kontaktu žáků s počítačem. Z označených odpovědí respondentů je patrné, že převážná většina absolvovala první kontakty v počítačem ve škole a doma. Celkem 203 respondentů. což představuje 81,2%, zatímco ostatní místa prvního kontaktu

zaujímají cca 1/5. Tento fakt odráží jednak věk žáků, cenu a dostupnost počítačů na trhu v době jejich základní školní docházky, jednak skutečnost, že v době středoškolských studií byla výpočetní technika vyučovacím předmětem. V odpovědi označené jako "jinde" respondenti uvedli většinou u spolužáka, v zaměstnání rodičů, u příbuzných,výjimečně v knihovně. 35 (14%) žáků tvoří relativně významný podíl z celku. Nejvýznamnější zastoupení, jako místo prvního kontaktu s počítačem, představuje škola, kde se poprvé seznámila s počítačem cca 1/2 žáků a žákyň. Z toho lze nepřímo usoudit, že k prvnímu setkání s počítačem docházelo zřejmě až ve školním věku, a že vybavenost domácností počítači významně ovlivnila možnosti prvního setkání žáků s výpočetní technikou. Velmi nízký je podíl odpovědí, které uvádějí jako první kontaktní místo "zájmový kroužek". Pouze 12 případů, tj. méně než 5% z celku, je poměrně málo významnou položkou.

Tab. č. 15 - k otázce č. 1 dotazníku č. 1

Kde jste se poprvé setkal s počítačem ?	Počet respondentů	Procenta
Doma	79	31,6
Ve škole	124	49,6
V kroužku	12	4,8
Jinde	35	14,0
Celkem	250	100

- k otázce č. 2 – „Kde nejčastěji pracujete na počítači?"

Kategorie odpovědí „doma" výrazně převažuje nad ostatními nabízenými možnostmi. Z tohoto faktu lze odvodit názor, že, de facto, téměř polovina respondentů má k dispozici svůj vlastní počítač. Společně s kategorií „ve škole", kde je učebním předmětem informatika a výpočetní technika organickou součástí učebního plánu, V představují obě tyto dominantní odpovědi 205 žáků, tedy 82%. 13 (5,2%) žáků označilo kategorii „jinde" a uváděli převážně u kamaráda, u příbuzných, jednotlivci v internetových veřejných zařízeních.

Z uvedeného přehledu plyne, že ze zkoumaného souboru téměř 1/2 žáků pracuje nejčastěji doma, a cca 1/3 ve škole. Ostatní četnosti nejsou až tak významné.

Tab. č. 16 - k otázce č. 2 dotazníku č. 1

Kde nejčastěji pracujete na počítači?	Počet respondentů	Procenta
Doma	119	47,6
Ve škole	86	34,4
V kroužku	32	12,8
Jinde	13	5,2
Celkem	250	100

- k otázce č. 3 – nejvyšší četnost práce s počítačem „jedenkrát v týdnu" představuje práci respondentů s počítačem v učebním předmětu informatika a výpočetní technika.

Tab. č. 17 - k otázce č. 3 dotazníku č.1

Jak často pracujete na počítači?	Počet respondentů	Procenta
Vícekrát denně	43	17,2
Jedenkrát denně	67	26,8
Jedenkrát v týdnu	109	43,6
Méně než jedenkrát v týdnu	31	12,4
Méně než jedenkrát za měsíc	0	0
Celkem	250	100

- k otázce č. 4 – „V čem vidíte největší výhodu práce na počítači?"

Zanedbatelný počet 6 (2,4%) respondentů, kteří nenalézají v práci s počítačem žádnou výhodu, potvrzuje realitu současnosti, že počítač se i u nás stává přirozeným technickým prostředkem nejen ve vzdělávání, ale i v občanském životě.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že jako dvě základní výhody byly oceněny zejména "dostupnost informací", jako základní efekt Internetu a "tvorba grafů". Významné zastoupení měla i "přesnost výpočtů" a „rychlost práce". Relativně nižší podíl odpovědi "jiné přednosti " ukazuje na multifunkční využívání současných počítačů, jak již naznačila analýza činností, kterým se žáci věnují nejčastěji. Pokud jde o „jiné přednosti", žáci nejčastěji uváděli možnost hrát hry, komunikovat s ostatními, mail, cliat ("mohu někomu poslat In-u, text písničky, pokecám si s kamarády") usnadnění práce, možnosti barevné úpravy aj.

Tab. č. 18 - k otázce č. 4 dotazníku č. 1

V čem vidíte největší výhodu práce na počítači?	Počet respondentů	Procenta
Zádnou nevidím	6	2,4
V dostupnosti informací	82	32,8
V rychlosti práce	43	17,2
V přesnosti výpočtů	49	19,6
V tvorbě grafů	53	21,2
V jiných přednostech	17	6,8
Celkem	250	100

- k otázce č. 5 – "Máte možnost připojit se do sítě Internet?"

Tato otázka, v návaznosti na předchozí, měla za účel, rámcově charakterizovat, jaké mají respondenti možnosti pokud jde o připojení do sítě Internet. Celkem 66 respondentů, tj. 26,4% z celkového počtu 250 respondentů uvedlo, že má možnost připojit se na Internet. Naopak 184 respondentů odpovědělo záporně, což je vysoké procento. Záporné odpovědi zřejmě nezohledňují možnost připojit se příležitostně na Iriternet v hodinách výuky a v zájmovém kroužku informatiky a výpočetní techniky. Lze se důvodně domnívat, že uvedené hodnoty reflektují pouze možnost trvalého připojení a užívání Internetu. Přitom připojení na Internet v ČR bylo ke konci roku 2003 podle závěrečné zprávy eEurope 2003 celkem na školách 6,4 PC/100 žáků připojeno na Internet, tj. asi 72% z celkového počtu počítačů. Pozitivní je, že pouze 10% škol není na Internet připojeno a jen 4% žáků škol nemá přístup k Internetu.

Počet respondentů, kteří mají možnost využívat Internet, odráží ekonomické bariéry, které stále existují.

Tab. č. 19 - k otázce č. 5 dotazníku č.1

Máte možnost připojení na Internet?	Počet respondentů	Procenta
Mám možnost	66	26,4
Nemám možnost	184	73,6
Celkem	250	100

- k otázce č. 6 – „Dokážete se pohybovat v prostředí Internetu ?"

Z celkového počtu 250 respondentů odpovědělo na tuto otázku kladně celkem 131 účastníků průzkumu, tj. 52,4%. Necelá polovina respondentů uvádí, že se neumí pohybovat v prostředí Internetu. Výrazně pozitivní posun ve schopnostech žáků pohybovat se v prostředí Internetu nastane po absolvování vzdělávacího programu ZOP, neboť technologie práce s Internetem je součástí učebních osnov předmětu informatika a výpočetní technika. Je třeba upozornit na to, že dichotomická otázka nebyla v tomto případě šťastně zvolená, protože nedává respondentovi volnější možnost při odpovědi.

Tab. č. 20 - k otázce č. 6 dotazníku č. 1

Dokážete se pohybovat v prostředí Internetu ?	Počet respondentů	Procenta
Dokáži	131	52,4
Nedokáži	119	47,6
Celkem	250	100

- k otázce č. 7 – „Dokážete se pohybovat v prostředí Intranetu ?"

Z provedené analýzy odpovědí je zřejmý výrazný posun oproti gramotnosti na Internetu. Ten je vynucen především naléhavou potřebou urychlené elektronizace

veškerých agend státní správy, zákonodárné a soudní moci. Intranet a počítačový program EKIS jsou dnes informačními a komunikačními technologiemi v PČR. Tímto směrem jsou upraveny učební osnovy předmětu informatika a výpočetní technika i vzdělávací obsah kvalifikačních a specializačních kurzů. Technická dovednost práce na Internetu je též předmětem závěrečné zkoušky. Z tohoto důvodů se cca 3/4 respondentů přihlásily k aktivní schopnosti pohybovat se na Intranetu. I v tomto případě se dichotomická otázka ukázala jako příliš úzká a sevřená v možnostech.

Tab. č. 21 - k otázce č. 7 dotazníku č. 1

Dokážete se pohybovat v prostředí Intranetu ?	Počet respondentů	Procenta
Dokáži	193	77,2
Nedokáži	57	22,8
Celkem	250	100

➢ k otázce č. 8 - „Kterou činnost z uvedené nabídky preferujete při práci na počítači ?"

Smyslem této otázky bylo učinit si představu o struktuře činností, kterým se žáci věnují na počítači, resp. na Internetu nejčastěji, které činnosti jsou zejména předmětem jejich zájmů a jaké jsou základní tendence, pokud jde o preferenci určitých aktivit. Celkem bylo pro průzkum vybráno šest typických činností, a to psaní textů, příprava do výuky, surfování po Internetu, surfování po Intranetu, programování a hraní her. Pokud žáci provozovali, resp. preferovali jiné aktivity, měli možnost zařadit odpověď do skupiny "jiné činnosti" s uvedením této činnosti (např. hudba, film, video aj.). Ve skupině "jiné činnosti" bylo pouze ve 4 případech, tj. 1,6%, uvedeno video, což je z hlediska reliability výzkumného souboru nepodstatné.

Za zvláštní je třeba považovat to, že žádný z respondentů neuvedl třeba sledování filmů a videonahrávek nebo vyhledávání výukových programů. Nevyskytovaly se ani další činnosti, jako scanování, "stahování" obrázků a fotografií, aj. Jednotlivé činnosti respondenti hodnotili podle toho, jak často se jim

věnují, resp. podle preference. Z uvedených dat plyne, že nejfrekventovanější činností na počítači je příprava na výuku, relativně stejné zastoupení (cca 50%) představuje psaní textů a surfování po Internetu a Intranetu. V souhrnu tyto tři aktivity označilo 154 respondentů, což je 61,6%. Zábavné aktivity (hraní her) získaly jen 6% preferencí. Pracovní činnost, tj. programování, je ve výzkumném souboru označeno minimálním počtem 8 respondentů. Poměr pracovních aktivit a zábavy je tedy v porovnání s průzkumem z roku 2000, kdy zábavu preferovalo v souhrnu 90% žáků, mnohem vyrovnanější. Tendence potvrzuje, pokud srovnáme nejčastěji prováděné činnosti, že žáci využívají počítačovou gramotnost téměř výlučně pro činnosti související nějakým způsobem s formální výukou.

Lze konstatovat, spolu s narůstajícím věkem respondentů preference zábavných činností na počítači klesá a naopak činnosti spojené s vytvářením dokumentů vzrůstají. K přesnému určení statistické křivky předchozího tvrzení by bylo potřebné zařadit do výzkumného souboru skupiny respondentů z řad žáků základních a potažmo i vysokých škol.

Tab. č. 22 - k otázce č. 8 dotazníku č. 1

Kterou činnost z uvedené nabídky preferujete při práci na počítači ?	Počet respondentů	Procenta
Psaní textů	55	22,0
Zpracovávání příprav do výuky	69	27,6
Surfování na Internetu	47	18,8
Surfování na Intranetu	52	20,8
Programování	8	3,2
Hraní her	15	6,0
Jiné činnosti	4	1,6
Celkem	250	100

7.3 Shrnutí odpovědí výzkumného souboru respondentů-žáků

Vzhledem k četnosti respondentů, jsou zde pro ilustraci uvedena, jen některá fakta.

- polovina respondentů absolvovala první kontakt s počítačem ve škole,
- přibližně stejný počet žáků uvádí, že nejčastěji pracuje s počítačem doma,
- 44% pracuje na počítači jedenkrát v týdnu, což odpovídá frekvenci výuky předmětu informatika a výpočetní technika i faktu, že většina žáků je mimopražských a k práci na vlastním počítači má omezené možnosti,
- přetrvává vysoké procento (téměř 3/4) žáků, kteří nemají možnost připojení počítače na Internet,
- z celkového počtu 250 respondentů se 131 účastníků průzkumu, tj. 52,4%, dokáže pohybovat na Internetu,
- 3/4 respondentů přihlásily k aktivní schopnosti pohybovat se na Intranetu,
- 73% žáků se dokáže pohybovat na Intranetu,
- přibližně 4/5 respondentů preferuje v práci na počítači zpracovávání přípravy do výuky, surfování na Intranetu, surfování na Internetu a psaní textů,
- více jak polovina průzkumného souboru využívá počítač ke zpracovávání příprav do výuky.

Respondenti-učitelé odpovídali na otázky č. 1 až 8 dotazníku č. 2. Vzor dotazníku č. 2 je přílohou č. 4. Na dotazník odpovědělo celkem 113 učitelů, z toho 34 žen a 79 mužů.

Struktura souboru otázek dotazníku č. 2 je koncipovaná využitím:

- uzavřených otázek (č. 3, 4 a 5), které vyžadují od respondentů označit pouze jednu z nabízených možností,
- polouzavřených otázek (č. 1, 2, 6 a 8), které vedle nabízených variant odpovědí umožňují respondentům širší možnost prezentace věcných odpovědí, a
- otevřené otázky (č. 7), která svým obsahem vyžaduje specifickou a konkrétní znalost věcného stavu problematiky v odborných a profilujících předmětech v příslušné SPŠ MV.

Vyhodnocení zjištěných informací bylo provedeno verbálně a pro přehlednost také v grafech a tabulkách k jednotlivým otázkám.

Z provedené analýzy dotazníku č. 2 lze syntetizovat tyto konkrétní poznatky:

➢ k otázce č. 1 – „Kde jste se poprvé seznámil(a) s počítačem?"

Struktura odpovědí respondentů-učitelů vykazuje nejvyšší zastoupení (téměř polovina respondentů) v kategorii „v kurzu", čímž se rozumí kvalifikační kurzy různého stupně. Jedná se většinou o věkově starší učitele. Poměrně vysoké zastoupení v kategorii „doma" prezentuje snahu věkově starších učitelů po získání dovedností v práci s počítačem jako prostředkem moderního vyučování a předpokladem dalšího výkonu učitelské profese. Ve variantě „jinde", která představuje pouhých 9,7%, respondenti uvádějí v převážné většině (8 respondentů) u životního partnera v zaměstnání.

Tab. č. 23 - k otázce č. 1 dotazníku č. 2

Kde jste se poprvé setkal s počítačem ?	Počet respondentů	Procenta
Samoučením doma	27	23,9
Řádným studiem	21	18,6
V kurzu	54	47,8
Jinde	11	9,7
Celkem	113	100

➢ k otázce č. 2 – „ V čem vidíte největší výhodu práce na počítači"

Cílem této otázky bylo zjistit, k jakým činnostem a k jakým účelům používají učitelé počítač a potažmo také Internet a Intranet. V drtivé většině převládaly pragmatické důvody. Zejména dostupnost informací a rychlost práce. Poměrně často se jako důvod obliby práce na počítači vyskytovala i možnost snadného a časově úsporného tvoření grafů a výpočtů. Z toho lze odvozovat, že učitelé využívají počítač především jako prostředek racionalizace a vyšší produktivity práce při zpracovávání příprav na výuku i následně ve vlastní výuce se žáky.

Je zajímavé, že variantu „jiné výhody" neoznačil ani jeden respondent.

Záporných odpovědí, kde dotázaní odpověděli, že nenalezli "žádnou výhodu", bylo naprosto nepodstatné minimum. Důvody většinou vyjadřovaly předsudky a obavy z techniky (nemám vztah k technickým prostředkům, bojím se, že se ztrapním před žáky, nemohu se to naučit, nerozumím tomu, jsem již starý(á) atd.)

Tab. č. 24 - k otázce č. 2 dotazníku č. 2

V čem vidíte největší výhodu práce na počítači?	Počet respondentů	Procenta
Žádnou nevidím	3	2,7
Dostupnost informací	57	50,4
Rychlost práce	25	22,1
Přesnost výpočtů	12	10,6
Tvorba grafů	16	14,2
Jiné výhody	0	0
Celkem	113	100

- k otázce č. 3 – „Máte možnost připojení na Internet"

Pro zjištění možností práce na Internetu byla zvolena zcela záměrně uzavřená dichotomická otázka jako výlučně statisticky zjišťovací. Z uvedeného přehledu plyne, že cca 94% učitelů analyzovaného souboru má možnost, a tudíž potencionálně pracuje na Internetu. Do této skupiny jsou zahrnuti všichni učitelé, kteří disponují vlastním počítačem s připojením na Internet i ti, kteří mají přístup k Internetu na pracovišti. Tyto obě skupiny respondentů jsou tedy potencionálními a pravidelnými uživateli Internetu.

Tab. č. 25 - k otázce č. 3 dotazníku č. 2

Máte možnost připojení na Internet?	Počet respondentů	Procenta
Mám možnost	106	93,8
Nemám možnost	7	6,2
Celkem	113	100

➢ k otázce č. 4 – „Dokážete se pohybovat v prostředí Internetu"

Jak ukazuje tabulka č. 26, je gramotnost učitelů v práci na Internetu velmi vysoká a kopíruje narůstající zájem o toto informační a komunikační medium u nás i ve světě. 84 respondentů, kteří označili variantu „dokáži" pracovat na Internetu, představuje téměř 3/4 a potvrzuje vzrůstající oblibu Internetu jako informačního zdroje. Další nárůst pravidelných uživatelů Internetu v krátkém časovém horizontu lze předpokládat díky rozšíření sítě do všech kanceláří učitelů ve všech SPŠ MV.

Tab. č. 26 - k otázce č. 4 dotazníku č. 2

Dokážete se pohybovat v prostředí Internetu?	Počet respondentů	Procenta
Dokáži	84	74,3
Dokáži jen omezeně	22	19,5
Nedokáži	7	6,2
Celkem	113	100

➢ k otázce č. 5 – „Dokážete se pohybovat v prostředí Intranetu?"

Plná gramotnost je výsledkem instalace Intranetu MV do všech kanceláří učitelů a ve všech školách. To znamená, že jeden intranetový software připadá na dva, maximálně tři učitele. Druhým důvodem je absolvování kvalifikačního kurzu všemi učiteli, jako součásti celoživotního permanentního vzdělávání. Kurzy proběhly péčí MV, náklady nesly jednotlivé školy. Objektivní potřeba zvládání práce na Intranetu je dána i tím, že MV postupně převádí informace ze svých agend, včetně aktuální legislativy, na tento informační zdroj.

Tab. č. 27 - k otázce č. 5 dotazníku č. 2

Dokážete se pohybovat v prostředí Intranetu?	Počet respondentů	Procenta
Dokáži	113	100
Dokáži jen omezeně	0	0
Nedokáži	0	0
Celkem	113	100

➢ k otázce č. 6 – „Kterou činnost z uvedené nabídky preferujete při práci na počítači ?"

Tato otázka byla zařazena pro získání reálného obrazu o činnostech učitelů na počítači a jejich kvantitativním zastoupení. V souboru respondentů výrazně převažuje „zpracovávání příprav na výuku", které označilo více jak polovina respondentů. S touto činností úzce souvisí i „surfování po Intranetu" a „psaní textů", cca 1/3 učitelů. Pokud jde o doplňující variantu „jiné činnosti", nebyly záměrně blíže vymezeny možnosti, aby učitelé měli možnost volně vyjádřit vlastní názor. V jiných činnostech je uváděno hraní her a komunikace s přáteli a dětmi, výjimečně programování.

Tab. č. 28 - k otázce č. 6 dotazníku č. 2

Kterou činnost z uvedené nabídky preferujete při práci na počítači ?	Počet respondentů	Procenta
Psaní textů	16	14,2
Zpracovávání příprav do výuky	59	52,2
Surfování po Internetu	13	11,5
Surfování po Intranetu	18	15,9
Jiné činnosti	7	6,2
Celkem	113	100

➢ k otázce č. 7 -

Z přehledu v tabulce 29 vyplývá, že edukační proces odborných a profilujících předmětů je nejlépe zajištěn výukovými programy pro předměty informatika a výpočetní technika a právo, které dohromady reprezentují 44% z celkového počtu. Předměty služba pořádkové a dopravní policie společně s předmětem řízení motorových vozidel, které tvoří odbornou profilaci vzdělávacího oboru ZOP, se podílejí cca 28%, okolo 14% reprezentuje předmět technika administrativy, 7% kriminální služba., zbývajících cca 7% jsou výukové programy střelecké přípravy a psychologie. Negativním zjištěním, které vyplývá z analýzy zjištěných dat, je skutečnost, že pro výuku v SPŠ je k dispozici pouhých 43 výukových programů, a to především na CD-ROM. Vzhledem k obsahu a organizaci výuky se tento formát osvědčuje nejen v přímé výuce, ale též v autodidakci žáků. Do tohoto průzkumu nejsou zařazeny laserové střelnice, které jsou plně vybaveny cvičnými elektronickými programy, ve všech třech policejních školách zařazených do výzkumného experimentu. Instalované programy mají nejvyšší stupeň validity a reliability.

Tab. č. 29 - k otázce č. 7 dotazníku č. 2

Počet výukových programů s podporou elektronických zdrojů

Název učebního předmětu	Zkratky učebních předmětů	Počet výukových programů
Právo	PRA	7
Kriminální služba	KRI	3
Služba pořádkové policie	SPO	4
Služba dopravní policie	SDO	5
Psychologie	PSY	2
Řízení motorových vozidel	ŘMV	3
Informatika a výpočetní technika	IVT	12
Tělesná příprava	TEP	0
Střelecká příprava	STP	1
Spojovací příprava	SPP	0
Technika administrativy	TEA	6
Zdravotnická příprava	ZDP	0

➢ k otázce č. 8 – „Využíváte ve výuce programů s podporou elektronických zdrojů, které máte k dispozici pro Váš předmět ?"

Cílem této otázky bylo získat seriózní přehled o poměru učitelů odborných a profilujících předmětů k výuce formou e-learningu. Ze získaných informací se potvrzuje negativní fakt, který zjišťuji neustále, a sice, že příliš mnoho učitelů, a to nejen odborných a profilujících předmětů, zůstává v zajetí instruktivního pojetí předávání hotových informací žákům. To, že 14% učitelů, což je každý sedmý z analyzovaného souboru, vůbec nepracuje s výukovými programy, je nadále neudržitelný stav. Respondenti, kteří označili odpověď „využívám jen některé" a „nevyužívám žádné", nejčastěji uvádějí jako důvod nízkou obsahovou úroveň a technickou kvalitu zpracování výukových programů. U negativní odpovědi, uvádí tři učitelé jako důvod "neustálý hluk přístroje" a nepříznivý vliv "záření" počítače. Dalším důvodem je absence trvale instalovaných prezentačních medií v kmenových učebnách a omezený počet specializovaných učeben. Naopak pozitivním zjištěním je, že cca každý třetí učitel využívá celé nabídky výukových programů ve vyučovaném předmětu. Vážným problémem přetrvává naléhavá potřeba urychleného vytváření výukového softwaru, protože výukové programy z centrální distribuce nelze v odborných předmětech vzdělávacího programu ZOP využít.

Tab. č. 30 - k otázce č. 8 dotazníku č. 2

Využíváte ve výuce programů s podporou elektronických zdrojů, které máte k dispozici pro Váš předmět ?	Počet respondentů	Procenta
Využívám všechny	36	31,9
Využívám jen některé	61	54,0
Nevyužívám žádné	16	14,1
Celkem	113	100

7.4 Shrnutí odpovědí výzkumného souboru respondentů-učitelů

Vzhledem k četnosti respondentů, jsou zde pro ilustraci uvedena, jen některá fakta.

- téměř polovina respondentů absolvovala první kontakt s počítačem v kvalifikačním kurzu,
- totéž procento spatřuje největší výhodu počítače jako informačního zdroje,
- téměř všichni (94%) zúčastnění uvádějí, že mají možnost připojení na Internet,
- schopnost pohybovat se v informačním prostředí Internetu uvádí 3/4 respondentů,
- všichni respondenti dokáží pracovat na Intranetu a využívají ho ke své pedagogické práci,
- více jak polovina průzkumného souboru využívá počítač ke zpracovávání příprav do výuky,
- učitelé odborných a profilujících předmětů mají k dispozici celkem 43 výukových programů, které byly vytvořeny vlastní iniciativou, a zakoupené výcvikové programy pro laserovou střelnici,
- učitelé odborných a profilujících předmětů v 54% využívají nabídky výukových programů pouze částečně.

Bez zajímavosti nejsou ani názory učitelů na výhody práce na počítači a na Internetu a Intranetu.

Pozitivní odpovědi zdůvodňují většinou, zrychlením a racionalizací práce, usnadněním a zefektivněním přípravy na výuku, možností uchovávat data, uvádějí jako výhodu adresnost práce, ale vyzdvihují i výhody počítače a Intranetu pro užitečné využití volného času, zábavy a poučení.

Z výsledků odpovědí na otázky vyplývá, že respondenti pracují výhradně s výukovými programy, s výukovými www stránkami nikoliv. Výhradní zastoupení používání výukových programů zpracovaných na paměťových nosičích způsobuje nemožnost využívání nabídky z centrální distribuce a také nízká míra rozšíření výukových stránek do povědomí učitelů. Dalším faktorem může být poměr a větší důvěra k jednoúčelovému obsahu, např. CD-ROM. Malé využití počítačů je zjevné především v praktickém a modelovém vyučování v SPŠ MV.

7.5 Shrnutí výsledků pilotážního průzkumu

Souhrnně lze konstatovat, že analýza jednotlivých oblastí i soubory odpovědí 250 žáků a žákyň vzdělávacího programu ZOP a 113 učitelů a učitelek odborných a profilujících předmětů ze třech středních policejních škol MV umožnila učinit si poměrně kvalifikovanou představu o sledovaných „oblastech", na které byl rozbor zaměřen. Vzhledem k šíři pilotážního průzkumu a formě zpracování dotazníku byly vytvořeny předpoklady pro výzkumný experiment, další rozšiřování získané databáze, včetně rozšíření okruhu sběru dat a možností napojení na obdobné projekty v dalších etapách výzkumu.

V tomto smyslu provedený pilotáží průzkum splnil svůj účel.

Vzory dotazníků pro oba subjekty pilotážního průzkumu jsou přílohou č. 4.

8. PŘEDVÝZKUM

8.1 Předmět a cíle předvýzkumu

Předvýzkum byl proveden s cílem ověřit nosnost výzkumného nástroje. To znamenalo zabývat se organizační strategií provedení předvýzkumu a jeho obsahem. Předvýzkum v přípravné a realizační fázi vyžadoval řešit několik problémů, zejména:

1) Připravit časový a věcný harmonogram provedení předvýzkumu.
2) Instalovat výzkumné soubory předvýzkumu:
   - žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie z jednotlivých škol
   - učitelů, kteří budou realizovat vlastní průzkum v jednotlivých školách
3) Formulovat soubor otázek, na které bylo třeba získat jednoznačnou odpověď, aby bylo možné předejít případným problémům při realizaci vlastního výzkumného experimentu.
4) Věcně a technicky zpracovat výzkumný nástroj.
5) Provést předvýzkum v SPŠ MV v Praze, v Brně, v Holešově

8.2 Provedení a dílčí výsledky předvýzkumu

Ad 1.

Problém	Termín
Stanovit výzkumné soubory	duben 2002
Formulovat soubor otázek	květen -červen 2002
Věcně a technicky zpracovat výzkumný nástroj	září - listopad 2002
Provést předvýzkum v SPS MV v Praze,v Brně, v Holešově	prosinec - únor 2003
Provést vyhodnocení předvýzkumu	březen - květen 2003
Provést úpravy výzkumného nástroje pro hlavní výzkumný experiment	červen - srpen 2003
Záloha	srpen 2003

Ad 2.

alinea 1. K provedení předvýzkumu byl použit soubor respondentů s následující charakteristikou.

a) Soubor tvořilo celkem 60 žáků.

b) Soubor byl vytvořen záměrným výběrem, aby svými charakteristickými markanty korespondoval s experimentálními a kontrolními skupinami výzkumného souboru využitého v hlavním výzkumném experimentu.

c) Všichni žáci souboru byli žáky vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie.

d) Soubor tvořily tři „podsoubory" podle předem stanoveného klíče tak, že 20 žáků bylo ze SPŠ MV v Praze, 20 žáků ze SPŠ MV v Brně a 20 žáků ze SPŠ MV v Holešově.

e) Do každého „podsouboru" byli zařazeni pouze žáci ve věku do 30 let, tedy v souladu výzkumným souborem hlavního výzkumného experimentu.

f) Každý z „podsouborů" byl instalován jako koedukovaný v poměru žen a mužů 1 : 3, tzn. 5 žen a 15 mužů v každém podsouboru, tedy 15 žen a 45 mužů v celém souboru. Zvolený poměr se nejvíce přibližoval vnitřní struktuře tříd zařazených do hlavního výzkumného experimentu.

alinea 2. Podstatnou záležitostí kvality a průkaznosti předvýzkumu bylo vybrat a připravit učitele, kteří budou výzkumný experiment provádět na svých školách. Druhým důvodem angažovanosti učitelů do provedení předvýzkumu byla potřeba ověřit, zda i oni správně pochopili smysl a závažnost experimentu, a využít jejich postřehů a zkušeností k potřebným modifikacím celého výzkumného projektu. Z uvedených důvodů byl pro účely předvýzkumu vytvořen jakýsi realizační tým učitelů s těmito úkoly:

a) Technicky a organizačně připravit a zajistit podle instrukce bezzávadové provedení předvýzkumu ve svých školách.

b) Shromáždit zkušenosti z praktického provedení předvýzkumu a předložit návrhy a doporučení k případným dílčím úpravám realizování výzkumného experimentu.

c) Garantovat provedení výzkumného experimentu ostatními zainteresovanými učiteli ve svých školách.

d) Tým učitelů, jako další soubor a informační zdroj realizátora výzkumného experimentu tvořilo 6 učitelů odborných a profilujících předmětů.

e) Soubor tvořili 2 učitelé ze SPŠ MV v Praze, 2 ze SPŠ MV v Brně a 2 ze SPŠ MV v Holešově.

Ad 3.

K potvrzení nosnosti výzkumného nástroje byly stanoveny okruhy otázek, které bylo třeba ověřit a na které bylo třeba získat odpověď přímo od účastníků, žáků i učitelů. Jednalo se zejména o to:

a) Zda respondenti rozuměli pokynům, které dostali k vypracování nástroje.
b) Zda respondenti rozuměli otázkám a zadáním v dotazníku a v didaktickém testu, jak byly formulovány a zamýšleny.
c) Zda zpracovávání dotazníku a didaktického testu potvrzují časový předpoklad.
d) Zda jsou získané údaje od respondentů využitelné a jakou mají výpovědní hodnotu.
e) Zda a jaký stupeň validity a reliability má výzkumný nástroj.

Ad 4.

K provedení předvýzkumu byly použity čtyři didaktické testy a čtyři dotazníky na ověření otázek formulovaných v této kapitole pod signaturou Ad 3. Vzory jsou uvedeny pod označením dotazník č. 1a, 1b a 2a, 2b a didaktické testy č. 1a 2 v příloze č. 5.

Ad 5.

Předvýzkum byl proveden ve třech etapách a sledoval tři kritéria.

- Ověřit srozumitelnost zvolené metody dotazníků a didaktických testů pro respondenty-žáky.
- Ověřit postup pedagogických pracovníků realizačního týmu v jednotlivých školách při zadávání dotazníků a didaktických testů vybraným skupinám respondentů-žáků podle předem stanovené metodiky.
- Ověřit stupeň validity a reliability zvolených položek dotazníků a didaktických testů.

V lednu 2003 byl proveden předvýzkum dotazníků č. 1b a 2b a didaktických testů (posttesty) č. 1 a 2 u studijní etapy před ukončením vzdělávacího programu ZOP.

V březnu 2003 bylo provedeno ověření dotazníků č. 1a a č. 2a ve všech skupinách a ve všech třech školách. Důvodem tohoto postupu byl věcný obsah dotazníků, který sledoval názory a postoje žáků-začínajících policistů bezprostředně po nástupu do školy, kdy nebyly dosud žádným způsobem ovlivněni prostředím či výukou. Pro vysvětlení březnového termínu uvádím, že žáci ZOP nastupují každoročně do školy ve čtyřech termínech, a to k 1. březnu, k 1. červnu, k 1. září a k 1. prosinci.

V květnu 2003 byl proveden předvýzkum didaktických testů (retesty) č. 1 a 2 poté, kdy žáci absolvovali odbornou praxi ve školních policejních střediscích.

8.3 Shrnutí výsledků předvýzkumu

Předvýzkum si nekladl za cíl sledovat a vyhodnocovat změnu postojů ani úroveň vzdělávací zkušenosti žáků. Přesto byly všechny dotazníky a testy podrobně vyhodnoceny, jak je následně prezentováno na příkladech dvou dotaznících v kapitole 10 podkapitola 10.2.

Zvolený postup předvýzkumu, kontrola jeho provádění v jednotlivých školách i následná výměna poznatků potvrdily, že učitelé jednotlivých škol správně pochopili sledovaný záměr. Cenným výstupem byly konkrétní poznatky a přímé zkušenosti učitelů, důležité pro kvalitní a kvalifikované provedení hlavního výzkumného projektu. Předvýzkum prokázal, nade vší pochybnost, že výzkumný nástroj plní svou funkci, je dostatečně validní pro účel porovnání změn postojů a výkonů žáků vyučovaných tradičními metodami a konstruktivním pojetím výuky s podporou výukových programů na CD-ROM. Tentýž závěr lze učinit při zkoumání stupně reliability, kterou navíc zvyšovala forma anonymního zpracovávání dotazníků i didaktických testů respondenty-žáky, zvolená za účelem eliminace přibarvování odpovědí.

Z provedené analýzy souboru odpovědí respondentů-žáků bylo možné učinit kvalifikovaný závěr a potvrdit správnost zvolené metody předvýzkumu. Předvýzkum ukázal, že zpracované dotazníky i didaktické testy s využitím uzavřených,

polouzavřených a škálovaných položek umožňují rozšíření okruhů sběru dat pro obdobné projekty v dalších etapách výzkumu. V tomto smyslu splnil provedený předvýzkum svůj účel.

9. Výzkumná metoda a výzkumný nástroj

9.1 Experiment

Pro ověření hypotéz H1 a H2 bylo použito experimentální výzkumné metody, přičemž favorizujícím hlediskem byla validita a reliabilita zvoleného výzkumného nástroje. *Blíže v podkapitolách 9.2 a 9.3.*

V případě hypotézy H1 byly použity didaktické testy jako výzkumný nástroj ke zjištění nárůstu pedagogických výkonů žáků při realizaci tematických celků „zacházení s oběťmi" a „použití síly a zbraní" s podporou CD-ROM ve výuce odborných předmětů, zejména služby pořádkové policie. Nezávisle proměnou byly formy a metody multimediální výuky s CD-ROM v experimentálních skupinách a tradiční instruktivní výuka v kontrolních skupinách. Sledovanou závisle proměnnou byla očekávaná experimentální změna ve smyslu vyšších výkonů žáků vyučovaných v experimentálních skupinách. Záměrně, vzhledem k tomu, že do té doby žákům byla odborná problematika zcela neznámá, nebyl prováděn pretest ke zjišťování vstupních vědomostí. Výzkumný experiment byl realizován prostřednictvím experimentálního plánu s použitím didaktických posttestů a retestů. Zpětná vazba výzkumného experimentu měla za cíl potvrdit jednak rozdíl ve vědomostech žáků obou skupin, jednak lepší a především trvalejší fixaci získaných vědomostí žáků experimentálních skupin s odstupem cca čtyř měsíců.

V případě hypotézy H2 se dotazník jevil být účelným výzkumným nástrojem k ověření pozitivní změny postojů žáků vyučovaných v experimentálních skupinách konstruktivním pojetím a s využitím zpracovaných projektů „Použití síly a zbraní" a „Zacházení s oběťmi" na CD-ROM ve výuce předmětu policejní psychologie. Experimentální plán s použitím pretestu měl za úkol zjistit postoje žáků (vlastnosti subjektů) k věcné problematice před zahájením experimentálního působení v edukačním procesu. Postest v tomto případě umožnil sledování cíle potvrdit experimentální změnu proměnných komparací postojů žáků ZOP vyučovaných multimediálními metodami s podporou CD-ROM oproti žákům vyučovaným tradičním instruktivním způsobem v kontrolních skupinách.

Na základě poznatků z pilotážního průzkumu a z předvýzkumu byl postaven výzkumný nástroj.

9.2 Didaktické testy, jejich validita a reliabilita

Pro ověřování hypotézy H1 byly sestaveny dva didaktické testy za účelem sledování experimentálních změn proměnných, tedy výkonů žáků po experimentálním působení na respondenty. Zároveň byl použit jako test ke zjišťování trvalosti poznatků s odstupem času. Experimentální plán zahrnoval dva posttesty, a to „zacházení s oběťmi". a „použití síly a zbraní" a dva retesty zpracované ve stejném obsahu, rozsahu a stejnou metodikou vyhodnocované. Jejich vzory jsou zařazeny pod signaturou Didaktický test č. 1 a Didaktický test č. 2.

Při sestavování vyváženého obsahu obou testů byla sledována zejména kritéria validity a reliability v těchto věcných kategoriích:

1. Zapamatování poznatků, kdy žák si dokáže vybavit konkrétní fakta, která nesmí mezi sebou zaměňovat.
2. Porozumění poznatkům, kdy je žák schopen zapamatované vědomosti přiřazovat do věcného systému a interpretovat je svým vlastním způsobem.
3. Používání vědomostí v typových a variantních situacích, kdy žák dokáže aplikovat vědomosti při řešení ve výuce probíraných příkladů.
4. Používání vědomostí v problémových situacích, např. při výcviku v modelových zaměstnáních, které simulují varianty, do kterých se policista dostává při výkonu služby.

Pro určení struktury bylo východiskem uspořádání učiva podle tematických plánů výuky předmětů služba pořádkové policie, služba dopravní policie, kriminální služba, právo a policejní psychologie. Jednotlivé položky důsledně vycházely ze zpracovaných programů na CD-ROM.

Každý z didaktických testů obsahoval vždy 10 položek. Nižší počet testových položek by snižoval validitu i reliabilitu výzkumného nástroje a možnost provést zobecnění výstupů při interpretaci výsledků experimentu.

Pro každý posttest a retest bylo vytvořeno 10 testových úloh uzavřeného typu s výběrem čtyř odpovědí, přičemž pouze jedna z nich byla zcela správná. Jednalo se tedy o uzavřené úlohy s vícenásobnou odpovědí.

Čas pro vypracování každého z testů byl stanoven na 20 minut, což odpovídalo složitosti a druhu zvolených úkolů. Časový limit byl prakticky ověřen v předvýzkumu.

Po stránce formální didaktické testy obsahovaly záhlaví s identifikačními údaji, text objasňující účel položek a základní instrukci k vyplňování, včetně vzoru pro vyplňování. Zápatí dotazníku obsahovalo poděkování respondentům a jméno zadavatele. Didaktické testy č. 1 a č. 2 (posttesty a retesty) jsou přílohou č. 6.

9.3 Dotazníky, jejich validita a reliabilita

Pro ověřování hypotézy H2 byly sestaveny dva dotazníky postojů žáků k problematice „užití síly a zbraní" a „zacházení s oběťmi". Experimentální plán byl postaven na posttestech, z nichž každý obsahoval vždy 10 položek. Dotazníky jsou přílohou č. 6.

Dotazníky č. 1 a 2 byly provedeny při nástupu respondentů ke studiu pro účely předvýzkumu. Viz kapitola 8. Jejich cílem bylo zjistit pohledy a občanské postoje respondentů na problematiku při nástupu do školy, kdy nejsou ještě ovlivněni výukou a prostředím.

Na základě zkušenosti získaných vyhodnocením validity a reliability pretestu byly dotazníky posttestů zkonstruovány za účelem sledování experimentální změny proměnných, a to pozitivní změny postojů respondentů-žáků v důsledku experimentálního působení. Jednotlivé položky důsledně vycházely z tematických celků učebních osnov a zpracovaných programů na CD-ROM, které společně s aplikovanou metodikou výuky učiteli představovaly nezávisle proměnné. Každý z dotazníků byl zpracován ve dvou mutacích, z nichž jedna byla určena pro identifikaci experimentální změny závisle proměnné v experimentálních skupinách a druhá pro klasifikaci výkonu žáků v kontrolních skupinách. Struktura dotazníku „použití síly a zbraní", aplikovaná v posttestu, obsahovala sedm polynomických škálovaných položek s uzavřenou odpovědí, z nichž každá nabízela sedm připravených variant. Vzhledem k tomu, že vyjádření postoje omezovalo respondenta šíří škály, byl každý dotazník doplněn o tři polouzavřené položky, které dávaly možnost určitého širšího prostoru pro vyjádření dalších a snad i přesnějších variant. Dotazník „zacházení s oběťmi", aplikovaný v posttestu, obsahoval šest polynomických škálovaných položek s uzavřenou odpovědí, z nichž každá nabízela

sedm připravených variant a čtyři polouzavřené položky. Forma uzavřených odpovědí byla volena z důvodů snadnějšího vyhodnocování, polouzavřené položky sledovaly naopak fenomén překonání určitého stereotypu dotazníků a zvýšení vnitřní motivace respondentů aktivující potřebu hlubšího zamýšlení se nad věcným obsahem úkolu. Sestavení položek sledovalo vytvoření početně omezené nabídky tak, aby zároveň poskytovala konkrétní a komplexnější názor respondentů na aktuální společenskou realitu a úlohu policie v ní. Filosofie dotazníku obsahovala i položky vypovídající o etické a mravní úrovni respondenta, které bývaly dříve opomíjené a nyní tvoří organickou součást profesní přípravy policistů ve všech vyučovaných předmětech formální edukace.

I když zpracované položky dotazníků vyžadovaly od respondenta vyjádřit určitý názor či postoj, byly věcně a jazykově konstruovány tak, aby nesly dostatečný stupeň obsahové, interní a externí validity. Ta byla konzultována s odbornými učiteli z oborů forézní psychologie, sociologie, policejní etiky a deontologie. Ke zvýšení hodnověrnosti odpovědí a pro maximální eliminaci problému „přibarvování" odpovědí přispívalo anonymní zpracování dotazníků i faktor věku (19 – 29 roků) respondentů-žáků ZOP, dosažený stupeň vzdělání a také míra životních zkušeností. Přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje byla zkoušena jednak ve výuce opakovaným zadáním dotazníků ve stejných třídách v průběhu vzdělávacího cyklu (časový odstup zadání cca 4 měsíce) a porovnáním výsledné míry shody, jednak v předvýzkumu v jednotlivých školách a jeho vyhodnocením. Ze zjištěných výpočtů a stanovisek respondentů-žáků i učitelů bylo možné potvrdit, že výzkumný nástroj je dostatečně reliabilní pro ověřování hypotézy H2. Nenahraditelnou zkušeností pro zadavatele i tým učitelů byl pretest, provedený a vyhodnocený ve všech školách.

Po stránce formální dotazníky obsahovaly záhlaví s identifikačními údaji, text objasňující účel dotazníku a základní instrukci k jeho vyplňování, včetně vzoru pro vyplňování. Zápatí dotazníku obsahovalo poděkování respondentům a jméno zadavatele. Vzory obou dotazníků jsou přílohou č. 6 pod signaturou Dotazník č. 3 a Dotazník č. 4.

10. Statistické zpracování údajů a jejich interpretace

10.1 Hodnocení a výsledky didaktických testů

Didaktický test č. 1 obsahoval 10 položek z problematiky represivní činnosti policie při praktickém výkonu služby.

Způsob statistického zpracování výsledků didaktického testu: „použití síly a zbraní" byl proveden podle metodiky PISA 2003 ve třech základních kriteriálních kódech.

- Kód 1: Úplná odpověď byla hodnocena v každé položce vždy jedním bodem.
- kód 0: Jako nevyhovující byla hodnocena jakákoli jiná odpověď.
- kód Σ: Celkové hodnocení bylo provedeno součtem bodů respondentů v experimentálních a kontrolních skupinách výzkumného souboru a jejich následnou komparací.

Zvolená metodika zpracování výsledků dosažených v experimentálních a kontrolních skupinách výběrového souboru umožnila získat dílčí i souhrnné kvantitativní výsledky poměrně jednoduchým způsobem v širokém souboru respondentů. Dále umožnila kvantifikovat změnu závisle proměnných způsobenou experimentálním působením. Zároveň také umožnila získat přesné výstupní údaje o změnách závisle proměnných matematickým porovnáním databank posttestů a retestů. Pretest nebyl záměrně prováděn, protože informační výpověď výkonů respondentů k odborným položkám, které budou teprve předmětem formální edukace ve vzdělávacím programu ZOP a žáci se s nimi dosud nemohli seznámit ani jiným způsobem, by byla z hlediska výzkumného záměru experimentu zcela redundantní.

Hodnocení bylo zpracováno vždy formou samostatných souborů posttestů a retestů v tabulkách a grafech škol na základě vyhodnocení didaktických testů jednotlivých respondentů experimentálních a kontrolních skupin v absolutních číslech a procentech. Vedle metody porovnání byla statistická významnost experimentálních změn posouzena i standardní metodou základních statistických charakteristik.

Výsledky dosažené v SPŠ MV v Praze jsou zaznamenány v tab. č. 31, 32, 34 a 35 a grafech č. 15, 16, 19 a 20, výsledky dosažené v SPŠ MV v Brně v tab. č. 37, 38, 40

a 41 a grafech č. 23, 24, 27 a 28 a výsledky dosažené v SPŠ MV v Holešově v tab. č. 43, 44, 46 a 47 a grafech č. 31, 32, 35 a 36. Následně bylo provedeno vyhodnocení změn proměnných a jejich porovnání v experimentálních a kontrolních skupinách každé zúčastněné školy, jak je dokumentováno v tab. č. 33 a 36 a grafech č. 17, 18 a 21, 22 pro SPŠ MV v Praze, v tab. č. 39 a 42 a grafech č. 25, 26 a 29, 30 pro SPŠ MV v Brně a v tab. č. 45 a 48 a grafech č. 33, 34 a 37, 38 pro SPŠ MV v Holešově. Bodový a procentuální rozdíl výkonů respondentů v kognitivním učení mezi oběma skupinami prezentují tabulky č. 49, 50 a grafy č. 39 a 40. Trvalost fixace vědomostních výkonů respondentů byla hodnocena porovnáním výsledků posttestu a retestu a je prezentována v tab. č. 51, 52 a grafech č. 41 a 42.

I. posttest - SPŠ MV v Praze - experimentální skupiny
(5 skupin = 125 respondentů)

Tab. č. 31 a graf č. 15 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

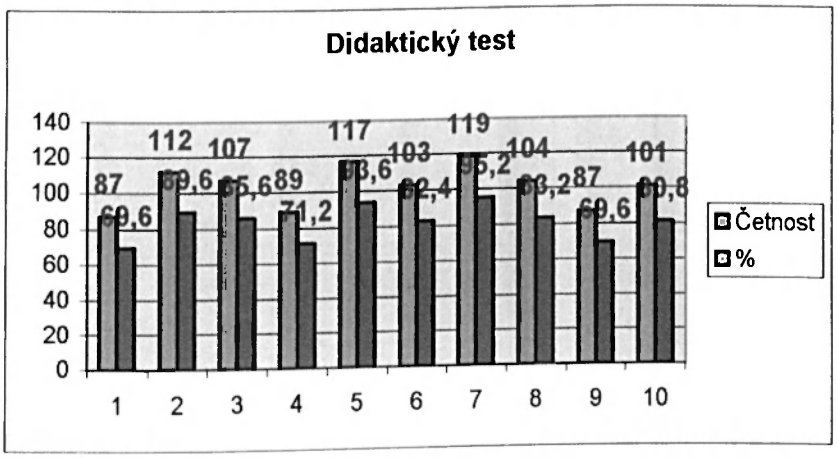
Úpíná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	87	112	107	89	117	103	119	104	87	101
%	69,6	89,6	85,6	71,2	93,6	82,4	95,2	83,2	69,6	80,8

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1250	1026	224	82

Relativní Četnost	0,696	0,896	0,856	0,712	0,936	0,824	0,952	0,832	0,696	0,808

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,82	0,15	0,38	0	1	1	1

Graf č. 15



I. posttest - SPŠ MV v Praze - kontrolní skupiny
(5 skupin = 125 respondentů)

Tab. č. 32 a graf č. 16 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

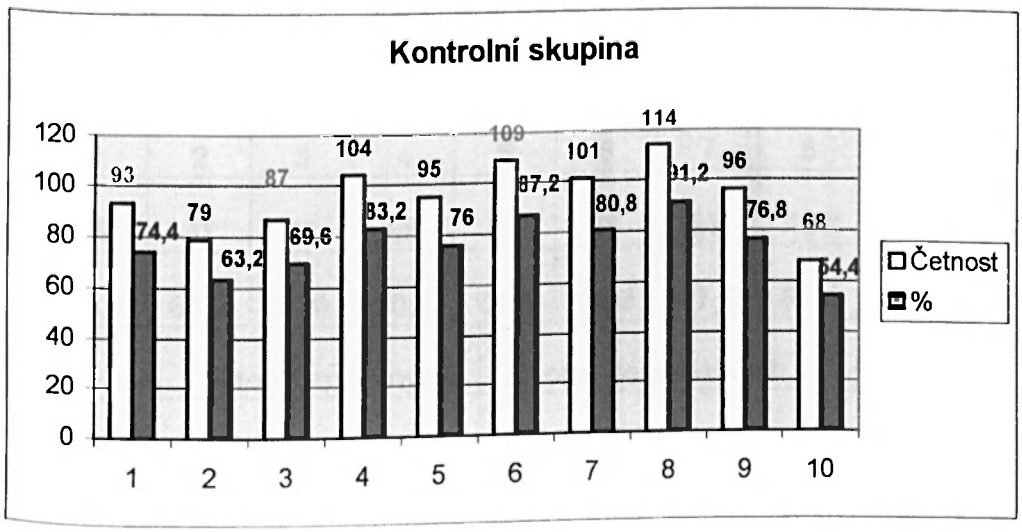
Uplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	93	79	87	104	95	109	101	114	96	68
%	74,4	63,2	69,6	83,2	76,0	87,2	80,8	91,2	76,8	54,4

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1250	946	304	76

Relativní Četnost	0,744	0,632	0,696	0,832	0,760	0,872	0,808	0,912	0,768	0,544

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,76	0,18	0,42	0	1	1	1

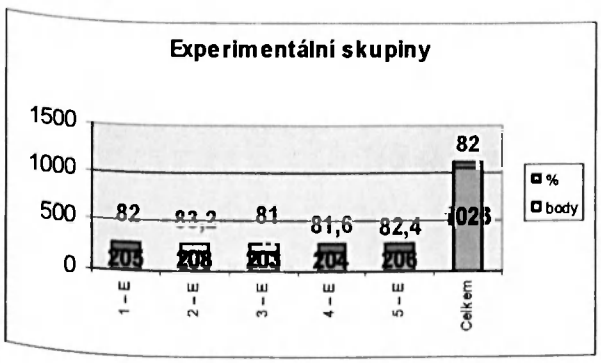
Graf č. 16



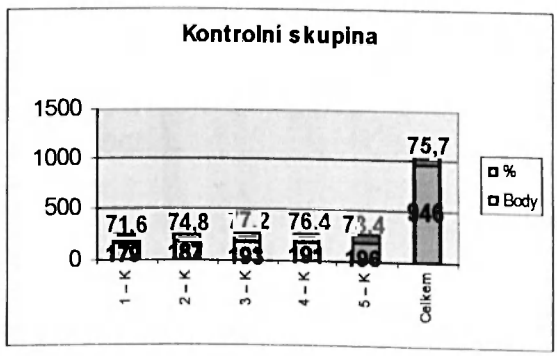
Tab. č. 33 a grafy č. 17 a 18 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
skupiny	**body**	**%**	**Skupiny**	**Body**	**%**
1 – E	205	82,0	1 – K	179	71,6
2 – E	208	83,2	2 – K	187	74,8
3 – E	203	81,0	3 – K	193	77,2
4 – E	204	81,6	4 – K	191	76,4
5 – E	206	82,4	5 – K	196	78,4
Celkem	1026	82	Celkem	946	75,7

Graf č. 17



Graf č. 18



II. retest - SPŠ MV v Praze - experimentální skupiny

(5 skupin = 125 respondentů)

Tab. č. 34 a graf č. 19 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

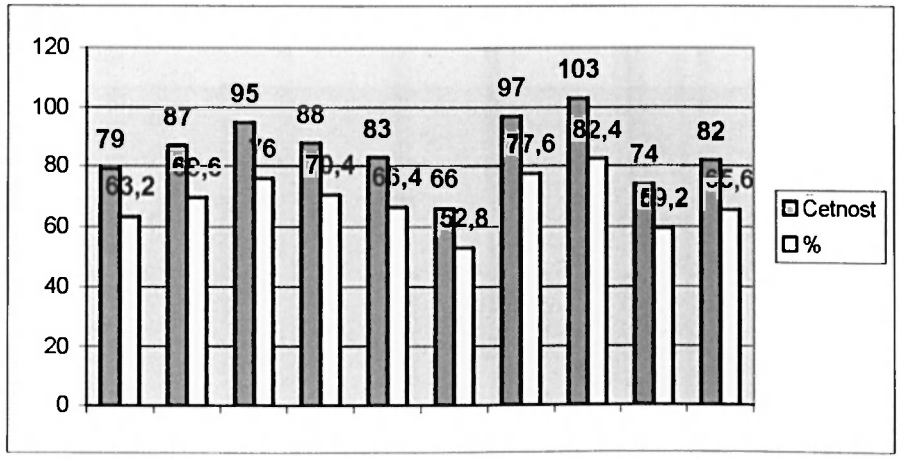
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	79	87	95	88	83	66	97	103	74	82
%	63,2	69,6	76,0	70,4	66,4	52,8	77,6	82,4	59,2	65,6

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1250	854	396	68

Relativní Četnost	0,632	0,696	0,760	0,704	0,664	0,528	0,776	0,824	0,592	0,656

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,68	0,21	0,46	0	0,5	1	1

Graf č. 19



II. retest - SPŠ MV v Praze - kontrolní skupiny

(5 skupin = 125 respondentů)

Tab. č. 35 a graf č. 20 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

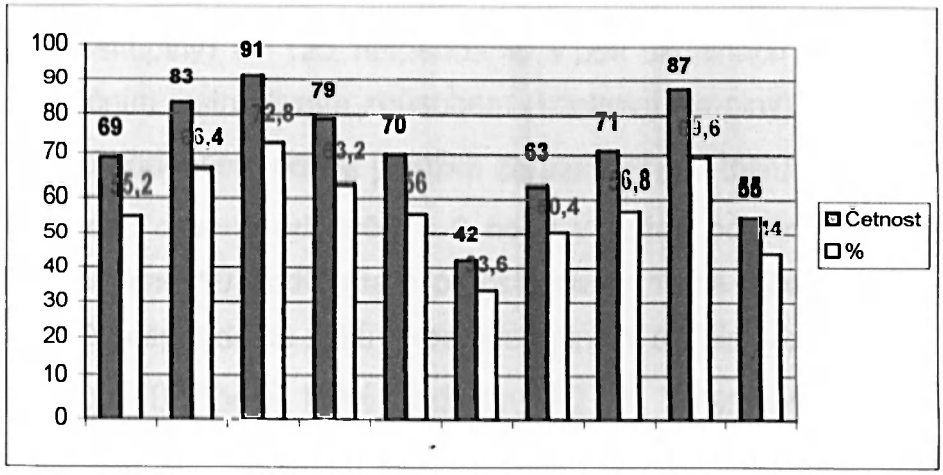
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	69	83	91	79	70	42	63	71	87	55
%	55,2	66,4	72,8	63,2	56,0	33,6	50,4	56,8	69,6	44,0

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1250	710	540	56

Relativní četnost	0,552	0,664	0,728	0,632	0,560	0,336	0,504	0,568	0,696	0,440

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,56	0,25	0,5	0	0	1	1

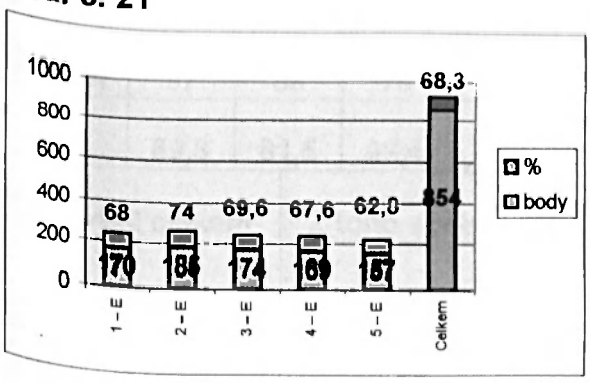
Graf č. 20



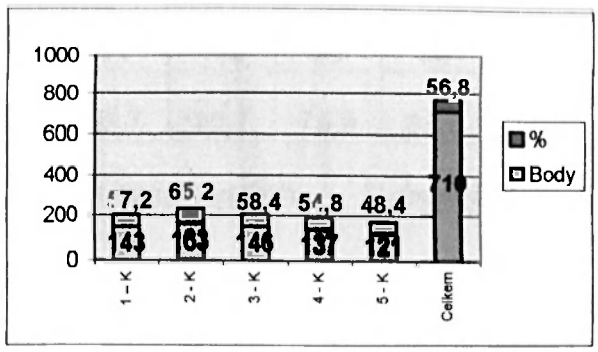
Tab. č. 36 a grafy č. 21 a 22 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
Skupiny	Body	%	skupiny	Body	%
1 – E	170	68,0	1 – K	143	57,2
2 – E	185	74,0	2 - K	163	65,2
3 – E	174	69,6	3 - K	146	58,4
4 – E	169	67,6	4 - K	137	54,8
5 – E	157	62,8	5 - K	121	48,4
Celkem	854	68,3	Celkem	710	56,8

Graf č. 21



Graf č. 22



Úkoly didaktického testu „použití síly a zbraní" byly v SPŠ MV v Praze zpracovány formou posttestu celkem 250 respondenty v deseti skupinách výběrového souboru žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie.

Z tohoto počtu bylo 125 respondentů v pěti skupinách (á 25 respondentů) vyučováno konstruktivním způsobem s využitím vzdělávacího programu na CD-ROM (experimentální skupiny) a 125 respondentů v pěti skupinách (á 25 respondentů) vyučováno tradičním instruktivním způsobem (kontrolní skupiny). Podle stanovených zásad bodového hodnocení deseti položek zařazených do testu (úplná odpověď = 1 bod, neúplná nebo chybná odpověď = 0 bodů v každé položce) mohl respondent dosáhnout maximálně 10 bodů, které představovaly 100% výkon. Z výše uvedené statistiky výkonů respondentů-žáků experimentálních skupin (označeny -E) vyplývá celková úspěšnost 1032 bodů, které představují 82,6%. Ve srovnání s 946 body, které představují 75,7%, byl prokázán nárůst vědomostí způsobený experimentálním působením 86 bodů, tedy 6,9% (tab. č. 33 a grafy č. 17,18). Analogicky byl prokázán pozitivní vliv aplikované technologie s využitím CD-ROM na výsledek učení žáků v retestu. Rozdíl vědomostí ve prospěch experimentálních skupin byl 144 bodů, tedy 11,5% (tab. č. 36 a grafy č. 21, 22).

I. posttest - SPŠ MV v Brně - experimentální skupiny

(4 skupiny = 108 respondentů)

Tab. č. 37 a graf č. 23 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

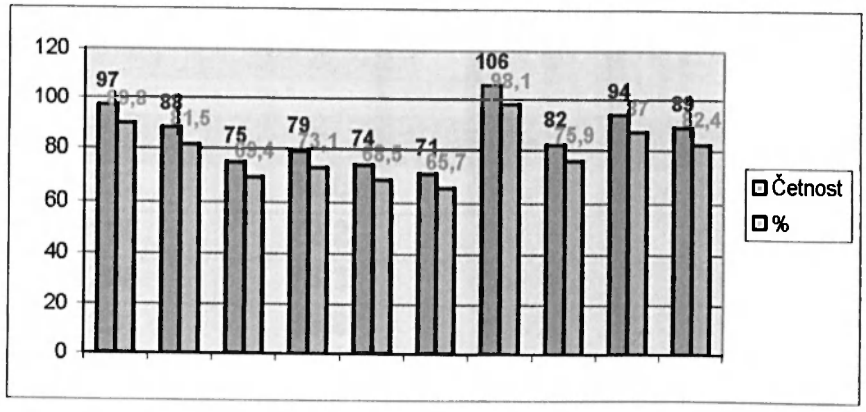
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Četnost	**97**	**88**	**75**	**79**	**74**	**71**	**106**	**82**	**94**	**89**
%	**89,8**	**81,5**	**69,4**	**73,1**	**68,5**	**65,7**	**98,1**	**75,9**	**87,0**	**82,4**

Odpovědí celkem	**Z toho správných**	**Z toho nesprávných**	**% úspěšnosti**
1250	**855**	**225**	**79**

Relativní četnost	**0,898**	**0,815**	**0,694**	**0,731**	**0,685**	**0,657**	**0,981**	**0,759**	**0,870**	**0,824**

Průměr	**Rozptyl**	**Středová odchylka**	**Min.**	**Median**	**Max.**	**Modus**
0,79	**0,16**	**0,406**	**0**	**1**	**1**	**1**

Graf č. 23



I. posttest - SPŠ MV v Brně - kontrolní skupiny

(4 skupiny = 108 respondentů)

Tab. č. 38 a graf č. 24 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

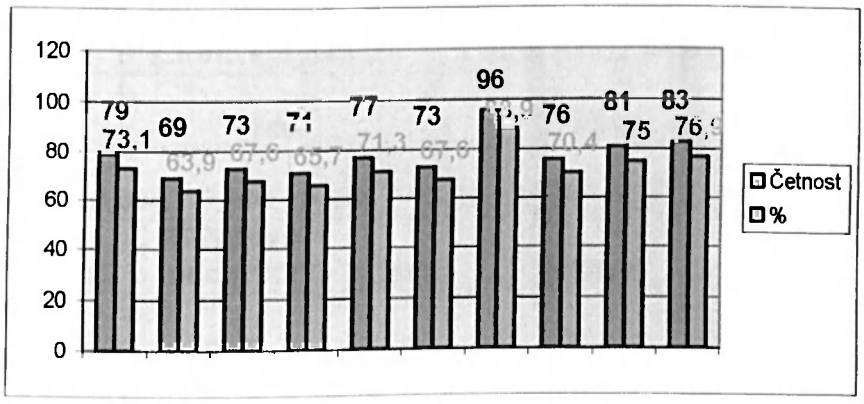
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	79	69	73	71	77	73	96	76	81	83
%	73,1	63,9	67,6	65,7	71,3	67,6	88,9	70,4	75,0	76,9

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1080	778	302	72

Relativní četnost	0,731	0,639	0,676	0,657	0,713	0,676	0,889	0,704	0,750	0,769

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,72	0,20	0,44	0	0,5	1	1

Graf č. 24

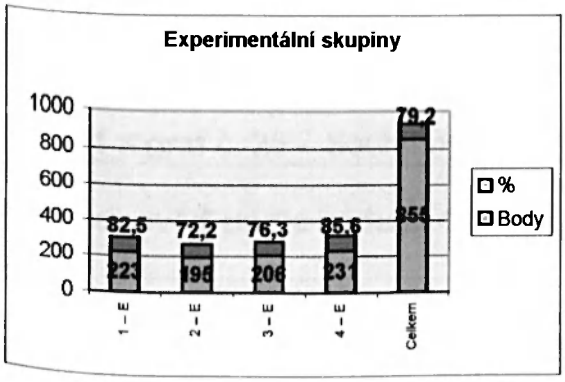


Tab. č. 39 a grafy č. 25 a 26 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1 dosažené v jednotlivých skupinách

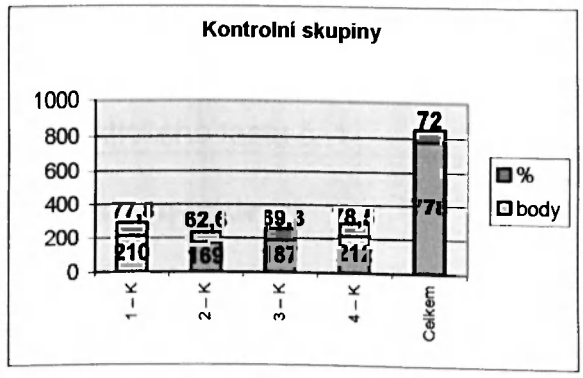
EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
Skupiny	**Body**	**%**	**skupiny**	**body**	**%**
1 – E	223	82,5	1 – K	210	77,8
2 – E	195	72,2	2 – K	169	62,6
3 – E	206	76,3	3 – K	187	69,3
4 – E	231	85,6	4 – K	212	78,5
Celkem	**855**	**79,2**	**Celkem**	**778**	**72,0**

Pozn.: 27 = počet žáků ve skupině

Graf č. 25



Graf č. 26



II. retest - SPŠ MV v Brně - experimentální skupiny

(4 skupiny = 108 respondentů)

Tab. č. 40 a graf č. 27 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem

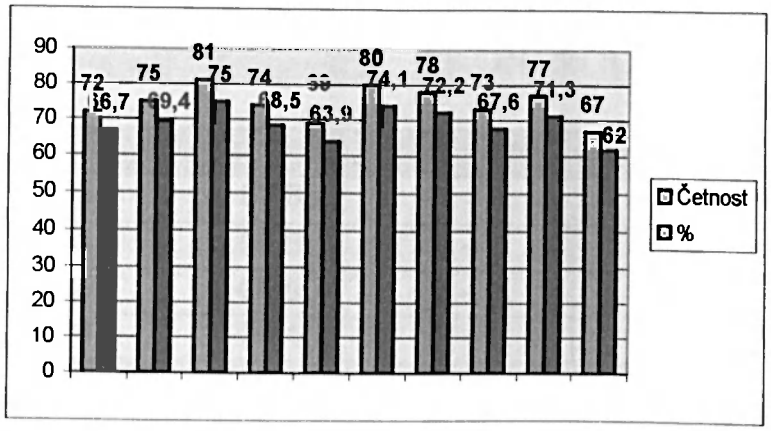
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	72	75	81	74	69	80	78	73	77	67
%	66,7	69,4	75,0	68,5	63,9	74,1	72,2	67,6	71,3	62,0

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1080	746	334	69

Relativní četnost	0,667	0,694	0,750	0,685	0,639	0,741	0,722	0,676	0,713	0,620

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,69	0,21	0,46	0	0,5	1	1

Graf č. 27



II. retest - SPŠ MV v Brně - kontrolní skupiny

(4 skupiny = 108 respondentů)

Tab. č. 41 a graf č. 28 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

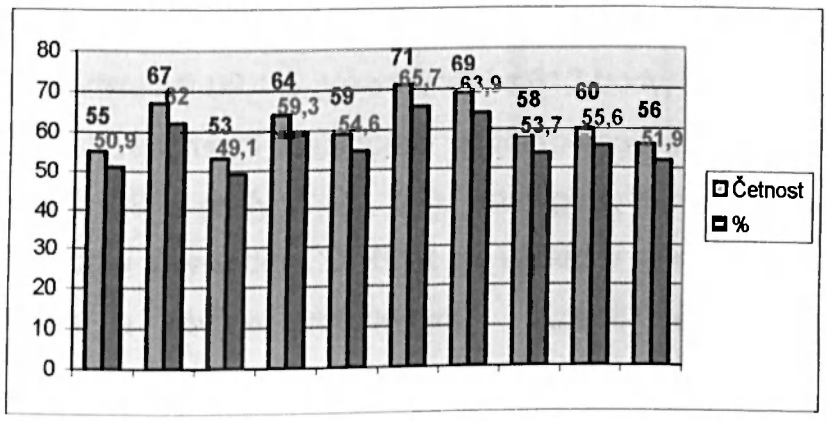
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	55	67	53	64	59	71	69	58	60	56
%	50,9	62,0	49,1	59,3	54,6	65,7	63,9	53,7	55,6	51,9

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1080	612	468	56

Relativní četnost	0,509	0,620	0,491	0,593	0,546	0,657	0,639	0,537	0,556	0,519

Průměr	Rozptyl	Středová cdchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,56	0,24	0,49	0	0	1	1

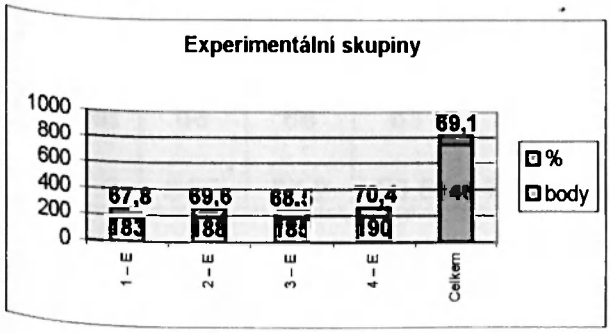
Graf č. 28



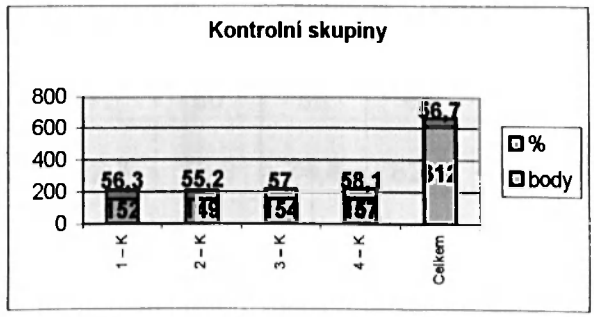
Tab. č. 42 a grafy č. 29 a 30 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
Skupiny	**body**	**%**	**skupiny**	**body**	**%**
1 – E	183	67,8	1 – K	152	56,3
2 – E	188	69,6	2 – K	149	55,2
3 – E	185	68,5	3 – K	154	57,0
4 – E	190	70,4	4 – K	157	58,1
Celkem	746	69,1	Celkem	612	56,7

Graf č. 29



Graf č. 30



Úkoly didaktického testu „použití síly a zbraní" byly v SPŠ MV v Brně zpracovány celkem 216 respondenty v osmi skupinách výběrového souboru žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie. Z tohoto počtu bylo 108 respondentů ve čtyřech skupinách (á 27 respondentů) vyučováno konstruktivním způsobem s využitím vzdělávacího programu na CD-ROM (experimentální skupiny) a 108 respondentů ve čtyřech skupinách (á 27 respondentů) vyučováno tradičním instruktivním způsobem (kontrolní skupiny). Podle stanovených zásad bodového hodnocení deseti položek zařazených do testu (úplná odpověď = 1 bod, neúplná nebo chybná odpověď = 0 bodů v každé položce) mohl respondent dosáhnout maximálně 10 bodů, které představovaly 100% výkon. Z výše uvedené statistiky výkonů respondentů-žáků experimentálních skupin (označeny -E) vyplývá celková úspěšnost 746 bodů, které představují 69,1%. Ve srovnání s 612 body, které představují 56,7%, byl prokázán nárůst vědomostí způsobený experimentálním působením 134 bodů, tedy 12,4% (tab. č. 39 a grafy č. 25, 26). Analogicky byl prokázán pozitivní vliv aplikované technologie s využitím CD-ROM na výsledek učení žáků a přímá úměra mezi nezávisle a závisle proměnnými. Rozdíl vědomostí ve prospěch

experimentálních skupin v retestu byl 134 bodů, tedy 12,4% (tab. č. 42 a grafy č. 29, 30).

I. posttest - SPŠ MV v Holešově - experimentální skupiny

(3 skupiny = 78 respondentů)

Tab. č. 43 a graf č. 31 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

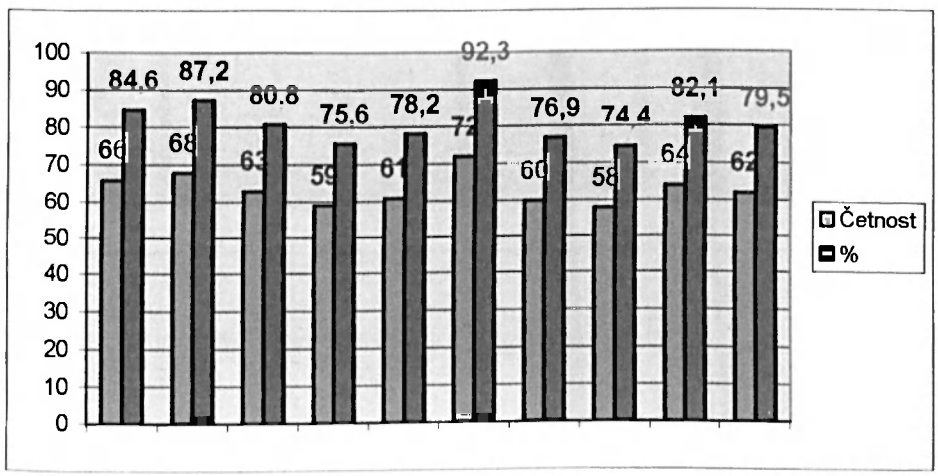
Úpiná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Poiožky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	66	68	63	59	61	72	60	58	64	62
%	84,6	87,2	80,8	75,6	78,2	92,3	76,9	74,4	82,1	79,5

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
780	633	147	81

Relativní četnost	0,846	0,872	0,808	0,756	0,782	0,923	0,769	0,744	0,821	0,795

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,81	0,15	0,39	0	1	1	1

Graf č. 31



I. posttest - SPŠ MV v Holešově - kontrolní skupiny
(3 skupiny = 78 respondentů)

Tab. č. 44 a graf č. 32 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

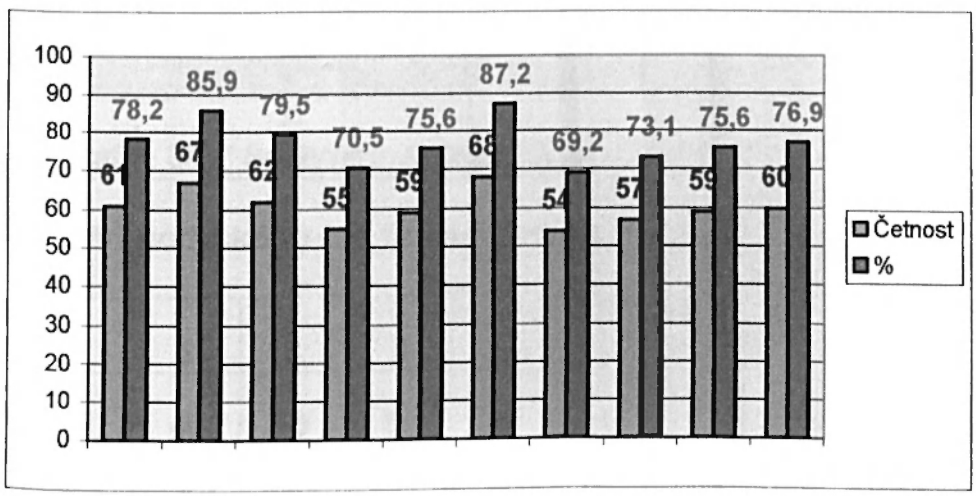
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Četnost	**61**	**67**	**62**	**55**	**59**	**68**	**54**	**57**	**59**	**60**
%	**78,2**	**85,9**	**79,5**	**70,5**	**75,6**	**87,2**	**69,2**	**73,1**	**75,6**	**76,9**

Odpovědí celkem	**Z toho správných**	**Z toho nesprávných**	**% úspěšnosti**
780	**602**	**178**	**77**

Relativní četnost	**0,782**	**0,859**	**0,795**	**0,705**	**0,756**	**0,872**	**0,692**	**0,731**	**0,756**	**0,769**

Průměr	**Rozptyl**	**Středová odchylka**	**Min.**	**Median**	**Max.**	**Modus**
0,77	**0,76**	**0,42**	**0**	**1**	**1**	**1**

Graf č. 32



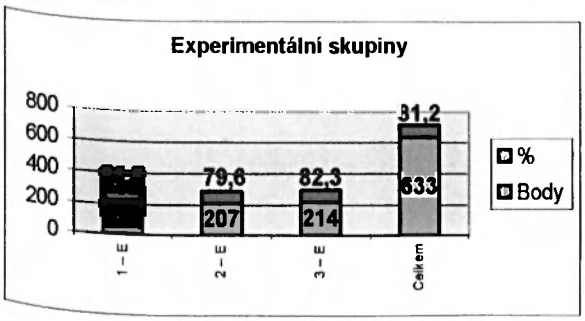
Tab. č. 45 a grafy č. 33 a 34 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E) | KONTROLNÍ SKUPINY (K)

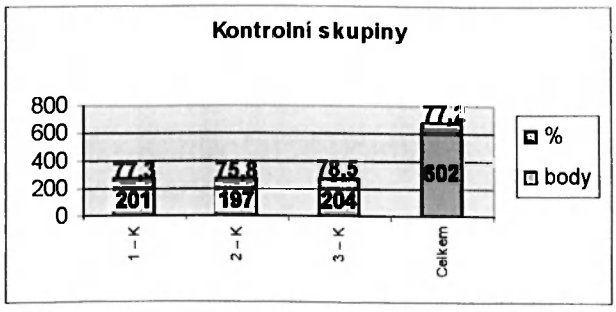
Skupiny	Body	%	skupiny	body	%
1 – E	212	81,5	1 – K	201	77,3
2 – E	207	79,6	2 – K	197	75,8
3 – E	214	82,3	3 – K	204	78,5
Celkem	633	81,2	Celkem	602	77,2

Pozn.: 26 = počet žáků ve skupině

Graf č. 33



Graf č. 34



II. retest - SPŠ MV v Holešově - experimentální skupiny

(3 skupiny = 78 respondentů)

Tab. č. 46 a graf č. 35 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

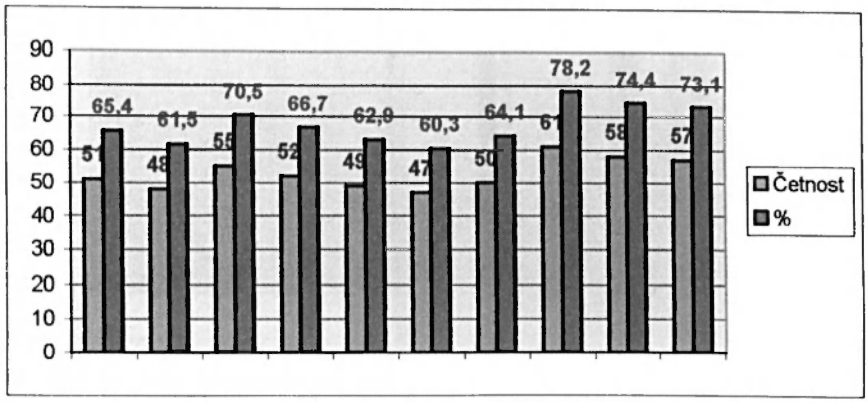
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	51	48	55	52	49	47	50	61	58	57
%	65,4	61,5	70,5	66,7	62,9	60,3	64,1	78,2	74,4	73,1

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
780	478	302	61

Relativní četnost	0,654	0,615	0,705	0,667	0,629	0,603	0,641	0,752	0,744	0,731

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,68	0,21	0,47	0	1	1	1

Graf č. 35



II. retest - SPŠ MV v Holešově - kontrolní skupiny

(3 skupiny = 78 respondentů)

Tab. č. 47 a graf č. 36 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1

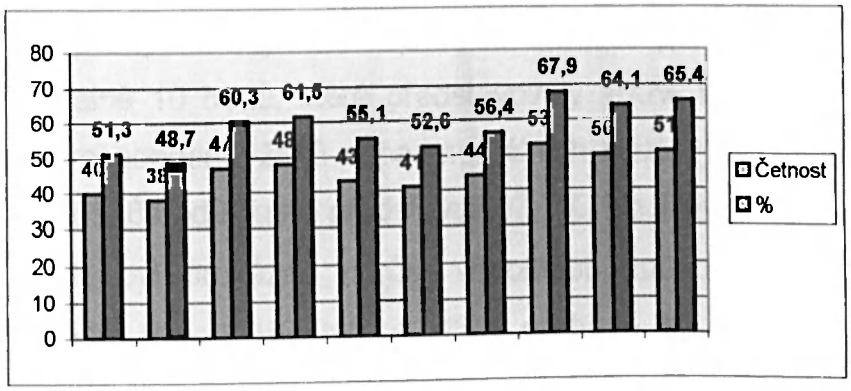
Uplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	40	38	47	48	43	41	44	53	50	51
%	51,3	48,7	60,3	61,5	55,1	52,6	56,4	67,9	64,1	65,4

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
780	455	325	58

Relativní četnost	0,513	0,487	0,603	0,615	0,551	0,526	0,564	0,679	0,641	0,654

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,58	0,24	0,49	0	0	1	1

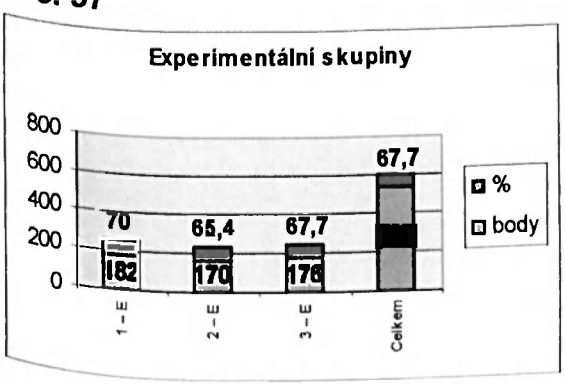
Graf č. 36



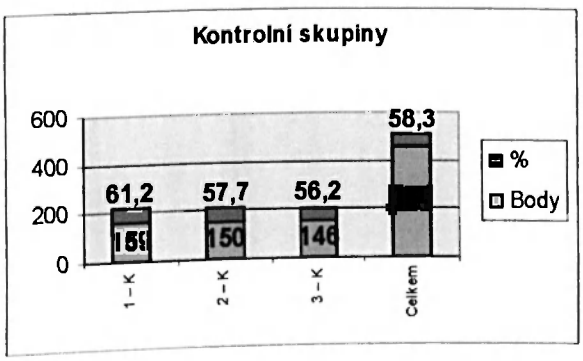
Tab. č. 48 a grafy č. 37 a 38 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 1 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
Skupiny	**body**	**%**	**Skupiny**	**Body**	**%**
1 – E	182	70,0	1 – K	159	61,2
2 – E	170	65,4	2 – K	150	57,7
3 – E	176	67,7	3 – K	146	56,2
Celkem	528	67,7	Celkem	455	58,3

Graf č. 37



Graf č. 38



Úkoly didaktického testu „použití síly a zbraní" byly v SPŠ MV v Holešově zpracovány celkem 156 respondentů v osmi skupinách výběrového souboru žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie. Z tohoto počtu bylo 78 respondentů ve třech skupinách (á 26 respondentů) vyučováno instruktivním způsobem s využitím vzdělávacího programu na CD-ROM (experimentální skupiny) a 78 respondentů ve třech skupinách (á 26 respondentů) vyučováno tradičním instruktivním způsobem (kontrolní skupiny). Podle stanovených

zásad bodového hodnocení deseti položek zařazených do testu (úplná odpověď = 1 bod, neúplná nebo chybná odpověď = 0 bodů v každé položce) mohl respondent dosáhnout maximálně 10 bodů, které představovaly 100% výkon. Z výše uvedené statistiky výkonů respondentů-žáků experimentálních skupin (označeny -E) vyplývá celková úspěšnost 528 bodů, které představují 67,7%. Ve srovnání s 455 body, které představují 58,3%, byl prokázán nárůst vědomostí způsobený experimentálním působením 73 bodů, tedy 9,4% (tab. č. 45 a grafy č. 33, 34). I v této škole byl prokázán pozitivní vliv aplikované technologie s využitím CD-ROM na výsledek učení žáků a přímá úměra mezi nezávisle a závisle proměnnými. Rozdíl vědomostí ve prospěch experimentálních skupin v retestu byl 73 bodů, tedy 9,4% (tab. č. 48 a grafy č. 37, 38).

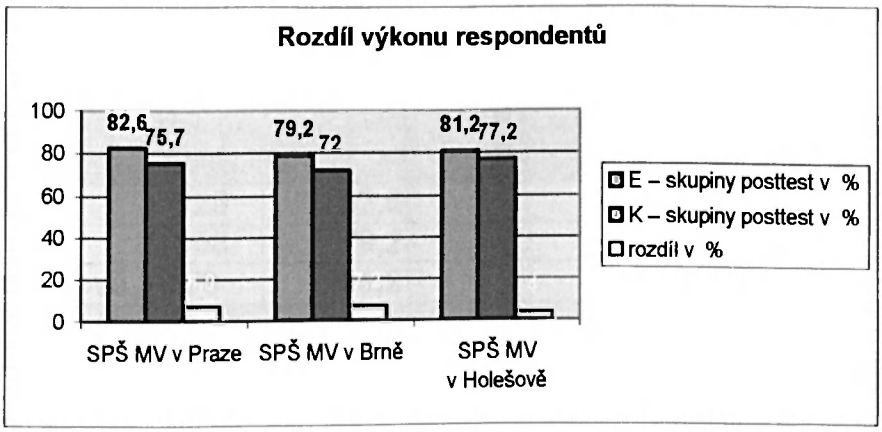
Celkové vyhodnocení didaktického testu č. 1

Tab. č. 49 a graf č. 39 - Rozdíl výkonů respondentů experimentálních a kontrolních skupin v jednotlivých školách

POSTTEST

Škola	E – skupiny posttest v %	K – skupiny Posttest v %	rozdíl v % *
SPŠ MV v Praze	82,6	75,7	6,9
SPŠ MV v Brně	79,2	72,0	7,2
SPŠ MV v Holešově	81,2	77,2	4,0
Celkem	81,0	75,0	6,0

Graf č. 39

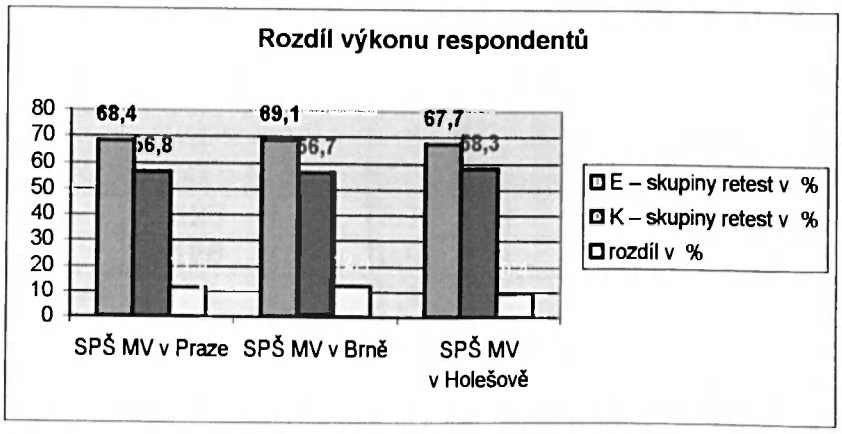


Tab. č. 50 a graf č. 40 - Rozdíl výkonů respondentů experimentálních a kontrolních skupin v jednotlivých školách

RETEST

Škola	E – skupiny retest v %	K – skupiny retest v %	rozdíl v % *
SPŠ MV v Praze	68,4	56,8	11,6
SPŠ MV v Brně	69,1	56,7	12,4
SPŠ MV v Holešově	67,7	58,3	9,4
Celkem	68,4	57,3	11,1

Graf č. 42



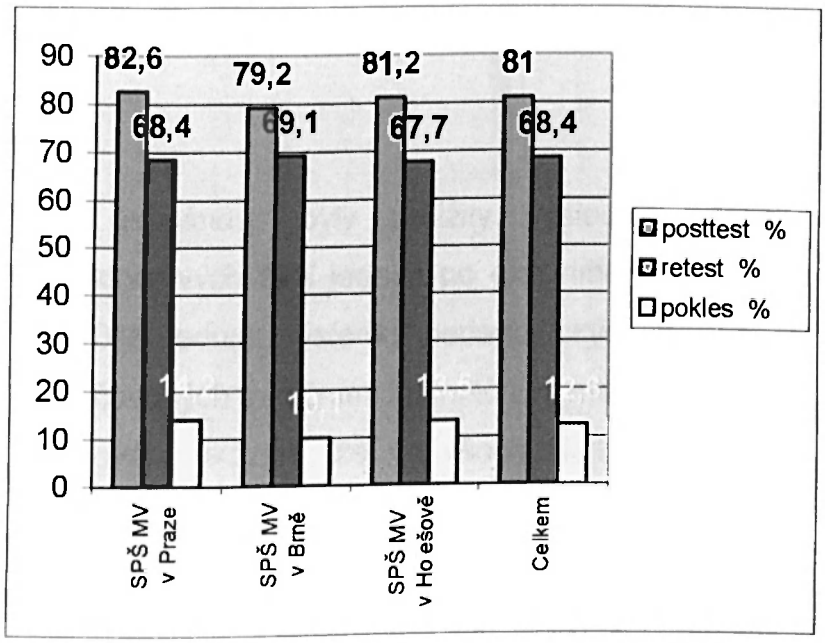
Tab. č. 51 a graf č. 41 - Míra trvalosti fixace poznatků respondentů experimentálních skupin v jednotlivých školách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY

škola	Počet žáků	posttest %	retest %	pokles % *
SPŠ MV v Praze	125	82,6	68,4	14,2
SPŠ MV v Brně	108	79,2	69,1	10,1
SPŠ MV v Holešově	78	81,2	67,7	13,5
Celkem	311	81,0	68,4	12,6

* - pokles úspěšnosti respondentů při řešení retestu vzhledem k posttestu

Graf č. 41

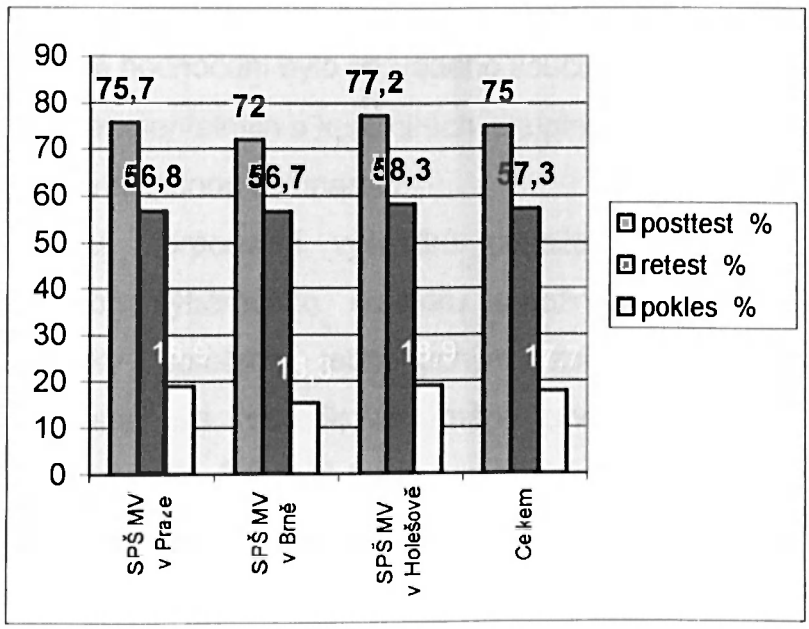


Tab. č. 52 a graf č. 42 - Míra trvalosti fixace poznatků respondentů kontrolních skupin v jednotlivých školách

KONTROLNI SKUPINY				
Škola	**Počet žáků**	**posttest %**	**retest %**	**pokles %** *
SPŠ MV v Praze	125	75,7	56,8	18,9
SPŠ MV v Brně	108	72,0	56,7	15,3
SPŠ MV v Holešově	78	77,2	58,3	18,9
Celkem	311	75,0	57,3	17,7

* - pokles úspěšnosti respondentů při řešení retestu vzhledem k posttestu

Graf č. 42



Pro porovnání úspěšnosti byly použity výsledky pedagogických výkonů respondentů-žáků jednotlivých škol jednak po experimentálním působení s využitím programu na CD-ROM, jednak výsledky pedagogických výkonů respondentů-žáků jednotlivých škol vyučovaných tradičními instrukčními metodami.

Statistické zpracování ukázalo, že ve všech školách došlo k poklesu výkonů v kognitivním učení v retestu oproti posttestu v celkovém průměru o 6% v experimentálních skupinách. Hodnoty zjištěné v jednotlivých školách jsou uvedeny v tabulce č. 49 a grafu č. 39. Naproti tomu v kontrolních skupinách došlo k poklesu v celkovém průměru o 11,1% v retestu, jak dokumentuje tabulka č. 50 a graf č. 40.

Při porovnání celkových výsledků míry trvalosti fixace poznatků respondentů jednotlivých škol dosažených v posttestech byl ve všech školách prokázán nižší výkon v celkovém průměru o 12,6% v kontrolních skupinách, v retestech dokonce o 17,7%. Viz tabulky č. 51, 52 a grafy č. 41 a 42.

Didaktický test č. 2 obsahoval 10 položek z problematiky represivní činnosti policie při praktickém výkonu služby a je přílohou č. 6.

Způsob statistického zpracování výsledků didaktického testu: „zacházení s oběťmi" byl proveden podle metodiky PISA 2003 ve třech základních kriteriálních kódech, tedy analogickým způsobem jako didaktický test „použití síly a zbraní".

- kód1: Úplná odpověď byla hodnocena v každé položce vždy jedním bodem.
- kód 0: Jako nevyhovující byla hodnocena jakákoli jiná odpověď.
- kód Σ: Celkové hodnocení bylo provedeno součtem bodů respondentů v experimentálních a kontrolních skupinách výzkumného souboru a jejich následnou komparací.

Zvolená metodika zpracování výsledků dosažených v experimentálních a kontrolních skupinách výběrového souboru umožnila získat dílčí i souhrnné kvantitativní výsledky poměrně jednoduchým způsobem v širokém souboru respondentů. Dále umožnila kvantifikovat změnu závisle proměnných způsobenou experimentálním působením. Zároveň také umožnila získat přesné výstupní údaje o změnách závisle proměnných matematickým porovnáním databank posttestů a retestů. Pretest nebyl záměrně prováděn, protože informační výpověď výkonů respondentů k odborným položkám, které budou teprve předmětem formální edukace ve vzdělávacím programu ZOP a žáci se s nimi dosud nemohli seznámit ani jiným způsobem, by byla z hlediska výzkumného záměru experimentu zcela redundantní.

Hodnocení bylo zpracováno vždy formou samostatných souborů posttestů a retestů v tabulkách a grafech škol na základě vyhodnocení didaktických testů jednotlivých respondentů experimentálních a kontrolních skupin v absolutních číslech a procentech. Vedle metody porovnání byla statistická významnost experimentálních změn posouzena i standardní metodou základních statistických charakteristik.

Výsledky dosažené v SPŠ MV v Praze jsou zaznamenány v tab. č. 53, 54, 56 a 57 a grafech č. 43, 44, 47 a 48, výsledky dosažené v SPŠ MV v Brně v tab. č. 59, 60, 62 a 63 a grafech č. 51, 52, 55 a 56 a výsledky dosažené v SPŠ MV v Holešově v tab. č. 65, 66, 68 a 69 a grafech č. 59, 60, 63 a 64. Následně bylo provedeno vyhodnocení

změn proměnných a jejich porovnání v experimentálních a kontrolních skupinách každé zúčastněné školy, jak je dokumentováno v tab. č. 55 a 58 a grafech č. 45, 46 a 49, 50 pro SPŠ MV v Praze, v tab. č. 61 a 64 a grafech č. 53, 54 a 57, 58 pro SPŠ MV v Brně a v tab. č. 67 a 70a grafech č. 61, 62 a 65, 66 pro SPŠ MV v Holešově. Bodový a procentuální rozdíl výkonů respondentů v kognitivním učení mezi oběma skupinami prezentují tabulky č. 71 a 72 a grafy č. 67 a 68. Trvalost fixace vědomostních výkonů respondentů byla hodnocena porovnáním výsledků posttestu a retestu a je dokumentována v tab. č. 73 a 74 a grafy č. 69 a 70.

I. posttest - SPŠ MV v Praze - experimentální skupiny (5 skupin = 125 respondentů)

Tab. č. 53 a graf č. 43 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

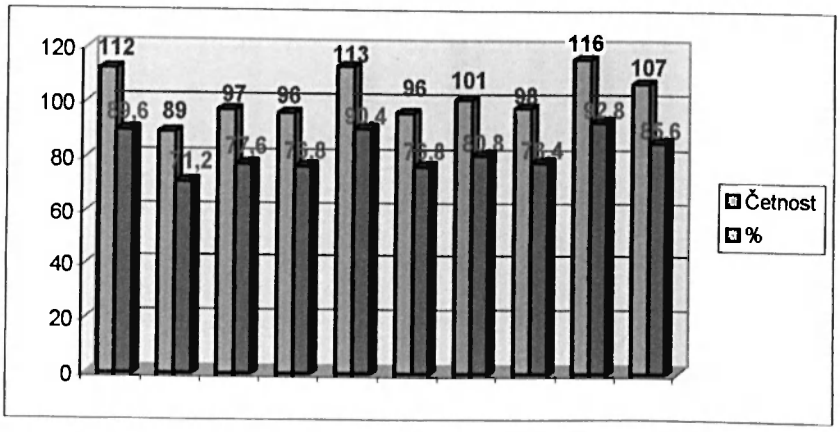
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	112	89	97	96	113	96	101	98	116	107
%	89,6	71,2	77,6	76,8	90,4	76,8	80,8	78,4	92,8	85,6

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1250	1025	225	82

Relativní četnost	0,896	0,712	0,776	0,768	0,904	0,768	0,808	0,784	0,928	0,856

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,82	0,15	0,38	0	1	1	1

Graf č. 43



I. posttest - SPŠ MV v Praze - kontrolní skupiny (5 skupin = 125 respondentů)

Tab. č. 54 a graf č. 44 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

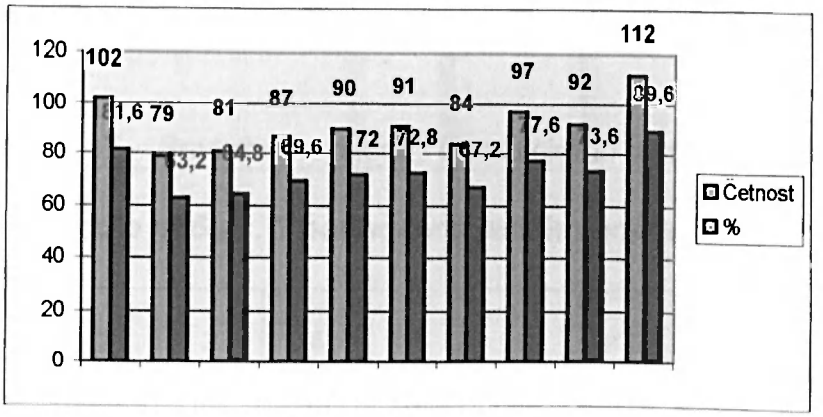
Uplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	102	79	81	87	90	91	84	97	92	112
%	81,6	63,2	64,8	69,6	72,0	72,8	67,2	77,6	73,6	89,6

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1250	915	335	73

Relativní četnost	0,816	0,632	0,648	0,696	0,720	0,728	0,672	0,776	0,736	0,896

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,73	0,2	0,44	0	1	1	1

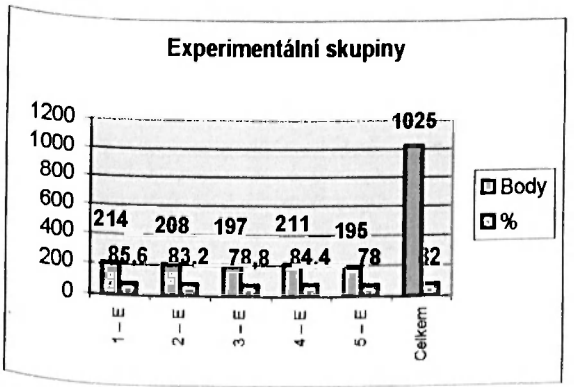
Graf č. 44



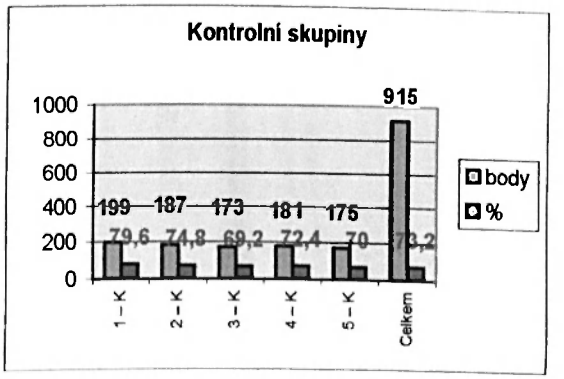
Tab. č. 55 a grafy č. 45 a 46 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
Skupiny	Body	%	skupiny	body	%
1 – E	214	85,6	1 – K	199	79,6
2 – E	208	83,2	2 – K	187	74,8
3 – E	197	78,8	3 – K	173	69,2
4 – E	211	84,4	4 – K	181	72,4
5 – E	195	78,0	5 – K	175	70,0
Celkem	1025	82,0	Celkem	915	73,2

Graf č. 45



Graf č. 46



II. retest - SPŠ MV v Praze - experimentální skupiny (5 skupin = 125 respondentů)

Tab. č. 56 a graf č. 47 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

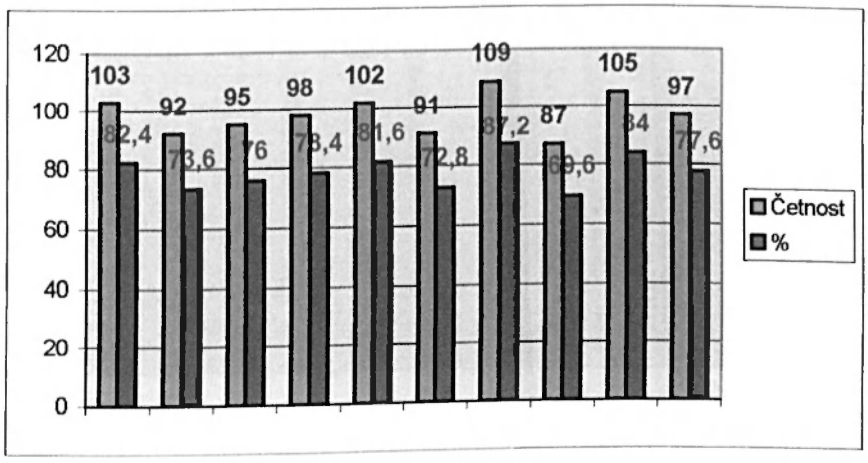
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	103	92	95	98	102	91	109	87	105	97
%	82,4	73,6	76,0	78,4	81,6	72,8	87,2	69,6	84,0	77,6

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1250	979	271	78

Relativní četnost	0,824	0,736	0,760	0,784	0,816	0,728	0,872	0,696	0,840	0,776

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,78	0,17	0,41	0	1	1	1

Graf č. 47



II. retest - SPŠ MV v Praze - kontrolní skupiny (5 skupin = 125 respondentů)

Tab. č. 57 a graf č. 48 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

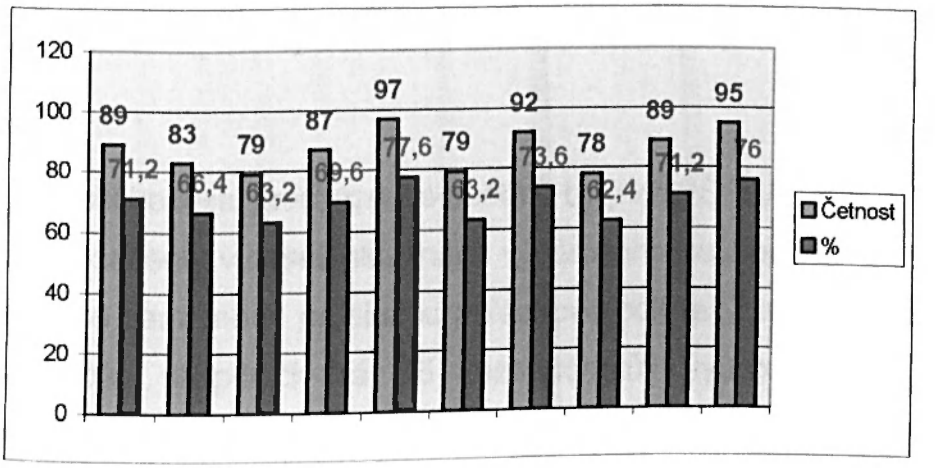
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	89	83	79	87	97	79	92	78	89	95
%	71,2	66,4	63,2	69,6	77,6	63,2	73,6	62,4	71,2	76,0

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1250	868	382	69

Relativní četnost	0,712	0,664	0,632	0,696	0,776	0,632	0,736	0,624	0,712	0,760

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,69	0,21	0,5	0	1	1	1

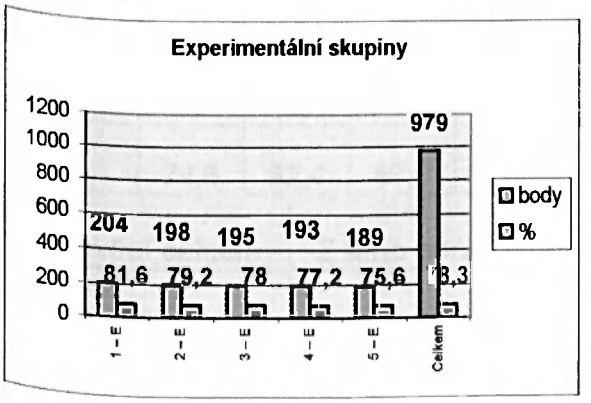
Graf č. 48



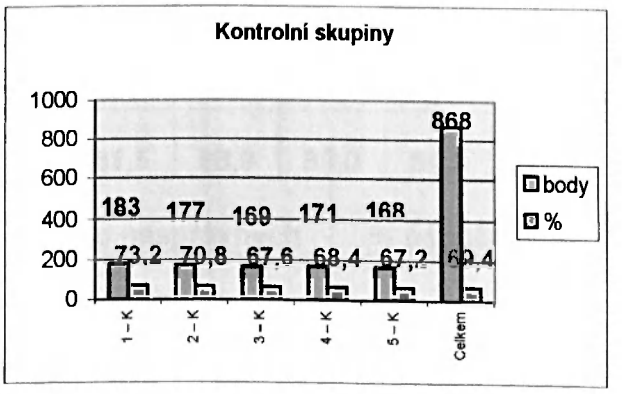
Tab. č. 58 a grafy č. 49 a 50 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
Skupiny	body	%	skupiny	body	%
1 – E	204	81,6	1 – K	183	73,2
2 – E	198	79,2	2 – K	177	70,8
3 – E	195	78,0	3 – K	169	67,6
4 – E	193	77,2	4 – K	171	68,4
5 – E	189	75,6	5 – K	168	67,2
Celkem	979	78,3	Celkem	868	69,4

Graf č. 49



Graf č. 50



Úkoly didaktického testu „zacházení s oběťmi" byly v SPŠ MV v Praze zpracovány celkem 250 respondenty v deseti skupinách výběrového souboru žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie. Z tohoto počtu bylo 125 respondentů v pěti skupinách (á 25 respondentů) vyučováno konstruktivním způsobem s využitím vzdělávacího programu na CD-ROM (experimentální skupiny) a 125 respondentů v pěti skupinách (á 25 respondentů) vyučováno tradičním instruktivním způsobem (kontrolní skupiny). Podle stanovených zásad bodového hodnocení deseti položek zařazených do testu (úplná odpověď = 1 bod, neúplná nebo chybná odpověď = 0 bodů v každé položce) mohl respondent dosáhnout maximálně 10 bodů, které představovaly 100% výkon. Z výše uvedené statistiky výkonů respondentů-žáků experimentálních skupin (označeny -E) vyplývá celková úspěšnost 1025 bodů, které představují 82,0%. Ve srovnání s 915 body, které představují 73,2%, byl prokázán nárůst vědomostí způsobený experimentálním působením 110 bodů,

tedy 8,8% (tab. č. 55 a grafy č. 45, 46). Analogicky byl prokázán pozitivní vliv aplikované technologie s využitím CD-ROM na výsledek učení žáků. Rozdíl vědomostí ve prospěch experimentálních skupin v retestu byl 111 bodů, tedy 8,9% (tab. č. 58 a grafy č. 49, 50).

I. posttest - SPŠ MV v Brně - experimentální skupiny (4 skupiny = 108 respondentů)

Tab. č. 59 a graf č. 51 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

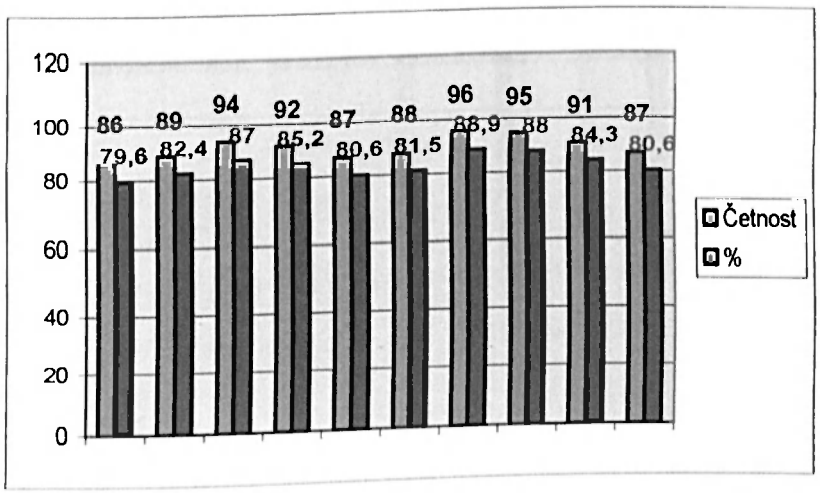
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	86	89	94	92	87	88	96	95	91	87
%	79,6	82,4	87,0	85,2	80,6	81,5	88,9	88,0	84,3	80,6

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1080	905	175	83

Relativní četnost	0,796	0,824	0,870	0,852	0,806	0,815	0,889	0,880	0,843	0,806

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,83	0,14	0,37	0	1	1	1

Graf č. 51



I. posttest - SPŠ MV v Brně - kontrolní skupiny (4 skupiny = 108 respondentů)

Tab. č. 60 a graf č. 52 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

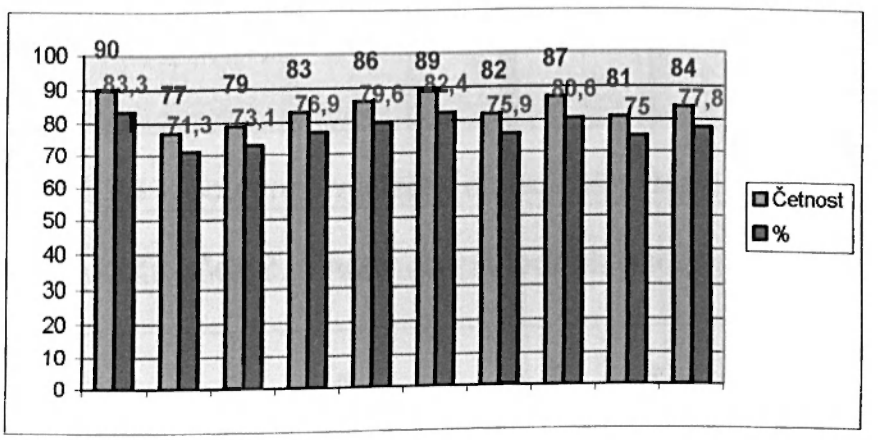
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	90	77	79	83	86	89	82	87	81	84
%	83,3	71,3	73,1	76,9	79,6	82,4	75,9	80,6	75,0	77,8

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1080	838	242	78

Relativní četnost	0,833	0,713	0,731	0,769	0,796	0,824	0,759	0,806	0,750	0,778

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,78	0,17	0,41	0	1	1	1

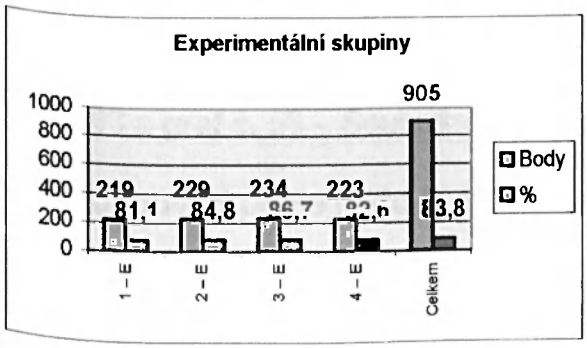
Graf č. 52



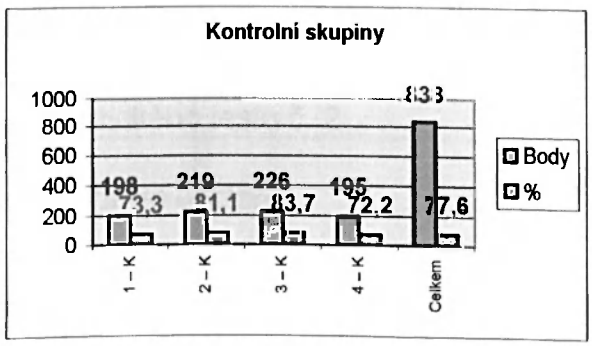
Tab. č. 61 a grafy č. 53 a 54 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
Skupiny	Body	%	skupiny	Body	%
1 – E	219	81,1	1 – K	198	73,3
2 – E	229	84,8	2 – K	219	81,1
3 – E	234	86,7	3 – K	226	83,7
4 – E	223	82,6	4 – K	195	72,2
Celkem	905	83,8	Celkem	838	77,6

Graf č. 53



Graf č. 54



II. retest - SPŠ MV v Brně - experimentální skupiny (4 skupiny = 108 respondentů)

Tab. č. 62 a graf č. 55 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem

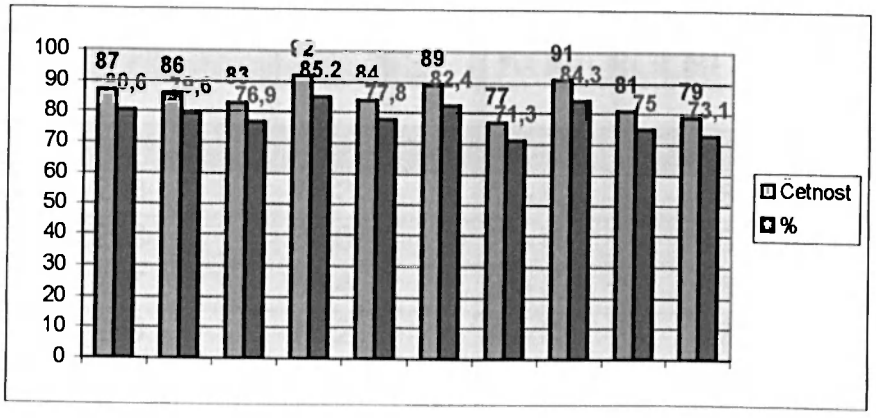
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	87	86	83	92	84	89	77	91	81	79
%	80,6	79,6	76,9	85,2	77,8	82,4	71,3	84,3	75,0	73,1

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1080	849	231	79

Relativní četnost	0,806	0,796	0,769	0,852	0,778	0,824	0,713	0,843	0,750	0,731

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,79	0,17	0,41	0	1	1	1

Graf č. 55



II. retest - SPŠ MV v Brně - kontrolní skupiny (4 skupiny = 108 respondentů)

Tab. č. 63 a graf č. 56 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

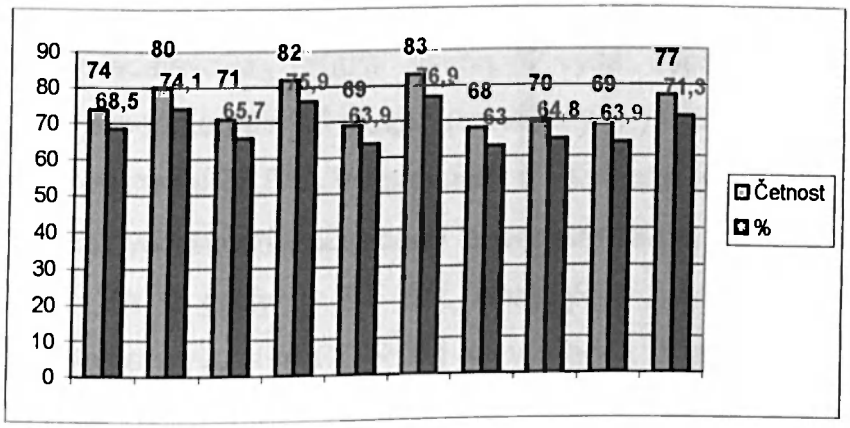
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	74	80	71	82	69	83	68	70	69	77
%	68,5	74,1	65,7	75,9	63,9	76,9	63,0	64,8	63,9	71,3

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
1080	743	337	69

Relativní četnost	0,685	0,741	0,657	0,759	0,639	0,769	0,630	0,648	0,639	0,713

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,69	0,21	0,46	0	1	1	1

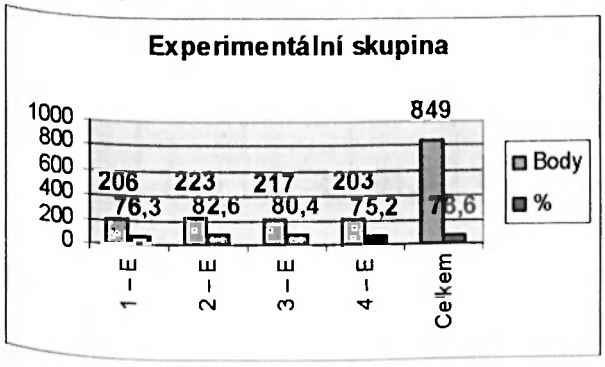
Graf č. 56



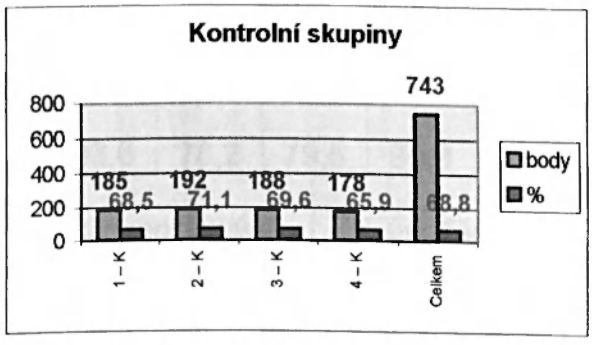
Tab. č. 64 a grafy č. 57 a 58 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
Skupiny	Body	%	skupiny	body	%
1 – E	206	76,3	1 – K	185	68,5
2 – E	223	82,6	2 – K	192	71,1
3 – E	217	80,4	3 – K	188	69,6
4 – E	203	75,2	4 – K	178	65,9
Celkem	849	78,6	Celkem	743	68,8

Graf č. 57



Graf č. 58



Úkoly didaktického testu „zacházení s oběťmi" byly v SPŠ MV v Brně zpracovány celkem 216 respondenty v osmi skupinách výběrového souboru žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie. Z tohoto počtu bylo 108 respondentů ve čtyřech skupinách (á 27 respondentů) vyučováno konstruktivním způsobem s využitím vzdělávacího programu na CD-ROM (experimentální skupiny) a 108 respondentů ve čtyřech skupinách (á 27 respondentů) vyučováno tradičním instruktivním způsobem (kontrolní skupiny). Podle stanovených zásad bodového hodnocení deseti položek zařazených do testu (úplná odpověď = 1 bod, neúplná nebo chybná odpověď = 0 bodů v každé položce) mohl respondent dosáhnout maximálně 10 bodů, které představovaly 100% výkon. Z výše uvedené statistiky výkonů respondentů-žáků experimentálních skupin (označeny -E) vyplývá celková úspěšnost 849 bodů, které představují 78,6%. Ve srovnání s 743 body, které představují 68,8%, byl prokázán nárůst vědomostí způsobený experimentálním působením 106 bodů, tedy 9,8% (tab. č. 61 a grafy č. 53, 54). Analogicky byl prokázán pozitivní vliv aplikované technologie s využitím CD-ROM na výsledek učení žáků a přímá úměra mezi nezávisle a závisle proměnnými. Rozdíl vědomostí ve prospěch

experimentálních skupin v retestu byl 106 bodů, tedy 9,8% (tab. č. 64 a grafy č. 57, 58).

I. posttest - SPŠ MV v Holešově - experimentální skupiny (3 skupiny = 78 respondentů)

Tab. č. 65 a graf č. 59 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

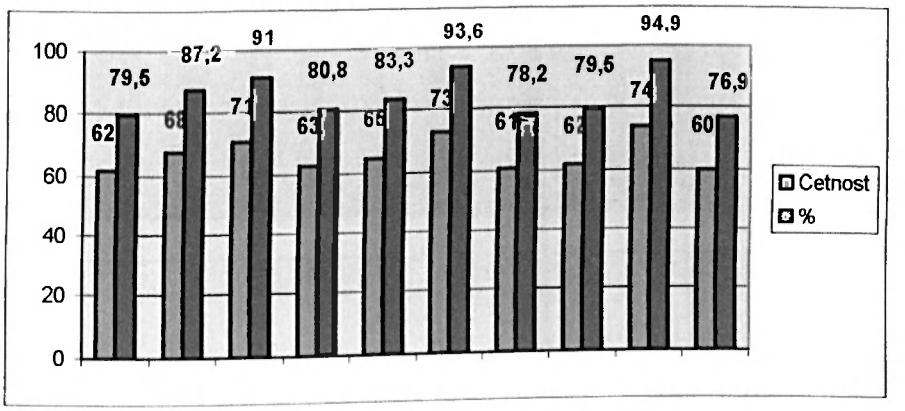
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	62	68	71	63	65	73	61	62	74	60
%	79,5	87,2	91,0	80,8	83,3	93,6	78,2	79,5	94,9	76,9

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
780	659	121	84

Relativní četnost	0,795	0,872	0,910	0,808	0,833	0,936	0,782	0,795	0,949	0,769

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,84	0,13	0,36	0	1	1	1

Graf č. 59



I. posttest - SPŠ MV v Holešově - kontrolní skupiny (3 skupiny = 78 respondentů)

Tab. č. 66 a graf č. 60 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

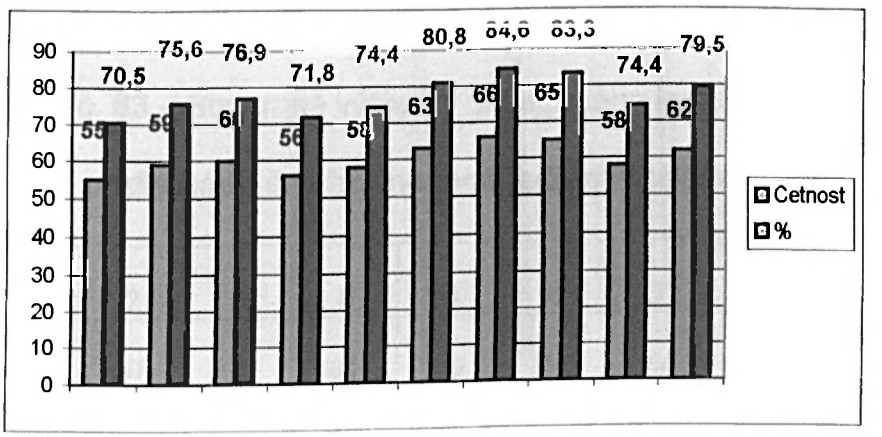
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	55	59	60	56	58	63	66	65	58	62
%	70,5	75,6	76,9	71,8	74,4	80,8	84,6	83,3	74,4	79,5

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
780	602	178	77

Relativní četnost	0,705	0,756	0,769	0,718	0,744	0,808	0,846	0,833	0,744	0,795

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,77	0,18	0,42	0	1	1	1

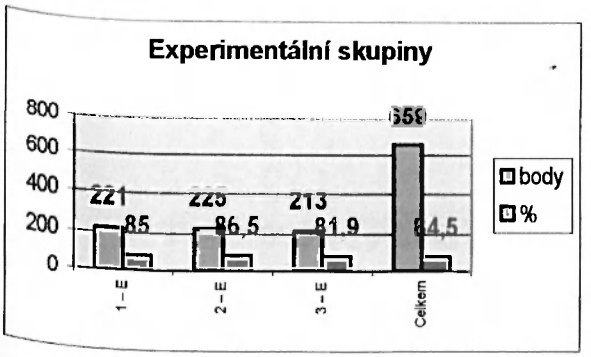
Graf č. 60



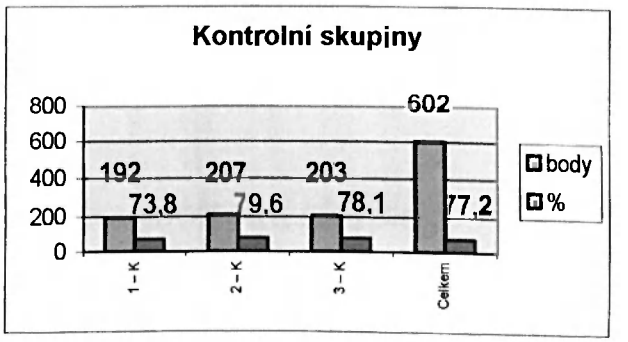
Tab. č. 67 a grafy č. 61 a 62 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
Skupiny	body	%	skupiny	body	%
1 – E	221	85,0	1 – K	192	73,8
2 – E	225	86,5	2 – K	207	79,6
3 – E	213	81,9	3 – K	203	78,1
Celkem	659	84,5	Celkem	602	77,2

Graf č. 61



Graf č. 62



II. retest - SPŠ MV v Holešově - experimentální skupiny (3 skupiny = 78 respondentů)

Tab. č. 68 a graf č. 63 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem

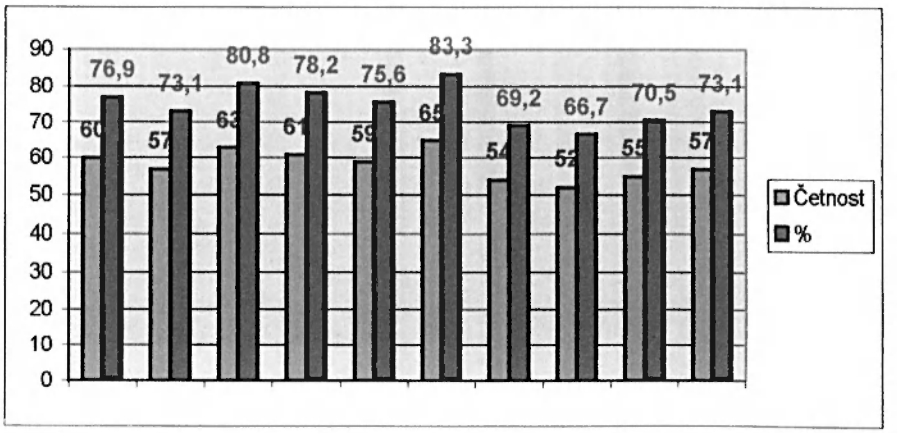
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	60	57	63	61	59	65	54	52	55	57
%	76,9	73,1	80,8	78,2	75,6	83,3	69,2	66,7	70,5	73,1

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
780	583	197	75

Relativní četnost	0,769	0,731	0,808	0,782	0,756	0,833	0,692	0,667	0,705	0,731

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,75	0,19	0,43	0	1	1	1

Graf č. 63



II. retest - SPŠ MV v Holešově - kontrolní skupiny (3 skupiny = 78 respondentů)

Tab. č. 69 a graf č. 64 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2

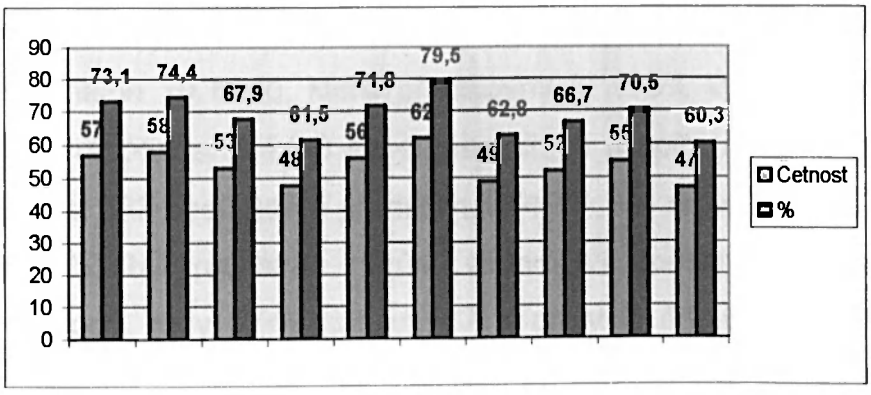
Úplná odpověď podle kódu č. 1 hodnocená jedním bodem										
Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Četnost	57	58	53	48	56	62	49	52	55	47
%	73,1	74,4	67,9	61,5	71,8	79,5	62,8	66,7	70,5	60,3

Odpovědí celkem	Z toho správných	Z toho nesprávných	% úspěšnosti
780	537	243	69

Relativní četnost	0,731	0,744	0,679	0,615	0,718	0,795	0,628	0,667	0,705	0,603

Průměr	Rozptyl	Středová odchylka	Min.	Median	Max.	Modus
0,69	0,21	0,46	0	1	1	1

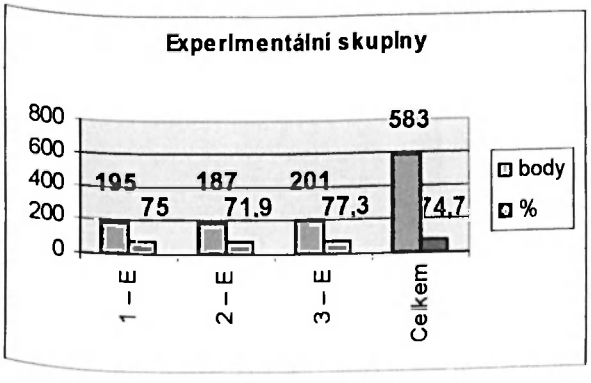
Graf č. 64



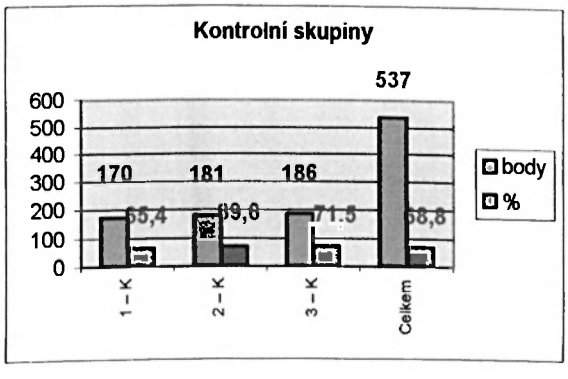
Tab. č. 70 a grafy č. 65 a 66 - Souhrnné výsledky didaktického testu č. 2 dosažené v jednotlivých skupinách

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY (E)			KONTROLNÍ SKUPINY (K)		
Skupiny	body	%	skupiny	body	%
1 – E	195	75,0	1 – K	170	65,4
2 – E	187	71,9	2 – K	181	69,6
3 – E	201	77,3	3 – K	186	71,5
Celkem	583	74,7	Celkem	537	68,8

Graf č. 65



Graf č. 66



Úkoly didaktického testu „zacházení s oběťmi" byly v SPŠ MV v Holešově zpracovány celkem 156 respondentů v osmi skupinách výběrového souboru žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie. Z tohoto počtu bylo 78 respondentů ve třech skupinách (á 26 respondentů) vyučováno konstruktivním způsobem s využitím vzdělávacího programu na CD-ROM (experimentální skupiny) a 78 respondentů ve třech skupinách (á 26 respondentů) vyučováno tradičním instruktivním způsobem (kontrolní skupiny). Podle stanovených

zásad bodového hodnocení deseti položek zařazených do testu (úplná odpověď = 1 bod, neúplná nebo chybná odpověď = 0 bodů v každé položce) mohl respondent dosáhnout maximálně 10 bodů, které představovaly 100% výkon. Z výše uvedené statistiky výkonů respondentů-žáků experimentálních skupin (označeny - E) vyplývá celková úspěšnost 583 bodů, které představují 74,7%. Ve srovnání s 537 body, které představují 68,8%, byl prokázán nárůst vědomostí způsobený experimentálním působením 46 bodů, tedy 5,9% (tab. č. 67 a grafy č. 61, 62). I v této škole byl prokázán pozitivní vliv aplikované technologie s využitím CD-ROM na výsledek učení žáků a přímá úměra mezi nezávisle a závisle proměnnými. Rozdíl vědomostí ve prospěch experimentálních skupin v retestu byl 46 bodů, tedy 5,9% (tab. č. 70 a grafy č. 65, 66).

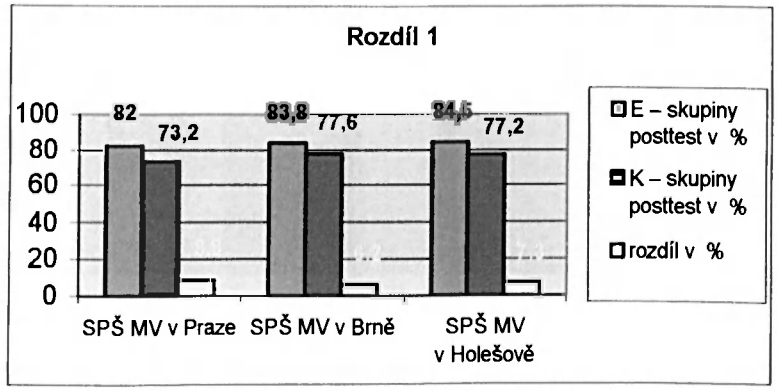
Celkové vyhodnocení didaktického testu č. 2

Tab. č. 71 a graf č. 67 - Rozdíl výkonů respondentů experimentálních a kontrolních skupin v jednotlivých školách

POSTTEST

Škola	E – skupiny posttest v %	K – skupiny posttest v %	rozdíl v % *
SPŠ MV v Praze	82,0	73,2	8,8
SPŠ MV v Brně	83,8	77,6	6,2
SPŠ MV v Holešově	84,5	77,2	7,3
CELKEM	83,4	76,0	7,4

Graf č. 67

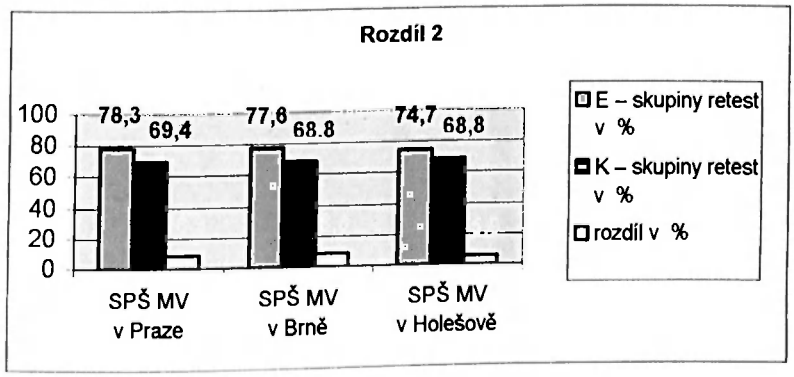


Tab. č. 72 a graf č. 68 - Rozdíl výkonů respondentů experimentálních a kontrolních skupin v jednotlivých školách

RETEST

Škola	E – skupiny retest v %	K – skupiny retest v %	rozdíl v % *
SPŠ MV v Praze	78,3	69,4	8,9
SPŠ MV v Brně	77,6	68,8	8,8
SPŠ MV v Holešově	74,7	68,8	5,9
CELKEM	76,9	69,0	7,9

Graf č. 68



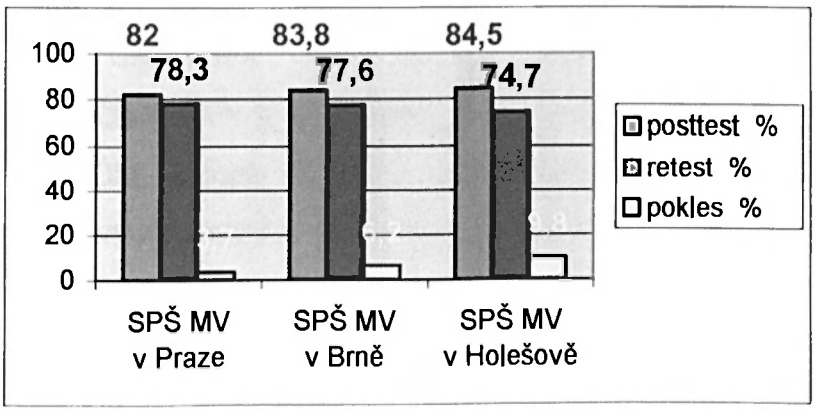
Tab. č. 73 a graf č. 69 - Rozdíl v trvalosti fixace poznatků respondentů experimentálních skupin v jednotlivých školách

EXPERIMENTALNI SKUPINY

Škola	Počet žáků	posttest %	retest %	pokles % *
SPS MV v Praze	125	82,0	78,3	3,7
SPS MV v Brně	108	83,8	77,6	6,2
SPS MV v Holešově	78	84,5	74,7	9,8
Celkem	311	83,4	76,7	6,7

* - pokles úspěšnosti respondentů při řešení retestu vzhledem k posttestu

Graf č. 69



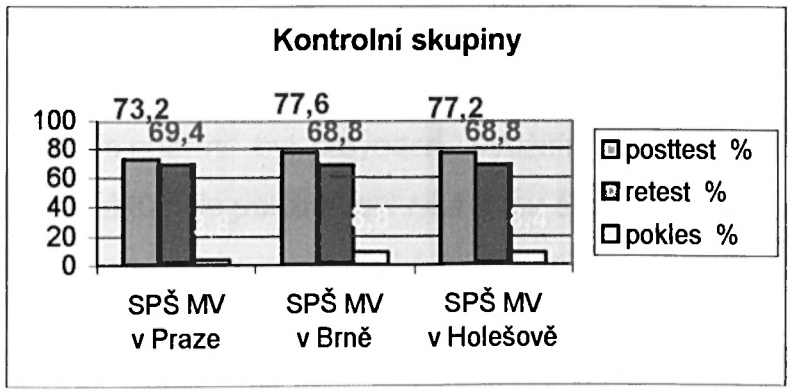
Tab. č. 74 a grafy č. 70 - Rozdíl v trvalosti fixace poznatků respondentů kontrolních skupin v jednotlivých školách

KONTROLNI SKUPINY

Škola	Počet žáků	posttest %	retest %	pokles % *
SPŠ MV v Praze	125	73,2	69,4	3,8
SPŠ MV v Brně	108	77,6	68,8	8,8
SPŠ MV v Holešově	78	77,2	68,8	8,4
Celkem	311	76,0	69,0	7,0

* - pokles úspěšnosti respondentů při řešení retestu vzhledem k posttestu

Graf č. 70



Pro porovnání úspěšnosti byly použity výsledky pedagogických výkonů respondentů-žáků jednotlivých škol jednak po experimentálním působení s využitím programu na CD-ROM, jednak výsledky pedagogických výkonů respondentů-žáků jednotlivých škol vyučovaných tradičními instrukčními metodami. Statistické zpracování ukázalo, že ve všech školách došlo k poklesu výkonů v kognitivním učení v retestu oproti posttestu v celkovém průměru o 7,4% v experimentálních skupinách. Hodnoty zjištěné v jednotlivých školách jsou uvedeny v tabulce č. 71 a grafu č. 67. Naproti tomu v kontrolních skupinách došlo k poklesu v celkovém průměru o 7,9% v retestu, jak dokumentuje tabulka č. 72 a graf. č. 68.

Při porovnání celkových výsledků míry trvalosti fixace vědomostí respondentů jednotlivých škol dosažených v experimentálních skupinách v posttestech byl ve všech školách prokázán nižší výkon v celkovém průměru o 6,7% v kontrolních skupinách, v retestech o 7,0% v kontrolních skupinách. Viz tabulky č. 73 a 74 a grafy č. 69 a 70.

10.2 Hodnocení a výsledky vstupních dotazníků

Dotazníky č. 1 a 2 obsahovaly vždy 10 položek z problematiky policejní psychologie a etiky v každodenní činnosti policie při praktickém výkonu služby a jsou přílohou č. 6.

Dotazníky byly respondentům zadány před zahájením experimentu s cílem zjistit jejich občanské názory a postoje ve fázi, kdy dosud nebyli jakýmkoliv způsobem

poznamenáni výukou ve vzdělávacím programu ZOP. Dotazníky plnily úlohu ověření nosnosti výzkumného nástroje.

Způsob statistického a verbálního zpracování výsledků dotazníků: „použití síly a zbraní" a „zacházení s oběťmi" byl proveden využitím Likertovy škály. Pro měření postojů respondentů-žáků byla použita technika dvou škál, z nichž pomocí jedné byla měřena polarita postoje a pomocí druhé bližší míra této polarity. Respondenti vyjadřovali na stupnici míru svého souhlasu či nesouhlasu s výrokem. Vzor je přílohou č. 7.

Obsahovou skladbu tvořilo 6 uzavřených otázek v širší intervalové škále a 4 polouzavřené otázky pro uvolnění přílišné sevřenosti a nebezpečí zkreslování výstupů. Věcným záměrem obou dotazníků bylo zjistit objektivizovatelný obraz o názorech a postojích respondentů, se kterými vstupovali do služebního poměru příslušníků Policie ČR.

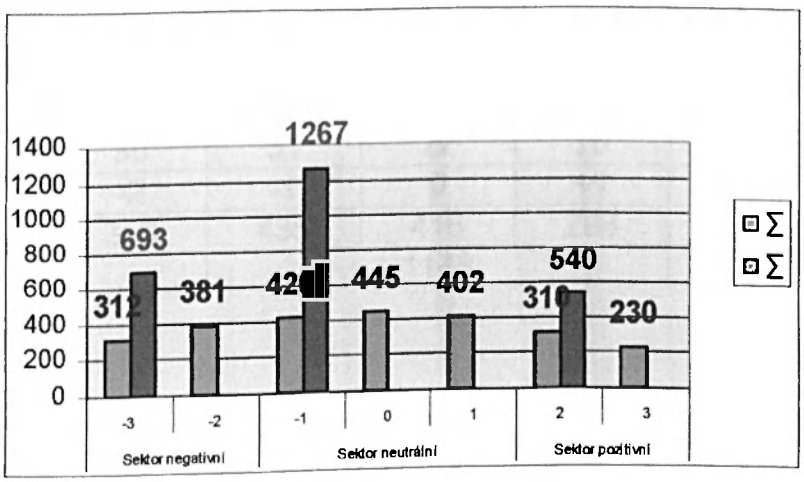
Dotazníky č. 1 a 2 byly provedeny bez rozlišení výzkumného souboru a byly předloženy respondentům k anonymnímu zpracování, aby byla maximálně eliminována tendence k přikrašlování odpovědí u jednotlivých položek.

DOTAZNÍK Č. 1

Tab. č. 75 a graf č. 71 - Výsledky hodnocení dotazníku č.1

UZITÍ SÍLY A ZBRANÍ							
ŠKOLA: SPŠ MV V PRAZE							
Položka	**Sektor negativní**		**Sektor neutrální**			**Sektor pozitivní**	
1	31	26	48	51	54	17	23
2	27	43	34	43	40	39	24
3	31	41	36	49	32	33	28
4	38	39	47	38	36	29	23
5	34	43	36	27	48	33	29
6	32	36	42	51	39	34	16
7	35	39	45	40	38	27	26
8	28	34	39	65	38	29	17
9	29	36	42	48	39	32	24
10	27	44	51	33	38	37	20
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
∑	312	381	420	445	402	310	230
∑	693		1267			540	

Graf č. 71



Dotazník zpracovalo celkem 250 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Praze.

Z tabulky č. 75 a grafu č. 71 byl zpracován kalkul podle označených odpovědí jednotlivých respondentů, z něhož vyplývá, že více než polovina respondentů označila odpovědi v neutrálním sektoru (50,7%). Z tohoto počtu představovala nejfrekventovaněji označovanou odpověď „neumím posoudit" (17,8%), následovaly odpovědi blízké spíš jakémusi opatrnickému postoji směrem k negativnímu či

pozitivnímu sektoru v souboru nabízených možností. Rozdíl 18 označených odpovědí je z hlediska kategorizace nepodstatný.

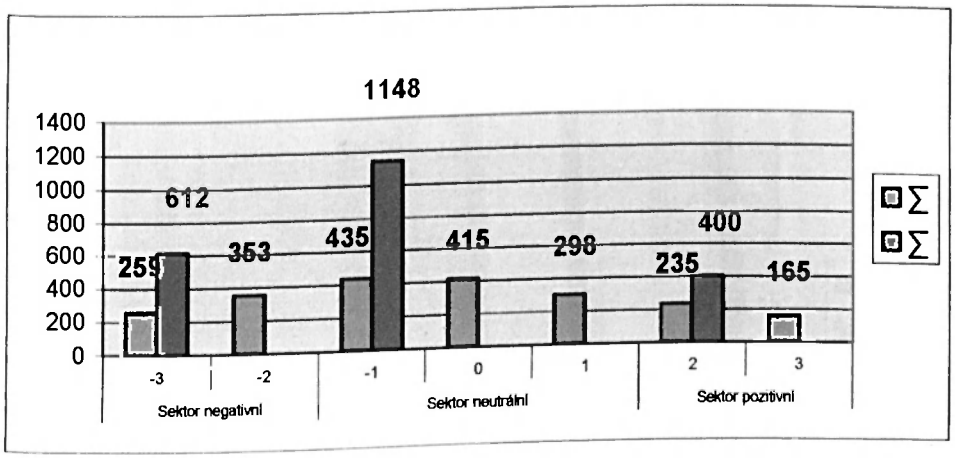
Poměrně značné zastoupení odpovědí bylo v negativním sektoru. 27,7% z celého souboru je oproti 21,6% v pozitivním sektoru výrazem převažujících negativistických postojů v názorech mladé generace do třiceti let věku.

Položky č. 4, 5, 6 a 7 jsou velmi silně zastoupeny a jsou reflexí obecné preference násilí ve společnosti.

Tab. č. 76 a graf č. 72 - Výsledky hodnocení dotazníku č.1

UŽITÍ SÍLY A ZBRANÍ							
ŠKOLA: SPŠ MV V BRNE							
Položka	**Sektor negativní**		**Sektor neutrální**			**Sektor pozitivní**	
1	35	27	34	42	26	25	27
2	5	34	62	48	33	24	10
3	42	31	34	36	17	27	29
4	18	43	30	36	42	24	23
5	16	54	36	27	58	14	11
6	41	36	42	41	28	28	0
7	45	36	55	10	13	25	32
8	13	22	39	95	28	19	0
9	19	35	52	58	27	12	13
10	25	35	51	22	26	37	20
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	259	353	435	415	298	235	165
Σ	612		1148			400	

Graf č. 72



Dotazník zpracovalo celkem 216 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Brně.

Z tabulky č. 76 a grafu č. 72 vyplývá, 53,1% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 28,3% v negativním sektoru a 18,5% v sektoru pozitivním.

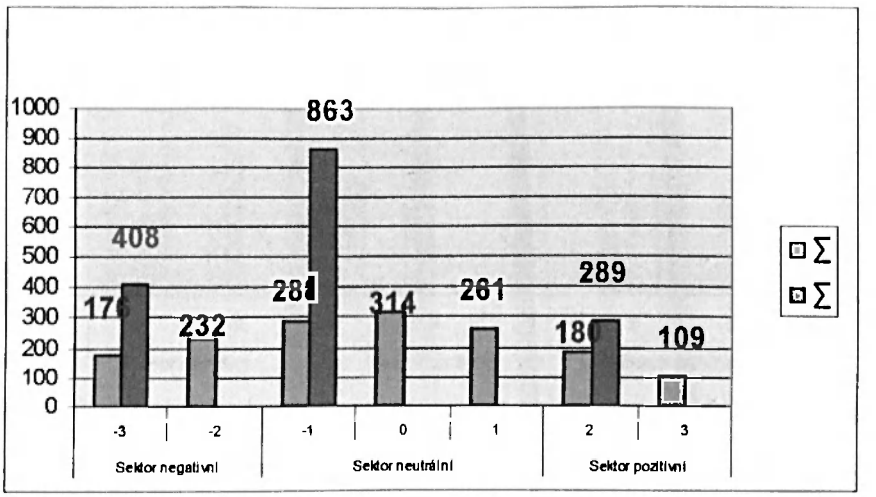
Z hlediska struktury zastoupení postojů ve škále polarity lze vysledovat analogii s respondenty ze SPŠ MV v Praze.

Pozoruhodné jsou odpovědi na položky č. 3, 6 a 7, v nichž se respondenti hlásí k boxu a jiným násilným sportům, k obnovení trestu smrti a i k nezákonným přístupům k pachatelům trestných činů.

Tab. č. 77 a graf č. 73 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 1

UŽITÍ SILY A ZBRANÍ							
ŠKOLA: SPŠ MV V HOLEŠOVĚ							
Položka	**Sektor negativní**		**Sektor neutrální**			**Sektor pozitivní**	
1	23	10	30	38	35	17	3
2	11	23	24	35	30	19	14
3	19	27	26	39	18	23	4
4	18	23	31	28	24	19	13
5	16	34	26	17	38	14	11
6	21	26	32	21	29	23	4
7	25	26	35	20	17	17	16
8	14	18	21	55	28	9	11
9	19	25	32	38	17	12	13
10	10	20	31	23	25	27	20
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
∑	176	232	288	314	261	180	109
∑	408		863			289	

Graf č. 73



Dotazník zpracovalo celkem 156 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Holešově.

Z tabulky č. 77 a grafu č. 73 vyplývá, že 55,3% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 26,1% v negativním sektoru a 18,5% v sektoru pozitivním. Výrazně nízký je počet postojů respondentů v polaritě +3, a to pouhých 7% z celkového počtu respondentů. Naopak opět položky č. 6 a 7 v negativním sektoru mají vysokou podporu respondentů.

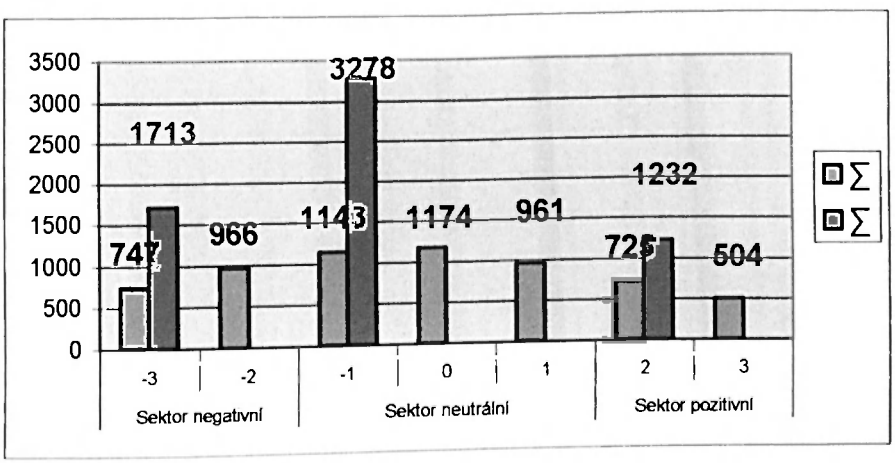
Tab. č. 78 a graf č. 74 - Celkové vyhodnocení dotazníku č. 1

UZITI SILY A ZBRANI

SKOLY: CELKEM

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	89	63	112	131	115	59	53
2	43	100	120	126	103	82	48
3	92	99	96	124	67	83	61
4	74	105	108	102	102	72	59
5	66	131	98	71	144	61	51
6	94	98	116	113	96	85	20
7	105	101	135	70	68	69	74
8	55	74	99	215	94	57	28
9	67	96	126	144	83	56	50
10	62	99	133	78	89	101	60
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	747	966	1143	1174	961	725	504
Σ	1713		3278			1232	

Graf č. 74



V polouzavřené položce č. 2 respondenti zdůvodňovali pozitivní stanovisko především lepší a uvolněnější komunikací s neozbrojeným policistou a pocitem rovného postavení policisty a občana.

V polouzavřené položce č. 6 respondenti neuváděli jiné názory, jak znělo zadání, ale zdůvodňovali své kladné či záporné postoje k trestu smrti. Dva respondenti uvedli alternativní tresty jako ekvivalent pro nápravu pachatelů mimořádně závažných trestných činů.

V polouzavřené položce č. 8 se respondenti ve svých prezentacích zaměřili na obhajobu jedné či druhé (represivní, preventivní) role policie ve společnosti a kritiku právního stavu ve státě.

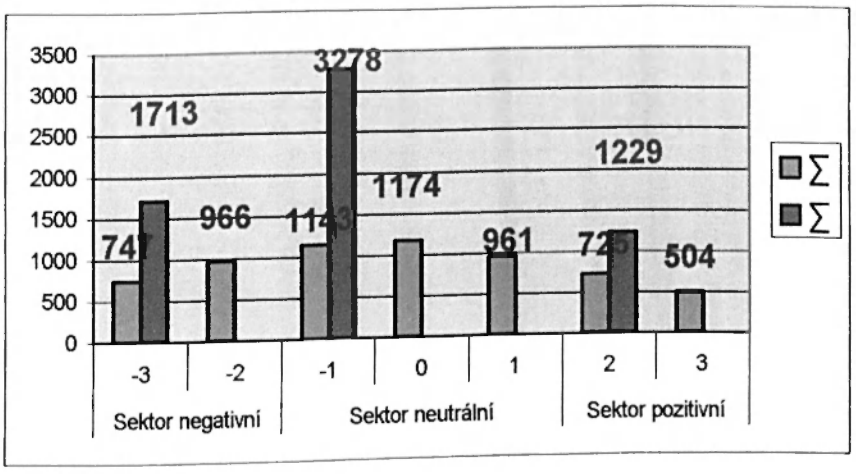
V polouzavřené položce č. 9 (proč se s únosci se nevyjednává) byly uvedeny tyto argumenty: jsou to teroristé, berou nevinné lidi jako rukojmí, jsou to kriminální osoby, chtějí získat peníze nebo jiné osobní výhody, vyhýbají se poctivé práci.

Tab. č. 79 a graf č. 75 - Celkové vyhodnocení dotazníku č. 1 podle jednotlivých škol

SPS MV v Praze	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	312	381	420	445	402	310	230
∑	693		1267			540	
SPŠ MV v Brně	**Sektor negativní**		**Sektor neutrální**			**Sektor pozitivní**	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	259	353	435	415	298	235	165
∑	612		1148			400	
SPŠ MV v Holešově	**Sektor negativní**		**Sektor neutrální**			**Sektor pozitivní**	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	176	232	288	314	261	180	109
∑	408		863			289	

Celkem	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	747	966	1143	1174	961	725	504
∑	1713		3278			1229	

Graf č. 75

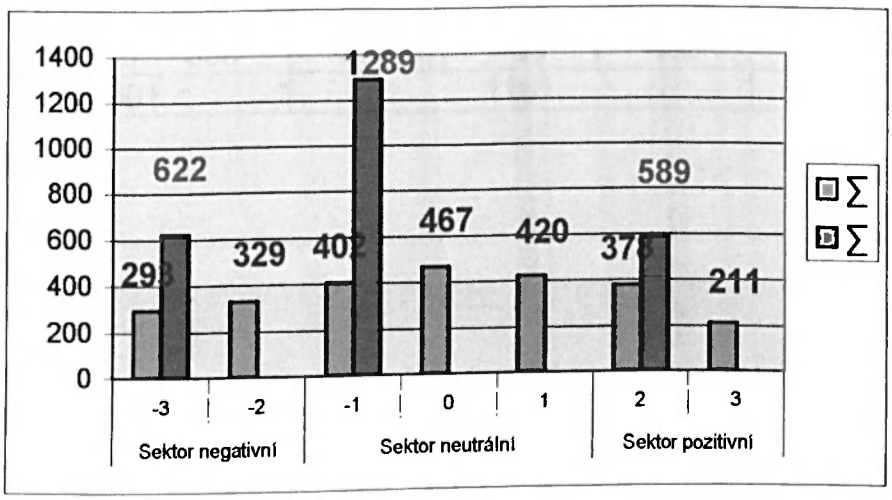


DOTAZNÍK Č. 2

Tab. č. 80 a graf č. 76 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 2

ZACHAZENI S OBĚTMI							
ŠKOLA: SPŠ MV V PRAZE							
Položka	**Sektor negativní**		**Sektor neutrální**			**Sektor pozitivní**	
1	17	31	54	64	48	26	10
2	39	27	40	43	34	43	24
3	33	31	32	49	36	41	28
4	29	38	36	38	47	39	23
5	33	34	48	27	36	43	29
6	32	35	39	51	42	36	15
7	22	39	38	40	45	39	27
8	29	28	38	65	39	34	17
9	32	29	39	48	42	36	24
10	27	37	38	42	51	41	14
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	293	329	402	467	420	378	211
Σ	622		1289			589	

Graf č. 76



Dotazník zpracovalo celkem 250 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Praze.

Z tabulky č. 80 a grafu č. 76 vyplývá, že podle označených odpovědí jednotlivých respondentů, více než polovina označila odpovědi v neutrálním sektoru (51,6%). Z tohoto počtu představovala nejfrekventovaněji označovanou odpověď „neumím posoudit" (18,7%), následovaly odpovědi blízké spíš jakémusi neujasněnému postoji

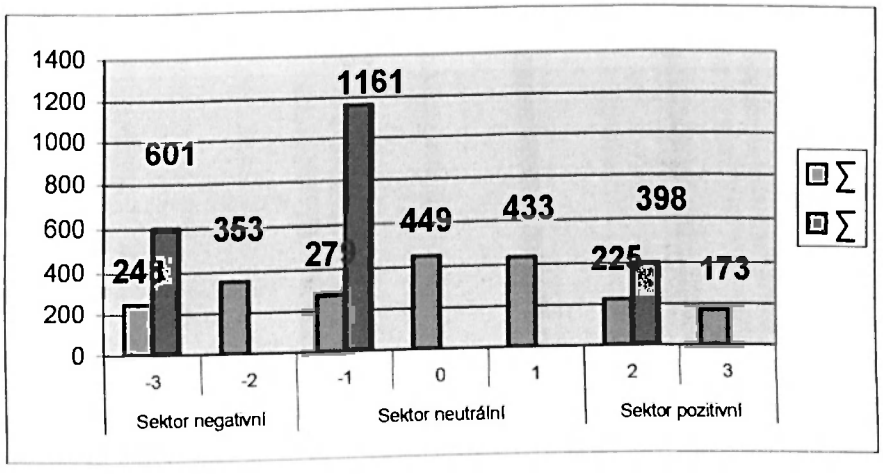
směrem k negativnímu (-1) či pozitivnímu (+1) sektoru v souboru nabízených možností (32,9%). Rozdíl 18 označených odpovědí je z hlediska kategorizace nepodstatný.

Poměrně vyrovnané hodnoty vykazovaly počty odpovědí v negativním (24,9%) a v pozitivním sektoru (23,6%).

Tab. č. 81 a graf č. 77 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 2

ZACHAZENI S OBĚTMI							
ŠKOLA: SPŠ MV V BRNĚ							
Položka	**Sektor negativní**		**Sektor neutrální**			**Sektor pozitivní**	
1	16	27	35	52	34	25	27
2	33	34	5	48	62	24	10
3	17	31	42	36	34	27	29
4	32	43	28	36	30	24	23
5	28	54	26	41	42	14	11
6	28	36	41	41	36	28	6
7	13	36	45	10	55	25	32
8	28	22	13	95	37	19	2
9	27	35	19	58	52	12	13
10	26	35	25	32	51	27	20
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
∑	248	353	279	449	433	225	173
∑	601		1161			398	

Graf č. 77



Dotazník zpracovalo celkem 216 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Brně.

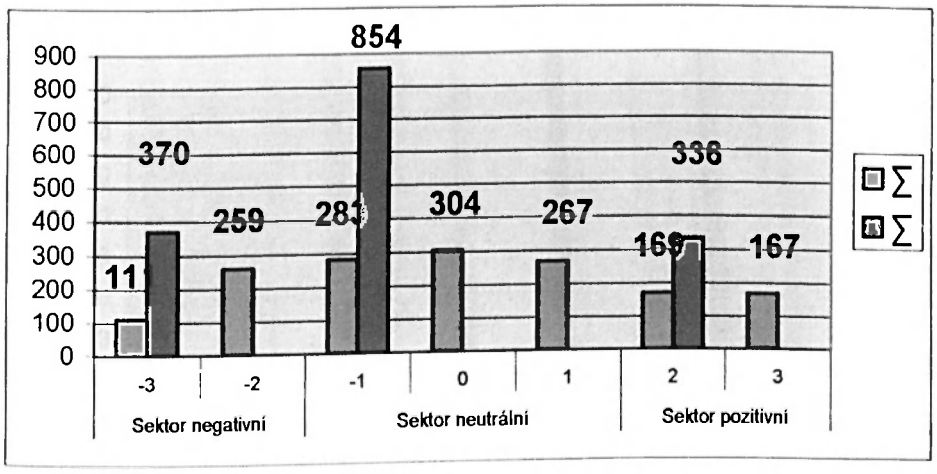
Z tabulky č. 81 a grafu č. 77 vyplývá, že 53,8% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 27,8% v negativním sektoru a 18,4% v sektoru pozitivním.

V negativním sektoru bylo možné identifikovat velmi radikální postoje, zejména v položkách č. 2,4 a 5. Naproti tomu v pozitivním sektoru jsou označené odpovědi vyrovnanější.

Tab. č. 82 a graf č. 78 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 2

ZACHÁZENÍ S OBĚTMI							
ŠKOLA: SPŠ MV V HOLEŠOVE							
Položka	**Sektor negativní**		**Sektor neutrální**			**Sektor pozitivní**	
1	13	35	30	38	20	7	13
2	14	30	24	35	23	19	11
3	14	18	26	29	27	23	19
4	13	24	31	28	23	19	18
5	11	38	26	17	34	14	16
6	4	29	32	31	26	13	21
7	16	17	35	20	26	17	25
8	1	28	21	45	28	19	14
9	13	17	32	38	25	12	19
10	12	23	26	23	35	26	11
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
∑	111	259	283	304	267	169	167
∑	370		854			336	

Graf č. 78



Dotazník zpracovalo celkem 156 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Holešově.

Z tabulky č. 82 a grafu č. 78 vyplývá, že 54,7% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 23,7% v negativním sektoru a 21,5% v sektoru pozitivním.

Nejnižší je počet postojů respondentů v polaritě -3, a to pouhých 7,1% z celkového počtu, přičemž vysokou podporu respondentů má položka č. 1 (respondenti necítí kriminalitu jako závažný společenský problém.) V pozitivním sektoru dosáhla nejvyšší podpory položka č. 3, v níž respondenti podporují názor, že násilné trestné činy páchají osoby z nižších sociálních vrstev.

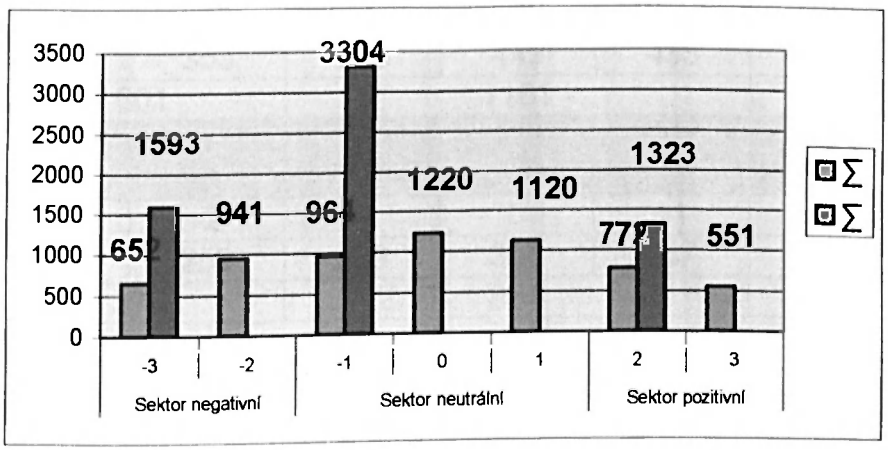
Tab. č. 83 a graf č. 79 - CELKOVÉ HODNOCENÍ DOTAZNÍKU Č 2

ZACHÁZENÍ S OBĚTMI

ŠKOLY: CELKEM

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	46	93	119	154	102	58	50
2	86	91	69	126	119	86	45
3	64	80	100	114	97	91	76
4	74	105	95	102	100	82	64
5	72	126	100	85	112	71	56
6	64	100	112	123	104	77	42
7	51	92	118	70	126	81	84
8	58	78	72	205	104	72	33
9	72	81	90	144	119	60	56
10	65	95	89	97	137	94	45
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	652	941	964	1220	1120	772	551
Σ	1593		3304			1323	

Graf č. 79



U polouzavřené otázky č. 1 drtivá většina respondentů, kteří označili odpověď, že kriminalita není (určitě není, spíš není) v české společnosti závažným problémem, se

odvolávala na přílišnou medializaci kriminality, která vyhovuje především novinářům a nakladatelům jako prostředek zisku.

U polouzavřené položky č. 5 respondenti, kteří označili možnost, že oběti si rády vymýšlí (někdy, ano, určitě ano) tyto důvody: dramatizují skutek, chtějí být zajímaví, jsou nesoudní, motivuje je možnost nějakého zisku nebo prospěchu, zastírají tím svá pochybení.

U polouzavřené položky č. 7 (žena si za znásilnění většinou může sama) respondenti se souhlasným postojem argumentovali podbízením se a provokováním žen samých, stylem oblékání, návštěvami pochybných zařízení, strachem z rodičů.

U polouzavřené položky č. 10 (okradenému cikánovi to přeji) na zadání, proč mám tento názor, respondenti uváděli, že cikáni sami kradou, vyhýbají se práci a poctivému životu, terorizují majoritní společnost, parazitují na pracujících lidech, mají neoprávněné výhody ve společnosti, nemají snahu se přizpůsobit řádnému životu v soukromí ani ve společnosti, požívají neoprávněných výhod.

Tab. č. 84 a graf č. 80 - Celkové vyhodnocení dotazníku č. 2 podle jednotlivých škol

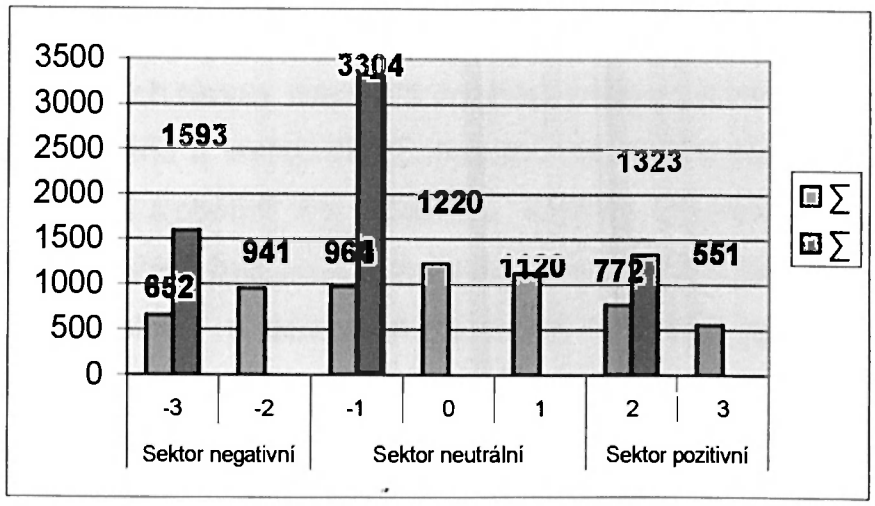
SPŠ MV v Praze	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Σ	293	329	402	467	420	378	211
Σ	622		1289			589	

SPŠ MV v Brně	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Σ	248	353	279	449	433	225	173
Σ	601		1161			398	

SPŠ MV v Holešově	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Σ	111	259	283	304	267	169	167
Σ	370		854			336	

Celkem	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Σ	652	941	964	1220	1120	772	551
Σ	1593		3304			1323	

Graf č. 80



10.3 Výsledky dotazníků změny postolů následkem experimentálního působení

Dotazníky č. 3 a 4 obsahovaly vždy 10 položek z problematiky policejní psychologie a etiky v každodenní činnosti policie při praktickém výkonu služby a jsou přílohou č. 6.

Obsahovou konstrukci dotazníku č. 3 tvořilo 7 uzavřených otázek v širší intervalové škále a 3 polouzavřené otázky a v dotazníku č. 4 celkem 6 uzavřených otázek v širší intervalové škále a 4 polouzavřené otázky. Polouzavřené otázky byly zařazeny pro uvolnění přílišné sevřenosti a pro eliminaci nebezpečí zkreslování výstupů. Jejich smyslem a cílem bylo potvrzení či nepotvrzení hypotézy č. 2. Věcným záměrem obou dotazníků bylo zjistit a zdokumentovat objektivizovatelný obraz o pozitivní změně proměnných, tedy názorů a postojů respondentů pod vlivem absolvování vzdělávacího programu ZOP a experimentálního působení.

Dotazníky č. 3 a 4, které plnily funkci posttestů, byly zadány respondentům po provedení experimentu před závěrem studia. Výzkumný soubor byl v každé ze zúčastněných škol diferencován na kontrolní skupiny s tradičními metodami realizace výuky a experimentální skupiny s konstruktivním pojetím vyučování za podpory programů na CD ROM.

Získané údaje byly porovnány mezi výzkumnými skupinami podle rozdílné metodiky vyučování. Výsledky byly zpracovány pro jednotlivé položky pro respondenty všech experimentálních skupin, stejně tak pro respondenty z kontrolních skupin.

Způsob statistického a verbálního zpracování výsledků dotazníků: „použití síly a zbraní" a „zacházení s oběťmi" byl proveden využitím Likertovy škály. Pro měření postojů respondentů-žáků byla použita technika dvou škál, z nichž pomocí jedné byla měřena polarita postoje a pomocí druhé bližší míra této polarity. Respondenti vyjadřovali na stupnici míru svého souhlasu či nesouhlasu s výrokem.

Ověření významnosti experimentální změny postojů pozitivním směrem bylo posouzeno též metodou základních statistických charakteristik v obou dotaznících. Viz tabulky č. 93 a 102 a grafy č. 89 a 98.

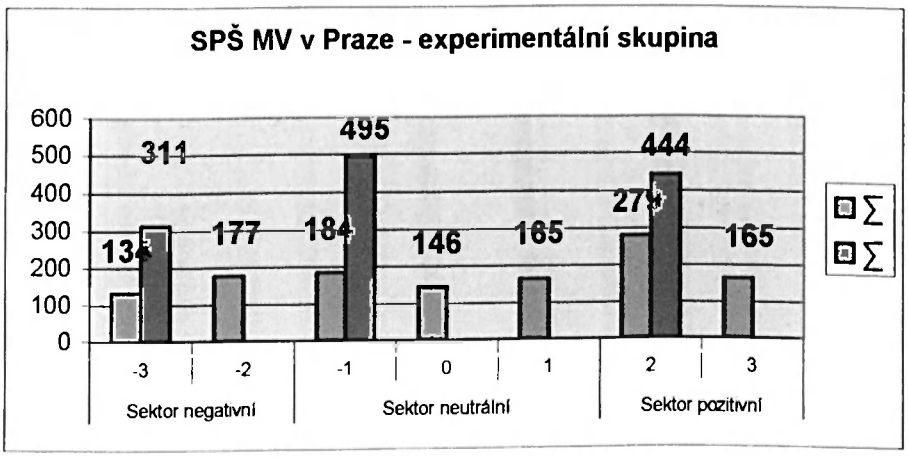
DOTAZNÍK Č. 3

Tab. č. 85 a graf č. 81 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 3

UŽITÍ SÍLY A ZBRANÍ	POSTTEST
ŠKOLA: SPS MV V PRAZE	**SKUPINA : EXPERIMENTÁLNÍ**

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	16	15	9	19	8	37	21
2	13	18	18	12	13	34	17
3	15	22	21	10	18	25	14
4	16	15	23	16	10	26	19
5	24	17	20	13	9	28	14
6	4	14	26	17	31	23	10
7	10	19	22	14	15	28	17
8	11	22	19	13	20	28	12
9	14	22	12	14	19	21	23
10	11	13	14	18	22	29	18
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	134	177	184	146	165	279	165
Σ	311		495			444	

Graf č. 81



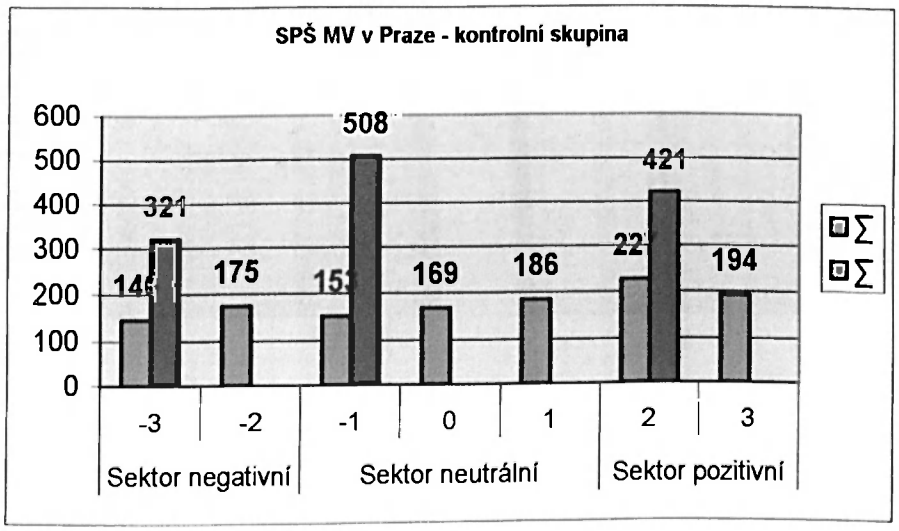
Dotazník zpracovalo celkem 125 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Praze.

Z tabulky č. 85 a grafu č. 81 vyplývá, že podle označených odpovědí jednotlivých respondentů je 39,6 v neutrálním sektoru. Poměrně výrazný posun hodnot vykazovaly počty odpovědí v pozitivním sektoru (35,5%), zatímco v negativním sektoru zůstávalo 24,9% respondentů.

Tab. č. 86 a graf č. 82 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 3

UŽITI SILY A ZBRANI				POSTTEST			
ŠKOLA: SPŠ MV V PRAZE				SKUPINA : KONTROLNÍ			
Položka	**Sektor negativní**		**Sektor neutrální**			**Sektor pozitivní**	
1	15	19	14	14	19	25	19
2	15	18	17	19	20	19	17
3	16	24	13	13	16	25	18
4	18	16	15	17	15	24	20
5	16	12	17	21	24	18	17
6	13	21	13	22	17	21	18
7	12	17	19	14	17	20	26
8	13	19	13	15	21	21	23
9	16	18	18	14	16	24	19
10	12	11	14	20	21	24	23
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	146	175	153	169	186	227	194
Σ	321		508			421	

Graf č. 82



Dotazník zpracovalo celkem 125 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Praze.

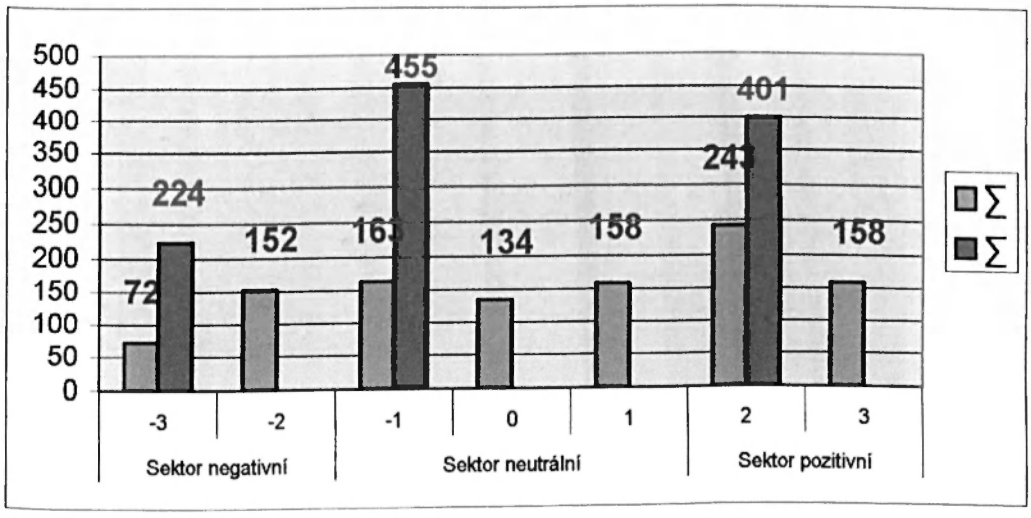
Z tabulky č. 8 a grafu č. 82 vyplývá, že podle označených odpovědí jednotlivých respondentů, označilo odpovědi v neutrálním sektoru 40,6%. Hodnoty počtu odpovědí v pozitivním sektoru jsou 33,7%, zatímco v negativním sektoru zůstávalo 25,7% respondentů.

Tab. č. 87 a graf č. 83 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 3

UŽITÍ SÍLY A ZBRANÍ	POSTTEST
ŠKOLA: SPŠ MV V BRNĚ	SKUPINA : EXPERIMENTÁLNÍ

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	9	15	12	23	12	21	16
2	6	19	11	25	16	17	14
3	8	15	24	13	11	29	8
4	14	22	17	9	18	15	13
5	17	20	13	16	9	28	5
6	0	4	15	17	24	28	20
7	3	13	24	7	8	32	21
8	4	25	18	6	23	27	5
9	7	13	15	7	14	24	28
10	4	6	14	11	23	22	28
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	72	152	163	134	158	243	158
Σ	224		455			401	

Graf č. 83



Dotazník zpracovalo celkem 108 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Brně.

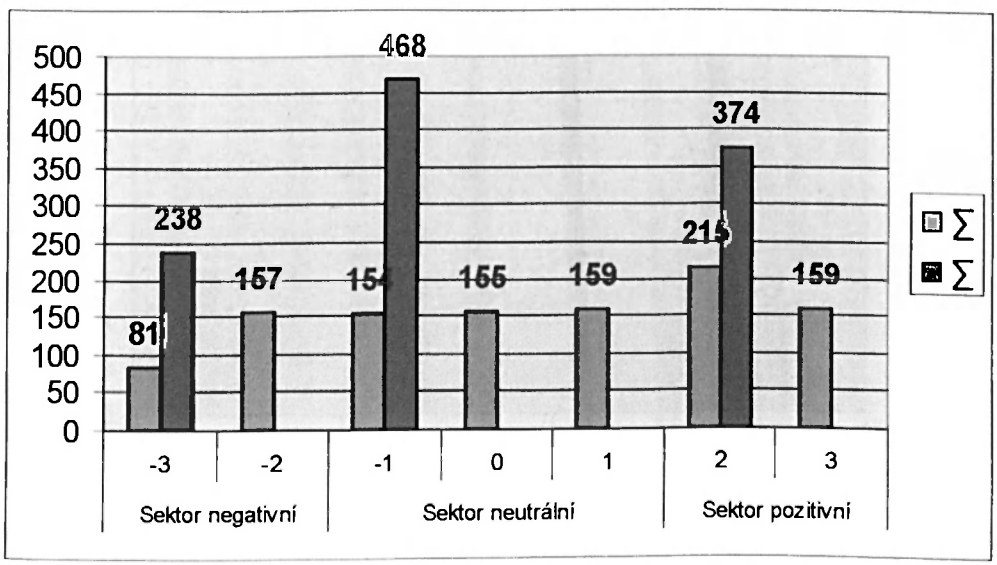
Z tabulky č. 87 a grafu č. 83 vyplývá, že 42,1% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 20,7% v negativním sektoru a 37,1% v sektoru pozitivním.

Tab. č. 88 a graf č. 84 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 3

UŽITÍ SÍLY A ZBRANÍ	POSTTEST
ŠKOLA: SPS MV V BRNĚ	SKUPINA : KONTROLNÍ

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	8	12	17	17	18	23	13
2	8	21	20	22	13	15	9
3	9	17	19	19	12	18	14
4	12	23	12	13	15	17	16
5	15	19	10	16	22	17	9
6	4	7	9	18	23	28	19
7	6	10	21	17	10	26	18
8	5	22	16	10	18	30	7
9	9	21	18	7	9	19	25
10	5	5	12	16	19	22	29
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	81	157	154	155	159	215	159
Σ	238		468			374	

Graf č. 84



Dotazník zpracovalo celkem 108 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Brně.

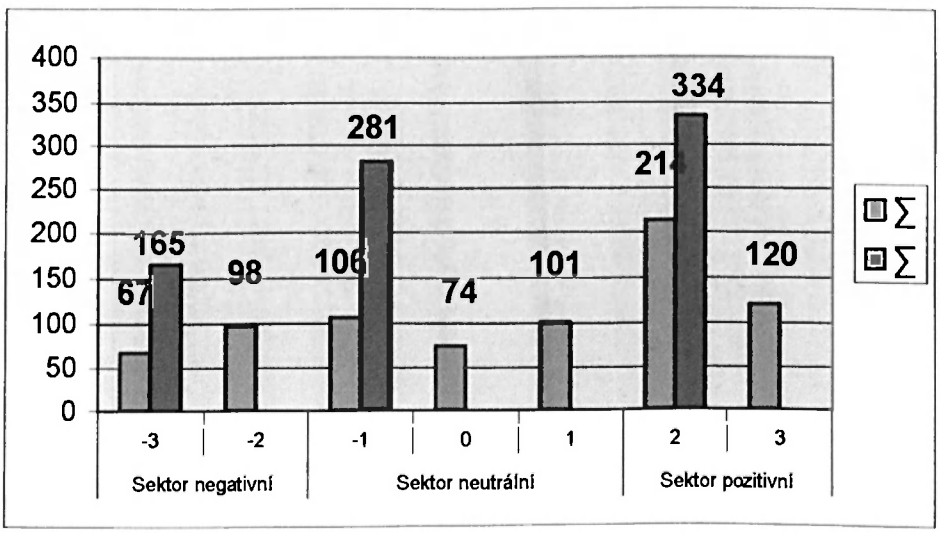
Z tabulky č. 88 a grafu č. 84 vyplývá, že 43,3% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 22,0% v negativním sektoru a 34,6% v sektoru pozitivním.

Tab. č. 89 a graf č. 85 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 3

UŽITÍ SÍLY A ZBRANÍ	POSTTEST
ŠKOLA: ŠPŠ MV V HOLEŠOVĚ	SKUPINA : EXPERIMENTALNI

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	9	5	2	13	12	21	16
2	6	9	11	5	6	27	14
3	8	15	14	3	11	19	8
4	9	8	16	9	3	20	13
5	17	10	13	6	9	18	5
6	0	4	15	7	14	28	10
7	3	13	14	7	8	22	11
8	4	15	12	6	13	23	5
9	7	13	5	7	12	14	20
10	4	6	4	11	13	22	18
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	67	98	106	74	101	214	120
Σ	165		281			334	

Graf č. 85



Dotazník zpracovalo celkem 78 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Holešově.

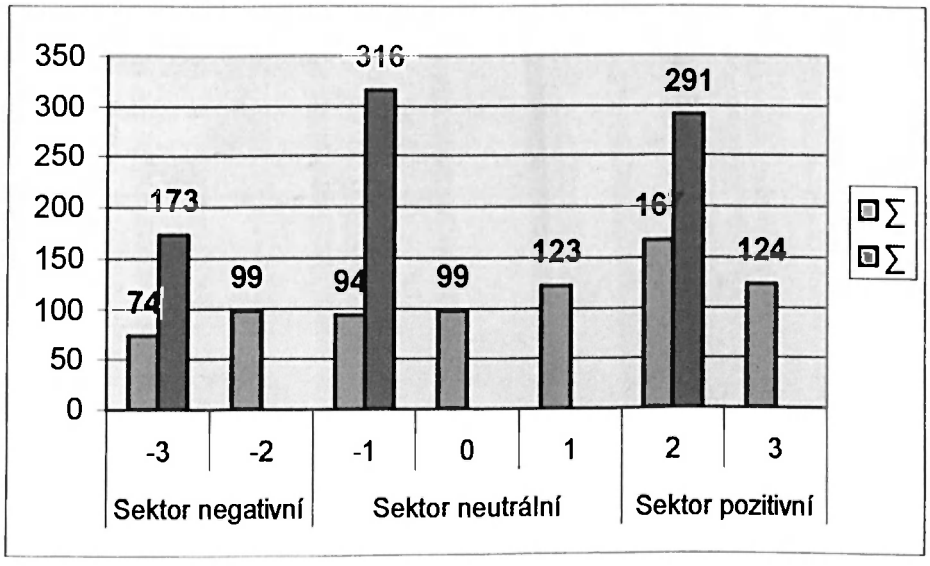
Z tabulky č. 89 a grafu č. 85 vyplývá, že 36,0% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 21,2% v negativním sektoru a 42,8% v sektoru pozitivním.

Tab. č. 90 a graf č. 86 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 3

UZITI SILY A ZBRANI	POSTTEST
ŠKOLA: SPŠ MV V HOLEŠOVĚ	SKUPINA : KONTROLNÍ

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	8	12	7	7	10	21	13
2	8	11	10	12	13	15	9
3	9	17	12	5	9	18	8
4	11	9	8	10	14	12	14
5	9	5	10	12	17	22	3
6	4	7	9	18	13	18	9
7	6	10	7	7	10	16	22
8	5	12	11	10	14	14	12
9	9	11	8	7	9	19	15
10	5	5	12	11	14	12	19
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
∑	74	99	94	99	123	167	124
∑	173		316			291	

Graf č. 86



Dotazník zpracovalo celkem 78 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Holešově.

Z tabulky č. 90 a grafu č. 86 vyplývá, že 40,5% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 22,2% v negativním sektoru a 37,3% v sektoru pozitivním.

Tab. č. 91 a graf č. 87 - Souhrnné výsledky dosažené v experimentálních skupinách v jednotlivých školách v dotazníku č. 3

UŽITÍ SÍLY A ZBRANÍ	POSTTEST
ŠKOLY: CELKEM	SKUPINY : EXPERIMENTÁLNÍ

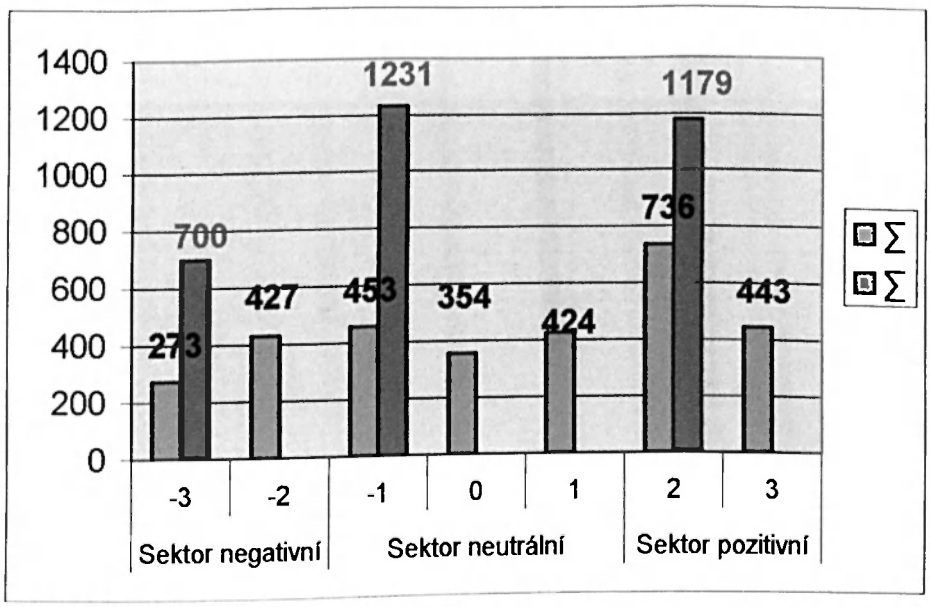
SPŠ MV v Praze	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	134	177	184	146	165	279	165
∑	311		495			444	

SPS MV v Brně	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	72	152	163	134	158	243	158
∑	224		455			401	

SPS MV v Holešově	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	67	98	106	74	101	214	120
∑	165		281			334	

Celkem	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	273	427	453	354	424	736	443
∑	700		1231			1179	

Graf č. 87



Tab. č. 92 a graf č. 88 - Souhrnné výsledky dosažené v kontrolních skupinách v jednotlivých školách v dotazníku č. 3

UZITI SILY A ZBRANI	POSTTEST
ŠKOLY: CELKEM	SKUPINY : KONTROLNÍ

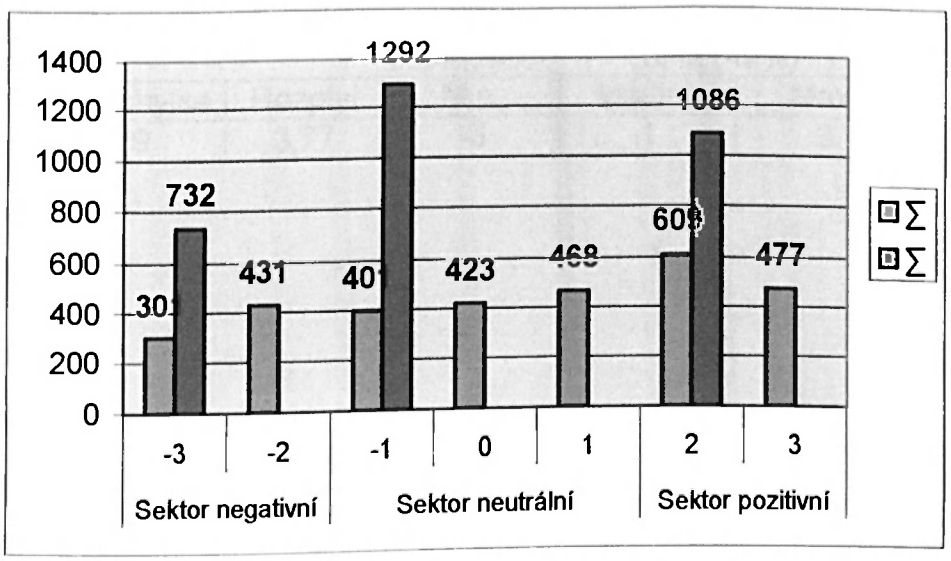
SPS MV v Praze	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Σ	146	175	153	169	186	227	194
Σ	321		508			421	

SPŠ MV v Brně	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Σ	81	157	154	155	159	215	159
Σ	238		468			374	

SPŠ MV v Holešově	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Σ	74	99	94	99	123	167	124
Σ	173		316			291	

Celkem	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Σ	301	431	401	423	468	609	477
Σ	732		1292			1086	

Graf č. 88



U polouzavřené položky č. 2 respondenti většinou uváděli zákonné důvody pro použití donucovacích prostředků, i když připouštěli možnost manifestace svého postavení ve výjimečných případech, zejména při zásazích proti zvláště agresivním osobám.

U polouzavřené položky č. 4 neuvedl žádný z respondentů jiný názor.

U polouzavřené položky č. 9 respondenti pouze zdůvodňovali nutnost dodržování zákona o Policii ČR.

Vzhledem k tomu, že zobecněné postoje se objevovali takřka v obou skupinách, neměly zásadní vliv na experimentální změnu proměnných.

Tab. č. 93 a graf č. 89 - Souhrnné statistické vyjádření experimentální změny proměnných v dotazníku č. 3

Celkem	**Negativ. Sektor**	**Neutrál. sektor**	**Pozitiv. sektor**
Experimentální skupiny	700	1231	1179
Kontrolní skupiny	732	1292	1086
Experimentální změna -hodnoty			93
Experimentální změna - %			8,6

Experimentální skupiny			700	1231		1179
Relativní četnost			0,23 (23%)	0,40 (40 %)		0,37 (37%)
Průměr	S. odchylka	Rozptyl	Min.	Median	Max.	Modus
0,35	1,9	3,72	-3	1	3	2

Kontrolní skupiny			732	1292		1086
Relativní četnost			0,24 (24%)	0,42 (42%)		0.22 (22%)
Průměr	S. odchylka	Rozptyl	Min.	Median	Max.	Modus
0,31	1,9	3,77	-3	1	3	2

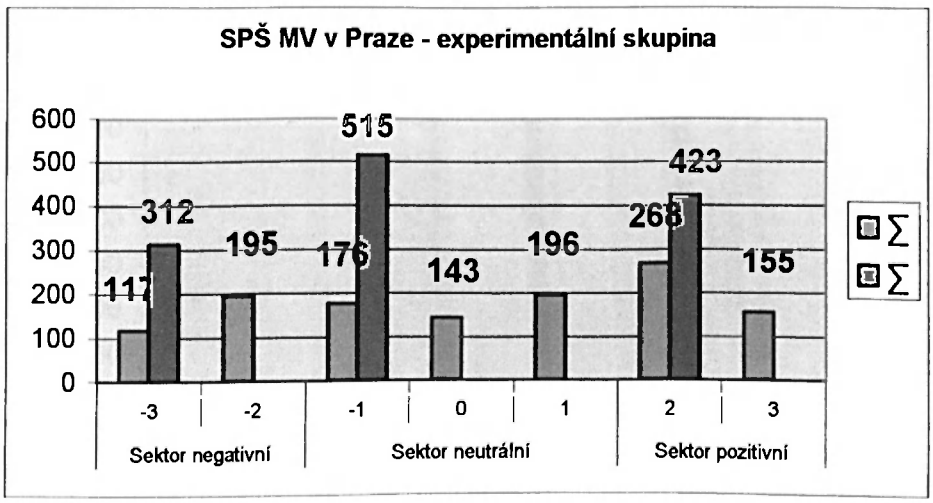
DOTAZNÍK Č. 4

Tab. č. 94 a graf č. 90 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 4

ZACHAZENI S OBĚTMI	POSTTEST
ŠKOLA: SPŠ MV V PRAZE	SKUPINA : EXPERIMENTÁLNÍ

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	15	18	10	18	19	26	19
2	12	19	17	11	22	23	21
3	9	23	22	11	19	26	15
4	15	16	17	9	19	33	16
5	21	13	20	10	14	28	19
6	4	24	21	18	24	23	11
7	8	22	19	16	17	36	7
8	13	22	16	15	21	23	15
9	11	23	16	17	19	21	18
10	9	15	18	18	22	29	14
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	117	195	176	143	196	268	155
Σ	312		515			423	

Graf č. 90



Dotazník zpracovalo celkem 125 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Praze.

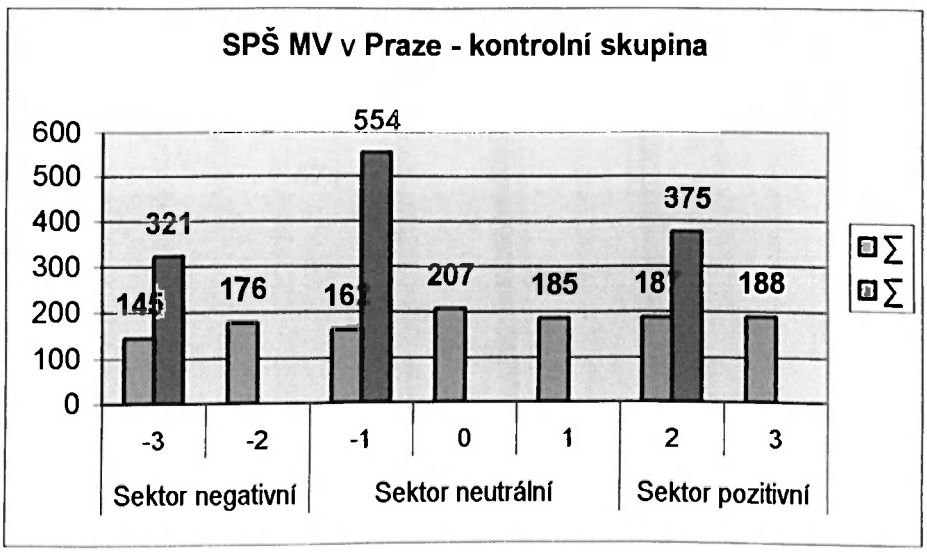
Z tabulky č. 94 a grafu č. 90 vyplývá, že podle označených odpovědí jednotlivých respondentů, označilo 41,2% v neutrálním sektoru. Poměrně výrazný posun hodnot vykazovaly počty odpovědí v pozitivním sektoru 33,8%, zatímco v negativním sektoru zůstávalo 24,9% respondentů.

Tab. č. 95 a graf č. 91 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 4

ZACHÁZENÍ S OBĚTMI	POSTTEST
ŠKOLA: SPŠ MV V PRAZE	SKUPINA : KONTROLNÍ

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	11	12	16	22	21	22	21
2	12	17	19	24	17	20	16
3	13	21	13	21	17	21	19
4	13	19	14	17	18	28	16
5	16	18	18	21	16	24	12
6	16	24	19	13	16	25	12
7	15	18	17	19	20	19	17
8	18	16	15	27	21	18	10
9	16	12	17	29	24	18	9
10	15	19	14	14	15	29	19
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	145	176	162	207	185	187	188
Σ	321		554			375	

Graf č. 91



Dotazník zpracovalo celkem 125 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Praze.

Z tabulky č. 95 a grafu č. 91 vyplývá, že podle označených odpovědí jednotlivých respondentů, označilo odpovědi v neutrálním sektoru 44,3%. Poměrně výrazný

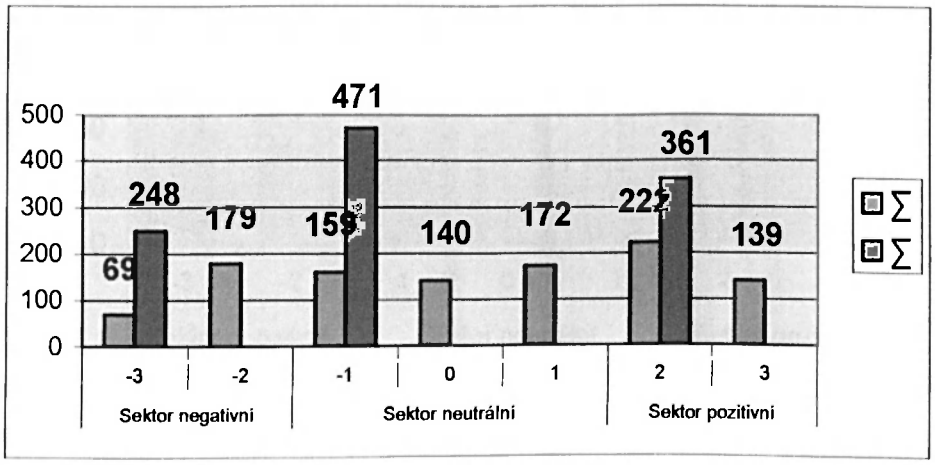
posun hodnot vykazovaly počty odpovědí v pozitivním sektoru 30,0%, zatímco v negativním sektoru zůstávalo 25,7% respondentů.

Tab. č. 96 a graf č. 92 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 4

ZACHÁZENÍ S OBĚTMI	POSTTEST
ŠKOLA: SPS MV V BRNĚ	SKUPINA : EXPERIMENTALNÍ

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	9	21	23	2	12	26	15
2	6	17	18	18	16	14	19
3	8	12	13	14	21	25	15
4	14	15	9	17	18	20	15
5	7	8	16	13	22	22	20
6	7	21	17	15	17	20	11
7	3	22	7	24	15	24	13
8	4	27	16	11	13	25	12
9	7	14	17	8	24	25	13
10	4	22	23	18	14	21	6
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	69	179	159	140	172	222	139
Σ	248		471			361	

Graf č. 92



Dotazník zpracovalo celkem 108 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Brně.

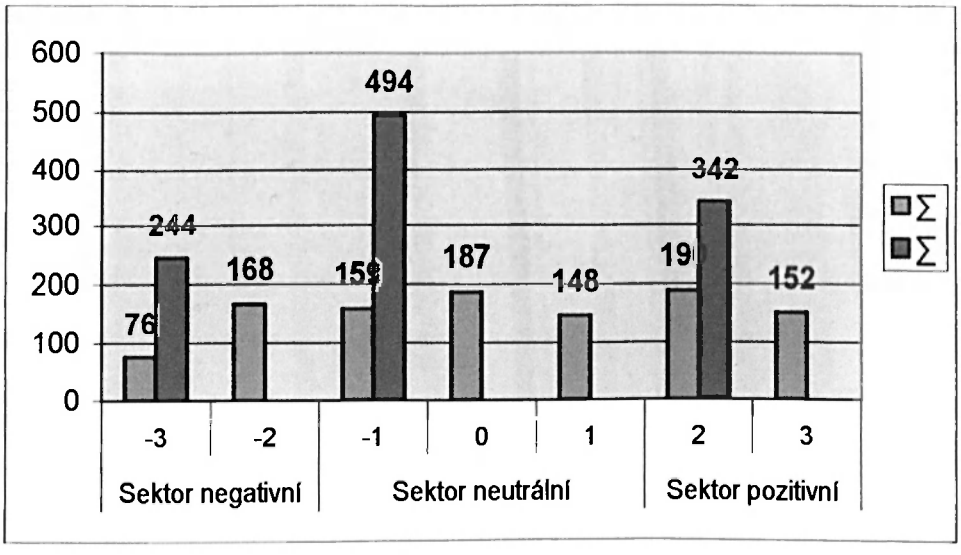
Z tabulky č. 96 a grafu č. 92 vyplývá, že 43,6% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 23,0% v negativním sektoru a 33,4% v sektoru pozitivním.

Tab. č. 97 a graf č. 93 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 4

ZACHÁZENÍ S OBĚTMI	POSTTEST
ŠKOLA: SPS MV V BRNĚ	SKUPINA : KONTROLNÍ

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	8	17	18	22	17	13	13
2	8	22	13	21	20	15	9
3	9	19	12	17	23	21	7
4	12	20	15	23	2	22	14
5	10	22	16	19	10	17	14
6	4	18	23	24	9	21	9
7	6	17	10	10	21	26	18
8	5	10	24	15	16	24	14
9	9	7	9	21	18	19	25
10	5	16	19	15	12	12	29
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
∑	76	168	159	187	148	190	152
∑	244		494			342	

Graf č. 93



Dotazník zpracovalo celkem 108 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Brně.

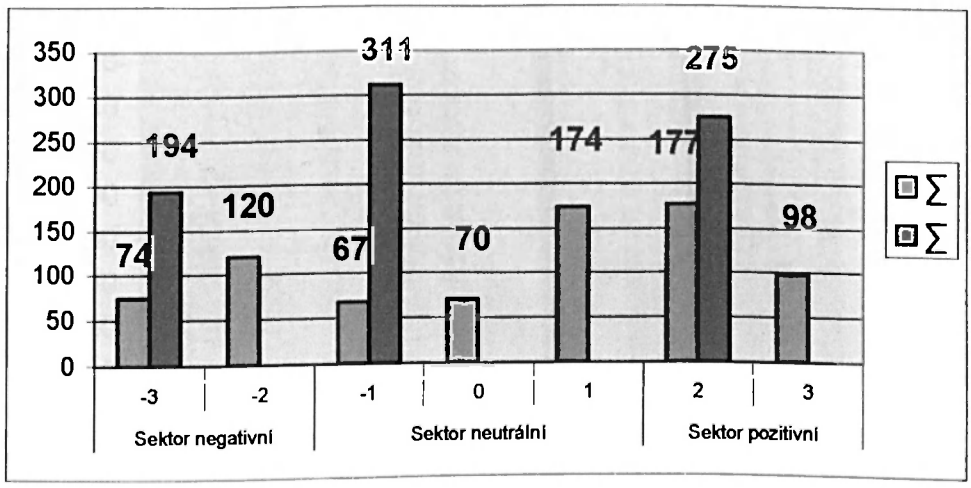
Z tabulky č. 97 a grafu č. 93 vyplývá, že 45,7% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 22,6% v negativním sektoru a 31,7% v sektoru pozitivním.

Tab. č. 98 a graf č. 94 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 4

ZACHÁZENÍ S OBĚTMI	POSTTEST
ŠKOLA: SPŠ MV V HOLEŠOVĚ	SKUPINA : EXPERIMENTÁLNÍ

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	13	16	9	2	21	12	5
2	5	14	6	11	17	16	9
3	3	8	8	8	19	17	15
4	9	13	9	3	10	26	8
5	6	5	17	13	8	19	10
6	7	10	0	8	28	21	4
7	7	11	3	4	22	18	13
8	6	5	4	12	23	13	15
9	7	20	7	5	14	12	13
10	11	18	4	4	12	23	6
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
∑	74	120	67	70	174	177	98
∑	194		311			275	

Graf č. 94



Dotazník zpracovalo celkem 78 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Holešově.

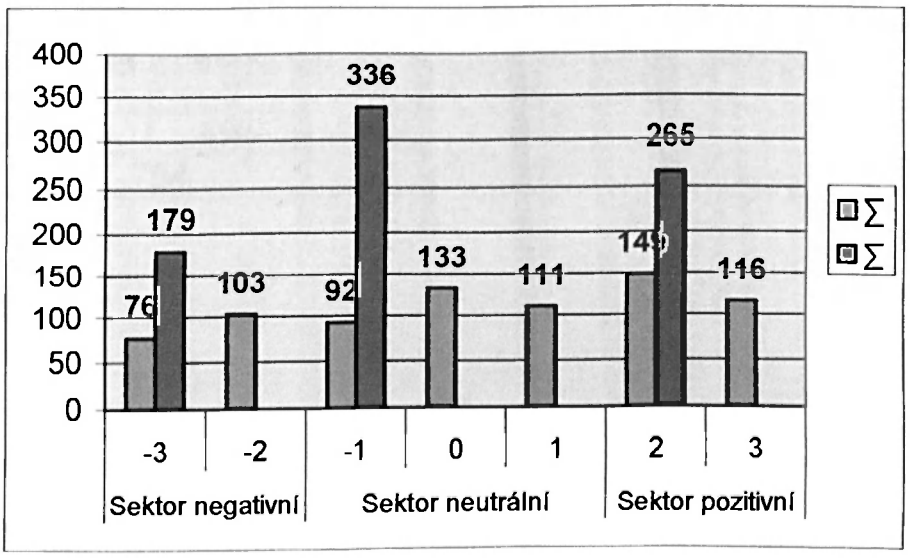
Z tabulky č. 98 a grafu č. 94 vyplývá, že 39,9% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 24,9% v negativním sektoru a 35,2% v sektoru pozitivním.

Tab. č. 99 a graf č. 95 - Výsledky hodnocení dotazníku č. 4

ZACHÁZENÍ S OBĚTMI	POSTTEST
ŠKOLA: SPŠ MV V HOLEŠOVĚ	SKUPINA : KONTROLNÍ

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1	8	13	7	7	8	23	12
2	8	9	10	9	13	18	11
3	9	7	12	16	9	8	17
4	11	14	8	10	14	12	9
5	9	3	10	22	5	12	17
6	4	9	9	18	13	18	7
7	6	18	11	7	10	16	10
8	7	6	5	19	16	13	12
9	9	15	8	12	9	9	16
10	5	9	12	13	14	20	5
	-3	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**+3**
Σ	76	103	92	133	111	149	116
Σ	179		336			265	

Graf č. 95



Dotazník zpracovalo celkem 78 respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie ze SPŠ MV v Holešově.

Z tabulky č. 99 a grafu č. 95 vyplývá, že 43,1% respondentů volilo odpověď v neutrálním sektoru, 22,9% v negativním sektoru a 34% v sektoru pozitivním.

Tab. č. 100 a graf č. 96 - Souhrnné výsledky dosažené v experimentálních skupinách v jednotlivých školách v dotazníku č. 4

ZACHAZENI S OBĚTMI	POSTTEST
ŠKOLY: CELKEM	SKUPINY : EXPERIMENTÁLNÍ

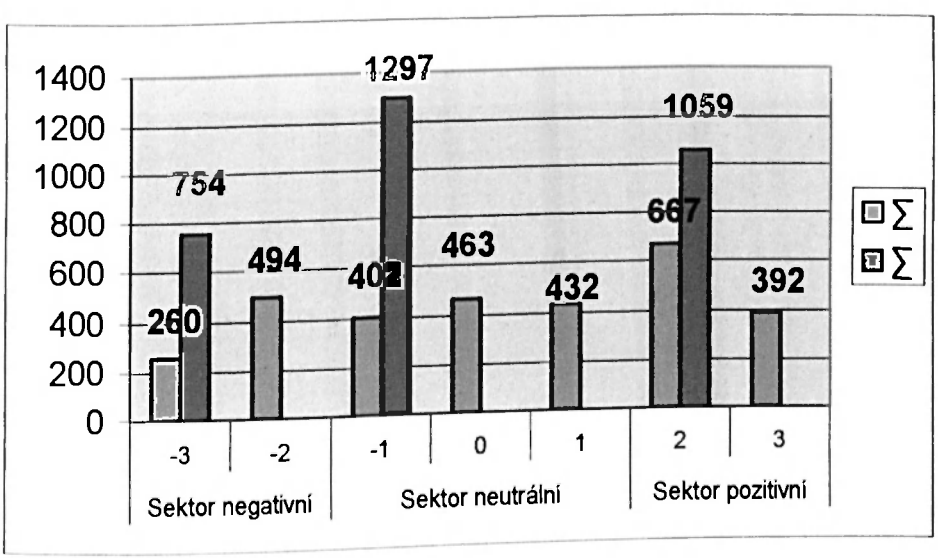
SPŠ MV v Praze	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	117	195	176	180	159	268	155
∑	312		515			423	

SPŠ MV v Brně	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	69	179	159	177	135	222	139
∑	248		471			361	

SPŠ MV v Holešově	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	74	120	67	106	138	177	98
∑	194		311			275	

Celkem	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	260	494	402	463	432	667	392
∑	754		1297			1059	

Graf č. 96



Tab. č. 101 a graf č. 97 - Souhrnné výsledky hodnocení dotazníku č. 4 v kontrolních skupinách jednotlivých škol

ZACHÁZENÍ S OBĚTMI	POSTTEST
ŠKOLY: CELKEM	SKUPINY : KONTROLNÍ

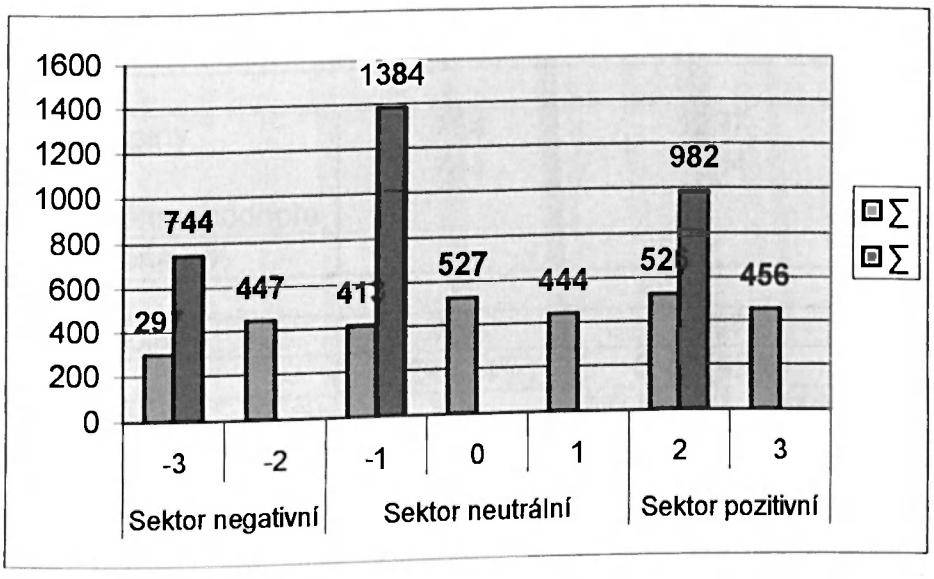
SPŠ MV v Praze	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	145	176	162	207	185	187	188
∑	321		554			375	

SPŠ MV v Brně	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	76	168	159	187	148	190	152
∑	244		494			342	

SPŠ MV v Holešově	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	76	103	92	133	111	149	116
∑	179		336			265	

Celkem	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
∑	297	447	413	527	444	526	456
∑	744		1384			982	

Graf č. 97



U polouzavřené položky č. 2, pokud respondenti označili možnost, že oběťmi násilí jsou „vždy" lidé z nižších vrstev společnosti, tak argumentovali, že kladou nejmenší

odpor, neumí se bránit, nebudou se obracet na orgány činné v trestním řízení. V případě, že označili možnost „nikdy", pak uváděli jako nejčastější důvod jejich chudobu, ale také sociální sympatie.

U polouzavřené položky č. 6 (na děti platí pouze tvrdá ruka - možnost „vždy") byla nejčastější odpověď jak na které dítě, jak kdy. Respondenti zdůvodňovali svůj postoj růstem kriminality dětí a mládeže v posledních letech a bezmocností společnosti bránit se tomuto negativnímu jevu zákonnými prostředky.

U polouzavřené položky č. 8, pokud respondenti označili možnost, že ne vždy je nejefektivnější vyslýchat oběť „z očí do očí", tak uváděli především etické důvody. Výjimečně připouštěli možnost výslechu osoby psychologem, lékařem či jinou, z policejního pohledu, laickou osobou nebo využitím technických prostředků.

U polouzavřené položky č. 10 kategorický názor, že policie nemá za žádných okolností vstupovat do soukromí lidí, sice někteří respondenti označili, ale většinou nikterak nezdůvodňovali. Pouze ve čtyřech případech deklarovali nedotknutelnost soukromého prostředí a majetku.

Vzhledem k tomu, že zobecněné postoje se objevovali takřka v obou skupinách, neovlivnily výrazným způsobem změnu proměnných.

Tab. č. 102 a graf č. 98 - Souhrnné statistické vyjádření experimentální změny proměnných v dotazníku č. 4

Celkem	**Negativ. Sektor**	**Neutrál. sektor**	**Pozitiv. sektor**
Expenmentální skupiny	754	1297	1059
Kontrolní skupiny	744	1384	982
Experimentální změna –hodnota			77
Experimentální změna - %			7,8

Experimentální skupiny			754	1297		1059
Relativní četnost			0,24 (24%)	0,42 (42%)		0,34 (34%)
Průměr	S. odchylka	Rozptyl	Min.	Median	Max.	Modus
0,25	1,8	3,5	-3	1	3	2

Kontrolní skupiny			744	1384		982
Relativní četnost			0,24 (24%)	0,42 (42%)		0,34 (34%)
Průměr	S. odchylka	Rozptyl	Min.	Median	Max.	Modus
0,21	1,9	3,65	-3	0	3	0

10.4 Ověření hypotéz empirického výzkumu

Pro výzkumný experiment byly stanoveny v souladu s cílem výzkumu dvě hlavní hypotézy.

Výchozím věcným záměrem první hypotézy byl předpoklad, že výuka s podporou multimediální technologie na CD ROM bude mít pozitivní vliv na výkony respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie v kognitivní oblasti.

Stanovení druhé hlavní hypotézy sledovalo cíl dosáhnout pozitivní změny respondentů-žáků vzdělávacího programu ZOP se zaměřením na službu pořádkové policie v oblasti profesních postojů v souladu s etikou policejní práce a s Evropským kodexem policejní etiky přijaté Výborem ministrů Rady Evropy 19. září 2001.

Obě hlavní hypotézy výzkumného projektu byly nastaveny k postupnému překonávání tradičních metod předávání informací v hotové podobě a implementaci behaviorálního, kognitivního a zejména konstruktivního pojetí formální a neformální edukace ve středních policejních školách Ministerstva vnitra.

Hypotéza H1:

Konstruktivně prováděná výuka s podporou multimediální technologie na CD ROM vytváří podmínky pro dosažení lepších výkonů žáků než při tradičním instrukčním učení.

Pro potřeby zkoumání a potvrzení definované hlavní hypotézy z hlediska kvantitativního bylo třeba precizovat její obsah do dílčích subhypotéz, a to:

Subhypotézy k H1 - **žáci experimentálních skupin dosáhnou vyšší výkon v kognitivním učení než žáci vyučovaní tradiční instrukční formou,**

- **žáci experimentálních skupin dosáhnou vyšší výkon v porozumění problému a zapamatování poznatků než žáci vyučovaní tradiční instrukční formou,**

Vyhodnocením údajů, které byly získány od 622 respondentů-žáků SPŠ MV v Praze (250 respondentů), respondentů-žáků SPŠ MV v Brně (216 respondentů) a respondentů-žáků SPŠ MV v Holešově (156 respondentů) byla hypotéza H1 ověřena a potvrzena.

Ověření experimentální změny výkonů respondentů v kognitivním učení v didaktickém testu č. 1 dosažené v experimentálních a v kontrolních skupinách výzkumného souboru v posttestu potvrdilo platnost subhypotézy pod první alineou. Statistické výsledky jednotlivých škol jsou dokumentovány četnostními tabulkami č. 31, 32, 37, 38, 43 a 44 a grafy č. 15, 16, 23, 24, 31 a 32 , dílčí souhrnné výsledky tabulkami č. 33, 39 a 45 a grafy č. 17, 18, 25, 26, 33 a 34. Celkové procentuální výsledky dokumentují tabulky č. 49 a 50 a grafy č. 39 a 40 v podkapitole 10.1.

Ověření experimentální změny v trvalosti porozumění a fixaci poznatků respondentů v didaktickém testu č. 1 dosažené v experimentálních a kontrolních skupinách výzkumného souboru v retestu potvrdilo platnost subhypotézy pod druhou alineou. Statistické výsledky jednotlivých škol jsou dokumentovány četnostními tabulkami č. 34, 35, 40, 41, 46 a 47 a grafy č. 19, 20, 27, 28, 35 a 36, dílčí souhrnné výsledky tabulkami č. 36, 42 a 48 a grafy č. 21, 22, 29, 30, 37 a 38. Celkové procentuální výsledky dokumentují tabulky č. 51 a 52 a grafy č. 41a 42 v podkapitole 10.1.

Ověření experimentální změny výkonů respondentů v kognitivním učení v didaktickém testu č. 2 dosažené v experimentálních a kontrolních skupinách výzkumného souboru v posttestu potvrdilo platnost subhypotézy pod první alineou. Statistické výsledky jednotlivých škol jsou dokumentovány četnostními tabulkami č. 53, 54, 59, 60, 65 a 66 a grafy č. 43, 44, 51, 52, 59 a 60, dílčí souhrnné výsledky tabulkami č. 55, 61a 67 a grafy č. 45, 46, 53, 54, 61 a 62. Celkové procentuální výsledky dokumentují tabulky č. 71 a 72 a grafy č. 67 a 68 v podkapitole 10.1.

Ověření experimentální změny v trvalosti porozumění a fixaci poznatků respondentů v didaktickém testu č. 2 dosažené v experimentálních a kontrolních skupinách výzkumného souboru v retestu potvrdilo platnost subhypotézy pod druhou alineou. Statistické výsledky jednotlivých škol jsou dokumentovány četnostními tabulkami č. 56, 57, 62, 63, 68 a 69 a grafy č. 47, 48, 55, 56, 63 a 64, dílčí souhrnné výsledky tabulkami č. 58, 64 a 70 a grafy č. 49, 50, 57, 58, 65 a 66. Celkové procentuální výsledky dokumentují tabulky č. 73 a 74 a grafy č. 69 a 70 v podkapitole 10.1.

Hypotéza H2:

Konstruktivně prováděná výuka s podporou multimediální technologie na CD ROM vytváří podmínky pro dosažení pozitivní změny postojů žáků v posuzování a hodnocení problému.

Dotazníky č. 1 a 2 byly do výzkumného experimentu zařazeny pouze jako informativní a z důvodů ověření nosnosti výzkumného nástroje. Jejich vyhodnocení bude společně s výsledky dotazníků použitých k experimentálnímu působení využito k úpravě tematického plánu výuky předmětu policejní psychologie a etika. Na základě jejich analýzy byly analogicky konstruovány dotazníky č. 3 a 4 k ověření hypotézy H 2. Viz podkapitola 10.2.

Vyhodnocením údajů, které byly získány od 622 respondentů-žáků SPŠ MV v Praze (250 respondentů), respondentů-žáků SPŠ MV v Brně (216 respondentů) a respondentů-žáků SPŠ MV v Holešově (156 respondentů) byla hypotéza H2 ověřena a potvrzena.

Názory a postoje označené respondenty experimentálních a kontrolních skupin výzkumného souboru v dotazníku č. 3 dokumentují tab. č. 91, 92 a grafy č. 87, 88 v podkapitole 10.3.

Souhrnné statistické vyjádření pozitivní experimentální změny proměnných v dotazníku č. 3 dokumentuje tab. č. 93 v téže podkapitole.

Názory a postoje označené respondenty-žáky experimentálních a kontrolních skupin výzkumného souboru v dotazníku č. 4 dokumentují tab. č. 100, 101 a grafy č. 96, 97 v podkapitole 10.3.

Souhrnné statistické vyjádření pozitivní experimentální změny proměnných v dotazníku č. 4 dokumentuje tab. č. 102 v téže podkapitole.

Multimediální výukové programy, organicky začleňované do struktury vyučovací jednotky v souladu s předem jasně stanovenými cíli, dávají možnosti vytvářet prostředí produktivní práce a efektivní seberealizace učitele i žáků v procesu vzájemné interakce. Vytvářejí předpoklady pro podporu:

- vztahu žáků k policejní práci jako službě veřejnosti,
- rozvoje aktivního, prakticky orientovaného myšlení a učení žáků,
- dialogu v edukačním procesu a formování vlastního názoru žáků,
- zapojení žáků do učebních aktivit a zvyšování jejich zájmu o učivo,

- schopností žáků aplikovat teoretické poznatky do praktických policejních činností (úkonů nebo zákroků),
- principu verbálního, vizuálního a písemného recipování poznatků,
- uvědomělé a trvalé fixace etických zásad při jakékoli komunikaci s občany,
- rozvoje kultivovaného jazykového projevu (verbální i nonverbální komunikace),
- vytváření dovedností a primárních pozitivních návyků policejního myšlení žáků,
- aktivního učení se zaměřením na nácvik dovedností profesionálně jednat i na trvalou fixaci vědomí možných rizik a dopadů vlastního chování,
- tréninku jak jednotlivých dovedností, tak komplexních postupů ve formě modelových situací,
- implementace aktivizujících metod, zejména motivačních, expozičních a fixačních,
- individuálního přístupu, samostatných a týmových činností žáků,
- problémově koncipovaného řízení kroků kognitivního procesu,
- aplikace metod programovaného vyučování a učení,
- poznávání algoritmů jako metody rozvoje samostatného konkrétního i abstraktního myšlení žáků,
- pochopení obsahu učiva v jeho vnitřních i vnějších souvislostech,
- rozvoje systémového myšlení,
- zásad vedení žáka k pochopení smyslu a významu zadaného problému tak, aby ho dokázal včlenit do souvislosti s dosud poznaným a vnitřně se s úkolem identifikovat,
- samostatné práce produkční povahy (negují pasivní reprodukci poznatků),
- možností seberealizace erudovanému učiteli,
- zvyšování produktivity a kreativity formální a informální edukace,
- získávání průběžné i závěrečné zpětné vazby.

Výukové programy „Použití síly a zbraní" a „Zacházení s oběťmi" na CD-ROM umožňují přechod od tradičních forem profesního výcviku, ve kterém stále převažuje transmisivní pojetí tréninku technických dovedností a získávání odborných znalostí, k moderní formě výuky rozvíjející dovednosti jednání a komunikace kreativními dialogickými postupy. Jsou pro výuku na středních policejních školách nejen didaktickým prostředkem, ale i určitou technologii konstruktivistické pedagogiky. Využití nabízejí i v oblasti celoživotního permanentního vzdělávání.

11. ZÁVĚR

11.1 Přínos multimediálních výukových programů na CD-ROM ke zkvalitnění výchovy a vzdělání ve středních policejních školách

Vyhodnocení výzkumného experimentu učení formou e-learningu s využitím multimediálních výukových programů na CD ROM a tradičními instrukčními metodami potvrdilo i některé další zkušenosti a závěry, které je možné zobecnit a objektivizovat. Implementace multimediálních výukových technologií do edukačního procesu:

1. Kladou vyšší nároky na přípravu učitele na výuku, a to jak po stránce technické (ovládání technických prostředků), tak po stránce odborné (tvorba výukových prezentací, jejich aktualizace, znalost příslušného softwaru apod.).
2. Vyžadují promyšlenou organizaci vyučovací jednotky, velmi dobré odborné zázemí, znalost obecné i speciální metodiky.
3. Zvyšují intenzitu práce, jsou efektivnější a produktivnější, podporují kreativitu výchovně vzdělávacího procesu.
4. Umožňují učiteli při řízení výuky permanentně udržovat kontakt se třídou, zařazovat didaktické postupy problémové výuky, neformálně motivovat a neustále aktivizovat žáky.
5. Zvyšují aktivní podíl vlastní práce žáků v hodině.
6. Šetří čas, racionalizují práci s informacemi (např. tiskové výstupy, datové soubory, záznamy apod.).
7. Potlačují často „nezáživnou" a mnohdy i velmi abstraktní formu verbálního projevu učitele; žáci si nové informace snáze fixují do systému a snáze aplikují v praktických činnostech.
8. Rozvíjejí aktivitu a tvůrčí myšlení, cílevědomost, samostatnost a schopnost kolektivní práce žáků, motivují žáky k odpovědnosti a soutěživosti při řešení úkolů v hodinách i v samostudiu.
9. Přinášejí lepší a trvalejší kognitivní výkony žáků a pozitivně mění vztah učících se žáků k učení.
10. Vytvářejí oběma subjektům edukace kvalitnější pedagogické klima .
11. Umožňují dosahovat celkově lepší efektivitu edukačního procesu i vyšší produktivitu práce.
12. Snižují negativní projevy chování žáků ve školní edukaci i na veřejnosti.

13. Motivují žáky ke kvalitnější přípravě na vyučování a k individuálnímu zájmu o problémy související s aplikací získaných poznatků do konkrétních praktických policejních činností.
14. Posilují jistotu žáků v obsluze a využívání technických prostředků užívaných v PČR při výkonu služby.
15. Vedou učitelé k překonávání „strachu z techniky" a předsudků vůči multimediální didaktické technice.
16. Inspirují náměty pro udržování aktuálnosti a pro tvorbu dalších výukových pomůcek, i když jde o činnost vysoce odbornou a specifickou.
17. Zvyšují produkční charakter vyučování a učení.

11.2. Přínos disertační práce pro pozitivní formování pedagogického prostředí ve středních policejních školách

Postupující proces budování informační společnosti, založené na stále širším využívání prostředků výpočetní techniky informačních a komunikačních technologií a poskytování informačních a komunikačních služeb, stále výrazněji ovlivňuje všechny stránky rozvoje soudobé moderní společnosti. Jednou z velmi významných oblastí je zejména výchova a vzdělání i určující úloha formální edukace, zejména z hlediska nároků na dosažení tzv. "informační gramotnosti" převážné části populace v nejkratším časovém horizontu.

U vědomí této premisy byla úvodní část práce věnována vymezení pojmu informační společnost, charakteristice základních směrů jejího rozvoje v intencích zpracování vládních dokumentů strategie informační politiky. V návaznosti na to byly vymezeny základní cíle v oblasti profesní výchovy a vzdělání v PČR, zejména pokud jde připravenost resortního školství na zavádění informačních a komunikačních technologií a jejich aplikaci ve výuce. Účelem této části bylo poukázat na zásadní význam informační společnosti v širším kontextu, zejména pokud jde o změny strategie, a s tím souvisejících paradigmat vzdělání vyvolaných aplikací soudobých ICT v edukačním procesu.

Tématické zaměření disertační práce představuje v jistém smyslu nový pohled na uplatnění multimediální technologie s implementací výukových programů na CD-ROM v resortních školách MV jako stále významného edukačního prostředku. Nesporná a stálá aktuálnost je dána i tím, že výukové programy, programované

učebnice a další didaktické materiály, prezentované na výukových www stránkách a jejich mnohostranná aplikace ve výuce i v domácí přípravě s využitím Internetu nejsou využitelné ve výchovně vzdělávacím procesu profesní přípravy začínajících policistů. Vedle teprve postupného budování sítě Intranetu, jako zatím pouze informačního média v resortu MV, jsou výukové programy na CD-ROM velmi významným prostředkem zkvalitnění výchovy a vzdělání policistů. V souladu s integrované pojatém zpracování školního kurikula i učebních dokumentů vzdělávacího programu ZOP byla volba tématického zadání vedena snahou o komplexní pohled na uvedenou problematiku a její využitelnost ve výuce práva, služby pořádkové a dopravní policie, stejně jako v kriminalistice či policejní psychologii.

Práce je strukturálně koncipována na obecně teoretickou a experimentální část. Kromě textové části zahrnuje obsáhlý dokumentační aparát v souboru grafů, tabulek a příloh.

V teoretické části disertační práce jsou výukové programy s podporou elektronických zdrojů zkoumány ze tří základních úhlů pohledu. Jednak jako součást systému didaktických prostředků, dále jako složka informačního prostředí Internetu též jako jedna ze složek didaktických multimédií. Vytvořit analogické výukové prostředí v síti Intranetu MV bude úkolem budoucího období. Výukové programy na CD-ROM jsou na základě posouzení z výše uvedených aspektů definovány jako specifické, účelově vytvořené pedagogizované učební pomůcky, umožňující prezentovat široké spektrum aktivizujících didaktických postupů se zastoupením řídících a komunikačních prvků, jejichž základ tvoří hypertextová struktura informací určených k edukaci.

V předvýzkumu byly ověřeny základní funkce výukových programů jako didaktického prostředku a konfrontovány různé přístupy k evaluaci těchto funkcí. Na základě aplikace didaktického aparátu pro hodnocení didaktických textů byly komparací vybraných taxonomií didaktických funkcí posouzeny možnosti zajištění základních skupin funkcí (prezentační, řídící a organizační) výukovými programy.

Na základě této komparace bylo výzkumem potvrzeno, že výukové programy jsou schopné zajišťovat svým specifickým způsobem veškeré funkce klasických didaktických prostředků a některé podstatně kvalitněji. Zejména budoucí využití Intranetu otevře i další možnosti jejich využití nejen pro učitele a žáky v edukačním procesu, ale i pro policisty na výkonných útvarech PČR. Aplikace didaktického

aparátu pro hodnocení výukových programů zároveň vytvořila předpoklady pro evaluaci konkrétního obsahu učiva v experimentální části práce.

Odpovídající stupeň validity, jako podmínky a zároveň i předpokladu uskutečnění výzkumného experimentu, prokázaly výsledky analýzy odpovědí 1284 žáků a žákyň a 360 učitelů ze SPŠ MV v Praze Brně a Holešově. Formou dvou dotazníků, informací ředitelů škol, vedoucích personálních oddělení a ekonomických úseků škol bylo v rámci pilotážního průzkumu a předvýzkumu možné učinit si poměrně kvalifikovanou představu o pedagogickém prostředí, ve kterém se žáci s výpočetní technikou seznámili, o připravenosti škol na využití informačních a komunikačních technologií, o programovém vybavení náplněmi do elektronických nosičů, o struktuře činností provozovaných na Intranetu či Internetu i o dalších sledovaných faktorech.

Analýza dat ve srovnání s výsledky s obdobným průzkumem realizovaném po mém nástupu do funkce ředitele SPŠ MV v Praze v roce 1992 jednoznačně prokázala pokračující nárůst vybavenosti středních policejních škol počítači, stejně jako nárůst podílu připojení do sítě Internetu a Intranetu, zejména v posledním letech.

Jako základní výhody práce na počítači a na Internetu respondenti uvedli zejména dostupnost informací a rychlost práce, pozitivně byla hodnocena také přehlednost a úprava výstupů.

Výzkumný projekt poskytl na základě porovnání různých klasifikačních přístupů dostatečné penzum informací pro vytvoření souboru kritérií evaluace výukových programů na CD-ROM z hlediska jejich základní funkce.

Souhrnně lze konstatovat, že předkládaná disertační práce v experimentální části a v souladu s tématickým zadáním nade vší pochybnost potvrdila oprávněnost implementace výukových programů na CD-ROM jako specifických didaktických prostředků do školní edukace. Zároveň potvrdila i jejich organickou příslušnost do stávající soustavy technických výukových prostředků, do informačního prostředí budované sítě Intranetu a didaktických textů. Ve výzkumných programech jsou vymezeny základní funkce a přínosy, které jejich aplikace ve výuce i v domácí přípravě objektivně přináší vzhledem k technickým možnostem ICT a Internetu i ve srovnání s tradičními didaktickými prostředky, pro zvýšení efektivnosti a kvality vyučování a učení. V experimentální části práce je též prezentován soubor kritérií evaluace výukových programů a modelový nástroj pro evaluaci výukových programů v souladu s aplikací metodického aparátu.

Základní přínos předkládané práce spočívá v tom, že u vědomí omezených časových a kapacitních možností jednotlivce otevírá poměrně široký pohled na možnosti využití výukových programů na CD-ROM, jako jednoho z multimediálních edukačních prostředků, které jsou ve stávajícím pedagogickém prostředí středních policejních škol dosud převážně chápány velmi zúženě. Mnozí pedagogičtí pracovníci i žáci v nich dosud spatřují pouze jakýsi soubor interkomunikačních a telekomunikačních služeb s možnostmi komerčního a v širším slova smyslu ekonomického využití.

Určitým a také dalším sledovaným přínosem práce je její motivační a aktivizující fenomén pro následné pokračování výzkumu dané problematiky v širším edukačním prostředí e-learningu. Proto byly dotazníky i didaktické testy zpracovány tak, aby umožňovaly průběžné rozšiřování a aktualizaci sběru dat a postupné vytváření rozsáhlé databáze v budoucnu. V obdobném smyslu lze hodnotit i přínos sestaveného modelu evaluačního nástroje, kde základním kritériem zpětné vazby byla především jeho obsahová validita a reliabilita.

V občasné době jsou policejní služby propojeny síti Intranet. Spolu se vzrůstajícími nároky na vzdělávání policistů začíná nabývat na stále větším významu (a to i vzhledem k intenzitě služby a praktické nemožnosti účastnit se vzdělávání mimo pracoviště) výuka policistů pomocí e-learningu. Tato forma je již zcela běžná u Královské jízdní policie v Kanadě (RAMP). V české republice o ní stále zatím jen hovoříme. Výsledky a některé myšlenky disertační práce mají být jedním u impulsů pro zahájení prací na této formě vzdělávání.

Při zpracování práce byly využity jak teoretické poznatky, tak i dosavadní praktické zkušenosti z tvorby výukových programů na CD-ROM a jejich aplikace ve výuce ve SPŠ MV v Praze i v zahraničních policejních školách. Zpracování tématu předkládané disertační práce bylo zároveň vedeno i snahou poukázat na širší celospolečenské souvislosti dané problematiky vzhledem k tomu, že informační a komunikační technologie představují dominantní rys soudobé informační společnosti. V zorném úhlu této objektivní reality je CD-ROM k účelům edukace sice, zejména z hlediska překotného tempa vývoje výukového softwaru i hardwaru, významnou, ale pouze jednou z možností rozmanitého přímého využití multimediálních technologií ve vzdělávání.

V zásadě lze konstatovat, že dominantní tendence výstupů analyzovaného souboru odpovědí koresponduje s obdobnými dílčími empirickými průzkumy realizovanými MŠMT ČR a dalšími institucemi i s publikovanými statistickými údaji.

Podstatnou je skutečnost, že výsledky experimentálního výzkumu potvrdily vedle stanovených hypotéz i vzestup zájmu respondentů o e-learning. Potvrzena byla rovněž i zvýšená míra motivace žáků k práci s počítačem a k jeho využívání při výukových aktivitách.

Tento fakt anoncuje a současně též aktualizuje naléhavou potřebu navázat na získané zkušenosti a neprodleně a velmi intenzivně pokračovat v práci na pokrytí výuky odborných a profilujících předmětů ve středních policejních školách výukovými programy, a to nejen na CD-ROM, ale i na dalších multimediálních prostředcích, ale též formou www výukových stránek na Intranetu MV. Nejde přitom pouze o obsahově technické aktivity pedagogických pracovníků, ale především o kvalitativní hlediska metodická a metodologická.

12. Odborná literatura a další použité informační zdroje

Alessi, S. M., Trollip, S. R. *Multimedia for learning: Methods and Development.* Bloomington. Pearson Allyn & Bacon, 2000. ISBN 02-052-7691-1.

Armstrong, M. *Řízení lidských zdrojů.* Praha, Grada Publishing, 2002.

Barešová, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých.* VOX, 2003. ISBN:80-86324-27-3.

Barták, J. *Základní kniha lektora/trenéra.* Praha, Votobia, 2003. ISBN:80-7220-158-1.

Bell, D. *The social framework of the information society.* Tom Forester,1980.

Belenky, M. F., Clinch, B. M. *Women´s Wals of Knowing: The development of Self, Voice, and Mind.* New York: Basic Books, Inc., 1986.

Beneš, M. *Úvod do andragogiky.* Praha, UK Karolinum, 1997.

Beneš, M. *Andragogika – filozofie – věda.* Praha, Eurolex Bohemia, 2001.

Beneš, M., Heinová, H. *Základy andragogiky.* Praha, Ka PŘ FF UK, 1997.

Bělohlávek, F. *Organizační chování.* 1. vyd., Olomouc, Rubico, 1996.

Bočková, V. a kol. *Antologie textů k andragogice.* Olomouc, FF UP, 1991.

Boetcher, J. *Pedagogika a strategie vzdělávání.* Floridská státní univerzita, 1995.

Brdička, B. *Role internetu ve vzdělávání.* Kladno, AISIS, 2003.

Bruner, J. S. *The process of education.* Harvard University Press,1977.

Burnett, R. *Perspectives on Multimedia: Communication, Media and Information Technology.* Mississauga. John Wiley & Sons, 2004. ISBN 04-708-6863-5.

Byčkovský, P. *Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu.* 1. vyd. Praha, ČVUT, 1982.

Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha, Univerzita Karlova, 1993.

Černochová, M., Komrska, T., Novák, J. *Využití počítače při vyučování.* Praha, Portál, 1998.

Dewey, J. *Experience and education.* New York, Macmillan, 1938.

Dittrich, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika.* Praha, H a H, 1993.

Dostál, A. M. *Pedagogické problémy současné doby.* Praha, SPN,1967.

Drahovzal, J., Kilián, O., Kohoutek, R. *Didaktika odborných předmětů.* Brno, Paido, 1997. ISBN 80-85931-35-4.

Drahovzal, J. *Projektování modelů řízení výuky I.* Brno, VŠZ, 1990.

Gagné, R. M. *Podmínky učení.* 1. vyd., Praha, SPN, 1975.

Gates, B. *Business @ the Speed of Thought. Using a Digital Nervous Systém.* Management Press, Ringier ČR Praha, 1999.

Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno, Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Gavora, P. *Výzkumné metody v pedagogice.* Brno, Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

Halsall,F. *Multimedia Communications.* New York. Pearson Addison Wesley, 2000. ISBN 02-013-9818-4.

Hartl, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých.* Praha, Karolinum, 1999.

Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník.* 1. vyd., Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

Havlík, P., Novotná, M., Prokop, J. *Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělání.* Praha, Karlova univerzita, 1993.

Hayesová, N. *Základy sociální psychologie.* 3. vyd., Praha, Portál, 2003. ISBN: 80-7178-763-9.

Heath, S. *Multimedia and Communications Technology.* Campbell. Focal Press, 1999. IBSN 02-405-1529-3.

Hutchison, D. *Teleservices and Multimedia Communications.* Berlin. Springer Verlag, 1996. ISBN 35-406-1028-6.

Chapman, N, Chapman, J. *Digital Multimedia.* Mississauga. John Wiley & Sons, 2004. ISBN 04-708-5890-7.

Chráska, M. *Základy výzkumu v pedagogice.* UP, Olomouc, 2000.

Jandourek, J. *Sociologický slovník.* Praha, Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

Janoušek, J. *Společná činnost a komunikace.* Praha, Svoboda 1984.

Kearsley, M. *Vzdělávání dospělých,* SPN, Praha, 1996.

Kličková, M. *Problémové vyučování ve školní praxi.* Praha, SPN, 1989.

Kouba, L. Materiálně technické prostředky ve výchovně vzdělávacím procesu. In *Bulletin VÚOŠ.* Praha, VÚOŠ, 1979, č. 3.

Kulič, V. *Psychologie řízeného učení.* Praha, Academia, 1992.

Maňák, J. *Nárys didaktiky.* Brno, Masarykova univerzita, 2003.

Mareš, J., Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole.* Brno, Masarykova univerzita, 1995.

Mayer, R. E. *Multimedia Learning.* Cambridge. Cambridge University Press, 2001. IBSN 05-217-8749-1.

Mc Luhan, M. *Understanding media – the Extension of Man.* New York: Mc Graw Hill, 1964. ISBN 0262631598.

Misovich, S. J. *An Intrduction to Interactic Multimedia.* Bloomington. Pearson Allyn & Bacon, 2002. IBSN 02-O53-4373-2.

Mojžíšek, L. *Vyučovací metody.* Praha, SPN, 1975.

Morgan, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu.* Boskovice, Nakladatelství Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4.

Mošna, F. *Didaktika základů techniky.* 1. díl, Praha, SPN, 1990.

Mošna, F. *Didaktika základů techniky.* 2. díl, Praha, SPN, 1991.

Mošna, F. Projektové vyučování v technických předmětech. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů.* VŠP, Hradec Králové, 1995.

Mošna, F. Úloha obecně technického vzdělání v moderní společnosti. In *Technické vzdelanie jako súčasť všeobecného vzdelania.* UMB, Banská Bystrica,1999.

Mošna, F., Rádl, Z. *Problémové vyučování a učení v odborném školství.* Praha, RB-PRESS, 1996. ISBN 80- 902166-0-9.

Mukhopadhay, M. *Learning: the treasure within*, NIEPA, Indie, 1999.

Mužík, J. *Andragogická didaktika.* Praha, Codex Bohemia, 1998.

Nakonečný, M. *Motivace pracovního jednání a její řízení.* Praha Management Press, 1992.

Nakonečný, M. *Psychologie osobnosti.* Praha, Academia, 1995.

Ohm, J. R. *Multimedia Communication Technology: Representation, Transmission, and Identification of Multimedia Signals (Signals and Communication Technology).* London, Springer Verlag, 2004. ISBN 35-4OO-1249-4.

Palán, Z. *Profesní vzdělávání.* Praha, Ka PŘ FF UK, 1995.

Palán, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých.* Praha, DAHA, 1997.

Palán, Z. *Základy andragogiky.* Praha, AJAK, 2001.

Palouš, R. *Čas výchovy.* Praha, SPN,1991.

Palouš, R. *Totalismus a holismus.* Praha, Karolinum, 1996. ISBN 8071842818.

Patočka, J. *Filosofie výchovy* (The Philosophy of Education). *Studia pedagogica,* PedF UK, 1997, č. 18, A lecturefrom the year 1938.

Pavlík, O. *Program vzdělávání dospělých v České republice.* Praha, AJAK, 1997.

Pelikán, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha, Karolinum, 2004. ISBN 80-7184- 569-8.

Petty, G. *Moderní vyučování.* 2. vyd., Praha, Portál, 2002.

Praško J., Prašková H. *Asertivitou proti stresu.* Praha, Grada Publishing, 1996, dotisk 1997. ISBN 80-7169-334-O.

Průcha, J. *Moderní pedagogika.* 2. vydání, Praha, Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

Průcha, J. *Pedagogická evaluace.* Brno, MU, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996.

Průcha, J. *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika.Vytváření mostů*, ÚIV, 1997.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník,* Praha, Portál, 1995. IBSN 80-7178-029-4.

Rao, K. R. *Multimedia Communications Systéms: Technigues, Standards, and Networks.* London. Prentice Hall, 2002. ISBN 01-031-398-X.

Rambousek, V. Funkce technických výukových prostředků ve vyučovacím procesu. In *Didaktická technologie.* Praha, Karolinum, 1994.

Rambousek, V. a kol. *Technické výukové prostředky.* Praha, SPN, 1989.

Rektorys, K. a kol. *Přehled užité matematiky.* Praha, SNTL, 1968.

Rys, S. *Hospitace v pedagogické praxi.* Praha, SPN, 1988.

Rys, S. *Příprava učitele na vyučování.* Praha, SPN, 1979.

Skalová, J. *Aktivita žáků ve vyučování.* Praha, SPN, 1978.

Skinner, B. F. *Technologie učení.* 1954.

Slavík, J. Novák, J. *Počítač jako pomocník učitele.* Praha, Portál, 1997.

Strauss, A., Corbinová, J. *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice, Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80- 85834-60-X.

Svoboda, M. *Metody psychologické diagnostiky dospělých.* Praha, CAPA, 1992.

Swoboda, M. *Moderní statistika.* Praha, Svoboda, 1977.

Šimek, D. *Základy andragogiky.* Olomouc, FF UP, 1996.

Škaloudová, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu.* Praha, PFUK, 1998. ISBN 80-86039-56-0.

Škoda, K. *Kapitoly z dějin andragogiky.* Praha, Karolinum, 1996.

Štikar, J., Rymeš, M., Riegel, K., Hoskovec, J. *Základy psychologie práce a organizace.* Praha, Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-091-2.

Team, *Lifelong learning for all,* OECD, Belgie, 2001.

Tollingerová, D., Knězů, V., Kulič, V. *Programované učení.* 1. vyd., Praha: SPN, 1966.

Tollingerová, D. et al. *K teorii učebních činností.* 1. vyd., Praha, SPN, 1986.

Tönnies, F. *Gemeinschalt und Gesellschaft.* Leipzig, 1887.

Tůma, J. *Moderní technické pomůcky ve výuce.* 1. vyd., Praha, SPN, 1974.
Tůma, J. Křečan, Z. *Vyučovací stroje.* 1. vyd., Praha, SPN, 1967.
Váchová, H. a kol. *Experimentální ověřování nového pojetí výchovy a vzdělávání na středních odborných školách.* Praha, VÚOŠ, 1984.
Vybíral, Z. *Psychologie lidské komunikace.* Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
Vygotsky, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí.* 1. vyd., Praha, SPN, 1976.
Vygotsky, L. S. *Thought and language.* Cambridge, MIT Press, 1962, ISBN 0262 720 108.
Výrost, J., Slaměník, I. *Sociální psychologie – Sociálna psychológia.* Praha, ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
Woolfolk, A. E. *Educational Psychology.* Allyn & Bacon, 1993. IBSN 0205326307.
Zlámal, J. *Metodika multimediální výuky.* MV ČR, Kriminalistický sborník, 2004, č. 3.
Zlámal, J. *Multimediální technologie při výuce předmětu služba dopravní policie ve Střední policejní škole MV v Praze.* Banská Bystrica, Sborník UMB, 2003.
Zlámal, J. *Některé zkušenosti a doporučení pro využití elektronických zdrojů procesu školní a mimoškolní edukace.* Sborník UMB, Banská Bystrica, 2004.
Zlámal, J. *Multimediální technologie v profesní přípravě policistů ve Střední policejní škole MV v Praze.* Brno, 2004, Sborník příspěvků z odborného semináře na téma Konstituování Sociální pedagogiky jako vědeckého oboru, Institut mezioborových studií Brno a Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
Zlámal, J. *Některé zkušenosti a doporučení pro využití elektronických zdrojů v procesu školní a mimoškolní edukace,* e-PEDAGOGIUM, Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, č. 3.
Zlámal, J. *Některé možnosti využití elektronických zdrojů ve výuce.* Moderní vyučování, Praha, 2004, říjen.
Zlámal, J. *Některé možnosti využití elektronických zdrojů ve výuce.* Moderní vyučování, Praha, 2004, listopad.
Evropský kodex policejní etiky. Doporučení (2001) 10 s výkladovým memorandem přijaté Výborem ministrů Rady Evropy. Brusel, 2001.
Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Praha, MŠMT ČR,1991.
Hamburská deklarace. UNESCO, 1997.
Státní informační politika - cesta k informační společnosti. Dokument vlády ČR.

Praha,1999.
Koncepce řešení problémových úloh ve výzkumu PISA 2003. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2003.
Koncepce státní informační politiky ve vzdělání. Dokument vlády ČR. Praha, 2000.
White Paper: 21st Century Literacy in a Convergent Media World. Berlin, Bertelsmann Foundation 2002.
Indicateurs de base des TIC dans les systémes éducatifs. Faits et chiffres. Raport annuel 2000/2001. Eurydice. Le réscau sur l´éducation en Europe, 2001.

Odborné časopisy:
Česká škola.
Moderní vyučování.
Pedagogická revue - Peerhács, J. *Úkoly teorie výchovy dospelých v procese konštituovania a rozvíjania sociálnej pedagogiky.* 1996, č. 3 a 4.
Pedagogika.
Učitelské listy.
Učitelské noviny.
Zpravodaj - Odborné vzdělávání v zahraničí. NÚOV, Praha, 2002, č. 1 a 4.

Internetové stránky:
Jak se dělají testy, SCIO 19. 7. 2000. Dostupný z:
<URL: http: //www.scio.cz/aktivity/tvorba_testu/main.htm>
Pracovní stres. Dostupné z http://psychologie.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=2921
Reliabilita, SCIO 28. 1. 2000. Dostupný z:
<URL: http: //www.scio.cz/aktivity/tvorba testu/reliabilita.htm>
Staudt, E. *Budoucnost učení – učení pro budoucnost aneb tvoříme změnu.* Projev na 20. konferenci ICDE, Düsseldorf, 2003.
Dostupné z http://www.educationonline.cz/distan012.html
Testy absolutního a relativního výkonu, SCIO 28. 1. 2000. Dostupný z:
<URL: http: //www.scio.cz/aktivity/tvorba_testu/nr_a_cr testy.htm>
Učitelský Spomocník. Dostupný z: http:/www.spomocnik.cz
Validita testu, SCIO 28. 1. 2000. Dostupný z:
<URL: http: //www.scio.cz/aktivity/tvorba_testu/validita.htm>

Základní statistické charakteristiky výsledků písemných testů podle vysokoškolského zákona, SCIO 19. 7. 2000. Dostupný z:
<URL: http: //www.scio.cz/aktivity/fakultam/metodika_zakl_stat/stat_char_ metodika.htm>
Základní typy testů, SCIO 28. 1. 2000. Dostupný z:
<URL: http: //www.scio.cz/aktivity/tvorba_testu/typy_testu.htm>

Typografické normy:

Norma bibliografické citace ČSN ISO 690. Český normalizační institut, Praha, 1996.
Úprava písemností zpracovaných textovými editory nebo psaných strojem ČSN 01 6910. Český normalizační institut, Praha, 2002.

13. Seznam příloh

- Příloha č. 1 - Etapy pedagogického výzkumu v časově obsahovém horizontu
- Příloha č. 2/5 - Slovníček hlavních pojmů
- Příloha č. 3/3 - Přehled vybavení jednotlivých SPŠ výpočetní technikou
- Příloha č. 4/4 - Dotazníky č.1 a č. 2 aplikované v pilotážním průzkumu
- Příloha č. 5/19 - Dotazníky č. 1a, 1b, 2a, 2b aplikované v předvýzkumu
  - Didaktické testy č. 1 a 2 aplikované v předvýzkumu
- Příloha č. 6/20 - Didaktické testy č. 1 a 2
  - Dotazníky č. 1, 2, 3, 4
- Příloha č. 7 – Hodnocení dotazníků podle Likertovy škály

Příloha č. 1

Etapy pedagogického výzkumu v časově obsahovém horizontu

Etapa výzkumu	Termín provedení	Problematika
I.	květen 2002 - prosinec 2002	▪ Zpracování výukových programů „Zacházení s oběťmi" a „ Použití síly a zbraní" formou multimediálních technologií ve formátu CD-ROM. ▪ Informační a organizační příprava výzkumu, studium pedagogické literatury a dalších odborných pramenů.
II.	leden 2003 - červen 2003	▪ Vymezení výzkumného problému. ▪ Proměnné výzkumného experimentu. ▪ Formulace hypotéz. ▪ Výběr výzkumného souboru. ▪ Instruktáž učitelů a modelová zaměstnání.
III.	srpen 2003 - listopad 2003	▪ Provedení pilotážního průzkumu a předvýzkumu. ▪ Upřesnění stanovených hypotéz výzkumu. ▪ Stanovení výzkumné metody. ▪ Ověření validity a reliability výzkumného nástroje pedagogického experimentu.
IV.	prosinec 2003 - srpen 2004	▪ Provedení pedagogického experimentu.
V.	září 2004 - říjen 2004	▪ Statistické zpracování údajů a jejich interpretace. ▪ Ověření hypotéz výzkumu.
VI.	listopad 2004 - leden 2005	▪ Vypracování závěrečné zprávy. ▪ Doporučení pro další využití multimediálních technologií v edukačním procesu ve středních policejních školách MV.

Slovníček hlavních pojmů

- ❖ akční výzkum = druh pedagogického výzkumu (J.Průcha-E.Walterová-J. Mareš: Pedagogický slovník,1995, s. 19)
- ❖ anotace = stručný souhrn obsahu publikace (P. Gavora:Úvod do pedagogického výzkumu, 2000, s. 19)
  = obsah prostudovaných publikací v informační přípravě výzkumu (operační definice)
- ❖ databáze = systematicky shromážděný, event. utříděný soubor informací, který může být zpracován pro různé účely informatické, výzkumné aj. Pedagogickou databází v ČR je Přehled pedagogické literatury. (J. Průcha-E. Walterová – J. Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 42)
  = zpracovaný soubor odborných informací k provedení výzkumnému experimentu (operační definice)
- ❖ deskriptory = hlavní pojmy k výzkumnému problému užívané výzkumníkem (operační definice)
- ❖ dotazník = metoda zjišťování údajů v pedagogickém výzkumu pomocí písemného kladení otázek a písemného získávání odpovědí (P. Gavora: Úvod do pedagogického výzkumu, 2000, s. 99)
  = ve výzkumu pod signaturou „Dotazník č1,2,3,4" (operační definice)
  - respondent = příslušník výzkumného souboru odpovídající na otázky (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 188)
    = žáci ZOP ze SPŠ MV v Praze, Brně, Holešově zařazení do základního a výběrového souboru (operační definice)
  - položka dotazníku = otázky v dotaznících č. 1 – 4 (operační definice)
  - administrace dotazníku = zadávání dotazníku (operační definice)
  - uzavřená otázka = nabízí pouze připravené varianty odpovědi (operační definice)
  - polouzavřená otázka = nabízí připravené odpovědi + např. vysvětlení k některé

z označených možností či uvedení jiné odpovědi nebo zdůvodnění zvolené odpovědi (operační definice)

- otevřená otázka = pouze respondenta směruje, ale dává mu možnost volné odpovědi (operační definice)
- škálovaná otázka = nabízí odstupňované hodnocení jevu (operační definice)

❖ e-learning (elektronické vzdělávání) = vyučovací proces, používající informační a komunikační technologie (A. Barešová: E-LEARNING ve vzdělávání dospělých, 2003, s. 125)

❖ experiment = výzkumná metoda, která umožňuje manipulovat s proměnnými (P. Gavora: Úvod do pedagogického výzkumu, 2000, s. 125)

- subjekty experimentu = experimentální a kontrolní skupiny (operační definice)
- experimentální skupina = na ní se uskutečňuje experimentální působení
  = ICT výuky s využitím programů na CD- ROM (operační definice)
- kontrolní skupina = na ní se neuskutečňuje experimentální působení
  = výuka prováděná tradičními instrukčními metodami (operační definice)
- pretest = vstupní test před zahájením experimentu (operační definice)
- posttest (sumativní test) = výstupní test, zadávaný na konci výukového období, kterým se zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností z určitého okruhu učiva, např. didaktický test (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 220)
  = didaktické testy č.1a 2 a dotazníky č. 3 a 4 realizované po provedení experimentu (operační definice)
- retest = závěrečný test provedený po určitém časovém odstupu od posttestu
  = didaktické testy č.1 a 2 (operační definice)
- experimentální plán = časové a věcné rozvržení experimentu do etap výzkumu (operační definice)

= k ověření hypotézy H 1(didaktické testy č. 1, 2)
experimentální plán s využitím posttestu a retestu
(operační definice)
= k ověření hypotézy H 2 (dotazníky č. 3, 4) experimentální plán s využitím posttestu (operační definice)

- hawthornský efekt = označení faktu, že jedinec má tendenci podávat lepší výkon (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 75)
- hypotéza = vědecký předpoklad (P. Gavora: Úvod do pedagogického výzkumu, 2000, s. 50)
  = hypotéza H 1 a dvěma subhypotézy a hypotéza H 2 (operační definice)
- kauzální závislost = zkoumá příčiny, které vedou k určitému důsledku (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 96)
- konstruktivistická pedagogika = pedagogické hnutí, které prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci ve skupinách... (J.Průcha, E.Walterová, J.Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 102)
- kvantitativně orientovaný výzkum = výsledky experimentální změny vyjádřené číselnými údaji (P. Gavora:Úvod do pedagogického výzkumu,2000, s. 31)
- on-line learning = vzdělávání podporované webovými nebo internetovými technologiemi (A.Barešová: E-learning ve vzdělávání dospělých, 2003, s. 139)
- polykauzální typ výzkumného problému = obsahuje nezávisle, závisle a intervenující proměnné (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 96)
- pilotážní průzkum = seznámení se s terénem, v němž bude výzkum realizován, tedy v SPŠ MV v Praze, Brně, Holešově (operační definice)
- proměnné = v pedagogickém výzkumu jakýkoli faktor, který souvisí se zkoumaným objektem. (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 173)

- nezávisle proměnná = faktory, který je dány vlastností objektu (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 173)
  = konstruktivní pojetí výuky, využití počítače, výukové programy na CD-ROM, problémové, programované a týmové metody práce ve vyučovacích jednotkách v experimentálních skupinách (operační definice)
- závisle proměnná = důsledek působení daného faktoru (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 173)
  = výkony a změna postojů žáků po experimentálním působení (operační definice)
- intervenující proměnná = podmínky, které mění jednoznačný vztah mezi nezávisle a závisle proměnnou (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, 1995, s. 173)
  = rozdílný přístup učitelů, event. nutnost suplování nepoučeným pedagogem v experimentální skupině (operační definice)

❖ předvýzkum = ověření nosnosti výzkumného nástroje, dotazníků a didaktických testů (operační definice)

❖ reliabilita = přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje (P. Gavora: Úvod do pedagogického výzkumu,2000, s. 73)

❖ rešerše = výběrová bibliografie obyčejně zhotovená knihovnou (P. Gavora: Úvod do pedagogického výzkumu,2000, s. 20)

❖ škálování = metoda kvantitativního výzkumu, kdy škála určuje míru výkonu nebo postoje žáků (operační definice)

- škálovaná otázka = předkládá odstupňované hodnocení jevu (operační definice)
- Likertova škála = použita k ověření hypotézy H 2, měření postojů

❖ validita = schopnost výzkumného nástroje zkoumat to, co má (P. Gavora: Úvod do pedagogického výzkumu,2000, s. 71)

❖ výzkum prováděný učitelem = druh pedagogického výzkumu (J.Průcha, E.Walterová, J.Mareš, Pedagogický slovník, 1995, s. 269)

- ❖ výzkumná metoda = experiment (operační definice)
- ❖ výzkumný nástroj = didaktické testy č. 1 a 2, dotazníky č. 1 – 4 (operační definice)
- ❖ výzkumný problém = předmět (otázky) výzkumu, (operační definice)
  - výukové programy Použití síly a zbraní" a „ Zacházení s oběťmi" zpracované na CD-ROM

Přehled vybavení jednotlivých SPŠ výpočetní technikou

	SPŠ MV v Praze
Počet žáků ZOP - SPP*	617
Počet PC pro výuku	75
Počet žáků na 1 PC při výuce	1
Druhy procesorů PC	Pentium III/800
Druhy operačních systémů	Windows 2000
Počet PC s multimediálním využitím	4
Počet PC s napojením na internet	45
Software	
- textový editor	Suite 602, Word
- tabulkový kalkulátor	Excel 2002
- databáze	ACCESS, SQL
- grafika pro prezentaci	Corel Draw
- CAD/CAM	-
- statistické programy	-
- účetní a finanční programy	EKIS
- procvičovací programy	3
- výukové programy	30
- výukové hry	-
- testy a programy pro jejich tvorbu	TEST 2001, SW PolTest, Autoškola
- internetový prohlížeč	Explorer 5.0, 5.5, 6.0
- encyklopedie na CD ROM	ASPI
- video–audio autorský software	Pinnacle Studio, Camedia
- Power – Point	45
- ostatní	-

Pozn.: ZOP - SPP*´ = zaměření vzdělávacího programu ZOP na službu pořádkové policie

	SPŠ MV v Holešově
Počet žáků ZOP - SPP*	239
Počet PC pro výuku	76
Počet žáků na 1 PC při výuce	1
Druhy procesorů PC	Pentium I, Celeron, Athlon, Duron, AMD-K2, CYRIX, Intel 386, Intel 486
Druhy operačních systémů	Windows 95, 98, NT4 server, NT4 workst, MS DOS 6
Počet PC s multimediálním využitím	5
Počet PC s napojením na internet	2
Software	
- textový editor	602, Word
- tabulkový kalkulátor	602, Excel
- databáze	SQL server, MSDE SQL server
- grafika pro prezentaci	Corel Draw
- CAD/CAM	-
- statistické programy	-
- účetní a finanční programy	-
- procvičovací programy	-
- výukové programy	-
- výukové hry	-
- testy a programy pro jejich tvorbu	TEST 2001, SW PolTest
- internetový prohlížeč	IE5, IE6
- encyklopedie na CD ROM	ASPI
- video – audio autorský software	-
- Power – Point	13
- ostatní	ZIS 2000, NTC, OČISTA, PORIDOS

Pozn.: ZOP - SPP*´ = zaměření vzdělávacího programu ZOP na službu pořádkové policie

	SPŠ MV v Brně
Počet žáků ZOP – SPP*	428
Počet PC pro výuku	44
Počet žáků na 1 PC při výuce	1
Druhy procesorů PC	Celeron
Druhy operačních systémů	Windows 2000
Počet PC s multimediálním využitím	-
Počet PC s napojením na internet	12
Software	
- textový editor	Word 2002
- tabulkový kalkulátor	Excel 2002
- databáze	-
- grafika pro prezentaci	Corel Draw
- CAD/CAM	-
- statistické programy	-
- účetní a finanční programy	-
- procvičovací programy	1
- výukové programy	32
- výukové hry	-
- testy a programy pro jejich tvorbu	TEST 2001, SW PolTest
- internetový prohlížeč	IE5, IE6
- encyklopedie na CD ROM	ASPI
- video – audio autorský software	-
- Power – Point	12
- ostatní	-

Pozn.: ZOP - SPP*´ = zaměření vzdělávacího programu ZOP na službu pořádkové policie

Dotazníky č. 1 a č. 2 aplikované v pilotážím průzkumu

Dotazník č. 1

Vážení žáci,

předkládám Vám dotazník, který slouží ke zjištění míry Vašeho seznámení s počítačem. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace budou využity pro účely zpracování výzkumné zprávy v doktorandském studiu na PedF UK.

U jednotlivých otázek Vám nabízím vždy několik odpovědi. Vyberte tu, která je Vám nejbližší, a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi. U otázky č. 8 označte podle návodu.

Příklad označování odpovědi

Kde jste se poprvé setkal s počítačem ?			
Doma	*~~ve škole~~*	*v kroužku*	*Jinde*
Pokud jste označil odpověď „jinde", uveďte kde:			

1. Kde jste se poprvé setkal s počítačem ?			
doma	ve škole	v kroužku	jinde
Pokud jste označil odpověď „jinde", uveďte kde:			

2. Kde nejčastěji pracujete na počítači?			
Doma	ve škole	v kroužku	jinde
Pokud jste označil odpověď „jinde", uveďte kde:			

3. Jak často pracujete na počítači?				
Vícekrát denně	jedenkrát denně	jedenkrát v týdnu	méně než jedenkrát v týdnu	méně než jedenkrát za měsíc

4. V čem vidíte největší výhody práce na počítači?					
Žádné	dostupnost informací	rychlost práce	přesnost výpočtů	tvorba grafů	jiné přednosti
Pokud jste označil odpověď „jiné přednosti", uveďte jaké:					

5. Máte možnost připojení na Internet?	
Mám možnost	nemám možnost

6. Dokážete se pohybovat v prostředí Internetu?	
Dokáži	Nedokáži

7. Dokážete se pohybovat v prostředí Intranetu?	
Dokáži	Nedokáži

8. Kterou činnost z uvedené nabídky preferujete při práci na počítači?	
Psaní textů	
Zpracovávání příprav do výuky	
Zpracovávání úkolů v samostudiu	
Surfování na Internetu	
Surfování na Intranetu	
Programování	
Hraní her	
Jiné činnosti	
Pozn.: Preferovanou činnost označte zřetelně „ X „ *V případě volby „jiné činnosti", uveďte jaké.*	

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Vzor dotazníku č. 2

Vážení kolegové-učitelé,

předkládám Vám dotazník, který slouží ke zjištění míry Vašeho seznámení s počítačem a jeho využívání v edukačním procesu. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace budou využity pro účely zpracování výzkumné zprávy v doktorandském studiu na PedF UK.

U jednotlivých otázek Vám nabízím vždy několik odpovědi. Vyberte tu, která je Vám nejbližší, a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi. U otázky č. 6 označte podle návodu v poznámce.

Příklad označování odpovědi

Kde jste se poprvé setkal s počítačem ?			
samoučením	*řádným studiem*	*v kurzu*	*Jinde*
Pokud jste označil odpověď „jinde", uveďte kde:			

---

1. Kde jste se poprvé setkal s počítačem ?			
samoučením doma	Řádným studiem	v kurzu	Jinde
Pokud jste označil odpověď „jinde", uveďte kde:			

2. V čem vidíte největší výhodu práce na počítači?					
žádnou nevidím	dostupnost informací	rychlost práce	přesnost výpočtů	tvorba grafů	jiné výhody
Pokud jste označil odpověď „jiné výhody", uveďte jaké:					

3. Máte možnost připojení na Internet?	
mám možnost	nemám možnost

4. Dokážete se pohybovat v prostředí Internetu?		
dokáži	dokáži jen omezeně	Nedokáži

5. Dokážete se pohybovat v prostředí Intranetu?		
dokáži	dokáži jen omezeně	Nedokáži

6. Kterou činnost z uvedené nabídky preferujete při práci na počítači?	
Psaní textů	
Zpracovávání příprav do výuky	
Zpracovávání úkolů v samostudiu	
Surfování na Internetu	
Surfování na Intranetu	
Jiné činnosti	
Pozn.: Preferovanou činnost označte zřetelně „ X „ *V případě volby „jiné činnosti", uveďte jaké.*	

7. Kolik výukových programů s podporou elektronických zdrojů máte k dispozici pro výuku Vašeho předmětu?
Uveďte počet:

8. Využíváte ve výuce programů s podporou elektronických zdrojů, které máte k dispozici pro Váš předmět ?		
využívám všechny	využívám jen některé	nevyužívám žádné
Jestliže jste označil(a) „využívám jen některé", nebo „nevyužívám žádné", uveďte proč:		

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Dotazníky č. 1a, 1b, 2a, 2b aplikované v předvýzkumu
Didaktické testy č. 1 a 2 aplikované v předvýzkumu

Dotazník č. 1a

ZACHAZENI S OBETMI	PRETEST

Vážení žáci,

předkládám Vám dotazník, který slouží ke zjištění Vašich názorů a postojů z Vašeho dosavadního studia a zkušeností z občanského života. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace budou využity pro zkvalitnění profesní přípravy Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP v příštích letech.

U jednotlivých úloh Vám nabízím vždy několik odpovědi. Vyberte tu, která je Vám nejbližší, a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Za výchovu dětí odpovídají výhradně rodiče.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

---

1. Kriminalita je v české společnosti závažným problémem.

URČITĚ NENÍ	NENÍ	SPÍŠ NENÍ	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ JE	JE	URČITĚ JE

Označíte-li variantu **určitě není, není** nebo **spíš není,** tak uveďte proč:

2. Je správné, že policie může v určitých případech vstupovat do soukromí občanů ?

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

3. Násilníci jsou lidé pocházející se sociálně slabých vrstev.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

4. Stav kriminality dětí a mládeže je odrazem prezentace násilí v kultuře (filmová tvorba, akční hry na automatech) a v informačních médiích (uplatňování síly v mezinárodní politice, převaha negativních zpráv).

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

5. Oběti si rády vymýšlí.

URČITĚ NE	NE	ZPRAVIDLA NE	NEUMÍM POSOUDIT	NĚKDY	ANO	URČITĚ ANO

Označíte-li možnost **někdy, ano** nebo **určitě ano,** uveďte důvody, které Vás k tomu vedou:

6. Šikana upevňuje charakter.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SNAD NĚKDY	ANO	VŽDY

7. Žena si za znásilnění většinou může sama.

NIKDY NE	NE	VĚTŠINOU NE	NEUMÍM POSOUDIT	VĚTŠINOU ANO	ANO	VŽDY

V případě, že označíte **většinou ano, ano** nebo **vždy,** tak uveďte, proč tak soudíte:

8. Snížení hranice trestní odpovědnosti dětí odstraní jejich kriminalitu.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

9. Homosexuálům neškodí, když je občas někdo zbije.						
URČITĚ NEŠKODÍ	NEŠKODÍ	NĚKDY NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ŠKODÍ	ŠKODÍ	URČITĚ ANO

10. Okradenému Cikánovi to přeji.						
VŽDY PŘEJI	PŘEJI	SPÍŠ PŘEJI	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ NEPŘEJI	NEPŘEJI	NEPŘEJI NIKDY A (NIKOMU)
V případech **vždy přeji, přeji** nebo **spíš přeji** uveďte, proč tak smýšlíte:						

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Dotazník č. 1b

ZACHAZENI S OBETMI	POSTTEST

Vážení žáci,

předkládám Vám dotazník, který slouží ke zjištění Vašich názorů a postojů po absolvování výuky ZOP. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace budou využity pro novelizaci školního kurikula a předmětových didaktik. Jeho cílem je zkvalitnit profesní přípravu Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP v příštích letech.

U jednotlivých úloh je vždy nabídnuto několik odpovědi. Vyberte tu, která je Vám nejbližší, a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Za výchovu dětí odpovídají výhradně rodiče.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	~~NEUMÍM POSOUDIT~~	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

1. Pro provedení výslechu oběti jsem dobře připraven, proto se obejdu bez psychologa.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

2. Oběťmi násilí jsou lidé z nižších vrstev společnosti.

NIKDY	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	NĚKDY	VELMI ČASTO	VŽDY

Jestliže jste označil(a) odpověď **vždy** nebo **nikdy,** tak napište, proč?

3. Kriminální činnost dětí je závažným společenským problémem.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

4. Okradený cizinec má nárok na tlumočníka.

NIKDY NEMÁ NÁROK	NEMÁ NÁROK	NE VŽDY	NEUMÍM POSOUDIT	POUZE JE-LI K DISPOZICI	POUZE NA VY-ŽÁDÁNÍ	VŽDY MÁ NÁROK

5. Sexuální narážky ve společnosti jsou akceptovatelné.

URČITĚ ANO	ANO	SPÍŠ ANO	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ NE	NE	URČITĚ NE

6. Na děti platí pouze tvrdá ruka.

VŽDY	VELMI ČASTO	ČASTO	NEUMÍM POSOUDIT	NĚKDY	NE	NIKDY

Pokud se domníváte, že **vždy,** zdůvodněte svůj názor:

7. Jako policista musím zajistit vyrozumění rodičů a přátel oběti.

NE	NENÍ MOU POVINNOSTÍ	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	ZÁLEŽÍ NA MĚ	JEN V URČITÝCH PŘÍPADECH	VŽDY ANO

8. Oběť je nejefektivnější vyslýchat „z očí do očí".

URČITĚ NE	NE VŽDY	NE	NEUMÍM POSOUDIT	NĚKDY ANO	VĚTŠINOU ANO	VŽDY ANO

Označil(a) jste variantu **ne vždy.** Rozveďte důvod:

9. **Přítomnost další osoby (osob) pří výslechu oběti je nutná.**						
VŮBEC NENÍ NUTNÁ	NENÍ NUTNÁ	ZÁLEŽÍ NA ÚVAZE POLICISTY	NEUMÍM POSOUDIT	ASI ANO	JE NUTNÁ	JE NUTNÁ VŽDY

10. **Má policie vstupovat do soukromí lidí.**						
ZA ŽÁD-NÝCH OKOL-NOSTÍ	NE	PODLE UVÁŽENÍ POLICISTY	NEUMÍM POSOUDIT	ANO	KDYKO LI	POUZE VYŽADUJE-LI TO SITUACE A UMOŽŇUJE-LI TO ZÁKON
U varianty **ne** nebo **za žádných okolností,** proč?						

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Dotazník č. 2a

POUŽITI SILY A ZBRANÍ	PRETEST

Vážení žáci,

předkládám Vám dotazník, který slouží ke zjištění Vašich názorů a postojů z Vašeho dosavadního studia a zkušeností z občanského života. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace budou využity pro zkvalitnění profesní přípravy Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP v příštích letech.

U jednotlivých úloh Vám nabízím vždy několik odpovědí. Vyberte tu, která je Vám nejbližší, a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Sdělovací prostředky zbytečně straší lidi kriminalitou.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	~~NEUMÍM POSOUDIT~~	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

---

1. Policista je vždy představitelem zákona.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

2. Policista, který slouží beze zbraně, je veřejností vnímán příznivěji.

URČITĚ NE	NE	ASI NE	NEUMÍM POSOUDIT	VĚTSINOU ANO	ANO	URČITĚ ANO

Pokud jste označil(a) variantu **ano** nebo **určitě ano,** napište, proč ?

3. Box a jiné kruté sporty by bylo nejlépe zakázat.

ZÁSADNĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

4. Kastrace sexuálních útočníků je nejlepší řešení.

URČITĚ ANO	ANO	MOŽNÁ ANO	ASI NE	NE	URČITĚ NE	NEUMÍM POSOUDIT

5. Silnější má pravdu!

URČITĚ NE	NE	NE VŽDY	ČASTO ANO	ANO	URČITĚ ANO	NEUMÍM POSOUDIT

6. Trest smrti je v naší úrovni kultury barbarský.

URČITĚ ANO	ANO	SNAD	JE NEJLEPŠÍ PREVENCÍ	JE SPRAVED-LIVÝ	JE TŘEBA OBNOVIT	NEUMÍM POSOUDIT

Máte-li jiný názor, než nabízí škála, uveďte ho:

7. Kdybych se ocitl beze svědků s pachatelem, který zabil jiného policistu, zmlátil bych ho pod legendou, že mě napadl.

NE	ZŘEJMĚ NE	SPÍŠ NE	ASI ANO	ZŘEJMĚ ANO	URČITĚ ANO	NEUMÍM POSOUDIT

8. Represe je efektivnější než prevence.

URČITĚ NE	NE	JAK A KDY	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO	NEUMÍM POSOUDIT

Máte-li jiný názor, než nabízí škála, uveďte ho:

9. S únosci se nevyjednává.						
NIKDY NE	NE	PODLE OKOLNOSTÍ	NĚKDY ANO	ANO	URČITĚ ANO	NEUMÍM POSOUDIT
Jestliže jste označil(a) **nikdy ne** nebo **ne,** uveďte, proč ?						

10. Policista má mít především zkušenosti a rozvahu.						
BEZPODMÍNEČNĚ NE	NE	NEMUSÍ	MĚL BY MÍT	MUSÍ	ZA VŠECH OKOLNOSTÍ	NEUMÍM POSOUDIT

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Dotazník č. 2b

POUŽITÍ SÍLY A ZBRANÍ	POSTTEST

Vážení žáci,

předkládám Vám dotazník, který slouží ke zjištění Vašich názorů a postojů po absolvování výuky ZOP. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace budou využity pro novelizaci předmětových didaktik a zkvalitnění profesní přípravu Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP v příštích letech.

U jednotlivých úloh je vždy nabídnuto několik odpovědi. Vyberte tu, která je Vám nejbližší, a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Sdělovací prostředky zbytečně straší lidi kriminalitou.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	SPÍŠ ANO	ANO (X)	URČITĚ ANO	NEUMÍM POSOUDIT

---

1. Pachateli dám před užitím donucovacích prostředků možnost, aby svého protiprávního jednání zanechal, i když tím riskuji jeho útěk nebo útok na sebe.

VŽDY	POUZE VÝJIMEČNĚ	SPÍŠ ANO	SPÍŠ NE	POUZE NĚKDY	NIKDY	NEVÍM

2. Užitím donucovacích prostředků je nutno dát pachateli na vědomí, kdo je pánem situace.

VŽDY	VELMI ČASTO	POUZE NĚKDY	NEVÍM-LI SI RADY	JSEM-LI PROTI NĚMU SÁM	NIKDY	NEVÍM

Máte-li jiný názor na použití donucovacích prostředků, než nabízí škála, uveďte ho:

3. Komunikace s pachatelem před provedením služebního zákroku je projevem slabosti.

URČITĚ ANO	ANO	SPÍŠ ANO	NĚKDY NE	NE	URČITĚ NE	NEVÍM

4. Užití násilí při výslechu pachatele zvyšuje jeho efektivitu.

NEZVYŠUJE	SNIŽUJE LIDSKOU DŮSTOJ-NOST	JE V ROZPORU S ETIKOU POLICEJNÍ PRÁCE	JE NEZÁKONNÉ	NEVÍM

Máte jiný názor. Jaký ?

5. Vítěze se nikdo neptá na použité prostředky.

PLATÍ VŽDY	PLATÍ ČASTO	PLATÍ NĚKDY	JE NEPŘIJA-TELNÉ	NENÍ PRAVDA	URČITĚ NENÍ PRAVDA	NEVÍM

6. Policista musí být řádně vycvičen v bojových uměních, teorie je pouze podpůrná.

PLATÍ OBECNĚ	PLATÍ JEN PRO SPECIÁLNÍ ÚTVARY	ZŘEJMĚ ANO	TEORIE JE DŮLEŽI-TĚJŠÍ	KATEGORIE NELZE VZÁJEMNĚ NADŘAZOVAT	NEVÍM

7. Oběť je třeba "vytěžit" co nejrychleji.

ANO, ZA VŠECH OKOLNOSTÍ	V URČITÝCH PŘÍPADECH ANO	ZÁLEŽÍ VÝLUČNĚ NA POLI-CISTOVI	ČAS NENÍ ROZHO-DUJÍCÍ	NE	NIKDY NE	NEVÍM

8. Vysoká kriminalita je přirozeným průvodním jevem demokracie a občanské společnosti.					
URČITĚ NENÍ	NEMYSLÍM, ŽE JE	PROBLÉM JE ZVELIČOVÁN	ASI JE	URČITĚ JE	NEVÍM

9. S pachatelem je třeba jednat bez ohledu na metody a prostředky.					
VŽDY POUZE V SOULADU SE ZÁKONEM	PODLE TOHO, CO PROVEDL	ZÁLEŽÍ NA ÚVAZE POLICISTY	JE TŘEBA, ALE NE VŽDY	JE TŘEBA VŽDY	NEVÍM
Pokud jste označil(a) variantu **záleží na úvaze policisty,** upřesněte názor:					

10. Policista je vybaven zbraní proto, aby ji používal.					
BEZ OMEZENÍ	PODLE VLASTNÍHO UVÁŽENÍ	VYŽADUJE-LI TO SITUACE A UMOŽŇUJE-LI TO ZÁKON	POUZE VÝJIMEČNĚ	NEMÁ POUŽÍVAT VŮBEC	NEVÍM

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Didaktický test č. 1

POUŽITÍ SÍLY A ZBRANÍ	POSTTEST/RETEST

Vážení žáci,

předkládám Vám test, který slouží ke zjištění Vašich zkušeností získaných studiem odborně bezpečnostních předmětů. Test je anonymní. Zjištěné výkony budou využity pro zkvalitnění profesní přípravy Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP po Vás.

U jednotlivých úloh jsou nabízeny vždy čtyři odpovědi, z nichž pouze jedna je zcela správná. Vyberte tuto odpověď a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Byl-li policista při služebním zákroku přímo vážně ohrožen je lépe přenechat dokončení zákroku dalším policistům		Výběr odpovědi
A	Ne	
B	Ano	X
C	situaci vždy řeší sám, protože má nejvíce informací	
D	na kolegy se nemůže v zátěžové situaci spoléhat	

---

1. Důvodem pro otevření bytu a následného provedení služebního zákroku		Výběr odpovědi
A	je důvodná obava, že je ohrožen život nebo zdraví osoby	
B	je důvodná obava, že je ohrožen život nebo zdraví osob nebo hrozí větší škoda na majetku	
C	Když má oznamovatel strach o osobu v bytě se zdržující	
D	je-li potřeba řešit občanskoprávní spory, zejména mezi manželi	

2. Při služebním zákroku proti osobám mladším 15 let		Výběr odpovědi
A	se postupuje stejným způsobem jako proti osobám starším 15 let lze zákrok provést jen za přítomnosti rodičů nebo jiných osob odpovídajících za jejich výchovu	

B	je nutno postupovat tak, aby nebyla zbytečně vzbuzena pozornost veřejnosti a byla dodržována ustanovení zákona, zejména pokud jde o použití donucovacích prostředků a zbraně	
C	je nutno postupovat tak, aby nebyla zbytečně vzbuzena pozornost veřejnosti a byla dodržována ustanovení zákona	
D	k ustanovením o použití donucovacích prostředků a zbraně není třeba přihlížet	

3. Jestliže policista zjistí, že při použití donucovacích prostředků došlo ke zranění osoby, je povinen poskytnout první pomoc a zajistit lékařské ošetření		Výběr odpovědi
A	jen pokud se jedná o vážné zranění	
B	jakmile to okolnosti dovolí	
C	Bezodkladně	
D	Není povinen první pomoc poskytnout, neboť je to záležitost zdravotníků	

4. Policista je oprávněn podle zákona o Policii ČR použít donucovací prostředky		Výběr odpovědi
A	jen v zájmu ochrany vlastního života a zdraví nebo života a zdraví jiných osob	
B	Proti osobě, která ohrožuje veřejný pořádek a bezpečnost osob a neuposlechla výzvy, aby od svého protiprávního jednání upustila	
C	v zájmu ochrany veřejného pořádku a majetku	
D	v zájmu ochrany bezpečnosti osob, své vlastní a majetku a ochrany veřejného pořádku, proti osobě, která je ohrožuje	

5. Před použitím donucovacích prostředků může policista upustit od výzvy s výstrahou		Výběr odpovědi
A	je-li vážně ohrožen veřejný pořádek a věc nesnese odkladu	
B	jen v případě, že je ohrožen jeho život nebo zdraví anebo život nebo zdraví jiné osoby a služební zákrok nesnese odkladu	
C	jen v případě, že je ohrožen jeho život nebo život jiné osoby a služební zákrok nesnese odkladu	
D	je-li vážně ohrožen jeho život nebo zdraví a život nebo zdraví jiné osoby	

6. Donucovací prostředky taxativně vyjmenované v zákoně o Policii ČR, nesmí policista použít		Výběr odpovědi
A	proti osobě mladší 18 let, vysokého věku - nad 60 let, těhotné ženě a osobě se zjevnou tělesnou vadou nebo chorobou	
B	proti těhotné ženě, osobě vysokého věku, osobě mladší 15 let a	

	osobě se zjevnou tělesnou vadou nebo chorobou	
C	proti těhotné ženě, osobě se zjevnou duševní chorobou nebo tělesnou vadou nebo proti osobě mladší 15 let	
D	proti těhotné ženě, osobě vysokého věku, osobě mladší 12 let a osobě se zjevnou tělesnou vadou nebo chorobou	

7. Policista je oprávněn použít zbraň		Výběr odpovědi
A	nelze-li jinak zadržet dopravní prostředek, jehož řidič nebezpečnou jízdou vážně ohrožuje život osob a na opětovnou výzvu nezastaví	
B	nelze-li jinak zadržet dopravní prostředek, jehož řidič bezohlednou jízdou ohrožuje zdraví a životy jiných osob a na opětovnou výzvu nebo znamení dané podle zvláštního předpisu nezastaví	
C	nelze-li jinak zadržet dopravní prostředek, jehož řidič bezohlednou jízdou vážně ohrožuje život a zdraví osob a na opětovnou výzvu nebo znamení dané podle zvláštního předpisu nezastaví	
D	nelze-li jinak zadržet dopravní prostředek, jehož řidič nebezpečnou jízdou ohrožuje život a zdraví osob a na opětovnou výzvu nezastaví	

8. Při použití zbraně je policista povinen dbát nutné opatrnosti, zejména		Výběr odpovědi
A	aby nebyl ohrožen jeho život a životy jiných osob a co nejvíce šetřit život osob, proti nimž zakročuje	
B	ohrožen život a zdraví jiných osob a co nejvíce šetřit život a zdraví osoby, proti níž zakročuje	
C	ohrožen život jiných osob a co nejvíce šetřit život osoby, proti níž zákrok směřuje	
D	ohrožen život a zdraví jiných osob a co nejvíce šetřit osoby, proti nimž zakročuje	

9. Od výzvy s výstrahou může policista upustit jen v případě		Výběr odpovědi
A	že je ohrožen jeho život nebo zdraví a nebo je-li ohrožen život nebo zdraví jiné osoby a služební zákrok nesnese odkladu	
B	že je ohrožen jeho život nebo zdraví a nebo je-li ohrožen život jiné osoby a služební zákrok nesnese odkladu	
C	je-li ohrožen jeho život a nebo zdraví a nebo je-li ohrožen život nebo zdraví jiné osoby	
D	je-li ohrožen jeho život a nebo je-li ohrožen život nebo zdraví jiné osoby	

10. Policista je oprávněn použít zbraň		Výběr odpovědi
A	aby v případě nutné obrany nebo při pomoci v nutné obraně odvrátil útok vedený na jeho život nebo zdraví nebo útok na život nebo zdraví jiné osoby	
B	aby v případě nutné obrany nebo při pomoci v nutné obraně odvrátil zvlášť nebezpečný útok na jeho život nebo život jiné osoby	
C	aby v případě nutné obrany nebo při pomoci v nutné obraně odvrátil přímo hrozící nebo trvající útok vedený proti jeho osobě nebo útok na život nebo zdraví jiné osoby	
D	aby v případě nutné obrany nebo při pomoci v nutné obraně odvrátil přímo hrozící útok vedený proti jeho osobě nebo útok na život nebo zdraví jiné osoby	

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplňování tohoto testu.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Didaktický test č. 2

ZACHÁZENÍ S OBĚTMI | **POSTTEST/RETEST**

Vážení žáci,

předkládám Vám test, který slouží ke zjištění Vašich vědomostí získaných studiem odborně bezpečnostních předmětu. Test je anonymní. Zjištěné výkony budou využity pro zkvalitnění profesní přípravy Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP po Vás.

U jednotlivých úloh jsou nabízeny vždy čtyři odpovědi, z nichž pouze jedna je zcela správná.

Vyberte tyto odpovědi a označte je křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Nejčastější poruchy vyrovnávání se s traumatizující událostí jsou:		Výběr odpovědi
A	Setrvání ve fázích úzkosti nebo zhoršené adaptace	X
B	Zvýšená pozornost sociálního okolí, která je upřena na oběť	
C	Sociální podpora či sekundární viktimizace	
D	Neočekávané projevy pochopení ze strany partnera	

---

1. Jednání policie s oběťmi trestného činu (TČ)		Výběr odpovědi
A	K oběti TČ musí policista přistupovat vždy individuálně s ohledem na konkrétní osobu a její aktuální psychický stav	
B	Policista má nechat jednání s obětí volný průběh	
C	Policista má být schopen oběti TČ poskytnout psychologickou pomoc	
D	Policista, pokud není při jednání s obětí TČ přítomen i další odborník, nemusí výslech provést, aby ji zbytečně psychicky nepoškodil	

2. Role policie při jednání s oběťmi TČ		Výběr odpovědi
A	Má výchovný dopad na následné chování oběti	
B	Zvyšuje se občanská ochota ke spolupráci, což často vede k rychlejšímu odhalení a dopadení pachatele, přispívá ke zvyšování pocitu bezpečnosti oběti	
C	Nemá velký význam, protože oběť se vyrovnává s nastalou traumatizující situací jen velmi obtížně a dlouhodobě	

D	Lze ji chápat jako podpůrnou, která z hlediska poškození oběti a její nápravy má jen minimální dopad	

3. Mezi základní normy, upravující problematiku pomoci obětem TČ patří v české legislativě		Výběr odpovědi
A	Ústava ČR	
B	ČR plně přebírá odpovědnost za oběť	
C	ČR nabízí všestrannou ochranu oběti TČ před pachatelem	
D	§ 215, trestního zákoníku – Týrání svěřené osoby a Listina práv a svobod	

4. Pod pojmem viktimizace je třeba rozumět		Výběr odpovědi
A	Pomoc oběti TČ	
B	Poškozování osoby nevhodným či netaktickým jednáním	
C	Zabránění agresivnímu jedinci, aby napadl vyhlídnutou oběť	
D	Vytěžení oběti na místě TČ	

5. Proces vyrovnávání se s traumatem může u oběti TČ zhoršit		Výběr odpovědi
A	Nezájem policistů o řešení daného případu	
B	Projednání TC ve skupině stejně postižených osob	
C	Znovuprožívání traumatu a sebeobviňování, případně popírání celé prožité události	
D	Svěření se s prožitou událostí blízké osobě	

6. Počáteční kontakt policisty s obětí TČ by měl být zaměřen zejména na		Výběr odpovědi
A	Identifikaci osoby, aby získal nutné informace pro další vyšetřování TČ	
B	Zajištění potřebných stop na místě činu, bez ohledu na aktuální psychický stav oběti	
C	Projevení potřebné míry empatie (přiznání emocí) a poskytnutí bezpečí pro oběť	
D	Zjištění totožnosti oběti a vyrozumění jejich blízkých o spáchaném TČ	

7. Postup policisty při zpracování záznamu o TČ je následující		Výběr odpovědi
A	Co nejrychleji zpracuje záznam, aby oběť nezapomněla důležité detaily, které mohou pomoci policii rychle vypátrat a usvědčit	

	pachatele TC	
B	Využívá každé příležitosti k tomu, aby se od oběti dozvěděl co nejvíce detailů o průběhu TČ	
C	Po zahájení vytěžování oběti se policista ihned zaměří na právní kvalifikaci TČ a v tomto smyslu klade následně nezbytné otázky	
D	Po navázání kontaktu zaznamená osobní údaje, následuje tzv. subjektivní naslouchání, pak právní dotazování a celý postup je ukončen shrnutím dané události	

8. Sdělování špatných zpráv		Výběr odpovědi
A	Špatnou zprávu lze jejímu příjemci sdělit i telefonicky, když si ověříme jeho pravou totožnost	
B	Negativní okamžitý dopad na příjemce lze výrazně snížit bagatelizováním a zamlouváním špatných zpráv	
C	By se mělo řídit podle následujícího schématu – krátký úvod, sdělení špatné zprávy, nechat prostor pro emoční reakci, projevit porozumění a převedení pozornosti na praktickou činnost	
D	Se provádí zásadně v doprovodu lékaře nebo policejního psychologa	

9. Policejní pomoc obětem TČ zahrnuje		Výběr odpovědi
A	Preventivní a osvětovou činnost v lokalitách s největším nápadem TČ	
B	Zajištění policejní ochrany	
C	Poskytování jasných a pro ně pochopitelných informací o dostupné právní,materiální, lékařské, psychologické a sociální pomoci, případně na tyto instituce poskytne policie přímý kontakt	
D	Poukázaní na trestní zákoník, ve kterém jsou přesně uvedeny sankce za jednání, které pachatel provedl	

10. Čím může policista přispět ke snížení akutního stresu oběti TČ?		Výběr odpovědi
A	Nabídkou nápoje (čaj, káva, voda), případně přivoláním osoby blízké oběti TČ (po domluvě)	
B	Podáním alkoholických nápojů	
C	Uvolněným vyprávěním historek z policejní práce	
D	Snižováním závažnosti TČ	

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplňování tohoto testu.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Didaktické testy č. 1 a 2
Dotazníky č. 1, 2, 3, 4

Didaktický test č. 1

POUZITI SILY A ZBRANI	POSTTEST (RETEST)
ŠKOLA: SPŠ MV (V PRAZE, V BRNĚ, V HOLEŠOVĚ)	SKUPINA : EXPERIMENTÁLNÍ (KONTROLNÍ)

Vážení žáci,

předkládám Vám test, který slouží ke zjištění Vašich výkonů získaných ve studiu ZOP. Test je anonymní. Zjištěné výkony budou využity pro zkvalitnění profesní přípravy Vašich kolegů, kteří budou vé středních policejních školách MV studovat ZOP po Vás.

U jednotlivých úloh jsou nabízeny vždy čtyři odpovědi, z nichž pouze jedna je zcela správná. Vyberte tuto správnou odpověď a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Byl-li policista při služebním zákroku přímo vážně ohrožen, je lépe přenechat dokončení zákroku dalším policistům		Výběr odpovědi
A	Ne	
B	Ano	X
C	Situaci vždy řeší sám, protože má nejvíce informací	
D	Na kolegy se nemůže v zátěžové situaci spoléhat	

---

1. Důvodem pro otevření bytu a následného provedení služebního zákroku		Výběr odpovědi
A	Je důvodná obava, že je ohrožen život nebo zdraví osoby	
B	Je důvodná obava, že je ohrožen život nebo zdraví osob nebo hrozí větší škoda na majetku	
C	Když má oznamovatel strach o osobu v bytě se zdržující	
D	Je-li potřeba řešit občanskoprávní spory, zejména mezi manželi	

Položka sleduje znalost ustanovení § 21 zákona č. 283/91 Sb. o Policii ČR

2. Při služebním zákroku proti osobám mladším 15 let		Výběr odpovědi
A	Se postupuje stejným způsobem jako proti osobám starším 15 let lze zákrok provést jen za přítomnosti rodičů nebo jiných osob odpovídajících za jejich výchovu	
B	Je nutno postupovat tak, aby nebyla zbytečně vzbuzena pozornost veřejnosti a byla dodržována ustanovení zákona, zejména pokud jde o použití donucovacích prostředků a zbraně	
C	Je nutno postupovat tak, aby nebyla zbytečně vzbuzena pozornost veřejnosti a byla dodržována ustanovení zákona	
D	K ustanovením o použití donucovacích prostředků a zbraně není třeba přihlížet	

Položka sleduje znalost ustanoveni § 41 zákona č. 283/91 Sb. o Policii ČR

3. Jestliže policista zjistí, že při použití donucovacích prostředků došlo ke zranění osoby, je povinen poskytnout první pomoc a zajistit lékařské ošetření		Výběr odpovědi
A	Jen pokud se jedná o vážné zranění	
B	Jakmile to okolnosti dovolí	
C	Bezodkladně	
D	Není povinen první pomoc poskytnout, neboť je to záležitost zdravotníků	

Položka sleduje znalost ustanoveni § 40 zákona č. 283/91 Sb. o Policii ČR

4. Policista je oprávněn podle zákona o Policii ČR použít donucovací prostředky		Výběr odpovědi
A	Jen v zájmu ochrany vlastního života a zdraví nebo života a zdraví jiných osob	
B	Proti osobě, která ohrožuje veřejný pořádek a bezpečnost osob a neuposlechla výzvy, aby od svého protiprávního jednání upustila	
C	V zájmu ochrany veřejného pořádku a majetku	
D	V zájmu ochrany bezpečnosti osob, své vlastní a majetku a ochrany veřejného pořádku, proti osobě, která je ohrožuje	

Položka sleduje znalost ustanovení § 38 zákona č. 283/91 Sb. o Policii ČR

5. Před použitím donucovacích prostředků může policista upustit od výzvy s výstrahou		Výběr odpovědi
A	Je-li vážně ohrožen veřejný pořádek a věc nesnese odkladu	
B	Jen v případě, že je ohrožen jeho život nebo zdraví anebo život nebo zdraví jiné osoby a služební zákrok nesnese odkladu	
C	Jen v případě, že je ohrožen jeho život nebo život jiné osoby a služební zákrok nesnese odkladu	
D	Je-li vážně ohrožen jeho život nebo zdraví a život nebo zdraví jiné	

	osoby	

Položka sleduje znalost ustanovení § 38 zákona č. 283/91 Sb. o Policii ČR

6. Donucovací prostředky taxativně vyjmenované v zákoně o Policii ČR, nesmí policista použít		Výběr odpovědi
A	Proti osobě mladší 18 let, vysokého věku - nad 60 let, těhotné ženě a osobě se zjevnou tělesnou vadou nebo chorobou	
B	Proti těhotné ženě, osobě vysokého věku, osobě mladší 15 let a osobě se zjevnou tělesnou vadou nebo chorobou	
C	Proti těhotné ženě, osobě se zjevnou duševní chorobou nebo tělesnou vadou nebo proti osobě mladší 15 let	
D	Proti těhotné ženě, osobě vysokého věku, osobě mladší 12 let a osobě se zjevnou tělesnou vadou nebo chorobou	

Položka sleduje znalost ustanovení § 41zákona č. 283/91 Sb. o Policii ČR

7. Policista je oprávněn použít zbraň		Výběr odpovědi
A	Nelze-li jinak zadržet dopravní prostředek, jehož řidič nebezpečnou jízdou vážně ohrožuje život osob a na opětovnou výzvu nezastaví	
B	Nelze-li jinak zadržet dopravní prostředek, jehož řidič bezohlednou jízdou ohrožuje zdraví a životy jiných osob a na opětovnou výzvu nebo znamení dané podle zvláštního předpisu nezastaví	
C	Nelze-li jinak zadržet dopravní prostředek, jehož řidič bezohlednou jízdou vážné ohrožuje život a zdraví osob a na opětovnou výzvu nebo znamení dané podle zvláštního předpisu nezastaví	
D	Nelze-li jinak zadržet dopravní prostředek, jehož řidič nebezpečnou jízdou ohrožuje život a zdraví osob a na opětovnou výzvu nezastaví	

Položka sleduje znalost ustanovení § 39 zákona č. 283/91 Sb. o Policii ČR

8. Při použití zbraně je policista povinen dbát nutné opatrnosti, zejména		Výběr odpovědi
A	Aby nebyl ohrožen jeho život a životy jiných osob a co nejvíce šetřit život osob, proti nimž zakročuje	
B	Ohrožen život a zdraví jiných osob a co nejvíce šetřit život a zdraví osoby, proti níž zakročuje	
C	Ohrožen život jiných osob a co nejvíce šetřit život osoby, proti níž zákrok směřuje	
D	Ohrožen život a zdraví jiných osob a co nejvíce šetřit osoby, proti nimž zakročuje	

Položka sleduje znalost ustanovení § 39 zákona č. 283/91 Sb. o Policii ČR

9. Od výzvy s výstrahou může policista upustit jen v případě		Výběr odpovědi
A	Že je ohrožen jeho život nebo zdraví a nebo je-li ohrožen život nebo zdraví jiné osoby a služební zákrok nesnese odkladu	
B	Že je ohrožen jeho život nebo zdraví a nebo je-li ohrožen život jiné osoby a služební zákrok nesnese odkladu	
C	Je-li ohrožen jeho život a nebo zdraví a nebo je-li ohrožen život nebo zdraví jiné osoby	
D	Je-li ohrožen jeho život a nebo je-li ohrožen život nebo zdraví jiné osoby	

Položka sleduje znalost ustanovení § 39 zákona č. 283/91 Sb. o Policii ČR

10. Policista je oprávněn použít zbraň		Výběr odpovědi
A	Aby v případě nutné obrany nebo při pomoci v nutné obraně odvrátil útok vedený na jeho život nebo zdraví nebo útok na život nebo zdraví jiné osoby	
B	Aby v případě nutné obrany nebo při pomoci v nutné obraně odvrátil zvlášť nebezpečný útok na jeho život nebo život jiné osoby	
C	Aby v případě nutné obrany nebo při pomoci v nutné obraně odvrátil přímo hrozící nebo trvající útok vedený proti jeho osobě nebo útok na život nebo zdraví jiné osoby	
D	Aby v případě nutné obrany nebo při pomoci v nutné obraně odvrátil přímo hrozící útok vedený proti jeho osobě nebo útok na život nebo zdraví jiné osoby	

Položka sleduje znalost ustanovení § 39 zákona č. 283/91 Sb. o Policii ČR

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplňování tohoto testu.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Didaktický test č. 2

ZACHÁZENÍ S OBĚTMI	POSTTEST (RETEST)
ŠKOLA: SPŠ MV (V PRAZE, V BRNĚ, V HOLEŠOVĚ)	SKUPINA : EXPERIMENTÁLNÍ (KONTROLNÍ)

Vážení žáci,

předkládám Vám test, který slouží ke zjištění Vašich vědomostí získaných ve studiu ZOP. Test je anonymní. Zjištěné výkony budou využity pro zkvalitnění profesní přípravy Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP po Vás.

U jednotlivých úloh jsou nabízeny vždy čtyři odpovědi, z nichž pouze jedna je zcela správná.

Vyberte tuto správnou odpověď a označte je křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Nejčastější poruchy vyrovnávání se s traumatizující událostí jsou:		Výběr odpovědi
A	Setrvání ve fázích úzkosti nebo zhoršené adaptace	X
B	Zvýšená pozornost sociálního okolí, která je upřena na oběť	
C	Sociální podpora či sekundární viktimizace	
D	Neočekávané projevy pochopení ze strany partnera	

---

1. Jednání policie s oběťmi trestného činu (TČ)		Výběr odpovědi
A	K oběti TČ musí policista přistupovat vždy individuálně s ohledem na konkrétní osobu a její aktuální psychický stav	
B	Policista má nechat jednání s obětí volný průběh	
C	Policista má být schopen oběti TČ poskytnout psychologickou pomoc	
D	Policista, pokud není při jednání s obětí TČ přítomen i další odborník, nemusí výslech provést, aby ji zbytečně psychicky nepoškodil	

Položka sleduje znalost v oboru viktimologie a policejní etiky.

2. Role policie při jednání s oběťmi TČ		Výběr odpovědi
A	Má výchovný dopad na následné chování oběti	
B	Zvyšuje se občanská ochota ke spolupráci, což často vede k rychlejšímu odhalení a dopadení pachatele, přispívá ke zvyšování	

	pocitu bezpečnosti oběti	
C	Nemá velký význam, protože oběť se vyrovnává s nastalou traumatizující situací jen velmi obtížně a dlouhodobě	
D	Lze ji chápat jako podpůrnou, která z hlediska poškození oběti a její nápravy má jen minimální dopad	

Položka sleduje znalost povinností policisty podle trestního řádu a zákona o Policii ČR.

3. Mezi základní normy, upravující problematiku pomoci obětem TČ patří v české legislativě		Výběr odpovědi
A	Ústava ČR	
B	ČR plně přebírá odpovědnost za oběť	
C	ČR nabízí všestrannou ochranu oběti TČ před pachatelem	
D	§ 215, trestního zákoníku – Týrání svěřené osoby a Listina práv a svobod	

Položka sleduje znalost zákonné úpravy v českém právním systému.

4. Pod pojmem viktimizace je třeba rozumět		Výběr odpovědi
A	Pomoc oběti TČ	
B	Poškozování osoby nevhodným či netaktickým jednáním	
C	Zabránění agresivnímu jedinci, aby napadl vyhlídnutou oběť	
D	Vytěžení oběti na místě TČ	

Položka sleduje znalost věcného obsahu odborné terminologie v oboru forézní psychologie.

5. Proces vyrovnávání se s traumatem může u oběti TČ zhoršit		Výběr odpovědi
A	Nezájem policistů o řešení daného případu	
B	Projednání TČ ve skupině stejně postižených osob	
C	Znovuprožívání traumatu a sebeobviňování, případně popírání celé prožité události	
D	Svěření se s prožitou událostí blízké osobě	

Položka sleduje znalost zásad verbální a neverbální komunikace s obětí trestného činu.

6. Počáteční kontakt policisty s obětí TČ by měl být zaměřen zejména na		Výběr odpovědi
A	Identifikaci osoby, aby získal nutné informace pro další vyšetřování TČ	
B	Zajištění potřebných stop na místě činu, bez ohledu na aktuální psychický stav oběti	
C	Projevení potřebné míry empatie (přiznání emocí) a poskytnutí	

	bezpečí pro oběť	
D	Zjištění totožnosti oběti a vyrozumění jejich blízkých o spáchaném TČ	

Položka sleduje znalost taktiky a strategie postupu policisty v extrémních situacích.

7. Postup policisty při zpracování záznamu o TČ je následující		Výběr odpovědi
A	Co nejrychleji zpracuje záznam, aby oběť nezapomněla důležité detaily, které mohou pomoci policii rychle vypátrat a usvědčit pachatele TČ	
B	Využívá každé příležitosti k tomu, aby se od oběti dozvěděl co nejvíce detailů o průběhu TČ	
C	Po zahájení vytěžování oběti se policista ihned zaměří na právní kvalifikaci TČ a v tomto smyslu klade následně nezbytné otázky	
D	Po navázání kontaktu zaznamená osobní údaje, následuje tzv. subjektivní naslouchání, pak právní dotazování a celý postup je ukončen shrnutím dané události	

Položka sleduje znalost taktiky a strategie postupu policisty v extrémních situacích.

8. Sdělování špatných zpráv		Výběr odpovědi
A	Špatnou zprávu lze jejímu příjemci sdělit i telefonicky, když si ověříme jeho pravou totožnost	
B	Negativní okamžitý dopad na příjemce lze výrazně snížit bagatelizováním a zamlouváním špatných zpráv	
C	By se mělo řídit podle následujícího schématu – krátký úvod, sdělení špatné zprávy, nechat prostor pro emoční reakci, projevit porozumění a převedení pozornosti na praktickou činnost	
D	Se provádí zásadně v doprovodu lékaře nebo policejního psychologa	

Položka sleduje znalost zásad policejní etiky a taktického postupu v daném případě.

9. Policejní pomoc obětem TČ zahrnuje		Výběr odpovědi
A	Preventivní a osvětovou činnost v lokalitách s největším nápadem TČ	
B	Zajištění policejní ochrany	
C	Poskytování jasných a pro ně pochopitelných informací o dostupné právní,materiální, lékařské, psychologické a sociální pomoci, případně na tyto instituce poskytne policie přímý kontakt	
D	Poukázaní na trestní zákoník, ve kterém jsou přesně uvedeny sankce za jednání, které pachatel provedl	

Položka sleduje znalost zásad jednání policie s obětí trestného činu.

10. Čím může policista přispět ke snížení akutního stresu oběti TČ?		Výběr odpovědi
A	Nabídkou nápoje (čaj, káva, voda), případně přivoláním osoby blízké oběti TČ (po domluvě)	
B	Podáním alkoholických nápojů	
C	Uvolněným vyprávěním historek z policejní práce	
D	Snižováním závažnosti TČ	

Položka sleduje znalost zásad policejní etiky a jednání s obětí trestného činu.

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplňování tohoto testu.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Dotazník č. 1

POUZITI SILY A ZBRANI
ŠKOLA: SPŠ MV V (PRAZE, V BRNĚ, V HOLEŠOVĚ)

Vážení žáci,

předkládám Vám dotazník, který slouží ke zjištění Vašich názorů a postojů z Vašeho dosavadního studia a zkušeností z občanského života. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace budou využity pro zkvalitnění profesní přípravy Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP v příštích letech.

U jednotlivých úloh Vám nabízím vždy několik odpovědí. Vyberte tu, která je Vám nejbližší, a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Sdělovací prostředky zbytečně straší lidi kriminalitou.

URČITĚ NE	NE	SPÍS NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

---

1. Policista je vždy představitelem zákona.

URČITĚ NE	NE	SPÍS NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

Položka sleduje názor respondenta na exekutivní moc v našem státě.

2. Policista, který slouží beze zbraně, je veřejností vnímán příznivěji.

URČITĚ NE	NE	ASI NE	NEUMÍM POSOUDIT	VĚTŠINOU ANO	ANO	URČITĚ ANO

Pokud jste označil(a) variantu **ano** nebo **určitě ano,** napište, proč ?

Položka sleduje názor na policistu jako veřejného činitele se zvláštními oprávněními.

3. Box a jiné kruté sporty by bylo nejlépe zakázat.

URČITĚ ANO	ANO	SPÍŠ ANO	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ NE	NE	ZÁSADNĚ ANO

Položka sleduje míru vnímání násilí jako takového.

4. Kastrace sexuálních útočníků je nejlepší řešení.

URČITĚ ANO	ANO	MOŽNÁ ANO	NEUMÍM POSOUDIT	ASI NE	NE	URČITĚ NE

Položka sleduje reflexi mravnostní kriminality ve společnosti.

5. Silnější má pravdu!

URČITĚ ANO	ANO	ČASTO ANO	NEUMÍM POSOUDIT	ČASTO ANO	NE	URČITĚ NE

Položka sleduje názor na vztahy mezi lidmi v občanském a veřejném životě.

6. Trest smrti je v naší úrovni kultury barbarský.

URČITĚ ANO	ANO	SNAD	NEUMÍM POSOUDIT	JE SPRAVED-LIVÝ	JE TŘEBA OBNOVIT	JE NEJLEPŠÍ PREVENCÍ

Máte-li jiný názor, než nabízí škála, uveďte ho:

Položka sleduje postoj k trestu smrti v našem právním řádu.

7. Kdybych se ocitl beze svědků s pachatelem, který zabil jiného policistu, zmlátil bych ho pod legendou, že mě napadl.

NE	ZŘEJMĚ NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	ZŘEJMĚ ANO	ANO	URČITĚ ANO

Položka sleduje psychickou odolnost policisty v náročných životních situacích.

8. Represe je efektivnější než prevence.

URČITĚ NE	NE	JAK A KDY	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

Máte-li jiný názor, než nabízí škála, uveďte ho:

Položka sleduje názor na kriminalitu ve společnosti a její eliminaci..

9. S únosci se nevyjednává.						
NIKDY NE	NE	PODLE OKOLNOSTÍ	NEUMÍM POSOUDIT	NĚKDY ANO	ANO	URČITĚ ANO
Jestliže jste označil(a) **nikdy ne** nebo **ne,** uveďte, proč ?						

Položka sleduje názor na postup v náročných služebních a životních situacích.

10. Policista má mít především zkušenosti a rozvahu.						
BEZPOD-MÍNEČNĚ NE	NE	NEMUSÍ	NEUMÍM POSOUDIT	MĚL BY MÍT	MUSÍ	ZA VSECH OKOLNOSTÍ

Položka sleduje názor na profesní a morální kvalitu policisty.

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Dotazník č. 2

ZACHAZENI S OBĚTMI
ŠKOLA: SPŠ MV V (PRAZE, V BRNĚ, V HOLEŠOVĚ)

Vážení žáci,

předkládám Vám dotazník, který slouží ke zjištění Vašich názorů a postojů z Vašeho dosavadního studia a zkušeností z občanského života. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace budou využity pro zkvalitnění profesní přípravy Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP v příštích letech.

U jednotlivých úloh Vám nabízím vždy několik odpovědi. Vyberte tu, která je Vám nejbližší, a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Za výchovu dětí odpovídají výhradně rodiče.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	~~NEUMÍM POSOUDIT~~	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

---

1. Kriminalita je v české společnosti závažným problémem.

URČITĚ NENÍ	NENÍ	SPÍŠ NENÍ	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ JE	JE	URČITĚ JE

Označíte-li variantu **určitě není, není** nebo **spíš není,** tak uveďte proč:

Položka sleduje postoj k tomuto negativnímu společenskému jevu.

2. Je správné, že policie může v určitých případech vstupovat do soukromí občanů ?

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

Položka sleduje názor na kompetence policie ČR.

3. Násilníci jsou lidé pocházející se sociálně slabých vrstev.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

Položka sleduje zájem o veřejné dění ve společnosti.

4. Stav kriminality dětí a mládeže je odrazem prezentace násilí v kultuře (filmová tvorba, akční hry na automatech) a v informačních médiích (uplatňování síly v mezinárodní politice, převaha negativních zpráv).

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

Položka sleduje vnímání prezentace společenských ideálů v kultuře a v masmédiích.

5. Oběti si rády vymýšlí.

URČITĚ NE	NE	ZPRAVIDLA NE	NEUMÍM POSOUDIT	NĚKDY	ANO	URČITĚ ANO

Označíte-li možnost **někdy, ano** nebo **určitě ano,** uveďte důvody, které Vás k tomu vedou:

Položka sleduje názor na vnímání násilí ve společnosti.

6. Šikana upevňuje charakter.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SNAD NĚKDY	ANO	VŽDY

Položka sleduje názor na tento rozšířený negativní společenský jev.

7. Žena si za znásilnění většinou může sama.

NIKDY NE	NE	VĚTŠINOU NE	NEUMÍM POSOUDIT	VĚTSINOU ANO	ANO	VŽDY

V případě, že označíte **většinou ano, ano** nebo **vždy,** tak uveďte, proč tak soudíte:

Položka sleduje názor na postavení ženy ve společnosti a její právo rozhodovat o svém sexuálním životě.

8. Snížení hranice trestní odpovědnosti dětí odstraní jejich kriminalitu.						
URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

Položka sleduje názor na kriminalitu dětí a mládeže.

9. Homosexuálům neškodí, když je občas někdo zbije.						
URČITĚ NEŠKODÍ	NEŠKODÍ	NĚKDY NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ŠKODÍ	ŠKODÍ	URČITĚ ANO

Položka sleduje názor na občany s jinou sexuální orientací.

10. Okradenému Cikánovi to přeji.						
VŽDY PŘEJI	PŘEJI	SPÍŠ PŘEJI	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ NEPŘEJI	NEPŘEJI	NEPŘEJI NIKDY A (NIKOMU)
V případech **vždy přeji, přeji** nebo **spíš přeji** uveďte, proč tak smýšlíte:						

Položka sleduje vztah majoritní společnosti k etnické menšině.

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Dotazník č. 3

POUŽITÍ SÍLY A ZBRANÍ	POSTTEST
ŠKOLA: SPŠ MV (V PRAZE, V BRNĚ, V HOLEŠOVĚ)	**SKUPINA : EXPERIMENTÁLNÍ (KONTROLNÍ)**

Vážení žáci,

předkládám Vám dotazník, který slouží ke zjištění Vašich názorů a postojů po absolvování výuky ZOP. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace budou využity pro novelizaci předmětových didaktik a zkvalitnění profesní přípravu Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP v příštích letech.

U jednotlivých úloh je vždy nabídnuto několik odpovědi. Vyberte tu, která je podle Vás správná, a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Sdělovací prostředky zbytečně straší lidi kriminalitou.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	SPÍŠ ANO	ANO (X)	URČITĚ ANO	NEUMÍM POSOUDIT

---

1. Pachateli dám před užitím donucovacích prostředků možnost, aby svého protiprávního jednání zanechal, i když tím riskuji jeho útěk nebo útok na sebe.

VŽDY	POUZE VÝJIMEČNĚ	SPÍŠ ANO	SPÍŠ NE	POUZE NĚKDY	NIKDY	NEVÍM

2. Užitím donucovacích prostředků je nutno dát pachateli na vědomí, kdo je pánem situace.

VŽDY	VELMI ČASTO	POUZE NĚKDY	NEVÍM-LI SI RADY	JSEM-LI PROTI NĚMU SÁM	NIKDY	NEVÍM

Máte-li jiný názor na použití donucovacích prostředků, než nabízí škála, uveďte ho:

3. Komunikace s pachatelem před provedením služebního zákroku je projevem slabosti.

URČITĚ ANO	ANO	SPÍŠ ANO	NĚKDY NE	NE	URČITĚ NE	NEVÍM

4. Užití násilí při výslechu pachatele zvyšuje jeho efektivitu.

NEZVYŠUJE	SNIŽUJE LIDSKOU DŮSTOJ-NOST	JE V ROZPORU S ETIKOU POLICEJNÍ PRÁCE	JE NEZÁKONNÉ	NEVÍM

Máte jiný názor. Jaký ?

5. Vítěze se nikdo neptá na použité prostředky.

PLATÍ VŽDY	PLATÍ ČASTO	PLATÍ NĚKDY	JE NEPŘIJA-TELNÉ	NENÍ PRAVDA	URČITĚ NENÍ PRAVDA	NEVÍM

6. Policista musí být řádně vycvičen v bojových uměních, teorie je pouze podpůrná.

PLATÍ OBECNĚ	PLATÍ JEN PRO SPECIÁLNÍ ÚTVARY	ZŘEJMĚ ANO	TEORIE JE DŮLEŽI-TĚJŠÍ	KATEGORIE NELZE VZÁJEMNĚ NADŘAZOVAT	NEVÍM

7. Oběť je třeba "vytěžit" co nejrychleji.

ANO, ZA VŠECH OKOLNOSTÍ	V URČITÝCH PŘÍPADECH ANO	ZÁLEŽÍ VÝLUČNĚ NA POLICISTOVI	CAS NENÍ ROZHODUJÍCÍ	NE	NIKDY NE	NEVÍM

8. Vysoká kriminalita je přirozeným průvodním jevem demokracie a občanské společnosti.

URČITĚ NENÍ	NEMYSLÍM, ŽE JE	PROBLÉM JE ZVELIČOVÁN	ASI JE	URČITĚ JE	NEVÍM

9. S pachatelem je třeba jednat bez ohledu na metody a prostředky.

VŽDY POUZE V SOULADU SE ZÁKONEM	PODLE TOHO, CO PROVEDL	ZÁLEŽÍ NA ÚVAZE POLICISTY	JE TŘEBA, ALE NE VŽDY	JE TŘEBA VŽDY	NEVÍM

Pokud jste označil(a) variantu **záleží na úvaze policisty,** upřesněte názor:

10. Policista je vybaven zbraní proto, aby ji používal.

BEZ OMEZENÍ	PODLE VLASTNÍHO UVÁŽENÍ	VYŽADUJE-LI TO SITUACE A MOŽŇUJE-LI TO ZÁKON	POUZE VÝJIMEČNĚ	NEMÁ POUŽÍVAT VŮBEC	NEVÍM

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Dotazník č. 4

ZACHAZENI S OBĚTMI	POSTTEST
ŠKOLA: SPŠ MV (V PRAZE, V BRNĚ, V HOLEŠOVĚ)	**SKUPINA : EXPERIMENTÁLNÍ (KONTROLNÍ)**

Vážení žáci,

předkládám Vám dotazník, který slouží ke zjištění Vašich názorů a postojů po absolvování výuky ZOP. Dotazník je anonymní. Zjištěné informace budou využity pro novelizaci školního kurikula a předmětových didaktik. Jeho cílem je zkvalitnit profesní přípravu Vašich kolegů, kteří budou ve středních policejních školách MV studovat ZOP v příštích letech.

U jednotlivých úloh je vždy nabídnuto několik odpovědi. Vyberte tu, která je podle Vás správná, a označte ji křížkem tak, jak je uvedeno v příkladu označování odpovědi.

Příklad označování odpovědi

Za výchovu dětí odpovídají výhradně rodiče.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	~~NEUMÍM POSOUDIT~~	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

---

1. Pro provedení výslechu oběti jsem dobře připraven, proto se obejdu bez psychologa.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMIM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

2. Oběťmi násilí jsou lidé z nižších vrstev společnosti.

NIKDY	NE	SPÍŠ NE	NEUMIM POSOUDIT	NĚKDY	VELMI ČASTO	VŽDY

Jestliže jste označil(a) odpověď **vždy** nebo **nikdy,** tak napište, proč?

3. Kriminální činnost dětí je závažným společenským problémem.

URČITĚ NE	NE	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ ANO	ANO	URČITĚ ANO

4. Okradený cizinec má nárok na tlumočníka.

NIKDY NEMÁ NÁROK	NEMÁ NÁROK	NE VŽDY	NEUMÍM POSOUDIT	POUZE JE-LI K DISPOZICI	POUZE NA VY-ŽÁDÁNÍ	VŽDY MÁ NÁROK

5. Sexuální narážky ve společnosti jsou akceptovatelné.

URČITĚ ANO	ANO	SPÍŠ ANO	NEUMÍM POSOUDIT	SPÍŠ NE	NE	URČITĚ NE

6. Na děti platí pouze tvrdá ruka.

VŽDY	VELMI ČASTO	ČASTO	NEUMÍM POSOUDIT	NĚKDY	NE	NIKDY

Pokud se domníváte, že **vždy,** zdůvodněte svůj názor:

7. Jako policista musím zajistit vyrozumění rodičů a přátel oběti.

NE	NENÍ MOU POVINNOSTÍ	SPÍŠ NE	NEUMÍM POSOUDIT	ZÁLEŽÍ NA MĚ	JEN V URČITÝCH PŘÍPADECH	VŽDY ANO

8. Oběť je nejefektivnější vyslýchat "z očí do očí".

URČITĚ NE	NE VŽDY	NE	NEUMÍM POSOUDIT	NĚKDY ANO	VĚTŠINOU ANO	VŽDY ANO

Označil(a) jste variantu **ne vždy.** Rozveďte důvod:

9. **Přítomnost další osoby (osob) při výslechu oběti je nutná.**						
VŮBEC NENÍ NUTNÁ	NENÍ NUTNÁ	ZÁLEŽÍ NA ÚVAZE POLICISTY	NEUMÍM POSOUDIT	ASI ANO	JE NUTNÁ	JE NUTNÁ VŽDY

10. **Policie má vstupovat do soukromí lidí.**						
ZA ŽÁD-NÝCH OKOL-NOSTÍ	NE	PODLE UVÁŽENÍ POLICISTY	NEUMÍM POSOUDIT	ANO	KDYKOLI	POUZE VYŽADUJE-LI TO SITUACE A UMOŽŇUJE -LI TO ZÁKON
U varianty **ne** nebo **za žádných okolností,** proč?						

Děkuji Vám za ochotu i čas, který jste věnoval(a) pečlivému vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Ing. Jiří Zlámal

Hodnocení dotazníků podle Likertovy škály

Položka	Sektor negativní		Sektor neutrální			Sektor pozitivní	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
1. škála (polarita postojů)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2. škála ∑(součet v každé škále)							
∑(součet v každém sektoru)							

Ústřední knih.Pef UK
2592060370