

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE



PODNIKOVÁ EKONOMIKA

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE/TITLE OF THESIS

Základní odborná příprava příslušníků Policie České republiky a její vnímání absolventy

TERMÍN UKONČENÍ STUDIA A OBHAJOBA (MĚSÍC/ROK)

Říjen / 2021

JMÉNO A PŘÍJMENÍ STUDENTA / STUDIJNÍ SKUPINA

Radek Bukva / PE42

JMÉNO VEDOUcíHO BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Ing. Robin Čejka, Ph.D., MBA

PROHLÁŠENÍ STUDENTA

Odevzdáním této práce prohlašuji, že jsem zadanou bakalářskou práci na uvedené téma vypracoval samostatně a že jsem ke zpracování této bakalářské práce použil pouze literární prameny v práci uvedené.

Jsem si vědom skutečnosti, že tato práce bude v souladu s § 47b zák. o vysokých školách zveřejněna, a souhlasím s tím, aby k takovému zveřejnění bez ohledu na výsledek obhajoby práce došlo.

Prohlašuji, že informace, které jsem v práci užil, pocházejí z legálních zdrojů, tj. že zejména nejde o předmět státního, služebního či obchodního tajemství či o jiné důvěrné informace, k jejichž použití v práci, popř., k jejichž následné publikaci v souvislosti s předpokládanou veřejnou prezentací práce, nemám potřebné oprávnění.

Datum a místo: V České Lípě dne 16.8.2021

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych tímto poděkoval vedoucímu bakalářské práce za metodické vedení a odborné konzultace, které mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

SOUHRN

1. Cíl práce:

Zjistit postoj absolventů Základní odborné přípravy Policie České republiky k jejímu průběhu, získaným znalostem, dovednostem a jejich uplatnění v policejní praxi, případně identifikovat nedostatky a navrhnout možná řešení.

2. Výzkumné metody:

Teoretická část shrnuje existující systematiku a přístup ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců a představuje typologii kompetencí jako základ praktického výzkumu. V praktické části je představen systém vzdělávání příslušníků Policie České republiky, který je komparován se závěry z odborné literatury. Praktická část dále obsahuje provedené kvantitativní šetření pomocí dotazníků mezi respondenty z řad příslušníků, jehož výsledky jsou zpětnou vazbou respondentů k jejich vnímání absolvované Základní odborné přípravy.

3. Výsledky výzkumu/práce:

Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že Základní odborná příprava zcela naplňuje rámec vzdělávání nového pracovníka dle teorie. Celkové hodnocení sledovaných aspektů dosáhlo pozitivních hodnot. Nejlépe hodnocenými okruhy jsou zároveň ty pro policisty nejdůležitější. Respondenti kladně hodnotí získání nejen znalostí, ale i základu, aby se mohli nadále rozvíjet. Nadpoloviční většina respondentů se po absolvování cítila připravena. Služebně nejmladší respondenti hodnotili přípravu nejlépe. Pocit připravenosti má kladný vliv na vnímání Základní odborné přípravy. Délka kurzu má pozitivní vliv na jeho hodnocení. Respondenti však označili nedostatky v osvojení praktických dovedností a komunikačních schopností.

4. Závěry a doporučení:

Respondenti identifikovali nedostatky v osvojení praktických dovedností a komunikačních schopností, jenž se promítají do nepříliš pozitivního hodnocení, a které by bylo žádoucí odstranit. Zlepšit celkové vnímání a hodnocení Základní odborné přípravy by bylo možné pomocí navýšení časové dotace ve prospěch praktického procvičení při zachování celkové časové dotace na školní část, tedy vhodně přenastavit učební osnovy. Současně by bylo vhodné v souladu s doporučením odborné literatury nejen systematicky sledovat a hodnotit dopady vzdělávacího programu, nýbrž i jeho vnímání samotnými absolventy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Policie
Vzdělávání pracovníků
Cyklus vzdělávání
Vzdělávání na pracovišti a mimo pracoviště
Rozvoj kompetencí
Hodnocení vzdělávacího programu

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

SUMMARY

1. Main objective:

To examine the opinions of alumni of the basic induction for police force of the Czech Republic with regard to the induction structure, gained knowledge and skills and their practical applicability, as well as the identification of shortcomings and suggestion of possible improvements.

2. Research methods:

The theoretical part summarises state of knowledge with regard to training and development of human resources and introduces a typology of competencies that serves as a foundation for the empirical research. The empirical part explains the training system of the police force of the Czech Republic and compares it to the existing approaches to training from the literature. Furthermore, a questionnaire-based study among police officers is presented related to their experience and opinions on the basic induction for police officers.

3. Result of research:

The research shows that the current basic induction in its concept fulfils the needs of training for new police officers. The assessment by the questionnaire respondents tended to be positive. When asked to assess the acquisition of specific competencies, the best assessed are among the most practically relevant: the respondents felt that they not only gained sufficient knowledge, but also a sufficient foundation for further personal development. More than half of the respondents felt prepared for their work after finishing the induction programme; this was the case especially for police officers with less work experience. There was further a positive relationship between the feeling prepared and personal satisfaction with the induction programme. The length of the programme was also positively related to personal satisfaction. However, the respondents felt shortcomings with regard to acquired practical and communication competencies.

4. Conclusions and recommendation:

The respondents identified the lack of acquisition of practical and communication skills as shortcomings, which also negatively impacted their personal satisfaction with the induction. Hence, further development of the basic induction should address these problems. A possible approach would be a restructuring of the programme towards allocating more training time to these areas while keeping the existing length. Furthermore, it would be helpful to systematically assess the impact of the induction programme as well as its perception by the alumni.

KEYWORDS

Police
Employee training
Training cycle
On-the-job and off-the-job training
Development of competencies
Training-programme assessment

JEL CLASSIFICATION

J24 Human capital, skills, occupational choice, labor productivity
M53 Training

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Radek Bukva
Studijní program:	Ekonomika a management (Bc.)
Studijní skupina:	PE 42
Název BP:	Základní odborná příprava příslušníků Policie České republiky a její vnímání absolventy
Zásady pro vypracování (stručná osnova práce):	<ol style="list-style-type: none">1 Úvod2 Teoretická část<ol style="list-style-type: none">2.1 Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců2.2 Cyklus vzdělávání2.3 Formy a metody vzdělávání2.4 Vzdělávání policistů2.5 Metodika práce3 Praktická část<ol style="list-style-type: none">3.1 Představení organizace a jejího systému vzdělávání3.2 Základní odborná příprava3.3 Vnímání Základní odborné přípravy absolventy3.4 Identifikace slabých stránek a návrhy na zlepšení4 Závěr
Seznam literatury: (alespoň 4 zdroje)	<ul style="list-style-type: none">• ARMSTRONG, M., TAYLOR, S. <i>Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy</i>. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.• DVOŘÁKOVÁ, Z. <i>Řízení lidských zdrojů</i>. Praha: C. H. Beck, 2012. ISBN 978-80-7400-347-9.• KOUBEK, J. <i>Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky</i>. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.• Pokyn policejního prezidenta č. 1/2014 Sb. ze dne 9. ledna 2014, o profesním vzdělávání.
Harmonogram:	<ul style="list-style-type: none">• Zpracování cílů a metodiky do 30. 5. 2021• Zpracování teoretické části do 15. 6. 2021• Zpracování výsledků do 20. 7. 2021• Finální verze do 20. 8. 2021
Vedoucí práce:	Ing. Robin Čejka, Ph.D., MBA

V Praze dne 6. 5. 2021

Prof. Ing. Milan Žák CSc.
Žák CSc.
prof. Ing. Milan Žák, CSc.
rektor

Digitálně podepsal Prof. Ing. Milan Žák CSc.
DN: cn=Prof. Ing. Milan Žák CSc., c=CZ, o=Vysoká škola ekonomie a managementu, a.s., givenName=Milan, sn=Žák, serialNumber=ICA-10393535
Datum: 2021.05.06 19:28:55 +02'00'

Obsah

1 Úvod	1
2 Teoretická část	2
2.1 Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců	2
2.1.1 Rozvoj lidských zdrojů	2
2.1.2 Formování pracovníka	3
2.2 Cyklus vzdělávání	6
2.3 Formy a metody vzdělávání	11
2.3.1 Na pracovišti	11
2.3.2 Mimo pracoviště	12
2.3.3 Rozhraní mezi pracovištěm a mimo pracoviště	13
2.4 Vzdělávání policistů	14
2.5 Metodika	14
3 Praktická část	16
3.1 Představení organizace a jejího systému vzdělávání	16
3.2 Základní odborná příprava	18
3.2.1 Identifikace potřeby vzdělávání	18
3.2.2 Plánování	19
3.2.3 Realizace	20
3.2.4 Vyhodnocení	21
3.2.5 Průběh Základní odborné přípravy	21
3.3 Vnímání Základní odborné přípravy absolventy	24
3.3.1 Vyhodnocení všech odpovědí	25
3.3.2 Vyhodnocení odpovědí dle délky odsloužené doby	29
3.3.3 Vyhodnocení odpovědí dle délky absolvované přípravy	30
3.3.4 Vyhodnocení odpovědí dle pocitu připravenosti	32
3.3.5 Shrnutí výsledků	35
3.4 Identifikace slabých stránek a návrhy na zlepšení	37
4 Závěr	40
Literatura	42
Přílohy	I

Seznam obrázků:

Obrázek 1 propojení kompetencí	6
Obrázek 2 Cyklus vzdělávání.....	6
Obrázek 3 Znárodnění mezery ve vzdělání	7
Obrázek 4 Grafické znázornění Kirkpatrickova modelu.....	10

Seznam grafů:

Graf 1 Odpovědi na otázky týkající se osobního rozvoj	28
Graf 2 Hodnocení okruhů dle odsloužené doby	29
Graf 3 Hodnocení okruhů dle délky školní části základní přípravy	30
Graf 4 Hodnocení kompetencí podle délky školní části základní přípravy	31
Graf 5 Hodnocení okruhů dle pocitu připravenost	32
Graf 6 Hodnocení úrovní vzdělávacích okruhů podle pocitu připravenost.....	33
Graf 7 Hodnocení kompetencí dle pocitu připravenost	33

Seznam tabulek:

Tabulka 1 Rozložení respondentů dle délky základní přípravy a délky služebního poměru ...	25
Tabulka 2 Výsledky četností všech odpovědí zkoumající vzdělávací okruhy	26
Tabulka 3 Průměrná dosažené hodnocení	27
Tabulka 4 Výsledky četností všech odpovědí zkoumající rozvoj	28
Tabulka 5 Vztah mezi délkou základní přípravy a pocitem připravenosti	34
Tabulka 6 Vztah mezi pocitem připravenosti a délkou služebního poměru	34

1 Úvod

Policie České republiky je státní bezpečnostní a ozbrojená složka, která k plnění svých specifických úkolů využívá silné zákonné pravomoci a současně má mnohé zákonné povinnosti. Aby byl příslušník policie schopen tyto úkoly řádně plnit, musí své povinnosti, pravomoci, ale i zákonné a podzákonné normy upravující jeho činnost bezpodmínečně znát. Práce si tedy klade za cíl představit systém vzdělávání v rámci Policie České republiky se zaměřením na Základní odbornou přípravu a poté zjistit postoj absolventů k jejímu průběhu, získaným znalostem, dovednostem a jejich uplatnění v policejní praxi, případně identifikovat nedostatky a navrhnout možná řešení.

Znalosti a dovednosti potřebné pro výkon služby musí každý začínající policista nejprve získat. Jedná se o specifické znalosti, které z větší části nelze získat v běžném občanském životě, ať už ve škole či jinde, protože nejsou standardní součástí každodenního života občanů. Za tímto účelem byla Ministerstvem vnitra České republiky a Policií České republiky zřízena školská zařízení, ve kterých jsou nově nastoupivší policisté vzděláváni, aby v rámci základní přípravy získali potřebné vědomosti a dovednosti. Primárně zde studují obecné i vnitřní právní předpisy, i odborné předměty (např. kriminalistiku nebo psychologii), učí se technikám sebeobrany a užití donucovacích prostředků či střelné zbraně, učí se obsluhovat speciální policejní techniku, a všechny tyto znalosti a dovednosti se následně integrují do funkčních celků, aby je byli schopni použít v praxi. K tomuto slouží množství modelových situací v různých prostředích, kterým jsou nováčci vystavováni a které je mohou ve výkonu služby potkat. Školení policisté jsou v průběhu základní přípravy opakovaně přezkušováni tak, aby byla zajištěna dostatečná míra jejich odbornosti. Po ukončení základní přípravy se sice stanou plnohodnotnými policisty, kteří mohou vykonávat svoji činnost, nicméně i nadále musí v průběhu praxe prohlubovat své znalosti a dovednosti, aby drželi krok s dobou.

Celá základní příprava je velmi náročná a nákladná, neboť trvá mnoho měsíců a bylo by možno ji přirovnat k ročníku nadstavbového studia střední školy. Za účelem zjištění, jestli je základní příprava prováděna efektivně, práce zkoumá, zda-li Základní odborná příprava policistů Policie České republiky naplňuje rámec vzdělávání nového pracovníka dle teoretických závěrů managementu lidských zdrojů, jestli poskytuje novým policistům vědomosti, které budou potřebovat pro výkon povolání a provedením dotazníkové šetření u respondentů i postoj absolventů Základní odborné přípravy k jejímu průběhu, získaným znalostem, dovednostem a jejich uplatnění v policejní praxi. Z uvedeného pak identifikuje nedostatky a navrhuje možné řešení. Teoretickým základem výzkumu byly zákony České republiky a dokumenty interních aktů řízení Policie České republiky a Ministerstva vnitra České republiky, které upravují proces vzdělávání, tedy i Základní odbornou přípravu. Dle obsahu těchto zdrojů a dle vybraných hodnotících metod popsanych v teoretické části byly určeny otázky pro dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjištění postoje respondentů k základní přípravě. O zodpovězení otázek byli požádáni policisté služebně zařazení na území konkrétního okresu. Vyplněné dotazníky byly statisticky zpracovány a vyhodnoceny, přičemž na základě výsledků dotazníkového šetření byly identifikovány nedostatky a byla navržena možná řešení.

Výzkum by mohl přinést poznatky nejen pro školící střediska, kde probíhá vzdělávání, především však pro liniový management, který by mohl získat informace o tom, jaké nedostatky svého vzdělání nováčci pociťují, a mohl by snáze přijít na způsob, jak tyto mezery ve vzdělání u svých podřízených co nejefektivněji odstranit.

Teoretická část práce obsahuje rešerši odborné literatury, zatímco v praktické části práce je představen a podrobně popsán systém přípravy a Základní odborné přípravy příslušníků Policie České republiky, jakož i provedený praktický výzkum, jenž byl realizován formou dotazníkového šetření.

2 Teoretická část

Cílem této části je získat přehled o obecných cílech vzdělávání zaměstnanců a způsobech jejich provádění.

2.1 Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců

Vzdělávání a rozvoj pracovníků je v dnešní době jednou z nejdůležitějších personálních činností podniku. Podle Armstronga (2015, s. 335) organizace potřebují pracovníky, kteří jsou vybaveni dostatečnou úrovní znalostí a dovedností. Současně musí brát ohled i na osobní potřeby pracovníků, kteří častokrát sami chtějí zvyšovat svou kvalifikaci a získávat nové dovednosti. Podle Armstronga je vzdělávání a rozvoj zaměstnanců definován jako proces, který pro organizaci zabezpečí dostatečný počet vzdělaných, kvalifikovaných a angažovaných pracovníků. V souladu s Armstrongem je i Dvořáková (2007, s. 286), která tvrdí, že vzdělávání a rozvoj zaměstnanců společnosti se zaměřuje na formování pracovních schopností člověka a slouží tak ke stálému zajišťování schopností, které jsou zapotřebí pro vykonávání stávajících, popřípadě budoucích činností. Autorka dále tvrdí, že v současné době je vzdělání a rozvoj zaměstnanců společnosti provázaný kontinuální proces, který má za cíl zlepšení efektivity společnosti, zlepšení její produktivity, jakož i procesů uvnitř organizace a to prostřednictvím zvyšování kvality lidských zdrojů, což je největší aktivum společnosti. Koubek (2015, s. 252) toto rozvíjí, když tvrdí, že jedním ze základních podmínek podnikání a úspěšnosti organizace je flexibilita, kterou vytvářejí flexibilní pracovníci, jež jsou připraveni na změnu a jsou schopni ji akceptovat či podporovat. Koubek tedy shodně s Dvořákovou tvrdí, že starost o formování pracovních schopností se stává v současné době jedním z nejdůležitějších prvků personální práce. Podle Koubka (2015, s. 252) se požadavky na dovednosti a znalosti pracovníka v moderní společnosti neustále mění. Pokud má člověk fungovat jako pracovník a pokud má být zaměstnatelný, musí své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat. Koubek dále uvádí, že vzhledem k výše uvedenému již nestačí tradiční způsoby vzdělávání pracovníků jako jsou:

- zácvk,
- doškolování,
- přeškolování,

ale je zapotřebí k těmto přidat nové, rozvojové aktivity. Těmito podle Koubka jsou aktivity zaměřené především na utváření a formování širšího rejstříku znalostí a dovedností, než které jsou nezbytné na dané pracovní místo. Podle Koubka je rovněž zapotřebí formovat osobnost pracovníka, jeho hodnotové orientace a tyto přizpůsobit kultuře organizace.

2.1.1 Rozvoj lidských zdrojů

Armstrong (2015, s. 332) tvrdí, že v praxi pojem vzdělávání pracovníků již dávno nahradil pojem rozvoj lidských zdrojů. Na to dále navazuje Dvořáková (2007, s. 287), dle které je rozvoj lidských zdrojů odlišnou koncepcí oproti rozvoji pracovníka. Podle Dvořákové se totiž nejedná o rozvoj jednotlivců, nýbrž o rozvoj společnosti celkově. Společnost podle autorky totiž vytváří prostředí, v němž je každý jednotlivý zaměstnanec stimulován k individuálnímu i skupinovému rozvoji. Takovou organizaci označuje Dvořáková (2007, s. 287) jako **učící se organizaci**. Armstrong (2015, s. 349) toto označení sdílí a nad rámec Dvořákové klade důraz především na soustavnost tohoto učícího se procesu. Podle Dvořákové (2007, s. 287) se jedná o organizaci, která:

- se neustále zlepšuje rychlým vytvářením a zlepšováním schopností potřebných pro budoucí úspěšnost,
- usnadňuje a podporuje vzdělávání pracovníků a soustavně se přeměňuje,

- je schopna vytvářet, získávat a přenášet znalosti a v důsledku získaných nových znalostí poté přizpůsobovat své chování.

V důsledku uvedeného pak Armstrong (2015, s. 350) tvrdí, že učící se organizace má výhodu především v:

- systematickém řešení problémů, kdy je schopna na základě vlastních analýz faktů přistupovat k problémům spíše vědecky než intuitivně,
- experimentování, kdy je schopna vyhledávat a testovat nové poznatky,
- učení se ze zkušeností, kdy je schopna na základě zkoumání minulých zkušeností pozitivních či negativních upravovat své chování,
- učení se od jiných, kdy je schopna přebírat na základě benchmarkingu postupy úspěšnějších společností,
- rychlé a efektivní přenášení znalostí, kdy je organizace schopna rychle distribuovat znalosti a zkušenosti formou dočasného přemísťování lidí s novými znalostmi.

Koubek (2015, s. 258) pak z hlediska postoje ke strategii vzdělávání a rozvoje zaměstnanců rozděluje společnosti na následující tři typy.

1. **Organizace bez strategie** – vzdělávání zaměstnanců není pro organizaci strategickou prioritou. Vzděláváním pracovníků se zabývají zpravidla málo, nebo vůbec. De-facto se omezují jen na povinná školení. Jedná se zpravidla o malé společnosti s malým množstvím zaměstnanců. Pro takovou společnost je tedy nejideálnější, když získá zaměstnance, který svou kvalifikací a znalostmi odpovídá potřebám daného pracovního místa. Veškeré vzdělávání a sledování posledních trendů v oboru je tak přeneseno na samotného zaměstnance, čímž může být poškozena pověst zaměstnavatele.
2. **Organizace s nesystematickou koncepcí vzdělávání** – činnosti spojené se vzděláváním pracovníků vznikají v podstatě náhodně jako reakce na zjištěné nedostatky a reagují na okamžitou potřebu vzdělání. Vzdělávání zaměstnanců však nemá silnější návaznost na ostatní personální činnosti, neboť nevede k potřebnému formování pracovní síly. Rovněž nevede k souladu mezi počtem a strukturou zaměstnanců oproti pracovním pozicím. Efektivnost vynakládaných prostředků na vzdělání je sporná. Současně tento přístup ke vzdělávání zaměstnanců nepřispívá k dobré pověsti zaměstnavatele.
3. **Organizace se systematickým vzděláváním** – vzdělávání a rozvoj zaměstnanců je považován za nosný prvek personální činnosti a je jim věnována stálá pozornost. Je ukázkovým znakem řízení lidských zdrojů, neboť neustále probíhá hledání variant vzdělávání. Tento přístup přináší organizaci výhody, jako je lepší produktivita práce a pracovního výkonu, lepší znalosti a dovednosti zaměstnanců, jakož i jejich kvalifikace, nižší průměrné náklady na vzdělávání zaměstnance, zlepšení mezilidských vztahů na pracovišti a růst konkurenceschopnosti organizace na trhu práce. Mezi nevýhody uvedené strategie pak patří vyšší náklady spojené se zaměstnáváním pracovníků a vyšší riziko odchodu vzdělaného pracovníka ke konkurenci.

Výše uvedené rozdělení ctí i Dvořáková (2007, s. 287).

2.1.2 Formování pracovníka

Koubek (2015, s. 254) rozlišuje:

- **formování člověka**, jehož podstatou je formování pracovních schopností a dovedností v obecném smyslu kontinuálně v průběhu celého života a

- **formování pracovníka**, jehož podstatou je modifikace pracovních schopností pracovníka konkrétní společnosti.

Podle Koubka (2015, s. 253) je pojetí vzdělávání pracovníků v organizaci velmi proměnlivé, neboť závisí především na velikosti organizace, povaze práce v organizaci, používané technologii a technice a mnoha dalších okolnostech. Podle Koubka je vzdělávání především personální činností, která by měla zahrnovat tyto aktivity:

- přizpůsobování pracovních schopností zaměstnance variabilním požadavkům daného pracovního místa, tedy prohlubování jeho schopností,
- zlepšování použitelnosti pracovníků, zejména s ohledem na to, aby byli eventuálně schopni zvládnout i jinou než běžně vykonávanou činnost,
- případnou rekvalifikaci na jiné pracovní činnosti, které společnost po daném pracovníkovi aktuálně požaduje,
- přizpůsobování schopností pracovníků potřebným novým požadavkům daného pracovního místa v důsledku změny techniky, technologie, stylu práce atp.,
- formování pracovních schopností, jakož i formování osobnosti pracovníka, zejména v oblastech mezilidských vztahů, chování, hodnot, což může výrazně ovlivnit vztahy na pracovišti a tedy i výsledný pracovní výkon.

Z uvedeného je zřejmé, že podle Koubka (2015, s. 253) je formování pracovníka poměrně širokou personální činností s úzkými vazbami na další personální činnosti. Autor dále formování pracovníka rozděluje do třech podoblastí: **všeobecné vzdělávání**, **odborné vzdělávání** a **rozvoj**. Armstrong (2015, s. 336) mezi tyto podoblasti řadí ještě základní složku, a to **učení se**.

Učení se je podle Armstronga (2015, s. 336) proces, při kterém s člověk získává a rozvíjí znalosti, schopnosti, dovednosti a chování. Tento proces je pak základem případné změny chování jednotlivce na základě nových zkušeností. Je to základní pilíř osobnosti pro další možné vzdělávání.

Všeobecné vzdělávání podle Koubka (2015, s. 255) formuje základní a obecné znalosti, které člověk potřebuje pro žití ve společnosti. Jedná se především o všeobecné vzdělání a sociální formování osobnosti. Podle Koubka do této oblasti zaměstnavatel příliš nezasahuje. Tato oblast formování je řízena spíše státem. Dvořáková (2007, s. 287) tuto oblast vzdělávání nazývá institucionálním nebo školním.

Odborné vzdělávání Armstrong (2015, s. 337) nazývá i výcvik a jedná se dle něj o systematické uplatňování procesů, jenž pomáhají zaměstnancům získat znalosti, schopnosti a dovednosti, které přímo potřebují k uspokojivému vykonávání svěřené činnosti. Podle Dvořákové (2007, s. 287) odborné vzdělávání přímo navazuje na oblast všeobecného vzdělávání a v souladu s Armstrongem jej mírně širěji definuje jako získávání a rozvíjení určitých specifických schopností, jenž jsou často směřovány přímo na konkrétní pracovní místo, nebo konkrétní pracovní činnost, na kterou se jedinec připravuje. Koubek (2015, s. 255) pro tuto část formování pracovní používá v souladu s Armstrongem (2015, s. 337) pojem **training**. Podle Koubka (2015, s. 256) se tato oblast dělí na následující činnosti.

- **Základní příprava na povolání** – se podle Koubka uskutečňuje mimo organizaci samotnou, a to i v případě, že se na ní organizace podílí. Jedná se především o přípravu mládeže na povolání. Tato činnost se přímo netýká stávajících zaměstnanců společnosti, ale spíše těch potenciálně budoucích. Zatímco podle Dvořákové (2007, s. 287) a Koubka (2015, s. 255) do oblasti všeobecného vzdělávání zaměstnavatelé příliš nezasahují, v této činnosti je již patrná určitá spolupráce mezi zaměstnavateli a školskými zařízeními. Zaměstnavatelé tak mohou pomoci přejít studentům školských

zařzení do praxe. Tato část odborného vzdělávání tak podle Koubka stojí mimo systém vzdělávání v organizaci, ale současně do něj částečně patří, neboť může vychovávat nové zaměstnance.

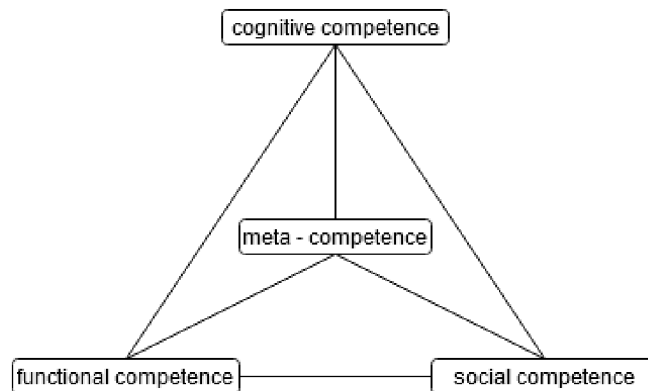
- **Orientace** – je podle Koubka úsilí zaměstnavatele o co možná největší zkrácení a zefektivnění adaptace nového pracovníka. Zahrnuje jak přivyknutí na práci, tak i na kolektiv. Rovněž zajišťuje poskytnutí všech potřebných informací, jakož i specifických dovedností, které pracovník potřebuje pro řádný výkon práce.
- **Doškolení** – Koubek (2015, s. 256) doškolení definuje jako prohlubování kvalifikace. Jedná se o pokračování odborného vzdělávání v daném oboru, ve kterém se pracovník pohybuje při výkonu zaměstnání. Při tomto procesu se organizace snaží zejména o přenos nových poznatků a trendů nebo i hlubších znalostí dané problematiky. Koubek považuje doškolení za jeden z významných nástrojů, díky němuž společnost může zvýšit nejen pracovní výkon a prosperitu, ale i konkurenceschopnost pracovníků vně i uvnitř společnosti.
- **Přeškolení** – nebo též rekvalifikace je podle Koubka (2015, s. 256) formování schopností pracovníka tak, aby si osvojil nové schopnosti, které by mohl uplatnit v rámci jiného pracovního zařazení, než které je pro něj aktuální. Rekvalifikace může být podle Koubka plná, nebo částečná. Plná rekvalifikace znamená, že pracovník získává všechny nové znalosti a schopnosti, kdežto částečná rekvalifikace znamená, že pracovník již využívá části znalostí a schopností, které v minulosti nabyt.
- Dvořáková (2007, s. 287) přidává ještě jednu činnost, a to **rehabilitaci**, která má za cíl pracovníky, kterým zdravotní stav neumožňuje vykonávat dosavadní práci, opětovně zařazovat do pracovního procesu. Koubek (2015, s. 256) tuto činnost zařazuje jako součást přeškolení.

Rozvoj je podle Koubka (2015, s. 257) třetí oblastí utváření pracovních schopností člověka. Tato oblast se specializuje na další vzdělávání a rozšiřování kvalifikace. Podle Koubka je zaměřena na získávání širší oblasti dovedností a znalostí, než jaké jsou potřeba na zaměstnancem zastávaném postu. Součástí je rovněž formování osobnosti zaměstnance. Koubek (2015, s. 257) se domnívá, že rozvoj je orientován spíše na kariéru pracovníka než na kvalitu vykonávané práce, takže dochází k formování pracovního potenciálu, čímž je v zaměstnanci vytvářen adaptabilní pracovní zdroj, a přispívá tak k lepšímu plnění cílů organizace, jakož i ke zlepšování mezilidských vztahů na pracovišti. Koubek připouští, že i rozvoj ve svém důsledku vede ke zlepšení flexibility a pracovního výkonu zaměstnance, ale především vede ke zlepšení pozice zaměstnance na trhu práce a k porozumění vazbám vykonávané práce. Obdobně rozvoj definuje i Dvořáková (2007, s. 287). Ta jako typický příklad rozvoje zaměstnance uvádí například jazykové kurzy, kurzy práce s PC, kurzy asertivity, komunikačních dovedností apod. V rámci rozvoje je tedy důležité, aby u zaměstnanců docházelo k nárůstu úrovně schopnosti, znalostí a dovedností (kompetencí). Tyto kompetence lze členit a jsou mezi sebou provázané. Le Deist et. al. (2005) definují kompetenci jako multi-dimenzionální konstrukt. V rámci vzdělávání pracovníků pak lze kompetence rozdělit na:

- kognitivní, což jsou vědomosti a znalosti, které pracovník získal,
- funkční, což jsou konkrétní dovednosti nebo metody, které se naučil,
- sociální nebo též behaviorální, což je konkrétní chování či postoj, kterému se naučil,
- meta-kompetence, což je schopnost seberozvoje/sebereflexe, kterou se naučil.

Všechny tyto kompetence jsou vzájemně propojené (viz Obrázek 1).

Obrázek 1 propojení kompetencí



Zdroj: vlastní zpracování dle Le Deist & Winterton (2005)

Z obrázku je zřejmé, že propojenost kompetencí lze nejlépe vyobrazit pomocí čtyřstěnu, který znázorňuje vnitřní provázanost.

2.2 Cyklus vzdělávání

Koubek (2015, s. 259) uvádí, že pouze kvalitně organizované vzdělávání v organizaci může být efektivní a neefektivnější může být jedině tehdy, pokud je systematické a dobře organizované. I Armstrong (2015, s. 564) tvrdí, že je zapotřebí vnést do vzdělávání systém, protože pouze systematické vzdělávání je schopno uspokojit specifické potřeby, které byly určeny. Podle Koubka (2015, s. 259) a Dvořákové (2007, s. 288) je systematické vzdělávání zaměstnanců cyklus, který se neustále opakuje. Tento cyklus v sobě integruje specifické požadavky na vzdělávání, cíle a strategie organizace. Oba autoři jsou v tomto zcela v souladu s Armstrongem (2015, s. 364), který uvádí, že vzdělávací cyklus je složen ze čtyř fází:

1. Identifikace potřeby výcviku (vzdělávání)
2. Plánování výcviku (vzdělávání)
3. Realizace výcviku (vzdělávání)
4. Vyhodnocení výcviku (vzdělávání)

Přehledně uzavřený a opakující se cyklus vzdělávání zachycuje Koubek (2015, s. 260) na Obrázku 2. Je tedy zřejmé, že všichni autoři vnímají cyklus vzdělávání shodně.

Obrázek 2 Cyklus vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování dle Koubka (2015, s. 260)

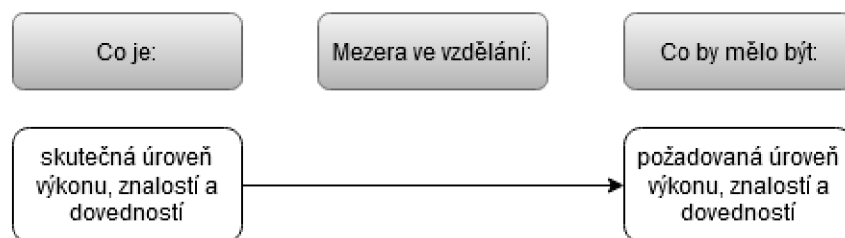
Podle Dvořákové (2012, s. 285) je přidanou hodnotou výsledku tohoto cyklu kvalifikovaný a stabilizovaný zaměstnanec, jenž je současně motivován k dalšímu rozvoji či předávání informací.

Podle Koubka (2015, s. 258) se do v systému vzdělávání v organizaci zapojuje personální oddělení, případně speciální oddělení (pokud jej má organizace zřízené), a také všichni vedoucí pracovníci. Dle autora je pro vzdělávání typické, že se zde uplatňuje úzká spolupráce s externími spolupracovníky, případně odbornými vzdělávacími institucemi. Armstrong (2015, s. 564) však zdůrazňuje nezbytnost realizovat vzdělávání lidmi, kteří vědí jak na to. Koubek (2015, s. 259) Armstrongovo tvrzení v této části ještě doplňuje o zajištění vhodného prostředí například vhodné vzdělávací zařízení nebo vhodné prostředí v případě vzdělávání na pracovišti.

Identifikace potřeby vzdělávání

Armstrong (2015, s. 354) uvádí, že veškeré vzdělávací činnosti by měly vycházet z cíle, k němuž směřují. Nejprve je tedy zapotřebí zjistit potřeby vzdělávání nejen na úrovni celé organizace, ale i na úrovních nižších, například oddělení, skupin či jednotlivců. Podle Koubka (2015, s. 262) a Dvořákové (2007, s. 290) je identifikace potřeb vzdělávání prvním krokem systematického vzdělávání. Základem je dle Dvořákové snaha o porovnání dvou veličin: kvalifikace zaměstnanců versus požadavky na dané pracovní místo. Potřebou vzdělávání je podle Dvořákové každý problém nebo nedostatek ve schopnostech, který brání zaměstnanci resp. zaměstnavateli v dosažení cílů. Z uvedeného Dvořáková vyvozuje, že bez znalostí cílů a výsledků nemůže být vzdělávání a rozvoj efektivní, což je zcela v souladu s Armstrongem (2015, s. 354). Armstrong tento rozdíl mezi kvalifikací a požadavky nazývá pojmem **mezera ve vzdělávání** (viz Obrázek 3).

Obrázek 3 Znárodnění mezery ve vzdělání



Zdroj: vlastní zpracování dle Armstronga (2015, s. 354)

Analýzou mezer ve vzdělávání lze dle Armstronga snadno identifikovat rozdíl mezi tím, co pracovníci skutečně umí, a tím, co by ideálně umět měli. Snadněji se tak dá zvolit způsob a forma vzdělávacího programu. Podle Koubka (2015, s. 262) se v praxi postupuje tím způsobem, že se nejprve analyzuje určitá škála údajů získaných z informačních systémů či z vlastního šetření, které v souhrnu umožní vytvořit si přehled a aktuální, případně budoucí, disproporci mezi kvalifikací pracovníků a požadavky daných míst. K této analýze se podle Koubka užívají následující skupiny údajů:

- údaje týkající se celé organizace,
- údaje týkající se jednotlivých pracovních míst a činností,
- údaje o jednotlivých pracovnících.

Koubkovy závěry plně navazují na Armstronga (2015, s. 354), který tvrdí, že identifikování potřeb vzdělávání je nutné pro celou organizaci, i pro nižší úrovně, například oddělení, skupiny

či jednotlivci. Dvořáková (2007, s. 291) to však vidí jednodušeji. Podle ní je výsledkem analýzy potřeb vzdělávání především odpověď na dvě zásadní otázky:

1. Kdo by měl být vzdělán?
2. V čem by měl být vzdělán?

Tj. v souladu s výše uvedenými autory určit konkrétního jednotlivce, ev. skupiny a k nim přiřadit konkrétní obsah vzdělávacího programu.

Armstrong (2015, s. 355) však nevidí v identifikaci potřeb vzdělávání pouze odstraňování mezery ve vzdělávání. Takový pohled je dle autora velmi omezený. Vzdělávání by podle Armstronga mělo přinášet něco navíc, neboť by mělo být zaměřeno i na identifikaci a uspokojování potřeb zaměstnanců, kteří by měli být neustále připravováni na budoucí povinnosti a větší odpovědnost. Armstrong tak vidí identifikaci potřeb vzdělávání mírně vizionářsky a šířeji než jako pouhé odstraňování nedostatků.

Plánování vzdělávání

Koubek (2015, s. 264) se domnívá, že samotné procesy identifikace potřeb vzdělávání pomalu vrůstají do fáze plánování vzdělávání, neboť již s identifikací mezery ve vzdělávání jde ruku v ruce hledání způsobu, jak ji odstranit, proto se už v tomto bodě často řeší návrhy, plány, struktury a osnovy vzdělávacích programů. To je dle autora již základ plánování vzdělávání. Podle Armstronga (2015, s. 366) by modelový postup plánování vzdělávacího programu měl zahrnovat minimálně fáze:

- návrhu – vytvoření konceptu vzdělávání na základě analýzy, určení studijních materiálů a stanovení metod vyhodnocení a
- vývoje – podrobné rozpracování vzdělávacího programu na základě již vytvořeného návrhu, sestavení plánu, stanovení konkrétního obsahu, stanovení konkrétního počtu lekcí a jejich výstupů, určení zodpovědných osob, stanovení prostor k výuce atp.

Koubek (2015, s. 265) však plánování vzdělávání řeší mnohem šířeji a detailněji, než Armstrong. Podle autora by dobře vypracovaný plán vzdělávání měl odpovědět na následujících osm témat:

1. **jaké** má být realizované vzdělání (obsah),
2. **komu** má být vzdělání určeno (skupiny, jednotlivci a co je kritériem pro jejich výběr),
3. **jakým způsobem** bude vzdělávání realizováno (mimo pracoviště, na pracovišti, pomůcky, materiály, režim programu, atp.),
4. **kým** bude program realizován (vlastními silami, externí organizací, speciální vzdělávací institucí, atp.),
5. **kdy** má být program proveden (časová dotace, termíny kurzů, atp.)
6. **kde** bude vzdělávání prováděno (konkrétní místnost společnosti, konkrétní vzdělávací zařízení či vzdělávací instituce, ubytování, doprava, stavování, atp.)
7. **za jakou cenu** (rozpočet, náklady, atp.),
8. **jak se budou hodnotit výsledky** (kdo je bude hodnotit, jak budou hodnoceny, kdy bude hodnotit, atp.).

Uvedenými tématy se Koubek současně dotkl realizování vzdělávacího programu.

Realizace vzdělávání

Podle Armstronga (2015, s. 366) je nezbytné, aby vzdělávací program probíhal podle vytvořeného plánu. Dvořáková (2007, s. 294) tuto část na rozdíl od Armstronga vidí poněkud

širěji. Autorka na rozdíl od Koubka a Armstronga do realizace vzdělávání řadí i následující činnosti:

- výběr školitelů,
- zajištění potřebných prostor,
- vyjednání podmínek a uzavření smluv,
- zajištění dopravy,
- zajištění případného ubytování,
- informování a instruování účastníků.

Tyto činnosti však Koubek (2015, s. 265) na rozdíl od Dvořákové řadí už do plánování vzdělávání. Autor do realizace vzdělávání především řadí metody, jimiž je vzdělávání uskutečňováno a které budou podrobně rozebrány v kapitole 2.2 Formy a metody vzdělávání.

Vyhodnocení procesu vzdělávání

Podle Armstronga (2015, s. 367) je klíčovou činností procesu vzdělávání jeho vyhodnocení, neboť je nutné posoudit efektivitu při dosahování výsledků určených plánem. Vyhodnocení je potřebné současně i proto, aby mohlo eventuálně ukázat na potřebné změny vedoucí k dosažení efektivnějšího procesu. Armstrong dokonce uvádí, že by metoda a způsob vyhodnocení měl být součástí plánovacího procesu. Podle autora je pro hodnocení nezbytné definovat očekávání a následně určit, do jaké míry se vzdělávací aktivitou podařilo tato očekávání naplnit. Podle Armstronga (2015, s. 367) by se vyhodnocení vzdělávacího programu mělo zaměřit na oblasti:

- plánování – vymezení potřeb a cílů vzdělávání,
- realizace – vyhodnocení organizace, metod a nákladů vzdělávacího programu,
- reakce – vyhodnocení pocitů účastníků programu,
- výsledky – vyhodnocení dopadu vzdělávacího programu na výkon společnosti, resp. jednotlivých útvarů či jednotlivců.

Koubek (2015, s. 274) se domnívá, že základním problémem hodnocení vzdělávání je vhodné stanovení hodnotících kritérií. Jako jednu z možností hodnocení procesu vzdělávání nabízí Koubek test znalostí provedený před a po absolvování programu. Úskalí této metody spatřuje Koubek ve skutečnosti, že lze jen obtížně sestavit test (sérii testů), který by dostatečně validně prokazoval úroveň schopností testovaného, jelikož výsledky může ovlivnit jeho momentální rozpoložení. Za ještě méně spolehlivé považuje Koubek (2015, s. 275) monitorování samotného vzdělávacího programu. Doslova za „tenký led“ označuje Koubek snahu hodnotit praktický přínos vzdělávání pomocí ekonomických ukazatelů, jako například produktivita práce, úroveň prodeje, kvalita služeb, náklady a podobně. Koubek přiznává, že tam, kde plní zaměstnanci relativně jednoduché úlohy, lze takové promítnutí očekávat a možná jej i vyhodnotit, ale u složitějších činností nemusí být výsledek takového hodnocení jednoznačný. Podle Koubka by přístup k hodnocení měl být komplexnější než jen užití ekonomických ukazatelů. Koubek (2015, s. 276) doporučuje hodnocení rozdělit na jednotlivá dílčí hodnocení, která se zabývají následujícími otázkami:

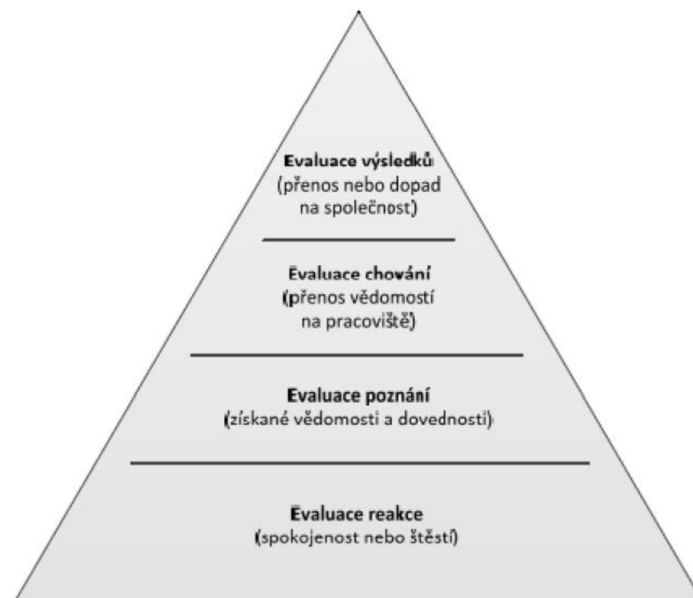
- zda byly při vzdělávání použity vhodné metody, vybavení, časový plán a obsahová stránka,
- jaká byla odezva od účastníků,
- jaká je míra osvojení znalostí, které byly předmětem programu,
- do jaké míry uplatňují absolventi programu nabyté znalosti v praxi.

Ještě komplexněji než Koubek se evaluací (hodnocením) vzdělávacího programu zabývá Kirkpatrickův model hodnocení. Kirkpatrick (2006, s. 21 – 26) uvádí, že úspěch, resp. vliv školení, či tréninku lze měřit na čtyřech úrovních.

1. **Reaction (reakce)** – měří okamžitý vjem po absolvování vzdělávacího programu. V zásadě měří subjektivní spokojenost účastníků. Spokojenost však dle Kirkpatricka není vhodným indikátorem k měření vlivu vzdělávacího programu, nicméně je to důležitý ukazatel.
2. **Learning (učení)** – měří rozdíl ve znalostech či schopnostech před a po absolvování vzdělávacího programu, čili jak se zlepšily znalosti účastníků.
3. **Behaviour (chování)** – měří změnu chování účastníků, tj. k jaké změně v chování vedly nově nabyté znalosti (z úrovně 2) na pracovišti.
4. **Results (výsledky)** – měří celkové výsledky, které přinesl vzdělávací program na úrovni celé organizace. Podle Kirkpatricka (2006, s. 26) se tyto výsledky však dají měřit pouze v dlouhodobém horizontu až na základě změn, které vzdělávací program přinesl.

Kirkpatrickův model by se tedy dal vyjádřit Obrázkem 4.

Obrázek 4 Grafické znázornění Kirkpatrickova modelu



Zdroj: Tenkl (2014)

Kirkpatrickův model tak v sobě na rozdíl od Koubka (2015, s. 275) zahrnuje i přínos zobrazitelný například v ekonomických ukazatelích. V souladu s Koubkem se však nejedná o hlavní ukazatel, ale o ukazatel dílčí, kterému navíc dle pyramidy není dána taková váha, jako kdyby to byl ukazatel jediný. Armstrong (2015, s. 368) označil Kirkpatrickův model za nejznámější a nejpoužívanější systém. Je zde i patrná jistá vzájemná inspirace Koubka i Armstronga Kirkpatrickem, neboť Kirkpatrickem sledované úrovně jsou do jisté míry průnikem sledovaných oblastí dle Armstronga (2015, s. 367) a dílčích hodnocení dle Koubka (2015, s. 276) uvedených výše.

Vyhodnocení vzdělávání s sebou dle Armstronga (2015, s. 370) však nese problémy, které autor shrnul v následujících bodech.

- Vedení často nepoužívá informace o dopadech vzdělávání, nebo je dokonce ani nevyžaduje.
- Osoby zodpovědné za vzdělávání často nemají dostatek znalostí nebo zkušeností s vyhodnocováním vzdělávání.

- Programy vzdělávání mají často nejasné cíle, takže je obtížné nastavit vhodná kritéria, pomocí kterých by následně bylo možné vzdělávací program relevantně hodnotit.
- Omezené rozpočty mají často za následek, že prostředky jsou vynakládány na vzdělávání a na hodnocení se jich již nedostává.
- Obava z případného zjištění, že přínosy vzdělávacího programu neodpovídají vynaloženým prostředkům.

Vhodným nastavením mechanismu hodnocení se však výše uvedeným problémům lze účinně vyhnout.

2.3 Formy a metody vzdělávání

Podle Dvořákové (2007, s. 296) se pracovníci učí při různých příležitostech, ať už řízených a organizovaných, nebo samovolně v rámci jejich pracovního zařazení. Formou vzdělávání rozumí Dvořáková druh procesu, při kterém ke vzdělávání dochází. Podle Koubka (2015, s. 265 a 266) jsou dvě základní místa, kde je možné realizovat vzdělávání zaměstnanců: na pracovišti a mimo pracoviště. Dvořáková (2007, s. 302) však rozlišuje ještě třetí místo, které je někde na rozhraní metod na pracovišti a mimo pracoviště.

2.3.1 Na pracovišti

Podle Koubka (2015, s. 266) je tato forma (skupina metod) vhodná především pro vzdělávání řadových pracovníků, neboť je praktičtěji zaměřená. Armstrong (2015, s. 358) vidí přínos zejména v tom, že pracovníci se učí na základě vlastních zkušeností a vhodnost formy spatřuje především v realitě prostředí a bezprostřednosti, jelikož školení zaměstnanci pracují, učí se a rozvíjí se v prostředí, ve kterém budou vykonávat svoji práci, přičemž nově nabyté znalosti současně okamžitě uplatňují v praxi. Učení je podle autora velmi přirozené a intuitivní. Nevýhody spatřuje Armstrong ve výrazné závislosti kvality vzdělávání na osobě školitele a jeho aktivitě. Pokud je nový pracovník na pracovišti ponechán svému osudu, zásadním způsobem hrozí, že se naučí činnost vykonávat nesprávně, případně si může osvojit nevhodné návyky od svých spolupracovníků. Úspěšnost vzdělávání je tedy provázána s ochotou a schopností školitelů, resp. liniových pracovníků, přijmout za vzdělání odpovědnost. Koubek (2015, s. 267) a Dvořáková (2007, s. 299) tuto skupinu metod vzdělávání dále strukturují na následující vybrané metody.

- **Instruktaž při výkonu práce** je dle Koubka nejčastěji užívanou metodou, která je jednoduchá a spočívá v jednorázovém zácviku na novou pracovní pozici. Tento zácvik provádí zpravidla zkušený pracovník nebo nadřízený, který činnost předvede a školený pracovník ji opakuje. Školitel pak kontroluje provedení činnosti. Metoda umožňuje rychlé zapracování nováčků a zároveň podporuje vztah mezi školitelem, kolegy a nováčkem. Tato metoda je však možná jen u nejjednodušších činností, které vyžadují pouze mechanické opakování a nevyžadují hlubší znalosti souvislostí.
- **Coaching** je dle Koubka na rozdíl od instruktáže spíše dlouhodobější proces, který obsahuje kontinuální kontrolu, vysvětlování a rozebírání detailů. Jedná se o soustavné směřování školeného k požadovanému výkonu činnosti. Školený tak má neustále informace o výsledcích a kvalitě své práce, a může tak reagovat na každý nedostatek. Výhoda ve formě continuity se však může stát i nevýhodou, neboť školený je pod stálým tlakem ve formě dohledu.
- **Asistování** je dle Koubka (2015, s. 268) opět velmi používaná metoda, která spočívá v tom, že nový pracovník je přidělen jako asistent k již dostatečně zapracovanému pracovníkovi, kterému pomáhá v jeho činnosti. Při tomto se postupně učí vykonávat činnost až je schopen ji vykonávat samostatně. Tuto metodu lze dle Koubka použít nejen

u manuálních činností, ale i u řídicích pracovníků. Metoda klade důraz na praktickou část znalostí. Bohužel ale neumožňuje přijímání informací z více stran a může hrozit, že si pracovník osvojí nevhodné návyky svého školitele.

- **Rotace práce** je podle Koubka (2015, s. 269) metoda, při které školený pracovník v určených časových intervalech postupně střídá různé pozice v organizaci. Tato metoda se zejména využívá pro seznámení mladého pracovníka s organizací. Školený pracovník si tak může prohlédnout a vyzkoušet různé úseky organizace a získat tak širší rozhled či pochopit souvislosti procesů v organizaci. Současně si jej mohou otestovat vedoucí pracovníci na různých pozicích a tomu přizpůsobit svůj přístup k nováčkovi. Možné úskalí této metody je, že pokud na některé pozici školený pracovník neuspěje, může se to odrazit na jeho sebevědomí nebo hodnocení.
- **Counselling** je podle Koubka (2015, s. 268) moderní metoda založená na konzultacích mezi školeným a školitelem. Školený tak do vztahu přináší své poznatky a názory, které řeší se školitelem. Tato je metoda sice organizačně a časově náročnější, nicméně nováček nezátížený zaběhnutou praxí, může do procesu přinést inovativní postupy.

2.3.2 Mimo pracoviště

Armstrong (2015, s. 363) tuto formu vzdělávání nazývá jako výcvik, což je mírně v kolizi s tím, že stejným termínem označuje Armstrong (2015, s. 337) i **odborné vzdělávání** v kapitole 2.1.2, a proto bude nadále užíván termín mimo pracoviště dle Koubka (2015, s. 226) a Dvořákové (2007, s. 300). Podle Koubka je tato skupina metod na rozdíl od skupiny metod prováděných na pracovišti, která byla vhodná spíše pro dělnické profese, vhodná i pro vzdělávání vedoucích pracovníků, protože je zaměřená spíše na teoretickou rovinu vzdělání. Armstrong (2015, s. 363) je s Koubkem ve shodě, ale vhodnost této formy vzdělávání ještě více rozvádí. Armstrong se domnívá, že forma vzdělávání mimo pracoviště je vhodná zejména, pokud potřebné znalosti nebo dovednosti nelze uspokojivě předat na pracovišti, jelikož jsou například natolik obsáhlé, specializované, komplexní či se jedná o znalosti, jež jsou nezbytnou podmínkou pro kvalitní výkon práce. Současně je tato forma vhodná, pokud existuje potřeba shodným vzděláním vybavit větší skupinu pracovníků současně. Koubek (2015, s. 270) tuto formu (skupinu metod) vzdělávání dále strukturuje na následující vybrané metody.

- **Přednáška** je podle Koubka (2015, s. 270) zaměřena na předání faktů případně teoretických znalostí. Výhodou je rychlý proces předání informací nenáročný na vybavení. Nicméně se jedná o jednostranný přenos informací směrem od školitele ke školeným. Dvořáková (2007, s. 300) k přednášce přiřazuje i přednášku s diskusí, zatímco Koubek ji uvádí jako zvláštní metodu. V případě, že se jedná o přednášku s diskusí, není dle Koubka tok informací tak striktně jednosměrný, ovšem vyžaduje lepší přípravu a organizaci, aby se diskuse nestočila nesprávným směrem.
- **Demonstrování** je podle Koubka a Dvořákové názorné vyučování, které na praktických příkladech ukazuje potřebné znalosti. Může být prováděno formou audiovizuální nebo ve výukových dílnách či na simulátorech. Taková metoda, při které mohou školení zkusit novou činnost, jim předá mnoho praktických zkušeností, nicméně se může stát, že při výuce budou panovat jiné podmínky než poté na skutečném pracovišti.
- **Případová studie** – je podle Koubka (2015, s. 270) častou metodou, při níž je školeným představena nějaká situace (která například v minulosti nastala, ale může být i modifikována či zcela smyšlená), kterou musí analyzovat a nějak ji vyřešit. Případové studie pomáhají rozvíjet analytické dovednosti účastníků a učí je nalézt řešení. Současně je mohou připravit na variabilitu situací. Metoda je to však velmi náročná na přípravu školitelů a jejich osobnost. Dvořáková (2007, s. 300) do této metody řadí i **workshop** a

brainstorming, což jsou dle autorky speciálními variantami případových studií založenými na skupinové práci či diskusi, ovšem Koubek tyto metody uvádí odděleně.

- **Simulace** je podle Dvořákové (2007, s. 301) metoda, při které jsou uměle vytvářeny různé situace blízké skutečnosti, které musí školení řešit. Simulace se podle autorky užívá zejména v případech, kdy by školení v reálných podmínkách bylo nákladné, nebo nebezpečné či by hrozilo vysoké riziko způsobení škod. I u této metody je však riziko, že pokud bude nevhodně nastavena, bude vzdálená realitě.
- **Hraní rolí** je dle Koubka (2015, s. 271) metodou směřovanou na rozvoj manažerů, kteří se tímto způsobem učí rozpoznávat různá úskalí mezilidských vztahů. Je to metoda náročná na organizaci a vyžaduje od školených určitou hravost, aby mohli sehrávat výukové scénky.
- **Assessment centre** je podle Koubka (2015, s. 272) moderní metoda zaměřená zejména na výběr a vzdělávání vedoucích či jinak exponovaných pracovníků. Školený při ní plní různé úkoly nebo řeší problémy spojené s jeho pracovní pozicí. Změnou úkolů lze moderovat míru a dynamiku stresu, kterému je školený (zkoušený) vystaven a na základě toho se učí novým dovednostem, i práci s vlastním stresem.
- **Outdoor training** je podle Koubka (2015, s. 272) metoda, při níž především manažeři rozvíjejí své dovednosti při různých hrách a pohybových aktivitách. Jedná se o různé soutěže, při kterých se manažeři učí například koordinovat činnost, hledat nejlepší řešení, plnit zadané úkoly co nejefektivněji, komunikovat s týmem aj. Tyto aktivity se dle autora většinou odehrávají ve venkovním prostředí, což se zobrazilo v názvu metody.

Výše uvedené až na drobnou odchylku v případě simulace je zcela v souladu i s tím, co uvádí Dvořáková (2007).

2.3.3 Rozhraní mezi pracovištěm a mimo pracoviště

Koubek (2015, s. 265 a 266) sice rozlišuje pouze dvě základní místa, kde lze realizovat vzdělávání (na pracovišti a mimo pracoviště), nicméně pohled Dvořákové (2007, s. 302), která přidává ještě třetí místo, které je někde na rozhraní forem na pracovišti a mimo pracoviště výstižněji diferencuje skupiny metod vzdělávání, jelikož mnohé níže popsané metody zcela nezapadají ani do jedné Koubkovy kategorie a vytvoření třetí skupiny se tak jeví jako vhodné. Dvořáková (2007, s. 302) do této formy vzdělávání mimo jiné řadí následující metody.

- **Pracovní porady** jsou podle Dvořákové vhodné především pro přenos a sdílení zkušeností i mezi jednotlivými odděleními či úseky. Koubek (2015, s. 269) je však řadí mezi skupinu metod vzdělávání na pracovišti.
- **Samostudium** je podle Dvořákové metoda spočívající v samostatném studiu zaměstnance na základě vlastní iniciativy. Využívají ji většinou starší a zkušenější pracovníci, kteří se chtějí sami zdokonalovat. Je to metoda pro společnost nenáročná, ale také nemůže ovlivnit směr studia. I tuto metodu Koubek (2015, s. 269) řadí mezi formy vzdělávání na pracovišti.
- **E-learning** je podle Dvořákové moderní způsob vzdělávání pomocí počítačů. Postačí vytvořit vhodný obsah, virtuální místnost a lze vzdělávat kohokoliv odkudkoliv. Tato metoda zcela maže jakékoliv vzdálenosti mezi účastníky a zásadním způsobem snižuje náklady na výuku, neboť postačí počítač, program a čas. V neposlední řadě taktéž šetří čas absencí nutnosti přepravovat se někam za účelem vzdělávání. Koubek (2015, s. 273) dělí e-learning na tři typy:
 1. samostatný e-learning, kdy školený není v kontaktu s žádným školitelem či kolegy a studuje obsah, který byl školitelem připraven,

2. živý e-learning, při kterém je školený v online kontaktu s ostatními školenými a lektorem a
3. kolektivní e-learning, který je založen na přímé výměně informací a znalostí mezi účastníky a lektory pomocí diskusních místností, diskusních fór, různých forem besed, chatů aj.

Koubek stejně jako Armstrong (2015, s. 361) řadí e-learning do forem vzdělávání na pracovišti. Podle Armstronga je v každém případě u e-learningu hlavní důraz na samostatném vzdělávání. Z tohoto důvodu se zařazení po boku samostudia jeví jako logické.

2.4 Vzdělávání policistů

Jelikož je praktická část zaměřena na vzdělávání policistů, nebylo možné vynechat některé praktické výzkumy v této oblasti.

Mather (2012) zkoumal policisty ve Velké Británii, přičemž chtěl zjistit, zda-li jejich základní přijímací výcvik skutečně vede k chování a postojům, které si tento výcvik klade za cíl. Za tímto účelem porovnával dva vzorky frekventantů. První vzorek byli frekventanti, kteří výcvik úspěšně absolvovali, a tedy se stali policisty, přičemž druhý vzorek byli frekventanti, kteří tzv. přijímačem neprošli. Mather (2012) zjistil, že se chování a hodnoty obou skupin příliš neliší, tedy že základní přijímací výcvik nevede k cílenému výběru vhodných policistů.

De Moura et al. (2017) provedl evropskou studii policistů a došel k závěru, že výběr a výcvik policistů nevede k adekvátní psychologické a emocionální přípravě na policejní práci.

Z uvedených studií by se mohlo zdát, že základní výcvik snad ani nemá příliš smysl. Opak je samozřejmě pravdou, neboť bez základního výcviku by policista nemohl nastoupit do služby.

McGinley et al. (2019) se zajímal, jaké jsou dostupné výsledky výzkumů ohledně základního výcviku policie. Zjistil, že výzkumů je velmi málo, a když už, jsou především v USA. Většinou tyto výzkumy popisují strukturu výcviku nebo zkoumají efektivitu konkrétních dílčích aspektů výcviku. McGinley et al. (2019) tedy doporučuje další výzkumy v této oblasti.

2.5 Metodika

Teoretický základ pro práci poskytla rešerše odborné literatury a odborných článků. S ohledem na zvolené téma se rešerše týkala především literatury a článků z oblasti managementu lidských zdrojů se zaměřením na vzdělávání pracovníků, s užším zaměřením na vzdělávání policistů. Vybrané informace byly současně čerpány ze zákonných, podzákonných norem a interních nařízení, které samotné vzdělávání příslušníků Policie České republiky upravují.

V úvodu praktické části byl představen zkoumaný subjekt a následně byl popsán jeho systém vzdělávání. Podrobně byla představena Základní odborná příprava příslušníků Policie České republiky, jejíž základní aspekty byly srovnány s poznatky popsány v teoretické části práce.

Následně byl v praktické části popsán provedený výzkum, který si kladl za cíl **zjistit postoj absolventů Základní odborné přípravy k jejímu průběhu, získaným znalostem, dovednostem a jejich uplatnění v policejní praxi**. Sběr dat k provedenému výzkumu byl realizován kvantitativní metodou, přičemž konkrétně se jednalo o dotazníkové šetření. Dotazníkové šetření bylo zvoleno proto, že umožňuje získání většího množství odpovědí na shodné otázky. Z takto sjednocených otázek a možných odpovědí lze následně agregovat výsledky, které následně mohou interpretovat názory celé dotazované skupiny respondentů. Dotazník (viz Příloha 1) byl vytvořen z otázek, jejichž cílem bylo zkoumat osobní názory respondentů na jednotlivé vzdělávací okruhy Základní odborné přípravy, jakož i jejich pocity

z tohoto vzdělávacího programu či pocit připravenosti po jejím absolvování. Respondenti obdrželi dotazník v tištěné podobě od svých nadřízených jednotlivých základních výkonných organizačních článků, kteří byli osloveni služebním e-mailem, případně obdrželi respondenti dotazník v elektronické podobě e-mailem přímo od dotazujícího. Dotazníkové šetření bylo realizováno v květnu a červnu roku 2021. Výzkum byl zacílen na respondenty z řad příslušníků Policie České republiky z jednoho konkrétního okresu. Volba řadových policistů (a vynechání manažerů) sledovala dva cíle. Primárně zjistit postoje k Základní odborné přípravě policistů, kteří jsou aktuálně nasazeni v přímém výkonu služby, tedy jsou schopni nejlépe zhodnotit přínos odborné přípravy pro přímý výkon služby. Sekundárně byli voleni řadoví příslušníci z důvodu, že bylo žádoucí zjišťovat názory u služebně mladších policistů, kteří základní přípravu absolvovali nedávno a mají ji ještě v živé paměti, což je u vedoucích pracovníků omezené. Policejní sbor je samozřejmě průřezem různého stáří respondentů, takže se služebně starším nelze nikdy vyhnout, nicméně tímto krokem byli cíleně eliminováni ti, kteří v případě konkrétního okresu patří ke služebně starším.

Limitací provedeného výzkumu je nepochybně množství a struktura respondentů, kteří se výzkumu účastnili. Výzkumem byly osloveny pouze nízké stovky respondentů, z nichž svůj názor vyjádřilo několik desítek. Takový vzorek respondentů rozhodně není způsobilý reprezentovat názor všech příslušníků Policie České republiky, jichž je ve služebním poměru aktuálně několik desítek tisíc (Policie České republiky, 2021). V rámci jednoho okresu však pro účely zjištění postoje absolventů Základní odborné přípravy k jejímu průběhu, získaným znalostem, dovednostem a jejich uplatnění v policejní praxi množství respondentů postačuje.

Shromážděné odpovědi byly poté vloženy do tabulkového procesoru MS Excel, ve kterém byly statisticky zpracovány a byly z nich vytvořeny níže uvedené tabulky a grafy.

Výsledky provedeného výzkumu současně pomohly identifikovat slabé stránky Základní odborné přípravy a pomohly navrhnout opatření, jenž by mohla slabé stránky eliminovat.

3 Praktická část

Cílem praktické části práce je představit zkoumaný subjekt a jeho systém vzdělávání příslušníků. Následně podrobně ukázat, jak probíhá Základní odborná příprava a popsat provedený výzkum. Výzkum byl proveden formou dotazníkového šetření mezi policisty, kteří absolvovali základní odbornou přípravu, a jeho cílem bylo **zjistit postoj absolventů Základní odborné přípravy k jejímu průběhu, získaným znalostem, dovednostem a jejich uplatnění v policejní praxi**. Závěry výzkumu byly podrobeny rozboru, jehož výsledkem je identifikace slabých stránek základní přípravy a následně byly navrženy možné změny systému.

3.1 Představení organizace a jejího systému vzdělávání

Zákon č. 273/2008 Sb., o Policii České republiky (dále jen zákon (2008)), uvádí, že Policie České republiky je jednotný ozbrojený bezpečnostní sbor, který slouží veřejnosti. Úkolem Policie České republiky ze zákona je chránit bezpečnost osob, veřejný pořádek, bezpečnost majetku, předcházet trestné činnosti, plnit úkoly v souladu s trestním řádem, plnit úkoly dle zákona o přestupcích a plnit další úkoly na úseku vnitřního pořádku a jiné další svěřené úkoly.

Pokud chce Policie České republiky naplnit uvedené zákonem stanovené povinnosti, musí k tomu mít dostatečný počet pracovníků. Tyto lze rozčlenit na:

- policisty – pracovníky, jenž jsou dle Zákona č. 361/2003 Sb., o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů (dále jen zákon (2003)), ve služebním poměru k České republice a
- občanské zaměstnance – vykonávající podpůrnou činnost pro policii, například administrativní pracovníci, personalisté, auditoři, účetní, servisní technici, atp.

Celkem k 1. 1. 2021 Policie České republiky zaměstnávala 40 434 policistů (Policie České republiky, 2021) a blíže nezjišťovaný počet občanských zaměstnanců. Pokud jde o počet policistů, lze směle tvrdit, že Policie České republiky je jedním z největších zaměstnavatelů České republiky.

Systém vzdělávání v organizaci:

Policie České Republiky, jako každá organizace s takto velkým počtem zaměstnanců, se neobejde bez systému vzdělávání. Velké množství zaměstnanců vede k velké různorodosti činností, které vykonávají. Lze tedy z logiky věci předpokládat, že v libovolné společnosti, které zaměstnává desetitisíce lidí jako Policie České republiky (Policie České republiky, 2021), bude existovat mnoho skupin různě zaměřených zaměstnanců, přičemž každá ze skupin bude vyžadovat jiný specifický okruh vzdělávání. Stejně je tomu i u Policie České Republiky, kde existuje mnoho různých specializací, přitom každá specializace vyžaduje specifické znalosti a dovednosti, jenž musí pracovník někde získat. Je tedy potřebné, aby vzdělávání policistů mělo svůj řád a aby bylo vhodně řízeno.

Na Ministerstvu vnitra České republiky je pro vzdělávání policistů vyčleněn speciální odbor: Odbor bezpečnostního výzkumu a policejního vzdělávání. Tento odbor spravuje a zveřejňuje na svých intranetových stránkách úplný přehled vzdělávacích programů včetně kurzů další odborné přípravy. Těchto vzdělávacích programů pro příslušníky Policie České republiky aktuálně existuje 265 (Ministerstvo vnitra České republiky, 2021).

Ministerstvo vnitra České republiky dále zřizuje a provozuje školská zařízení:

- Policejní akademii České republiky,
- Vyšší policejní školu a Střední policejní školu Ministerstva vnitra v Praze,
- Vyšší policejní školu Ministerstva vnitra pro kriminální policii a
- Vyšší policejní školu a Střední policejní školu Ministerstva vnitra v Holešově.

Samotné vzdělávání všech zaměstnanců ministerstva (tedy i policistů) upravuje Nařízení ministra vnitra č. 32/2016 Sb. ze dne 22. srpna 2016, o vzdělávání v policejních školách Ministerstva vnitra a v dalších vzdělávacích zařízeních (dále jen nařízení ministra vnitra (2016)), které vzdělávání člení na

- vstupní vzdělávání úvodní,
- vstupní vzdělávání následné,
- průběžné vzdělávání,
- vzdělávání vedoucích zaměstnanců a
- jazykové vzdělávání.

Současně toto nařízení definuje a popisuje, jak má vypadat vzdělávací program, jaká má být délka a forma ukončení jednotlivých programů, jaký má být profil absolventa, jak mají být studenti vysíláni do vzdělávacích programů aj.

Zatímco Ministerstvo vnitra ve svém nařízení musí obsáhnout vzdělávání všech složek pod něj spadajících, v rámci Policie České republiky se vzděláváním policistů zabývá Útvar policejního vzdělávání a služební přípravy. Ten útvar je zařazen přímo pod Policejní prezidium České republiky. Samotné vzdělávání policistů řeší Pokyn policejního prezidenta č. 316/2017 Sb. ze dne 29. prosince 2017, o profesním vzdělávání policistů (dále jen pokyn (2017)).

Článek 3 pokynu (2017) se v souladu s nařízením ministra vnitra (2016) specializuje pouze na vzdělávání policistů a jejich přípravu člení na:

1. **Kvalifikační přípravu**, která v sobě zahrnuje

- přípravu na služební místo, jejímž absolvováním policista získává kvalifikaci, která je odborným požadavkem podle zákon (2003), přičemž součástí této je mimo jiné i **základní odborná příprava**,
- přípravu na vykonávanou činnost, jejímž absolvováním policista získává kvalifikaci pro výkon činností vyplývajících z náplně služebního místa.

2. **Další odbornou přípravu** což je vzdělávání, které policista absolvuje z důvodu aktualizace, prohlubování, udržení nebo obnovení získaných kompetencí.

3. **Doplňující přípravu** což je vzdělávání zaměřené na zvláštnosti výkonu služby v konkrétním útvaru policie.

Základní odborná příprava bude podrobně rozebrána v následujících odstavcích. Další odborná příprava a doplňující příprava je mimo jiné dle Závazného pokyn policejního prezidenta 4/2009 Sb. ze dne 19. ledna 2009, o provádění služební přípravy příslušníků Policie České republiky určena k soustavnému získávání, udržování a prohlubování odborné způsobilosti potřebné pro výkon služby. Jedná se o školení, kurzy, odborné stáže, semináře, instrukčně metodická zaměstnání, výcviky a studijní pobyty zaměřené především na upevňování, rozšiřování a prohlubování kompetencí policistů potřebných pro plnění jejich konkrétních služebních úkolů. Uvedená příprava je například zaměřena na typické i netypické případy, kterým mohou policisté ve svém dalším výkonu čelit.

Z výše uvedených interních pokynů a jejich struktury je zřejmé, že Policie České republiky je z hlediska hodnocení organizace jednoznačně organizací se systematickým vzděláváním dle

Armstronga (2015, s. 349) a Dvořákové (2007, s. 287). Současně je patrné, že nařízení ministra vnitra (2016) a pokyn (2017) jsou v souladu s teoretickými základy, jež jsou popsány v kapitole 2.1.2 Formování pracovníka, odstavec Odborné vzdělávání. Jsou v nich popsány činnosti, které Koubek (2015, s. 256) nazývá orientace, doškolování a částečně i přeškolování.

3.2 Základní odborná příprava

Jedná se o základní vzdělávací program, který je součástí kvalifikační přípravy a musí jím projít každý nově nastoupivší policista, což zcela kopíruje požadavky na činnost, jež Koubek (2015, s. 256) nazývá orientace. Tímto programem musel projít každý příslušník, který byl zařazen u Služby pořádkové policie, což je nejviditelnější složka Policie České republiky. Jedná se o policisty, s nimiž se běžný občan setkává nejčastěji, a to s policisty sloužící ve služebním stejnokroji. Základní odborná příprava je podrobně popsána v interním dokumentu: Rámcový vzdělávací program Ministerstva vnitra - Odbor vzdělávání a správy policejního školství: Základní odborná příprava pro policisty služby pořádkové a služby dopravní policie zařazené ve 3. a 4. tarifní třídě, platný od 1. září 2009, číslo jednací MV-18222-8/VO-2009, kódové označení P1/0025 (dále jen rámcový programu (2009)), který provádí náležitosti vzdělávacích programů uvedené v pokynu policejního prezidenta č. 1/2014 Sb. ze dne 9. ledna 2014, o profesním vzdělávání.

Základní odbornou přípravu lze vnitřně rozčlenit na:

- **první část odborné praxe** (realizovaná ve školním policejním středisku po nástupu),
- **školní část** (realizovaná na Vyšších policejních školách Ministerstva vnitra),
- **druhá část odborné praxe** (realizovaná ve školním policejním středisku),

kteří na sebe navazují. Druhou část odborné praxe, v níž se policisté již účastní přímého výkonu služby (jak bude popsáno dále), by už bylo možno zařadit i pod doškolování dle Koubka (2015, s. 256).

3.2.1 Identifikace potřeby vzdělávání

Potřebu vzdělávání sám identifikuje pokyn (2017) jako rozdíl mezi objektivními požadavky (standards) potřebnými k optimálnímu výkonu služebních nebo pracovních činností a skutečnými znalostmi, dovednostmi a postoji policistů a zaměstnanců, což Armstrong (2015, s. 354) označuje pojmem mezera ve vzdělávání. Vzdělávací potřeba by měla odrážet vývojové trendy a vzniká zejména při zřízení nového služebního místa nebo nové pracovní problematiky, případně může vyplynout z rozdílů kompetencí policisty při změně služebního zařazení, ale i ze zjištěných nedostatků při plnění služebních nebo pracovních úkolů, pokud vyplývají z nedostatečné připravenosti policistů.

Práce policisty je zásadním způsobem odlišná od běžných pracovních činností v civilním sektoru, a proto také vyžaduje speciální znalosti a dovednosti, které z větší části nelze získat v běžném občanském životě, ať už ve škole či jinde, protože běžnou součástí každodenního života nejsou. Tyto znalosti a dovednosti si zaměstnavatel z bezpečnostních důvodů střeží jako své know how a chce jimi vybavit jen ty osoby, které projdou sítím přijímacího řízení. Z uvedeného důvodu tedy v této oblasti takřka neexistuje to, co Koubek (2015, s. 256) nazývá základní příprava na povolání. Je pravdou, že některé střední školy nabízí studijní programy se zaměřením na bezpečnostně-právní problematiku, však Policie České republiky na výuce neparticipuje, proto absolventi takových škol nemohou být ani částečně připraveni na vykonávání práce policisty. Nově nastoupivší policista proto nemůže disponovat potřebnými znalostmi a je potřeba překlenout mezeru mezi takřka nulovými znalostmi a dovednostmi a požadavky na výsledné znalosti a dovednosti, které jsou vysoké. Policista musí při výkonu služby znát množství zákonů, podzákonných předpisů, základy komunikace s lidmi a současně by měl

nejen velmi dobře znát zákonné podmínky použití donucovacích prostředků a zbraně, ale měl by tyto dovednosti i prakticky ovládat. Policista proto musí v rámci své Základní odborné přípravy pojmout velké množství informací a osvojit si mnoho dovedností.

3.2.2 Plánování

Vzdělávacím programem je zapotřebí překlenout velkou mezeru ve vzdělání a z toho důvodu musí být vzdělávací program poměrně rozsáhlý a intenzivní, aby skutečně připravil problematiku zcela neznalého nováčka na výkon služby. Takto rozsáhlý vzdělávací program je nutné velmi detailně a vhodně připravit. Dobře vypracovaný plán vzdělávání by dle Koubka (2015, s. 265) měl odpovědět na následujících osm témat.

Jaké má být realizované vzdělání

Každý policista by měl mít dle rámcového programu (2009) znalosti z každého níže uvedeného okruhu:

- Právní řád České republiky
- Trestní a přestupkové právo hmotné a procesní
- Další právní předpisy
- Výkon služby na základním útvaru
- Donucovací prostředky a služební zbraň
- Komunikace a etika
- Informační a komunikační systémy a technologie
- Interní akty řízení

Tyto znalosti pak musí umět v praxi použít a vhodně kombinovat.

Komu má být vzdělání určeno

Podle rámcového programu (2009) je základní odborná příprava určena výhradně pro nově přijaté příslušníky Policie České republiky.

Jakým způsobem bude vzdělávání realizováno

Vzdělávání je realizováno na Vyšších policejních školách Ministerstva vnitra a školních policejních střediscích. Z větší části se dle Podle Koubka (2015, s. 266) jedná o formu vzdělávání mimo pracoviště.

Kým bude program realizován

Podle rámcového programu (2009) je odborným garantem vzdělávacího programu Ředitelství služby pořádkové policie Policejního prezidia České republiky. Je tedy zřejmé, že dle Koubka (2015, s. 266) se jedná o program realizovaný vlastními vzdělávacími institucemi.

Kdy má být program proveden

Rámcový programu (2009) aktuálně stanovuje časovou dotaci Základní odborné přípravy na celkem 9 měsíců, která je ještě rozdělena na menší funkční celky:

- **první část odborné praxe (1 měsíc)** je realizovaná ve školním policejním středisku krajského ředitelství policie,
- **školní část (6 měsíců)** Základní odborné přípravy je realizovaná na Vyšších policejních školách Ministerstva vnitra,
- **druhá část odborné praxe (2 měsíce)** je realizovaná ve školním policejním středisku krajského ředitelství policie.

Zatímco časová dotace první a druhé části odborné praxe se v minulosti neměnila, délka školní části odborné přípravy byla v minulosti měněna opakovaně. Příčinou byl vývoj systému odborné přípravy, který reagoval na aktuální potřebou vyškolit a uvést do praxe větší množství nových policistů v dobách silnějších odchodů. Aktuálně trvá školní část 6 měsíců, ale je možné potkat policisty, kteří měli tuto část 3měsíční, 9měsíční, nebo i roční. Pokud jde o termíny nástupů, kurzy se otevírají každý kvartál. Čtyřikrát do roka tedy končí skupina absolventů, kteří jdou do praxe.

Kde bude vzdělávání prováděno

Samotná realizace vzdělávacího programu dle rámcového programu (2009) probíhá na Vyšších policejních školách Ministerstva vnitra v Praze, Brně, Holešově a Jihlavě a školních policejních střediscích jednotlivých krajských ředitelství policie. Dle Koubka (2015, s. 266) se opět jedná o program realizovaný vlastními vzdělávacími institucemi.

Za jakou cenu

Rámcový program (2009) ani žádný jiný interní akt řízení nestanovuje cenu Základní odborné přípravy. To ale samozřejmě neznamená, že ji organizace nezná, pouze cenu takového vzdělání ve svých zdrojích neuvádí. Z výše uvedeného však lze dovodit, že náklady budou vysoké, neboť policista mnoho měsíců pobírá plat, přitom nevykonává žádnou činnost. Pokud se k tomu přičtou náklady na lektory, prostory (celé školy a školící zařízení), vybavení, dopravy policistů, ubytování, stravu, vyšplhá se cena takového vzdělání na statisíce korun českých.

Jak se budou hodnotit výsledky

Při odpovědi na toto téma je třeba rozlišit, o jaké výsledky se jedná. Jestliže má jít o výsledek vzdělávacího programu na chod společnost, nebylo možno dohledat, že by se konkrétní přínos hodnotil. Základní odborná příprava je v podstatě továrna na policisty, kterou každý čtvrtrok opustí čerství absolventi, přicházející do praxe. Jejich konkrétní přínos organizaci je asi obtížně měřitelný, protože těchto nových absolventů bude zlomek v porovnání se stávajícími policisty. Pravděpodobně jinak je tomu u menší společnosti, která například zaškolí své pracovníky na novou technologii, kde přínos a výsledky mohou být měřitelné, na rozdíl od policie, která tímto způsobem doplňuje odchody pracovníků dané přirozenou fluktuací. Pokud se však jedná o výsledky dosažené každým konkrétním absolventem, tak ty jsou dle pokynu (2017) samozřejmě hodnoceny.

Takto provedený vzdělávací plán lze v souladu s Koubkem (2015, s. 265) považovat za dobře vypracovaný.

3.2.3 Realizace

Samotnou realizaci Základní odborné přípravy mají na starosti výše uvedené vyšší policejní školy Ministerstva vnitra a školních policejní střediska. Byť jsou uvedené instituce pod kontrolou příslušných součástí policejního prezidia a Ministerstva vnitra České republiky, jsou za jednotlivé činnosti spadajících podle Dvořákové (2007, s. 294) do realizace vzdělávání zodpovědné samostatně.

Výběr školitelů je zcela v pravomoci školy nebo školícího střediska. Musí však splnit některé podmínky: především to musí být policista, zpravidla déle sloužící, u kterého lze předpokládat, že ve svém profesním životě zažil množství situací, jež může předat nováčkům. Současně je podmínkou, aby takový uchazeč měl ukončeno vysokoškolské studium.

Zajištění potřebných prostor jde opět na vrub příslušného zařízení. Zpravidla se však jedná o prostory, které jsou přímo součástí areálu. Jedná se o výuková zařízení, která byla za tímto účelem speciálně zřízena, což je výrazně příznivější než hledat takové prostory mimo soustavu.

Policejní práce je natolik různorodá, že je pro výcvik zapotřebí vytvořit velké množství specializovaných učeben, které by v komerční sféře nikdy nenalezla. Proto si je musí vzdělávací zařízení vytvořit sama. Jedná se například o učebny simulující byt, restauraci, prostředky MHD, zastavené vozidlo na ulici, park aj. Leckteré prostory by bylo možno nahradit reálnými předměty (zastavené vozidlo, park aj.) ale poté by nebylo možné provádět výuku za každého počasí.

Zajištění dopravy a ubytování má ve všech fázích Základní odborné přípravy na starost zaměstnavatel, přičemž jej zajišťuje vzdělávací zařízení svými prostředky ve svých areálech, kde k tomu má potřebné kapacity. Každotýdenní dopravu si zajišťují policisté individuálně s tím, že mohou požadovat úhradu cestovních výdajů. Hromadná přeprava je organizována pouze v případě provádění výcviku mimo areál, což je v kompetenci školícího zařízení. Další organizovaná přeprava je před zahájením a po ukončení kurzu, kdy s sebou policista veze veškerou výzbroj a výstroj a takovou dopravu pak řeší vysílající útvar.

Informování a instruování účastníků probíhá průběžně po celou dobu Základní odborné přípravy. Buď se jedná o instrukce ze strany školícího zařízení, nebo o instrukce vysílajícího útvaru o termínech atp.

3.2.4 Vyhodnocení

Jak již bylo uvedeno výše, nebylo zjištěno, že by dopad vzdělávacího programu na chod společnost někdo hodnotil. Pokud tomu skutečně tak je, je to jedna z chyb dle Armstronga (2015, s. 370), které se organizace dopouští, kdy vedení takové hodnocení nepoužívá, a proto je nejspíše ani nevyžaduje. Za určité vyhodnocení lze považovat průběžné a závěrečné přezkoušení studentů dle pokynu (2017), kdy zkušební komise zhodnotí nabyté znalosti a může posoudit, jestli je zkoušený schopen dalšího studia či zařazení do výkonu. Je tedy schopna rozpoznat, jestli student překonal mezeru ve vzdělání dle Armstronga (2015, s. 354) a disponuje potřebnými znalostmi, které na začátku vzdělávacího programu neměl. První část odborné praxe je zakončena testem a praktickou zkouškou (střelbou). Školní část a druhá část odborné praxe jsou zakončeny souhrnnou závěrečnou zkouškou, která má teoretickou a praktickou část. Teoretická část má podobu testu a ústní zkoušky a v praktické je policista uveden do modelové situace, kterou musí správně vyřešit, případně musí zodpovědět další doplňující dotazy zkušební komise. Výsledek všech (průběžných i závěrečných) zkoušek je dle pokynu (2017) hodnocen výrokem:

- splnil(a),
- nesplnil(a).

Po absolvování první části odborné praxe (délka 1 měsíc) může být policistovi přidělena služební zbraň, ovšem až po absolvování kompletní Základní odborné přípravy může policista vykonávat svou činnost samostatně.

3.2.5 Průběh Základní odborné přípravy

Formy vzdělávání užívané v rámci Základní odborné přípravy jsou různorodé. První část odborné praxe je realizovaná ve školním policejním středisku a školní část základní odborné přípravy na vyšších policejních školách. V obou případech se jedná dle Koubka (2015, s. 266) o formu vzdělávání mimo pracoviště, neboť žádná část z tohoto vzdělávání neprobíhá v přímém výkonu služby, což není ani dostatečně možné, neboť nováček ještě nemá žádné znalosti či dovednosti, natož zkušenosti. Nicméně druhá část odborné praxe realizovaná ve školním policejním středisku je již prováděna kombinací forem vzdělávání dle Koubka na pracovišti a mimo pracoviště. V prvních fázích odborné přípravy je totiž nejprve potřeba vybavit začínající

policisty rozsáhlými teoretickými znalostmi a následně je v poslední fázi pomalu a pod dohledem uvést do praxe, kde si naučené znalosti a dovednosti teprve zafixují. Volba forem vzdělávání je zcela v souladu s Armstrongem (2015, s. 363), který se domnívá, že formy vzdělávání mimo pracoviště jsou vhodné zejména, pokud potřebné znalosti nebo dovednosti nelze uspokojivě předat na pracovišti, neboť jsou například natolik obsáhlé, specializované či komplexní, případně jsou tyto znalosti nezbytnou podmínkou pro kvalitní výkon práce. Současně jsou dle autora tyto metody vhodné, zejména pokud existuje potřeba shodným vzděláním vybavit větší skupinu pracovníků současně, což je přesně případ Policie České republiky.

V první části odborné praxe se začínající policista seznámí se zákonem (2008) s důrazem na pasáže týkající se oprávnění policisty omezit osobu na osobní svobodě, oprávnění použít donucovací prostředek nebo zbraň. Zpočátku se jedná se o čistě teoretickou výuku na učebně, tudíž dle Koubka (2015, s. 270) o přednášku, kdy se studenti učí vybrané pasáže zákona, neboť je klíčové, aby každý policista za každé situace znal podmínky užití svých nejsilnějších oprávnění. Toto je základ, bez něhož nelze pokročit dále. V dalších etapách první části odborné praxe jsou policisté seznámeni s bezpečnou manipulací se zbraní a s vlastní střelbou. Zde se na začátku jedná rovněž o přednášku, ve chvíli, kdy si střelbu nanečisto (s vybitou zbraní) začnou pod dohledem instruktorů zkoušet, jde již dle Koubka (2015, s. 270) o demonstrování či následně až simulaci dle Dvořákové (2007, s. 301), kdy si tyto dovednosti zkoušejí sami na pokyn instruktora. Dosud si z hlediska zajištění vhodných prostor instituce vystačí s běžnými třídami. Ve chvíli, kdy jsou policisté vycvičeni, mohou pod dohledem instruktora na střelnici zkusit ostrou střelbu. Takovou střelbu lze v souladu s Dvořákovou považovat za simulaci, neboť se sice jedná skutečnou střelbu, ale na papírové terče.

Ve školní část Základní odborné přípravy se policista seznamuje zejména se zákony, interními předpisy a metodickými postupy, zpravidla na učebně, což je opět přednáška dle Koubka (2015, s. 270). Dále se policista od počátku seznamuje se základy sebeobrany a použití donucovacích prostředků, což jsou metody demonstrování dle Koubka či simulace dle Dvořákové (2007, s. 301), neboť se studenti nejprve učí vykonávat to, co jim vyučující předvádí, a poté jsou uváděni do umělých situací, které musí řešit. Pro tuto činnost již je zapotřebí minimálně tělocvična vybavená pro úpolové sporty. Společně s nácvikem užití donucovacích prostředky studenti nadále zlepšují své schopnosti ovládat přidělenou střelnou zbraň. Rovněž se policisté učí zacházet s technikou, kterou Policie České republiky využívá, jako například vysílačky, speciální měřicí přístroje (měřiče alkoholu, drogové testery, radary, atp.), služební vozidla, výpočetní technika (PC, mobilní bezpečná platforma, atp.), obsluhovat softwarové vybavení aj. Průběh je do značné míry obdobný, zprvu se jedná o přednášku, kde žáci obdrží základní teoretické znalosti, která se následně mění v kombinaci demonstrování a simulace, kdy je studentům technika předvedena a následně si ji sami zkouší. Taková výuka je již na náročnější na prostory, neboť ke správnému výcviku jsou nezbytné speciální učebny, vybavené příslušnou technikou v dostatečném množství. V případě služebních dopravních prostředků je zapotřebí mít v areálu polygon pro motorová vozidla a samotná motorová vozidla. Nezanedbatelná je pro policistu také základní znalost psychologie a hlavně komunikace. Zpočátku se rovněž jedná o přednášku, na kterou dále navazuje simulace, v níž si v inscenovaných scénkách policisté zkouší komunikaci s různými osobami v různých situacích, zejména vyhrocených. Pomyslným vrcholkem ledovce je pak převést nabyté znalosti a dovednosti do těch praktických. Děje se tak formou modelových situací, v nichž policisté ve dvoučlenných hlídkách řeší nastolené situace, kterým mohou být v průběhu své profesní kariéry vystaveni. I v těchto případech se jedná o velmi komplexní simulace. Příkladem může být modelová situace, při níž hlídka provádí silniční kontrolu. Musí se opírat o zákony a další právní předpisy, k tomu musí znát taktické zásady provádění úkonu, tedy kde a jak se postavit, musí

umět ovládat a používat příslušnou techniku, konkrétně vysílačku, bezpečnou mobilní platformu pro kontrolu osob v evidencích, a také musí umět vyhodnotit situaci a použít vhodný způsob komunikace s osobou. Tyto základní situace lze simulovaně ze strany instruktorů různě komplikovat až do té míry, že vyeskalují k silovému řešení, tedy k použití donucovacích prostředků, kde studenti musí prokázat své znalosti a zvolit zákonný i vhodný donucovací prostředek, který navíc musí umět správně použít. Tato činnost je již velmi náročná na prostory, neboť je zapotřebí množství specializovaných míst, která obsáhnou různá prostředí, a ideálně pokud v nich lze nasimulovat i různou denní dobu. Namátkou se jedná o byt, restauraci, chodbu, kancelářské prostory, sklep, exteriér (parky, lesy, chodníky, komunikace), automobil, hromadné dopravní prostředky apod. Uvedené prostory nemohou být uzavřené, aby z vedlejších místností mohli instruktoři a ostatní žáci sledovat a hodnotit počínání svých kolegů. Popsané prostory jsou určeny pouze pro modelové situace a nelze je použít jinak. Proto je nelze v běžných komerčních prostorách zajistit a zařízení je musí mít vlastní.

Ve druhé části odborné praxe již začínající policisté upevňují své teoretické i praktické zkušenosti a připravují se na samostatný výkon povolání. V první polovině této části odborné praxe policisté nadále zdokonalují své znalosti prostřednictvím modelových situací (simulace dle Dvořákové) a v další polovině jsou již zařazeni ve výkonu služby na základním výkonném organizačním článku policie, zpravidla obvodním nebo místním oddělení. Oproti školní části je ve školním policejním středisku kladen větší důraz na praktické administrativní dovednosti. Zde se policisté zdokonalují v administrativě, kterou je třeba provést po každém policejním úkonu. Policisté se například zdokonalují v psaní úředních záznamů, záznamů o použití donucovacích prostředků, záznamů o zajištění osoby, protokolů o zadržení osoby a jiných administrativních úkonech. Praxe na základním výkonném organizačním článku je pak již bezpochyby formou vzdělávání na pracovišti dle Koubka (2015, s. 267). Policista je zařazen jako třetí ke dvoučlenné hlídce, nebo pro méně náročné úkony jako druhý člen hlídky, a pod dohledem zkušenějších kolegů zkouší jednotlivé naučené policejní činnosti. Takovou činnost lze označit jako asistování dle Koubka (2015, s. 268). V případě zcela nové činnosti, protože základní příprava není schopna připravit na všechny eventuality činností, může policista sledovat zkušenějšího kolegu, zkoušet nové dovednosti a poslouchat jeho rad. Uvedené by se dalo definovat jako instruktáž při výkonu práce dle Koubka (2015, s. 267). V rámci praxe na základním útvaru samozřejmě začínající policista vyzkouší různé činnosti například střežení osob omezených na osobní svobodě, výjezd na místo oznámení, eskortu osob, příjem oznámení, dopravně-bezpečnostní akci atp. V tomto případě se nepochybně jedná rotaci práce podle Koubka (2015, s. 269).

Nelze nezmínit, že mnohé modelové situace jsou na rozhraní simulace dle Dvořákové (2007, s. 301) a případové studie dle Koubka (2015, s. 270). V podstatě všechny modelové situace totiž vychází ze skutečných událostí. Instruktoři tak pouze modifikují podle potřeby to, co se někdy v policejní praxi událo, a v lepším případě událost, kterou sami ve své službě prožili. Volba tohoto způsobu vzdělávání je zcela v souladu s Dvořákovou, která tuto metodu doporučuje v případech, kdy by školení v reálných podmínkách bylo nebezpečné, což je přesně tento případ.

Po ukončení základní přípravy a absolvování odborné praxe se absolventi sice stanou plnohodnotnými policisty, kteří mohou vykonávat svoji činnost, ale pořád jsou velmi nezkušení a je potřeba i v praxi nadále prohlubovat jejich znalosti a dovednosti. Proces učení není u policie nikdy ukončen, neboť se s tím, jak se postupně v čase vyvíjí společnost, vyvíjí se i zákonné normy a na ty musí policie i jednotliví policisté adekvátně reagovat doplněním znalostí. Je v zájmu každého policisty, aby se od počátku sám intenzivně dovzdělával. Minimálně přichází v úvahu samostudium dle Dvořákové (2007, s. 302), které se na tuto situaci skvěle hodí. Policista si sám uvědomí, kde má mezery a sám se je pokusí odstranit. To je v souladu

s Armstrongem (2015, s. 355), který tvrdí, že vzdělání není pouze o odstraňování nedostatků ve znalostech, ale mělo by uspokojovat i potřebu rozvoje.

Z výše uvedeného lze vyvodit, že Základní odborná příprava příslušníků Policie České republiky je v souladu teoretickými poznatky a neobsahuje žádné netypické prvky. Je to vzdělávací program náročný, a proto je také svázán mnohými formálními pravidly, což jej staví na úroveň formálního školského vzdělávání.

3.3 Vnímání Základní odborné přípravy absolventy

Základním cílem výzkumu bylo zjistit **postoj absolventů Základní odborné přípravy k jejímu průběhu, získaným znalostem, dovednostem a jejich uplatnění v policejní praxi.** Pro výzkum bylo užito dotazníkového šetření, neboť umožňuje zachycení většího množství odpovědí respondentů na konstantní dotazy. Odpovědi jsou pak standardizovány a umožňují agregaci výsledků, tedy interpretaci postoje určité skupiny respondentů. Osloveni byli řadoví policisté z jednoho konkrétního okresu, jelikož bylo žádoucí zjistit postoje k základní přípravě policistů, kteří jsou nasazeni v přímém výkonu služby a jsou tak schopni nejlépe zhodnotit její přínos. Současně bylo cílem oslovit převážně služebně mladší příslušníky, protože absolvovali tuto přípravu před kratším časovým úsekem, a mohli by si ji více pamatovat, a tedy by mohli být schopni ji objektivněji zhodnotit. Respondenti byli z řad uniformované i kriminální policie, služební zařazení samotné zkoumáno nebylo. Takových (řadových) policistů na předmětném okrese slouží dle seznamů dostupných na intranetu celkem 186.

Dotazník (viz Příloha 1) obsahoval celkem 20 otázek, které zjišťovaly osobní názor respondentů na Základní odbornou přípravu. Na základě rámcového programu (2009) byly vybrány stěžejní vzdělávací okruhy nezbytné pro policejní praxi a u každého okruhu bylo zkoumáno, jestli byl respondent spokojen s průběhem vzdělávání, jestli nabytá dostatečné teoretické znalosti a jestli tyto nabyté znalosti aplikoval v praxi. Otázky byly voleny v souladu s Kirkpatrickovým (2006) modelem, nicméně vzhledem k nemožnosti sledovat Kirkpatrickovu úroveň výsledky, kterou je možno sledovat z hlediska celé organizace nikoliv jednotlivců, byla tato úroveň vypuštěna. Další část otázek směřovala na osobní rozvoj respondenta. Rozvoj je složitá komplexní záležitost, a proto byly otázky voleny tak, aby bylo možno od sebe oddělit jednotlivé složky dovedností ve smyslu Le Deistovy a Wintertonovy (2005) struktury schopností (kompetencí). V těchto otázkách i otázkách dle Kirkpatrickova (2006) modelu bylo požadováno, aby respondenti hodnotili jednotlivé otázky ve škále: naprosto souhlasím (5) až po naprosto nesouhlasím (1).

Respondenti obdrželi dotazník v tištěné podobě od svých nadřízených jednotlivých základních výkonných organizačních článků, kteří byli osloveni služebním e-mailem, případně někteří respondenti obdrželi dotazník v elektronické podobě e-mailem přímo od dotazujícího. Dotazníkové šetření bylo realizováno v květnu a červnu roku 2021.

Úmyslně zvoleným krokem byl i nepříliš vysoký počet otázek, jehož smyslem bylo, aby byl dotazník pro odpovídající pokud možno krátký, rychlý, nenáročný a respondenti nebyli přílišnou délkou dotazníku již předem odrazeni. Dotazník vyplnilo 114 policistů z celkem 186 oslovených. Bohužel 5 respondentů odevzdalo nekompletně vyplněné dotazníky a tyto musely být vyřazeny a nezpracovány. Celkem byly zpracovány odpovědi od 109 respondentů, což je 59 % policistů služebně zařazených na daném území.

Provedený výzkum byl samozřejmě limitován právě množstvím respondentů. Byly získány odpovědi od necelé stovky respondentů, což je s ohledem na desítky tisíc příslušníků policie (Policie České republiky, 2021) nedostatečný vzorek. Z takového výzkumu tedy nelze vyvodit závěry za celou Policii České republiky, nicméně to ani nebylo cílem práce. Výzkum byl

prováděn v rámci jednoho okresu, což je základní územní celek, jehož příslušníky lze oslovit, a ze kterého lze získat celistvá a relevantní data. S ohledem na jeho velikost je počet odpovědí vzhledem k počtu dotázaných pro výzkum vypovídající.

Odpovědi respondentů byly vloženy do tabulky v programu MS Excel, jehož pomocí byly nejprve zpracovány a vyhodnoceny všechny odpovědi, přičemž následně byly odpovědi respondentů zpracovány dle vybraných skupin odpovědí do grafů a tabulek. V tomto vyhodnocení dle vybraných skupin odpovědí pak byla komentována pouze zjištění, která se odchylojí od závěrů zjištěných v celkovém hodnocení, případně ukazují nějaký zajímavý trend.

3.3.1 Vyhodnocení všech odpovědí

Základní odborná příprava bývá v kolektivech často kritizována pro svoji zbytečnost, neboť prý ničemu pořádnému nenaučí. S takovým názorem od starších kolegů se nejspíše setkal téměř každý policista. Provedený výzkum by měl zjistit, zda tomu tak skutečně je, a případně proč takový názor mezi policisty koluje.

Úmysl oslovit služebně mladší policisty se podařilo realizovat. **Věkové rozložení** respondentů z dotazníků bylo následující:

- 38 % respondentů je ve služebním poměru **méně než 5 let**,
- 12 % respondentů je ve služebním poměru **od 6 do 10 let**,
- 21 % respondentů je ve služebním poměru **od 11 do 15 let**,
- 14 % respondentů je ve služebním poměru **od 16 do 20 let** a
- 15 % respondentů je ve služebním poměru **déle než 21 let**.

Jelikož je celá polovina respondentů služebního stáří **do 10 let**, lze se domnívat, že výsledky výzkumu budou aktuální, protože celá polovina respondentů zažila aktuální systém vzdělávání a současně by ho mohla mít ještě v paměti.

Pokud jde o **délku školní části** Základní odborné přípravy, tak

- 4 % respondentů absolvovalo školní část v délce **3 měsíců**,
- 16 % respondentů absolvovalo školní část v délce **6 měsíců**,
- 20 % respondentů absolvovala školní část v délce **9 měsíců** a
- 60 % respondentů absolvovala školní část v délce **12 měsíců**.

Celkem 80% respondentů tak absolvovalo delší a intenzivnější verze přípravy. I tento výsledek přispěje k relevantnosti výzkumu.

Rozložení jednotlivých respondentů seřazených do tabulky zohledňující **délku odsloužené doby** a **délku školní části Základní odborné přípravy** zachycuje Tabulka 1.

Tabulka 1 Rozložení respondentů dle délky základní přípravy a délky služebního poměru

	3 měsíce	6 měsíců	9 měsíců	12 měsíců	Suma
Méně než 5 let	0 %	6 %	14 %	18 %	38 %
6 – 10 let	0 %	3 %	2 %	7 %	12 %
11 – 15 let	4 %	6 %	1 %	10 %	21 %
16 – 20 let	0 %	0 %	1 %	13 %	14 %
Více než 20 let	0 %	1 %	2 %	12 %	15 %
Suma	4 %	16 %	20 %	60 %	

Zdroj: vlastní výzkum

Z Tabulky 1 je mimo jiné patrné, že služebně nejstarší policisté (**nad 16 let**) absolvovali převážně **12měsíční** školní část, zatímco služebně nejmladší policisté (**do 5 let**) absolvovali ve větší míře i zkrácené formy základní přípravy stejně jako policisté sloužící **11 – 15 let**.

V další části dotazníku se respondenti vyjadřovali k jednotlivým **vzdělávacím okruhům**. Byly zvoleny pro práci policisty nejdůležitější vzdělávací okruhy:

- právo,
- donucovací prostředky, služební zbraň a jejich použití (dále jen donucovací prostředky),
- komunikace a etika
- informační a komunikační systémy (dále jen informační systémy),

ve kterých v souladu s Kirkpatrickem (2006) byly sledovány **úrovně**:

- spokojenost s průběhem,
- získané teoretické znalosti a
- aplikace získaných znalostí v praxi.

Výsledky četností všech odpovědí z této sekce dotazníku jsou zachyceny v Tabulce 2.

Tabulka 2 Výsledky četností všech odpovědí zkoumající vzdělávací okruhy

Vzdělávací okruhy	Použitá stupnice od souhlasím(5) - nesouhlasím(1)				
	5	4	3	2	1
Sledované úrovně					
Právo					
Spokojenost s průběhem vyučování	23 %	41 %	27 %	6 %	3 %
Získané teoretické znalosti	16 %	41 %	28 %	13 %	2 %
Aplikování získaných znalostí v praxi	10 %	26 %	38 %	21 %	5 %
Donucovací prostředky, služební zbraň a jejich použití					
Spokojenost s průběhem vyučování	25 %	49 %	13 %	11 %	2 %
Získané teoretické znalosti	25 %	41 %	21 %	12 %	1 %
Aplikování získaných znalostí v praxi	14 %	38 %	30 %	16 %	2 %
Komunikace a etika					
Spokojenost s průběhem vyučování	14 %	20 %	37 %	26 %	3 %
Získané teoretické znalosti	8 %	23 %	37 %	28 %	4 %
Aplikování získaných znalostí v praxi	9 %	18 %	31 %	32 %	10 %
Informační a komunikační systémy					
Spokojenost s průběhem vyučování	12 %	28 %	35 %	20 %	5 %
Získané teoretické znalosti	5 %	25 %	42 %	23 %	5 %
Aplikování získaných znalostí v praxi	6 %	31 %	30 %	24 %	9 %

Zdroj: vlastní výzkum

Z tabulky je patrné, že respondenti se ve všech odpovědích vyhýbali zcela nesouhlasnému stanovisku. Nejvyšší četnost negativních odpovědí (10 %) byla zaznamenána u okruhu **komunikace a etika** v otázce na **aplikování získaných znalostí v praxi**. Obdobně negativně (9 %) bylo hodnoceno **aplikování získaných znalostí v praxi** u okruhu **informační a komunikační systémy**. Obecně lze z Tabulky 2 konstatovat, že respondenti měli tendenci volit ze středního spektra odpovědí (4 – 2) a minoritně se vyjadřovali striktně souhlasně či nesouhlasně.

Odpovědi zpracované do Tabulky 2 sice poskytují přesný přehled o jednotlivých četnostech odpovědí, ale pro srovnání jednotlivých vzdělávacích okruhů a jejich sledovaných úrovní

evaluace dle Kirkpatricka (2006) nejsou přehledné. Z uvedeného důvodu tedy byla vypočtena průměrná získaná hodnocení u každého okruhu a jednotlivé úrovně, která jsou uspořádána do Tabulky 3.

Tabulka 3 Průměrná dosažené hodnocení

Vzdělávací okruh	Spokojenost s průběhem	Získané teoretické znalosti	Aplikace získaných znalostí v praxi	Průměr
Právo	3,75	3,58	3,15	3,49
Donucovací prostředky	3,84	3,77	3,45	3,69
Komunikace a etika	3,16	3,03	2,84	3,01
Informační systémy	3,22	3,02	3,01	3,08
Průměr	3,49	3,35	3,11	

Zdroj: vlastní výzkum

Dle Tabulky 3 je u všech okruhů patrné, že respondenti nejvyšší průměrnou známkou hodnotili vždy **spokojenost s průběhem**. Nejlépe hodnotili **spokojenost s průběhem výuky** u okruhu **donucovací prostředky** s průměrným výsledkem 3,84, následován okruhem **právo** s průměrným výsledkem 3,75 a v odstupu poté okruh **informační systémy** (3,22) a **komunikace a etika** (3,16). Obdobné schéma lze pak pozorovat i u úrovně **získané teoretické znalosti**, ovšem s výsledky posazenými o přibližně dvě desetiny níže a nejhůře hodnocená byla úroveň **aplikace získaných znalostí v praxi**. Zatímco průměrné výsledky okruhů **právo**, **donucovací prostředky** a **informační systémy** se udržely nad pomyslným středem spektra, což je výsledek 3, tak u **komunikace a etiky** se již výsledek 2,84 pod střed propadl. Z uvedeného lze vyvodit, že respondenti hodnotili **aplikaci získaných poznatků** u okruhu **komunikace a etika** jako podprůměrnou. Rovněž lze z Tabulky 3 zjistit, že úroveň:

- **spokojenost s průběhem** byla celkově ohodnocena průměrným hodnocením 3,49,
- **získané teoretické znalosti** průměrným hodnocením 3,35 a
- **aplikace získaných znalostí v praxi** průměrným hodnocením 3,11.

Odpovídající tedy pocítují největší hendikep v užití nově nabytých znalostí v praxi.

Podle Tabulky 3 lze rovněž určit, že nejlépe byl respondenty v průměru hodnocen okruh **donucovací prostředky**, který dosáhl průměrného hodnocení 3,69, následován okruhem **právo** s výsledným průměrem 3,49. Třetí nejlépe hodnocený okruh byl s odstupem **informační systémy** (3,08) a nejhůře byl hodnocen okruh **komunikace a etika**. Lze shrnout, že všechny stěžejní okruhy se v hodnocení udržely nad pomyslným středem v hodnocení, nicméně výrazně pozitivního hodnocení bohužel nedosáhly.

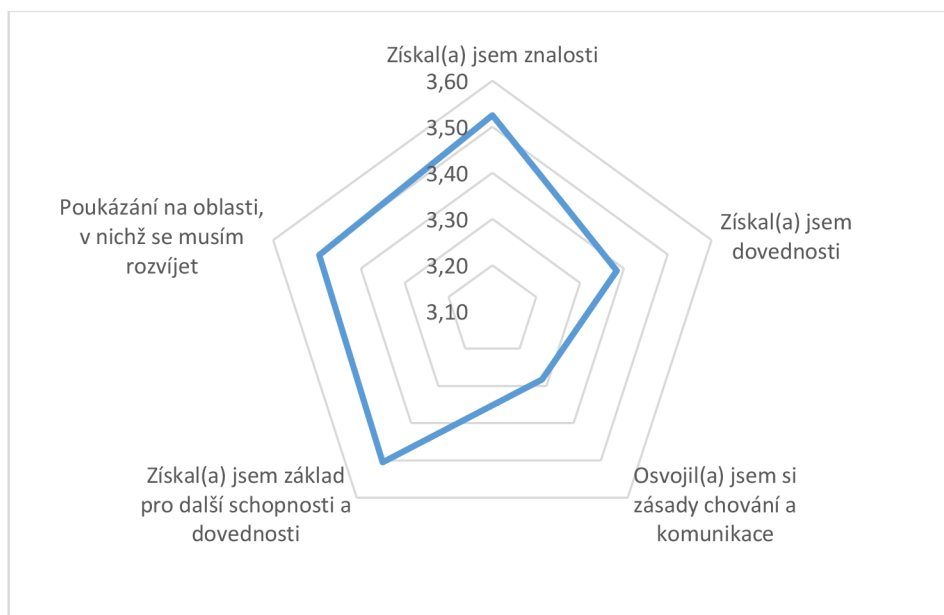
Celkové průměrné hodnocení všech okruhů a všech úrovní bylo 3,32.

V další části dotazníku se respondenti vyjadřovali k získaným schopnostem (kompetencím) dle Le Deist et. al. (2005). Hodnotili tak svůj rozvoj z hlediska:

- získání znalostí,
- získání dovedností,
- osvojení si zásad chování a komunikace,
- získání základu pro další schopnosti či dovednosti a
- poukázání na oblasti, v nichž se musí nadále rozvíjet.

Průměrná získaná hodnocení u každé schopnosti jsou zachyceny v Grafu 1.

Graf 1 Odpovědi na otázky týkající se osobního rozvoje



Zdroj: vlastní výzkum

Respondenti ve výzkumu nejlépe hodnotili **získané znalosti** (průměrným hodnocením 3,53). Následně hodnocením 3,51 ocenili **získání základu pro další schopnosti či dovednosti** a hodnocením 3,49 ocenili **poukázání na oblasti, v nichž se musí nadále rozvíjet**. Rozdíl v hodnocení těchto kompetencí je naprosto minimální. O něco hůře (průměrné hodnocení ve výši 3,38) obdržela kompetence **získání dovedností** a nejhorší hodnocení (3,28) obdrželo od respondentů **osvojení si zásad chování**.

Četnosti odpovědí z této sekce dotazníku jsou uvedeny v Tabulce 4.

Tabulka 4 Výsledky četností všech odpovědí zkoumající rozvoj

Získané kompetence (schopnosti)	Použitá stupnice od souhlasím (5) - nesouhlasím (1)				
	5	4	3	2	1
Získal(a) jsem znalosti	12 %	42 %	35 %	9 %	2 %
Získal(a) jsem dovednosti	8 %	38 %	41 %	10 %	3 %
Osvoji(a) jsem si zásady chování a komunikace	10 %	31 %	39 %	17 %	3 %
Získal(a) jsem základ pro další schopnosti a dovednosti	10 %	43 %	37 %	8 %	2 %
Poukázání na oblasti, v nichž se musím rozvíjet	21 %	32 %	30 %	10 %	7 %

Zdroj: vlastní výzkum

I v hodnocení kompetencí dle Tabulky 4 je patrná tendence respondentů držet se středních hodnot a vyhýbat se krajním odpovědí 5 a 1. Nejvíce kladné hodnocení (5) obdržela kompetence **poukázání na oblasti, v nichž se musí respondenti rozvíjet** (21 %). Četnosti odpovědí pak logicky kopírují i průměrná hodnocení, kdy ve schopnostech, které dosáhly hodnocení blízko hodnoty 3,5 (**získání znalostí, získání základu pro další schopnosti a poukázání na oblasti, v nichž se musí nadále rozvíjet**), je patrný posun nejvyšších četností odpovědí k hodnotě 4. I v části výzkumu (sledující rozvoj) se hodnocení respondentů udrželo

nad pomyslným středem (hodnotou 3), ale ani zde výrazně pozitivního hodnocení nebylo dosaženo.

Celkové průměrné hodnocení všech kompetencí bylo 3,44.

Poslední souhrnnou otázkou dotazníku (Příloha 1) byl zkoumán **pocit připravenosti respondentů po absolvování Základní odborné přípravy**, přičemž:

- 7 % respondentů se cítilo zcela připraveno,
- 50 % respondentů se cítilo spíše připraveno,
- 42 % respondentů se cítilo spíše nepřípraveno a
- 1 % respondentů se cítilo zcela nepřípraveno.

I když při konstrukci variant odpovědí na tuto otázku byl záměrně zvolen počet sudý počet možností, aby respondenti neměli možnost volit střední odpověď, tato snaha respondentů je opět velmi patrná. Tak jako u předchozích částí jsou výsledky mírně pozitivní (kladné odpovědi zvolilo 57% respondentů), ale ani zde výrazně pozitivního hodnocení nebylo dosaženo.

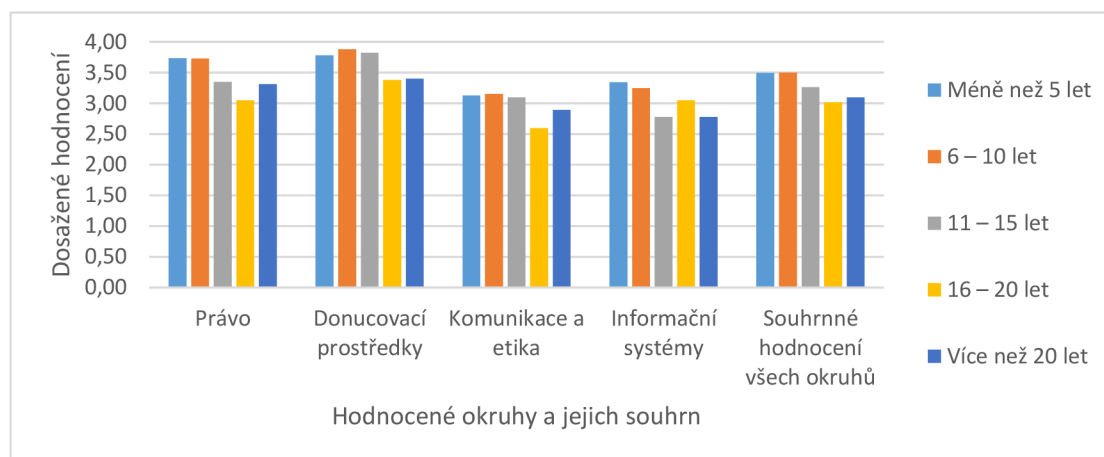
Celkové průměrné hodnocení všech okruhů, všech úrovní a všech kompetencí bylo 3,35.

Nejprve byly zpracovány odpovědi všech respondentů souhrnně (výše) a následně bylo provedeno hodnocení odpovědí na základě vybraných kritérií.

3.3.2 Vyhodnocení odpovědí dle délky odsloužené doby

Hodnocení vzdělávacích okruhů v závislosti na délce odsloužené doby je zobrazeno v Grafu 2.

Graf 2 Hodnocení okruhů dle odsloužené doby



Zdroj: vlastní výzkum

Dle uvedeného grafu je patrná určitá sestupná tendence hodnocení okruhů s věkem.

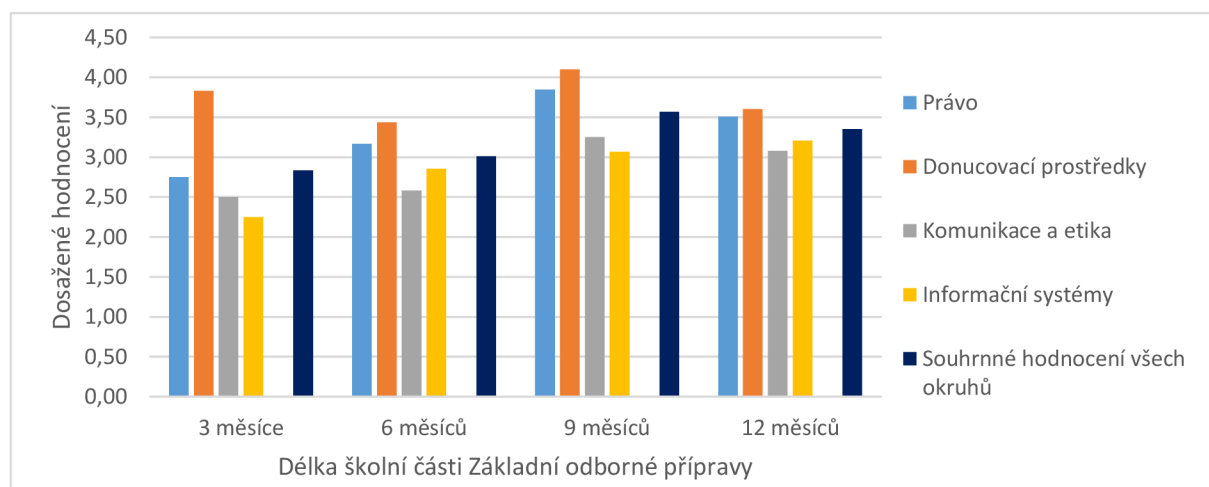
- **Právo** je nejlépe hodnoceno služebně nejmladšími skupinami respondentů. Dvě služebně nejmladší skupiny respondentů (**5 let a 6 – 10 let**) tento okruh hodnotily nejkladněji (3,74 a 3,73). U služebně starších respondentů (**11 – 15 let**) došlo k propadu hodnocení na hodnotu 3,35 a u respondentů ještě služebně starších (**16 – 20 let**) došlo k dalšímu propadu na hodnotu 3,05. Naopak služebně nejstarší (**nad 21 let**) vnímají okruh lépe a udělili hodnocení 3,31.

- **Donucovací prostředky** jsou respondenty prvních třech věkových kategorií hodnoceny velmi vyrovnaně (3,78, 3,88 a 3,83), zatímco u služebně nejstarších policistů došlo k propadu hodnocení na hodnoty 3,38 a 3,4.
- **Komunikace a etika** je nejhůře hodnoceným okruhem a to se promítá i do hodnocení podle odslouženého věku. I zde je patrné vyrovnané hodnocení prvních třech služebně nejmladších skupin (3,12, 3,15, 3,10) s následným propadem pod pomyslný střed na hodnotu 2,6 u skupiny **16 – 20 let** s drobným nárůstem hodnocení (ale pořád podprůměrným) na úroveň 2,87 u služebně nejstarších respondentů.
- **Informační systémy** jsou od nejmladších respondentů až po nejstarší hodnoceny známkami 3,34 a 3,24 s následným poklesem na 2,78, mírným vzestupem na 3,05 a s opětovným poklesem na hodnotu 2,78.
- **Souhrnné hodnocení všech okruhů** dává představu o vnímání přínosu základní přípravy dle jednotlivých skupiny respondentů podle služebního stáří. Tato hodnota je průměrem hodnocení všech okruhů a všech úrovní. První dvě skupiny služebně nejmladších respondentů (**do 10 let**) hodnotily základní přípravu shodně hodnocením ve výši 3,5. Poté s odslouženou dobou klesá hodnocení na 3,26 a následně na 3,02, aby poté u služebně nejstarší skupiny respondentů narostlo na hodnotu 3,09.

3.3.3 Vyhodnocení odpovědí dle délky absolvované přípravy

Z hlediska délky absolvované školní části Základní odborné přípravy jsou odpovědi respondentů graficky zaznamenány v Grafu 3.

Graf 3 Hodnocení okruhů dle délky školní části základní přípravy



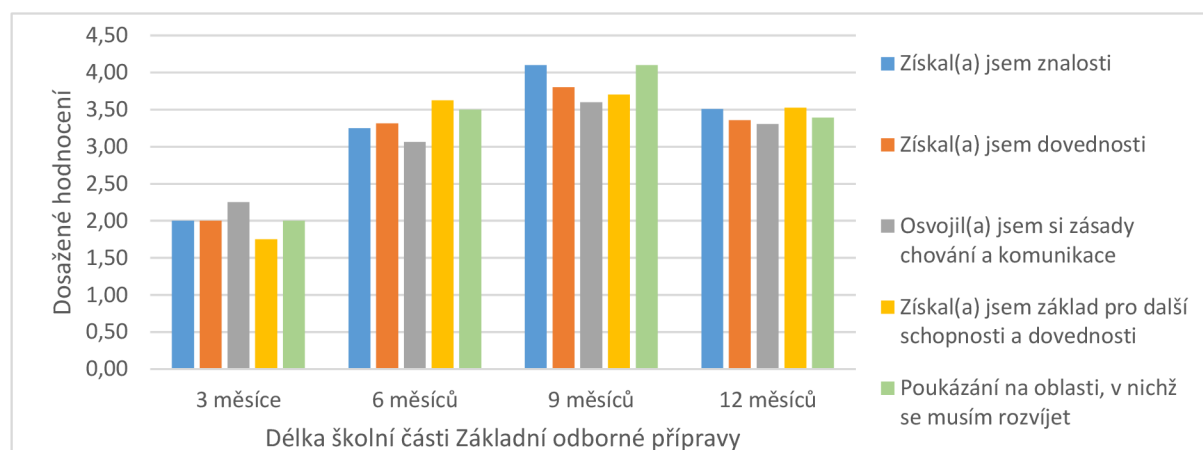
Zdroj: vlastní výzkum

Z Grafu 3, zejména sloupců souhrnné hodnocení všech okruhů je zřejmé, že s růstem doby trvání školní části roste i hodnocení okruhů. Zatímco u **3měsíční** odborné přípravy dosáhlo hodnocení okruhů respondenty pouze podprůměrné výše 2,83, tak u **6měsíční** se již dostalo nad pomyslný střed hodnotou 3,01. U respondentů s **9měsíční** délkou kurzu dále narostlo na 3,57 a u nejdelší (**12 měsíců**) hodnocení mírně pokleslo na hodnocení 3,35. Je tady patrné, že z hlediska hodnocení je krátká odborná příprava opravdu nedostatečná, neboť ji respondenti hodnotí podprůměrně. Absolventi půlročního kurz udělili průměrné hodnocení a až delší kurzy obdržely nadprůměrná hodnocení. Mohlo by se zdát, že příliš dlouhá odborná příprava naopak hodnocení snižuje. Nicméně je potřeba zohlednit i rozložení jednotlivých respondentů dle délky odsloužené doby a délky školní části základní přípravy dle Tabulky 1, ze které mimo jiné

vyplývá, že celkem 25 % respondentů (13 % + 12 %) absolvovalo školní část základní přípravy v délce 12 měsíců a současně patřili do skupiny služebně starších (**nad 16 let**), přičemž právě tito respondenti jsou dle Grafu 3 nejhůře hodnotícími. V takovýchto souvislostech lze konstatovat, že i přes drobný pokles hodnocení u respondentů s **12měsíční** základní přípravou, který je dán horším hodnocením od služebně nejstarších, má délka školní části Základní odborné přípravy pozitivní vliv na její hodnocení. Studenti se více naučí a jsou lépe připraveni. V souhrnu hodnocení kopíruje již popsané trendy, kdy **právo** a **donucovací prostředky** jsou hodnoceny nejlépe, zatímco **informační systémy** a **komunikace a etika** jsou hodnoceny o poznání hůře. Stabilně je nejlépe hodnocen okruh **donucovací prostředky** v rozmezí úrovní 3,44 – 4,1. U okruhu **právo** je patrný markantní nárůst pozitivního hodnocení od hodnoty 2,75 u **3měsíční** přípravy až po hodnotu 3,85 u **9měsíční** přípravy s drobným poklesem na hodnotu 3,51 u **12měsíční** přípravy, což bylo vysvětleno výše. Obdobný průběh hodnocení v rozmezí hodnot 2,5 – 3,25 je i u okruhu **komunikace a etika**. Jediný okruh, u kterého je viditelný kontinuální růst hodnocení s délkou základní přípravy, je okruh **informační systémy**, který roste od hodnocení 2,25 až po 3,21.

Graf 4 analogicky zachycuje vývoj odpovědí u respondentů podle délky absolvované školní části Základní odborné přípravy.

Graf 4 Hodnocení kompetencí podle délky školní části základní přípravy



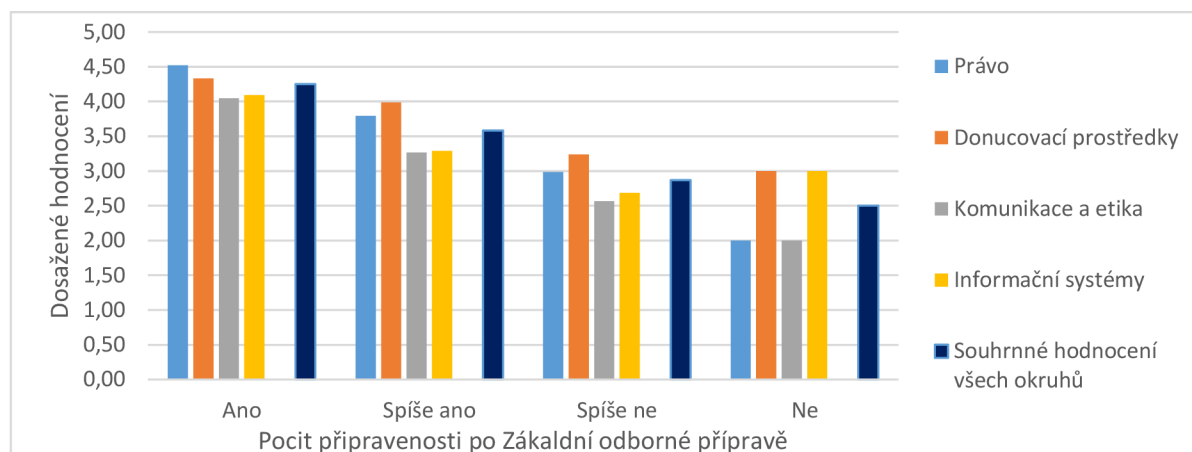
Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu je zřejmé, že délka základní přípravy má nepochybně vliv na hodnocení schopností respondentů dle Le Deist et. al. (2005). U všech hodnocených kompetencí je patrný nárůst s délkou odborné přípravy v intervalu **3 – 9 měsíců**, ale u dalšího prodloužení školní části na **12 měsíců** je již viditelný pokles hodnocení. Nicméně právě u absolventů této nejdelší základní přípravy je ale pozorovatelné sjednocení hodnocení všech kompetencí na úroveň od 3,31 – 3,53, zatímco absolventi kratších kurzů hodnotí své získané kompetence velmi rozdílně. Současně lze konstatovat, že nejkratší forma základní přípravy ani v kompetencích nedosáhla dobrého hodnocení. I v z tohoto hlediska až půlroční kurz obdržel od absolventů alespoň průměrné hodnocení. Za pozitivní výsledek lze považovat i skutečnost, že kompetence **získání znalostí** a **poukázání na oblasti, v nichž se musí respondenti rozvíjet**, jsou nejkladněji hodnocené. Jejich následování **získáním dovedností** a **získáním základu pro další rozvoj** je rovněž příznivým výsledkem. Kompetence **osvojení si základů komunikace** však vyjma 3měsíční základní přípravy dopadla ze všech délek kurzů nejhůř.

3.3.4 Vyhodnocení odpovědí dle pocitu připravenosti

Pocit připravenosti, což byla poslední otázka dotazníku, je klíčovým pocitem absolventa. Skutečnost, že tento pocit nebyl příliš kladně hodnocen (57 % respondentů se vyjádřilo kladně) není lichotivým výsledkem. Rozložení odpovědí respondentů s ohledem na pocit připravenosti zachycuje Graf 5.

Graf 5 Hodnocení okruhů dle pocitu připravenosti

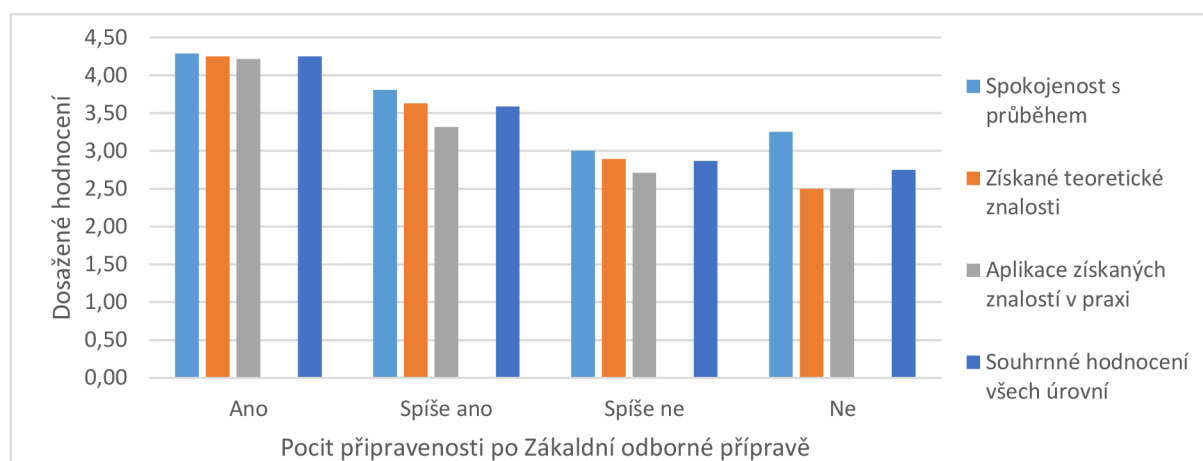


Zdroj: vlastní výzkum

Z Grafu 5 vyplývá jasný trend, že respondenti, kteří se cítili být připraveni, dobře hodnotili všechny vzdělávací okruhy. Vztah mezi souhrnným hodnocením a pocitem připravenosti je dle grafu přímo úměrný (čím menší pocit připravenosti, tím menší hodnocení). Průměrné hodnocení všech okruhů u **zcela připravených** respondentů dosahuje hodnoty 4,25, u **spíše připravených** hodnoty 3,58, u **spíše nepřipravených** hodnoty 2,87 a u **zcela nepřipraveného** pak hodnoty 2,5. Je zapotřebí připomenout, že pouze 1 respondent se cítil **zcela nepřipraven**, a proto je hodnocení (názor jediného respondenta) nepřiliš vypovídající. Průměrné hodnocení na rozhraní připravených a nepřipravených je přesně na hranici střední hodnoty 3, tedy připravení hodnotili nadprůměrným hodnocením a nepřipravení podprůměrným. Z Grafu 6 je rovněž patrné, že respondenti, kteří se cítili **zcela připraveni**, hodnotili všechny vzdělávací okruhy vyrovnaně známkami od 4,05 – 4,52. U respondentů, kteří se cítili **spíše připraveni** a **spíše nepřipraveni** je již patrný propad hodnocení u okruhů **komunikace a etika** a **informační systémy**. Současně je z grafu zřejmé, že hodnocení okruhu **právo** je spjaté s pocitem připravenosti. U respondentů, kteří se cítili být **zcela připraveni**, je tento okruh hodnocen nejlépe, zatímco u těch s menším pocitem připravenosti se hodnocení snižuje směrem k ostatním hůře hodnoceným okruhům. Naopak okruhu **donucovací prostředky** s klesajícím pocitem připravenosti neklesá tolik hodnocení jako okruhům ostatním.

Další možností ke zkoumání je vztah mezi hodnocením jednotlivých úrovní všech vzdělávacích okruhů a pocitem připravenosti respondentů po základní přípravě. Tento vztah je zachycen v Grafu 6.

Graf 6 Hodnocení úrovní vzdělávacích okruhů podle pocitu připravenosti

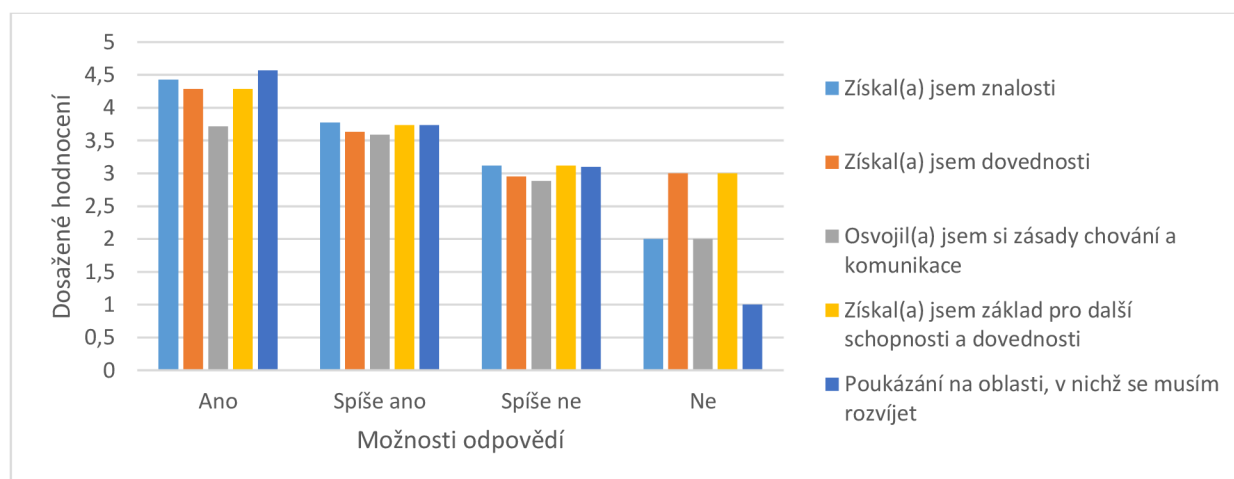


Zdroj: vlastní výzkum

Z Grafu 6 je taktéž patrná přímá úměra mezi pocitem připravenosti a hodnocením jednotlivých úrovní vzdělávacích okruhů (s ohledem na fakt, že pouze 1 respondent se cítil **zcela nepřipraven**). **Zcela připraveni** dotazovaní hodnotí všechny úrovně velmi vysoko v rozmezí 4,21 – 4,29, přičemž jejich **souhrnné hodnocení všech úrovní** obdrželo hodnocení 4,25, a bylo bez velkých rozdílů mezi jednotlivými úrovněmi. **Spíše připraveni** respondenti pak již **souhrnně hodnotí všechny úrovně** průměrným hodnocením ve výši 3,58 a již jsou patrné rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi. Nejlépe je hodnocena úroveň **spokojenost s průběhem** (3,81), dále **získané teoretické znalosti** (3,63) a nejhůře **aplikace získaných znalostí v praxi** (3,32). Obdobný průběh je současně viditelný i u **spíše nepřipravených** policistů, kteří u **souhrnného hodnocení úrovní** udělili hodnocení 2,87, **spokojenosti s průběhem** 3,0, **získaným teoretickým znalostem** 2,89 a **aplikaci získaných znalostí v praxi** hodnocení 2,71.

Vztah mezi hodnocením schopností (kompetencí) a pocitem připravenosti respondentů po Základní odborné přípravě je zobrazen v Grafu 7.

Graf 7 Hodnocení kompetencí dle pocitu připravenosti



Zdroj: vlastní výzkum

I z tohoto grafu (Graf 7) je patrný trend, že dotazovaní, kteří se po absolvování Základní odborné přípravy cítili **připraveni**, hodnotili získané schopnosti nejlépe a ostatní je hodnotili hůře úměrně svému pocitu připravenosti. Opět nelze dělat rozsáhlé závěry z názoru jediného

respondenta, který se cítil **nepřipraven**. Ve všech stupních pocitu připravenosti si velmi dobře stojí u dotazovaných kompetence **získání znalostí, získání základu pro další rozvoj a poukázání na oblasti, ve kterých je třeba se rozvíjet**. Mírně horší hodnocení u všech skupin obdrželo **získání dovedností** a nejhůře hodnotili dotazovaní **osvojení si zásad komunikace**. Právě tato schopnost (**osvojení si zásad komunikace**) nejvíce propadla i u respondentů, kteří se cítili **zcela připraveni**. Obdobně dopadl i okruh **komunikace a etika**, takže lze předpokládat, že tato oblast obecně dělá začínajícím policistům problém.

Jiné rozložení odpovědí respondentů s ohledem na pocit připravenosti zobrazuje Tabulka 5, která uvádí vztah mezi délkou základní přípravy a pocitem připravenosti tak, že dělí respondenty do skupin podle délky absolvované přípravy a následně sleduje četnost odpovědí na otázku pocitu připravenosti. Každý řádek tabulky tak v součtu dosahuje 100 %.

Tabulka 5 Vztah mezi délkou základní přípravy a pocitem připravenosti

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
3 měsíce	0 %	50 %	50 %	0 %
6 měsíců	0 %	62 %	38 %	0 %
9 měsíců	20 %	30 %	50 %	0 %
12 měsíců	5 %	53 %	40 %	2 %

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 5 ukazuje, že polovina absolventů **3měsíčního** běhu základní přípravy se **cítí spíše připravena** a druhá polovina **spíše nepřipravena**. Vzhledem ke skutečnosti, že se jednalo o 4 respondenty, tak ani tyto závěry nejsou příliš zobecnitelné, nicméně další délky již absolvovalo více respondentů. U **6měsíční** délky základní přípravy se cítilo 62 % **spíše připraveno** a 38 % **spíše nepřipraveno**. V případě **9měsíční** základní odborné přípravy se sice polovina klonila ke kladným odpovědím a druhá polovina se cítila **spíše nepřipravena**, nicméně z této skupiny se již 20% cítilo **zcela připraveno**. U nejpočetnější skupiny nejdelší verze základní přípravy sice nebylo zjištěno takové zastoupení odpovídajících, kteří se **cítí zcela připraveni** (celkem 5 %), ale respondenti odpovídali kladně v celkem 58 % odpovědí a současně ubylo odpovědí „spíše ne“ (40 %).

Obdobně jako předchozí tabulka i Tabulka 6 zobrazuje vztah mezi délkou služebního poměru a pocitem připravenosti tím, že dělí respondenty do skupin podle délky odsloužené doby a v každé skupině délky služebního poměru následně sleduje četnost odpovědí na otázku zkoumající pocit připravenosti. Každý řádek tabulky proto v součtu dosahuje 100 %.

Tabulka 6 Vztah mezi pocitem připravenosti a délkou služebního poměru

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Méně než 5 let	11 %	47 %	42 %	0 %
6 – 10 let	9 %	64 %	27 %	0 %
11 – 15 let	5 %	66 %	29 %	0 %
16 – 20 let	0 %	43 %	50 %	7 %
Více než 20 let	7 %	27 %	68 %	0 %

Zdroj: vlastní výzkum

Z Tabulky 6 je zřejmé, že pocit připravenosti po Základní odborné přípravě s délkou odsloužené doby nejprve roste a následně klesá. Služebně nejmladší skupina (**do 5 let**) hodnotí připravenost po základní přípravě kladně z 58 %, nicméně následující skupiny délky služebního

poměru (**6 – 10 let** resp. **11 – 15 let**) svůj pocit připravenosti hodnotí kladně ze 73 % resp. 71 %. Pokles kladného hodnocení nastává až u skupiny **16 – 20 let** (43 %) a u služebně nejstarší skupiny klesá kladné hodnocení až k hodnotě 34 %.

3.3.5 Shrnutí výsledků

Dotazníkovým šetřením se podařilo oslovit převážně mladší respondenty (50 % z nich má odslouženo **méně než 10 let**), kteří by mohli mít průběh a výsledky základní přípravy ještě zafixovány v paměti. Většina respondentů (80 %) poté absolvovala delší verze Základní odborné přípravy (**9 a 12 měsíců**).

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že respondenti obecně nejlépe hodnotili **průběh výuky**, hůře pak hodnotili **nabyté teoretické znalosti** a nejhůře hodnotili **aplikaci nabytých znalostí**. Z uvedeného lze odvodit, že účastníci výzkumu pocítují největší nedostatky v uvádění nově nabytých znalostí do praxe. Takový výsledek není překvapivý, neboť jak bylo uvedeno výše, policejní práce je velmi komplexní a různorodá činnost, již například nelze srovnat s činností výrobního dělníka, který je po relativně krátkém zaškolení schopen samostatné činnosti. Začínajícího policistu nejde ani v nejmenším připravit na všechny eventuality a okolnosti, které ho mohou ve službě potkat, proto aplikace znalostí do praxe přichází postupně s odslouženou dobou. Na rozdíl od enormního nárůstu znalostí, který je pro absolventy základní přípravy citelný a lze ho do jisté míry objemem učiva korigovat, aplikaci nabytých vědomostí nelze bez samotné praxe realizovat v takové míře, aby ji absolventi považovali za dostatečnou.

V hodnocení studijních okruhů dotazovaní nejlépe hodnotili okruh **donucovací prostředky**, následován okruhem **právo**, s větším odstupem okruh **informační systémy** a nejhůře byl hodnocen okruh **komunikace a etika**. Z šetření bylo zjištěno, že služebně nejmladší policisté (**do 10 let**) hodnotili všechny okruhy a všechny jejich úrovně lépe než ti starší. Na začátku své kariéry musí nový policista vstřebat velké množství znalostí a dovedností, které ze svého předchozího (zpravidla civilního) života povětšinou nemůže znát. Nárůst vědomostí v těchto netypických oblastech pak může rezultovat ve skutečnost, že je respondenty hodnocen kladně, neboť mohou mít (oprávněný) pocit, že se něco naučili. U všech okruhů je patrný lehký nárůst hodnocení i u druhé věkové skupiny respondentů (**6 – 10 let**), kde nejspíše dochází k postupnému docenění vzdělávacího okruhu až se získanou praxí. Po absolvování základní přípravy nemusí mít policisté v záplavě všeho nového pocit, že se něco naučili, ale po zavedení do praxe a zautomatizování základů, u nich pravděpodobně dochází ke zpětnému docenění studijních okruhů Základní odborné přípravy. Zatímco okruhy **právo** a **donucovací prostředky** byly respondenty stabilně hodnoceny nejlépe, o poznání hůře byly hodnoceny **okruhy informační systémy** a **komunikace a etika**. Příčina špatného hodnocení okruhu **informační systémy** by mohla být obsažena ve služebním stáří respondentů. Tento okruh byl totiž hůře hodnocen především služebně staršími policisty (**nad 11 let**). Ti tak pravděpodobně činili z důvodu, že za posledních 10 let prošly informační systémy Policie České republiky velkým vývojem (v souladu s obecným trendem) a v užití těchto systémů služebně starší policisty nikdo neškolil a museli se vše naučit sami. Zde nejspíše obdržel okruh neprávem špatná hodnocení, neboť policisty ve skutečnosti ani nikdo v užití těchto systémů školit nemohl, neboť jednoduše v době jejich absolvování základní přípravy neexistovaly. Nejhůře hodnoceným okruhem byl **komunikace a etika**. Důvod takového výsledku může souviset se špatně hodnocenou úrovní **aplikace získaných znalostí v praxi**. Jedná se totiž o dovednosti, které není možné naučit ve školní lavici. Obecně je snadnější se něco pouze naučit než z naučených věcí vyvodit nějaké vlastní dovednosti. Dovednosti komunikace (a aplikace poznatků do praxe) vyžadují trénink a zdokonalování, které probíhá postupně a především při výkonu služby. Navíc každý jedinec prožívá (a uvědomuje si) progres těchto dovedností jinak intenzivně. Obecně za dobrý výsledek dle výzkumu lze považovat stabilně dobře hodnocený okruh **právo** a **donucovací prostředky**,

což jsou dozajista stěžejní okruhy, které musí policista dobře ovládat. To si uvědomují i respondenti, neboť bylo zjištěno, že hodnocení okruhu **právo** je spjaté s pocitem připravenosti.

Dále lze na základě výzkumu tvrdit, že hodnocení okruhů roste s délkou základní přípravy, nicméně růst hodnocení po překročení **9měsíční** délky již zpomaluje a může i klesat. Tento naznačený pokles může být dán mimo jiné i eventualitou, že delší studium ukazuje studujícím stále nové a nové oblasti, v nichž následně pociťují nedostatek.

Výzkum zaměřený na rozvoj (schopnosti/kompetence) zjistil, že kompetence **získání znalostí, získání základu pro další schopnosti či dovednosti a poukázání na oblasti, v nichž se musí respondenti rozvíjet**, jsou nejkvalitněji (velmi vyrovnaně) hodnocené. Naopak nejhůře hodnocená kompetence **osvojení si zásad chování** v kontextu s nejhůře hodnoceným okruhem **komunikace a etika** již značí nějaký komplexnější problém. Z uvedeného lze učinit závěr, že základní příprava nebyla z nějakého důvodu schopna respondenty tyto dovednosti naučit. Je otázkou, jestli je to skutečně v jejich možnostech, právě s ohledem na výše uvedené, že takové dovednosti a schopnosti přichází až s praxí. Dobrým výsledkem výzkumu je fakt, že schopnosti **získání základu pro další schopnosti či dovednosti a poukázání na oblasti, v nichž se musí respondenti rozvíjet**, získaly vysoká hodnocení, neboť pokud si jsou dotazovaní vědomi slabých míst, mohou díky tomu cíleně pracovat na svém rozvoji. Lze tedy konstatovat, že i když není Základní odborná příprava schopna policisty 100% připravit, je nejspíše schopna je vybavit do jejich začátků. Policisté však nemohou spoléhat jen na základní přípravu a je zapotřebí, aby na sobě i nadále intenzivně pracovali například prostřednictvím samostudia dle Dvořákové (2007, s. 302). Při zkoumání vztahu mezi hodnocením kompetencí a délkou školní části základní přípravy bylo zjištěno, že hodnocení kompetencí s délkou přípravy roste, ale po překročení **9měsíčního** kurzu již začíná klesat.

Část výzkumu zaměřená na pocit připravenosti zjistila, že s ohledem na obrovské množství znalostí a dovedností, které potřebují policisté pro svoji práci, a s ohledem na omezenou časovou dotaci základní přípravy je 57 % respondentů, kteří se spíše cítí být **připraveni**, resp. **zcela připraveni**, přijatelný výsledek, mimo jiné i s ohledem na skutečnost, že zcela nepřipraven se cítil jediný respondent. Rozhodně se však nejedná o výsledek výborný, určitě by bylo vhodné tento výsledek zlepšit. Výzkumem byla zjištěna přímá úměra mezi pocitem připravenosti a hodnocením okruhů i kompetencí. Naopak bylo zjištěno, že s odslouženými léty klesá pocit připravenosti po Základní odborné přípravě. Služebně starší policisté si totiž uvědomují obrovské množství informací, které museli získat samostatně, na něž je základní příprava nepřipravila, a proto mohou mít pocit, že je základní příprava nepřipravila dostatečně. Případně mohou s ohledem na uplynulou dobu opomenout skutečný rozsah látky, kterou zde probírali, nebo do hodnocení může promluvit i konfirmační zkreslení, kdy již zkrátka sami věří tomu, co se obecně mezi policisty říká, že Základní odborná příprava je k ničemu. Ohledně vztahu mezi odslouženou dobou a pocitem připravenosti byla zjištěna jedna zvláštnost, že respondenti služebního stáří **do 5 let** se cítí méně připraveni než ti, kteří již odsloužili **6 – 10 let**. Může to být dáno faktem, že po základní přípravě, kdy se na ně ze všech stran hrnou nové informace a okolnosti, mohou mít pocit, že jsou nepřipraveni. Když ale překonají nějakou kritickou dobu a zorientují se, mohou si dodatečně uvědomit, že je vlastně základní příprava připravila více, než si na začátku mysleli.

Výzkumem bylo zjištěno, že nejlépe hodnotili okruhy, kompetence a připravenost respondenti, kteří absolvovali **9měsíční** školní část základní odborné přípravy. Mírně hůře pak hodnotili absolventi **12měsíční** varianty, o dost hůře absolventi **6měsíční** varianty a jednoznačně nejhůře ji hodnotili absolventi **3měsíční** varianty.

Celkové průměrné hodnocení všech okruhů a všech úrovní bylo 3,32, všech kompetencí 3,44 a úplně celé Základní odborné přípravy 3,35. Všechny sledované parametry tedy v průměru dosáhly nadprůměrného hodnocení, ale nikterak výrazně.

Positivní závěry výzkumu by se daly shrnout do následujících bodů:

- všechny sledované parametry výuky v průměru dosáhly nadprůměrného hodnocení,
- nejlépe hodnocenými okruhy byly **právo a donucovací prostředky**, což jsou pro výkon policisty okruhy stěžejní,
- nejlépe hodnocenou úrovní byla **spokojenost s průběhem vyučování**,
- nejlépe hodnocenými kompetencemi byly **získání znalostí, získání základu pro další schopnosti či dovednosti a poukázání na oblasti, v nichž se musí respondenti rozvíjet**,
- 7 % respondentů se cítilo **zcela připraveno** a 50 % respondentů se cítilo **spíše připraveno**,
- nejlépe okruhy hodnotili služebně nejmladší respondenti (**do 10 let**),
- prodloužení délky základní přípravy má pozitivní vliv na hodnocení okruhů, úrovní, kompetencí i pocitu připravenosti,
- pocit připravenosti má pozitivní vliv na hodnocení okruhů, úrovní a kompetencí,
- služebně mladší respondenti se cítí více připraveni.

3.4 Identifikace slabých stránek a návrhy na zlepšení

Aby mohly mít výsledky výzkumu praktický dopad na zkoumaný problém, je potřeba detailně analyzovat jeho výsledky se zacílením především na oblasti, které respondenti hodnotili negativně. Z provedeného výzkumu tak lze identifikovat některé nedostatky, které lze shrnout v následujících bodech:

- nejhůře hodnocený okruh byla **komunikace**,
- nejhůře hodnocenou úrovní byla **aplikace získaných znalostí v praxi**,
- nejhůře hodnocenou kompetencí bylo **osvojení si zásad chování a komunikace**,
- nezanedbatelné množství respondentů (42 %) se cítilo **spíše nepřípraveno**,
- nejhůře hodnotili okruhy služebně starší respondenti (**16 – 20 let**),
- nejhůře hodnotili okruhy absolventi krátkých variant základní přípravy (**3 a 6 měsíců**),
- nejhůře hodnotili kompetence krátkých variant základní přípravy (**3 a 6 měsíců**),
- nejvíce **nepřípraveni** se cítili služebně starší respondenti.

Respondenti výše uvedeným způsobem reagovali na základě vnitřních pocitů nedostatečnosti, který měli po absolvování Základní odborné přípravy, a by bylo žádoucí zjistit příčinu těchto pocitů, aby bylo možné provést změny, které tato pocity u dalších absolventů minimálně zmírní či ideálně odstraní.

Za nejvážnější negativní výsledek výzkumu lze považovat fakt, že 42 % dotazovaných se cítilo **spíše nepřípraveno**. To je rozhodně závažný problém, který by bylo vhodné řešit. Takový problém nevznikl ze dne na den, ale vznikl postupně. Jednu z možných příčin lze hledat i ve skutečnosti, že vzdělávací program není nikterak interně hodnocen, což je dle Armstronga (2015, s. 370) častá chyba. Odpovědné autority nejspíš ani netuší, že Základní odbornou přípravu opouštějí policisté, kteří se takto cítí. Na dlouhodobost může ukazovat skutečnost, že služebně starší účastníci hodnotili okruhy nejhůře a nejčastěji se cítili nepřípraveni. Výzkum se bohužel nezabýval příčinou takového pocitu, nicméně může pramenit z nedostatečnosti pocítované skupinou služebně starších respondentů, která se ve výzkumu promítá do mnohých sledovaných hodnot. Jak bylo uvedeno výše, existuje i možnost, že služebně starší si v kontextu

všech svých aktuálních vědomostí a znalostí uvědomují, že jim Základní odborná příprava poskytla jen část těchto znalostí, a proto ji hodnotí jako nedostatečnou. To by mohl potvrzovat i fakt, že je mladšími policisty hodnocena lépe, takže pravděpodobně svou úlohu plní. Protože ale nejspíše nikdo nezkoumá příčiny, nelze důvody těchto jevů specifikovat.

Okruh **komunikace a etika** a kompetence **osvojení si zásad komunikace** jsou svým způsobem propojeny. Nedostatečnost hodnocení ukazuje na nedostatečné vzdělání, které respondentům v této oblasti Základní odborná příprava poskytla. Byť to spolu zdánlivě nesouvisí, spojenou nádobou k výše uvedenému je nejhůře hodnocená úroveň **aplikace získaných znalostí v praxi**. Společným jmenovatelem a zároveň těžištěm problému výše uvedeného okruhu, úrovně a kompetence je praxe. Komunikace se 100% nedá naučit ve školní lavici ani při modelových situacích, 100% se nejspíše nedá naučit nijak a nikdy. Skill v těchto dovednostech lze pouze zlepšovat. Jediné místo, kde výše uvedené dovednosti lze vypilovat, je praxe. Zde se tedy Základní odborná příprava dostává do střetu protichůdných požadavků. Na jedné straně nemůže do praxe vrhnout nepřipravené policisty, kterým zase k pocitu připravenosti chybí praxe. Tyto dva požadavky nejspíš nebude možné uspokojivě skloubit. Jedinou možností je pozměnit osnovy tak, aby se studentům dostalo více toho, co jim chybí. Praxi sice nelze ničím nahradit, ale lze se jí alespoň přiblížit ve formě simulací. Současné osnovy již v sobě simulace a modelové situace zahrnují, nicméně zřejmě to není dostatečné. Nabízí se tedy možnosti:

- **navýšit časovou dotaci na modelové situace ve školní části,**
- **navýšit časovou dotaci na modelové situace v druhé části odborné praxe, případně**
- **navýšit časovou dotaci na praktickou část (zařazení na základním útvaru) v druhé části odborné praxe.**

A to vše především s ohledem na potřebu:

- **obsáhnout větší množství a rozmanitost (modelových) situací a**
- **umožnit větší četnost procvičení.**

Tento požadavek je však v kolizi s tím, odkud bude pocházet časový fond určený k navýšení této dotace. V principu lze připustit jen následující 2 možnosti:

1. **navýšení proběhne na úkor jiných okruhů/předmětů při zachování stejné časové dotace na studium,** což s sebou může nést riziko ztráty znalostí a vědomostí těchto po novu omezených okruhů,
2. **navýší se celková časová dotace studia,** což s sebou ponese minimálně ekonomické dopady v podobě zvýšených nákladů na výcvik zaměstnaných, ale dosud službu nevykonávajících policistů, a současně nabourání nastavených turnusů vzdělávacích programů.

Policie České republiky však musí myslet ekonomicky a nemůže zbytečně dlouho cvičit nové policisty, kteří nevykonávají službu. Musí tedy najít kompromis mezi tím uvést co nejdříve nováčky do přímého výkonu služby vs. naučit nováčky maximum možného. První extrém by byl vysoce rizikový pro společnost a důvěryhodnost policie a druhý extrém by byl finančně náročnější, neboť by školení policisté ještě delší dobu pobírali plat, školili se a nevykonávali požadovanou činnost. Pokud by došlo k prodloužení doby Základní odborné přípravy, bylo by potřeba počítat s minimálně navýšením mzdových nákladů na každého policistu ve výši přibližně 29000,- Kč (2. tarifní třída a 1. tarifní stupeň v souladu se zákonem (2003) dle nařízení vlády č. 336/2019 Sb., kterým se stanoví stupnice základních tarifů pro příslušníky bezpečnostních, zvláštní příplatek dle zákona (2003) a odvody zaměstnavatele) za každý měsíc prodloužení.

V souvislosti s navyšováním časové dotace na studium, nelze odhlédnout od závěrů výzkumu, podle něhož sice nejhůře hodnotili okruhy a kompetence absolventi krátkých variant základní přípravy (**3 a 6 měsíců**), naopak absolventi nejdelší varianty (**12 měsíců**) nehodnotili tyto aspekty lépe než absolventi **9měsíční** přípravy. Uvedené schéma bylo pozorovatelné i **u pocitu připravenosti**. Prodlužování doby studia tedy adekvátně nevede k větší spokojenosti respondentů a lepšímu hodnocení.

S ohledem na výsledky provedeného výzkumu se jako možné řešení situace jeví:

- **Navýšit časovou dotaci na úkor jiných předmětů, ale výhradně jen za účelem většího praktického procvičení.**

Sekundární efektem uvedeného kroku by mohl být přínos a na zmenšení pocitu nedostatečné připravenosti a mohl by se tak zlepšit i tento ukazatel výzkumu. Náklady na takovou změnu nelze v rámci práce vyčíslit, ale neměly by být veliké. Pokud se totiž nezmění celková časová dotace na Základní odbornou přípravu, nehýbe se s žádnými zásadními položkami (například mzdové náklady) a dojde k úpravě harmonogramu a přeskupení priorit. I taková změna je svázána s náklady, převážně administrativními. Současně by bylo vhodné v souladu s Armstrongem (2015, s. 370) nejen sledovat a hodnotit dopady vzdělávacího programu, ale i samotné jeho vnímání absolventy.

Je však potřeba pečlivě zvážit a vyhodnotit vztah mezi eventuálním dopadem (ekonomickým, logistickým, funkčním aj.) a skutečným přínosem takové změny. To by mimo jiné vyžadovalo právě analýzu dopadů vzdělávacího programu, o které hovoří Armstronga (2015, s. 370) a jiné širší analýzy, které jsou nad rámec této práce. Tuto změnu by bylo možné učinit pouze na úrovni nejvyššího managementu Policie České republiky a Ministerstva vnitra České republiky, což je zcela mimo dosah autora práce.

4 Závěr

Vzdělávání zaměstnanců je zcela nepochybně jednou z nejdůležitějších personálních činností, neboť skrze něj může zaměstnavatel vhodně formovat své zaměstnance, aby dobře vykonávali svěřené úkoly. Práce policisty je velmi specifická a úzce zaměřená a nelze na ni pracovníky připravit v civilním školství. Proto si Policie České republiky své zaměstnance po nástupu kompletně a obsáhle vyškolí nejen ve svých školících zařízeních. Rozsahem a dobou by bylo možné přirovnat tento základní kurz k nadstavbě středoškolského vzdělání.

Cílem práce bylo představit systém vzdělávání v rámci Policie České republiky se zaměřením na Základní odbornou přípravu a poté zjistit postoj absolventů k jejímu průběhu, získaným znalostem, dovednostem a jejich uplatnění v policejní praxi, případně identifikovat nedostatky a navrhnout možná řešení. Za účelem zpracování byla provedena rešerše odborné literatury k získání teoretického základu a následné porovnání získaných teoretických poznatků se skutečnou praxí. Poté bylo provedeno dotazníkové šetření, jehož výsledky jsou zpětnou vazbou respondentů k jejich vnímání absolvované Základní odborné přípravy.

Práci bylo zjištěno, že Základní odborná příprava zcela naplňuje rámec vzdělávání nového pracovníka dle teoretických závěrů managementu lidských zdrojů a neobsahuje žádné netypické prvky. Poskytuje novým policistům nejen vědomosti, které potřebují pro výkon povolání, ale i praktické dovednosti. Jak však výzkum ukázal, praktické dovednosti poskytuje v omezené míře, neboť ho trápí nedostatky právě v nedostatečném osvojení praktických znalostí u studentů a nedostatečném osvojení si komunikačních schopností. Základní odbornou přípravu nejlépe hodnotili služebně mladší respondenti, což je pozitivní výsledek, neboť pro ně tento vzdělávací program je primárně určen. Nejhůře ji naopak ve všech sledovaných parametrech hodnotili absolventi kratších variant kurzů, a proto je dobře, že tyto kratší varianty základní přípravy již nefungují. Nadpoloviční většina respondentů se cítila po Základní odborné přípravě alespoň z části připravena. Obecně dosáhlo celkové hodnocení všech sledovaných parametrů výuky hodnocení lehce nadprůměrných hodnot, což rozhodně není oslnivý výsledek. Určitě by bylo vhodné celkové vnímání a hodnocení zlepšit. Cestou by mohlo být navýšení časové dotace ve prospěch praktického procvičení tak, aby nedošlo ke zvýšení celkové časové dotace na školní část. Uvedený závěr je v souladu s provedeným výzkumem, který zjistil, že prodloužení školní části odborné přípravy nad 9 měsíců nevede k lepšímu hodnocení. Navíc by taková změna neznamenalala přílišné navýšení nákladů na zaměstnané, ale činnost nevykonávající policisty. Uvedený návrh spočívá především ve vhodném přenastavení učebních osnov, čímž by mohlo dojít ke zlepšení vnímání Základní odborné přípravy a zvýšení pocitu připravenosti i jistoty u absolventů. Současně by bylo vhodné v souladu s doporučením odborné literatury nejen sledovat a hodnotit dopady vzdělávacího programu, ale i samotné jeho vnímání absolventy.

Samotný výzkum byl prováděn v úzké skupině respondentů, kteří jsou služebně zařazeni na území jednoho okresu. Vedlejším záměrem výzkumu bylo oslovit spíše služebně mladší, neboť byl předpoklad, že budou mít průběh základní přípravy ještě stále v živé paměti a budou schopni objektivněji zhodnotit její přínos a průběh. Uvedený záměr se podařilo naplnit, neboť polovina respondentů je ve služebním poměru méně než 10 let a zbylé skupiny dotazovaných dle služebního stáří jsou přiměřeně rovnoměrně zastoupeny. Při výběru oslovených respondentů nebylo kladeno žádné omezení na služební zařazení, a tak se výzkumu zúčastnili řadoví pracovníci uniformované policie i policisté z řad kriminální policie.

Vzhledem ke skutečnosti, že v rámci Policie České republiky pracuje několik desítek tisíc policistů (Policie České republiky, 2021) a dotazníkové šetření bylo provedeno pouze u několika desítek z nich, nelze považovat vzorek respondentů za dostatečný natolik, aby mohl reprezentovat názor všech policistů. Výzkum v takovém rozsahu by však byl nad rámec práce.

I přes omezení by však tento výzkum mohl přinést poznatky především pro samotnou přípravu či řízení doškolování policistů. Mohl by dodat potřebné informace školícím střediskům, i liniivému managementu, kteří by tak mohl získat představu, kde nováčci pociťují nedostatky základní přípravy, a vhodnou metodickou cestou tyto nedostatky odstranit tím, že jim zprostředkují požadované dovednosti a znalosti. Nelze však opomenout fakt, že mnohé vědomosti a dovednosti přichází až s praxí, kterou sebelepší metodika či vedení nemůže nahradit.

Práci by bylo možno dále rozvíjet ke sběru dat mezi větší skupinou respondentů, jenž by rozšířil počet oslovených policistů. Po takovém rozšíření by výsledky šetření byly přesnější a objektivnější a závěry takového výzkumu by byly více vypovídající o názorech všech policistů. Taktéž by bylo možné rozšířit i okruh otázek. Především by bylo možno zkoumat důvody nespokojenosti se Základní odbornou přípravou tak, aby bylo možno analyzovat, proč se takové množství respondentů cítilo spíše nepřipraveno. Na základě těchto zjištění by bylo možno označit konkrétní nedostatky tohoto vzdělávacího programu a navrhnout opatření, která by je buď odstranila, nebo alespoň omezila.

Literatura

Primární zdroje

Nařízení ministra vnitra č. 32/2016 Sb. ze dne 22. srpna 2016, o vzdělávání v policejních školách Ministerstva vnitra a v dalších vzdělávacích zařízeních.

Nařízení vlády 336/2019 Sb. ze dne 9. prosince 2019, kterým se stanoví stupnice základních tarifů pro příslušníky bezpečnostních sborů.

Pokyn policejního prezidenta č. 1/2014 Sb. ze dne 9. ledna 2014, o profesním vzdělávání.

Pokyn policejního prezidenta č. 316/2017 Sb. ze dne 29. prosince 2017, o profesním vzdělávání policistů.

Rámcový vzdělávací program Ministerstva vnitra - Odbor vzdělávání a správy policejního školství: Základní odborná příprava pro policisty služby pořádkové a služby dopravní policie zařazené ve 3. a 4. tarifní třídě, platný od 1. září 2009, číslo jednací MV-18222-8/VO-2009, kódové označení P1/0025.

Zákon 273/2008 Sb. ze dne ze dne 17. července 2008, o Policii České republiky.

Zákon 361/2003 Sb. ze dne 23. září 2003, o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů.

Závazný pokyn policejního prezidenta 4/2009 Sb. ze dne 19. ledna 2009, o provádění služební přípravy příslušníků Policie České republiky.

Monografie

ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR. Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

DVOŘÁKOVÁ, Z. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2007. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7179-893-4.

DVOŘÁKOVÁ, Z. *Řízení lidských zdrojů*. V Praze: C.H. Beck, 2012. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7400-347-9.

KIRKPATRICK, D. a J. KIRKPATRICK. *Evaluating training programs: the four levels*. 3rd ed. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 2006. ISBN 978-1-57675-348-4.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.

Internetové zdroje

DE MOURA, R. C., a N. C. RAMALHO. *Addressing emotions in police selection and initial training: a European study*. European Law Enforcement Research Bulletin [online]. 2017, 16, 119-141 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z WWW: <<https://bulletin.cepol.europa.eu/index.php/bulletin/article/view/248>>.

MATHER, P. *An examination of the effectiveness of initial training for new police recruits in promoting appropriate attitudes and behaviour for twenty first century policing*. [online] PhD Thesis, Newcastle University, Newcastle, UK. 2012 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z doi: 10.13140/RG.2.2.24219.46882

MCGINLEY, B., W. AGNEW-PAULEY, L. TOMPSON, a J. BELUR. *Police Recruit Training Programmes: A Systematic Map of Research Literature*. *Policing: A Journal of Policy and Practice*. [online]. 2019 [cit. 2021-01-12]. Dostupné z doi: 10.1093/policing/paz019.

Policie České republiky. *Počet příslušníků Policie České republiky* [online]. 2021 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z WWW: <<https://www.policie.cz/clanek/zverejnene-informace-2021-pocetni-stavy.aspx>>.

TENKL, M. *Kirkpatrickův čtyř-úrovňový model: teorie, praktické využití a možná úskalí*. [online]. Univerzita Karlova v Praze, 2014 [cit. 2021-06-12]. Dostupné z WWW: <<https://www.evaltep.cz/soubor/mt-kirkpatrickuv-model-pdf/>>.

Intranetové zdroje

Ministerstvo vnitra České republiky. *Katalog vzdělávacích programů* [intranet]. 2021 [cit. 2021-06-25]. Dostupné na intranetu Ministerstva vnitra z: <https://organizace.resortmv.cz/mvcr/120/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/mvcr/120/VD_katalog_VP/Katalog%20VP.xlsx>.

Přílohy

Příloha 1 Dotazník předávaný respondentům při výzkumu

Dotazník

Základní odborná příprava u Policie České republiky

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jmenuji se Radek Bukva a jsem studentem Vysoké školy ekonomie a managementu, obor Podniková ekonomika. Rád bych Vás touto cestou požádal o vyplnění tohoto dotazníku, který se zaměřuje na Základní odbornou přípravu Policie České republiky. Dotazník je součástí mé bakalářské práce. Prosím vás o pravdivé a pečlivé vyplnění všech otázek. Odpovídejte prosím dle svého vlastního názoru a nevyhýbejte se žádné kritice či chvále. V každé otázce prosím zvolte jednu odpověď, která nejlépe vystihuje Váš názor. Dotazníkové šetření je zcela anonymní a jeho výsledek bude shrnut ve zpracovávané práci.

Děkuji za Vaši ochotu a čas strávený vyplněním tohoto dotazníku. V případě dotazů mne kontaktujte na e-mail radek.bukva@infovsem.cz.

Radek Bukva

1. Jak dlouho sloužíte u Policie ČR?

- Méně než 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 15 let
- 16 – 20 let
- Více než 20 let

2. Jak dlouhou jste absolvoval(a) ZOP (školní část)?

- 6měsíční
- 9měsíční
- 12měsíční
- Jinou formu: _____

Ohodnoťte ve škále 5 (naprosto souhlasím) – 1 (naprosto nesouhlasím) vzdělávací programy ZOP v následujících oblastech:

Právo (trestní/přestupkové/dopravní)

		Naprosto souhlasím				Naprosto nesouhlasím
		5	4	3	2	1
3.	Jsem spokojen(a) s průběhem vyučování v této oblasti (úrovni, náplní, lektorem, atp.).					
4.	Získal(a) jsem výukou dostatečné teoretické znalosti.					
5.	Získané teoretické znalosti jsem aplikoval(a) v aktivní službě.					

Donucovací prostředky a služební zbraň a jejich použití

		Naprosto souhlasím				Naprosto nesouhlasím
		5	4	3	2	1
6.	Jsem spokojen(a) s průběhem vyučování v této oblasti (úrovni, náplní, lektorem, atp.).					
7.	Získal(a) jsem výukou dostatečné teoretické znalosti.					
8.	Získané teoretické znalosti jsem aplikoval(a) v aktivní službě.					

Komunikace a etika (např. příjem oznámení, sdělení tragické události, krizová komunikace, aj.)

		Naprosto souhlasím				Naprosto nesouhlasím
		5	4	3	2	1
9.	Jsem spokojen(a) s průběhem vyučování v této oblasti (úrovni, náplní, lektorem, atp.).					
10.	Získal(a) jsem výukou dostatečné teoretické znalosti.					
11.	Získané teoretické znalosti jsem aplikoval(a) v aktivní službě.					

Informační a komunikační systémy (ETR, Bedrunka, Matra, aj.)

		Naprosto souhlasím				Naprosto nesouhlasím
		5	4	3	2	1
12.	Jsem spokojen(a) s průběhem vyučování v této oblasti (úrovni, náplní, lektorem, atp.).					
13.	Získal(a) jsem výukou dostatečné teoretické znalosti.					
14.	Získané teoretické znalosti jsem aplikoval(a) v aktivní službě.					

Jak podle Vás ZOP podpořila Váš osobní rozvoj:

		Naprostou souhlasím				Naprostou nesouhlasím
		5	4	3	2	1
15.	Získal(a) jsem znalosti, které mohu využít v aktivní službě.					
16.	Získal(a) jsem konkrétní dovednosti, které mohu využít v aktivní službě.					
17.	Osvojil(a) jsem si zásady chování a komunikace, které mohu využít.					
18.	Dala mi základ pro získání dalších schopností a dovedností					
19.	Ukázala mi oblasti, v nichž se musím nadále rozvíjet.					

20. Cítil(a) jste se po absolvování ZOP dostatečně připraven(a) na výkon služby?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Děkuji

Zdroj: vlastní zpracování