Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky (IVP)

Od teorie k praxi: příprava, realizace a reflexe výuky

Závěrečná práce

Autor: **Ing. Adéla Mráčková, MBA**

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Nováková, Ph.D., DiS.

2025

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Institut vzdělávání a poradenství

ZADÁNÍ ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Ing. Adéla Mráčková, MBA

Studium pedagogiky pro učitele odborných předmětů střední školy, pro učitele praktického vyučování střední školy, pro učitele odborného výcviku střední školy, pro učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední škole a konzervatoři a pro učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

Název práce

Od teorie k praxi: příprava, realizace a reflexe výuky

Název anglicky

From Theory to Practice: Preparation, Implementation and Reflection of Teaching

---

Cíle práce

Cílem závěrečné práce je v teoretické části popsat komponenty přípravy na hodinu, analyzovat a didakticky transformovat vybrané téma kurikula, dále v praktické části práce sestavit konkrétní přípravy na hodinu realizované v rámci řízené praxe na cvičné škole a zhodnotit vlastní reflexi praxe vůči připraveným materiálům.

Metodika

1. Rešerše vybrané problematiky v dostupných informačních zdrojích.

2. Popsat v teoretické rovině přípravu na hodinu, představit odborný text vybraného tématu, který odpovídá předmětu, jehož odbornost vychází z předchozího vzdělání a kvalifikace autora závěrečné práce. Analyzovat a didakticky transformovat dané téma kurikula ŠVP.

3. Implementovat navrhované přípravy na hodinu, které reflektují realizovanou řízenou praxi na cvičné škole a zhodnotit vlastní praxi vůči nastaveným přípravám na hodinu.

4. Stanovit závěr a přínos práce.

Doporučený rozsah práce

25 stran

Klíčová slova

střední odborná škola, tematický celek, výuka, příprava na hodinu, reflexe

---

Doporučené zdroje informací

Čapek, R. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 604 stran, 16 nečíslovaných stran obrazových příloh. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

Klapilová, S. Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 76 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1420-1.

Průcha, J. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. 483 stran. ISBN 978-80-262-1228-7.

Rauner, F. Didactics of Vocational Education and Training. In: Handbook of Fundamentals of Modern Vocational Education. Springer, Singapore, 2024. https://doi.org/10.1007/978-981-97-0987-8_15

Slavík, J. et al. Reflexe a hodnocení kvality výuky. První vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020. svazky. ISBN 978-80-261-0920-4.

Suddeath, E., Baltrinic, E. and Dugger, S. The Impact of Teaching Preparation Practices on Self-Efficacy Toward Teaching. Counselor Education and Supervision, 2020, 59 (1), s. 59-73. https://doi.org/10.1002/ceas.12166

Předpokládaný termín obhajoby

2024/25 LS – IVP

Vedoucí práce

Mgr. Daniela Nováková, Ph.D., DiS.

Garantující pracoviště

Katedra pedagogiky

Elektronicky schváleno dne 27. 09. 2024

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 08. 10. 2024

prof. Ing. Petr Valášek, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 29. 05. 2025

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma:

Od teorie k praxi: příprava, realizace a reflexe výuky

vypracoval samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila, a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V …… dne ……

……
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí své závěrečné práce Mgr. Daniele Novákové, Ph.D., DiS., za vedení a cenné rady pro zpracování této závěrečné práce.

Poděkování patří také Střední škole a vyšší odborné škole umělecké a řemeslné, se sídlem Nový Zlíchov 1063/1, 150 00 Praha 5, za umožnění realizace pedagogické praxe a cennou zkušenost, která se stala nedílnou součástí praktické části této práce.

Abstrakt

Tato závěrečná práce se zabývá propojením teoretických poznatků s praktickou výukou účetnictví na střední odborné škole. Cílem práce bylo připravit, realizovat a reflektovat vyučovací jednotku zaměřenou na téma „Náklady a výnosy“ v rámci oboru Podnikání. Teoretická část se opírá o odbornou literaturu, zákony a dokumenty vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a věnuje se profesním kompetencím učitele, plánování výuky, aktivizačním a činnostním metodám, formativnímu hodnocení, diferenciaci výuky a specifikům odborného vzdělávání v českém školském systému. Praktická část popisuje průběh výuky realizované ve třetím ročníku nástavbového studia s deseti žáky, kde byly využity pracovní listy s modelovými situacemi, didaktická hra a skupinová spolupráce. Metodologicky je práce založena na kvalitativním přístupu – přímém participačním pozorování, reflexi vyučující, analýze vytvořených výukových materiálů a krátkém dotazníkovém šetření mezi žáky. Výsledky ukazují, že zvolený didaktický přístup vedl ke zvýšenému zapojení studentů, rozvoji jejich schopnosti aplikovat účetní pojmy a k pozitivnímu hodnocení výuky ze strany žáků. Závěry práce potvrzují, že výuka založená na aktivizačních metodách a formativním hodnocení odpovídá současným trendům odborného vzdělávání a přispívá k rozvoji klíčových kompetencí.

Klíčová slova

učitel, výuka, studenti, žák, reflexe, schopnost, kompetence, hodnocení, aktivizační metody

Abstract

This final thesis focuses on connecting theoretical knowledge with the practical teaching of accounting at a secondary vocational school. The aim of the thesis was to prepare, implement, and reflect on a teaching unit focused on the topic of "Costs and Revenues" within the Business field of study. The theoretical part draws on academic literature, legislation, and documents issued by the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, and addresses teacher professional competences, lesson planning, activation and activity-based methods, formative assessment, differentiation in teaching, and the specifics of vocational education in the Czech education system. The practical part describes the course of the lesson carried out in the third year of follow-up study with ten students, using worksheets with model situations, a didactic game, and group collaboration. Methodologically, the thesis is based on a qualitative approach – including direct participant observation, teacher reflection, analysis of created teaching materials, and a short student questionnaire. The results indicate that the chosen didactic approach led to increased student engagement, improved ability to apply accounting concepts, and positive student feedback. The conclusions confirm that teaching based on activation methods and formative assessment corresponds with current trends in vocational education and contributes to the development of key competences.

Keywords

teacher, teaching, students, pupil, reflection, ability, competences, assessment, activation methods

OBSAH

1 Úvod 10

2 Cíl a metodika 11

2.1 Cíl 11

2.2 Metodika 11

3 Teoretická část 13

3.1 Učitel a jeho profesní kompetence 13

3.2 Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů 14

3.3 Aktivizační a činnostní metody ve výuce 17

3.4 Evaluace a reflexe ve výuce 19

3.5 Plánování a příprava vyučovací jednotky 21

3.6 Diferenciace výuky 22

PRAKTICKÁ ČÁST 24

4 Charakteristika školy a výchozí podmínky výuky 24

4.1 Příprava vyučovací jednotky 25

4.2 Průběh vyučovací jednotky 27

4.3 Sebereflexe vyučovací jednotky 30

4.4 Zpětná vazba od studentů 31

4.4.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření 32

5 Zhodnocení výsledků výuky 38

5.1 Silné stránky výuky 38

5.2 Slabé stránky výuky 38

5.3 Zhodnocení naplnění vzdělávacích a výchovných cílů 39

6 Diskuze 40

7 Závěr 42

8 Seznam použitých zdrojů 44

9 Seznam obrázků 48

10 Seznam grafů 48

11 Seznam příloh 49

1 Úvod

Výběr tématu „Od teorie k praxi: příprava, realizace a reflexe výuky“ vychází z mého zájmu o propojení teoretických poznatků s praktickými dovednostmi v oblasti odborného vzdělávání. Efektivní výuka na středních odborných školách by měla směřovat nejen k osvojování teorie, ale především k jejímu smysluplnému využití v reálných podmínkách. Tento přístup je podporován současnými pedagogickými teoriemi, které zdůrazňují význam aktivního učení a rozvoje kritického myšlení studentů (Illeris, 2018).

Výuka účetnictví je specifickou disciplínou v rámci odborného vzdělávání, jelikož vyžaduje nejen teoretické porozumění ekonomickým pojmům, ale také schopnost aplikace těchto znalostí v reálném podnikatelském prostředí. Téma nákladů a výnosů tvoří základní stavební kámen pro pochopení finančního řízení podniku a správné sestavení výkazu zisku a ztráty. Význam kvalitního odborného vzdělávání je systematicky podporován Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání (Národní ústav pro vzdělávání, 2007).

V rámci své pedagogické praxe realizované na **Střední škole a vyšší odborné škole umělecké a řemeslné v Praze** jsem vedla výuku účetnictví zaměřenou na problematiku nákladů a výnosů v rámci studijního oboru **Podnikání – nástavbové studium a dálkové nástavbové studium**, a to v **prezenční formě výuky**. Výuka byla koncipována tak, aby aktivně zapojovala studenty do procesu učení, podporovala jejich samostatnost, schopnost spolupráce a aplikaci poznatků v praktických úlohách.

Cílem této práce je analyzovat proces přípravy, realizace a reflexe výuky odborného tématu účetnictví a posoudit efektivitu propojení teoretických poznatků s jejich praktickým využitím. Význam reflexe v učitelské profesi, jak uvádějí Boud et. al (2015), spočívá v rozvoji profesních kompetencí prostřednictvím zpětné analýzy vlastních zkušeností a jejich využití pro zkvalitnění budoucí pedagogické praxe.

Tato práce si klade za cíl přispět k hlubšímu pochopení přenosu teorie do praxe v odborném vzdělávání a poukázat na význam reflektivního přístupu jako nástroje profesního růstu učitele.

2 Cíl a metodika

2.1 Cíl

Cílem této závěrečné práce je analyzovat proces přípravy, realizace a reflexe výuky odborného tématu účetnictví, konkrétně tématu nákladů a výnosů, v rámci výuky studentů oboru podnikání na střední škole a vyšší odborné škole umělecké a řemeslné. Dílčím cílem je zhodnotit efektivitu použitých didaktických metod a identifikovat silné i slabší stránky realizované výuky prostřednictvím vlastní pedagogické zkušenosti a reflexe.

2.2 Metodika

Metodologický přístup této práce je založen na kvalitativní analýze pedagogické zkušenosti. Základem je strukturovaný popis, interpretace a reflexe vyučovací jednotky, kterou jsem samostatně připravila a realizovala. Cílem zvoleného postupu bylo hlubší pochopení didaktického procesu v odborné výuce a jeho vyhodnocení z perspektivy začínající učitelky.

Prvním krokem byla didaktická analýza plánované vyučovací jednotky, kterou jsem zpracovala podle oficiální šablony kurzu Pedagogika I. Tato šablona mi umožnila jasně strukturovat výuku podle jednotlivých kroků – od situační analýzy přes stanovení cílů, výběr a diferenciaci učiva až po volbu metod, pomůcek, organizačních forem výuky a způsobu hodnocení. Součástí přípravy byla také formulace očekávaných výstupů a klíčových kompetencí v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Tato analytická fáze byla zásadní pro to, aby výuka odpovídala nejen obsahovému zaměření předmětu, ale také pedagogicko-psychologickým potřebám konkrétní skupiny žáků.

Další metodou, kterou jsem využila, bylo participační pozorování v roli vyučující. Během výuky jsem průběžně sledovala reakce žáků na jednotlivé fáze hodiny, vnímala úroveň jejich zapojení, porozumění probírané látce a způsob, jakým spolupracovali při řešení praktických úloh. Poznatky z této fáze jsem si zaznamenávala ve formě stručných poznámek bez předem definovaného pozorovacího rámce. Tato forma přirozeného pedagogického záznamu umožnila zachytit autentické momenty výuky a později se k nim vrátit v rámci reflexe.

Součástí metodiky byla rovněž analýza vlastních výukových materiálů a didaktických pomůcek, které jsem si sama vytvořila. Jednalo se o pracovní listy s konkrétními podnikatelskými modely (např. kavárna, pekárna), kartičky pro didaktickou hru „Co jsem?“ a zjednodušenou šablonu výkazu zisku a ztráty. V rámci této analýzy jsem zpětně zhodnotila srozumitelnost zadání, přiměřenost obtížnosti úkolů i časovou náročnost. Uvažovala jsem rovněž nad tím, jak by bylo možné tyto materiály dále rozvíjet nebo přizpůsobit jiné cílové skupině.

Během výuky bylo využito formativní hodnocení, jehož cílem bylo podpořit proces učení, nikoli klasifikaci výkonu. V rámci formativního přístupu jsem žákům poskytovala slovní zpětnou vazbu k jejich odpovědím, průběžně komentovala správnost zvolených řešení a nabízela možnosti, jak přistupovat k úkolům efektivněji. Hodnocení probíhalo jak individuálně, tak v rámci celé skupiny, přičemž důraz byl kladen na pozitivní motivaci a podporu finanční gramotnosti v reálných souvislostech.

Další použitou metodou byla vlastní sebereflexe výuky, kterou jsem zpracovala bezprostředně po ukončení hodiny. Tato reflexe sloužila jako nástroj pedagogické evaluace a umožnila mi kriticky posoudit nejen míru dosažení stanovených cílů, ale i vlastní připravenost, reakce na nepředvídané situace a řízení dynamiky skupiny. V reflexi jsem se soustředila jak na silné stránky výuky, tak na oblasti, které je vhodné do budoucna rozvíjet. Reflexe je v této práci chápána jako klíčový nástroj profesního růstu, který podporuje schopnost učitele plánovat, jednat i reagovat v souladu se vzdělávacími cíli a potřebami žáků.

Závěrečnou metodou sběru dat bylo krátké dotazníkové šetření, jehož cílem bylo získat zpětnou vazbu od žáků na průběh a vnímání realizované vyučovací jednotky. Dotazník obsahoval celkem sedm otázek různého typu (uzavřené a otevřené) a byl distribuován bezprostředně po skončení výuky. Vyplnění dotazníku trvalo přibližně pět minut. Výzkumného šetření se zúčastnilo deset respondentů, což odpovídalo celkovému počtu přítomných žáků ve třídě.

3 Teoretická část

Teoretická část této závěrečné práce vytváří odborný rámec, ze kterého vychází praktická část zaměřená na přípravu, realizaci a reflexi konkrétní vyučovací jednotky v odborném předmětu účetnictví. Cílem této části je ukotvit klíčové pojmy a koncepty související s profesí učitele, plánováním a strukturováním výuky, využitím didaktických metod, hodnocením žáků a s požadavky kladenými na odborné vzdělávání v rámci kurikulárních dokumentů.

3.1 Učitel a jeho profesní kompetence

Učitel je v současném pojetí školství chápána jako mnohovrstevnatá a přesahuje pouhou roli zprostředkovatele učiva. Učitel působí jako iniciátor učení, organizátor vzdělávacího procesu, průvodce poznáváním a zároveň i jako osobnostní vzor. Jeho práce se neomezuje jen na výuku, ale zahrnuje také komunikaci s rodiči, spolupráci s kolegy a aktivní účast na životě školy. Tato mnohovrstevnatá role vyžaduje širokou paletu profesních kompetencí, které jsou předmětem zájmu odborné pedagogiky i systémových dokumentů (Průcha, 2017; Pupla et. al, 2020).

Profesní standardy učitele byly v České republice vymezovány již v rámci evropského rámce EQF (Evropská komise, 2019) a dále rozvíjeny v dokumentech České školní inspekce a výzkumných rámcích Pedagogické fakulty UK. Tyto standardy specifikují klíčové oblasti profesionálního výkonu učitele: znalosti a dovednosti, didaktické kompetence, etické postoje, schopnost adaptace na měnící se podmínky a aktivní rozvoj profesní identity (ČŠI, 2021; Vašutová, 2002).

Profesní kompetence učitele jsou chápány jako integrovaný systém znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které mu umožňují kvalitní výkon pedagogické činnosti. Nejde jen o schopnost zprostředkovat učivo, ale také o zvládnutí plánování výuky, práce s heterogenní skupinou žáků, hodnocení, komunikace i reflexe vlastního působení (Vašutová, 2004; Veteška a Tureckiová, 2008).

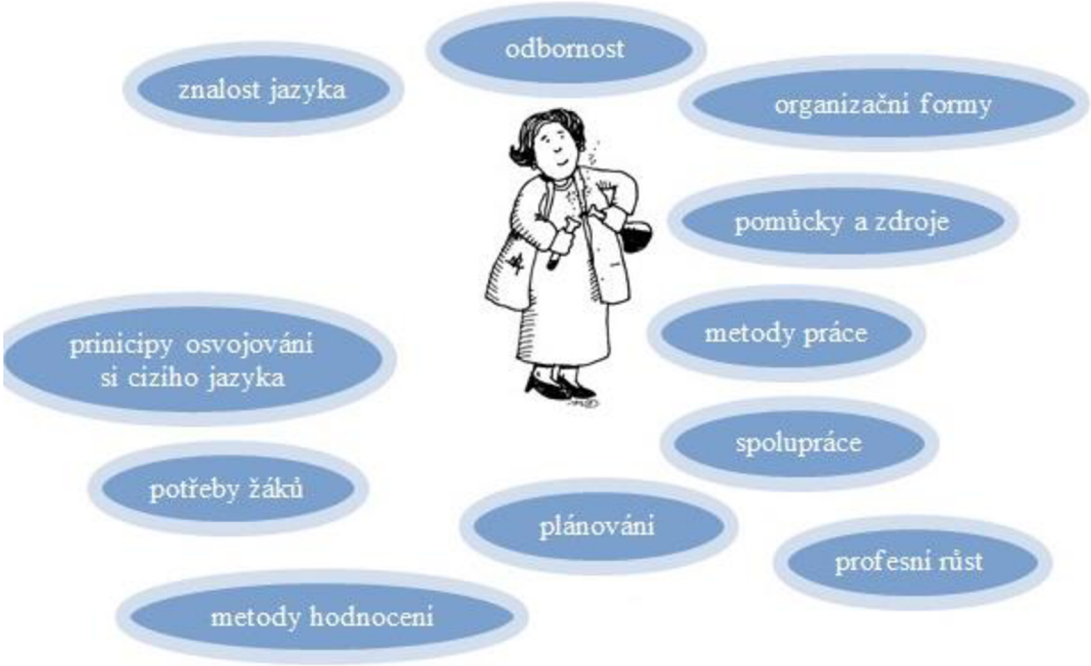
Podle Rámce profesních kvalit učitele (Spilková, 2017) se klíčové kompetence učitele rozvíjejí v několika rovinách: plánování a příprava výuky, realizace a řízení výuky, hodnocení žáků, reflexe a další profesní rozvoj. Každá z těchto oblastí se opírá o

konkrétní znalosti, dovednosti a postoje, které by měl učitel rozvíjet již v rámci pregraduální přípravy (Spilková, 2017).

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ uvádí, že učitel musí umět plánovat výuku s ohledem na individuální potřeby žáků, rozvíjet jejich klíčové kompetence a zároveň se sám profesně vzdělávat. Základem jeho profesionality je nejen odborné zázemí, ale i schopnost spolupráce a otevřenost inovacím (MŠMT, 2020).

Rámec profesních kvalit učitele definuje čtyři základní pilíře: plánování výuky, realizaci výuky, hodnocení žáků a vlastní profesní rozvoj. Tyto oblasti se navzájem doplňují a tvoří základ pro kontinuální profesní růst každého pedagoga. Kompetence tedy nelze chápat staticky, ale jako dynamický systém, který se proměňuje v čase i s ohledem na kontext školy (Tomková et. al, 2012).

Obrázek 1- Základní předpoklady učitele



Zdroj: Klečková, 2014

3.2 Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů

V návaznosti na předchozí kapitolu, která se věnovala profesním kompetencím učitele, je jedním z klíčových prvků jeho odbornosti právě schopnost plánovat výuku,

stanovovat cíle a vést žáky k jejich dosažení, navrhovat přiměřené výukové strategie a volit takové didaktické nástroje, které podpoří aktivní učení a rozvoj žáků (Petty, 2013; Skalková, 2007). Tato činnost úzce souvisí s dovedností učitele vytvářet smysluplnou strukturu učiva, navrhovat přiměřené výukové strategie a volit takové didaktické nástroje, které podpoří aktivní učení a rozvoj žáků (Petty, 2013). V tomto kontextu se Bloomova taxonomie jeví jako praktický nástroj, který přispívá k systematickému rozvoji kognitivních dovedností žáků a zároveň slouží učiteli jako opora při formulaci vzdělávacích cílů, který přispívá k systematickému rozvoji kognitivních dovedností žáků a zároveň slouží učiteli jako opora při formulaci vzdělávacích cílů (Bloom a Anderson, 2001).

Schopnost porozumět jednotlivým úrovním vzdělávacích cílů a diferencovaně je uplatnit ve výuce je přitom nedílnou součástí profesionální výbavy každého pedagoga odborných předmětů a diferencovaně je uplatnit ve výuce je přitom nedílnou součástí profesionální výbavy každého pedagoga odborných předmětů stanovovat cíle a vést žáky k jejich dosažení (Skalková, 2007). Tato činnost úzce souvisí s dovedností učitele vytvářet smysluplnou strukturu učiva, navrhovat přiměřené výukové strategie a volit takové didaktické nástroje, které podpoří aktivní učení a rozvoj žáků.

Při plánování výuky je důležitou součástí učitelské kompetence také schopnost formulovat vzdělávací cíle v souladu s úrovní kognitivních schopností žáků (Veteška a Tureckiová, 2008). Jedním z nejčastěji používaných rámců je tzv. Bloomova taxonomie, která byla poprvé představena v roce 1956 Benjaminem Bloomem a jeho kolegy a později revidována Andersonem a Krathwohlem (Bloom, 1956; Bloom a anderson, 2001). Tento model rozděluje kognitivní doménu do několika úrovní podle náročnosti myšlenkových operací, které jsou při učení vyžadovány (Veteška a Tureckiová, 2008) v souladu s úrovní kognitivních schopností žáků.

Původní verze taxonomie, kterou vypracoval Bloom a kolektiv v roce 1956, zahrnovala šest hierarchicky uspořádaných kognitivních úrovní: znalosti, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení. Každá z těchto úrovní představovala specifický typ mentální činnosti, kterou by měl žák zvládnout – od nejjednoduššího vybavení si faktů až po schopnost posoudit nebo vytvořit nové řešení. Tento model byl

velmi vlivný a široce používaný v oblasti plánování výuky a tvorby vzdělávacích cílů (Bloom, 1956).

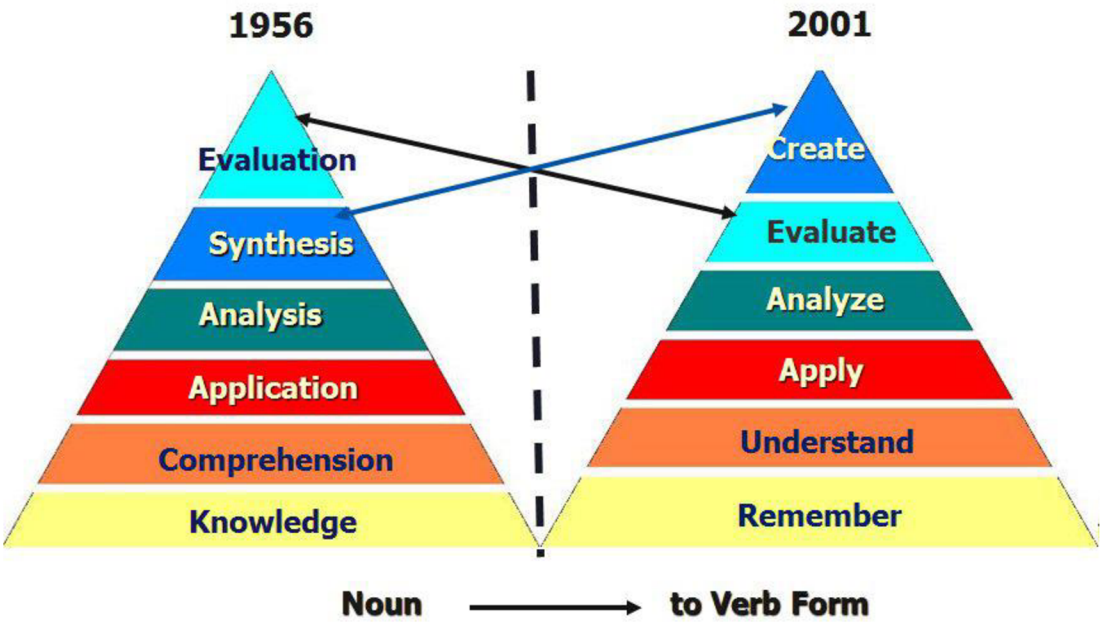
V roce 2001 byla Bloomova taxonomie aktualizována Andersonem a Krathwohlem (Bloom a Anderson, 2001), kteří na základě nových poznatků z oblasti pedagogiky a kognitivní psychologie upravili původní strukturu. Hlavní změnou bylo přeformulování jednotlivých úrovní do podoby aktivních sloves, což lépe odpovídá současným principům výuky zaměřené na činnost a výkon žáků. Dále došlo k prohození pořadí dvou nejvyšších úrovní, takže vrchol pyramidy dnes tvoří tvorba (create), nikoli hodnocení. Revidovaná taxonomie tedy zahrnuje úrovně: zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, hodnocení a tvorba (Bloom a Anderson, 2001).

Tento model je dnes preferován při formulaci výukových cílů, protože lépe vystihuje aktivní charakter vzdělávacího procesu (Starý etl. al 2023; Vávra, 2011). Jednotlivé úrovně jsou definovány následovně (Bloom a Anderson, 2001):

1. Zapamatování (Remember) – vybavení si základních faktů a údajů,
2. Porozumění (Understand) – vysvětlení významu informací,
3. Aplikace (Apply) – využití znalostí v konkrétních situacích,
4. Analýza (Analyze) – rozbor informací a vztahů mezi nimi,
5. Hodnocení (Evaluate) – posouzení podle stanovených kritérií,
6. Tvorba (Create) – vytváření nových řešení, návrhů a produktů.

Tato struktura bývá často znázorňována jako pyramida, kde každá úroveň staví na předchozí. Při tvorbě výukových cílů i učiva samotného umožňuje učiteli plánovat nejen rozsah učiva, ale i jeho hloubku a náročnost podle toho, co chce u žáků rozvíjet. Význam této taxonomie spočívá i v tom, že slouží jako východisko pro formulaci úloh, otázek i hodnocení v jednotlivých částech výuky (Čapek, 2015).

Obrázek 2- Změny v Bloomově taxonomii – srovnání původní verze z roku 1956 a revidované verze Andersona a Krathwohla z roku 2001



Zdroj: převzato z García-Vandewalle García, J. M. et al. (2022), upraveno dle Wilson, L. O. (2001)

3.3 Aktivizační a činnostní metody ve výuce

Aktivizační a činnostní metody představují klíčový prvek moderního vyučování, který směřuje k aktivnímu zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Tyto metody podporují samostatné myšlení, kreativitu a spolupráci mezi žáky, čímž přispívají k efektivnějšímu osvojování učiva. Jejich využití je obzvláště důležité v kontextu rozvoje klíčových kompetencí, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění v současné společnosti (Kotrba a Lacina, 2011; Skalková, 2007).

Podle Kotrby a Laciny (2011) aktivizační metody transformují pasivní studenty v aktivní účastníky výuky, kteří se prostřednictvím vlastní zkušenosti učí efektivněji než při tradičních výukových postupech. Tyto metody kladou důraz na samostatné řešení problémů, týmovou práci, diskusi a spolupráci s pedagogem, což vede nejen k vyšší participaci studentů, ale i k větší efektivitě výuky (Kotrba a Lacina, 2011).

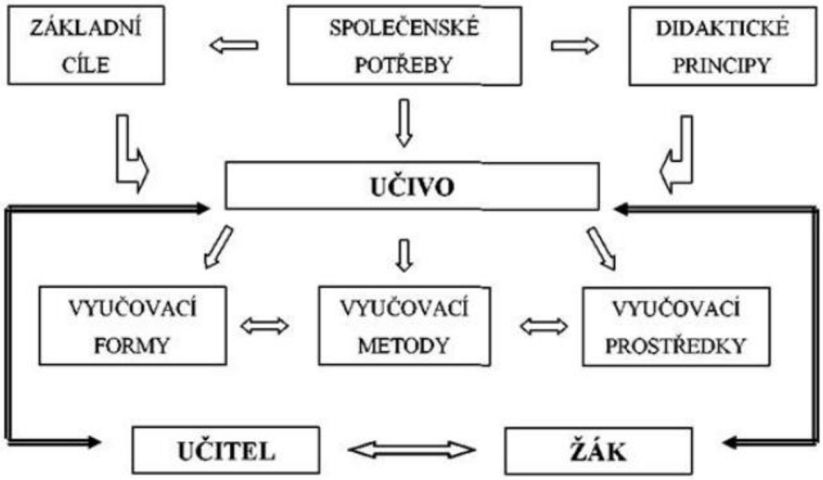
Maňák a Švec (2003) definují aktivizační metody jako takové, které vycházejí ze žákovské aktivity, samočinnosti a samostatnosti. Tyto metody zvyšují efektivitu

vzdělávání tím, že mění postoj žáka k učení. Aktivitu, zvídavost a samostatnost žáků nejen využívají, ale také podněcují. Učení se pro žáky stává zdrojem uspokojení, o nové poznatky se aktivně zajímají, sami je vyhledávají a získávají tak vnitřní motivaci k učení (Maňák a Švec, 2003).

Grecmannová a Urbanovská (2007) zdůrazňují, že aktivizační metody by měly být prostředkem k dosažení cílů školního vzdělávacího programu a měly by být integrovány do výuky jako běžná součást pedagogické praxe (Maňák, 2011).

Aktivizační a činnostní metody nelze vnímat izolovaně – jsou součástí širšího systému, v němž se propojují výukové cíle, obsah, metody, formy, prostředky a interakce mezi učitelem a žákem. Tento komplexní vztah mezi jednotlivými komponentami výuky ilustruje následující Obrázek č. 3 – Vyučovací process:

Obrázek 3- Vyučovací proces



Zdroj: Zdroj: Pecina, Pavel. *Vyučovací proces*. [online]. SlidePlayer.cz.

Schéma vyučovacího procesu názorně ukazuje, že výuka je komplexním systémem, kde se propojují základní cíle, společenské potřeby, didaktické principy, učivo, metody, formy i prostředky výuky v neustálé interakci mezi učitelem a žákem. Právě volba vhodné výukové metody se v tomto systému jeví jako klíčová, neboť je nástrojem, který zajišťuje naplňování vzdělávacích cílů, aktivizaci žáků a proměnu jejich myšlení, postojů i dovedností. Jak uvádějí Maňák a Švec (2003), výuková

metoda je „zákonitý, na sebe navazující a vnitřně propojený sled změn“, jejichž cílem je rozvoj vědomostí, dovedností a postojů.

Mezi konkrétní aktivizační metody patří například diskuse, brainstorming, projektové vyučování, řešení problémových úloh, dramatizace, didaktické hry a skupinová práce. Tyto metody podporují rozvoj kritického myšlení, schopnost argumentace, spolupráce a komunikace mezi žáky. Didaktické hry, jako je například hra „Co jsem?“, umožňují žákům osvojit si nové poznatky zábavnou formou a zároveň rozvíjet sociální dovednosti. Tato hra je často využívána v různých variantách a přizpůsobena konkrétnímu učivu a věkové skupině žáků (Čapek, 2015).

Využití aktivizačních metod ve výuce vyžaduje od učitele pečlivou přípravu a schopnost flexibilně reagovat na potřeby žáků. Je důležité, aby učitelé byli otevřeni novým metodám a neustále se vzdělávali v oblasti didaktiky. Jak uvádí Čapek (2015), aktivizační metody přispívají k rozvoji systematického a logického uspořádání myšlenek, rozvoji myšlení, vnímání, pozornosti a cítění.

Závěrem lze konstatovat, že aktivizační a činnostní metody představují efektivní nástroj pro zvýšení kvality výuky a podporu aktivního učení žáků. Jejich implementace do výuky přispívá k rozvoji klíčových kompetencí a připravuje žáky na úspěšné zvládnutí výzev současného světa (Skalková, 2007; Čapek, 2015).

3.4 Evaluace a reflexe ve výuce

Evaluace a reflexe představují klíčové nástroje pro zajištění kvality vzdělávacího procesu. Evaluace se zaměřuje na systematické shromažďování a analýzu informací o výuce s cílem posoudit její efektivitu a dosahování stanovených cílů. Reflexe pak umožňuje učitelům i žákům hlubší porozumění vlastním vzdělávacím zkušenostem a podporuje jejich další profesní a osobnostní rozvoj (Slavík et al., 2020; Starý et al., 2023).

V současném pedagogickém diskurzu je kladen důraz na formativní hodnocení, které se orientuje na podporu učení žáků prostřednictvím průběžné zpětné vazby (William, (William a Leahysová, 2018). Tento přístup umožňuje učitelům identifikovat

individuální potřeby žáků a přizpůsobit výuku tak, aby efektivně podporovala jejich pokrok (Košťálová a Straková, 2008). Na rozdíl od sumativního hodnocení, které shrnuje výkon žáka na závěr určitého období, formativní přístup směřuje k rozvoji žáka během učení samotného a přispívá k větší motivaci i seberegulaci (Petty, 2013; Starý a Laufková, 2016).

Reflexe a evaluace se promítají i do koncepce tzv. kultury hodnocení, která zdůrazňuje etický a rozvojový rozměr zpětné vazby. Podle Slavíka et al. (2020) je hodnocení nejen nástrojem řízení výuky, ale i prostředkem, který formuje postoj žáků k učení a k sobě samým. Kvalitní kultura hodnocení předpokládá dialog mezi učitelem a žákem, transparentní kritéria, důvěru a respekt k individuálním potřebám a pokroku Slavík et al., 2020).

V posledních letech se také zvyšuje důraz na reflexi žáků jako klíčovou metakognitivní strategii. Umožňuje jim zamýšlet se nad vlastním učením, hodnotit své pokroky a plánovat další kroky. K tomu slouží nástroje jako výstupní otázky, reflexní záznamy, sebehodnoticí škály nebo krátké dotazníky, které vedou žáky k přijetí odpovědnosti za vlastní učení (Starý et al., 2023). Důležitou roli zde sehrává i tzv. spoluřízené hodnocení (peer assessment), které posiluje porozumění hodnoticím kritériím a učí žáky přijímat i poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu.

Reflexe samotného učitele je považována za jeden z pilířů profesní zralosti. Podle Janíka et al. (2022) by reflexe neměla být nahodilým ohlédnutím, ale plánovaným, systematickým a metodicky vedeným procesem. Metodika 3A poskytuje učitelům rámec pro sebereflexi a evaluaci výuky založený na analytických otázkách typu: „Co bylo cílem?“, „Jak se jej podařilo naplnit?“, „Co bych příště udělal jinak?“ apod. (Janík et. al, 2022).

Sebereflexe významně přispívá k seberegulaci a k rozvoji schopnosti reagovat na výukové situace adaptivně a s ohledem na potřeby žáků. Učitelé, kteří se systematicky věnují sebereflexi, mají vyšší schopnost učit reflektivně a tvořivě, což pozitivně ovlivňuje i kvalitu jejich pedagogického působení (Starý et al., 2023; Slavík et al., 2020).

3.5 Plánování a příprava vyučovací jednotky

Plánování výuky je základní profesní činností učitele, která je ukotvena v legislativních i kurikulárních dokumentech České republiky. Povinnost učitele připravovat se na výuku vyplývá z § 22 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Z hlediska obsahového vymezení výuky vychází příprava vyučovacích jednotek z rámcových vzdělávacích programů a školního vzdělávacího programu dané školy.

Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro střední odborné vzdělávání stanovují závazný rámec vzdělávání v oblasti odborného školství. Určují očekávané výstupy, klíčové kompetence a minimální obsahové požadavky, které musí být ve výuce naplněny. Plánování výuky musí tyto požadavky zohlednit, a to včetně průřezových témat a doporučených metod výuky (MŠMT, 2023).

Proces plánování zahrnuje mimo jiné výběr a uspořádání učiva, určení didaktických prostředků, návrh metod výuky, organizačních forem a systému hodnocení. Významnou roli hraje také didaktická analýza výchozích podmínek, tedy například úrovně předchozího vědění, dostupných materiálových a technických prostředků, a složení třídy (MŠMT, 2023).

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ zdůrazňuje, že jedním z cílů vzdělávání je „zaměřit se více na rozvoj kompetencí nezbytných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“. Plánování výuky by proto mělo směřovat k tomu, aby žáci nejen ovládli věcné učivo, ale také rozvíjeli schopnost aplikovat je v různých životních kontextech (MŠMT, 2020).

Kvalitní příprava výuky má tedy strategický význam – zajišťuje nejen efektivitu výuky a dosažení vzdělávacích cílů, ale rovněž vytváří prostor pro aktivní a smysluplné učení, respektující potřeby jednotlivých žáků.

3.6 Diferenciace výuky

Diferenciace výuky je pedagogický princip, který spočívá v přizpůsobení vzdělávacího obsahu, metod a forem výuky různorodým potřebám jednotlivých žáků. V kontextu středního odborného vzdělávání je tento přístup zásadní, protože žáci přicházejí s odlišnými předpoklady, zkušenostmi a očekáváními. Diferenciace umožňuje rozvíjet potenciál všech žáků bez ohledu na jejich výchozí úroveň, a zároveň naplňovat cíle rámcových i školních vzdělávacích programů (MŠMT, 2020).

Institucionální a legislativní ukotvení

Zodpovědnost za naplňování principů diferenciace výuky nesou učitelé a školy, přičemž metodicky a systémově tento přístup podporují dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a výstupy České školní inspekce (ČŠI). Právní rámec stanovuje zejména školský zákon č. 561/2004 Sb., podle něhož je třeba při vzdělávání zohledňovat potřeby jednotlivců (§ 2 odst. 1 písm. b), § 16 a § 18) a vytvářet podmínky pro jejich maximální rozvoj.

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání pak na úrovni kurikula stanovují, že výuka má být vedena s ohledem na individuální schopnosti a potřeby žáků a má podporovat aktivní a smysluplné učení všech (MŠMT, 2023).

Diferenciace v praxi střední školy

Ve středním odborném vzdělávání se diferenciace nejčastěji uplatňuje:

- **v obsahu** – například volbou různě náročných úkolů či doplňujících materiálů;
- **v metodách** – využíváním různorodých strategií (diskuse, projekt, samostatná práce);
- **v organizaci výuky** – dělením třídy na menší pracovní skupiny;
- **v hodnocení** – formativními nástroji, které respektují individuální pokrok.

Podle zprávy ČŠI (2023) však diferenciace není na všech školách systematicky zaváděna, a to často z důvodu nedostatku metodické podpory, času nebo odborného zázemí. Přesto se ukazuje, že pokud je diferenciace cílená, promyšlená a dobře

ukotvená v plánování výuky, má přímý pozitivní vliv na výsledky a motivaci žáků (ČŠI, 2023).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Charakteristika školy a výchozí podmínky výuky

Pedagogická praxe, která je předmětem této praktické části, byla realizována na Střední škole a vyšší odborné škole umělecké a řemeslné, jejíž teoretická výuka probíhá na adrese Nový Zlíchov 1063/1, 150 00 Praha 5. Tato škola nabízí širokou škálu učebních i studijních oborů, včetně nástavbového studia oboru Podnikání, které umožňuje absolventům tříletých učebních oborů doplnit si maturitní vzdělání.

Vyučovací jednotka, která je v této práci analyzována, proběhla v rámci výuky odborného předmětu účetnictví ve třídě 2. ročníku nástavbového studia oboru Podnikání. Výuka se konala v dopoledních hodinách v odborné učebně, která byla vybavena běžnými didaktickými prostředky včetně dataprojektoru a tabule. Výuky se zúčastnilo 10 žáků ve věku přibližně 18 až 20 let.

Výběr tématu a samotná realizace výuky byly výsledkem předchozí domluvy s vyučujícím daného odborného předmětu. Na základě této dohody mi bylo umožněno výukovou jednotku nejen odučit, ale také ji samostatně připravit – včetně návrhu cílů, metod, forem výuky i výukových materiálů. Téma „Náklady a výnosy“ bylo zvoleno s ohledem na jeho klíčovou roli v účetním systému a zároveň navazovalo na aktuálně probírané učivo.

Příprava výuky vycházela z principů exemplární didaktiky, tedy z výběru reprezentativního a prakticky využitelného příkladu, na kterém si žáci mohli osvojit obecné účetní principy. Cílem nebylo žáky zahlcovat velkým množstvím teorie, ale nabídnout jim hlubší porozumění podstatě účetního členění pomocí konkrétních a uchopitelných úloh.

Výuka probíhala podle předem připravené struktury, která kombinovala frontální výklad, didaktickou hru, práci ve skupinách a reflexi. V hodině byly využity pracovní listy s modelovými firmami (např. pekárna, kavárna), které žákům umožnily sestavit zjednodušený výkaz zisku a ztráty. Součástí hodiny byly také kartičky s ekonomickými položkami, vytvořené pro didaktickou hru „Co jsem?“, jejichž cílem bylo vést žáky k rozlišení mezi náklady, výdaji, výnosy a příjmy. Obsah kartiček vycházel z připraveného výukového souboru, ve kterém byla každá položka doplněna

o odůvodnění jejího zařazení. Tyto pomůcky přispěly k aktivnímu zapojení žáků a upevnění probíraného učiva.

Všechny didaktické nástroje byly navrženy s cílem usnadnit žákům porozumění účetním pojmům a podpořit jejich schopnost přemýšlet v ekonomických souvislostech.

Součástí přípravy vyučovací jednotky byla také formulace očekávaných výstupů a klíčových kompetencí v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro obor 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání. Výuka směřovala k rozvoji kompetencí k učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní disciplíně a spolupráci. Žáci se učili samostatně vyhledávat a zpracovávat informace, efektivně komunikovat, analyzovat zadané situace a prezentovat své výstupy. Důraz byl kladen na odpovědnost za týmovou i individuální práci a schopnost reflektovat ekonomické souvislosti.

Očekávané výstupy z tematického celku „Náklady a výnosy“ zahrnovaly schopnost rozlišit ekonomické pojmy náklad, výdaj, výnos a příjem, přiřadit konkrétní položky ke správným kategoriím, sestavit a interpretovat zjednodušený výkaz zisku a ztráty a pochopit vliv nákladů a výnosů na hospodářský výsledek.

Navržené výstupy i kompetence byly plně integrovány do výukových cílů, metod i obsahu hodiny. Díky tomu výuka nejen podpořila odborné znalosti žáků, ale také rozvíjela jejich schopnost uvažovat v ekonomických souvislostech, samostatně pracovat i spolupracovat, a využívat získané poznatky v praktickém kontextu.

4.1 Příprava vyučovací jednotky

Při tvorbě přípravy jsem kladla důraz na to, aby výuka odpovídala nejen rámcovým požadavkům stanoveným v kurikulu, ale také reálnému stavu znalostí žáků, potřebám konkrétní třídy a technicko-organizačním možnostem školy. Z tohoto důvodu jsem přípravu koncipovala v souladu s metodickým rámcem tří klíčových kroků: situační analýza, stanovení vzdělávacích a výchovných cílů a výběr a diferenciace učiva.

V rámci situační analýzy jsem pracovala s vědomím, že žáci dosud neměli plně rozlišené pojmy náklad a výdaj, výnos a příjem. Téma výkazů zisku a ztráty se ve

výuce zatím objevovalo pouze okrajově. Tyto skutečnosti určily úroveň obtížnosti plánované hodiny i výběr metod, které měly umožnit hlubší porozumění a praktické uchopení probíraných pojmů. V hodině jsem také usilovala o to, aby výuka přirozeně navazovala na předchozí znalosti žáků a byla v souladu s tím, jakým způsobem probíhá výklad v předmětu ekonomika.

Dále jsem si byla vědoma technických a organizačních možností školy. Výuka probíhala v odborné učebně vybavené běžnou didaktickou technikou – tabulí, dataprojektorem a dostatečně flexibilním uspořádáním nábytku pro skupinovou práci. Při tvorbě přípravy jsem přihlížela i ke specifickým vzdělávacím potřebám dvou žákyň, u nichž byla doporučena podpůrná opatření. Těm jsem přizpůsobila jak jazyk formulace zadání, tak vizuální stránku pracovních listů. Studenti měli k dispozici rámcovou šablonu, která jim usnadnila orientaci v tabulce výkazu.

Při stanovení výukových cílů jsem se řídila nejen tematickým plánem školy, ale také očekávanými výstupy z RVP (Národní ústav pro vzdělávání, 2007), konkrétně ze vzdělávací oblasti „Náklady a výnosy“. Cíle jsem formulovala tak, aby směřovaly k rozvoji klíčových kompetencí – především kompetence k učení (schopnost propojit nové poznatky s dříve osvojenými), kompetence k řešení problémů (interpretace údajů z výkazu) a pracovní kompetence (orientace v ekonomických datech). Plánované činnosti ve výuce zároveň podporovaly i sociální a občanské dovednosti, zejména v oblasti spolupráce, argumentace a schopnosti reflektovat ekonomické souvislosti běžného života.

Ve třetím kroku jsem podrobně rozpracovala diferenciaci učiva. U základní úrovně jsem se zaměřila na pojmové vyjasnění rozdílů mezi nákladem, výdajem, výnosem a příjmem. Cvičení v pracovních listech umožňovala přiřazování konkrétních položek (např. mzdy, tržby, elektřina, nákup pece) do správné účetní kategorie. Rozšiřující část se věnovala interpretaci hospodářského výsledku, hledání úsporných opatření a pochopení dopadu zisku nebo ztráty na podnik. Pro pokročilejší žáky byla možnost do tabulky doplnit i základní daňové položky. Diferenciace byla také metodická – žákům bylo nabídnuto více forem zápisu (slovní vysvětlení, tabulkové zpracování, diskuse, schéma).

Zvolený exemplární přístup vycházel z potřeby nabídnout žákům konkrétní a přehledný příklad, na němž si osvojí obecný princip. Fiktivní firmy Pekárna Rohlík a Kavárna U Šálku představují pro žáky známé a snadno uchopitelné podnikatelské prostředí, na němž je možné názorně ukázat strukturu nákladů, výnosů i vliv hospodářského výsledku. Tento přístup navíc umožnil propojit výuku s jinými předměty (např. ekonomika, základy podnikání) a posílit mezioborové vztahy.

Celkově byla příprava vedena tak, aby výuka žáky aktivizovala, respektovala jejich výchozí situaci, rozvíjela jejich dovednosti a vedla je k uvědomění si souvislostí mezi účetnictvím, podnikáním a každodenními rozhodnutími.

4.2 Průběh vyučovací jednotky

Vyučovací jednotka na téma „Náklady a výnosy“ byla realizována ve třídě 2. ročníku nástavbového studia oboru Podnikání na Střední škole a vyšší odborné škole umělecké a řemeslné v Praze. Třídu tvořilo 10 studentů ve věku 18–20 let. Výuka probíhala v odborné učebně v dopoledních hodinách za běžného provozu školy a trvala 45 minut.

Výuková jednotka byla rozdělena do několika navazujících částí – od úvodní motivace a aktivace předchozích znalostí, přes výklad, upevňování pojmů a praktické procvičení formou skupinové práce, až po závěrečnou reflexi. V celém průběhu výuky byl uplatňován formativní přístup, který kladl důraz na aktivitu studentů, práci s chybou, zpětnou vazbu a spolupráci.

- Úvod a aktivizace studentů

Hodina byla zahájena řízenou diskusí s cílem aktivizovat studenty a zároveň zjistit jejich výchozí znalosti. Na tabuli byly připraveny dva sloupce s názvy „Firmě přináší peníze“ a „Firmě peníze ubírá“. Každý student dostal několik samolepicích lístečků a měl za úkol samostatně napsat konkrétní položky, které podle něj firmě buď přinášejí, nebo naopak ubírají finanční prostředky. Poté své lístečky připevňoval na tabuli. Společně jsme položky zařazovali a komentovali, čímž vznikl přirozený přechod ke klíčovým pojmům hodiny – náklady, výnosy, výdaje a příjmy.

Tato aktivita splnila nejen motivační funkci, ale také potvrdila, že studenti se v dané problematice velmi dobře orientují. Dokázali přesně a samostatně zařazovat konkrétní položky do kategorií nákladů a výnosů a používali přitom ekonomicky správné

uvažování. I přesto, že někteří studenti zatím neovládali pojmy ve formální účetní terminologii, jejich porozumění obsahu bylo na velmi dobré úrovni.

- Výklad a upevňování pojmů

Následovala fáze výkladu, která byla vedena interaktivně. Pomocí konkrétních příkladů (např. nákup surovin, přijatá faktura, úhrada mzdy) jsem studentům vysvětlila rozdíl mezi nákladem a výdajem, výnosem a příjmem. Výklad byl doplněn otázkami a vizuálními pomůckami na tabuli. Vzhledem k charakteru třídy – studentům nástavbového studia, kteří mají již určitou pracovní zkušenost – jsem důraz kladla na praktické uchopení pojmů a jejich aplikaci v běžném životě i podnikání.

Pro upevnění pojmů byla zařazena didaktická hra „Co jsem?“. Každý student měl k dispozici kartičky „náklad“, „výnos“ a „ani jedno“. Učitel přečetl konkrétní položku (např. „tržba za dort“, „nákup pece za hotovost“, „mzda zaměstnance“) a studenti zvedli příslušnou kartičku. Následovala diskuze, během níž studenti své volby odůvodňovali. Aktivita pomohla upevnit pochopení základních účetních pojmů a podpořila schopnost argumentace i rychlého rozhodování.

- Skupinová práce s pracovním listem

Hlavní část hodiny byla věnována skupinové práci s pracovním listem (viz Příloha 1). Studenti byli rozděleni do dvou skupin po pěti členech. Každé skupině byl přidělen pracovní list s fiktivním podnikem – Pekárna Rohlík nebo Kavárna U Šálku. Skupiny měly za úkol:

- identifikovat ekonomické položky,
- přiřadit je ke správné účetní kategorii (náklad, výnos, výdaj, příjem),
- vyplnit tabulku s odůvodněním,
- doplnit zjednodušený výkaz zisku a ztráty,
- navrhnout opatření pro zlepšení hospodaření podniku.

Každému studentovi byla v rámci skupiny přidělena konkrétní role, aby byla zajištěna rovnoměrná spolupráce a efektivní organizace práce. Role byly následující:

- zapisovatel, který zaznamenával odpovědi,
- prezentující, který měl na závěr představit výsledky skupiny,

- kontrolor výpočtu, který měl na starost přesné doplnění tabulek,
- účetní, který měl připravit vysvětlení pro odůvodnění kategorií,
- a koordinátor, který dohlížel na čas a postup plnění úkolů.

Skupiny pracovaly samostatně, efektivně a ve velmi dobré atmosféře. Všichni studenti byli zapojeni, a pokud se vyskytla nejasnost, konzultovali ji mezi sebou nebo s vyučující. Během práce jsem jednotlivé skupiny průběžně podporovala formou doplňujících otázek, doporučení a pozitivní zpětné vazby. Průběh aktivity ukázal, že studenti velmi dobře rozumí účetním souvislostem, umějí argumentovat a orientují se v základních ekonomických pojmech.

- Prezentace a závěrečná reflexe

Každá skupina prezentovala výsledky své práce před třídou. Mluvčí skupiny shrnul, jaké položky byly identifikovány jako náklady a výnosy, jaký byl vypočítaný hospodářský výsledek a jaké návrhy skupina připravila pro zlepšení finanční situace podniku. Ostatní studenti se do diskuse aktivně zapojovali – doplňovali, navrhovali alternativní řešení, kladli otázky. Atmosféra byla věcná a vstřícná.

Na závěr hodiny následovala řízená reflexe, vedená otázkami:

- Co jste se dnes naučili?
- Co vás překvapilo?
- Kde můžete tyto znalosti uplatnit?

Studenti uváděli, že jim pomohla práce s konkrétním příkladem a že díky modelovým firmám lépe porozuměli významu jednotlivých pojmů. Někteří uvedli, že si nově spojili účetnictví s reálným fungováním firmy.

Výuka byla zakončena zadáním domácího úkolu: studenti měli popsat tři náklady a tři výnosy ze svého okolí (např. domácnost, známý podnik) a zařadit je do správné účetní kategorie s krátkým odůvodněním. Cílem bylo upevnit znalosti a propojit školní učivo s běžným životem.

4.3 Sebereflexe vyučovací jednotky

Realizace vyučovací jednotky na téma „Náklady a výnosy“ představovala praktické ověření teoretických poznatků získaných během studia pedagogiky a současně důležitou zkušenost s výukou odborného předmětu ve středním odborném školství. Proces přípravy, samotné realizace i následné reflexe umožnil identifikovat klíčové momenty, které přispěly k profesnímu rozvoji a hlubšímu porozumění pedagogické činnosti.

Z didaktického hlediska se potvrdila důležitost strukturované přípravy výuky – jasně formulované cíle, promyšlené didaktické metody a vhodně zvolené učební pomůcky se projevily jako klíčové faktory ovlivňující efektivitu výuky a úroveň aktivního zapojení žáků. Díky předem stanovené koncepci a provedené didaktické analýze bylo možné vést výuku systematicky a zároveň pružně reagovat na aktuální potřeby skupiny.

Za významný prvek výuky lze označit zařazení aktivizačních metod, konkrétně didaktické hry „Co jsem?“ a skupinové práce s modelovými firmami. Tyto metody podpořily kooperaci mezi žáky, jejich aktivní účast a schopnost aplikovat teoretické poznatky na konkrétní příklady. Práce ve skupinách umožnila rovnoměrné rozdělení odpovědnosti a přispěla k efektivnímu dosažení vzdělávacích cílů.

Z výsledků výuky vyplynulo, že žáci se v problematice nákladů a výnosů orientují s jistotou, jsou schopni správně používat odborné pojmy a aplikovat je v praktickém kontextu. Reakce žáků během výuky, jejich schopnost klást otázky a diskutovat o konkrétních situacích, signalizovaly vhodnou volbu tématu a jeho adekvátnost úrovni jejich předchozích znalostí.

Z pedagogického pohledu se jako zvláště přínosné ukázalo využití prvků formativního hodnocení, zejména slovní zpětné vazby, oceňování pokroku a podpory reflexe. Tento přístup vedl k vytvoření otevřeného a bezpečného vzdělávacího prostředí, ve kterém se žáci nebáli aktivně zapojit, vyjadřovat své názory a klást doplňující otázky.

V průběhu realizace byly identifikovány také oblasti vyžadující další rozvoj, například efektivnější řízení času. Některé části výuky (zejména prezentace a diskuse) se ukázaly jako časově náročné. Do budoucna by bylo vhodné upravit časový harmonogram tak, aby více prostoru připadlo závěrečné reflexi. Zároveň bylo potvrzeno, že formu výuky je třeba přizpůsobit charakteristikám konkrétní skupiny – v této třídě nebyla potřeba využít podpůrné materiály, jako jsou přehledy či výukové karty, avšak v jiném prostředí by mohly být nezbytné.

Závěrem lze konstatovat, že realizace vyučovací jednotky přinesla cenné poznatky o efektivním využívání aktivizačních metod, významu systematické přípravy a přínosu formativního hodnocení pro odbornou výuku. Tato zkušenost přispěla nejen k pedagogickému růstu, ale také ke zvýšení kompetencí v oblasti plánování, vedení a reflexe výuky odborných předmětů.

4.4 Zpětná vazba od studentů

Získání zpětné vazby od studentů je důležitou součástí pedagogické praxe. V tomto případě jsem využila jak přímé pozorování reakcí studentů během hodiny, tak i krátký písemný dotazník, který jsem studentům rozdala bezprostředně po skončení výuky. Dotazník byl velmi stručný, obsahoval 7 jednoduchých otázek – šest uzavřených a jednu otevřenou – a jeho vyplnění zabralo přibližně pět minut. Cílem bylo zjistit, jak studenti hodnotí průběh výuky, srozumitelnost tématu a přínos zvolených výukových metod.

Ačkoli dotazník nebyl koncipován jako formální nástroj pedagogické evaluace, jeho výsledky spolu s průběžným pozorováním v hodině poskytly cenný vhled do vnímání výuky ze strany studentů. Z jejich pracovního nasazení, ochoty spolupracovat a zapojení do jednotlivých aktivit bylo zřejmé, že výuka je zaujala a že jí věnovali soustředěnou pozornost.

Studenti během výuky aktivně spolupracovali ve skupinách, samostatně přemýšleli o zařazení ekonomických položek a argumentovali svá rozhodnutí. Při prezentaci výstupů projevili schopnost shrnout výsledky, reagovat na doplňující otázky a promýšlet návrhy na zlepšení hospodaření fiktivních firem. Jejich vystupování

působilo přirozeně, věcně a ukazovalo, že si osvojili nejen účetní pojmy, ale i schopnost uvažovat v ekonomických souvislostech.

Pozitivní odezvu zaznamenala také práce s konkrétními příklady – modelovými firmami. Studenti ocenili, že učivo nebylo podáváno pouze teoreticky, ale že bylo propojeno s reálnými situacemi, které si dokázali snadno představit. V závěrečné řízené reflexi i v otevřených odpovědích v dotazníku zaznělo mimo jiné:

- „Teď mi konečně dává smysl, proč náklad nemusí být výdaj."
- „Bylo to dobrý, že jsme si to mohli spočítat a vidět výsledek."
- „Takhle to chápu líp než jen z tabulky v učebnici."

Tyto reakce ukazují, že studenti nejen pochopili učivo, ale také si k němu vytvořili pozitivní vztah díky jeho srozumitelnému a praktickému podání. Pro vyučující je taková zpětná vazba mimořádně cenná, protože potvrzuje, že zvolená forma výuky odpovídala potřebám dané skupiny a podpořila aktivní učení.

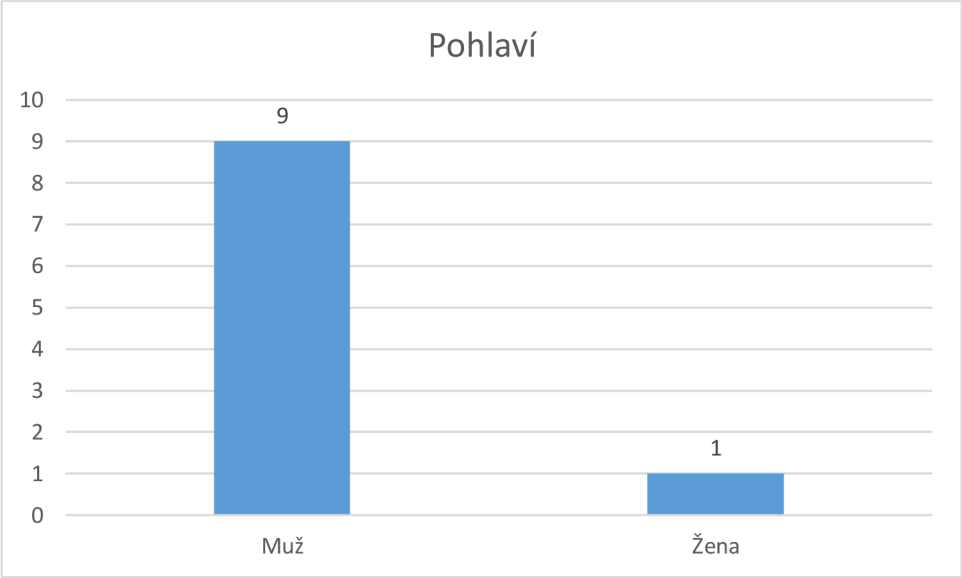
Do budoucna považuji za přínosné zařazovat takové krátké reflexe pravidelně – ať už formou písemného dotazníku, ústní diskuse či krátkého anonymního sdělení. Získané poznatky mohou významně přispět k přizpůsobení výuky konkrétní třídě a zefektivnění vzdělávacího procesu.

4.4.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Součástí reflexe vyučovací jednotky bylo i krátké anonymní dotazníkové šetření, jehož cílem bylo získat zpětnou vazbu od studentů na průběh výuky, srozumitelnost probíraného tématu a vhodnost použitých metod. Dotazník byl studentům rozdán bezprostředně po skončení výuky a jeho vyplnění zabralo přibližně pět minut. Dotazník obsahoval šest uzavřených otázek a jednu otevřenou otázku, která poskytla prostor pro individuální komentář.

Šetření se zúčastnilo celkem 10 studentů, z nichž 9 uvedlo pohlaví „muž" a 1 „žena". Dotazníkové šetření bylo připraveno tak, aby bylo zvládnuté do 5 minut.

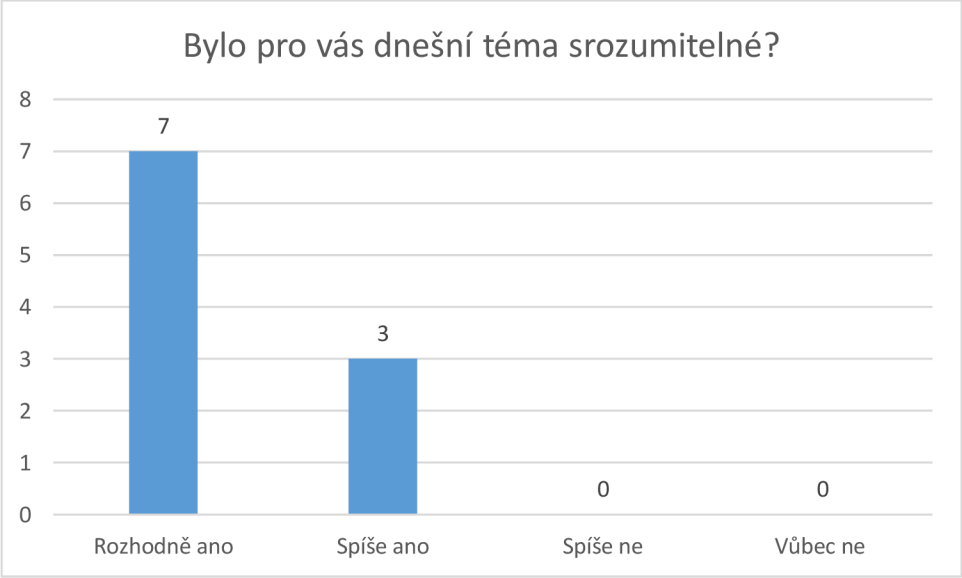
Graf 1 - Pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování, 2025

Struktura respondentů odpovídá složení třídy – dotazník vyplnilo 9 mužů a 1 žena.

Graf 2 - Bylo pro vás dnešní téma srozumitelné?

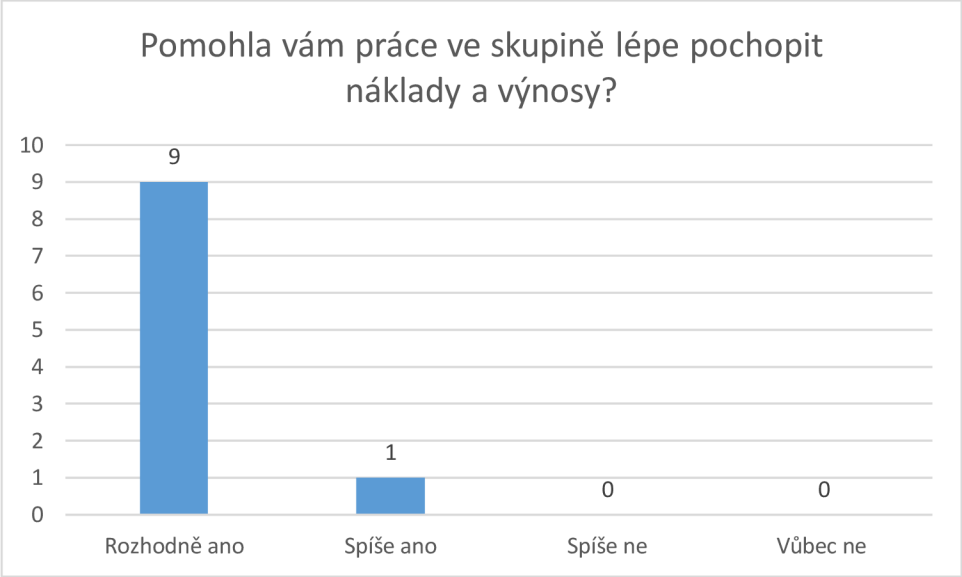


Zdroj: Vlastní zpracování, 2025

Všichni studenti hodnotili srozumitelnost pozitivně. Více než polovina zvolila možnost „Zcela ano“, ostatní „Spíše ano“. To potvrzuje, že způsob výkladu, použití praktických příkladů a vizualizací byly účinné.

Otázka č. 3 – Pomohla vám práce ve skupině lépe pochopit náklady a výnosy?

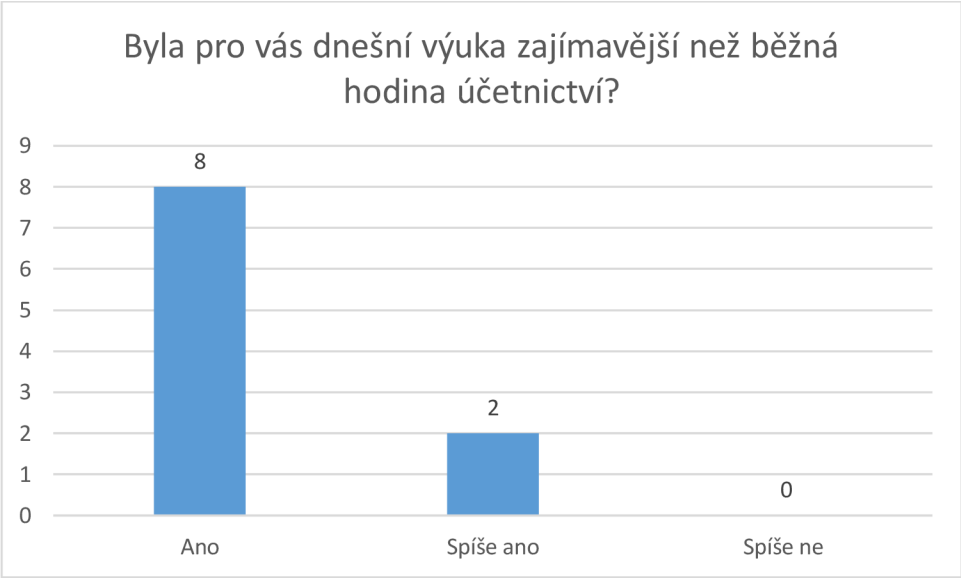
Graf 3 - Pomohla vám práce ve skupině lépe pochopit náklady a výnosy?



Zdroj: Vlastní zpracování, 2025

Skupinová práce byla vyhodnocena velmi příznivě – většina studentů odpověděla „Rozhodně ano“, zbytek „Spíše ano“. To potvrzuje efektivitu kooperativních metod při výuce odborných témat.

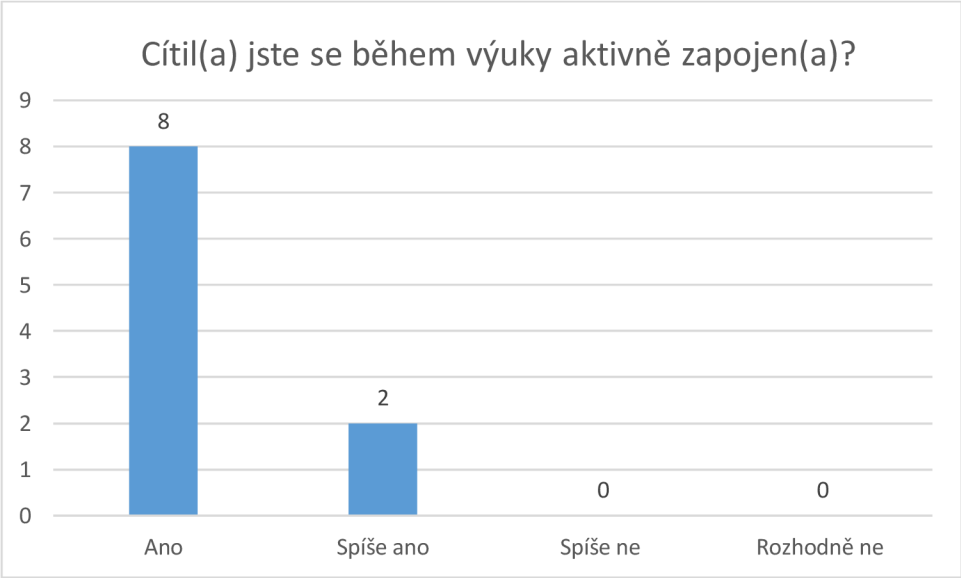
Graf 4 - Byla pro vás dnešní výuka zajímavější než běžná hodina účetnictví?



Zdroj: Vlastní zpracování, 2025

Osm studentů uvedlo, že výuka byla zajímavější než běžná hodina účetnictví. Dva studenti odpověděli „Ne“. Tento výsledek naznačuje, že většina studentů ocenila interaktivní pojetí výuky a její praktickou orientaci. Zároveň však ukazuje, že i přes aktivizační prvky a praktické zaměření nemusí zvolený přístup vyhovovat všem. Tento poznatek je cenný pro plánování diferencované výuky a ukazuje na potřebu reagovat i na individuální preference a učební styly studentů.

Graf 5 - Cítil(a) jste se během výuky aktivně zapojen(a)?

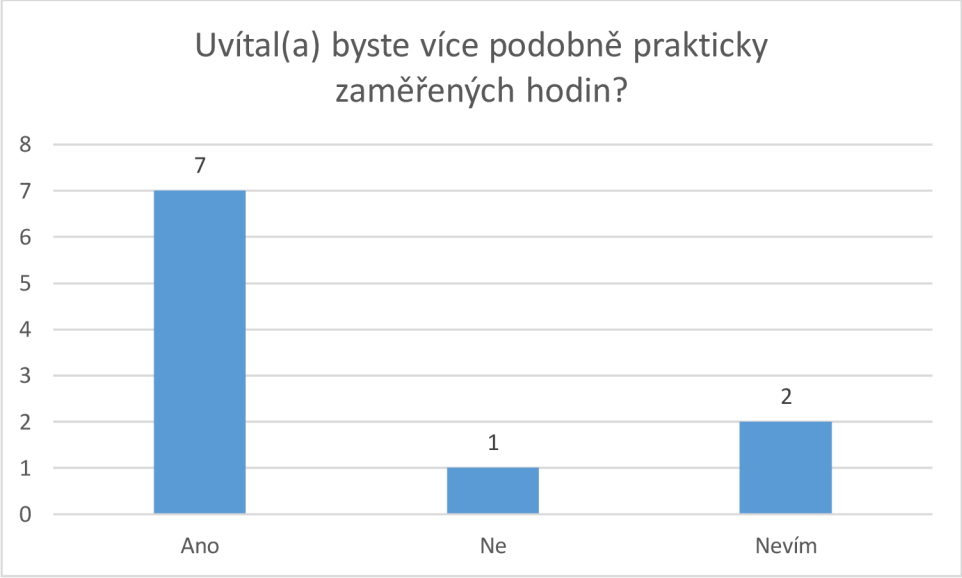


Zdroj: Vlastní zpracování, 2025

Většina studentů uvedla, že se během výuky cítila aktivně zapojená – konkrétně osm respondentů zvolilo „Ano“ a dva „Spíše ano“. Žádný z respondentů se necítil být zapojen spíše méně nebo vůbec.

Tento výsledek potvrzuje, že struktura výuky, založená na skupinové práci, aktivní diskuzi a vlastní prezentaci výstupů, byla většinou studentů vnímána jako motivující a zapojující. Pozitivní odpovědi také odrážejí účinnost formativního přístupu a promyšlené organizace hodin. Vše nasvědčuje tomu, že studenti měli dostatek prostoru pro spolupráci, otázky i osobní aktivitu v průběhu celé výukové jednotky.

Graf 6 - Uvítal(a) byste více podobně prakticky zaměřených hodin?



Zdroj: Vlastní zpracování, 2025

Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina studentů (7 z 10) by uvítala více prakticky zaměřených hodin. Jeden student se vyjádřil záporně a dva studenti uvedli, že si nejsou jisti („Nevím“). Tyto výsledky naznačují, že aplikované výukové metody – jako jsou modelové příklady, skupinová spolupráce nebo výpočty – byly studenty vnímány pozitivně a podpořily jejich zájem o předmět.

Přestože jeden respondent uvedl „Ne“, a dva zůstali neutrální, celkový trend odpovědí potvrzuje, že většina studentů reflektuje praktické hodiny jako efektivnější a

přínosnější než klasickou výkladovou formu. Tento výstup může sloužit jako významný podklad pro další plánování výuky zaměřené na propojení teorie s praxí.

Otázka č. 8 - Co vám z dnešní hodiny utkvělo nejvíce nebo co byste navrhli jinak?

- „Konečně chápu rozdíl mezi nákladem a výdajem, dřív jsem si to pletl."
- „Líbilo se mi, že jsme si to sami počítali a nebylo to jen o poslouchání."
- „Skupinová práce byla fajn, mohl jsem se ptát ostatních, když jsem si nebyl jistý."
- „Hra s kartičkami mě bavila, bylo to rychlé a zapamatoval jsem si víc.
- „Víc takových hodin, kdy se něco dělá, nejen diktuje."
- „Tabulka výkazu zisku a ztráty byla přehledná, díky tomu jsem to pochopil."
- „Prezentace mi pomohla utřídit si informace, ale bylo to na mě trochu rychlé."
- „Bylo to víc práce, než jsem čekal – jsme zvyklí na pomalejší tempo."
- „Bylo to zábavnější než normální účetnictví, víc mě to chytlo, neměl jsem potřebu koukat na telefon."
- „Možná bych příště dal víc času na příklady, ale jinak super."

Z odpovědí studentů je patrné, že výuka byla vnímána jako praktická, srozumitelná, interaktivní a přínosná. Studenti ocenili kombinaci samostatné práce, skupinové spolupráce a názorných pomůcek. Významnou roli hrála možnost aktivního zapojení a propojení učiva s konkrétními situacemi. Přestože se objevily i dvě zmínky o rychlejším tempu a vyšší náročnosti, lze říci, že vzdělávací i motivační cíle výuky byly naplněny.

Jako vyučující vnímám realizovanou hodinu jako didakticky zdařilou, s vysokou mírou zapojení studentů a smysluplnou strukturou. Zároveň si uvědomuji, že v budoucnu je vhodné lépe pracovat s tempem hodiny, ponechat více času na reflexi a případné individuální dotazy. Zpětná vazba studentů pro mě byla důležitým impulsem pro další rozvoj mých didaktických dovedností.

5 Zhodnocení výsledků výuky

Závěrečná reflexe výukové jednotky je důležitým krokem k celkovému zhodnocení plánování, realizace i dopadu výuky na žáky a zároveň poskytuje rámec pro vlastní profesní rozvoj. Cílem této kapitoly je shrnout nejvýznamnější poznatky z provedené výuky, poukázat na její přínosy i limity a reflektovat, jakou zkušenost výuka představovala z pohledu vyučující.

5.1 Silné stránky výuky

Na základě pozorování výstupů žáků a vyhodnocení dotazníkového šetření, lze identifikovat několik silných stránek realizované vyučovací jednotky:

- **Didaktická srozumitelnost:** Většina studentů uvedla, že díky propojení teorie s praxí pochopili rozdíl mezi nákladem, výdajem, výnosem a příjmem.
- **Vysoká úroveň zapojení:** Studenti byli aktivní během výuky, zapojovali se do skupinových diskusí, samostatně analyzovali příklady a prezentovali výsledky.
- **Praktické uplatnění učiva:** Práce s modelovými firmami (Pekárna Rohlík a Kavárna U Šálku) pomohla studentům vnímat náplň účetnictví v kontextu reálného podnikání.
- **Názornost a efektivní pomůcky:** Kartičky, tabulky a šablona výkazu zisku a ztráty byly žáky hodnoceny jako užitečné a usnadňující porozumění.
- **Rozvoj klíčových kompetencí:** Byly rozvíjeny nejen odborné znalosti, ale také schopnost komunikace, spolupráce, sebereflexe a aplikace poznatků na reálné situace

5.2 Slabé stránky výuky

Vedle pozitivních stránek se v průběžné i finální reflexi objevily i limity:

- **Tempo výuky:** Dva studenti uvedli, že tempo bylo rychlejší než obvykle. V některých fázích, především při prezentaci skupinových výstupů, by bylo vhodné ponechat větší prostor.

- **Větší zátěž:** Pro část studentů byla činnostní a praktická forma náročnější než standardní výkladové hodiny, což vyžaduje při příští realizaci předchozí motivaci a případnou redukci rozsahu.
- **Nutnost promyšlené diferenciace:** Diferenciace výuky představuje cílené přizpůsobování obsahu, forem, metod a prostředí výuky tak, aby odpovídala různorodým vzdělávacím potřebám žáků. Nejde pouze o individualizaci pro jednotlivce, ale také o promyšlenou práci s heterogenitou celé třídy

5.3 Zhodnocení naplnění vzdělávacích a výchovných cílů

Vzdělávací cíle byly naplněny v plném rozsahu. Žáci si osvojili nejen definice klíčových pojmů, ale také je dokázali aplikovat v simulovaných podnikatelských situacích. Výuka vedla k praktickému chápání vztahu mezi výběrem ekonomických rozhodnutí a jejich dopadem na hospodaření podniku.

Současně byly naplněny i výchovné cíle:

- žáci rozvíjeli schopnost pracovat ve skupině, naslouchat a respektovat názory ostatních,
- byli vedeni k odpovědnosti za svou činnost a za kolektivní výsledek,
- uvědomovali si praktický přesah účetnictví do osobního života (např. formou domácího úkolu zaměřeného na náklady a výnosy v domácnosti),
- učili se prezentovat, argumentovat a zpracovat zpětnou vazbu.

6 Diskuze

Diskuzní kapitola reflektuje klíčová zjištění z praktické části a porovnává je s teoretickými poznatky uvedenými v první části práce. Cílem je ověřit, zda byly použité výukové metody efektivní a jak byly v souladu s odbornou literaturou.

Z praktické části vyplynulo, že žáci byli schopni rozlišit náklady, výdaje, výnosy a příjmy a správně je přiřadit k jednotlivým účetním kategoriím. Tento výsledek potvrzuje význam využívání aktivizačních metod ve výuce, které jsou podle autorů jako Skalková (2007), Kotrba a Lacina (2011), Grecmannová a Urbanovská (2007) prostředkem k dosažení cílů školního vzdělávacího programu. Maňák (2011) navíc zdůrazňuje, že tyto metody by měly být integrovány do výuky jako běžná součást pedagogické praxe. Využití aktivizačních metod vyžaduje podle Čapka (2015) pečlivou přípravu a schopnost učitele flexibilně reagovat na potřeby žáků. Aktivizační přístupy přispívají k rozvoji myšlení, vnímání, pozornosti a logického uspořádání poznatků.

Výrazným přínosem byla skupinová práce a didaktická hra „Co jsem?“, které zvýšily aktivní zapojení žáků. V teoretické části byly aktivizační a činnostní metody popsány jako účinné prostředky podporující konstruktivistické učení (Maňák a Švec, 2003). V souladu s tím žáci uváděli, že jim práce ve skupině pomohla lépe chápat souvislosti a poskytla prostor pro sdílení.

Důležitou součástí výuky bylo formativní hodnocení – konkrétně slovní zpětná vazba a reflexe na konci hodiny (Slavík et al., 2020). Jak uvádí Wiliam a Leahyová (2018), právě tento typ hodnocení umožňuje zohlednit individuální pokrok žáků, budovat jejich sebedůvěru a podněcovat aktivní přístup k učení. V praktické části práce se tento přístup osvědčil a přispěl ke klidnému a podporujícímu klimatu ve třídě.

Z odpovědí studentů v závěrečné reflexi i dotazníkovém šetření vyplynulo, že výuka byla praktická, přehledná a srozumitelná. To koresponduje s Pettym (2013), který uvádí, že žák vnímá výuku jako smysluplnou tehdy, pokud chápe její praktický přesah a má možnost aktivní účasti.

Z hlediska profesních kompetencí učitele byla výuka v souladu s rámcem profesních kvalit (Spilková, 2017), zejména v oblastech plánování, vedení výuky a reflektivní praxe. Vlastní příprava materiálů i evaluace výuky odpovídají požadavkům na učitele odborných předmětů definovaným v profesních standardech.

Za určité omezení lze považovat časovou náročnost skupinové práce a diskuze. V některých případech nebylo možné věnovat dostatek prostoru individuální zpětné vazbě, což však odpovídá přirozeným didaktickým výzvám spojeným s aktivizačními metodami. Jak uvádí Skalková (2007), výuka založená na aktivní činnosti vyžaduje důkladnou organizaci a schopnost pružné reakce na aktuální situaci ve třídě. Petty (2013) doporučuje v takových případech využít vizuální opory a diferencované zadání, které mohou pomoci lépe zvládnout různorodé tempo žáků.

Praktická část potvrzuje důležitost činnostní výuky, formativního hodnocení a důsledného plánování v odborném vzdělávání. Teoretická východiska se v praxi ukázala jako funkční a přispěla k vytvoření efektivního, podnětného a na žáky orientovaného výukového prostředí.

7 Závěr

Závěrem lze konstatovat, že cílem této závěrečné práce bylo reflektovat přípravu, realizaci a vyhodnocení vyučovací jednotky na odborné téma z oblasti účetnictví – konkrétně nákladů a výnosů – ve výuce studentů nástavbového studia oboru Podnikání. Záměrem bylo ověřit propojení teoretických poznatků s praktickou výukou, analyzovat efektivitu zvolených didaktických přístupů a zhodnotit vlastní učitelskou zkušenost v reálném vzdělávacím prostředí. Práce byla postavena na kvalitativní analýze výukového procesu, která zahrnovala strukturovanou přípravu výuky, její realizaci, participační pozorování, analýzu didaktických pomůcek, vlastní sebereflexi i dotazníkové šetření mezi studenty.

Z výsledků práce vyplývá, že výuka byla studenty hodnocena jako srozumitelná, přehledná a praktická. Aktivní formy práce, jako jsou výpočty, skupinová spolupráce, práce s kartičkami nebo prezentace, vedly k vysoké míře zapojení žáků a rozvoji jejich klíčových kompetencí. Studenti si osvojili rozdíl mezi ekonomickými kategoriemi nákladu, výdaje, výnosu a příjmu a dokázali je aplikovat v modelových podnicích. Využití pracovních listů a didaktické hry se ukázalo jako efektivní nástroj pro podporu porozumění a motivace. Dotazníkové šetření potvrdilo pozitivní dopad výuky a nabídlo i cenné podněty ke zlepšení, například úpravu tempa nebo více prostoru na reflexi. Výuka naplnila jak vzdělávací cíle, tak i cíle výchovné – podpořila odpovědnost, spolupráci, komunikaci i praktické ekonomické myšlení.

Přínosem této práce je ucelený pohled na přípravu a realizaci odborné výuky v reálném prostředí střední školy. Práce ukazuje, jak lze aplikovat principy činnostního učení v odborném předmětu, jak vytvářet názorné a aktivizační výukové situace a jak využít zpětnou vazbu studentů jako nástroj dalšího profesního růstu. Slouží jako inspirace pro začínající učitele, kteří hledají cesty k propojení teorie s praxí a chtějí vytvářet výuku s důrazem na smysluplnost, zapojení a výchovný rozměr.

Z pedagogického hlediska pro mě byla realizace této výuky významnou profesní zkušeností. Ověřila jsem si význam důkladné přípravy, funkčnost kooperativních metod a důležitost pružné reakce na potřeby konkrétní skupiny žáků. Tato zkušenost

posílila mé přesvědčení, že odborné učivo lze vést srozumitelně, interaktivně a současně s výchovným přesahem.

8 Seznam použitých zdrojů

BlOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain.* London: Longmans, Green. ISBN: 058232386X.

BLOOM, Benjamin Samuel, ANDERSON, Lorin W. (ed.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Abridged ed. New York: Longman, c2001. ISBN 0-8013-1903-X.

BOUD, David; KEOGH, Rosemary; WALKER, David. Reflection: Turning Experience into Learning. London: Routledge, 2015. ISBN 978-1-138-98482-0.

ČAPEK, Robert. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3450-7.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021* [online]. 2021 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocni_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=1

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. (2023). *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2022/2023*. [online]. 2023 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Vyrocni_zprava_CSI_2022_2023/html5/index.html?pn=1

EVROPSKÁ KOMISE. Evropský rámec kvalifikací: podpora učení, práce a přeshraniční mobility. *Publikace dokončena v únoru 2018. 1. vydání.* Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2019. ISBN 978-92-76-02735-5.

GARCÍA-VANDEWALLE GARCÍA, José Manuel; GARCÍA CARMONA, Marina; TRUJILLO TORRES, Juan Manuel; MOYA-FERNÁNDEZ, Pablo J. (2022). *The integration of emerging technologies in socioeconomically disadvantaged educational contexts*. Journal of Computer Assisted Learning, 38(4), 1185–1197. https://doi.org/10.1111/jcal.12677.

GRECMANNOVÁ, Hana; URBANOVSKÁ, Eva. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-73-5.

ILLERIS, Knud. Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists in Their Own Words. 2nd ed. New York: Routledge, 2018. ISBN 978-1-138-55049-0.

JANÍK, Tomáš; SLAVÍK, Jan; NAJVAR, Petr; ČEŠKOVÁ, Tereza. (2022). *Metodika 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-280-0236-7.

Klička, V. a Štohl, P. (2025). Maturitní okruhy z účetnictví 2025. Znojmo: Štohl. ISBN 978-80-53010-09-2.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200810/contents/nkc20081810539_1.pdf

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. (2011). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-34-1.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef. (2011). *Aktivizující výukové metody*. Metodický portál. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html

MŠMT. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. ISBN: 978-80-87601-57-1.

MŠMT. (2023). *RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání* [online]. 2023 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/01 Ekonomika a [online]. Praha: NÚV, 2007 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z:

http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M01%20Ekonomika%20a%20podnikani.pdf

PECINA, Pavel. *Vyučovací proces* [online]. SlidePlayer.cz, neuvedeno [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: https://slideplayer.cz/slide/2911499/

PETTY, Geoff. (2013). *Moderní vyučování*. Přel. Jiří Foltýn. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0367-4.

PUPALA, Branislav, KAŠČÁK, Ondrej a REHÚŠ, Michal. Teachers for Slovakia: Tensions in the Profession. Studia paedagogica, 2020, roč. 25, č. 2, s. 97–110. DOI: 10.5817/SP2020-2-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan; HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, Lucie; SOUKUPOVÁ, Pavla. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky I*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0920-4.

STARÝ, K., Laufková, V., & Chvál, M. (2023). *Hodnocení pro učení.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-7603-365-8.

STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠTOHL, Pavel. (2024). Učebnice účetnictví – 3. díl. Znojmo: Štohl. ISBN 978-80-88221-94-4.

ŠTOHL, Pavel. (2024). Základy účetnictví – pracovní sešit. Znojmo: Štohl. ISBN 978-80-88221-99-9.

ŠTOHL, Pavel. (2025). Sbírka příkladů k učebnici účetnictví – 2. díl. Znojmo: Štohl. ISBN 978-80-53010-08-5.

ŠVEJDOVÁ, Jana. RVP.cz. (2011). Náklady a výnosy – učební materiál. Dostupné z: https://dum.rvp.cz/material/naklady-a-vynosy.html

TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, Naděžda MAZÁČOVÁ, Tereza KRČMÁŘOVÁ, Klára KOSTKOVÁ a Jana KARGEROVÁ. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch [online]. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 38 s. Cesta ke kvalitě. Evaluační nástroje, 8. ISBN 978-80-87063-64-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3. Dostupné také z: http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:4306c920-ea43-11ed-bc86-005056827e52.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VÁVRA, Jan. (2011). *Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání*. Dostupné z: https://doi.org/10.13140/2.1.1406.4967

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání: obecné modely a kritéria ... Pedagogika. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. 2. vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.
WILIAM, Dylan a LEAHYOVÁ, Siobhán. (2018). *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: EDUkační LABoratoř, z. s. ISBN 978-80-908240-7-2.

ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

ZÁKON č. 563/2004 Sb., o účetnictví [online]. 2004 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563

9 Seznam obrázků

Obrázek 1- Základní předpoklady učitele 14
Obrázek 2- Změny v Bloomově taxonomii – srovnání původní verze z roku 1956 a revidované verze Andersona a Krathwohla z roku 2001 17
Obrázek 3- Vyučovací proces 18

10 Seznam grafů

Graf 1 - Pohlaví 33
Graf 2 - Bylo pro vás dnešní téma srozumitelné? 33
Graf 3 - Pomohla vám práce ve skupině lépe pochopit náklady a výnosy? 34
Graf 4 - Byla pro vás dnešní výuka zajímavější než běžná hodina účetnictví? 35
Graf 5 - Cítil(a) jste se během výuky aktivně zapojen(a)? 35
Graf 6 - Uvítal(a) byste více podobně prakticky zaměřených hodin? 36

11 Seznam příloh

Příloha 1: Pracovní list

Pracovní list: Pekárna Rohlík

Popis: Rodinná pekárna vyrábí a prodává chléb, pečivo, dorty a další cukrářské výrobky. Provozuje vlastní prodejnu i dodávky do obchodů a restaurací.

Položka	Náklad / Výnos	Odůvodnění
Mouka	Náklad	Spotřebovaný materiál pro výrobu
Tržby z prodeje chleba	Výnos	Příjem z hlavní podnikatelské činnosti
Mzda pekaře	Náklad	Osobní náklady
Nákup pece	Výdaj	Investice – dlouhodobý majetek
Elektřina	Náklad	Režijní náklady na provoz

Pracovní list: Kavárna U Šálku

Popis: Kavárna v centru města s nabídkou kávových nápojů, zákusků a drobného občerstvení. Prodej probíhá přímo i přes e-shop.

Položka	Náklad / Výnos	Odůvodnění
Zrnková káva	Náklad	Materiál pro výrobu
Tržby z e-shopu	Výnos	Příjem z online prodeje
Plat zaměstnance	Náklad	Mzdové náklady
Stoly a židle	Výdaj	Investice – zařízení provozovny
Papírové kelímky	Náklad	Spotřební materiál

Šablona výkazu zisku a ztráty (zjednodušená)

Výnosy	**Kč**
Tržby z prodeje	120 000
Ostatní výnosy	5 000
Celkem výnosy	125 000
Náklady	**Kč**
Mzdy	45 000
Materiál	30 000
Energie	10 000
Ostatní náklady	5 000
Celkem náklady	90 000

Zisk / ztráta = 125 000 – 90 000 = 35 000 Kč

Příloha 2 - Didaktická hra – "Co jsem?"

Instrukce: Učitel přečte jednu z položek a žáci zvednou kartičku „náklad“, „výnos“, nebo „ani jedno“.

Položka	**Správná odpověď**
Tržba za dort	Výnos
Účet za elektřinu	Náklad
Nákup auta za hotovost	Výdaj (ani jedno)
Mzda obsluhy	Náklad
Prodej koblih	Výnos
Odpis pece	Náklad
Spotřeba mouky	Náklad
Nákup mléka za hotovost	Výdaj (ani jedno)

Příloha 3 – Dotazníkové šetření

Milí žáci,

děkuji vám za účast na dnešní výuce. Prosíme vás o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Vaše odpovědi mi pomohou zlepšovat kvalitu výuky.

1. Pohlaví (označte jednu možnost):

   ☐ Muž ☐ Žena ☐ Jiné

2. Bylo pro vás dnešní téma srozumitelné?

   ☐ Zcela ano ☐ Spíše ano ☐ Spíše ne ☐ Vůbec ne

3. Pomohla vám práce ve skupině lépe pochopit náklady a výnosy?

   ☐ Rozhodně ano ☐ Spíše ano ☐ Spíše ne ☐ Ne

4. Byla pro vás dnešní výuka zajímavější než běžná hodina účetnictví?

   ☐ Ano ☐ Ne ☐ Nedokážu posoudit

5. Cítil(a) jste se během výuky aktivně zapojen(a)?

   ☐ Ano ☐ Spíše ano ☐ Spíše ne ☐ Ne

6. Uvítal(a) byste více podobně prakticky zaměřených hodin?

   ☐ Ano ☐ Ne ☐ Nedokážu posoudit

7. Co vám z dnešní hodiny utkvělo nejvíce nebo co byste navrhli jinak?

   .....