

**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Filozofická fakulta**  
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

# **PROJEKT VZDĚLÁVACÍ AKCE**

## **PROJECT TRAINING EVENT**

Magisterská diplomová práce

**Hana Svobodová**

Vedoucí magisterské práce: Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.

Olomouc 2015

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Jihlavě dne 2. března 2015

vlastnoruční podpis

*„Lidi nemůžeme nic naučit, ale můžeme jim pomoci objevit to, co v sobě mají“ Galileo Galilei*

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou chtěla poděkovat p. Mgr. Haně Bartoňkové, Ph.D. za pomoc, odborné vedení mé magisterské práce, cenné připomínky a v neposlední řadě za příjemnou spolupráci a psychickou oporu.

<b>ÚVOD.....</b>	<b>6</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>7</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	7
1.2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ .....	8
1.3 FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	8
1.3.1 Charakteristika firemního vzdělávání.....	9
1.4 VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO VÝZNAM PRO ORGANIZACI.....	11
1.5 PŘÍSTUPY K FIREMNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ .....	12
1.5.1 Systematické vzdělávání pracovníků.....	13
1.6 VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ .....	16
1.6.1 Kompetence .....	16
1.6.2 Komunikační kompetence .....	18
1.6.3 Rozvíjení komunikačních kompetencí.....	19
<b>2 VZDĚLÁVACÍ AKCE .....</b>	<b>22</b>
2.1 PROSTŘEDÍ VZDĚLÁVACÍ AKCE .....	23
2.1.1 Finanční správa.....	24
2.1.2 Komunikace při správě daní.....	25
2.1.3 Vzdělávání ve finanční správě .....	26
2.1.4 Cílová skupina pracovníků finanční správy.....	27
2.2 ANALÝZA A IDENTIFIKACE VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB .....	27
2.2.1 Analýza vzdělávacích potřeb .....	28
2.2.2 Identifikace vzdělávacích potřeb.....	30
2.3 KOMPETENČNÍ MODELKY .....	33
2.3.1 Tvorba kompetenčního modelu.....	35
2.4 IDENTIFIKACE A ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB CÍLOVÉ SKUPINY PRACOVNÍKŮ FINANČNÍ SPRÁVY.....	47
2.4.1 Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb.....	48
2.5 CÍL VZDĚLÁVACÍ AKCE .....	51
2.5.1 Cíl vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy.....	53
2.6 PLÁNOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍ AKCE.....	54
2.6.1 Stanovení profilu účastníka .....	55
2.6.2 Stanovení profilu absolventa .....	56
2.6.3 Stanovení inventáře jednotlivých disciplín .....	57
2.6.4 Studijní plán.....	58
2.6.5 Osnovy vzdělávací akce .....	61
2.6.6 Metody, formy vzdělávání.....	68

2.6.7	<i>Didaktické pomůcky, techniky a studijní materiály</i> .....	71
2.6.8	<i>Lektor vzdělávací akce</i> .....	75
2.7	<b>NÁVRH REALIZACE VZDĚLÁVACÍ AKCE</b> .....	77
2.7.1	<i>Organizační zabezpečení vzdělávací akce</i> .....	78
2.7.2	<i>Časový a místní plán</i> .....	78
2.7.3	<i>Návrh realizace a časový a místní plán vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí vybrané skupin pracovníků finanční správy</i> .....	79
2.7.4	<i>Kalkulace nákladů</i> .....	80
2.8	<b>NÁVRH EVALUACE VZDĚLÁVACÍ AKCE</b> .....	82
2.8.1	<i>Přístupy k evaluaci vzdělávací akce</i> .....	84
2.8.2	<i>Evaluace vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy</i> .....	85
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>88</b>
	<b>Seznam použité literatury a ostatních zdrojů</b> .....	<b>89</b>
	<b>Seznam obrázků</b> .....	<b>93</b>
	<b>Seznam tabulek</b> .....	<b>94</b>
	<b>Seznam příloh</b> .....	<b>95</b>
	<b>Anotace</b> .....	<b>103</b>

# Úvod

Ve své diplomové práci bych chtěla navázat na svoji předchozí bakalářskou práci, ve které jsem se zaměřila na problematiku komunikace pracovníků finanční správy, protože jsem si několikrát uvědomila a především i osobně zažila, že komunikace u nich tedy i u mě není nejsilnější zbraní. V bakalářské práci jsem se snažila zjistit, jakými způsoby a především jak efektivně jsou rozvíjeny komunikační kompetence pracovníků finanční správy. Svoji pozornost jsem zaměřila především na jeho základní kurz Základy procesní komunikace při správě daní. Cílem mé bakalářské práce byla deskripce a zhodnocení současného vzdělávacího systému v oblasti komunikace v činnosti pracovníků finanční správy, čili správců daní. Cílem bylo také pokusit se navrhnout určitá opatření, která by pak umožňovala zefektivnit rozvoj komunikačních kompetencí těchto pracovníků.

Po důkladném ověření a prostudování dostupných materiálů, doplněným odpověďmi na otázky v rozhovoru s jednotlivými účastníky a zjištění dalších potřebných informací jsem dospěla k názoru, že výše uvedený kurz nenaplnuje svůj cíl, tedy nerozvíjí komunikační kompetence (Svobodová 2013, s. 47-48).

Proto cílem mé magisterské práce je návrh vzdělávacího projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí vybrané skupiny pracovníků finanční správy s možností využití poznatků z oblasti komunikace a efektivního vzdělávání.

# 1 Vzdělávání

V úvodu své práce považuji za důležité před tím, než se budu věnovat přípravě návrhu vzdělávací akce, objasnit a vysvětlit pojem vzdělávání, a jaký je jeho význam. Zejména se zaměřím na terminologické ukotvení firemního vzdělávání a systematického vzdělávání pracovníků v organizacích.

## 1.1 Vymezení pojmu vzdělávání

V současné moderní společnosti se stává vzdělávání nezbytnou součástí každodenního života a to nejenom dětí a mládeže, ale čím dále více se zaměřuje na dospělé.

Vzdělávání dle Plamínka (2014, s. 18-32) je „organizované učení“, které je primárně zaměřeno na přímou kultivaci znalostí nebo dovedností – je tedy záměrné osvojování si něčeho nového.

Vzdělávání si lze představit jako proces nebo interakci mezi vzdělavatelem (učitelem, lektorem) a vzdělávaným (žákem, studentem, účastníkem), při které dochází k osvojení poznatků a činností, kdy vnitřním zpracováním neboli učením dochází ke změně vědomostí, znalostí, dovedností a návyků (Veteška - Tureckiová 2008, s. 7).

Vzdělávání tak představuje určitou formu dotváření a rozvoje osobnosti, jde o proces získávání a osvojování vědomostí z různých oblastí lidského poznání (Vodák - Kucharčíková 2011, s. 76).

Vzdělávání není záležitostí pouze dětství či dospívání, ale provází člověka po celý jeho život (Mužík 2004, s. 21).

Dospělí lidé se musí učit také proto, aby v období společenských změn a krizí se dokázali s těmito změnami vyrovnat a přizpůsobit se jim (Beneš 2008, s. 19).

Z pohledu andragogiky tak není vzdělávání pouze v mezích intelektuálního vývoje, ale andragogové jej řadí mezi faktory všestranného vývoje osobnosti (kolektiv autorů 2000).

## 1.2 Celoživotní učení

Učení podle Mužíka (2010, s. 24-25) společně s vyučováním je hlavním článkem vzdělávání a lze si jej představit jako aktivní činnost účastníka spočívající v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků a současně i v přenosu a změně hodnot, postojů a zájmů.

Celoživotní učení pak představuje podle *Strategie celoživotního učení ČR (2007)* zásadní koncepční změnu v pojetí vzdělávání. Podle celoživotního učení jsou všechny možnosti učení (tradiční vzdělávací instituce v rámci vzdělávacího systému, nebo mimo něj) chápány jako jediný propojený celek, v rámci kterého je dovoleno přecházet mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace i kompetence kdykoli během života (Veteška - Tureckiová 2008, s. 9).

Celoživotním učením se rozumí „*veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů*“ (Memorandum o celoživotním učení, 2001).

Celoživotní učení je považováno za nepřetržitý proces a jeho podstatou je, aby každý člověk byl připraven a ochoten se učit. V současnosti, proto spíše hovoříme o „*celo-životním*“*učení, nikoliv vzdělávání*“ (Veteška - Tureckiová 2008, s. 10).

Součástí celoživotního učení je firemní vzdělávání, protože se ve své práci zabývám vzděláváním pracovníků finanční správy a cílem práce je návrh vzdělávacího projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí, pokládám za důležité se nyní věnovat problematice firemního vzdělávání. Vysvětlím, co je pro něj charakteristické a v čem spočívá jeho význam.

## 1.3 Firemní vzdělávání

Protože v současné době neustále rostou požadavky na vědomosti, dovednosti a znalosti lidí v důsledku rychlých změn na trzích způsobených globalizačními tlaky a s tím souvisejícím vznikem nových oblastí



podnikání, rozvojem nových technologií a nových pracovních činností, musí člověk, aby mohl pracovat a být zaměstnaný své vědomosti, dovednosti neustále prohlubovat a rozvíjet (Koubek 2009, s. 252).

Základním nástrojem rozvoje pracovníků i jejich profesní způsobilosti je firemní (podnikové) vzdělávání (Veteška - Tureckiová 2011, s. 12).

### **1.3.1 Charakteristika firemního vzdělávání**

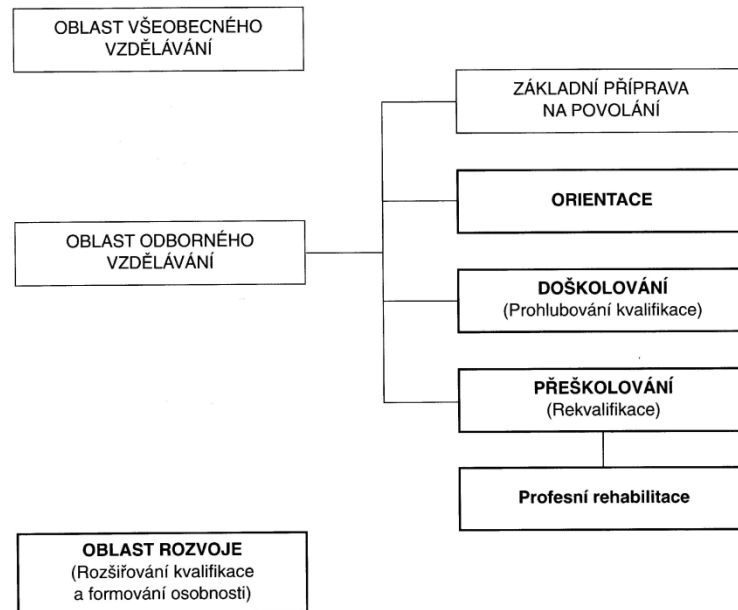
Firemní vzdělávání již podle samotného názvu představuje vzdělávání pracovníků ve firmě či podniku. Zahrnuje jednak povinné či kvalifikační vzdělávání zaměstnanců, pomáhá firmě udržet kvalifikované zaměstnance, prohlubuje i rozvíjí jejich kompetence (Bartoňková 2010, s. 11).

Firemní vzdělávání se podle Koubka zaměřuje nejenom na formování pracovních schopností, ale i na formování sociálních vlastností potřebných při vytváření dobrých mezilidských vztahů osob v podniku. V systému formování pracovních schopností se rozlišují tři oblasti (Koubek 2009, s. 255):

- oblast všeobecného vzdělávání;
- oblast odborného vzdělávání;
- oblast rozvoje.

Obr. č. 1: *Systém formování pracovních schopností člověka*

(Koubek 2009, s. 255)



Je to proces realizovaný podnikem či firmou a představuje jak vzdělávání ve firmě (interní, vnitropodnikové vzdělávání, organizované podnikem ve vlastním vzdělávacím zařízení nebo na pracovišti), tak i vzdělávání mimo podnik (externí vzdělávání, vzdělávání na objednávku ve specializovaném vzdělávacím zařízení či škole) (Bartoňková 2010, s. 16). *Firemní vzdělávání je hledání a následně odstraňování rozdílů mezi tím, „co je“, a tím, „co je žádoucí“* (Bartoňková, 2010 s. 11).

Cílem učení na úrovni organizace je vybavit organizaci takovými předpoklady, pomocí kterých bude moci zvládat úkoly, jenž si vytyčuje a které vyplývají z jejího vnějšího prostředí. Při firemním učení se jedná především o učení za chodu, učení se z vlastních zkušeností nebo hledání nových možností. Firma, aby se mohla učit, potřebuje fungovat jako otevřený dynamický systém a být otevřená vnějším i vnitřním podnětům (Hroník 2007 s. 59).

Firemní vzdělávání je jednou z významných personálních činností tím, že své zaměstnance vzdělává, poskytuje jim perspektivu a dokonce umožňuje zvyšovat jejich konkurenceschopnost na trhu práce (Vodák - Kucharčíková 2011, s. 80).

Armstrong (2007, s. 32) považuje firemní vzdělávání za investici do rozvoje lidí v organizaci a významným způsobem tak přispívá k naplňování základního cíle řízení lidských zdrojů.

Podle Vodáka s Kucharčíkovou pak vzdělávání realizované podniky představuje významnou součást celoživotního vzdělávání (Vodák - Kucharčíková 2011, s. 80).

## **1.4 Vzdělávání a jeho význam pro organizaci**

Hlavním či spíše obecným cílem vzdělávání je, aby člověk byl schopen zvládat nejrůznější situace a úkoly jak v osobním tak i v profesním životě.

Má-li se v dnešní době firmám dobře dařit, tak musejí být ochotné se učit. To od nich vyžaduje nejenom to, aby si uvědomily, že nejsou dokonalé, ale že potřebují neustále se zlepšovat a hledat, jak se co nejlépe prosadit. Proto potřebují kvalitní strategii, která jim pomůže k úspěchu ve vysoce konkurenčním prostředí. Součástí takové strategie jsou lidské zdroje (Vodák - Kucharčíková, 2011, s. 18).

Dle Tureckiové (2008, s. 13-14) je vzdělávání pracovníků považováno jako zdroj konkurenční výhody.

Autoři Armstrong (2007, s. 32-38) a Koubek (2009, s. 16-20) se shodují, že hlavním úkolem řízení lidských zdrojů je napomoci tomu, aby organizace byla výkonná a úspěšně plnila své stanovené cíle a lépe využívala své materiální, finanční, informační a lidské zdroje. Jednou ze zásadních aktivit, které slouží k dosažení těchto úkolů je vzdělávání a rozvoj pracovníků dané organizace.

Proto hlavním významem vzdělávání pro organizaci je připravit jeho zaměstnance tak, aby se zvýšila jejich výkonnost, což přímo souvisí se zvýšením konkurenceschopností a prosperitou podniku (Vodák - Kucharčíková 2011, s. 82).

Vzhledem k vytyčenému cíli mé diplomové práce – návrhu projektu vzdělávací akce zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí

pracovníků finanční správy považují za důležité se v následující části práce zabývat přístupy k firemnímu vzdělávání.

## 1.5 Přístupy k firemnímu vzdělávání

Protože cílem mojí magisterské práce, jak jsem již výše uvedla, je návrh projektu vzdělávací akce zaměřený na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy, budu se v této kapitole věnovat přístupům k firemnímu vzdělávání. Pokládám za důležité, abych v této kapitole vysvětlila, jaké přístupy k firemnímu vzdělávání existují.

K rozvoji a vzdělávání v organizaci existují v současné době různé přístupy.

Buckley a Caple (2004, s. 24) rozlišují dva základní přístupy:

- Reaktivní způsob – slouží k řešení již existujících problémů.
- Proaktivní způsob – je orientovaný do budoucna.

Dle Tureckiové dalším možným přístupem ke vzdělávání jsou vzdělávací akce, které reagují pouze na aktuální potřeby zaměstnanců a organizace. Jsou nesystematické, a proto nemají takový vzdělávací efekt (Tureckiová 2004, s. 89).

Naopak přístup systematický lze chápat jako „*logický vztah mezi následnými stadii v procesu analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb, plánování, realizace a hodnocení vzdělávání*“ (Bartoňková 2010, s. 108) a je momentálně součástí vzdělávání a rozvoje pracovníků finanční správy.

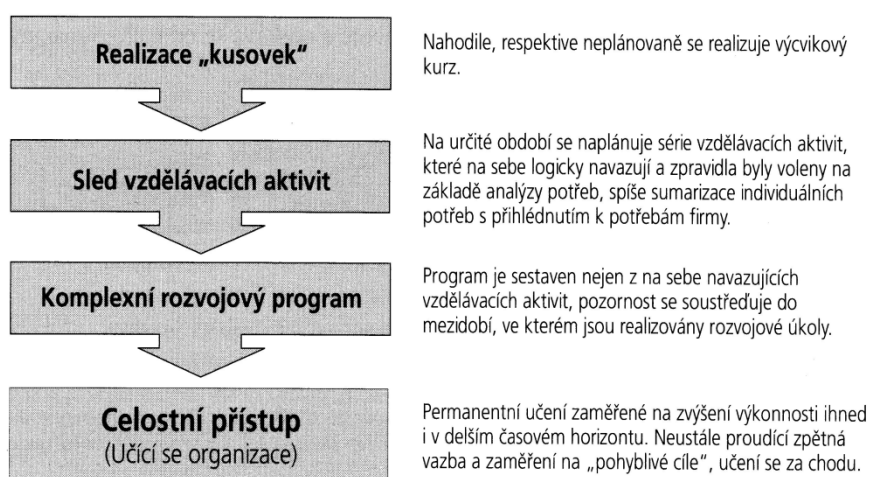
Celostní přístup ke vzdělávání pak představuje učící se organizace, která ve firmě vytváří takové klima, které je příznivé ke vzdělávání a rozvoji tak, aby bylo efektivně využito intelektuální kapacity všech jeho zaměstnanců (Koubek 2009, s. 258).

Pro efektivní realizaci firemního vzdělávání Bartoňková (2010 s. 31) doporučuje kromě již výše uvedeného systematického přístupu přístup strategický a kompetenční.

Strategický přístup je „řízení určité činnosti k dosažení základních cílů; obecný postup, umění koncepčně dosahovat stanovených cílů“ (Kol. autorů 1999, s. 295).

Kompetenční přístup pak představuje součást strategického rámce při plánování a realizaci podnikového vzdělávání (Bartoňková 2010, s. 82).

Obr. č. 2 Vývojové fáze koncipování rozvoje a vzdělávání (Hroník 2007, s. 117)



Vzhledem k cíli mé práce, kterým je návrh projektu vzdělávací akce a který vychází ze systematického vzdělávání, považuji za nutné se v další kapitole věnovat systematickému vzdělávání pracovníků. Vysvětlím, v čem je toto vzdělávání charakteristické, co je jeho hlavním úkolem a jaké výhody pro zaměstnance i pro organizace přináší.

### 1.5.1 Systematické vzdělávání pracovníků

Jak jsem již výše uvedla, abych došla k cíli své práce – návrhu projektu vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí, který bude vycházet ze systematického přístupu ke vzdělávání, je důležité, abych alespoň částečně se věnovala a vysvětlila, v čem systematické vzdělávání spočívá.

Systematické vzdělávání si lze představit dle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 81-82) jako určitý systém podnikového vzdělávání, který vychází ze zásad politiky vzdělávání a sledující cíle podnikové strategie vzdělávání a který se opírá o organizační a institucionální politiky.

Je to neustále se opakující cyklus, který začíná identifikací potřeby vzdělávání pracovníků, následuje fáze plánování vzdělávání, třetí fáze je pak vlastní proces vzdělávání, na který plynule navazuje fáze vyhodnocování výsledků vzdělávání (Koubek 2009, s. 259).

Armstrong představuje systematické vzdělávání jako systematický výcvik, který je přesně vytvořen, naplánován a realizován za účelem uspokojování přesně stanovených a definovaných potřeb a měl by být realizován lidmi, kteří přesně vědí, jak jej mají provádět (Armstrong 2007, s. 475).

Úkolem systematického vzdělávání je, aby si zaměstnanci v organizacích mohli neustále rozšiřovat, prohlubovat ale i inovovat své teoretické poznatky, získávat specifické dovednosti potřebné pro práci. Systematické vzdělávání tak vytváří vhodné podmínky pro jejich osobní rozvoj (Vodák Kucharčíková 2011, s. 82).

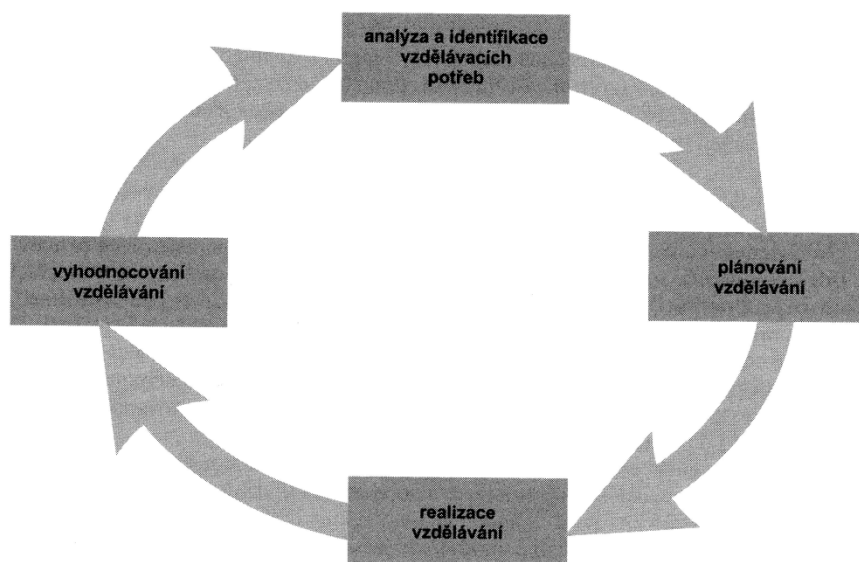
Systematické vzdělávání pracovníků přináší jak pro organizaci, tak i pro zaměstnance řadu výhod (Koubek, 2002, s. 244):

- Soustavně dodává organizaci odborně připravené pracovníky.
- Umožňuje průběžné formování pracovních schopností pracovníků podle potřeb organizace.
- Soustavně zlepšuje kvalifikaci, znalosti, dovednosti i osobnost pracovníků.
- Přispívá ke zlepšování pracovního výkonu, produktivity práce i kvality výrobků a služeb.
- Je jedním z nejefektivnějších způsobů nalézání vnitřních zdrojů pokrytí dodatečné potřeby pracovníků.
- Náklady na jednoho vzdělávaného pracovníka bývají průměrně nižší než při jiném způsobu vzdělávání.

- Umožňuje přesněji předvídat dopady ztrát pracovní doby související se vzděláváním.
- Umožňuje neustálé zdokonalování vzdělávacích procesů.
- Umožňuje hledání cest ke zlepšení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků ve fázi jejich hodnocení.
- Umožňuje realizaci moderní koncepce řízení pracovního výkonu.
- Zlepšuje vztah pracovníků k organizaci a zvyšuje jejich motivaci.
- Zvyšuje atraktivitu organizace na trhu práce a tím snadnější získávání pracovníků.
- Zvyšuje sociální jistoty pracovníků organizace.
- Zvyšuje kvalitu i tržní cenu individuálního pracovníka.
- Přispívá k urychlení personálního a sociálního rozvoje pracovníků.

Systematické vzdělávání, jehož součástí je i projekt vzdělávací akce, je tvořen dle Bartoňkové (2010, s. 110) jednotlivými postupně na sebe navazujícími fázemi viz obr. č. 3

Obr. č. 3 *Fáze systematického vzdělávání pracovníků (Bartoňková 2010, s. 110)*



Systematičnost vzdělávací akce, k jejímuž návrhu ve své práci jako k cíli své práce směřuji, spočívá v tom, že je nejenom vytvořena, ale především plánovaná a realizovaná tak, aby uspokojila identifikované vzdělávací

potřeby (Armstrong 2007, s. 475). Podle Hroníka (2007, s. 127) systematický přístup ke vzdělávání snaží vnést do systému větší přehlednost a pořádek.

## **1.6 Vzdělávání zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí**

Protože cílem mé diplomové práce je návrh vzdělávacího projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí vybrané skupiny pracovníků finanční správy, budu se v následujících kapitolách věnovat problematice vzdělávání zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí. V úvodní části této kapitoly se proto zaměřím na to, co jsou kompetence, vysvětlím význam komunikačních kompetencí a v závěru bych popsala, jak lze tyto kompetence prohlubovat a rozvíjet, jakými metodami a technikami.

### **1.6.1 Kompetence**

Slovo kompetence se používá v manažerské praxi ve dvojitým smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech tento pojem vyjadřuje, zda je konkrétní člověk kompetentní něco dělat (Plamínek 2014, s. 98).

Hroník pak kompetence vymezuje jako *trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle* a je pozorovatelný ve vzorku chování, tedy kompetence nejsou pouhými dovednostmi, ale jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů (Hroník 2007, s. 61).

Kompetenci můžeme také definovat jako množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly vyplývající z této pozice kompetentně zvládnul. Kompetenci lze přirovnat *k deštníku, pod který se vejde vše, co může přímo či nepřímo souviset s pracovním výkonem* (Kubeš – Spilerová – Kurnický 2004, s. 26).

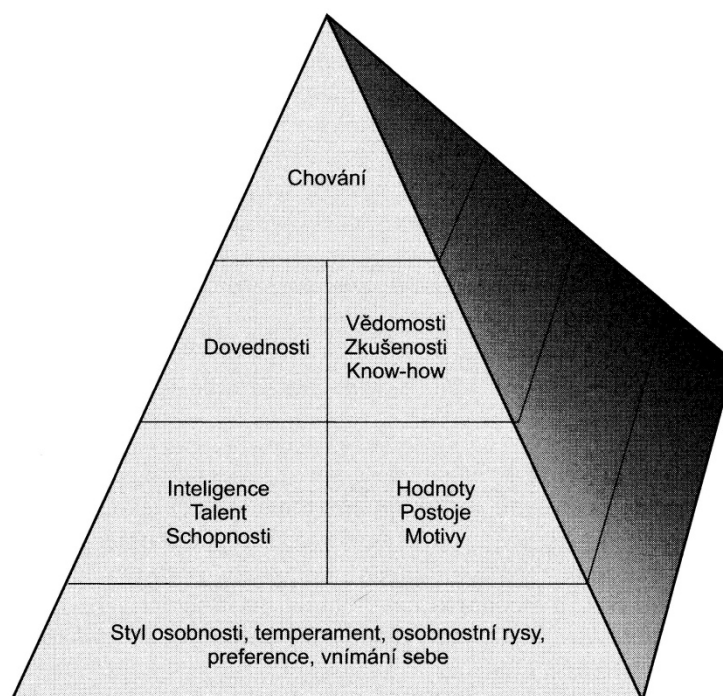


Kompetentnost pracovníka znamená, že je (Kubeš – Spillerová Kurnický 2004, s. 27):

- Vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje.
- Je motivovaný takové chování použít.
- Má možnost v daném prostředí takové chování použít.

Aby mohl být pracovník kompetentní, musí splňovat všechny tyto tři podmínky současně (Bartoňková, 2010, s. 86).

Obr. č. 4 Hierarchický model struktury kompetence (Bartoňková 2010, s. 87)



Můžeme říci, že kompetence napovídá, jak se bude její nositel chovat, myslet a projevat v konkrétní situaci (Kubeš – Spillerová – Kurnický 2005, s. 30).

Pojem kompetence můžeme taky chápat, že daný pracovník je na „správném místě“. To znamená, že kompetence vyjadřuje jak z hlediska

profesní tak i sociální optimální stav jeho aktuálního uplatnění v podniku (Pauknerová a kol. 2006, s. 165).

Kompetence v sobě zahrnuje tyto složky (Kol. autorů 2002, s. 12):

- ✓ know-what („vědět co“)
- ✓ know-why („vědět proč“)
- ✓ know-how („vědět jak“)
- ✓ know-who („vědět kdo“)

V teorii a i v praxi se můžeme setkat s velkým množstvím druhů kompetencí i jejich způsobů rozdělování (Bartoňková 2010, s. 88). Vzhledem k cíli mé práce, kterým je návrh vzdělávacího projektu na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy, zaměřím se v následující kapitole na to, čím jsou komunikační kompetence charakteristické a jak je někteří autoři popisují.

## **1.6.2 Komunikační kompetence**

*Komunikační kompetenci definují Belz a Siegrist (2001, s. 185) jako „připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostně dbát neverbálních signálů.“*

Komunikační kompetence představují soubor, skládající se z komunikačních dovedností, schopností i vědomostí a postojů a vyžaduje tedy, aby jedinec znal nejenom teorii komunikace, ale aby dokázal tyto vědomosti aktivně využívat v komunikačním procesu a taky sám projevoval zájem o komunikaci (Vymětal 2008, s. 25).

Komunikační kompetence patří mezi nejdůležitější a na trhu práce jedny z nejvíce vyhledávaných a požadovaných kompetencí. Jsou zařazovány do skupiny klíčových kompetencí, tzn., že jsou výjimečným a jedinečným zdrojem organizace a jednotlivců, kteří jimi disponují (Veteška - Tureckiová

2008, s. 52) a také představují významnou část vzdělávací politiky Evropské unie (Mužík 2010, s. 81).

Komunikační kompetence jsou získávány prostřednictvím vzdělávacích procesů, ať už se jedná o školní, podnikové či další vzdělávání a úzce souvisí s celoživotním učením a rekvalifikacemi. Dalo by se tedy říci, že získávání a rozvoj těchto kompetencí, je celoživotním individuálním procesem (Veteška - Tureckiová 2008, s. 53). Ve své práci vzhledem k jejímu cíli – návrhu projektu vzdělávací akce zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí bude získávání těchto kompetencí součástí systematického vzdělávání pracovníků finanční správy.

### **1.6.3 Rozvíjení komunikačních kompetencí**

Jak už jsem předoslala v úvodní části této kapitoly věnované kompetencím, komunikačním kompetencím a jejich rozvíjení a také z důvodu, abych zachovala ucelenost této kapitoly, bude tato závěrečná část kapitoly věnovaná metodám, tedy jak a jakým způsobem lze nejlépe a nejefektivněji tyto komunikační kompetence rozvíjet. V pozdější kapitole (viz kap 2.6.6.2) pak ještě dovysvětlím, jakým způsobem lze tyto metody klasifikovat. Na začátek, než se budu zabývat jakým způsobem, tedy jakými metodami lze nejlépe dosáhnout rozvoje komunikačních kompetencí, je důležité vysvětlit, co „metoda“ v procesu vzdělávání a rozvoje znamená.

Podle Mužíka je metoda jakýsi soubor přístupů, kterými se lektor snaží předat poznatky a formovat dovednosti, je to prostředek simulace učení, který dospělého vede k stanovenému výukovému cíli co nejefektivněji (Mužík 2010, s. 89).

Vodák s Kucharčíkovou (2011, s. 112) přirovnávají metody vzdělávání k důležitým nástrojům, pomocí kterých jsou zajišťovány vzdělávací procesy.

Plamínek pak o vzdělávacích metodách hovoří jako o tréninkových technikách, z nichž můžeme vytvořit tréninkový kurs (Plamínek 2014, s. 122).

Počet metod v dnešní době neustále narůstá a stávají se tak především v profesním vzdělávání dospělých důležitým know-how (Mužík 2010, s. 89). K výběru nejvhodnějších a nejúčinnějších metod podle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 111) neexistuje jednoznačný návod. Hroník naproti tomu tvrdí, že výběr metod není náhodný, ale že je to výběr, který se snaží pokrýt co nejširší spektrum (Hroník 2007, s. 150). U Plamínka (2014, s. 122) pak dominuje mezi klíčovými metodami jakási „velká čtyřka“ (prezentace, diskuze, řešení modelových situací a řešení reálných situací) těmto metodám se pak konkrétněji bude věnovat v dalších kapitolách.

Závěrem lze konstatovat, že se všichni shodují v tom, že pro volbu nejvhodnějších metod ve vzdělávání existují různá kritéria, dle kterých lze jednotlivé metody klasifikovat, což umožní jejich správný výběr (Bartoňková 2010, s. 151).

Při rozvíjení komunikačních kompetencí nemůžeme zůstat jenom na úrovni znalostí, tzn. požadovat, aby lidé něco věděli, znali, ale musíme se zaměřit na osvojení dovedností, tzn., aby lidé nejenom něco věděli, ale aby něco uměli a dovedli, z tohoto důvodu proto budeme volit metody zaměřené k nácvikům na modelových příkladech. Dále bychom se měli zaměřit i na rozvíjení nebo vznik návyků. V tomto případě „*by vzdělávání mělo směřovat k tomu, aby účastníci nejen věděli, co mají dělat, a dělat to uměli, ale aby to skutečně v situacích, kdy se to od nich očekává, udělali*“. Proto vzdělávání musí zasadit dovednosti do praxe účastníků a postupně přecházet od modelových situací k realitě (Plamínek, 2014, s. 124).

Silberman (1995, s. 229) zdůrazňuje metodu hraní rolí a potřebu efektivního procvičování a dostávání zpětné vazby.

Mezi další metody, které jsou vhodné k rozvoji komunikačních kompetencí, můžeme zařadit metody participativní. Tyto metody vyžadují vysokou míru aktivity účastníků. Jde o současné moderní vzdělávací metody, při kterých se lidé více a rychleji naučí, když si „něco vyzkoušejí“. Tyto metody jsou zaměřeny na vyšší míru participace účastníků, kteří jsou aktivizováni formou skupinových prací, manažerských her, hraním rolí, řešením případových studií (Vodák - Kucharčíková 2011, s. 114). Pro větší

přehlednost pak uvádím popis jednotlivých participativních metod i jejich způsoby využití v příloze č. 1.

## 2 Vzdělávací akce

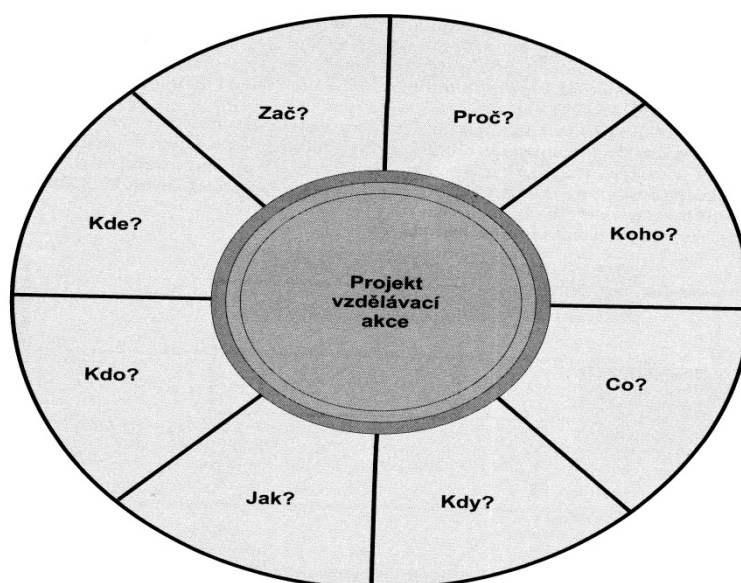
V této části práce se zaměřením na konkrétní návrh projektu vzdělávací akce.

Projektování vzdělávacích akcí pro dospělé v obecné rovině zahrnuje tři základní dimenze tvořící vnitřní strukturu projektu (Mužík 2010, s. 270-271):

1. Uplatnění na trhu. Zde hrají důležitou roli především cíle kurzu tedy předpokládané výstupy, obsah a kontext, ve kterém budou použity, organizační forma vzdělávání, celková doba na realizaci vzdělávacího programu a doprovodné služby (ubytování, stravování).
2. Potencionální zákazníci – analýza jejich vzdělávacích potřeb a požadavků a jak dostat vzdělávací program k zájemci.
3. Rizika neúspěchu – nízká motivace účastníků k učení, jejich přílišné sebevědomí, nevyrovnanost, malá integrita skupinové práce, selhání lidského faktoru (nevyhovující doprovodné služby).

Projektování vzdělávací akce se skládá z řady činností, kroků, řídicích a rozhodovacích opatření. Každý projekt má svá pravidla, dimenze a podmínky realizace. Každý projekt vzdělávací akce by měl zahrnovat odpovědi na otázky (Mužík 2010, s. 270).

Obr. č. 5 Otázky v projektu vzdělávací akce (Mužík 2010, s 270)



Při samotném návrhu projektu budu respektovat posloupnost jednotlivých fází dle odborné literatury. Proto jednotlivé kapitoly budou strukturovány od popisu prostředí vzdělávací akce, přes identifikaci vzdělávacích potřeb, vytvoření kompetenčního modelu vybrané skupiny, cíle vzdělávací akce, plánování vzdělávací akce, stanovení profilu účastníka a profilu absolventa, stanovením inventáře jednotlivých disciplín, metody formy a techniky vzdělávání tak i prostředky a didaktické metody, k návrhu vzdělávací akce, k jejímu technickému a ekonomickému zabezpečení a na závěr k návrhu evaluace (Bartoňková 2010, s. 116-117).

## 2.1 Prostředí vzdělávací akce

Prostředí vzdělávací akce představuje organizace a její vnitřní a vnější prostředí. Charakter vnějšího i vnitřního prostředí firmy do značné míry ovlivňuje podobu vzdělávání i rozvoje pracovníků organizace. Především pak změny vnějšího prostředí (vliv konkurence, zákazníků, nové technologie, změny v legislativě). Organizace musí na tyto změny reagovat, musí se jí přizpůsobovat, proto se nemění jen požadavky na vzdělávání, mění se tím celá strategie a cíle podniku. To ovlivňuje vnitřní prostředí

organizace, jako jsou vnitřní procesy dané organizací, její podmínky a prostředky jejího fungování (Bartoňková 2010, s. 23-27).

### **2.1.1 Finanční správa**

Protože cílem mojí práce je návrh vzdělávacího projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy, pokládám za důležité tuto organizaci představit a zkráceně popsat její organizační strukturu.

Finanční správa České republiky je soustavou správních orgánů pro výkon správy daní. Jako orgány Finanční správy České republiky jsou zřízeny Generální finanční ředitelství, Odvolací finanční ředitelství a finanční úřady, které jsou správními úřady a organizačními složkami státu. Generální finanční ředitelství je podřízeno Ministerstvu financí. Odvolací finanční ředitelství je podřízeno Generálnímu finančnímu ředitelství. Finanční úřady jsou podřízeny Odvolacímu ředitelství (Vnitřní zdroje MF ČR: organizační struktura).

Územní pracoviště jsou organizačními útvary finančního úřadu a jsou stanovena Organizačním řádem Finanční správy České republiky. Územní pracoviště finančního úřadu vykonávají činnosti v rámci působnosti finančního úřadu. Jednání územního pracoviště je vždy jednáním příslušného finančního úřadu. Hlavní náplní práce je vyměřování, kontrolování a vybírání daní, poplatků, pokut a dotací. Převádí výnosy daní, které vybírá do státního rozpočtu a rozpočtů měst a obcí (Vnitřní zdroje MF ČR: Organizační struktura).

**Územní pracoviště zabezpečují následující činnosti** (Vnitřní zdroje MF ČR: Organizační struktura):

- Vykonává správu daní, odvodů a záloh na tyto příjmy, včetně jejich příslušenství, správních poplatků jimi vyměřovaných a vybíraných dle zvláštního předpisu.
- Provádí řízení o přestupcích v oboru své působnosti



- Vykonává kontrolu dodržování povinností stanovených zákonem č. 563/1991 Sb., o účetnictví, v souvislosti s tím ukládá účetním jednotkám pokuty.
- Převádí výnosy daní v souladu se zákonem č. 243/2000 Sb., o rozpočtovém určení výnosů některých daní územním samosprávným celkům a některým státním fondům.

### **Organizační struktura organizace**

Úřad má klasickou hierarchickou organizační strukturu. Organizační struktura územních pracovišť vychází z jednotlivých fází daňového řízení a člení se na útvary (Vnitřní zdroje MF ČR: Organizační struktura):

- Oddělení sekretariátu ředitele a provozní zařízení
- Odbor správy daní – jeho součástí je odd. Vyměřovací a evidence daní, odd. Vymáhací, odd. Majetkových daní, oceňování a ostatních agend
- Oddělení registračních a podpůrných činností
- Oddělení kontrolní

### **2.1.2 Komunikace při správě daní**

Z důvodu, že cílem práce je návrh projektu vzdělávací akce, která je zaměřená na rozvoj komunikačních kompetencí, pokládám za potřebné alespoň okrajově představit, jakým způsobem probíhá komunikace v prostřední vzdělávací akce, tedy finanční správě.

Pracovníci finanční správy používají specifické komunikační prostředky a specifický jazyk, který občas může být pro občany nesrozumitelný a může také vést k nedorozumění. Způsob úřední komunikace je určen mnoha pravidly (Heger 2012, s. 143).

Komunikování při správě daní je její nedílnou součástí a má přispívat k plnění jejího cíle. Lze říci, že správu daní nelze vykonávat bez rozsáhlého komunikování. Komunikace se tu uskutečňuje v písemné, bezprostředně ústní, telefonické, elektronické vizuální i jiné podobě. -V současnosti při výkonu správy daní nadále převládá písemná a ústní forma komunikování.

Při správě daní je komunikování spojeno s celou řadou institutů, v podstatě je jejich nedílnou a nezpochybnitelnou součástí. Typickým rysem komunikování při správě daní je jeho právní relevance (Pour 2005, s. 17-21).

Jaké formy komunikace, obecné požadavky i specifické požadavky na komunikaci pracovníků finanční správy jsou uvedeny v příloze č. 2.

### **2.1.3 Vzdělávání ve finanční správě**

Vzhledem k obsahu a poslání této organizace, je zapotřebí, aby se jeho zaměstnanci neustále vzdělávali. Z tohoto důvodu má nadřízený orgán vypracovaný vzdělávací systém, který je rozdělen do několika etap v závislosti na počtu odpracovaných let a pracovního zařazení (Vnitřní zdroje MF: vzdělávání zaměstnanců).

Po nástupu a krátkém zapracování každý zaměstnanec absolvuje vstupní vzdělávací kurz A. Cílem kurzu je poskytnout ucelený přehled o organizaci, informace o správě daní, základních termínech, jednotlivých oborech, daňovém procesu. Zároveň součástí kurzu jsou informace o postavení, právech a povinnostech pracovníků daňové správy. Dalšími, navazujícími kurzy jsou kurzy typu B, C, D, E, F, G, H, I, OK a OSK, které jsou již specificky zaměřené na pracovní náplně jednotlivých oddělení. Zaměstnanci jimi prochází postupně (Tax Test - pracovní a učební pomůcky MF ČR).

Ve vnitřním systému vzdělávání se angažuje jednak Samostatný odbor personální – Oddělení vzdělávání, ale také vedoucí zaměstnanci, dále garanti, metodici a odborníci z praxe. Každý zaměstnanec se učí jednak samostudiem, jednak účastí v hromadných kurzech, z poznatků a předávání nabytých vědomostí od svých bezprostředně nadřízených vedoucích a od svých kolegů na pracovišti (Vnitřní zdroje MF ČR: Vzdělávání zaměstnanců).

Vzdělávání zaměstnanců finanční správy se organizuje v souladu „s ustanovením zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění p.p. a usnesením vlády č. 1542 ze dne 30. listopadu 2005 o Pravidlech vzdělávání

*zaměstnanců ve správních úřadech“* (Usnesení vlády České republiky č. 1542).

#### **2.1.4 Cílová skupina pracovníků finanční správy**

Cílovou skupinou, pro kterou budu zpracovávat návrh vzdělávacího projektu, jsou pracovníci finanční správy, kteří při výkonu pravomoci správce daně – úředních osob na různých úsecích a v různých útvarech Finanční správy ČR realizují nebo do budoucna budou realizovat ústní jednání, místní šetření. U jednotlivých účastníků se předpokládá životní i profesní zkušenosti s komunikováním. Zároveň i absolvování základního vstupního školení.

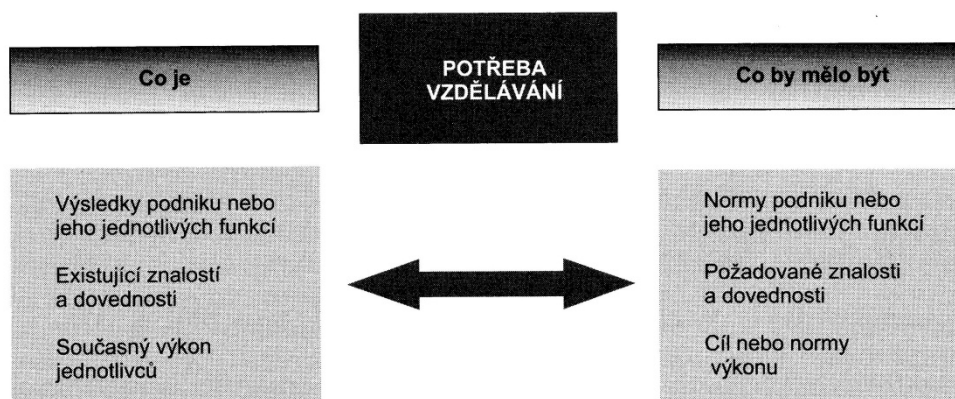
Vzhledem k tomu, že jsem blíže popsala prostředí, kterého se bude návrh vzdělávacího projektu týkat, určila jsem si cílovou skupinu, pro kterou zpracuji návrh vzdělávacího projektu, budu ve své práci dále pokračovat následujícím krokem směřujícím k naplnění cíle mé práce. Abych k tomuto cíli - návrhu vzdělávacího projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy mohla úspěšně dojít, musím v následující kapitole identifikovat a analyzovat vzdělávací potřeby.

## **2.2 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb**

Vzdělávací potřeba je určitý stav ať už uvědomovaný nebo neuvědomovaný, kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti důležité pro jeho další existenci. Lze ji charakterizovat jako *„interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti“*. V obecné rovině vznikají z tendence jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním a jsou ovlivněny především trhem práce, ale i vlivy osobnostními a společenskými (Palán 2002, s. 234).

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb je prvním a jedním z nejdůležitějších kroků v projektu vzdělávací akce (Bartoňková 2010, s. 118).

Obrázek č. 6 *Vzdělávací potřeby* (Armstrong 2002, s. 498)



Protože cílem mojí práce je návrh projektu vzdělávací akce zaměřený na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy, je důležité, abych v následujících kapitolách vysvětlila, v čem analýza a identifikace vzdělávacích potřeb spočívá.

### 2.2.1 Analýza vzdělávacích potřeb

V literatuře lze nalézt několik podobných definicí pojmu analýza vzdělávacích potřeb (Mužík 2010, s. 271).

Belcourtová s Wrightem (1998, s. 271) analýzu vzdělávacích potřeb definují jako „analytický postup, který je určen k identifikaci mezer nebo diferencí ve výkonu zaměstnance nebo organizace“. Cílem této analýzy je identifikace rozdílu mezi tím „co je“, a tím „co je žádoucí“. Podobným způsobem takto definuje tento pojem Bieliková (2006, s. 16), když říká, že „analýza potřeb vzdělávání se zčásti soustřeďuje na definování rozdílů mezi tím, co se děje, a tím, co by se mělo dít“.

Analýza vzdělávacích potřeb v podstatě spočívá v shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmů a podniku a v jejich porovnávání se standardy (Vodák – Kucharčíková 2007, s. 69).

Podle Medlíkové (2013, s. 34) analýza vzdělávacích potřeb slouží k bližšímu poznání zázemí firmy a lidí, kteří se budou školit či jinak

rozvíjet. Slouží k identifikaci problému a zároveň pomáhá lektorovi připravit se na možné obtíže při vzdělávací akci.

Cíle, na které se analýza vzdělávacích potřeb může zaměřit, jsou (Mužík 2010, s. 272):

- identifikace rozdílu mezi tím co je a tím, co je žádoucí,
- identifikace cílových skupin vzdělávání,
- příprava pracovníků na převzetí dalších povinností, odpovědností a pravomocí,
- určení parametrů podnikového vzdělávání,
- navržení témat a forem pro další vzdělávání.

Výsledkem analýzy je zjištění mezer ve výkonnosti, které je třeba eliminovat a zaměřit se primárně na takové, které lze odstranit vzděláváním. (Vodák – Kucharčíková 2011, s. 85). Ve své práci vzhledem k jejímu cíli, a to návrhu projektu vzdělávací akce zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí využiji analýzu ke zjištění mezer týkajících se komunikování vybrané skupiny pracovníků finanční správy při jejich pracovních činnostech. Tento reaktivní přístup není úplně optimální, neboť výsledkem analýzy potřeb můžeme odhalit i problém, který je vzděláváním aktuálně neřešitelný (Bartoňková 210, s. 118).

Ideálně bychom se proto měli zaměřit na budoucí vzdělávací potřeby orientované podnikovou strategií, očekávaným technickým vývojem, kroky personální výměny, vývojem managementu a podnikatelskou politikou (Buckley – Caple 2004, s. 33). Ve veřejné správě, jejíž součástí je i správa finanční jsou reformní požadavky na komunikování obsaženy prakticky ve všech podkladových i přijatých a vládou schválených reformních materiálech.

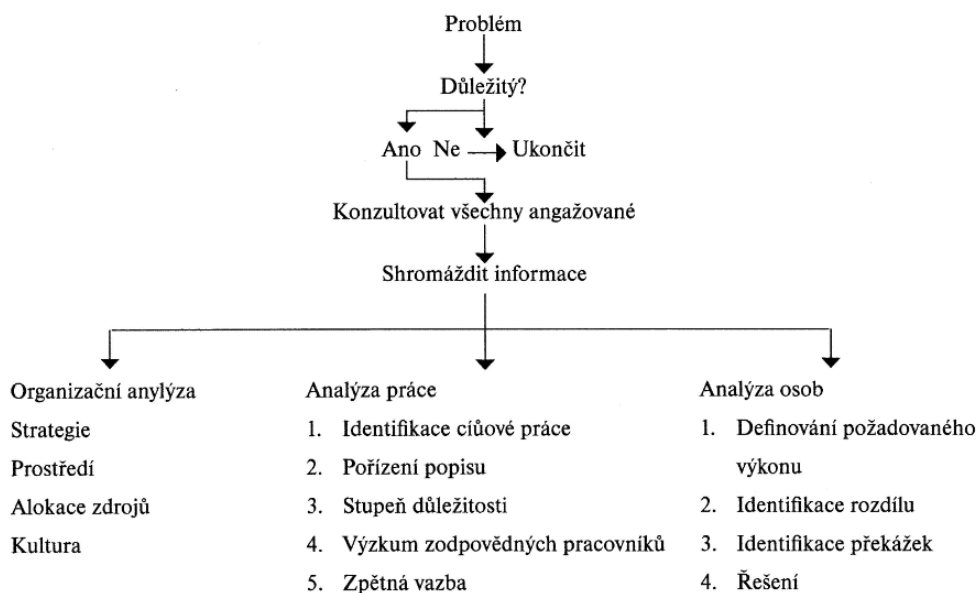
Pro účely analýzy vzdělávacích potřeb existují různé zdroje informací. Nelze bezpečně stanovit nějaké pořadí důležitosti jednotlivých informačních zdrojů. V praxi se proto obvykle analyzují tyto údaje (Koubek 2007, s. 262):

1. Údaje týkající se celé organizace, tj. o struktuře organizace, jejím výrobním programu či činnosti, odpovídajícím trhu, zdrojích atd.

2. Údaje týkající se jednotlivých pracovních míst a činností, popisy pracovních míst a jejich specifikace, informace o stylu vedení, kultuře pracovních vztahů apod.
3. Údaje o jednotlivých pracovnících, např. personální evidence, hodnocení pracovníků, záznamy o vzdělávání, kvalifikaci, záznamy o rozhovorech s pracovníkem.

Tyto údaje pak umožní vytvořit si obraz o aktuální a potencionální disproporcí mezi kvalifikací a vzděláním pracovníků organizace a požadavky pracovních míst (Koubek 2007, s. 262).

Obrázek č. 7 Zdroje analýzy vzdělávacích potřeb (Belcourt, M. Wright 1998, s. 37)



### 2.2.2 Identifikace vzdělávacích potřeb

Jak už jsem v úvodní části této kapitoly zdůraznila, je identifikace vzdělávacích potřeb společně s analýzou prvním avšak jedním z nedůležitějších kroků při projektování vzdělávací akce. Je to nejkritičtější fáze projektování, neboť chyba provedená v analýze nebo identifikaci vzdělávacích potřeb se následně projeví v dalších následných krocích (Bartoňková 2010, s. 118)

Pro identifikaci vzdělávacích potřeb existují podle Hroníka (2007, s. 135) dva základní vstupy. První vstup představuje hodnocení pracovního výkonu a kompetencí (individuální potřeby), druhým vstupem je rozpracovaná podniková strategie do cílů a způsobu jejich naplnění.

Individuální vzdělávací potřeby můžeme identifikovat ze tří různých druhů pohledů (Hroník 2007, s. 136):

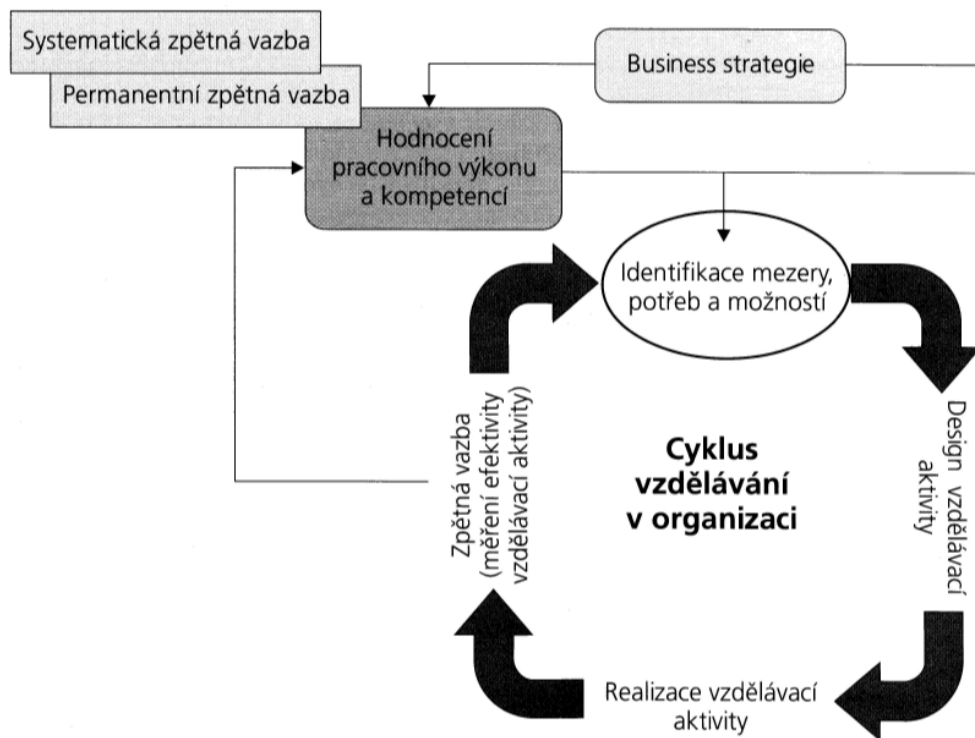
- subjektu vzdělávání (individuální potřeby a přání),
- požadavků vyplývajících z funkce (hodnocení, nesoulad mezi nároky práce a reálnými způsobilostmi),
- budoucnosti (očekávání, plánovaného profesního a kariérového růst).

Potřeby organizace identifikujeme dle Hroníka (2007, s. 140) ze dvou hledisek:

- Kde jsme a kam směřujeme?
- Jaké máme lidi a jaké potřebujeme, abychom naplnili obchodní strategii?

Ve fázi identifikace je nejdůležitější docílit souladu obou těchto zájmů (Hroník 2007, s. 135-136).

Obrázek č. 8. *Identifikace vzdělávacích potřeb* (Hroník 2007, s. 135)



Podle Vodáka s Kucharčíkovou identifikace vzdělávacích potřeb dokáže odpovědět na tyto otázky (Vodák – Kucharčíková 2011, s. 85):

- Je výkonnost v předmětných dovednostech skutečně nezbytná?
- Je zaměstnanec skutečně odměňován za ovládnání těchto dovedností?
- Podporuje ve skutečnosti management požadované chování?
- Jaké další bariéry výkonnosti ještě existují?

Existují dvě základní možnosti, na základě kterých lze provést identifikaci vzdělávacích potřeb (Bartoňková 2010, s. 122):

1. **Kvantitativní sociologický výzkum** – prostřednictvím dotazníků, rozhovorů, pozorování zjišťujeme vzdělávací potřeby pracovníků.
2. **Aplikace kompetenčního přístupu ke vzdělávání a k rozvoji lidských zdrojů v organizaci** – prioritou je práce s dokumenty a s literaturou. Tímto způsobem zjistíme požadavky na pracovní místo – tzv. kompetence, ze kterých utváříme kompetenční modely, kterých lze vhodným způsobem využít v řadě dalších personálních činností.



Ve své práci, jejímž cílem je návrh vzdělávacího projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy, využiji druhou možnost – aplikaci kompetenčního přístupu. Proto se dále budu zabývat problematikou kompetenčních modelů a navážu tak ve své práci na kapitulu 1.6.1 zabývající se kompetencemi a kapitolu 1.6.2. která se věnovala komunikačním kompetencím.

## **2.3 Kompetenční modely**

V předešlé kapitole jsem se zmínila, že k identifikaci vzdělávacích potřeb využiji kompetenčního přístupu. Kompetenční přístup je součástí podnikové strategie (Bartoňková 2010, s. 82) a jeho cílem je podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 44) úspěšné uplatňování získaných kompetencí pro zefektivnění výkonu. Kompetencím jsem se podrobně věnovala v předešlých kapitolách 1.6.1 a 1.6.2. K posuzování toho, zda pracovníci zvládají své pracovní role, jinak řečeno zdali jsou kompetentní, mohou významně napomáhat kompetenční modely.

Kompetenční model si lze představit v zásadě jako soubor identifikovaných, účelně uspořádaných a podrobněji popsanych kompetencí, které jsou třeba, v jisté úrovni své rozvinutosti k efektivnímu zvládnání významných činností svěřených organizací (Mužík 2000, s. 35).

Vytvoření a používání kvalitního kompetenčního modelu přispívá k dlouhodobě spolehlivému a úspěšnému výkonu organizace a může účinně podpořit její strategii, změnu strategie i změny v organizační kultuře (Hroník 2006, s. 30).

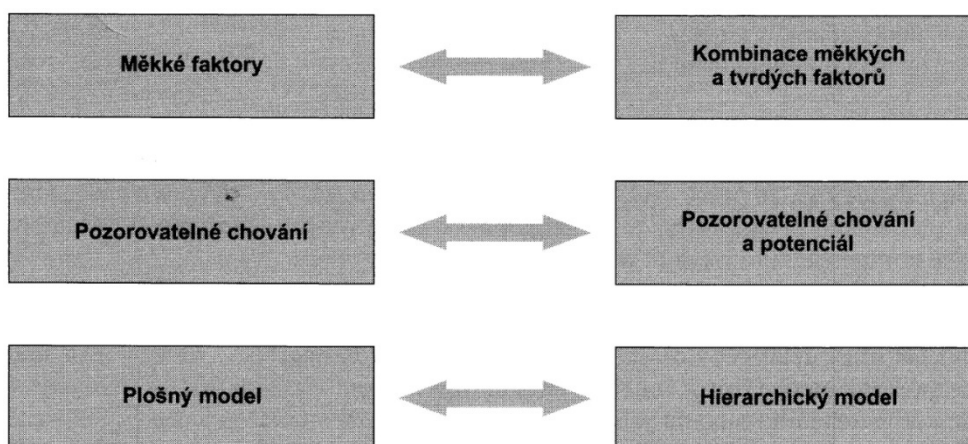
Používáním kvalitního kompetenčního modelu je možné podpořit cílevědomost a systematičnost vzdělávání a přispět k užitečné přeměně vzdělávacích akcí na akce diagnosticko-vzdělávací (Kubeš – Spillerová – Kurnický 2004, s. 119.)

Kompetenční model může být i mostem mezi společensky uznávanými hodnotami a popisem práce. Protože popisů práce ve firmě bývá více, ale

firma má obvykle jenom jeden soubor hodnot, tak kompetenční model zde vytváří spojení (Bartoňková 2010, s 96).

V současnosti existuje řada kompetenčních modelů a je na organizaci, kterému kompetenčnímu modelu dá přednost. Podle Hroníka (2006, s. 33) je možné kompetenční modely rozlišovat na základě tří charakteristik:

Obr. č. 9 Charakteristika kompetenčních modelů (Hroník 2006, s. 33).



Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 60) dělí kompetenční modely na:

1. **Model ústředních kompetencí** – zahrnuje kompetence společné a nevyhnutelné pro všechny zaměstnance firmy, bez ohledu na pozici v hierarchii či na roli.
2. **Specifický kompetenční model** – jde o velmi přesný popis charakteristik chování, který se váže ke konkrétní pozici, konkrétnímu pracovnímu místu.
3. **Generický (všeobecný) kompetenční model** – jde o kompetence, jak už ze samotného názvu vyplývá, které jsou nezbytné průřezově v každém typu organizace. Tento kompetenční model nabízí osvědčený seznam kompetencí, obvykle na konkrétní pozici a snaží se tak usnadnit firmám uplatnění kompetenčního přístupu. Na druhé straně však zde mohou chybět specifika konkrétní firmy, která by se pro tento model rozhodla.

Vzhledem k dosažení vytčeného cíle mé práce návrhu projektu vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy, se v další kapitole budu věnovat tvorbě kompetenčního modelu. Při jeho tvorbě budu akceptovat časovou náročnost jeho tvorby, proto zvolím již vytvořený kompetenční model, ale vzhledem k cílené skupině a její specifikaci jej budu upravovat.

### 2.3.1 Tvorba kompetenčního modelu

Za rozhodující předpoklad efektivního kompetenčního modelu je, aby bylo postupováno od **definování kompetencí instituce k definování kompetencí jednotlivců**. V dnešní době existují tři přístupy k tvorbě kompetenčních modelů. Organizace tedy volí mezi třemi cestami, jimž si zabezpečují svůj kompetenční model. Buď si „vypůjčí“ a začnou bez úprav používat již hotový kompetenční model odjinud, nebo se takový „vypůjčený“ kompetenční model pokusí upravit pro vlastní účely a podmínky. Třetí z možností je vytvořit si svůj vlastní kompetenční model „šitý na míru“. Ukazuje se, že nejvyšší užitek může přinést jakékoli organizaci takový kompetenční model, který je postaven na výsledcích jejího vlastního kompetenčního průzkumu (Kubeš – Spillerová – Kurnický 2004 s. 63-66).

Vedle těchto výše uvedených přístupů existuje Centrální databáze kompetencí, kde jsou uvedeny kompetenční modely Národní soustavy povolání (NSP). Tyto kompetenční modely umožňují definovat a seřadit soubor požadovaných kompetencí pro výkon jednotek práce (Centrální databáze kompetencí 2013).

Ve své práci při tvorbě kompetenčního modelu, jak jsem předešla již v předchozí kapitole, budu z důvodu časově nenáročných metod prvotně vycházet z již vytvořeného modelu, ale pokusím se jej upravit s ohledem ke specifikaci organizace a cílené skupiny.

K jednomu z nejdůležitějších kroků při tvorbě kompetenčního modelu je identifikace kompetencí. K její identifikaci můžeme použít mnoho technik, které buď přímou cestou, nebo cestou nepřímou vedou k jejich formulaci.

Tento proces lze zjednodušeně rozdělit do těchto fází (Kubeš – Spillerová – Kurnický 2004, s. 46):

1. přípravná fáze,
2. fáze získávání dat,
3. fáze analýzy a klasifikace informací
4. popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,
5. ověření a validizace vzniklého modelu.

Abych úspěšně vytvořila kompetenční model a přiblížila se tak k cíli mé práce, budu v následující části této kapitoly jednotlivé fáze směřující k identifikaci kompetencí postupně procházet. Při tom se zaměřím jednak na teoretickou základnu, kterou budu následně prakticky naplňovat.

#### **2.3.1.1 Přípravná fáze**

V této fázi se pokusím identifikovat klíčové pracovní pozice, tzn. cílovou skupinu, pro kterou budu tvořit kompetenční model, dalším úkolem této fáze je získat informace o cílech a strategických záměrech organizace, je důležité i porozumět organizační struktuře. Následujícím úkolem je ujasnění cíle, který tvorbou kompetenčního modelu sleduji. V neposlední řadě musím sestavit projektový tým a stanovit časový harmonogram pro tvorbu kompetenčního modelu. Nakonec se musím rozhodnout, jaký vyberu přístup pro tvorbu kompetenčního modelu. Výstupem této fáze je to, že získám odpovědi na otázky „proč“, „jak“, „kdo“ atd. Můžu se tak lépe rozhodnout, jakou koncepci sběru dat a její metodiku použiji (Kubeš – Spillerová – Kurnický 2004, s. 46-47).

Hlavník úkolem finanční správy je spravovat a efektivně vybírat daně a poplatky. Zaměstnanci finanční správy – správci daně při své činnosti v závislosti na svém pracovním zařazení každodenně přicházejí do kontaktu s komunikačními jevy. Bez komunikování si nelze jejich činnost představit. I tam, kde pracovníci nekomunikují s osobami zúčastněnými na správě daní tzv. daňovými poplatníky, musí komunikovat s nadřízenými, se spolupracovníky, s osobami, kteří ho řídí metodicky. Převážně tomu však je

jinak. Pracovníci finanční správy, kteří se bezprostředně podílejí na výkonu pravomoci správce daně, při výkonu své práce vstupují do mnoha opakujících se subjekt – subjektivých komunikačních situací. V nich pak jsou schopni komunikovat efektivně, nebo po opakovaných selháních komunikovat efektivněji, vyvstane potřeba jejich dočasného nebo úplného vyřazení z daňové správní činnosti. Komunikační kompetentnost a způsobilost efektivního komunikování v profesních komunikačních situacích je důležitým faktorem, který významným způsobem zvyšuje úspěšnost, profesionalitu, ale i také důvěryhodnost a autoritu pracovníků finanční správy (Vnitřní zdroje MF ČR: Požadavky na komunikování).

Zdrojem informací jsou pracovní pozice pracovníků finanční správy, kteří při výkonu pravomocí správce daně – úředních osob na různých úsecích a v různých útvarech Finanční správy ČR realizují ústní jednání, místní šetření.

Pokusím se vytvořit kompetenční model cíleně zaměřený na komunikační kompetence pracovníků finanční správy. Tento kompetenční model využiju k identifikaci vzdělávacích potřeb, k posouzení dalšího možného rozvoje komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy a k návrhu projektu vzdělávací akce.

Při tvorbě kompetenčního modelu zvolím kombinovaný přístup, ve kterém budu vycházet z již vytvořeného tedy vypůjčeného kompetenčního modelu, ale pokusím se jej pro vlastní účely upravit s přihlédnutím k specifikům organizace i cílové skupiny.

### **2.3.1.2 Sběr dat**

Při sběru dat můžeme využívat tyto techniky (Kubeš – Spillerová – Kurnický 2004, s. 48):

- rozhovor nebo metoda kritických incidentů,
- panely expertů,
- průzkumy,
- databáze kompetenčních modelů,
- analýza pracovních úkolů,

- přímé pozorování.

Pro tvorbu kompetenčního modelu budu využívat při sběru jednotlivých dat techniku analýza pracovních úkolů. Jednotlivé informace budu čerpat z dostupných popisů činností i povinností, které vyplývají z pracovních míst a pozic pracovníků finanční správy. Další informace pak budu získávat prostřednictvím databáze kompetenčních modelů. Potřebné informace budu čerpat z již zpracovaného a schváleného kompetenčního modelu Celník – referent daňové správy (Národní soustava povolání – Karta povolání 2013).

Celník - referent daňového řízení stejně tak jako pracovník finanční správy zajišťuje výkon činností spojených s vedením daňového řízení o daních, vedením správního řízení (Národní soustava povolání – Karta povolání 2013).

Pracovník finanční správy zajišťuje odborné práce v rámci správy jednotlivých druhů daní, provádí odborné práce pro výkon rozhodnutí, vede složitá daňová řízení formou ústních jednání a místních šetření. K jeho pracovním činnostem patří (Národní soustava povolání – Karta povolání 2013):

- vyměřování daní a daňových subjektů,
- příjem daňových přiznání,
- vedení příslušné dokumentace,
- provádění daňových kontrol a vytýkacích řízení,
- správa registru daňových subjektů,
- vymáhání daňových nedoplatků,
- ústní jednání,
- místní šetření,
- předvolání a předvedení
- dokazování,
- nahlížení do spisu.

Při správě daní je komunikování i požadavek efektivního komunikování spojen s celou řadou institutů, dá se říci, že je jejich nedílnou a nezpochybnitelnou součástí. Úspěšná komunikace při správě daní vyžaduje kromě právní orientace a dodržování norem profesní etiky i využívání poznatků a doporučení z oblasti věd o člověku a o jeho činnosti (Vnitřní zdroje MF ČR: Požadavky na komunikování).

Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou pracovníků finanční správy, pro kterou vytvářím specifický kompetenční model, jsou pracovníci, kteří při své činnosti zajišťují nebo v budoucnosti budou zajišťovat místní šetření či ústní jednání, zmíním se, v čem spočívá místní šetření a ústní jednání a jaké specifické požadavky jsou zapotřebí při komunikaci v rámci místního šetření a ústního jednání.

Místní šetření Daňový řád definuje jako *postup, v jehož rámci správce daně zejména „vyhledává důkazní prostředky“ a „provádí ohledání* (§80 odst. 1 DŘ). Komunikování v rámci místního šetření, je možností jak účinně doplnit či zpřesnit zjištění, získaná přímo při vyhledávání důkazních prostředků a ohledávání. Toto komunikování vyžaduje specifický způsob dokumentace, který obsahem ani způsobem uskutečňování nesmí být zaměnitelné s jinými úkony podle Daňového řádu (Vnitřní zdroje MF ČR: Požadavky na komunikování).

Podstatu ústního jednání Daňový řád nijak nedefinuje. Rozumí se tím *„interakce mezi správcem daně a osobou zúčastněnou na správě daní“* (Důvodová zpráva k návrhu DŘ, s. 47). Ústní jednání při správě daní jsou procesní komunikační úkony, ve kterých komunikují ústně a bezprostředně úřední osoby (§12 odst. 2 DŘ) s osobami zúčastněnými na správě daní (§5 odst. 3, §22 DŘ), jejich zástupci (§25-30 DŘ), i s jinými osobami (čl. 37 odst. 2 LZPS, § 31 odst. 1, §261 odst. 3,6 DŘ).

Je vhodné, když v těchto úkonem pracovníci finanční správy - úřední osoby postupují podle **osvědčených pravidel práce s technikou řízeného rozhovoru a individuálního osobního dotazování a komunikačním stylem, přiměřeným vývoji situace, účelu, okolnostem a průběhu**

**konkrétného ústního jednání** (Vnitřní zdroje MF: Požadavky na komunikování).

Dokumentováním se rozumí *zaznamenávání okolností, průběhu a výsledku těchto úkonů protokolem* (§60 až 62, §64 odst. 1 písm. c) DŘ) *nebo úředním záznamem* (§63, §64 odst. 1 písm. d) DŘ). O úkonech, o kterých se pořizuje protokol, může správce daně pořídit obrazový nebo zvukový záznam, který je přílohou protokolu (§60 odst. 2, §64 odst. 3, §67 odst. 2, §80 odst. 4 DŘ).

Pro důležitá či mimořádně náročná jednání je důležitá příprava na ústní jednání, která spočívá v tom, že daný pracovník (Vnitřní zdroje MF ČR: Požadavky na komunikování):

- dokáže si ujasnit smysl a konkrétní účel ústního jednání, komunikační záměr a hlavní cíle příslušného jednání,
- dokáže posoudit relaci mezi možným užitkem ústního jednání a jeho možnými nežádoucími účinky či riziky,
- dokáže stanovit strategii, popř. alternativní strategie a taktické zásady pro chování správce daně při jednání,
- dokáže zformulovat „pravidla hry“, která bude potřeba ujednat s hlavním komunikačním partnerem,
- dokáže vypracovat scénář či myšlenkové mapy ústního jednání, okruhy otázek, doslovně je zformulovat a stanovit jejich pořadí, odhadnout délku jednání,
- dokáže určit kritické body, které mohou nastat při jednání,
- dokáže zajistit vhodný výběr úředních osob – správců daní pro jednání tzn., kdo bude jednání řídit, zapisovat,
- dokáže určit optimální místo pro jednání a i jeho úpravu,
- dokáže zajistit pomůcky a prověřit funkčnost techniky nezbytné pro protokolování,
- dokáže určit termín, popř. náhradní termín ústního jednání.



Úřední osoby zúčastněné na správě daní jsou podle Zákona č. 280/2009 Sb. povinni dodržovat mlčenlivost o tom, co se při správě daní i poměrech jiných osob dozvěděly.

Z pracovního řádu pak plynou povinnosti důsledně a důstojně vystupovat a jednat, rozhodovat nestranně, zachovávat ve styku s ostatními pravidla slušnosti. Mezi další povinnosti pak patří soustavné prohlubování si kvalifikací a zároveň si tyto kvalifikace udržet a obnovovat. Pracovníci by měli využívat všech programových a technických možností k zabezpečení a ochraně dat z informačního systému a spisového materiálu (Vnitřní zdroje MF ČR: Pracovní řád).

V této části práce jsem se zaměřila na popis pracovních činností, především pak těch činností, které úzce a bezprostředně souvisejí s komunikováním pracovníků finanční správy. Pozornost jsem proto věnovala institutům místního šetření a ústního jednání, důležitosti přípravy na tato jednání a zvláštnostem komunikování v rámci těchto institutů. Dále ve své práci při tvorbě kompetenčního modelu budu pokračovat zpracováním získaných informací.

### **2.3.1.3 Analýza a klasifikace informací**

Tato fáze tvorby kompetenčního modelu spočívá ve zpracování jednotlivých získaných informací a dat. Prvním krokem je charakterizovat jednotlivé projevy chování, které odpovídají dané pozici. Z takto získaných informací v následném kroku je důležité vybrat ty, které přímo souvisí a přispívají k úspěšnému výkonu. Ve třetím kroku se vybrané záznamy zařazují do skupiny, které nazýváme **kompetenční témata** nebo **kompetenční kotvy**. Takto vybrané a sestavené skupiny jsou základním kamenem kompetence a jejich projevů (Bartoňková 2010, s. 101).

Jednotlivé informace, které jsem získala v předešlé fázi tvorby kompetenčního modelu prostřednictvím popisu pracovních činností úzce spojených s komunikováním pracovníků finanční správy a informace získané z požadavků na komunikování správců daní zpracovaných v Organizačním řádu finančních úřadů a Pracovním řádu Finanční správy

České republiky a také z požadavků, které jsou dle Národní soustavy povolání potřebné pro komunikování pracovníků správců daní, budu zpracovávat a zařadím je do jednotlivých skupin – kompetenčních kotev.

#### **2.3.1.4 Kompetenční kotvy**

Protože cílem mojí práce je návrh projektu vzdělávací akce zaměřený na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy, za základ kompetence jsem zvolila kotvy, které bezprostředně souvisí s komunikováním správců daní, ať už se jedná o komunikování při správě daní, o bezprostřední komunikaci, či komunikaci při místním šetření a ústním jednání, tak i kotvy, které vzhledem ke specifikaci cílené skupiny i organizace s tím úzce souvisejí, jako jsou příprava na ústní jednání, počítačová způsobilost, jazyková způsobilost v češtině i právní orientovanost a zvládání psychické zátěže.

#### **Kompetenční kotva – komunikace při správě daní:**

- procesní komunikování s daňovými poplatníky
- uplatňování oprávněných požadavků a odmítání neoprávněných požadavků při správě daní
- nalézání přijatelného kompromisu a konstruktivního konfrontování při správě daní
- zvládání oprávněné kritiky
- zvládání přehnané a agresivní kritiky
- jednání bez jakýchkoli předsudků s nejvyšší mírou slušnosti, porozumění a ochoty

#### **Kompetenční kotva – bezprostřední ústní komunikace:**

- jednoznačné, jasné a přesné vyjadřování
- zachovávání klidu, zdvořilosti i trpělivosti při konfrontaci s běžnou komunikační agresí
- aktivní a nezaujaté naslouchání a poskytování vhodné zpětné vazby

- asertivní reagování na vzniklou situaci

**Kompetenční kotva – komunikace při místním šetření a ústním jednání:**

- volba optimálního komunikačního stylu a vyhýbání se stylům problematickým
- upoutávání pozornosti komunikačního partnera a vyvolávání zájmu o komunikování
- zvládání komunikačně asymetrické situace při jednání
- poznávání komunikačního partnera orientačním pozorováním a rozhovorem
- získávání a dokumentování osobních a jiných údajů, potřebných pro správu daní
- komunikování s právně erudovanými i problematickými komunikačními partnery
- čelení nejrozšířenějším typům manipulací v daňově správním komunikování

**Kompetenční kotva – příprava na ústní ujednání a místní šetření:**

- ujasňování smyslu, účelu i cíle konkrétního jednání
- posuzování možného efektu a užitku ústního jednání i možná jeho rizika
- vypracovávání programu – scénáře ústního jednání – formulování okruhu otázek, odhad délky jednání i možnosti dalšího pokračování
- určování možných kritických bodů a případné korigování nečekaného vývoje či zvratu jednání
- uvážlivé vybírání svých spolupracovníků pro jednání – určování osob, která bude jednání řídit, zkušeného zapisovatele
- určování optimálního místa pro jednání i jeho úpravu z hlediska nezbytných bezpečnostních, mikroklimatických a hygienických opatření
- zajišťování potřebných chybějících informací a důkazních prostředků

- zajišťování pomůcek a prověřování funkčnosti techniky
- určování termínu, popř. náhradního termínu ústního jednání či místního šetření

#### **Kompetenční kotva – počítačová způsobilost:**

- uživatelská znalost – databáze, převody mezi kancelářskými aplikacemi, řešení jednodušších problémů
- používání nových aplikace
- uvědomování si analogie ve funkcích a ve způsobu ovládání různých aplikací
- využívání funkcí jednotlivých aplikací – vzorce, formátování, grafická animace
- znalost speciálních softwarových programů zaměstnavatele

#### **Kompetenční kotva – jazyková způsobilost v češtině:**

- důkladná orientace a porozumění odborným textům
- přesná formulace svých názorů
- vyjadřování se ke složitějším tématům
- porozumění rozsáhlým i méně zřetelně strukturovaným výpovědím
- formální i stylistické sestavování podrobných písemných textů k danému účelu

#### **Kompetenční kotva – právní orientovanost:**

- znalost příslušných daňových zákonů
- postup podle platných procesních předpisů
- orientování se v daňových evidencích
- schopnost posoudit a vysvětlit zásady právně přípustného jednání
- zvládání práce s informacemi v oblasti práva
- dodržování zásady mlčenlivosti a zásady neveřejnosti

### **Kompetenční kotva – zvládání psychické zátěže:**

- reagování v zátěžových situacích vyrovnaně
- zvládání náročných situací s kontrolou nad svými emocemi
- schopnost požádání o pomoc

#### **2.3.1.5 Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu**

Zatímco v předešlé kapitole jsem jednotlivé kompetence nastínila na základě seskupení podobných projevů chování do témat (kotev), tak v této kapitole již jednotlivé projevy chování definitivně pojmenuji, popíšu různé projevy této kompetence a vytvořím kompetenční model úzce zaměřený na kompetence komunikační pro vybranou skupinu pracovníků finanční správy – správců daní, kteří v rámci své pracovní náplně a v souladu pracovní kompetence realizují či do budoucna budou realizovat ústní jednání či místní šetření. Tento kompetenční model jsem se snažila vytvořit z pohledu, co je v budoucnu potřeba, jaké chování bychom měli podporovat a rozvíjet (Bartoňková 2010, s. 102).

Jednotlivé projevy chování jsem stanovila na základě obecných i specifických požadavků na komunikování správců daní zpracovaných v Organizačním řádu finančních úřadů a Pracovním řádu Finanční správy České republiky a také z požadavků, které jsou dle Národní soustavy povolání potřebné pro komunikování pracovníků správců daní (Vnitřní zdroje MF ČR: Organizační řád, Pracovní řád, Národní soustava povolání).

### **Kompetenční model**

*Tabulka č. 1* Kompetenční model pracovníků finanční správy

<b>Kompetence</b>	<b>Popis chování</b>
<b>Odborná komunikace při správě daní</b>	<b>Procesně komunikuje s daňovými poplatníky, jejich právními zástupci. Dokáže uplatňovat oprávněný požadavek a dokáže odmítat neoprávněný požadavek při správě daní. Dokáže nalézt přijatelný kompromis a konstruktivní konfrontování při správě daní. Zvládá oprávněnou kritiku. Dokáže zvládnout přehnanou a agresivní kritiku. Jedná bez jakýchkoli předsudků s nejvyšší mírou slušnosti, porozumění a ochoty.</b>

<b>Bezprostřední ústní komunikace</b>	Mluví a vyjadřuje se srozumitelně, jednoznačně, jasně a přesně. Zachovává klid, zdvořilost i trpělivost při konfrontaci s běžnou komunikační agresí. Aktivně a nezaujatě naslouchá a poskytuje vhodnou zpětnou vazbu. Reaguje asertivně na vzniklou situaci.
<b>Komunikace při místním šetření a ústním jednání</b>	Pro jednání volí optimální komunikační styl a snaží se vyhýbat stylům problematickým. Dokáže upoutat pozornost komunikačního partnera a vyvolat zájem o komunikování. Zvládá komunikačně asymetrické situace při jednání. Dokáže poznávat komunikačního partnera orientačním pozorováním a rozhovorem. Dokáže komunikovat s právně erudovanými i problematickými komunikačními partnery. Dokáže čelit různým typům manipulacím.
<b>Příprava na ústní jednání a místní šetření</b>	Dokáže si ujasnit smysl, účel i cíl konkrétního jednání. Dokáže posoudit možný efekt a užitek jednání i možná rizika. Vytváří program – scénář ústního jednání – formuluje okruhy otázek, odhaduje délku jednání i možnosti dalšího možného pokračování. Dokáže určit možné kritické body a případné korekce nečekaného vývoje či zvratu jednání. Uvážlivě vybírá své spolupracovníky pro jednání – určuje soby, která bude jednání řídit, zkušeného zapisovatele. Vybírá optimální místa pro jednání a jeho úpravu z hlediska bezpečnostních, mikroklimatických a hygienických opatření. Dokáže zajistit potřebné chybějící informace a důkazní prostředky. Zajišťuje potřebné pomůcky a prověřuje funkčnost techniky. Určuje termín, popř. náhradní termín ústního jednání či místního šetření.
<b>Počítačová způsobilost</b>	Uživatelská znalost – zvládá databáze, běžnou kancelářskou techniku, dokáže řešit jednoduché problémy. Umí používat nové aplikace. Dokáže využívat funkce jednotlivých aplikací – formátování, vzorce, grafická úprava. Zvládá speciální softwarové programy zaměstnavatele.
<b>Jazyková způsobilost v češtině</b>	Důkladně se orientuje a rozumí odborným textům. Dokáže přesně formulovat své názory. Adekvátně se vyjadřuje ke složitějším tématům. Rozumí rozsáhlým i méně zřetelně strukturovaným výpovědím. Dokáže formálně i stylisticky sestavit podrobný písemný text k danému účelu.
<b>Právní orientovanost</b>	Zná příslušné zákony. Postupuje podle platných procesních předpisů. Orientuje se v daňových evidencích. Zvládá posoudit a vysvětlit zásady právně přípustného jednání. Dokáže pracovat s informacemi v oblasti práva. Dodržuje zásadu mlčenlivosti.
<b>Zvládání psychické zátěže</b>	V zátěžových situacích reaguje vyrovnaně. V náročných situacích neztrácí kontrolu nad svými emocemi. Je schopen požádat o pomoc a spolupráci.

### **2.3.1.6 Ověření a validizace vzniklého modelu**

Je poslední etapou tvorby kompetenčního modelu. Jejím cílem je ověření, zda tímto vytvořeným modelem, který popisuje takové chování, na základě kterého mohou pracovníci dosahovat nadprůměrných výsledků nebo zdali jej lze spolehlivě použít v rámci identifikace vzdělávacích potřeb, rozvoje potřeb, hodnocení, výběru (Bartoňková 2010, s. 102).

Vzhledem k časové náročnosti této etapy a vzhledem k cíli mojí diplomové práce návrhu vzdělávacího projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy, se nadále touto problematikou v rámci svojí práce zabývat nebudu a zaměřím se ve své práci na další její krok – identifikaci a analýzu vzdělávacích potřeb cílové skupiny pracovníků finanční správy a navážu tak na svou předešlou bakalářskou práci.

## **2.4 Identifikace a analýza vzdělávacích potřeb cílové skupiny pracovníků finanční správy**

V této části práce, jak už jsem výše předeslala, bych chtěla navázat na svoji předešlou bakalářskou práci, ve které jsem se zabývala problematikou komunikace pracovníků daňové správy. K identifikaci a analýze vzdělávacích potřeb proto využiji kromě výsledků, ke kterým jsem dospěla v předchozích kapitolách a vytvořeného předběžného kompetenčního modelu také zjištěné výstupy své bakalářské práce.

Ve své bakalářské práci jsem zjišťovala, jakými způsoby a především jak efektivně jsou rozvíjeny komunikační kompetence pracovníků finanční správy. Svou pozornost jsem především zaměřila na základní kurz *Základy procesní komunikace při správě daní*. Výzkumnou část jsem opřela o metodu studium dokumentů, protože jsem měla možnost dispozice s těmito písemnými dokumenty pracovat. Jako další, především doplňující metodu, jsem zvolila metodu rozhovorů s jednotlivými účastníky tohoto kurzu. Provedla jsem pouze tři rozhovory. A to proto, že z celého finančního úřadu se tohoto kurzu zúčastnili čtyři pracovníci a tři z nich se byli ochotni

rozhovorů zúčastnit. Výzkumné otázky jsem směřovala k tomu, zdali výše uvedený základní kurz *Základy procesní komunikace při správě daní rozvíjí komunikační kompetence*, jako jsou kompetence komunikování v externích komunikačních situacích, jako jsou místní šetření, při kterém správce daně se snaží vyhledat a získat důkazní prostředky a zároveň si tyto skutečnosti na místě ověřit. Zdali lze tímto kurzem získat kompetence ústního jednání především pak s právně erudovanými a problematickými komunikačními partnery, kompetenci dokumentování těchto komunikačních úkonů, jako jsou ústní jednání a místní šetření a poslední otázkou jsem chtěla zjistit, zdali tímto kurzem lze získat kompetenci přípravy na ústní jednání a místní šetření (Svobodová 2013, s. 42-44).

Dále jsem se studiem dostupných materiálů pokusila získat informace, zdali a na jaké úrovni jsou ostatní kompetence – kompetence počítačové způsobilosti, kompetence jazykové způsobilosti v češtině, kompetence právní orientovanosti a kompetence zvládnání psychické zátěže rozvinuty. Především jsem se zaměřila na to, zdali tyto kompetence jsou získávány či rozvíjeny prostřednictvím vzdělávacích kurzů, tedy zdali kurzy, které mohou zaměstnanci Finanční správy absolvovat, jsou na rozvoj či získání těchto kompetencí zaměřeny. Zjištěné informace jsem pak porovnávala s pravidelným každoročně probíhajícím hodnocením pracovníků cílové skupiny i s předběžně vytvořeným kompetenčním modelem. Tímto způsobem jsem se snažila získat konečnou podobu identifikace vzdělávacích potřeb výše uvedené cílové skupiny.

#### **2.4.1 Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb**

Po důkladném ověření a prostudování dostupných materiálů, včetně prostudování záznamu hodnocení vybrané skupiny pracovníků doplněným odpověďmi na otázky v rozhovoru s jednotlivými účastníky a po zjištění dalších potřebných informací (kurz byl koncipován pouze formou přednášek) jsem dospěla k tomu, že výše uvedený kurz rozvíjí pouze jednu složku kompetencí, a to složku kognitivní, ale nemůže rozvinout komunikační kompetence, jako jsou kompetence ústního jednání s právně



erudovanými a problematickými komunikačními partnery, kompetence komunikování v externích komunikačních situacích, jako jsou místní šetření, při kterém se správce snaží vyhledat a získat důkazní prostředky a zároveň se tyto skutečnosti snažit na místě ověřit, kompetenci dokumentování těchto komunikačních úkonů, jako jsou ústní jednání a místní šetření a kompetence přípravy na tato ústní jednání a místní šetření komplexně, protože použitými metodami a technikami nelze rozvinout ostatní jeho složky - především pak složku psychomotorickou. (Svobodová 2013, s. 45-46).

Další kompetence:

- Kompetence počítačové způsobilosti jsou postupně rozvíjeny řadou kurzů zaměřených na získání či prohlubování si znalostí a dovedností s běžným software.
- Kompetence jazyková způsobilost v češtině není rozvíjena žádným kurzem dostupným v rámci vzdělávání pracovníků finanční správy.
- Kompetence právní orientovanost je součástí úvodního vstupního vzdělávání a postupně je tato kompetence dále rozvíjena dalšími navazujícími kurzy zaměřenými na konkrétní právní předpisy, které umožní daným pracovníkům orientovat se v dané problematice.
- Kompetence zvládnutí psychické zátěže je okrajově zařazena do kurzů zaměřených na rozvoj komunikačních kompetencí, avšak vzhledem k nedostatečné časové dotaci věnované této kompetenci nelze předpokládat, že u absolventů těchto kurzů dojde k jejímu získání či prohloubení.

Na základě takto provedené analýzy vzdělávacích potřeb jsem zjistila, že pracovníci cílené skupiny nemají tyto kompetence: kompetence ústního jednání s právně erudovanými a problematickými komunikačními partnery, kompetence komunikování v externích komunikačních situacích, jako jsou místní šetření, při kterém se správce snaží vyhledat a získat důkazní prostředky a zároveň se tyto skutečnosti snažit na místě ověřit, kompetence

dokumentování těchto komunikačních úkonů, jako jsou ústní jednání a místní šetření, kompetence přípravy na tato ústní jednání a místní šetření, kompetence jazyková způsobilost v češtině a kompetence zvládnání psychické zátěže rozvinuty tak, aby vyhovovaly nezbytným požadavkům vyplývajících z jejich pracovních pozic i náplně práce.

Ve své práci se proto pokusím navrhnout takový projekt vzdělávací akce, který by pomohl odstranit tyto identifikované vzdělávací potřeby a umožnil jeho absolventům získat a odpovídajícím způsobem rozvinout výše uvedené komunikační kompetence. Proto ve svém projektu navrhnu vzdělávací akci zaměřenou na rozvoj těchto kompetencí: kompetence ústního jednání s právně erudovanými a problematickými komunikačními partnery, kompetence efektivního komunikování v externích komunikačních situacích, jako jsou místní šetření, při kterém se správce snaží vyhledat a získat důkazní prostředky a zároveň se tyto skutečnosti snažit na místě ověřit, kompetence k efektivnímu dokumentování těchto komunikačních úkonů, jako jsou ústní jednání a místní šetření, kompetence cílevědomé přípravy na tato ústní jednání a místní šetření. Kompetence jazykové způsobilosti a zvládnání psychické zátěže, by pak měly být obsaženy v jiných vzdělávacích akcích, které nejsou cílem mojí práce.

Protože jsem na základě identifikace a analýzy vzdělávacích potřeb za pomoci využití vytvořeného kompetenčního modelu dospěla k tomu, co bude předmětem vzdělávání a jakou skupinu budu vzdělávat, mohu ve své práci pokračovat dalším krokem, a tím je cíl vzdělávací akce. Vysvětlím, jakým způsobem jsou cíle vzdělávací akce nastavovány, jak je někteří autoři rozdělují, podle jakých kritérií a co by měly vyjadřovat. V závěru kapitoly popíšu, z čeho budu vzhledem k cíli své práce – návrhu projektu vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí při formulaci cíle vycházet a co budu při jeho stanovení akceptovat.

## 2.5 Cíl vzdělávací akce

Cíle vzdělávací akce jsou stanovovány na základě požadavků a analýzy potřeb účastníků. Lze konstatovat, že analýza potřeb odhaluje nesouměr mezi současnou mírou úrovně výkonnosti a kompetencemi jednotlivců a organizace a stavem požadovaným klientem (Mužík 2010, s. 289).

Při formulaci cílů je zapotřebí, abychom dostatečně rozlišili účel a prostředek, pracovní a rozvojový cíl. Musíme mít jasně provázané pracovní i rozvojové cíle. Na základě identifikace potřeb i mezer je pak patrné, zda se budou rozvíjet či odstraňovat nedostatky v oblasti znalostní, dovedností či praktických aplikací. Dalo by se říci, že charakter cíle nám předurčuje zaměření vzdělávací akce nebo programu (Hroník 2007, s. 144).

Podle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 99) je vhodné rozdělit cíle do dvou kategorií:

- **programové cíle** zahrnují cíle celého vzdělávacího programu jako výstupu procesu stanovení potřeb vzdělávání;
- **cíle kurzu** (vzdělávací akce) obsahují cíle jednotlivých vzdělávacích aktivit a ty mohou obsahovat ještě další cíle.

Cíle podle jejich úrovně můžeme rozdělit na (Pokorná 2000, s. 33):

1. **Výkonnostní cíl** – váže se na hlavní úkol, nebo na souvislosti identifikované vzdělávací potřeby s dalšími personálními činnostmi.
2. **Učební cíl (studijní cíl)** – váže se na konkrétní vzdělávací akci, předkládají konkrétní formulaci záměrů, které mají být dosaženy samotnou akcí.
3. **Umožňující cíl (dílčí, specifický či jednotlivý cíl)** – váže se na konkrétní vzdělávací akci a definuje jakou úroveň dovedností a vědomostí by měli účastníci mít na konci každé dílčí etapy učebního procesu.

Při stanovení cíle vzdělávací akce je potřeba akceptovat vlastnosti těchto cílů (Prášilová 2006, s. 107):

- **Komplexnost** znamená, že plánování změny v osobnosti jedince je nutno zaměřit na všechny tři oblasti osobnosti: kognitivní (poznatkovou) oblast, oblast psychomotorickou i na oblast afektivní (postojovou).
- **Konzistentnost** vyjadřuje podřízenost nižších cílů cílům vyšším a také, že dosažení vyššího cíle je podmíněno na předešlém dosažení cíle nižšího.
- **Kontrolovatelnost** cíle je zabezpečena, že jeho formulace obsahuje tyto tři složky: požadovaný výkon, normu výkonu a podmínky výkonu.
- **Přiměřenost** představuje stanovení takových cílů, které jsou sice náročné, ale zároveň dostupné pro většinu vzdělávaných.

Cíl vzdělávací akce si lze podle Medlíkové (2013, s. 41) jednoduše představit „*jako to, co si zadavatel přeje a čeho chce lektor dosáhnout*“.

Cíl vzdělávání může mít proto mnoho podob (Medlíková 2013, s. 41-42):

- Informovat
- Naučit
- Natrénovat
- Vyřešit
- Zažít
- Pobavit
- Motivovat
- Přesvědčit
- Ukázat
- Nasměrovat

Cíl vzdělávací akce by měl obsahovat (Mužík 1998, s. 40):

- **Kdo** by měl dosáhnout cíle.
- **Co** bude účastník ovládat, umět.
- **Jak** má být demonstrováno zvládnutí cíle či obsahu.
- **Kdy a Kde** za jakých podmínek.

- **Kritéria** podle jakých norem bude měřeno dosažení cíle?
- **Negativní vymezení cíle** toho, co se účastník nedozví a nenaučí.

Podle Bartoňkové (2010 s. 136) pak správně stanovený cíl je charakteristický tím, že:

- Vyplyvá z něj obsah.
- Je měřitelná změna znalostí, dovedností a postojů.
- Usnadní nám evaluaci
- Má usměrňující, dynamizující a integrující funkci pro vzdělávací akci.

Cíle by měly vyjadřovat požadované chování, konkretizovat podmínky výkonu tohoto chování, normy pro posouzení, zda bylo dosaženo požadovaného chování. Při jejich stanovení je zapotřebí vzít do úvahy i jejich počet, který by měl být reálný a odpovídající schopnostem účastníků (Vodák – Kucharčíková 2011, s. 100).

Ve své práci při formulaci cíle vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy budu vycházet z programového cíle, který podle Vodáka s Kucharčíkovou (2011, s. 99) zahrnuje cíle celého vzdělávacího programu jako výstupu procesu stanovení potřeb vzdělávání. Při stanovení cíle budu akceptovat, aby stanovený cíl zahrnoval jak složku kognitivní, psychomotorickou tak i afektivní čili postojovou.

### **2.5.1 Cíl vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy**

Dalším krokem mojí práce je na základě předchozích poznatků stanovit cíl vzdělávací akce, která bude zaměřená na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy.

## **Cíl vzdělávací akce**

Absolventi této vzdělávací akce:

- Budou mít znalosti o rozsahu, významu, podstatě a problémech těchto forem externího komunikování, se kterými se ve svých úřadech při správě daní setkávají, o způsobech zajišťování efektivnějšího ústního komunikování v externích komunikačních situacích.
- Získají posun v postojích a znalostech, významných pro zvládnání ústních jednání a místních šetření a při komunikování s osobami zúčastněnými při správě daní, především pak s právně erudovanými či problémovými komunikačními partnery.
- Dokážou se připravit na ústní jednání a místní šetření a efektivně zvládnout dokumentování těchto procesních komunikačních úkonů.

Nyní, když jsem definovala cíl vzdělávací akce, můžu přistoupit k plánování vzdělávací akce. Proto dále budu ve své práci pokračovat plánováním vzdělávací akce, které je logickým vyústěním přecházejících částí.

## **2.6 Plánování vzdělávací akce**

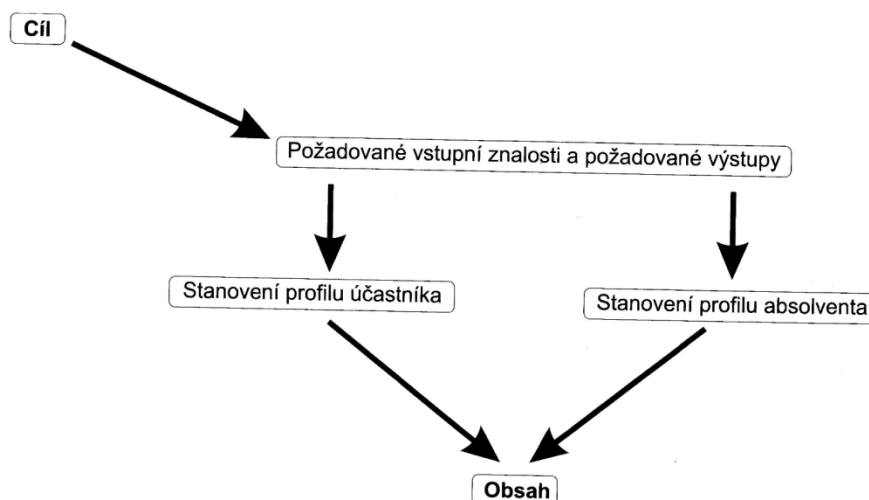
Dalším krokem, pokud máme definovaný cíl vzdělávací akce, je plánování vzdělávací akce.

Hroník (2007, s. 146) hovoří o tzv. designování vzdělávací aktivity a upozorňuje na to, že při jejím designování musíme vzít do úvahy pět elementů:

- **Kontext** - společnost, firma a její strategie
- **Student** - teorie učení, styly učení
- **Lektor a interakce** - didaktika včetně strategií a taktik učení
- **Téma, obsah a jeho struktura**
- **Prostředí** – virtuální nebo outdoorové

Správně stanovený cíl nám pak pomůže správně stanovit profil účastníka i profil absolventa vzdělávací akce a měly by z něj být i patrné požadované vstupy a očekávané výstupy vzdělávací akce (Bartoňková 2010, s. 144).

Obr. č. 10 Vstupy a výstupy vzdělávací akce (Bartoňková 2010, s. 144)



### 2.6.1 Stanovení profilu účastníka

Abych dosáhla cíle svojí práce návrhu projektu vzdělávací akce, je zapotřebí stanovit profil účastníka vzdělávací akce. Jedná se o vstupní požadavky na účastníky vzdělávací akce, např. stupeň vzdělání, počet let praxe (Mužík 2010, s. 289).

Profil účastníka si lze podle Bartoňkové (2010, s. 145) také představit jako *“soubor požadovaných vstupních znalostí, dovedností, schopností, kompetencí eventuálně v kontextu firemního vzdělávání i pravomocí a dalších vstupních předpokladů, které by měl mít člověk, který vstupuje do dané vzdělávací akce.”*

Profil účastníka nám pomůže nastavit i obsah vzdělávací akce a do značné míry vychází ze strategie vzdělávání (Bartoňková 2010, s. 145).

Pro ulehčení přípravy vzdělávací akce i její realizace je daleko jednodušší pokud se bude jednat o skupinu homogenní, například skupina je složená s pracovníků s podobnou pracovní náplní. Nemusí se to ale stávat pravidlem, někdy a v praxi se to již potvrdilo, je efektivnější, když se jedná

o skupinu heterogenní. V tomto případě tak lépe dochází k předávání rozličných informací a sdílení zkušeností (Barták 2003, s. 190).

## **2.6.2 Stanovení profilu absolventa**

Jedním z důležitých prvků, který je úzce propojen se zajišťováním a hodnocením kvality vzdělávacího programu je profil absolventa. Je to profil, který nám přesně a měřitelně definuje cílové znalosti a dovednosti. Ve všech případech však není možné a ani vhodné stanovovat přesný profil absolventa. Je to však nezbytnost u programů, které připravují pro nové kvalifikace na trhu práce a mají ambice poskytovat transparentní a uznávané certifikáty (Mužík 2010, s. 289).

Podle Armstronga (2007, s. 505) pak je důležité, aby profil absolventa se shodoval s cílem vzdělávací akce, neboť cíl určuje, jak se budou absolventi chovat, jaké budou mít znalosti i dovednosti.

V obecné rovině rozlišujeme dva druhy profilu (Bartoňková 2010, s. 145):

- **Široký a mělký** – absolvent není příliš specializován, má kvalifikaci pro široký okruh problémů. Výhodou je značná flexibilita, nevýhodou je náročnější na všeobecnou vzdělanostní úroveň.
- **Hluboký a úzký** – absolvent je úzce specializovaný v daném oboru. Nevýhodou je téměř nulová flexibilita a komplikace v případě změny profese.

### **2.6.2.1 Stanovení profilu účastníka a profilu absolventa vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy**

#### **Profil účastníka**

Vzdělávací akce bude určena pro všechny zaměstnance finanční správy, kteří v praxi v rámci výkonu své práce realizují nebo v budoucnu budou



realizovat ústní jednání, místní šetření na různých úsecích správy daní, budou zabezpečovat i jejich dokumentování.

Z profilu účastníka vzdělávací akce vyplývá, že se bude jednat o pracovníky s různou délkou praxe, různého věku i odlišnou jak profesní zkušeností, tak i odlišnou zkušeností s realizacemi ústního jednání, místního šetření a jejich dokumentováním.

### **Profil absolventa**

Absolventi vzdělávací akce získají znalosti o rozsahu, významu, podstatě těch forem externího komunikování, s nimiž se v praxi při správě daní setkávají. Dojde u nich k posunu v postojích a znalostech, které jsou důležité pro zvládnutí ústních jednání a místních šetření. Proto dokážou lépe komunikovat s osobami zúčastněnými na správě daní, především pak zvládnou pravidla komunikování při ústním jednání a místním šetření, dokážou na profesionální úrovni komunikovat s právně erudovanými, ale i možnými tzv. „*problémovými*“ komunikačními partnery. Absolventi této vzdělávací akce se také dokážou připravit na ústní jednání a místní šetření a zvládnou zdokumentovat tyto procesní komunikační úkony při správě daní.

Protože již mám definovaný cíl i zaměření vzdělávací akce, stanovila jsem si jak profil účastníka, tak i profil absolventa, tak dále ve své práci budu pokračovat stanovením inventáře jednotlivých disciplín vzdělávací akce.

### **2.6.3 Stanovení inventáře jednotlivých disciplín**

Stanovením inventáře si vytváříme konkrétní představu, jak budou jednotlivé aktivity poskládané, jak budou navazovat (Hroník 2007, s. 147).

Je také prvním krokem převedení cílů vzdělávací akce do jejího obsahu. Vytváříme ho na základě stanoveného profilu účastníka a absolventa. Jeho hlavním úkolem je ujasnit si soubor požadavků použitelných pro danou vzdělávací akci. To znamená sestavit si co možná nejpřesnější soubor tematických oblastí, které by dokázaly pokrýt identifikované vzdělávací potřeby (Bartoňková 2010, s. 146).

### **2.6.3.1 Stanovení inventáře vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy**

Na základě výše uvedeného stanoveného profilu absolventa jsem inventář disciplín vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy sestavila takto:

- Význam efektivní komunikace při správě daní
- Komunikace při místním šetření a ústním jednání
- Strategie a taktika komunikování při správě daní
- Příprava na ústní jednání a místní šetření
- Dokumentace procesních komunikačních úkonů při správě daní

### **2.6.4 Studijní plán**

Pokud máme stanovený profil absolventa vzdělávací akce, máme stanoven její inventář, tak následuje další fáze tvorby vzdělávací akce, a to uspořádání inventáře do studijního plánu.

Studijní plán představuje propojení mezi programovými/výkonnostními cíli, které vyplynuly z analýzy potřeb, a opravdovým procesem výuky (Bartoňková 2010, s. 146). Studijní plán podle Prášilové (2006, s. 150) představuje časové uspořádání učiva.

Existují dva základní typy studijních plánů (Bartoňková 2010, s. 146):

1. **Plány induktivní** – učivo uspořádané od praktických disciplín k teoretickému zastřešení.
2. **Plány deduktivní** – od zvládnutí teoretických východisek ke konkrétním prakticky zaměřených disciplín.

Rozlišujeme tři možnosti, jak lze učivo ve studijních plánech uspořádat: **podle předmětů, projektové uspořádání a modulové uspořádání** (Skalková 1999, s. 76).

**Předmětové uspořádání učiva** má v českých školách velkou tradici, spojuje jednotlivé předměty s příslušnými vědami. Kritici takto

uspořádaného studijního plánu však poukazují na izolovanost a z toho vyplývající roztržitost poznání (Prášilová 2006, s. 150).

**Projektové uspořádání** propojuje obsah vzdělávání s různými oblastmi praktických činností. Toto uspořádání je výhodné pro firemní vzdělávání, které je realizováno na pracovišti (Skalková 1999, s. 76).

**Modulové uspořádání učiva** se snaží reagovat na nedostatky obou předchozích způsobů uspořádání učiva a to tak, že vytváří tematické bloky (Skalková 1999, s. 76).

Podle Nezvalové (2004, s. 18) je vzdělávací modul *„různě rozsáhlou, relativně ucelenou částí vzdělávacího programu, která splňuje následující kritéria:*

- *umožňuje definovat určitý soubor učebních činností, situací, učiva,*
- *má jasně definované vzdělávací cíle a specifikovanou funkci,*
- *je relativně samostatná a je schopna zapojení do rozmanitých vzdělávacích cest či směrů studia,*
- *má definované výsledky a jejich hodnocení (evaluaci)*
- *umožňuje propojení s ostatními moduly.“*

Předností modulového uspořádání ve firemním vzdělávání je, že se snadno přizpůsobuje požadavkům zaměstnavatele, dalším a nezanedbatelným pozitivem je jeho ekonomická výhodnost, která spočívá v tom, že lze jednotlivé moduly sestavit podle potřeb cílových skupin a výstupů vzdělávací akce.

#### **2.6.4.1 Studijní plán vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy**

Nyní se zaměřím na sestavení studijního plánu vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy. Při jeho sestavení budu vycházet z modulového uspořádání obsahu vzdělávací akce, neboť takto uspořádané učivo nejlépe vyhovuje účelům mého návrhu

projektu vzdělávací akce a naplňuje potřeby cílové skupiny. Tento plán je zpracován do níže uvedené tabulky.

*Tabulka č. 2. Studijní plán vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy*

<b>Studijní disciplína</b>	<b>Rozsah v hodinách</b>	<b>Metody</b>	<b>Způsob zakončení</b>	<b>Lektor</b>
1. Význam efektivní komunikace	8	přednáška s použitím PowerPointové prezentace, diskuze	test	1. lektor
2. Komunikace při místním šetření a ústním jednání	8	simulace, práce v týmech, hraní rolí, případová studie, demonstrování videosekvence	zpětná vazba lektora, diskuze ostatních	1. lektor
3. Strategie, taktika komunikování při správě daní	8	přednáška spojená s videosekvencí, hraní rolí, simulace, diskuze, případová studie	Případová studie, zpětná vazba lektora	1. lektor
4. Příprava na ústní jednání a místní šetření	8	přednáška s využitím PowerPointové prezentace, hraní rolí, demonstrování	Případová studie, zpětná vazba lektora	1. lektor
5. Dokumentace procesních komunikačních úkonů při správě daní	8	Přednáška spojená s videosekvencí hraní rolí, demonstrování, simulace	praktické provedení, zpětná vazba lektora	1. lektor

## **2.6.5 Osnovy vzdělávací akce**

Následným krokem didaktické transformace jsou učební osnovy. Učební osnovy slouží ke „zkonkrétnění“ postupu vhodného pro dosahování projektovaných cílů (Prášilová 2006, s. 155).

Učební osnovy představují účelové a logické uspořádání obsahu vzdělávání do konkrétních tematických celků, ve kterých se stanoví dílčí cíle, určí obsah, rozsah a kvalita předávaných souborů činností, postupy a prostředky podle studijního plánu (Bartoňková 2010, s. 148).

### **2.6.5.1 Osnovy vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy**

Osnovu vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí jsem zpracovala do tabulky č. 3. Studijní disciplíny jsem rozdělila do jednotlivých témat tak, aby jednotlivé části na sebe logicky navazovaly. Zpracovala jsem jejich dílčí osnovy včetně časových dotací, použitých metod (metodami vhodnými k rozvoji komunikačních kompetencí jsem se podrobně zabývala v kapitole 1.6.3) a technik (jsou podrobněji vysvětleny v následujících kapitolách 2.6.7 a 2.6.7.1), které budou použity.

Při zpracování níže uvedené osnovy vzdělávací akce jsem vycházela jednak z interních zdrojů (Vnitřní zdroje MF ČR: vzdělávání zaměstnanců, Vnitřní zdroje MF ČR: požadavky na komunikování), tak i odborné literatury Komunikace ve veřejné správě (Heger 2012, s. 104-108).

*Tabulka č. 3. Osnova vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy*

**Studijní disciplína č. 1 Význam efektivní komunikace**

**Celková časová dotace 8 hodin (1 den)**

Téma, Obsah, Studijní cíl	Časová dotace (minuty)	Metody a techniky vzdělávání
<b>Úvod:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zahájení a představení programu</li> <li>• organizační záležitosti</li> <li>• představení lektora</li> </ul>	30	Přednáška
<b>Význam komunikace pracovníků zabývajících se správou daní:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• význam komunikace</li> <li>• formy komunikace</li> <li>• ústní komunikování</li> </ul> <p>Absolvent dokáže vysvětlit význam komunikace a definovat jeho formy.</p>	120	Přednáška s využitím PowerPointové prezentace
<b>Význam efektivního komunikování při správě daní:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• přístup daňové správy ke komunikaci a komunikační kompetentnosti</li> </ul> <p>Absolvent dokáže zdůvodnit význam efektivního komunikování při správě daní a vysvětlit, co je komunikační kompetentnost.</p>	60	Přednáška s využitím PowerPointové prezentace
<b>Principy efektivního komunikování při správě daní:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• požadavky na efektivní písemné komunikování</li> <li>• požadavky na efektivní ústní komunikování</li> <li>• faktory ovlivňující ústní komunikování</li> <li>• komunikační situace</li> </ul> <p>Absolvent dokáže interpretovat požadavky na efektivní písemné komunikování a požadavky na ústní jednání, umí rozlišit faktory ovlivňující ústní komunikování a dokáže popsat komunikační situace.</p>	120	Přednáška s využitím PowerPointové prezentace
<b>Znalost právního rámce procesních komunikačních úkonů při správě daní:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• základní zásady správy daní</li> <li>• právní rámec procesního komunikování při správě daní</li> </ul> <p>Absolvent dokáže vysvětlit základní zásady správy daní a právní rámec procesního komunikování.</p>	90	Přednáška s využitím PowerPointové prezentace

<b>Závěr:</b>	60	přednáška, diskuze, test
<ul style="list-style-type: none"> <li>• závěreční shrnutí</li> <li>• zpětná vazba</li> <li>• test</li> </ul>		

### Studijní disciplína č. 2 *Komunikace při místním šetření a ústním jednání*

#### Celková časová dotace 8 hodin (1 den)

<b>Téma, obsah</b>	<b>Časová dotace (minuty)</b>	<b>Metody a techniky vzdělávání</b>
<b>Úvod:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zahájení a představení programu</li> <li>• organizační záležitosti</li> </ul>	30	Přednáška
<b>Podstata ústního jednání:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• účel a využitelnost ústního jednání</li> <li>• oprávněnost k ústnímu jednání</li> <li>• ústní jednání jako součást místního šetření</li> </ul> <p>Absolvent dokáže vysvětlit, v čem spočívá podstata ústního jednání.</p>	60	Přednáška spojená s videosekvencí
<b>Práce v týmech:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• úkol č. 1- z praxe nejkurióznější situace, kterou jsme při ústním jednání zažili</li> <li>• úkol č. 2 – nejasné řešení zvláštní situace, prožité v praxi při ústním jednání</li> <li>• diskuze k podnětům vzešlých z práce</li> </ul> <p>Absolvent si dokáže představit, jaké mohou nastat situace při ústním jednání i jejich řešení.</p>	60	Samostatná týmová práce, diskuze
<b>Komunikování při ústním jednání:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• komunikační styly</li> <li>• navazování kontaktu</li> <li>• posuzování osob podle vnějšího vzhledu</li> <li>• komunikační situace</li> <li>• otázky při ústním jednání</li> <li>• techniky a metody při ústním jednání</li> <li>• hraní rolí podle předem připraveného scénáře</li> <li>• demonstrování, případová studie</li> <li>• hodnocení ostatními účastníky</li> <li>• diskuze</li> </ul> <p>Absolvent dokáže použít komunikační</p>	120	Přednáška spojená s, videosekvencí, hraní rolí, demonstrování, případová studie, diskuze

<p>styly při ústním jednání, navázat kontakt s komunikačním partnerem a rozlišit jednotlivé komunikační situace a dokáže použít při ústním jednání jednotlivé metody a techniky a zvolit vhodné otázky.</p>		
<p><b>Podstata místního šetření:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• účel a využitelnost místního šetření</li> <li>• oprávněnost k místnímu šetření</li> <li>• diskuze – příklady z praxe</li> </ul> <p>Absolvent dokáže vysvětlit, v čem spočívá podstata místního šetření.</p>	60	Přednáška s využitím videosekvence, diskuze
<p><b>Komunikování při místním šetření:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• komunikační styly</li> <li>• navazování kontaktu</li> <li>• posuzování osob podle vnějšího vzhledu</li> <li>• komunikační situace</li> <li>• otázky při místním šetření</li> <li>• techniky a metody při místním šetření</li> <li>• simulace, případová studie</li> <li>• hodnocení ostatními účastníky</li> <li>• diskuze</li> </ul> <p>Absolvent dokáže použít komunikační styly při místním šetření, navázat kontakt s komunikačním partnerem, dokáže posoudit osoby podle vnějšího vzhledu a rozlišit jednotlivé komunikační situace.</p>	120	Přednáška s využitím videosekvence, simulace, případová studie, diskuze,
<p><b>Závěr:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• závěrečné shrnutí</li> <li>• zpětná vazba od lektora</li> </ul>	30	Přednáška, diskuze

**Studijní disciplína č. 3 Strategie a taktika komunikování při správě daní**

**Celková časová dotace 8 hodin (1 den)**



Téma, Obsah	Časová dotace (minuty)	Metody a techniky vzdělávání
<b>Úvod:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zahájení a představení programu</li> <li>• organizační záležitosti</li> </ul>	<b>30</b>	<b>Přednáška</b>
<b>Uplatňování komunikačních strategií a taktik při místním šetření a ústním jednání:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• komunikační situace</li> <li>• možné chování komunikačních partnerů</li> <li>• praktické komunikační strategie</li> <li>• strategie uplatňování oprávněného požadavku</li> <li>• strategie odmítání neoprávněného požadavku</li> <li>• nezvyšování hněvu komunikačního partnera</li> <li>• zklidňování komunikačního partnera</li> <li>• možnosti zjednání pořádku při ústním jednání a místním šetření</li> </ul> <p>Absolvent rozlišuje, která komunikační strategie či taktika je nejúčinnější pro dosažení konkrétního cíle při místním šetření a ústním jednání.</p>	<b>180</b>	Přednáška spojená s vizualizací, hraní rolí, simulace, diskuze
<b>Procesní komunikování s osobami podávajícími nepřesné nebo nevěrohodné informace:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• důvěryhodnost ústně poskytnutých informací</li> <li>• důvěryhodnost komunikující osoby</li> <li>• rozpoznávání zamlčování – nácvik</li> </ul> <p>Absolvent dokáže určit důvěryhodnost ústně poskytnutých informací, důvěryhodnost komunikující osoby a dokáže rozpoznat zamlčování.</p>	<b>180</b>	Přednáška spojená s vizualizací, hraní rolí, simulace, diskuze
<b>Závěr:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• závěrečné shrnutí</li> <li>• zpětná vazba od lektora</li> <li>• případová studie</li> </ul>	<b>90</b>	<b>Případová studie</b>

#### Studijní disciplína č. 4 *Příprava na ústní jednání a místní šetření*

**Celková časová dotace 8 hodin (1 den)**

<b>Téma, Obsah</b>	<b>Časová dotace (minuty)</b>	<b>Metody a techniky vzdělávání</b>
<p><b>Úvod:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zahájení a představení programu</li> <li>• organizační záležitosti</li> </ul>	<b>30</b>	přednáška
<p><b>Příprava na ústní jednání a místní šetření:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• smysl a účel ústního jednání a místního šetření</li> <li>• komunikačního záměr a hlavní cíl jednání</li> <li>• vhodnost uskutečnit ústní jednání a místní šetření</li> <li>• stanovení celkové strategie</li> <li>• příprava scénáře ústního jednání</li> <li>• určit kritické body jednání</li> <li>• výběr úředních osob pro jednání</li> <li>• určení optimálního místa pro ústní jednání</li> </ul> <p>Absolvent se dokáže připravit na ústní jednání a místní šetření.</p>	<b>240</b>	přednáška s využitím PowerPointové prezentace, hraní rolí, demonstrování
<p><b>Minimální rozsah přípravy na ústní jednání:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nouzová opatření při nemožnosti důkladné přípravy na ústní jednání a místní šetření</li> </ul> <p>Absolvent dokáže použít nouzová opatření a připravit se na ústní jednání bez možnosti důkladné přípravy.</p>	<b>120</b>	přednáška s využitím PowerPointové prezentace, hraní rolí, demonstrování
<p><b>Závěr:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• závěrečné shrnutí</li> <li>• zpětná vazba od lektora</li> <li>• případová studie</li> </ul>	<b>90</b>	Případová studie

**Studijní disciplína č. 5 Dokumentace procesních komunikačních úkonů při správě daní**

**Celková časová dotace 8 hodin (1 den)**

<b>Téma, Obsah</b>	<b>Časová dotace (minuty)</b>	<b>Metody a techniky vzdělávání</b>
<p><b>Úvod:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zahájení a představení programu</li> <li>• organizační záležitosti</li> </ul>	30	přednáška
<p><b>Způsob provádění a dokumentace ústního jednání:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• protokol o ústním jednání</li> <li>• protokol o ústním podání</li> <li>• závěrečné stadium ústního jednání</li> </ul> <p>Absolvent dokáže vysvětlit, jakým způsobem se dokumentuje ústní jednání.</p>	90	Přednáška spojená s videosekvencí
<p><b>Monolog hlavního komunikačního partnera a jeho dokumentování:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• právní rámec</li> <li>• etická a taktická doporučení</li> <li>• způsob provádění</li> <li>• dokumentace ústního jednání</li> </ul> <p>Absolvent dokáže prakticky provést dokumentaci ústního jednání s komunikačním partnerem.</p>	120	Přednáška spojená s videosekvencí hraní rolí, demonstrování, simulace
<p><b>Dialog s komunikačním partnerem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• právní rámec</li> <li>• etická a taktická doporučení</li> <li>• způsob provádění</li> <li>• dokumentace ústního jednání</li> </ul> <p>Absolvent zaznamená ústní jednání v rámci dialogu s komunikačním partnerem.</p>	120	Přednáška spojená s videosekvencí hraní rolí, demonstrování, simulace
<p><b>Zákonnost a věrohodnost protokolu a ústního jednání, které jím bylo zaznamenáno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• právní úprava</li> </ul> <p>Absolvent se dokáže při dokumentaci ústního jednání řídit právní úpravou.</p>	60	Přednáška
<p><b>Závěr:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• závěrečné shrnutí</li> </ul>	60	praktické provedení, diskuze

- zpětná vazba od lektora
- praktické provedení

## 2.6.6 Metody, formy vzdělávání

Pokud máme jasně stanovený cíl vzdělávací akce, známe obsah vzdělávací akce či její zaměření můžeme začít s výběrem forem a metod vzdělávání, výběrem učebních pomůcek i didaktických technik. V předchozí kapitole jsem v rámci zpracování osnov vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí uvedla jaké techniky a metody vzdělávání budou při vzdělávací akci použity.

Uvedla jsem je zde již proto, abych zachovala celistvost a logické uspořádání osnovy vzdělávací akce. Nyní bych v těchto následujících kapitolách chtěla navázat na kapitolu předchozí (viz kap. 2.6.5.1) a pokusit se o její teoretické zastřešení.

### 2.6.6.1 Formy vzdělávání

Barták (2003, s. 92) vysvětluje formy vzdělávání jako určitý organizační rámec výuky. Podle Dvořákové (2007, s. 296) je to proces, prostřednictvím kterého dochází k předávání a získávání nových dovedností i znalostí. Hroník pak mluví o didaktickém přístupu, kdy povětšinou jde o to, aby učení bylo co nejvíce akční (Hroník 2007, s. 150).

Existují různá hlediska, podle kterých můžeme rozlišovat formy vzdělávání. Jedním z nejčastějších členění je členění podle počtu zúčastněných jedinců (Šerák – Dvořáková 2009, s. 93):

- **hromadné:** frontální výuka s hlavním přednášejícím;
- **skupinové:** aktivita na straně účastníků, lektor má úlohu organizační a motivační;
- **individuální:** vysoce individualizovaná interakce v horizontu účastník-lektor

Dalším možným členěním je podle Mužíka (2004, s. 75) členění z hlediska interakce mezi vyučujícím a účastníky:

- **prezenční:** účastníci i vzdělavatel jsou fyzicky přítomni ve výuce;
- **distanční:** podstatná část výuky je prováděna někým, kdo je v prostoru i čase vzdálen od studujícího – velkou část zaujímá řízené sebevzdělávání prostřednictvím speciálně upravených studijních materiálů;
- **kombinované:** spojení prezenční a distanční formy studia;
- **sebevzdělávání:** záměrná a cílevědomá činnost jedince, která je podmíněna vynaložením vlastního úsilí, tzn., že jedinec přebírá iniciativu svých učebních potřeb.

V praxi existují i další formy, se kterými se můžeme setkat. Patří sem například (Skalková 1999, s. 204):

- jednodenní školení
- krátké interní kurzy
- semináře
- studijní skupiny
- studijní zájezdy
- korespondenční kurzy
- projektové vyučování založené na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů

Při výběru vhodné formy vzdělávání musíme zohlednit jednak kritérium didaktické, které umožní účastníkům vzdělávací akce, aby se na výuku mohli lépe soustředit a naučit se tak co nejvíce. Dalším kritériem, ovlivňujícím náš výběr je kritérium ekonomické. Zde hlavní roli hraje především, jak nejehospodárněji využít náklady spojené s uvolňováním pracovníků z pracovního procesu, jejich cestováním, ubytováním a s náklady spojenými s tvorbou výukového prostředí (Mužík 1998, s. 114).

Výběrem vhodné didaktické formy lze dosáhnout toho, že účastníci v daném čase se naučí co nejvíce a co nejekonomičtějším způsobem (Šerák – Dvořáková 2009, s. 93).

### 2.6.6.2 Metody vzdělávání

V této kapitole bych chtěla navázat na kapitolu 1.6.3, ve které jsem se podrobněji zabývala jakými způsoby, tedy jakými metodami lze nejlépe dosáhnout (vzhledem k cíli mé práce) rozvoje komunikačních kompetencí. Vysvětlila jsem co metody v procesu vzdělávání a rozvoje znamenají. Zmínila jsem se i o kritériích, které mohou ovlivňovat volbu jednotlivých metod. V závěru jsem se pak zmínila o metodách participativních, jejichž jednotlivý popis a využití uvádím v příloze č. 1.

Nyní bych ještě chtěla doplnit a vysvětlit, jaký způsobem lze jednotlivé metody vzdělávání klasifikovat.

V praxi chybí jednotná klasifikace metod, ale existuje řada kritérií, podle kterých se člení metody vzdělávání (Bartoňová 2010, s. 152).

Například Hroník (2007, s. 150) uspořádá metody vzdělávání do tzv. „*Matice metod rozvoje*“.

Tabulka č. 4 *Matice metod rozvoje* (Hroník 2007, s. 150)

	<b>Řízení druhými, společně s druhými</b>	<b>S převahou sebeřízení, sám</b>
<b>Mimo chod</b>	Trénink, workshop, výuka bez practices, hra modelové situace, outdoorové programy	Samostudium, domácí úkoly, cvičení, případové studie a jejich tvorba, osobní rozvoj, e-learning
<b>Za chodu</b>	MBO, koučink, individuální koučink, mentoring, zpětná vazba, 360 zpětná vazba, praxe, job station, stínování, praxe, zařazení do projektu, supervizní skupiny	Aoutofeedback, sebereflexe, MBO, intervizní skupiny, 360 zpětná vazba, vyzkoušení nového přístupu (pokus, experiment)

Podobným způsobem metody vzdělávání rozděluje Koubek (1997, s. 250) do dvou základních skupin:

- 1. Metody vzdělávání na pracovišti** (on the job). Na konkrétním pracovním místě, při vykonávání běžných pracovních povinností –

instruktáž při výkonu, rotace práce (cross training), koučování (coaching) nebo mentorování (mentoring).

2. **Metody vzdělávání mimo pracoviště** (off the job) – přednáška, demonstrace, koučování, samostudium, workshop, brainstorming, diskuse, případová studie, hraní rolí, učení akcí, manažerské hry, bzučící skupiny, diagnosticko-výcvikový program (assessment centre).

K dosahování vyšší efektivity vzdělávání je vhodné využívat kombinace více metod, tak aby byly potlačeny jejich nevýhody a zvýrazněny jejich výhody, aby byla udržena pozornost účastníků a také aby bylo dosaženo stanovených cílů (Šerák – Dvořáková 2009, s. 94).

### **2.6.6.3 Forma a metody vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy**

Vzdělávací akce zaměřená na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy bude realizovaná mimo pracoviště finančních úřadů. Jedním z důvodů, proč vzdělávací akci realizovat mimo pracoviště je ten, že finanční správa vlastní několik plně zařízených a vybavených vzdělávacích zařízení, dalším důvodem, a ne méně důležitým je, že se účastníci vzdělávací akce dokážou lépe soustředit na průběh výuky.

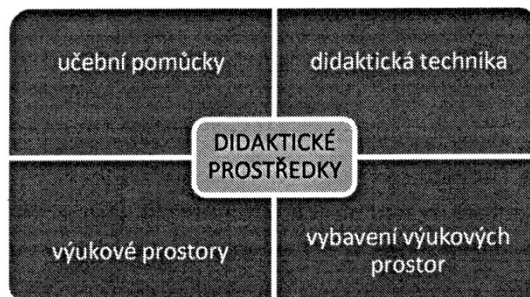
Vzdělávací akce proběhne formou přímé výuky ve vlastním vzdělávacím zařízení. Přímá neboli prezenční forma výuky je charakteristická přímým kontaktem lektora s účastníky. Výuka bude doplněna vizualizací, dialogickými a participativními metodami, samostatnými pracemi a diskusí účastníků. Konkrétně zvolené metody jsem přímo uvedla v osnovách vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy (kap. 2.6.5.1).

### **2.6.7 Didaktické pomůcky, techniky a studijní materiály**

Pokud máme zvolené metody vzdělávací akce i její formu, následuje další krok, a tím je výběr vhodných didaktických pomůcek, technik i studijních materiálů. Správně zvolené didaktické pomůcky, techniky, studijní

materiály a dále i výukové prostory i jejich vybavení zefektivní a podpoří metody vzdělávání tedy kvalitu vzdělávacího procesu (Vodák – Kucharčíková 2011, s. 115).

*Obrázek č. 11 Didaktické prostředky (Šerák – Dvořáková 2009, s. 100)*



**Didaktické pomůcky** podle Bartáka (2003, s. 109) umožňují větší přístupnost, prohlubují i rozšiřují informaci, která je sdělovaná lektorem účastníkům vzdělávání. Jsou jakýmsi „*hmotnými nástroji řízení a regulace procesu učení*“.

Mezi nejčastěji používané didaktické pomůcky patří (Bartoňková 2010, s. 162):

- skutečné předměty;
- simulace skutečností;
- modely;
- zobrazení – statické, dynamické, bez zvuku, označené, obraz, fotografie, film, video, televize, internet, intranet, flipchart, promítací plochy, interaktivní tabule, digitální projektory;
- zvukové nahrávky;
- dotykové pomůcky;
- literární pomůcky.

**Didaktickou techniku** pak představují veškeré technické přístroje zařízení a systémy (zařízení pro nepromítaný záznam, projekční technika, zvuková technika, televizní technika, výukové počítače, pomocná a doplňková zařízení), které napomáhají v průběhu vzdělávacího procesu ke zprostředkovávání informací z učebních pomůcek. Výběr správné techniky závisí na složení učební skupiny, stanovených cílech a obsahu, vybraných



metodách, edukačním prostředí a také na zkušenostech přednášejícího (Mužík 1998, 194).

Stanovený obsah vzdělávací akce je specifikován a konkretizován ve *studijních materiálech* (Šerák – Dvořáková 2009, s. 90). Studijní materiály pro účastníky kurzů mohou mít různé podoby. To, jaký budou mít charakter, závisí na cílech, obsahu, formách a metodách vzdělávací akce (Bartoňková 2010, s. 165).

Nejčastěji používané v oblasti vzdělávání dospělých jsou (Mužík 1998, s. 190):

- ✓ skripta, studijní opory,
- ✓ sylaby, teze,
- ✓ scénáře,
- ✓ pracovní sešity, pracovní listy,
- ✓ zadání případových studií,
- ✓ manažerské hry.

Studijní materiály mohou mít formu tištěnou, tzn. účastníkům vzdělávací akce jsou studijní materiály předávány v tištěné podobě, tak i jinou netištěnou formu a mohou být nabízeny prostřednictvím jiných médií (Bartoňková 2010, s. 166):

- Síť – lokální počítačové síť, intranet, on-line knihovny a další zdroje.
- Multimédia – spojují různé formy uložení dat – video, animace, hypertext – CD, DVD.
- Mobilní prostředky a přístupy - notebooky pro práci doma, m-learning.

#### **2.6.7.1 Didaktické pomůcky, techniky a studijní materiály vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy**

Studijní materiály budou připraveny tak, aby sledovaly cíl vzdělávací akce, aby akceptovaly zvolené metody a formy vzdělávací akce a aby kurz teoreticky vhodnou formou zastřešily. Pro účastníky budou připravena

skripta. Skripta si budou moci účastníci sami obstarat prostřednictvím Intranetu v sekci vzdělávání v elektronické podobě, nebo jim budou k dispozici na začátku vzdělávací akce. Dále při výuce budou moci účastníci využívat DŘ 280/2009 Sb., Daňový řád, LZPS 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod v procesních komunikačních úkonech, jako oporu teoretické části vzdělávací akce.

Jak jsem se již zmínila (viz kap. 2.6.6.3), vzdělávací akce bude probíhat ve vlastním vzdělávacím středisku, kde jsou účastníkům k dispozici plně technicky a funkčně vybaveny učebny, které plně odpovídají potřebám i požadavkům vzdělávací akce a umožní lektorovi, aby výuka probíhala co nejefektivněji.

Pro přehlednost jsem do níže uvedené tabulky zpracovala jaké didaktické pomůcky, techniky a studijní materiály budou použity v jednotlivých studijních disciplínách.

*Tabulka č. 5 Didaktické pomůcky, techniky a studijní materiál pro vzdělávací akci zaměřenou na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy*

<b>Studijní disciplína</b>	<b>Didaktické pomůcky</b>	<b>techniky</b>	<b>Studijní materiál</b>
Význam efektivní komunikace	Tabule, promítací plochy, flipchart, laserové ukazovátko	Notebook včetně PowerPoint prezentace, dataprojektor	skripta, DŘ 280/2009 Sb., Daňový řád
Komunikace při místním šetření a ústním jednání	Tabule, promítací plochy, flipchart, laserové ukazovátko	Notebook včetně PowerPoint prezentace, dataprojektor, video	skripta, DŘ 280/2009 Sb., Daňový řád, LZPS 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod v procesních komunikačních úkonech
Strategie a taktika komunikování při správě daní	Tabule, promítací plochy, flipchart, laserové ukazovátko	dataprojektor, video	skripta, DŘ 280/2009 Sb., Daňový řád
Příprava na ústní jednání a místní	Tabule, promítací plochy,	Notebook včetně PowerPoint	skripta, DŘ 280/2009 Sb.,

šetření	flipchart, laserové ukazovátko	prezentace, dataprojektor	Daňový řád, LZPS 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod v procesních komunikačních úkonech
Dokumentace procesních komunikačních úkonů	Tabule, promítací plochy, flipchart, laserové ukazovátko	Notebook včetně PowerPoint prezentace, dataprojektor, video, PC	skripta,

## 2.6.8 Lektor vzdělávací akce

Vzdělávací akci nelze realizovat bez lektora, tedy někoho, kdo nejen zná a umí, ale také bude na lidi pozitivně působit. Někoho s charismatem, kdo zanechá v posluchačích silný dojem (Medlíková 2013, s. 18). Osobnostní předpoklady lektorů jsou významným předpokladem úspěšného vzdělávání. Dobrý lektor tedy musí disponovat zralou a vnitřně integrovanou osobností (Vodák – Kucharčíková 2011, s. 117-118). Dalším významným předpokladem úspěšné práce lektora je „vysoká míra sociální inteligence. Jde o schopnost dobře fungovat v mezilidských vztazích, což kromě komunikačních dovedností představuje i cit pro situaci, empatii, přiměřené zvládnutí emocí a v neposlední řadě i osobní kouzlo“. (Svatoš – Lebeda 2005, s. 120). Podle Matulčíka (2009, s. 6) lektor nemůže být vševědoucím učitelem, ale daleko spíše je poradcem a zprostředkovatelem vzdělávání. Kopecká (2009, s. 12) pak říká: „Vzdělávání dospělých nikdy nebude fungovat, pokud se lektor k účastníkům postaví jako dospělý“.

Lektor by v rámci vzdělávací akce nikdy neměl zapomenout na správnou motivaci účastníků. Bez motivace učení nemůže proběhnout. Princip motivace říká, „že nemůžeme motivovat druhého, ale je pravda, že lektor může vytvořit takové klima či prostředí, kde se člověk motivuje sám“ (Pike 2003, s. 48). Hroník (2007, s. 35) k tomu dodává, že emoce jsou v průběhu vzdělávací akce faktorem, který nelze opomenout a „že každá přetrvávající a efektivní změna je svou povahou emocionální“.

Lektor je zodpovědný za vytvoření aktivního prostředí a vytváří takové podmínky, aby každý mohl prožít pocit úspěchu. Vždyť jakákoli forma negativní motivace může tlumit jak pracovní atmosféru, tak i aktivitu účastníků. Proto lektor ve standardizované vzdělávací akci (Hroník 2007, s. 172-173):

- Facilituje.
- Uplatňuje individuální přístup.
- Uskutečňuje zásadu, že každý může být vítěz.
- Vytváří prostředí podporující děláním chyb v bezpečném prostředí.

Úspěch vzdělávací akce závisí především na lektorově schopnosti umět pokud možno prostřednictvím prožitku správným způsobem podat dané skupině účastníků požadované téma. Významnou úlohou lektora je přispět k pochopení vzdělávání jako velmi důležitého nástroje dosažení podnikových cílů (Vodák – Kucharčíková 2001, s. 118-120).

Výběr lektora závisí především na stanovených cílech, obsahu a didaktických metodách, zároveň nemalou roli při výběru lektorů hraje časový harmonogram i finanční rozpočet celé vzdělávací akce. Organizátor vzdělávací akce se musí také rozhodnout, zda využije lektory externí nebo interní. Výhodou interních lektorů bývá znalost prostředí organizace. Jejich využití je především v rámci vzdělávání „on the job“. Předností externích lektorů je jejich odbornost a širší nabídka, umožňující realizaci méně obvyklých nebo náročných metod a možnost tak dosáhnout větší atraktivity a efektivity vzdělávací akce (Šerák – Dvořáková, 2009, s. 104).

#### **2.6.8.1 Lektor vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy**

Lektorem vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy bude vybrán s ohledem k cíli vzdělávací akce i jejímu zaměření lektor vlastního vzdělávacího střediska, tedy interní lektor, odborník na komunikaci ve státní správě. Tento lektor je vysoce

kvalifikovaný, odborně zdatný a má nemalou zkušenost s komunikací ve státní správě. Je to člověk navíc i právně erudovaný s několikaletou praxí na finančním úřadě, tedy dokonale zná prostředí organizace, styl práce, její kulturu, pracovní vztahy a v neposlední řadě i její komunikaci. Ve vzdělávacím středisku působí jako lektor a konzultant se zaměřením na komunikaci osm let.

## **2.7 Návrh realizace vzdělávací akce**

Po ukončení plánovací fáze i všech přípravných prací se dostávám do závěrečných fází své práce a jednou z nich je návrh realizace vzdělávací akce.

Fáze realizace začíná ještě předtím, než lektor vstoupí do učebny. Realizací vzdělávací akce vrcholí cyklus vzdělávání, je to fáze velmi důležitá a o její úspěšnosti se rozhoduje již při identifikaci vzdělávacích potřeb (Hroník 2007, s. 161).

Fáze realizace se podle Vodáka – Kucharčíkové (2007, s. 83) skládá z několika nezbytných prvků, které podstatným způsobem ovlivňují podobu realizace vzdělávací akce. Jsou to cíle, program, motivace, metody, účastníci a lektoři.

Realizace vzdělávací akce je utvářena třemi hlavními aktivitami (Prokopenko – Kubr 1996, s. 151):

1. Plánování realizace programu – plánování vstupů a výstupů, projekt vzdělávací akce, osnovy, rozpočet.
2. Příprava a organizace jednotlivých akcí v rámci programu.
3. Realizace programu.

K tomu všemu je ještě zapotřebí vzdělávací akci organizačně i finančně zabezpečit. To znamená vytvořit nejenom časový a místní plán celé akce, ale i vytvořit a prosadit finanční rozpočet (Šerák – Dvořáková 2009, s. 101).

### **2.7.1 Organizační zabezpečení vzdělávací akce**

Organizační zajištění vzdělávací akce spočívá v tom, že bychom neměli zapomenout na žádnou z činností, ať už se jedná o činnosti ve fázi přípravy, či realizace nebo evaluace vzdělávací akce. Důležité je také přiřadit odpovědnost za konkrétní činnosti a stanovit mechanismy kontroly. Organizační zabezpečení vzdělávací akce tedy zahrnuje všechny činnosti nezbytné pro její úspěšnou realizaci (Bartoňková 2010, s. 168).

Pro snadnější průběh vzdělávací akce a vyhnutí se různým konfliktům, které by mohly tento průběh narušit, je dobré použít nástroje usnadňující přehled organizačního zabezpečení vzdělávací akce. Jedním z nástrojů je, tzv. časový a místní plán (Bartoňková 2010, s. 169).

### **2.7.2 Časový a místní plán**

Časový a místní plán je důležitým krokem pro úspěšně realizovanou vzdělávací akci. Plán, jak časový tak i místní, má nejčastěji podobu tabulky a zajistí dostatečný přehled o tom, co je potřeba z organizačního hlediska realizovat, či v případě nějakého problému na koho se obrátit (Bartoňková 2010, s. 169).

Při plánování časového rozvrhu je nezbytné, abychom vycházeli ze vzdělávacích cílů. Neméně důležitá je i volba vhodného období realizace vzdělávací akce. Zásadní je pak sestavit časový harmonogram vzdělávací akce tak, aby poskytl dostatek času účastníkům, aby zvládli osvojit si plánované znalosti a dovednosti (Šerák – Dvořáková 2009, s. 102).

Při plánování místa vzdělávací akce je zapotřebí, aby vyhovovalo cílům vzdělávací akce a aby respektovalo podle Šeráka s Dvořákovou (2009, s. 102):

- počet účastníků akce,
- délku vzdělávací akce: celodenní nebo vícedenní akce mohou být realizovány i ve vzdálenějších místech,
- použité formy a metody výuky,
- potřebné materiální didaktické prostředky,

- omezení daná rozpočtem akce,
- dosažitelnost pro účastníky,
- organizační kultura realizačního pracoviště i zadavatele/účastníků.

V souvislosti s těmito skutečnostmi je také důležité ujasnit si, zdali podnik či organizace jsou schopny všechny potřebné podmínky zajistit si sami vlastními silami nebo zdali je zapotřebí využít externích služeb (Šerák – Dvořáková 2009, s. 102).

### **2.7.3 Návrh realizace a časový a místní plán vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí vybrané skupin pracovníků finanční správy**

Vzdělávací akci navrhuji zařadit do letního semestru (duben – červen r. 2015), popřípadě zimního semestru, který probíhá v termínu (září - prosinec r. 2015). Navrhuji, aby vzdělávací akce probíhala v jednom ze tří vzdělávacích zařízení, které slouží k odbornému vzdělávání zaměstnanců finanční. Vzdělávací zařízení zajišťuje všem účastníkům po celou dobu trvání vzdělávací akce jak ubytování, tak i stravování.

Vzdělávací akce by se měli účastnit pracovníci, kteří v praxi v rámci výkonu své práce realizují nebo v budoucnu budou realizovat ústní jednání, místní šetření na různých úsecích správy daní a budou zabezpečovat jejich dokumentování (viz kap. 2.6.1.1). Navrhuji, aby počet účastníků nepřesáhl počet 20 osob.

Vzdělávací akce by měla být realizována v rozsahu pěti pracovních dnů, od pondělí do pátku. Výuka bude začínat v pondělí od 09,00 hodin a končit v pátek v 16,00 hodin. V časovém harmonogramu je zahrnuta i pravidelná přestávka na oběd i dvě malé přestávky podle domluvy. Obvyklý rozvrh vyučovacích hodin je znázorněn v tabulce č. 6

*Tabulka č. 6 Rozvrh vyučovacích hodin*

<b>Den</b>	<b>Dopolední vyučování</b>	<b>Odpolední vyučování</b>
Pondělí	9.00 – 12.00	13.00 – 18.00
Úterý	8.00 – 12.00	13.00 – 17.00

Středa	8.00 – 12.00	13.00 – 18.00
Čtvrtek	8.00 – 12.00	13.00 – 17.00
Pátek	8.00 – 12.00	13.00 – 16.00

Pro účastníky vzdělávací akce by měla být zajištěna doprava prostřednictvím služebních vozidel, či mikrobusu v rámci každého finančního úřadu.

Lektor, který je vlastním zaměstnancem vzdělávacího střediska, bude plně využívat funkčně a technicky vybavené učebny. Výuka bude probíhat formou přímé výuky, která bude doplněna vizualizací, dialogickými a participativními metodami, samostatnými pracemi a diskusemi účastníků (viz kap. 2.6.6.3). Účastníci mohou v rámci studia využít studovnu, která je vybavena čtyřmi PC s těmito programy: ASPI, WORD, EXCEL, POWERPOINT a připojením k Intranetu Finanční správy GFR. Při výuce lektor použije připravené studijní materiály, didaktické pomůcky, techniky v jednotlivých disciplínách, tak jak byly uvedeny v tabulce č. 5 *Didaktické pomůcky, techniky a studijní materiál pro vzdělávací akci zaměřenou na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy* (viz kap. 2.6.7.1).

#### **2.7.4 Kalkulace nákladů**

Jak jsem se již zmínila v předchozí kapitole (viz 2.7) pro úspěch realizace vzdělávací akce je zapotřebí správně vytvořit a také prosadit finanční rozpočet.

Rozpočet neboli kalkulační nákladů vzdělávací akce je jedním z důležitých, ale i časově náročných kroků a mnoho andragogů se snaží těmto krokům vyhýbat (Belcourt – Wright 1998, s. 157). Podle Mužíka (2000, s. 74) kalkulační slova smyslu představuje propočtení ekonomické výhodnosti jakékoliv činnosti v rámci podniku či organizace a zároveň je i podkladem pro rozhodnutí, zdali činnost provozovat a v jakém rozsahu. V užším smyslu je kalkulační propočtem ekonomické výhodnosti vybrané jednotky činností – tzv. *kalkulační jednice*. Kalkulace tohoto druhu



výukové aktivity vzhledem k příliš mnoho proměnným je velmi náročná a managementem příliš nepodporovaná (Belcourt – Wright 1998, s. 158).

Nejdůležitější věcí, na kterou je zapotřebí při kalkulaci vzdělávací akce pamatovat je nevynechat některou z položek a neopomenout zavést do kalkulace vše, co se promítne do jeho ceny, resp. do výsledných nákladů na vzdělávací akci. Veškeré aktivity důležité pro realizaci vzdělávací akce musí být vyjádřeny v nákladech (Bartoňková 2010, s. 176).

Prokopenko s Kubrem (1996, s. 156) výše uvedené náklady na vzdělávací akci rozdělují do dvou kategorií:

- 1. Náklady na vzdělávací program – fixní náklady.** Jsou takové položky, které nezávisí na počtu účastníků, ale jsou pevně dané pro realizaci konkrétní vzdělávací akce (náklady na lektory, náklady na realizační tým, poplatky za výuku hrazené jiným institucím, nájemné za prostory pro výuku a za zařízení, parkoviště, poštovné atd.)
- 2. Náklady na účastníky – variabilní náklady.** Jsou náklady, které se mění podle počtu účastníků (přeprava do místa konání a místní přeprava, náklady na přepravu při exkurzích a studijních cestách, diety a cestovné, stravování a ubytování, finanční náhrady za knihy, atd.)

#### **2.7.4.1 Kalkulace nákladů na vzdělávací akci zaměřenou na rozvoj komunikačních kompetencí**

Kalkulace nákladů na vzdělávací akci spadá plně do kompetencí regionálních personálních oddělení GFR. Vzhledem k tomu, že vzdělávací akce bude probíhat v jednom z vlastních vzdělávacích zařízení, které je moderně a funkčně vybaveno potřebným materiálem, budou uspořeny především náklady za nájemné výukových prostor a s tím spojené další náklady jako např. ubytování.

Předběžná kalkulace vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí vybrané skupiny pracovníků finanční správy bude zahrnovat jednak fixní náklady tedy náklady na samotný vzdělávací program a variabilní náklady, náklady na účastníky. Při jejím zpracování jsem

vycházela jednak z toho, co jsem zjistila studiem dostupných vnitřních materiálů a zároveň z teoretických poznatků uvedených výše (viz kap. 2.7.4).

*Tabulka č. 7 Předběžná kalkulace nákladů na vzdělávací akci zaměřenou na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy*

<b>FIXNÍ NÁKLADY – NÁKLADY NA VZDĚLÁVACÍ POROGRAM</b>			
<b>Náklady</b>	<b>Jednotková cena v Kč</b>	<b>Počet jednotek</b>	<b>Celková cena v Kč</b>
Mzda lektora	12 000	5	60 000
Stravování lektora	150	5	750
Mzda organizačního pracovníka	1 500	5	7 500
Stravování organizačního pracovníka	150	5	750
Pronájem prostor	0	0	0
Parkovné	0	0	0
<b>Celkem</b>			<b>69 000</b>
<b>VARIABILNÍ NÁKLADY – NÁKLADY NA ÚČASTNÍKY</b>			
<b>Náklady</b>	<b>Jednotková cena v Kč</b>	<b>Počet jednotek</b>	<b>Celková cena v Kč</b>
Ubytování	0	100	0
Stravování	150	100	15 000
Doprava			2 500
Studijní materiály	250	1	250
<b>Celkem</b>			<b>17 750</b>
<b>PŘEDBĚŽNÉ NÁKLADY CELKEM</b>			<b>86 750</b>

## **2.8 Návrh evaluace vzdělávací akce**

Posledním, ale zároveň jedním z nejdůležitějších kroků v rámci projektu vzdělávací akce je evaluace. Je to jakýkoli pokus získat zpětnou vazbu o účincích vzdělávací akce a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání (Armstrong 1999, s. 555). Jinak řečeno, je nezbytné vědět v jaké míře designovaná a realizovaná vzdělávací akce naplnila svůj cíl (Hroník 2007, s. 176).

Evaluace vzdělávací akce je komplexní proces, kterým se snažíme změřit celkové přínosy i náklady vzdělávací akce a stejně jako každý proces i při

evaluaci je možné použít argumenty, proč evaluaci realizovat (zlepšuje vztahy mezi účastníky a manažery, přispívá k efektivitě podnikání, podporuje těsnou vazbu mezi cíli vzdělávání a podnikatelskými cíli podniku, zaměřuj se na osobní a rozvojové funkce, stává se prvkem zlepšování výkonnosti, pomáhá rozhodovat o prioritách, určuje, jak lze dosáhnout téhož výsledku lepším způsobem, podporuje integraci vzdělávání atd), stejně tak argumenty, které jsou zásadně proti (náročnost na získání potřebných informací, vyžaduje mnoho času a úsilí, vynaložení dodatečných finančních prostředků, úzkou spoluúčast lektorů, účastníků vzdělávání a managementu, některé přínosy vzdělávání je obtížné kvantifikovat) (Vodák – Kucharčíková 2011, s. 126-127).

Při realizaci procesu evaluace je zapotřebí zvážit skutečnosti, na které je třeba si v procesu samém dát pozor (Vodák - Kucharčíková 2011, s. 127-128):

- Hodnocení by nemělo zůstat příliš zaměřené na nejnižší úrovni.
- Personální oddělení by mělo vědět o názorech účastníků na vzdělávání a měřit, jak bylo vzdělávání vnímáno jejich očima.
- Na vzdělávání by se měly projevit reálné postoje účastníků. Ukáže se, do jaké míry je vzdělávání skutečně hodnotné pro jejich práci.
- Při vyhodnocování bychom měli využít více než jednoho zdroje údajů.
- Na neschopnost oddělit, v čem bylo vzdělávání špatné a které chyby byly způsobeny jinými faktory.

Evaluace účinnosti vzdělávací akce můžeme zhruba rozdělit na dvě části. První je zaměřena na zkoumání didaktické účinnosti v průběhu akce, tj. nárůstu vědomostí, dovedností, popř. profesních návyků účastníků vlivem výuky. Druhá a v praxi daleko obtížnější je ta část, která hodnotí dopad vzdělávání na efektivitu provádění pracovních činností účastníků vzdělávací akce (Mužík 2010, s. 295).

## 2.8.1 Přístupy k evaluaci vzdělávací akce

V odborné literatuře existuje několik přístupů k hodnocení účinnosti vzdělávacích akcí. V každém případě by mělo jít o několik úhlů pohledu, jejichž pomocí je možné sledovat například výkonnost, chování, zájem a spokojenost účastníků, a to před, v průběhu a po skončení vzdělávací aktivity (Vodák - Kucharčíková 2011, s. 136).

Z výzkumů vyplývá, že mnohé společnosti či podniky využívají k posouzení úspěšnosti a efektivity vzdělávacích akcí čtyřúrovňový model hodnocení, jehož autorem je Kirkpatrick (Mužík 2010, s. 299). Tento model vyhodnocuje různé parametry a je založen na předpokladu, že jednotlivé úrovně hodnocení na sebe postupně navazují a informace z každé předešlé úrovně slouží jako základ pro hodnocení úrovně vyšší (Belcourt – Wright 1998, s. 183).

Z tohoto důvodu jsem se proto ve své práci rozhodla navrhnout tento přístup pro evaluaci vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí.

Jak jsem se již zmínila, tento přístup vymezuje čtyři úrovně hodnocení efektivity profesního vzdělávání dospělých, a to (Belcourt – Wright 1998, s. 183):

1. *Evaluating reaction - Reakce*

V rámci této úrovně se nejrůznějšími metodami (ankety, dotazníky) zkoumají bezprostřední pocity a reakce účastníků vzdělávací akce, jejich názory, jak jsou spokojeni se vzdělávací akcí.

2. *Evaluating learning – Vyučování a učení*

Tato úroveň hodnocení se snaží posoudit, do jaké míry rozšířili účastníci své znalosti, zlepšili dovednosti, případně změnili postoje, klasickými školskými způsoby (testy, zkouškami, referáty) se zjišťuje, jak dospělí zpracovali prezentované informace.

3. *Evaluating behavior - Chování*

Tato úroveň se snaží postihnout, zda u účastníků vzdělávací akce došlo k posunu změn chování a jednání jako důsledku výukového procesu a zda získané dovednosti využívají v každodenním pracovním

životě. K posouzení této úrovně jsou nejčastěji používány výstupy z 360 zpětné vazby, rozhovory s absolventy školení a jejich manažery, popřípadě zákazníky či průzkumy zjišťující míru dovedností před a po školení.

#### 4. *Evaluating result – Výsledky*

Tato úroveň představuje zkoumání naplnění hlavního cíle profesního vzdělávání dospělých. Zkoumá, zda došlo pod vlivem vzdělávání ke změně produktivity práce, ať již u jednoho pracovníka či u jiných pracovních kolektivů a došlo ke zlepšení výkonnosti organizace, ať už z hlediska produkce či prodeje, snížení nákladů, fluktuace zaměstnanců.

Zatímco první dvě úrovně lze poměrně dobře hodnotit a měřit, hodnocení od třetí úrovně výše je nejenom časově náročné, ale také složitější. A to proto, že je velmi těžké předvídat, jakým způsobem se změní chování absolventů vzdělávací akce, či přesné změření finanční přínosnosti vzdělávání. Proto většina firem hodnotí své vzdělávací akce prostřednictvím první a druhé úrovně, a pokud užívají vyšších úrovní, volí tento způsob jenom pro vybrané vzdělávací akce (Mužík 2010, s. 301).

### **2.8.2 Evaluace vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy**

V této poslední části práce se pokusím navrhnout evaluaci vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy.

Evaluaci budou organizačně zajišťovat pracovníci vzdělávacího zařízení. Na hodnocení vzdělávací akce se budou podílet jednak samotní účastníci, dále lektor, organizační pracovník, personalisté i přímí nadřízení.

Předmětem evaluace bude výuka. Hodnotit se bude nejenom její průběh, ale i její organizační zabezpečení, výkon lektora, didaktické pomůcky, studijní materiály, slabé i silné stránky vzdělávací akce.

Cílem evaluace vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí bude:

- Zjistit zda cíle vzdělávací akce byly dosaženy.
- Zjistit užitečnost a potřebnost vzdělávací akce.
- Zjistit, zdali je vzdělávací akce organizačně dobře zajištěna.
- Ověřit, zdali didaktické pomůcky byly vhodně použity.
- Ověřit, zdali použité studijní materiály byly pro účastníky srozumitelné.
- Výkon lektora – spokojenost účastníků s výkonem lektora.
- Zjistit slabé i silné stránky vzdělávací akce.

Pro evaluaci budou data získávána prostřednictvím dotazníků, které budou účastníkům rozdány na konci vzdělávací akce. Tento dotazník uvádím ve své práci jako přílohu č. 4. Dalším zdrojem informací budou výstupy ze znalostního testu, který budou jeho účastníci absolvovat v rámci disciplíny č. 1 *Význam efektivní komunikace*. Doplnujícími zdroji pak budou samotné informace od jednotlivých účastníků vzdělávací akce.

Data získaná z dotazníků budou zpracovávat pracovníci vzdělávacího zařízení. Výstupem bude *Závěrečná evaluační zpráva*, která bude obsahovat jednak výsledky evaluace, tak i zároveň popis použitých technik a metod evaluace a závěrečné doporučení. Výsledky evaluace budou do budoucna využity při realizaci dalších vzdělávacích. Na jejich základě bude možné opravit obsahovou náplň vzdělávací akce, změnit lektory, upravit didaktické pomůcky či studijní materiály.

Výstupy znalostních testů budou sloužit jednak jako zpětná vazba jednotlivým účastníkům, tak i jako jeden z podkladů pro jejich hodnocení.

Tímto způsobem bude realizováno hodnocení první a druhé úrovně Kirkpatrickova čtyřúrovňového modelu. Hodnocení třetí a čtvrté úrovně, jak už jsem se zmínila v předchozí kapitole (viz kap 2.8.1), je jednak časově náročnější ale i složitější, proto v rámci návrhu evaluace pouze okrajově nastíním, jakým způsobem lze tyto úrovně zhodnotit či změřit.

Třetí úroveň - úroveň hodnocení chování bude posuzovaná a hodnocena jednak na základě přímého pozorování chování účastníka přímo jeho nadřízeným pracovníkem, tak i prostřednictvím výstupu z 360 zpětné vazby.

Čtvrtá úroveň – úroveň hodnocení výsledků lze velmi těžko posoudit a změřit. Jedním z možných ukazatelů pro hodnocení této úrovně by mohl být počet stížností, či počet odvolání a jejich následné porovnání s údaji zjištěnými v předchozích sledovaných obdobích.

## Závěr

Touto prací jsem se snažila navázat na svoji bakalářskou práci, ve které jsem se zabývala problematikou komunikace pracovníků finanční správy. Proto v této magisterské práci jsem se pokusila vytvořit projekt vzdělávací akce zaměřený na rozvoj komunikačních kompetencí vybrané skupiny pracovníků finanční správy.

V úvodu své práce jsem se věnovala vzdělávání, především pak podnikovému vzdělávání zaměřenému na rozvoj komunikačních kompetencí. Při psaní této práce jsem informace čerpala jednak z odborné literatury a snažila se teoretické poznatky propojovat s poznatky získanými z praxe, tak i z interních materiálů. Postupnými kroky jsem se snažila analyzovat a identifikovat vzdělávací potřeby. Vytvořila jsem si kompetenční model pro cílovou skupinu pracovníků, pro které je tento projekt vzdělávací akce určen.

V další části práce jsem se zaměřila již na samotný projekt vzdělávací akce a postupnými kroky jsem se jej snažila vytvořit.

Doufám, že tento projekt vzdělávací akce vyplní mezeru mezi vzdělávacími akcemi zaměřenými na rozvoj komunikačních kompetencí a pomůže tak pracovníkům finanční správy při jejich každodenní pracovní činnosti, ve které přicházejí do styku jednak s daňovými poplatníky, tak i jejich zákonnými zástupci či daňovými poradci. Doufám také, že pokud by byl tento projekt realizován, bude pro pracovníky finanční správy přínosem a pomůže tak alespoň částečně zlepšit nevýrazný a v nemalých případech veřejností negativně vnímaný mediální obraz.



# Seznam použité literatury a ostatních zdrojů

- ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- BARTÁK, J. *Základná kniha lektora/trenéra*. Olomouc: Votobia, 2003.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010.
- BELCOURT, M. – WRIGHT, P. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada Publishing, 1998.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008.
- BIELIKOVÁ, A. *Podnikové vzdělávání vzdělávání, cíle, potřeby, realizace*. Moderní řízení č. 12/2006.
- BUCKLEY, R. – CAPLE, J. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press, 2004.
- Centrální databáze kompetencí [online] [cit. 2014-11-05]. Dostupné z: <http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx>
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007.
- HEGER, V. *Komunikace ve veřejné správě*. Praha: Grada Publishing, 2012.
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Klíčové kompetence* [online]. 2012 [cit. 2014-02-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.eurodyce.org>>
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. Praha: Diderot, 1999.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Výchova a vzdělávání dospělých: Andragogika-terminologický slovník*. Bratislava: Media trade – Slovenské pedagogické nakladatelství, 2000.

- KOPECKÁ, J. *Interaktivita ve vzdělávání dospělých. Andragogika*, 2009, roč. 13, č. 4, s. 12-13.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2009.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 1997.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 2002.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 2007.
- KUBEŠ, M. – SPILLEROVÁ, D. – KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence*. Praha: Grada Publishing, 2004.
- MATULČÍK, J. *Od lektora k facilitátorovi. Andragogika*, 2009, roč. 13, č. 4, s. 6-7.
- MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013.
- MEMORANDUM o celoživotním učení. Praha: MŠMT, 2001.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI, 2004.
- MUŽÍK, J. *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2000.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010.
- Národní soustava povolání [online] [cit. 2014-10-21]. Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_tp.aspx](http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx)
- NEZVALOVÁ, D. *Kurikulární tvorba*. Plzeň: ZČU, 2004.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002.
- PAUKNEROVÁ, D. A KOL. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006.
- PIKE, R. W. *Creative Training Techniques Handbook: Tips, Tactis, and How-To s for Delivering Effective Trainning*. Human Resource Development Print, 2003.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014.
- POKORNÁ, D. *Projektování vzdělávacích aktivit*. Olomouc: VUP, 2000.

- POUR, P. *Základy komunikace*. Studijní materiál pro pracovníky územních finančních orgánů, 2005. [cit. 2014-11-23]. Dostupné z: <http://taxtest.ds.mfcr.cz/TaxIntra/Bin/iTax.dll/main>
- PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton, 2006.
- PROKOPENKO, J. – KUBR, M. A KOL. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, 1996.
- SILBERMAN, M. – LAWSONOVÁ, K. *101 Ways to Make Training Active*. San Diego: Pfeiffer & Company, 1995.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- STRATEGIE celoživotního učení ČR. Praha: MŠMT, 2007.
- SVATOŠ, V. – LEBEDA, P. *Outdoor trénink*. Praha: Grada Publishing, 2005.
- SVOBODOVÁ, H. *Rozvíjení komunikačních kompetencí úředníků*. Olomouc: Bakalářská diplomová práce, 2013.
- ŠERÁK, M. – DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: ČZU v Praze, 2009.
- TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a Řízení lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004.
- Usnesení vlády ČR ze dne 30. listopadu 2005 č. 1542 o Pravidlech vzdělávání ve správních úřadech. [cit. 2014-10-18]. Dostupné z: [http://intranet.ds.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/cds/Pravidla\\_1542\\_2002.pdf](http://intranet.ds.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/cds/Pravidla_1542_2002.pdf)
- VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008.
- Vnitřní zdroje MF ČR: *Organizační struktura*.
- Vnitřní zdroje MF ČR: *Požadavky na komunikování*.
- Vnitřní zdroje MF ČR: *Pracovní řád*.
- Vnitřní zdroje MF ČR: *Vzdělávání zaměstnanců*
- VODÁK, J. – KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011.
- VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací, efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008

Vzdělávací systém pro intranet TaxTest. [cit. 2014-12-09]. Dostupný z:  
<http://taxtest.ds.mfcr.cz/TaxIntra/Bin/iTax.dll/main>

Zákon č. 280/2009 Sb., daňový řád.

## Seznam obrázků

Obr. č. 1: Systém formování pracovních schopností člověka

Obr. č. 2: Vývojová fáze koncipování rozvoje a vzdělávání

Obr. č. 3: Fáze systematického vzdělávání pracovníků

Obr. č. 4: Hierarchický model struktury kompetence

Obr. č. 5: Otázky v projektu vzdělávací akce

Obr. č. 6: Vzdělávací potřeby

Obr. č. 7: Zdroje analýzy vzdělávacích potřeb

Obr. č. 8: Identifikace vzdělávacích potřeb

Obr. č. 9: Charakteristika kompetenčních modelů

Obr. č. 10: Vstupy a výstupy vzdělávací akce

Obr. č. 11: Didaktické prostředky

# Seznam tabulek

Tabulka č. 1:

Kompetenční model pracovníků finanční správy

Tabulka č. 2:

Studijní plán vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy

Tabulka č. 3:

Osnova vzdělávací akce zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy

Tabulka č. 4:

Matice metod rozvoje

Tabulka č. 5:

Didaktické pomůcky, techniky a studijní materiál pro vzdělávací akci zaměřenou na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy

Tabulka č. 6:

Rozvrh vyučovacích hodin

Tabulka č. 7:

Předběžná kalkulace nákladů na vzdělávací akci zaměřenou na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy

# Seznam příloh

Příloha č. 1:

Popis jednotlivých participativních metod i jejich způsoby

Příloha č. 2:

Formy komunikace, obecné požadavky i specifické požadavky na komunikaci pracovníků finanční správy

Příloha č. 3:

Dotazník hodnocení vzdělávací akce

**Příloha č. 1 Popis jednotlivých participativních metod i jejich způsoby využití (Vodák – Kucharčíková 2011, s. 114)**

METOD A	POPIS	VÝHODY	NEVÝHODY
<b>Řešení incidentu</b>	Metoda se podobá případové studii. Jsou zadána základní fakta o incidentu a skupina se rozhoduje, jaké další informace potřebuje a jaké otázky musí zodpovědět. Metoda vhodná pro skupinu 10 lidí k výuce diagnostikování problémů a analýzy faktů.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zkoumání reálných problémů bez rizika</li> <li>- dobrá simulace reality</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pocit umělosti situace na straně účastníků</li> </ul>
<b>Cvičení vnímavosti</b>	Členové skupiny pozorují a poskytují zpětnou vazbu k chování skupiny nebo jejich jednotlivých členů. Metoda je použitelná ve skupině do 8 členů při nácviku komunikačních, poradenských a interpersonálních dovedností.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je podporován osobní rozvoj a chápání lidského chování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- přílišná intenzita procvičování může vést až k negativním emocím</li> </ul>
<b>Bludiště</b>	Používá navozenou situaci. V určitém okamžiku mají účastníci při řešení úkolu více možností. Tímto způsobem postupují, dokud úkol, úspěšně nevyřeší. Použití je vhodné u malých skupin při vzdělávání v oblasti rozhodování.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- možné vlastní tempo</li> <li>- vysoký stupeň participace účastníků</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nejvíce se naučí ti, kteří se nesprávně rozhodnou</li> <li>- časová náročnost lektorské přípravy</li> </ul>
<b>Workshop</b>	Metoda určená k prodiskutování konkrétních situací a hledání možných přístupů k jejich pozitivnímu zvládnutí. Použití možné ve skupině s maximálně 15 účastníky při trénování komunikačních a manažerských dovedností	<ul style="list-style-type: none"> <li>- možnost vyřešení konkrétních pracovních problémů</li> <li>- použití i u vícečlenných</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nároky na facilitací schopnosti lektora</li> </ul>



		skupin - neformálnost	
<b>Klinika</b>	Skupina či jednotlivci prodiskutují a snaží se překonat konkrétní pracovní problémy. Umožní to tak procvičování a zdokonalování obslužných a manuálních dovedností. Ideálně pro 1-8 účastníků	- Sami účastníci mohou rozhodnout o oblasti diskuse i způsobu řešení	- Časová náročnost - Jen pro malou skupinu
<b>Akvárium</b>	Pracuje s navozenou situací. V určitém okamžiku mají účastníci více možností při řešení úkolu. Zároveň zjišťují důsledky jedné z možných volených možností. Takto postupně postupují, pokud úkol úspěšně nevyřeší	- Možné vlastní tempo - Vysoký stupeň participace účastníků	- Časová náročnost na přípravu lektora - Nejvíce se naučí ti, kteří se nesprávně rozhodnou

**Příloha č. 2 Formy komunikace, obecné požadavky i specifické požadavky  
na komunikaci pracovníků finanční správy (Vnitřní zdroje MF ČR:**

**Požadavky na komunikování)**

<b>FORMA KOMUNIKACE</b>	<b>OBECNÉ POŽADAVKY</b>	<b>SPECIFICKÉ POŽADAVKY</b>
<b>Ústní</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zvolit optimální komunikační styl</li> <li>- naslouchat aktivně a nezaujatě</li> <li>- přijímat a poskytovat zpětnou vazbu</li> <li>- soustředit se a vyvolat zájem</li> <li>- vyjadřovat se jasně a srozumitelně</li> <li>- usilovat o to, aby komunikace nebyla obtížná nebo ohrožující</li> <li>- být zdvořilý a trpělivý</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ujasnit si základní okruh ústních komunikačních situací,</li> <li>- zvládnout problematiku specifické přípravy na důležité ústní komunikace</li> <li>- obtížné nebo ohrožující situace ústního komunikování řešit v rámci systému práce s riziky</li> </ul>
<b>Písemná</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- srozumitelnost a pochopitelnost pro příjemce, tj. zřetelnost, přehlednost, logická struktura</li> <li>- úplnost: zahrnutí veškerých potřebných informací, důležitých pro příjemce</li> <li>- stručnost: eliminovat pro příjemce nepotřebné a nedůležité informace</li> <li>- správnost: shoda se skutečností – správné adresování</li> <li>- včasnost: rychlost a aktuálnost</li> <li>- zdvořilost: respektování zásad písemného společenského styku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osvojit si dovednost psaní nejdůležitějších písemných produktů</li> <li>- pro nejčastěji vytvářené písemné produkty vytvořit kvalitní formuláře</li> </ul>
<b>Telefonická</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uvědomění si, že telefonická komunikace je méně vhodná pro efektivní výměnu informací určitého typu,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ujasnit si základní okruh situací telefonické komunikace</li> </ul>

	<p>spíše se hodí pro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- je nezbytné soustředit se na telefonát a upoutat pozornost komunikačního partnera</li> <li>- pozorně naslouchat a poskytovat a přijímat zpětnou vazbu</li> <li>- zvolit optimální komunikační styl</li> <li>- uvědomit si, že způsob komunikování telefonem je vizitkou, kterou se úřad prezentuje navenek</li> <li>- telefonování není vhodné pro řešení důvěrných či utajovaných skutečností</li> <li>- významné, nové i složité záležitosti telefonicky nevyřizujeme</li> </ul>	<p>v rámci pracovního místa a zahájit přípravu na jejich efektivní zvládnání - dovednostní výcvik a zaměřit se na tzv. prvoliniovou komunikaci a právně závažnou nebo jinak obtížnou telefonickou komunikaci – zvládnání krizového telefonování;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uvědomit si, že lidský hlas je jedním z nejdůležitějších parametrů při komunikaci po telefonu, především pak jeho vstřícný, chápající a příjemný přístup</li> </ul>
<b>Elektronická</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- přechod na elektronické komunikování musí plynout ze strategie a organizační kultury daňové správy a jejich institucí</li> <li>- nutnost zavádět elektronické komunikování podle platných zásad pro řízení změn, její realizace musí být citlivá i ohleduplná k uživateli</li> <li>- zajistit, aby tato forma komunikace byla nejenom rychlá, ale i příjemná a pohodlná</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identifikovat základní okruh komunikací pro jejich nahrazení nebo pro doplnění ústní, písemné, vizuální a audiovizuální komunikace komunikací elektronickou</li> <li>- aplikaci uskutečnit až po zvážení právních souvislostí a po zajištění bezpečnosti elektronického komunikování</li> </ul>
<b>Audiovizuální</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- účinná komunikace sice vyžaduje vizualizaci, ale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ujasnit základní okruh ústní a</li> </ul>

	<p>vizualizační pomůcky pouze doplňují a zvýrazňují slovo, živou řeč v žádném případě nenahrazují;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- vhodné vizualizovat jen to nejdůležitější</li></ul>	<p>písemné komunikace vyžadující podporu vizualizace nebo audiovizualizace</p>
--	--	--

**Příloha č. 4 *Dotazník hodnocení vzdělávací akce***

**Název vzdělávací akce:**

**Termín a místo konání:**

**Jméno lektora/vzdělávací agentura:**

**Prosím ohodnoťte uvedené oblasti, případně doplňte vlastní poznatky.**

**1. Tento kurz splnil mou představu o kvalitním komunikačním vzdělávání pro potřeby pracovníků finanční správy na:**

**100% 90% 80% 70% 60% 50% 10% 5%**

**Tento kurz mou představu o takovém vzdělávání naprosto nesplnil, proto:**

**2. Pro mojí osobou vykonávanou činnost by mohly být nejpoužitelnější tyto části vzdělávací akce:**

**3. Jako málo prakticky použitelné se mi jeví tyto části vzdělávací akce:**

**4. Pokud mne lektor něčím zaujal, pak asi tímto:**

**5. Ke zlepšení obsahu, didaktické úrovně a způsobu organizace této vzdělávací akce doporučuji toto:**

**6. Silné stránky vzdělávací akce:**

**7. Slabé stránky vzdělávací akce:**

# Anotace

Příjmení a jméno autora: Hana Svobodová

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Název diplomové práce: Projekt vzdělávací akce

Vedoucí práce: Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.

Počet znaků: 126 823

Počet příloh: 3

Počet použitých zdrojů: 57

Klíčová slova: projektování vzdělávací akce, identifikace vzdělávacích potřeb, kompetence, komunikační kompetence, kompetenční modely, správce daní, vzdělávání zaměstnanců.

Keywords: designing educational events, identify training needs, skills, communication skills, competency models administrator taxes, employee training.

Cílem práce je vytvoření návrhu vzdělávacího projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí pracovníků finanční správy s možností využití poznatků z oblasti komunikace a efektivního vzdělávání. V první části své práce se zabývám problematikou vzdělávání, především pak vzděláváním zaměřeným na rozvoj komunikačních kompetencí. Ve druhé části jsem se zaměřila jednak na tvorbu kompetenčního modelu pracovníků

finanční správy a následně jsem se poté věnovala samotnému návrhu projektu vzdělávací akce.

The aim is to create a design educational project aimed at developing communication skills of workers financial management with the use of knowledge in the field of communication and effective education. In the first part of his work deals with the issue of education, especially education aimed at developing communication skills. In the second part I focused both on creating competency model workers financial management and subsequently I then gave himself the project design educational events.