



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Výuka účetnictví na středních školách

Vypracoval: Ing. Marie Pincová
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 10. dubna 2017

Ing. Marie Pincová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a pomoc při zpracování bakalářské práce. Dále všem respondentům a komunikačním partnerům, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření, a v neposlední řadě své rodině za morální podporu.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá výukou účetnictví na středních školách, zejména na obchodních akademiích. Cílem je zjistit, jaké metody jsou dle učitelů nejefektivnější při výuce účetnictví a na základě výsledků navrhnout optimální způsob výuky. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V první části jsou popsána teoretická východiska z pohledu výchovně vzdělávacího procesu, a to zejména dosažení efektivnosti didaktického procesu správným využitím didaktických prostředků se zaměřením na didaktiku účetnictví. V praktické části jsou stanoveny výzkumné otázky, je proveden smíšený výzkum s důrazem na kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření mezi učiteli účetnictví a žáky na obchodních akademiích v České republice a následně jsou vyhodnoceny výsledky a vyvozeny závěry a doporučení. Mezi hlavní problémy patří zejména požadavek na vyšší hodinovou dotaci a menší skupiny žáků ve třídě při výuce účetnictví.

Klíčová slova

didaktický systém, didaktika účetnictví, aplikace didaktických zásad, organizační formy, vyučovací metody, didaktická technika, učební pomůcky, didaktická interakce učitel - žáci

Abstract

This thesis deals with teaching accounting at secondary schools, especially business academies. The aim is to find out the most effective teaching methods for accounting classes. The optimal method of teaching is suggested based on the teachers' survey results. This bachelor thesis is divided into two parts: theoretical and practical. The first part describes the theoretical background of the educational process. The focus is on achieving efficiency in a didactic process by using correct teaching methods suitable for accounting lectures. The questionnaire topics are defined in the practical part. Mixed survey research is conducted with emphasis on quantitative part of survey. The survey respondents were accounting teachers and students of business academies in the Czech Republic. At the end the survey results are evaluated and conclusions and recommendations are summarized. The main problems are insufficient study hours and big number of students per accounting class.

Key words

didactic system, didactics of accounting, application of didactic principles, organizational forms, teaching methods, didactic techniques, teaching aids, didactic interaction teacher - pupils

OBSAH

ÚVOD	8
1 Teoretická východiska	10
1.1 Didaktické základy.....	10
1.2 Didaktika účetnictví.....	11
1.2.1 Historie a současnost	11
1.2.2 Didaktické problémy	12
1.2.3 Aplikace didaktických zásad	13
1.2.4 Organizační formy	15
1.2.5 Vyučovací metody	17
1.2.6 Didaktická technika	20
1.2.7 Učební pomůcky.....	21
1.2.8 Didaktická interakce učitel - žáci.....	24
1.2.8.1 Pedagogické dovednosti učitele a pedagogická komunikace	24
1.2.8.2 Motivace.....	25
1.2.8.3 Hodnocení	27
2 Cíl práce.....	28
Výzkumné otázky	28
Otázky při sběru dat.....	28
3 Metodika.....	29
3.1 Smíšený výzkum	29
3.2 Kvalitativní výzkum – rozhovor a skupinový rozhovor.....	29
3.3 Kvantitativní výzkum	30
3.3.1 Dotazník	30
3.3.2 Výzkumný vzorek a jeho výběr.....	30
3.3.3 Struktura dotazníku.....	31
3.3.4 Zpracování dat pořízených dotazníkovým šetřením	32
4 Výsledky	33
4.1 Výsledky na základě rozhovorů.....	33
4.2 Výsledky na základě dotazníků.....	35
4.2.1 Výzkumný vzorek učitelů účetnictví.....	35
4.2.2 Výzkumný vzorek žáků	53

5	Diskuse	64
5.1	Odpovědi na výzkumné otázky	64
	Jaký didaktický postup volí učitelé při výuce účetnictví v praxi nejčastěji?	64
	S jakými problémy se při výuce účetnictví setkávají učitelé?	65
	Jak vnímají výuku účetnictví žáci?	66
	Jaká je motivace učitelů a žáků pro výuku a studium účetnictví?	67
5.2	Komparace výsledků s předchozími výsledky jiných autorů	67
5.3	Shrnutí.....	69
	Závěr	71
	Seznam použitých zdrojů	73
	Seznam příloh	76

ÚVOD

Zákon č.563/1991 Sb. o účetnictví v platném znění vymezuje v paragrafu 2 předmět účetnictví takto: „Účetní jednotky účtují o stavu a pohybu majetku a jiných aktiv, závazků včetně dluhů a jiných pasiv, dále o nákladech a výnosech a o výsledku hospodaření.“ Tento zákon, dále Vyhlášky, kterými se provádějí některá ustanovení Zákona č. 563/1991 Sb., o účetnictví a České účetní standardy stanoví, jak postupovat správně z hlediska metodiky účtování. Metodika je ale pouze nástrojem v ruce člověka. Až teprve člověk s konečnou platností rozhodne, jak bude účetní jednotka účtovat. Tento jedinec by měl být odborníkem na svém místě se zájmem o svůj obor, s potřebou dále se vzdělávat a zdokonalovat. Profesní růst účetních zajišťuje např. možnost certifikace účetních, kdy se ale zároveň na certifikované účetní kladou vyšší nároky z hlediska odbornosti i morálních hodnot a spirála se roztáčí. Někde na začátku je mladý člověk – žák střední školy, který by díky svému učiteli měl proniknout do světa čísel a pochopit souvislosti účtování jako důležitou součást běžné ekonomické reality.

Sama pracuji jako hlavní účetní v české firmě přes 25 let. Ze svého zaměstnání vím, jak je nutné se v oboru neustále vzdělávat, jak je důležité rozumět příslušným souvztažnostem a jak závažné dopady pro účetní jednotku mají jednotlivá manažerská rozhodnutí.

Rovněž ze zkušenosti vím, s jakými problémy v oblasti účetnictví se potýkají žáci, kteří přicházejí na praxi, a jak je někdy teorie hodně vzdálená od praxe.

Ze všech těchto důvodů mě zajímá, jak se účetnictví na středních školách vyučuje.

Zvolila jsem si proto výuku účetnictví na středních školách jako téma své bakalářské práce, ve které bych chtěla zjistit, jak se daří vzdělávat žáky v této oblasti, jaké metody výuky považují učitelé za nejefektivnější, s jakými se setkávají problémy a jak hodnotí snahu učitelů sami žáci.

V první kapitole bakalářské práce přibližuji stěžejní teoretická východiska řešené problematiky a klíčové prvky výchovně vzdělávacího procesu, které považuji za základ pro účely bakalářské práce. Na základě rešerše dostupných zejména knižních zdrojů představuji různorodé klasifikace metod výuky se zaměřením na nejnovější poznatky a detailně se soustřeďuji na aplikaci těchto metod při výuce ekonomických předmětů

a především účetnictví. Rovněž zmiňuji i další didaktické prostředky a v neposlední řadě také didaktickou interakci mezi učitelem a žákem.

Ve druhé kapitole se zabývám cílem své bakalářské práce, stanovuji jednotlivé výzkumné otázky a zmiňuji se o otázkách při sběru dat.

Ve třetí kapitole popisuji metodiku, proč jsem se rozhodla pro smíšený výzkum, jaké kvalitativní a kvantitativní metody jsem zvolila a jak jsem postupovala při výběru výzkumných vzorků učitelů a žáků. Dále zmiňuji strukturu dotazníků a uvádím postup při zpracování dat pořízených dotazníkovým šetřením.

Ve čtvrté kapitole rozebírám dosažené výsledky samostatně u výzkumného vzorku učitelů účetnictví a samostatně u žáků. Jednotlivá data uvedená v tabulkách a grafech slovně komentuji.

V páté kapitole v rámci diskuse odpovídám na jednotlivé výzkumné otázky, pomocí kterých jsem dosáhla naplnění cíle své bakalářské práce, zabývám se komparací s výsledky nejnovějších výzkumů na dané téma a provádím celkové shrnutí.

V poslední kapitole stručně rekapituluji postup při zpracování bakalářské práce a formuluji závěr.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Didaktické základy

Didaktika je pedagogická disciplína, kterou vysvětlují autoři ve svých publikacích různě v závislosti na době a pojetí výuky. Zormanová (2014, s. 11) shrnuje dosavadní poznatky takto: „*Didaktika je věda, která se zabývá teorií vyučování, zkoumá podmínky a faktory, které proces vyučování ovlivňují zvnějšku i zevnitř.*“

Didaktiku můžeme členit podle různých hledisek. Autoři Krpálek a Krpálková Krellová (2012), kteří se ve svých publikacích věnují oborové didaktice ekonomických předmětů, považují za základní a nejběžnější hledisko členění **podle úrovně zobecnění**, kdy se didaktika člení na didaktiku obecnou, oborovou a předmětovou.

Didaktika obecná se zabývá obecnými problémy výuky, poznatky jsou platné pro všechny stupně vzdělávací soustavy.

U **didaktiky oborové** se jedná o teorii vyučování určité skupiny příbuzných vyučovacích předmětů – například didaktika ekonomických předmětů, která se vyprofilovala v samostatný vědní obor, charakteristický velkým množstvím vztahů a souvislostí s mnoha dalšími vědními disciplínami.

V **didaktice předmětové** je didaktika zaměřena na jeden konkrétní vyučovací předmět se všemi jeho specifiky – např. typickými předmětovými didaktikami z oblasti didaktiky ekonomických předmětů jsou didaktika účetnictví, didaktika ekonomiky apod.

Vhledem k cílům bakalářské práce se zaměřím na teoretická východiska z pohledu **výchovně vzdělávacího procesu (didaktického procesu)**, kdy učitel působí záměrně na žáky, respektuje didaktické zásady, optimálně využívá didaktické prostředky a prvky pedagogické komunikace, a to vše za účelem co nejefektivnějšího dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Faktory, které se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu, tvoří dohromady **didaktický systém**. Cílem je, aby didaktický systém fungoval účelně a účinně. Této charakteristice se říká **didaktická efektivnost**. Podle Krpálka a Krpálkové Krellové (2012, s. 18) „*lze výuku hodnotit jako didakticky efektivní tehdy, když je při ní*

plně dosaženo výchovně vzdělávacích cílů při optimálním využití disponibilního času výuky a za cenu přiměřené zátěže učitele i žáků“.

Dosažení didaktické efektivity předpokládá správné využití **didaktických prostředků**, kterými jsou vzdělávací obsah (učivo), organizační formy výuky, vyučovací metody, didaktická technika a učební pomůcky včetně infrastruktury učeben, k dosažení předem stanovených cílů. Důležitou roli také sehrává úroveň didaktické interakce učitel – žáci, tj. kvalita pedagogické komunikace, úroveň motivace žáků a jejich vědomá účast na vlastním procesu učení (Krpálek a Krpálková Krelová, 2012).

V dalších částech textu se zaměřím na aplikaci využití uvedených didaktických prostředků při výuce účetnictví.

1.2 Didaktika účetnictví

1.2.1 Historie a současnost

Kořeny výuky účetnictví spadají do 18. století. Jak uvádí Slavíčková a Puchinger (2014), systematizovaná výuka účetnictví se v našich zemích objevuje až s počátky státem garantovaného školského vzdělávání. Vzorem pro české obchodní školy byla vídeňská Akademie, založená v roce 1770, jejímž cílem bylo poskytnout vzdělání zejména v oblasti účetnictví a kupeckých počtů. V souvislosti s rozvojem průmyslu a obchodu v 19. století poptávka po učebnicích a vzdělání v oblasti účetnictví narůstala. Autoři se dále zmiňují, že účetnictví se v té době vyučovalo na třech typech školských zařízení, a to na školách obchodních, průmyslových a živnostenských.

Pokud hovoříme o výuce účetnictví na středních školách v dnešní době, mluvíme o výuce na střední odborné škole, obchodní akademii a vyšší odborné škole. Výuka účetnictví na obchodních akademiích má svá specifika, podle Rotporta, Fišerové a Berkové (2011) se jedná o to, že tento předmět je předmětem maturitním, je třeba zde získat kromě vědomostí také řadu dovedností. Předmět vychovává budoucí účetní, na které jsou kladeny vysoké požadavky a jednotlivé části učiva musí žák pochopit a zvládnout v každém okamžiku jako celek. Z těchto důvodů je třeba věnovat i velkou pozornost tvorbě soustavy učiva předmětu účetnictví pro obchodní akademie. Klasické dokumenty pro tuto tvorbu naposledy vstoupily v platnost jako Základní pedagogické dokumenty pro obchodní akademie od 1. září 2002. V roce 2007 schválilo Ministerstvo

školení, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) **Rámcové vzdělávací programy (RVP)**, což jsou jedinečné kurikulární dokumenty, na jejichž základě si školy začaly tvořit své vlastní **školní vzdělávací programy (ŠVP)**. Tento krok vedl k příležitosti zaměřit se i na soustavu vyučovacího předmětu účetnictví.

1.2.2 Didaktické problémy

Problematikou didaktiky účetnictví se ve svých publikacích zabývají zejména autoři Rotport, Fišerová a Berková (2011, s. 9). Uvádějí, že *„Didaktika účetnictví se zabývá pojetím a obsahem vyučovacího předmětu účetnictví na středních, případně vyšších odborných školách. Pozornost věnuje i použitým metodám práce učitele, zvláštnostem organizace a průběhu vyučovacího procesu v tomto předmětu.“*

Tito autoři vidí jako jeden z didaktických problémů předmětu účetnictví spojení obecných poznatků o účetnictví a platné právní úpravy. Žáci středních škol by měli na jedné straně pochopit podstatu účetnictví a získat trvalé poznatky, které by nepodléhaly častým změnám, ale na druhé straně potřebují znát i aktuální právní úpravu účetnictví, aby byli schopni po absolvování školy vykonávat účetní profesi. Možnosti alespoň částečného řešení tohoto problému spočívají dle Rotporta, Fišerové a Berkové (2011) ve využití **koncentrického přístupu** k vzdělávacímu obsahu, kdy se učivo uspořádá v koncentrických kruzích, což umožňuje vyučovanou látku neustále prohlubovat a rozšiřovat, ale i opakovat již probíraná témata a využívat zpětné vazby na rozdíl od lineárního uspořádání, kdy témata na sebe navazují časově v jedné řadě a příslušné učivo je v tematických celcích obsaženo jen jednou.

Tito autoři propagují rozdělení učiva do **dvou** koncentrických okruhů. První koncentrický okruh by měl zabezpečit, aby žáci získali základy svého účetního myšlení, aby pochopili, že účetnictví je specifickou formou zobrazení ekonomické reality v určité účetní jednotce a aby si uvědomili, že je důležitější se nejdřív ptát, co se stalo a z toho vyvodit proč a jak se o tom bude účtovat. Druhý koncentrický okruh má žáky seznámit s konkrétní právní úpravou českého účetnictví, ale i s dalšími problémy, s nimiž se setkají v účetní praxi.

1.2.3 Aplikace didaktických zásad

Autoři Kalhous, Obst et al. (2009, s. 268) charakterizují didaktické zásady jako „obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter“. Zormanová (2014) vidí didaktické zásady jako obecná doporučení pro učitele, jejichž dodržováním může pedagog dosáhnout maximální efektivity výuky. Didaktické zásady se neustále vyvíjejí, některé ztrácejí během svého vývoje význam a naopak vznikají zásady nové. Každý autor zabývající se touto tematikou si na základě svých poznatků a zkušeností vytváří své vlastní pořadí důležitosti jednotlivých didaktických zásad. Například autoři Kalhous, Obst et al. (2009) blíže specifikují zásadu komplexního rozvoje osobnosti žáka, zásadu vědeckosti, zásadu individuálního přístupu k žákům, zásadu spojení teorie s praxí, zásadu uvědomělosti a aktivity, zásadu názornosti a zásadu soustavnosti a přiměřenosti.

Zormanová (2014) k těmto zásadám, které uvádí v jiném pořadí, přidává ještě zásadu emocionálnosti, zásadu trvalosti a zásadu zpětné vazby.

Z hlediska didaktiky ekonomických předmětů považují Krpálek a Krpálková Krelová (2012) za nejvýznamnější tyto zásady: zásadu názornosti, zásadu soustavnosti a přiměřenosti, zásadu individuálního přístupu k žákům, zásadu vědeckosti, zásadu trvalosti, důkladnosti a operativnosti, zásadu výchovnosti a vědomé aktivity a zásadu spojení teorie a praxe.

Rotport, Fišerová a Berková (2011) se při aplikaci didaktických zásad při výuce účetnictví zaměřují na šest hlavních zásad, a to zásadu soustavnosti, zásadu přiměřenosti, zásadu trvalosti, zásadu názornosti, zásadu uvědomělosti a aktivního přístupu a zásadu vědeckosti:

- **Zásada soustavnosti** vychází z poznatku, že logicky uspořádané učivo si žák snáze zapamatuje. Tato zásada se uplatňuje již při výběru učiva a jeho uspořádání do jednotlivých tematických celků. Rovněž se demonstruje i tím, že učitel na začátku hodiny seznámí žáky s obsahem a strukturou vyučovací hodiny a v jejím průběhu se k osnově vrací a ukazuje, v jaké části hodiny se nachází.

- **Zásada přiměřenosti** vyžaduje, aby učitel dodržel soulad mezi požadavky a nároky, kladenými na žáky, a mezi předpoklady žáků těmto nárokům vyhovět. Koncentrické uspořádání učiva v účetnictví umožňuje stupňovat nároky na žáky ve vyšších ročnících, kdy jsou žáci již rozumově vyspělejší a mají již větší rozsah znalostí z ekonomických i dalších předmětů.
- **Zásada trvalosti** v předmětu účetnictví je zaměřena na výběr učiva, které má být trvale zapamatováno a dále na způsob, jak trvalé zapamatování zajistit. Týká se to zejména obecných principů účtování a vztahů mezi hospodářskou realitou a jejím zachycením v účetnictví. Procvičování je nutné organizovat tak, aby došlo ke skutečnému pochopení problematiky a nikoliv jen k paměťovému učení.
- **Zásada názornosti** vychází z požadavku, aby žák zapojoval při získávání poznatků všechny smysly. Uplatňování této zásady v účetnictví vede k využívání různých schémat, ale i didaktické techniky.
- **Zásada uvědomělosti a aktivního přístupu** vychází z předpokladu, že žák si lépe osvojí poznatek, ke kterému dospěl sám svou vlastní činností. V účetnictví může dojít k jejímu naplnění tím, že učitel bude klást otázky, kterými může přimět žáka, aby se nad problémem zamyslel a sám hledal řešení. Pro uplatnění této zásady je třeba také rozlišit, o jakou fázi vyučovacího procesu jde, a podle toho volit jednotlivé aktivizující metody. Ve fázi procvičování a upevňování učiva je například vhodné, aby žáci řešili příklady z praxe samostatně.
- **Zásada vědeckosti** je nezbytným předpokladem úspěšné práce učitele účetnictví. Předpokládá neustálé sledování aktuálního vývoje dané problematiky. Spočívá mimo jiné i v tom, že učitel seznámí žáky s různými možnostmi zachycení dané skutečnosti a dopady těchto způsobů zachycení na věrné a poctivé zobrazení stavu účetní jednotky dle zákonných požadavků.

1.2.4 Organizační formy

K vysvětlení pojmu organizační formy výuky (vyučování) přistupují jednotliví autoři různě. Pro účely dalšího textu jsem vybrala charakteristiku dle Kalhouse, Obsta et al. (2009, s. 306), kdy „*Organizační formy výuky poskytují vnější podmínky pro uspořádání a řízení vyučovacího procesu v konkrétní edukační situaci.*“ Autoři se dále zmiňují, že pro uspořádání výuky jsou důležitá dvě hlediska, a to za prvé: „**s kým a jak**“ učitel pracuje, tedy zda jde o výuku individuální (jeden žák), hromadnou (školní třída) a jak je výuka k žákům vztahována (výuka frontální, skupinová, párová), případně jak je podporována spolupráce žáků (výuka kooperativní) a za druhé: „**kde**“ výuka probíhá (třída, specializovaná učebna, přirozené prostředí, domácí prostředí). V praxi se samozřejmě zmíněné varianty různě prolínají a kombinují a učitel volí nejvhodnější z nich, dle Skalkové (2013) v závislosti na cíli výuky, charakteru učiva, připravenosti a specifických potřebách žáků a možnostech, které má v dané škole k dispozici.

Při aplikaci na výuku účetnictví se jeví jako základní forma vyučování hromadná, frontální výuka, to znamená, že výuka probíhá ve školní třídě, kde učitel pracuje s celou třídou v určeném čase v souladu s rozvrhem hodin. Každá vyučovací hodina má svůj dílčí didaktický cíl. Učitel řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. V rámci vyučovací hodiny se střídají úseky vedené frontálně s individuální prací žáků.

Žáci si v rámci předmětu účetnictví musí také osvojit řadu dovedností, což ale dle Rotporta, Fišerové a Berkové (2011) vyžaduje vytvoření podmínek, které jsou mnohdy odlišné od získávání vědomostí. Především je to rozdělení třídy zhruba se 30 žáky na dvě skupiny. Tato praxe je zavedena zejména na obchodních akademiích. Učitel má pak více času na to, aby se mohl věnovat jednotlivým žákům, kontrolovat jejich samostatnou práci a výsledky této práce. Žáci se mohou lépe zapojit do vyučování, mohou být i častěji ústně vyzkoušeni a tím si procvičují správné formulace problému. Pro vytváření dovedností je velice důležité také procvičování učiva. To nelze zvládnout pouze během výuky účetnictví ve škole, a proto se důležitou složkou přípravy musí stát domácí cvičení. Učitel by měl každé domácí cvičení pravidelně vyhodnocovat, aby žák bezprostředně věděl, zda zadaný úkol vypracoval správně, případně v čem udělal

chybu a aby si uvědomil význam samostatného vypracování domácího cvičení pro lepší osvojení učiva.

Krpálek a Krpálková Krelová (2012) k tématu organizačních forem výuky uvádějí, že v oblasti ekonomického vzdělávání na středních školách se nejvíce využívají formy výuky typu vyučovací hodina, skupinové a kooperativní vyučování, diferencované vyučování, domácí příprava žáků, exkurze a integrované formy výuky. Integrované formy výuky představují situaci, kdy vzdělávací obsahy vyučovacích předmětů jsou vzájemně propojovány a spojovány s reálnou praxí například v těchto formách:

- ekonomická (předmětová) cvičení – výuka probíhá frontálně v podobě souvislých ekonomických (účetních) příkladů s využitím originálních formulářů, dokladů, výkazů apod.;
- cvičná kancelář – žáci ve skupinách simulují různá oddělení jedné firmy;
- cvičné (fiktivní) firmy – žáci si vytvoří pod nepřímým vedením učitele virtuální společnost, která je vedena jako reálná společnost. Zaregistrují ji na Centru fiktivních firem podle všech principů a zákonů platných v běžné hospodářské praxi. Cvičná firma simuluje reálné procesy, produkty a služby. Fiktivní firmy spolu obchodují navzájem podle běžných obchodních zvyklostí. Činnost koordinuje Centrum fiktivních firem na Národním ústavu pro vzdělávání;
- studentské společnosti – liší se od fiktivních firem tím, že žáci zde vyrábějí skutečné produkty, případně poskytují služby, za které inkasují skutečné peníze;
- praxe v reálném podniku – klasická forma spojení teorie s praxí;
- založení reálné firmy na škole – komplikovaná forma integrace; v praxi se dosud moc nevyužívala, protože představuje velké riziko pro učitele, kteří by museli založit skutečnou firmu vlastním jménem a na vlastní odpovědnost;
- zpracování projektů, jejich prezentace a obhajoba v rámci projektových týdnů – tato forma integrace rozvíjí veškeré klíčové kompetence žáků

a také umožňuje žákům vykonat část maturitní zkoušky z profilového předmětu ve formě zpracování projektu.

1.2.5 Vyučovací metody

V odborné literatuře je publikováno mnoho různých klasifikací vyučovacích metod. Například Skalková (2013, s. 181) charakterizuje vyučovací metodu jako „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“. Klasifikace výukových metod od řady autorů přehledně shrnuje ve své publikaci Zormanová (2014). Uvádí nejznámější klasifikace od různých autorů, především od Maňáka a Švece, Lerner a Mojžíška a přibližuje kombinovaný a upravený model členění výukových metod z hlediska aktivity žáků, na kterém se podílela jako spoluautorka (Pecina a Zormanová, 2009).

Autoři učebnic didaktiky ekonomických předmětů a účetnictví pak doporučují konkrétní metody v závislosti na volbě cíle a obsahu výuky. Podle Krpálka a Krpákové Krelové (2012) se vyučovací metody v oborové didaktice, zaměřené na ekonomické předměty, nejčastěji člení **z hlediska pramene poznání a typu poznatků (didaktický aspekt třídění metod)** na metody verbální (slovní), kam patří monologické metody (výklad, vysvětlování, popis, vyprávění, školní přednáška, instruktáž), dále na dialogické metody (řízený rozhovor, dialog, diskuse atd.), metody práce s učebnicí (využívání odborné literatury, informačních zdrojů), metody písemných prací (poznámkové zápisy, vedení pracovních sešitů, referáty, testy). Rovněž sem patří metody názorně demonstrační jako např. pozorování předmětů a jevů (činnosti při exkurzi), předvádění (předmětů, činností), demonstrace statických obrazů (ukázky dokladů a formulářů) a projekce statická a dynamická (prezentace v MS Power Point, výukové firmy). Do této skupiny se rovněž řadí metody praktické, např. nácvik pohybových a pracovních dovedností (instruktáž při praxi), pracovní činnost (ve fiktivní firmě, na praxi v účetní jednotce) a grafické a výtvarné činnosti (zpracování loga firmy, nabídkového katalogu).

Z hlediska charakteru poznávací činnosti žáků rozlišují tito autoři reproduktivní metody, kdy žák pouze reprodukuje již známé postupy a činnosti (informačně receptivní metoda – prezentace hotových informací v předem připravené podobě učitelem, reproduktivní metoda – opakování činností podle určitého vzoru),

produktivní metody, kdy žák získává vědomosti subjektivně jako důsledek své vlastní činnosti (heuristická metoda – prezentace učiva tak, že pro žáka představuje problém, který musí samostatně řešit, ač např. nemá dostatek vstupních informací, výzkumná metoda – vyžaduje od žáka samostatné komplexní řešení nastoleného problému) a smíšené metody, které představují kombinaci prvků reproduktivních i produktivních metod (např. metoda problémového výkladu – žák se na základě svých osobních aktivit snaží spolu s učitelem dopracovat k řešení předloženého problému).

Výše zmínění autoři se rovněž zmiňují o členění metod **z hlediska fází (etap) vyučovacího procesu.**

Za klíčovou skupinu vyučovacích metod pro současné střední odborné vzdělávání považují autoři Krpálek a Krpálková Krelová (2012) aktivizující (aktivizační) metody. Použití těchto metod v praxi znamená, že žáci by měli být do procesu výuky aktivně zapojeni – měli by být aktivizováni. Pro tyto metody je také příznačné uplatnění koncepce problémového vyučování. *„Z hlediska realizace výchovně vzdělávacích cílů má tato skupina metod nezastupitelný význam pro vytváření klíčových kompetencí žáků“* (Krpálek a Krpálková Krelová, 2012, s. 88). Pro ekonomické vzdělávání jsou považovány zmíněnými autory za nejdůležitější následující **aktivizující metody:**

- **brainstorming** (burza nápadů) – žáci v průběhu stanoveného času formulují co nejvíce spontánních nápadů, učitel je zapisuje na tabuli, pak teprve se vyhodnocují;
- **inscenační metody** – podstatou je hraní rolí – žáci si tak nacvičují jednání v určitých situacích např. nácvik obchodního jednání;
- **didaktické hry** – jsou založeny typicky na řešení problémových situací, kvalitně zpracované ekonomické hry jsou součástí komplexního vzdělávacího programu Aplikovaná ekonomie (Baťa – Mladí podnikatelé, Junior Achievement);
- **metoda Phillips 66** – 6 žáků diskutuje 6 minut o problému na zadané téma;
- **HOBO metoda** – princip metody je velmi blízký metodě Phillips 66, navíc je zde fáze samostudia, která následuje po zadání problému, pak teprve je diskuse ve skupině a závěry řešení;

- **případové studie** – faktografický popis reálné situace, kdy žák má za úkol situaci vyřešit a před ostatními prezentovat své konkrétní návrhy;
- **synektika** – tvořivá metoda zaměřená na rozvoj asociací a analogického myšlení.

Podobně k tématu přistupují Králová a Berková (2015). Vybrané vyučovací metody aplikují na konkrétní učivo z předmětu ekonomiky a účetnictví. V podstatě vycházejí z výše uvedeného členění Krpálka a Krpálkové Krelové (2012) s jistými úpravami, např. u metod názorně demonstračních dělí pozorování předmětů a jevů na přímé pozorování ekonomické reality firmy, kdy se jedná o bezprostřední kontakt v přirozeném prostředí firmy (výstavy, exkurze, odborné praxe žáků) a nepřímé pozorování ekonomické reality firmy, kdy je kontakt s firmou zjednodušený a zprostředkovaný prostřednictvím grafů, schémat, tabulek, dokladů.

Dále místo hlediska charakteru poznávací činnosti žáků uvádějí autorky klasifikaci podle aktivního způsobu zapojení do problémů s praxí. Zde jmenují většinu již výše zmíněných aktivizujících metod a doplňují ještě metodu **myšlenkové mapy**, kdy kolem napsané hlavní myšlenky žák vypisuje další asociace, nápady a klíčová slova.

Někteří autoři, mezi nimi i Skalková (2013), na rozdíl od předchozích autorů zařazují aktivizující metodu brainstorming a její písemnou podobu brainwriting rovnou do metod verbálních, dialogických.

Rotport, Fišerová a Berková (2011) se pro uspořádání vyučovacích metod v účetnictví rozhodli využít upravené členění podle fází výuky, které v roce 1975 publikoval L. Mojžíšek. Rozdělují vyučovací metody na **metody při podávání nového učiva** (expoziční metody). Sem zařazují metody monologické (vysvětlování, výklad, přednáška), dialogické (rozhovor, diskuse), práci s textem (samostatné studium odborné literatury a dalších pramenů), práci s internetem. Další skupinou jsou **metody při procvičování a upevňování učiva** (fixační metody). Zde vidí jako nejdůležitější samostatné řešení příkladů (příklady se liší od výkladových), formulaci otázek, kdy je nutné otázky obměňovat a práci s předpisy. Neméně důležité jsou **metody při prověřování a zkoušení** (diagnostické a klasifikační). Do této skupiny zařazují písemné zkoušení, které považují za objektivnější a průkaznější formu ověřování, ovšem důležité je zvolit správný postup hodnocení odpovídající obsahu písemného

prověřování, dále pak ústní zkoušení, kdy je možné hodnotit i úroveň komunikačních dovedností žáka a posoudit jeho pochopení logiky problému a rovněž praktické ověřování znalostí, kdy žák nemá přesně a konkrétně stanoveny dílčí úkoly, ale postup řešení a jeho etapy si musí stanovit sám.

Své místo v tomto přehledu má i členění metod vyučování **podle koncepcí**. Jak uvádí Asztalos (1996, s. 108) „*Koncepcí v ekonomickém vzdělávání rozumíme přístup k cílům, obsahu, metodám a organizaci vyučování především prostřednictvím ekonomických předmětů*“. Krpálek a Krpálková Krelová (2012) zdůrazňují jako charakteristický rys koncepcí alternativní přístupy k jednotlivým částem didaktického systému. Při strukturování koncepcí v ekonomickém vzdělávání vycházejí tito autoři z rozdělení Asztalose (1996) a Turka (2010) a dělí koncepcce na **tradiční**, kam patří koncepcce verbálně reprodukční a pragmaticko praktické a na **moderní**, kde zmiňují problémové vyučování, programované (programové) vyučování, projektové vyučování a kooperativní vyučování.

1.2.6 Didaktická technika

Didaktická technika spolu s učebními pomůckami, didaktickou technologií a veškerou infrastrukturou (technická vybavenost učeben) patří mezi materiální didaktické prostředky, což jsou nástroje didaktického působení, které mají hmotný charakter (Krpálek a Krpálková Krelová, 2012). Někteří autoři (Zormanová, 2014; Kalhous, Obst et al., 2009) hovoří o didaktické technice jako o technických výukových prostředcích.

Didaktická technika přispívá k efektivnosti didaktického systému tím, že umožňuje didakticky efektivnější řízení procesu výuky. Podle Šimoníka (2005, s. 129) didaktickou techniku představují *...„přístroje a zařízení, které umožňují demonstraci učebních pomůcek a prezentaci učebních programů, uložených na jednotlivých typech nosičů“*. Čadílek a Loveček (2005) uvádějí konkrétní příklad, kdy didaktickou technikou rozumíme například školní tabuli, zatímco učební pomůckou je nákres na tabuli.

K členění didaktické techniky přistupují jednotliví autoři různě, např. Zormanová (2014) ji dělí na auditivní techniku, vizuální techniku a audiovizuální techniku. Kalhous, Obst et al. (2009) přidává k tomuto členění ještě techniku řídicí

a hodnotící. Blaško (2010) rozděluje didaktickou techniku podrobněji na zobrazovací zařízení, zvukovou techniku, projekory, videotechniku, výpočetní techniku a vyučovací stroje.

Nejčastěji používaným zobrazovacím prostředkem je **školní tabule**. Školní tabuli lze využít nejen k výuce v podobě psaní na tabuli, ale i jako prostor pro projekci z dataprojektoru, či jako informační místo pro žáky. V současné době se používají tabule jednodílné, dvoudílné i třídílné, tabule na křídly a tabule popisovatelné fixy. Stále častěji je však klasická školní tabule doplňována, někdy i nahrazována **tabulí interaktivní**, která se v českém školství začala využívat po roce 2000 (Krpálek a Krpálková Krelová, 2012). Hlavní výhoda interaktivní tabule spočívá v tom, že umožňuje učiteli tvořit a doplňovat výukové části přímo před žáky do dynamických prezentací a žáci sami se mohou aktivně zapojovat do výuky.

Didaktická technika má své nezastupitelné místo ve všech fázích výchovně vzdělávacího procesu. Podle Drienského a Hrma (2004) je to zejména při předkládání nového učiva, při procvičování a upevňování již exponovaného učiva, při zpětné vazbě, prověřování vědomostí a dovedností žáků a při zkoušení a klasifikaci.

1.2.7 Učební pomůcky

Jak již bylo řečeno v úvodu podkapitoly 1.2.6, kromě didaktické techniky patří do skupiny materiálních didaktických prostředků i učební pomůcky. „*Učební pomůcky jsou takové prostředky vyučování, které slouží k názornosti vyučování a umožňují dokonalejší, rychlejší a komplexnější osvojení učiva.*“ (Petlák, 1997, s. 150). Učební pomůcky jsou v odborné pedagogické literatuře členěny podle celé řady kritérií. Krpálek a Krpálková Krelová (2012) se přiklání k rozdělení učebních pomůcek podle Drienského z roku 1999 a jednotlivé kategorie učebních pomůcek pak charakterizují z hlediska didaktiky. Zmiňují zejména skutečné předměty (přírodniny, výrobky...), modely, auditivní učební pomůcky (zvukové záznamy), vizuální učební pomůcky (statické – obraz, dokument; dynamické – nákres na tabuli), audiovizuální učební pomůcky (výukové filmy, videozáznamy, CD, DVD ...), kybernetické učební pomůcky (programy pro učící stroje, didaktické počítačové programy), speciální učební pomůcky (knižní pomůcky k prezentování nového učiva, didaktické testy, rozmnožené tištěné materiály).

V ekonomických předmětech podle Krpálka a Krpákové Krelové (2012), ale i při výuce účetnictví, jsou v současné době nejvíce využívány tyto učební pomůcky: odborná literatura (zákony, vyhlášky, odborné ekonomické časopisy), textové pomůcky (učebnice), schémata, originální předměty (faktury a jiné účetní doklady), internetové stránky (zdroje některých aktuálních údajů), prezentace v MS PowerPointu, odborné, výukové a examinační programy, zejména programy pro podporu výuky účetnictví.

Základní učební pomůckou je **učebnice**. V pedagogické teorii je chápána z funkčního hlediska ve třech základních pojetích (Průcha, 2013). Kromě součásti souboru didaktických prostředků ještě jako prvek kurikulárního projektu a jako hlavní zdroj učitelů pro plánování výuky, tj. zdroj obsahu vzdělávání pro žáky. Podle Skalkové (2013, s. 103) „*Učebnice představuje významnou etapu didaktické transformace kulturních obsahů do školního vzdělávání*“. Krpálek a Krpáková Krelová (2012) uvádějí, že se jedná se o přenos vědní disciplíny do strukturovaného systému učiva, odpovídajícího oboru vzdělání a kognitivním schopnostem žáků při respektování všech didaktických zásad. Učitel by měl žákům doporučit vhodnou učebnici, se kterou by se pravidelně pracovalo během výuky, ale i při domácí přípravě. Učitel by měl využívat její vzdělávací i výchovnou hodnotu, měla by se stát pro žáky informačním průvodcem, který je bude zasvěcovat do světa odborné literatury a tím i rozvíjet informační dovednosti.

Učebnice musí plnit řadu funkcí, přičemž jednotliví autoři rozlišují větší, či menší počet těchto funkcí. Průcha (2013) vymezuje tři základní, a to prezentaci učiva, řízení učení a vyučování a funkci organizační (orientační). Těmto funkcím odpovídají i jednotlivé aparáty (strukturní komponenty) při měření didaktické vybavenosti učebnic. Hodnotí se zde verbální i obrazové komponenty.

Didaktickým problémem při práci s učebnicí při výuce účetnictví je aktuálnost a platnost učiva. Menší problém dle Rotporta, Fišerové a Berkové (2011) je se zastaráváním učiva u učebnice pro druhý ročník obchodních akademií vzhledem ke koncentrickému přístupu k učivu. Učebnice obsahuje učivo základů účetnictví na obecné úrovni v souladu s požadavky platné účtové osnovy. V roce 2016 ale došlo i v této oblasti k poměrně velkým změnám. Ve třetím a čtvrtém ročníku se žáci již

podrobně seznamují s finančním účetnictvím podle platné právní úpravy, a to s sebou nese časté zastarávání obsahu učebnic vzhledem k vývoji v české legislativě.

Téměř výhradním vydavatelem učebnic pro výuku účetnictví se stal **Ing. Pavel Štohl**, který se snaží o pravidelnou aktualizaci dle platné legislativy. Jeho učebnice jsou schváleny MŠMT k zařazení do seznamu učebnic pro střední vzdělávání pro předmět účetnictví.

V roce 2016 vydal Ing. Štohl ucelenou řadu učebnic, kterou tvoří Učebnice ÚČETNICTVÍ - 1. díl pro střední školy a veřejnost, která je určena především pro žáky druhého ročníku obchodních akademií a středních odborných škol s výukou účetnictví. Žáci jsou zde seznamováni se základy daňové evidence a účetnictví s důrazem na pochopení podstaty účtování a na vysvětlování základního účtování jednotlivých podnikových agend. Výklad je doplněn řadou schémat účtování a jedním nebo více řešených příkladů, na nichž si žáci mohou snadno ověřit, zda danou problematiku pochopili. Za každou kapitolou jsou zařazeny úlohy určené k řešení žákům. Na závěr učebnice je souvislý příklad účtování výrobního podniku. Další z řady učebnic je Učebnice ÚČETNICTVÍ - 2. díl pro střední školy a veřejnost. Ta je určena především pro žáky třetího ročníku a pokračuje v prohlubování učiva z druhého ročníku. Třetí učebnicí je Učebnice ÚČETNICTVÍ - 3. díl pro střední školy a veřejnost, která je určena především pro žáky čtvrtého ročníku obchodních akademií a středních odborných škol s výukou účetnictví. Zde jsou již probírány konkrétní účetní problémy např. vnitropodnikové účetnictví (vedené jak formou analytické evidence, tak formou samostatného účetního okruhu), účetní závěrka (postup při zpracování účetní uzávěrky a závěrky, sestavení účetních výkazů, přehled o peněžních tocích - cash flow), finanční analýza a její využití v praxi, účtování v různých právních formách. Je zde také zařazen souvislý opakovací příklad, který je rozdělen na dílčí témata tak, aby jej bylo možno použít k opakování jednotlivých maturitních okruhů. Ucelenou řadu dále tvoří Sbírký příkladů, které jsou zpracovány jako pracovní sešity k učebnici ÚČETNICTVÍ - 1. díl a k učebnici ÚČETNICTVÍ - 2. díl. Ke každé kapitole jsou zde uvedeny úlohy na procvičení probraného učiva, které lze vypracovávat přímo do učebnice.

Řadu učebnic doplňuje Ing. Štohl ještě dalšími aktuálními publikacemi, jedná se například o Souvislý účetní příklad s účetními doklady 2016, Maturitní okruhy z účetnictví 2016 a další.

Dalším doplňkem z dílny Ing. Štohla jsou interaktivní učební pomůcky. Jejich cílem je zatraktivnit výuku účetnictví a ve větší míře žáky aktivně zapojit do samotného procesu výuky. Interaktivní učební pomůcky obsahují například **videoukázky doplněné o výpočty, rozbor**y apod., které vysvětlují příslušnou problematiku na bázi případových studií. Žáci pak mohou na základě zhlédnutí jednotlivých ukázek s vyučujícími rozebírat konkrétní účetní situace, navrhnout různé varianty řešení a poté svoje návrhy porovnat s řešením uvedeným v rámci interaktivních materiálů.

Další aktivitou Vzdělávacího střediska Ing. Pavel Štohl s. r. o. je také pořádání dvoudenních účetních a daňových seminářů pro vyučující obchodních akademií a středních odborných škol s výukou účetnictví, kde každý rok učitele seznamuje sám Ing. Štohl ve spolupráci s dalšími lektory s novinkami v účetnictví, daních a souvisejících předpisech. Rovněž se zde zabývá ukázkami využití interaktivních materiálů, jejichž obsah neustále rozšiřuje.

1.2.8 Didaktická interakce učitel - žáci

Didaktickou efektivnost kromě správného využití didaktických prostředků ovlivňuje také úroveň didaktické interakce učitel – žáci, tj. kvalita pedagogické komunikace, úroveň motivace žáků a jejich vědomá účast na vlastním procesu učení, jak jsem již zmínila v závěru podkapitoly 1.1 Didaktické základy.

Tato oblast je sama o sobě velmi široká a je možné se na ni dívat z různých úhlů pohledu. Pro účely své bakalářské práce zde zmíním jen fragmenty týkající se pedagogických dovedností učitelů, motivace a hodnocení.

1.2.8.1 Pedagogické dovednosti učitele a pedagogická komunikace

Kyriacou (2012, s. 18) uvádí, že „**Pedagogické dovednosti** můžeme definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení“. Tyto dovednosti obsahují tři důležité oblasti, a to **vědomosti** (učitelovy poznatky a vědomosti o vlastních pedagogických schopnostech), **rozhodování** v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, v průběhu vyučovací jednotky i po ní a **činnost**

(chování učitele projevující se navenek). Seznam základních pedagogických dovedností tvoří zejména: plánování a příprava, realizace vyučování, řízení vyučování, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků a reflexe a sebehodnocení (evaluace) vlastní práce učitele.

Při realizaci učební hodiny je velmi důležité vystupování učitele, tj. nejen to, co učitel dělá, ale i způsob, jakým to dělá. Jedná se zejména o kvalitu **pedagogické komunikace**. V pedagogické komunikaci sděluje učitel podle Koláře a Vališové (2009, s. 193) „něco“, „nějakým způsobem“, „někomu“. Učitel sděluje především informace, ale sdělují se i postoje, emocionální stavy a vztahy (neverbální sdělování), sděluje se žádost o potvrzení včetně očekávání zpětné vazby, učitel sděluje i pravidla dalšího styku. Významnou součástí pedagogické komunikace jsou také otázky. Dovednost formulovat a klást otázky patří k určujícím faktorům kvality vyučování, proto komunikační kompetence učitele by měly být na vysoké úrovni.

Velmi praktickou příručku pro učitele o komunikaci mezi učiteli a žáky napsala Mešková (2012) o tom, jak mají učitelé komunikovat s žáky, aby je zaujali, motivovali k učení, vyhnuli se konfliktům a také byli schopni zhodnotit sami sebe z hlediska kvality své komunikace ve třídě.

1.2.8.2 Motivace

Efektivní komunikace velmi významně ovlivňuje motivaci žáků k učení. Podpoření motivace žáků je důležitým rysem dovedností uplatňovaných při vytváření kladného klimatu třídy (Kyriacou, 2012). Tento autor dále uvádí, že na motivaci žáků ve třídě působí tři vlivy. První je **vnitřní motivace**, kdy se žáci zapojují proto, aby uspokojili svoji zvědavost a zájem, případně získali schopnosti a dovednosti, které potřebují pro splnění požadavků na ně kladených. Druhý vliv je **motivace vnější**, kdy se žák účastní nějaké činnosti, která je prostředkem pro dosažení jiného cíle, např. získání pochvaly, prestiže, akademické klasifikace apod. Často se staví vnitřní a vnější motivace proti sobě, ale u řady žáků se naopak doplňují. Třetím vlivem je **očekávání úspěchu**, kdy se předpokládá, že žáci budou raději vykonávat činnost, v které budou mít pravděpodobně úspěch. V této souvislosti je důležité zadávat žákům takové úkoly, „které jsou pro žáky přiměřeně náročné a zároveň jim poskytují reálnou naději na úspěch“ (Kyriacou, 2012, s. 85).

Motivaci žáků v ekonomických předmětech se zabývá řada výzkumů. Faktory, které ovlivňují motivaci žáků obchodních akademií v předmětu účetnictví, zkoumala ve své práci Berková (2015a). Její výzkum si kladl primárně za cíl analyzovat motivační působení učitele na žáky v předmětu účetnictví prostřednictvím vybraných dovedností, a to komunikačních dovedností, prezentačních dovedností, schopností vysvětlit učivo, rozvíjet u žáků myšlení a odbornosti učitele. Vliv těchto schopností na motivaci žáků se dále kvantifikoval podle jejich prospěchu z předmětu účetnictví. Výsledkem výzkumu bylo zjištění (Berková, 2015a, s. 294), že *„Největší vliv na motivaci žáků k předmětu účetnictví má odbornost učitele, poté je to vysvětlování učiva (tj. poukázat na praktický význam učiva, vysvětlovat chyby žáků a diskutovat o jejich dopadech na účetní systém podniku z pohledu hodnocení ekonomické činnosti (interních uživatelů) a z pohledu povinností podniku vůči externím uživatelům (finančnímu úřadu, auditorům, obchodním partnerům, bankám aj.). Učitel musí být schopen včlenit předmět do konkrétního příběhu a posunout jej za hranice abstrakce do roviny konkrétnosti. To lze velice dobře provést integrováním obsahu učiva účetnictví a ekonomiky.“* Z výpovědí učitelů obchodních akademií v tomto výzkumu dále vyplynulo, že ideálními metodami k pochopení problematiky jsou problémové praktické příklady, případové studie a didaktické ekonomické hry.

V této kapitole je také nutné zmínit **motivaci učitelů**. Nejen mezi učiteli odborných předmětů, ale i mezi učiteli obecně je mnoho rozdílů v tom, kolik času, energie a úsilí jsou ochotni věnovat rozvoji svých pedagogických dovedností. Nebezpečím je okamžik, kdy se vyučování stává pro učitele rutinní záležitostí, pak bývají negativně vnímány i požadované nové formy vyučování. Nicméně podle Kyriacou (2012) většina učitelů věnuje hodně času a úsilí rozvíjení svých pedagogických dovedností a pro své žáky zařazují do výuky nové postupy, což vypovídá o jejich profesní cti a smyslu pro zodpovědnost.

Motivaci učitelů by měl podle záměru MŠMT také zvýšit nový třístupňový karierní řád, který má podpořit celoživotní profesní rozvoj učitelů a propojit ho se systémem odměňování.

1.2.8.3 Hodnocení

Problematika hodnocení je velmi široká. Například v publikaci o didaktice ekonomických předmětů Krpálek a Krpálková Krelová (2012, s. 104) začínají kapitolu o hodnocení takto: „*V souvislosti s pedagogickými aspekty hodnocení výkonů žáků je zapotřebí si nejprve uvědomit to, jakou funkci má a může mít hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu, poté kdy a za jakých podmínek může hodnocení plnit svoji výchovnou funkci, jaké jsou základní principy objektivního hodnocení, kdo je subjektem a co přesně je objektem či předmětem hodnocení.*“ Rovněž téměř všichni autoři, které jsem zmiňovala v předchozím textu, se ve svých odborných publikacích hodnocením zabývají. Kolář a Šikulová (2009) věnovali tomuto tématu celou knihu. Rozebírají zde hodnocení z různých úhlů pohledu, ať už jako aktivitu, která sleduje nějaký cíl, děje se v určitých podmínkách, realizuje se určitým prostředkem, vede k určitému výsledku, nebo přímo charakterizují školní hodnocení, zmiňují se o typech hodnocení, které také velmi výstižně popisuje Kyriacou (2012), věnují se fázím hodnotícího procesu, formám hodnocení a mnoha dalším aspektům.

Otázka hodnocení je také předmětem řady výzkumů a studií. Například v roce 2013 bylo hodnocení, zejména formativní, obsahem monotematického čísla časopisu *Pedagogika*, kde v úvodníku Straková a Slavík (2013) vysvětlují důvody, které k tomu vedly. Bylo zde shromážděno celkem šest výzkumných prací, z kterých namátkou uvádím např. výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi, který prováděly Kosíková a Černá (2013) anebo například studii Žlábkové a Rokose (2013), kteří se zabývali obsahovou analýzou jedenácti českých publikací, vydaných od roku 1999 do roku 2012, zaměřených na školní hodnocení.

2 CÍL PRÁCE

Teorii výuky ekonomických předmětů i samotného účetnictví se věnuje ve svých publikacích již řada autorů. Pedagogové mají k dispozici i soubory praktických poznatků a doporučení, podle kterých mohou postupovat.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké metody jsou dle učitelů středních škol nejefektivnější při výuce účetnictví a na základě výsledků navrhnout optimální způsob výuky.

Výzkumné otázky

Cíle své bakalářské práce chci dosáhnout prostřednictvím následujících výzkumných otázek:

- 1 Jaký didaktický postup volí učitelé při výuce účetnictví v praxi nejčastěji?
- 2 S jakými problémy se při výuce účetnictví setkávají učitelé?
- 3 Jak vnímají výuku účetnictví žáci?
- 4 Jaká je motivace učitelů a žáků pro výuku a studium účetnictví?

Otázky při sběru dat

„Otázka při sběru dat je otázka, kterou pokládáme, abychom získali data, jež pomohou zodpovědět výzkumnou otázku.“ (Punch, 2015, s. 43). Na začátku výzkumného procesu bylo stanoveno 25 otázek, které tvořily osnovu rozhovoru s vyučujícími i žáky. Po analýze odpovědí na tyto otázky následovala dvě dotazníková šetření, která obsahovala 20 otázek učitelům a 15 otázek žákům. Tyto otázky směřovaly k zodpovězení výzkumných otázek a dosažení cíle bakalářské práce.

3 METODIKA

3.1 Smíšený výzkum

Za účelem zjištění zkušeností učitelů z praxe a zpětné vazby od žáků jsem zvolila smíšený design výzkumu. Rozhodla jsem se pro něj proto, abych získala komplexnější data než při využití pouze kvalitativního či kvantitativního výzkumu.

Z forem smíšeného designu výzkumu jsem dala přednost kvalitativně – kvantitativní formě, a to sekvenční, navazující, před paralelní, souběžnou. Tento typ se také v odborné literatuře nazývá exploračním sekvenčním designem, kdy se druhá fáze výzkumu vytvoří na základě prvotního prozkoumání (explorace). Vlčková a Lojdová (2016, s. 492) zmiňují rovněž termín „*kvalitativní předvýzkum*“, s čímž bych se ztotožnila, protože dominantní status v mém výzkumu mělo kvantitativní šetření.

3.2 Kvalitativní výzkum – rozhovor a skupinový rozhovor

Výzkumné šetření jsem zahájila kvalitativní metodou, a to konkrétně **rozhovorem**, kdy komunikačními partnery byli učitelé a žáci středních škol.

Navštívila jsem jednu obchodní akademii a dvě střední odborné školy, kde jsem se dotazovala celkem tří učitelů výuky účetnictví. Na začátku kvalitativního šetření jsem měla připraveno 25 otázek, které tvořily osnovu rozhovoru. Rozhovor probíhal v přirozeném prostředí a zaznamenávala jsem jej na diktafon (ukázka rozhovoru Příloha C). V průběhu výzkumného procesu se mi naskytla příležitost uskutečnit **skupinový rozhovor**. Této příležitosti jsem využila a uskutečnila jsem dva skupinové rozhovory, kdy jsem získala kvalitativní data v prvním případě od dalších tří učitelů a ve druhém případě od čtyř žáků. Výhody této metody, kdy se dotazovaný může cítit ve skupině sobě podobných lidí lépe, a získané výsledky odpovídajícím způsobem zobrazují většinové pohledy členů skupiny, se plně projevíly ve skupinovém rozhovoru se žáky. Naopak nevýhoda této metody se projevila při skupinovém rozhovoru s učiteli, kdy byla příliš znát obava z projevení vlastního názoru před ostatními, či obava z projevení radikálnějších postojů. Při individuálně vedených rozhovorech byli učitelé často v některých odpovědích mnohem otevřenější.

Při verbálním dotazování se mi téměř vždy podařilo navázat přátelský vztah s dotazovanými a díky tomu jsem získala mnohem ucelenější a komplexnější informace důležité pro pochopení celé problematiky. Jak zmiňuje Kaufmann (2010, s. 37): „*Cílem kvalitativních metod je spíše pochopit než systematicky popsat či změřit.*“

Nashromážděná data jsem analyzovala a na základě získaných poznatků jsem upravila otázky do dotazníku pro kvantitativní výzkum.

3.3 Kvantitativní výzkum

3.3.1 Dotazník

Z kvantitativních metod jsem zvolila dotazník. Borůvková (2013, s. 8) uvádí, že „*Dotazník je technika, kdy informace od dotazovaného získáváme prostřednictvím písemného dotazu a respondent samostatně odpovídá na sérii otázek zaměřených k určitému problému*“. Jako každá jiná metoda má dotazník své výhody i nevýhody. Za jednu z výhod je podle Skutila (2011) možné považovat možnost oslovit větší počet respondentů a tím získat značné množství údajů. Výhodou je rovněž anonymita respondentů. Na druhou stranu nevýhodou je, že se respondent některé otázce vyhne, případně mu nemusí vyhovovat daná forma dotazování.

3.3.2 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Předchozí kvalitativní výzkum mi ukázal, že pokud bych se chtěla ptát učitelů na různých typech středních škol, získala bych velice různorodá data díky např. výrazně odlišné úrovni žáků, nesrovnatelné časové dotaci předmětu účetnictví, odlišné osnovy předmětu účetnictví apod. a jejich vyhodnocení by přesahovalo rámec bakalářské práce. Z toho důvodu jsem zvolila za respondenty pouze učitele a žáky jednoho typu středních škol, a to konkrétně obchodních akademií.

Vybrala jsem namátkou vždy dvě státní obchodní akademie z každého kraje České republiky (včetně Prahy) a na jednu z nich jsem zaslala pět dotazníků pro učitele a 30 pro žáky, na druhou pouze pět dotazníků pro učitele. V Jihočeském kraji jsem zvolila ještě třetí školu, kam jsem zaslala opět uvedený počet dotazníků pro učitele i žáky. Dále jsem oslovila soukromou obchodní akademii v Praze pouze s dotazníky pro učitele. Dohromady jsem tedy distribuovala 150 dotazníků pro učitele a 450 dotazníků pro žáky celkem ve třiceti obálkách. Dotazníky na vybranou školu jsem zasílala písemně

s odpovědní obálkou a průvodním dopisem pro ředitele či ředitelku školy, v kterém jsem požádala o zajištění výzkumu na jejich škole se stručným uvedením důvodu. Níže uvedená návratnost není směrodatná, neboť není jasné, kolik učitelů na té které škole vyučuje, rovněž tak nevíme, kolik žáků se mohlo zúčastnit dotazníkového šetření. Z odeslaných dotazníků jsem celkem získala kvantitativní data od 68 učitelů (návratnost 45 %) a 150 žáků (návratnost 33 %) v 19 obálkách (návratnost 63 %). Tento výsledek rozhodně nepotvrdil prognózu nízké návratnosti při použití administrace dotazníků běžnou poštou (Skutil, 2011, s. 87), ... „nejčastěji kolem 10 -15 %.“.

3.3.3 Struktura dotazníku

Řídila jsem se zásadou, že dotazník má obsahovat maximálně 20 otázek a celková doba vyplňování nemá trvat déle než 15 až 20 minut. Pro učitele jsem tedy připravila dotazník s 20 otázkami, pro žáky s 15 otázkami.

Ve vstupní části dotazníku jsem oslovila respondenta, představila jsem se, požádala o vyplnění a stručně jsem sdělila, k čemu budou výsledky použity. Rovněž jsem poděkovala za ochotu a čas věnovaný vyplňování dotazníku.

V prvním bloku hlavní části jsem volila otázky převážně uzavřené s výběrem z nabízených odpovědí na zjištění informací o respondentovi. V dalším bloku následovaly baterie polouzavřených otázek, kde poslední položka z nabízených odpovědí zněla „jiné“ a respondent mohl odpověď specifikovat. Jednalo se o škálovací otázky, kde dotazovaný vyjadřoval své hodnocení určením polohy na škále (Gavora, 2000), která byla specifikována pod příslušnou baterií otázek. Na závěr dotazníku byla položena otázka otevřená, kde se mohli respondenti k dané problematice vyjádřit. Před každým blokem otázek byly uvedeny pokyny k vyplňování. Závěrečnou část dotazníku tvořilo opětovné poděkování a rozloučení (ukázky dotazníků Příloha A, Příloha B).

Před vlastním dotazníkovým šetřením jsem provedla předvýzkum u malého vzorku respondentů, abych zjistila, „...zda otázky v dotazníku jsou srozumitelné“... „zda dotazník není příliš náročný“...“ a jeho vyplnění nezabírá příliš mnoho času“ (Skutil, 2011, s. 87).

3.3.4 Zpracování dat pořízených dotazníkovým šetřením

Jednotlivá data jsem převedla do matic, kdy jednotlivé řádky obsahují informace o jednotlivých respondentech – to znamená, že tabulka obsahuje tolik řádků, kolik je respondentů, kteří poslali vyplněný dotazník. V záhlaví tabulky jsou názvy proměnných, tj. v tabulce je tolik sloupců, kolik je možných odpovědí.

Tímto jsem získala databázi o všech proměnných a o všech respondentech. Následně jsem data třídila, abych zjistila, jakých hodnot zvolená proměnná nabývá. Výsledkem třídění je frekvenční tabulka s uvedením absolutní i relativní četnosti; zajímavým ukazatelem je rovněž modus, což je hodnota, které proměnná nabývá nejčastěji.

Získané výsledky jsem využila při analýze odpovědí z dotazníkového šetření. V následující kapitole zobrazuji tyto výsledky podle typů otázek v tabulkách, kde je uvedena absolutní i relativní četnost. Některé výsledky u výzkumného vzorku učitelů jsou ještě podpořeny grafickým zobrazením. Nejvyšší četnost v tabulkách zvýrazňuji a případně popisuji slovně. U výzkumného vzorku žáků jsou výsledky podle charakteru otázky zobrazeny v grafech a tabulkách a rovněž slovně popsány.

4 VÝSLEDKY

Vzhledem k tomu, že je v rámci bakalářské práce, výzkumného šetření, dominantní kvantitativní výzkum, jsou dále prezentována zejména data získaná dotazníkovým šetřením. Přesto jsou v první části stručně představeny výsledky dotazování na základě rozhovorů. V druhé části jsou uvedeny výsledky na základě dotazníků, nejdříve získané od výzkumného vzorku učitelů účetnictví na obchodních akademiích a následně pak výsledky dotazníkového šetření získané od žáků obchodních akademií.

4.1 Výsledky na základě rozhovorů

Bez ohledu na typ střední školy, všichni komunikační partneři z řad učitelů uvedli, že pro výuku účetnictví je podle nich nejvhodnější kombinovaná vyučovací jednotka s převažujícím frontálním výkladem, doplněná aktivizačními metodami. V míře využití aktivizačních metod se již ale lišili. Z tzv. expozičních metod (při podávání nového učiva) v hodinách účetnictví upřednostňují komunikační partneři výklad, ve velké míře pracují také s učebnicí, případně se svými vytvořenými pracovními pomůckami. Někteří rovněž dost často vedou se svými žáky rozhovor, diskutují s nimi, pracují s účetními doklady a využívají i videoukázky. Z fixačních metod (při procvičování a upevňování učiva) se nejvíce osvědčuje samostatné řešení příkladů a obměna formulací otázek na stejné téma. Když jsem se ptala na míru využití diagnostických a klasifikačních metod (při prověřování a zkoušení), téměř všichni komunikační partneři shodně uvedli, že ve druhém a třetím ročníku zkouší převážně písemně, zatímco ve čtvrtém ročníku, před maturitou, zařazují více i ústní zkoušení. Všichni dotazovaní učitelé využívají ke své práci učebnici Účetnictví a Sbíрку příkladů k této učebnici od Ing. Štohla, někteří mají k dispozici i videoukázky. Vyučují také jiné ekonomické předměty a snaží se využívat mezipředmětové vazby. Všichni rovněž pracují se školní tabulí, jen výjimečně s interaktivní tabulí, která ale není součástí učebny, kde probíhá výuka účetnictví. Dále komunikační partneři uvedli, že si připravují i svoje pomůcky, které získávají z praxe své či svých příbuzných a známých. Vědomosti nabývají převážně samostudiem a na školeních pořádaných Ing. Štohlem, kterých se účastní zadarmo za odběr učebnic pro žáky. Někteří zmínili, že postrádají semináře, které dřív pořádalo ministerstvo školství. Jako největší problém při hodinách účetnictví se většině z mých

komunikačních partnerů, převážně na obchodních akademiích, jeví nedostatek času na procvičení učiva, dále velké množství žáků ve třídě a to, že se žáci neučí průběžně, ale jen před avizovaným zkoušením. Nešvarem je rovněž nekázeň žáků z důvodu nedovoleného užívání mobilních telefonů. Pro výuku účetnictví motivuje komunikační partnery zájem některých žáků o vyučovaný předmět i pozitivní ohlas žáků po ukončení školy.

Komunikační partneři z řad žáků řadu tvrzení svých učitelů více méně potvrdili. Každopádně by přivítali hodinu pestřejší a zajímavější i za cenu toho, že by měli více domácí přípravy. Jako největší problém spatřovali to, že se v některém okamžiku výuky „zaseknou a ujede jim vlak“. Je to způsobeno např. nemocí, případně i nepochopením probírané látky. Přestože je jim nabízeno doučování, této možnosti moc nevyužívají. Někteří mě překvapili sdělením, že by byli radši, kdyby jim byly mobilní telefony odebrány na začátku hodiny, a nebyli by tudíž rozptylováni jejich používáním, kterému se sami neubrání. Žáci také negativně vnímali situace, kdy se učitel věnuje pouze „chytřejším“ spolužákům, podle nich určuje tempo práce při hodině a ti „pomalejší“ nestíhají a nerozumí probírané látce. Polovina dotazovaných žáků uvedla, že v budoucnu „nechce účetnictví ani vidět“, „učí se to jen kvůli maturitě“, ale druhá polovina si naopak byla vědoma důležitosti těchto znalostí a vědomostí pro své další studium i budoucí praxi.

Optimální postup při výuce účetnictví jsem zaznamenala u nejmladší účastnice rozhovorů z řad učitelů, která učí na střední odborné škole, je plná elánu a odborných znalostí, získaných částečně i z praxe své maminky. Má 16 žáků ve třídě, podstatně méně učiva než na obchodní akademii, k dispozici jakékoliv učebnice od Ing. Štohlá (kdyby chtěla) včetně videoukázek, které zařazuje do výuky velice ráda. S kázní žáků nemá problémy, v hodinách účetnictví se snaží věnovat všem a procvičovat učivo tak dlouho, dokud nemá jistotu, že bylo opravdu většinou žáků pochopeno. Ve čtvrtém ročníku zavedla systém ústního zkoušení z postupně zpracovávaných maturitních okruhů, takže žáci jsou důkladně připravováni nejen na praktickou maturitní zkoušku z účetnictví, ale jsou rozvíjeny i jejich komunikační dovednosti. Jako velkou výhodu sama uvádí nízký počet žáků ve třídě, přesto by uvítala ještě větší časový prostor na procvičování učiva.

4.2 Výsledky na základě dotazníků

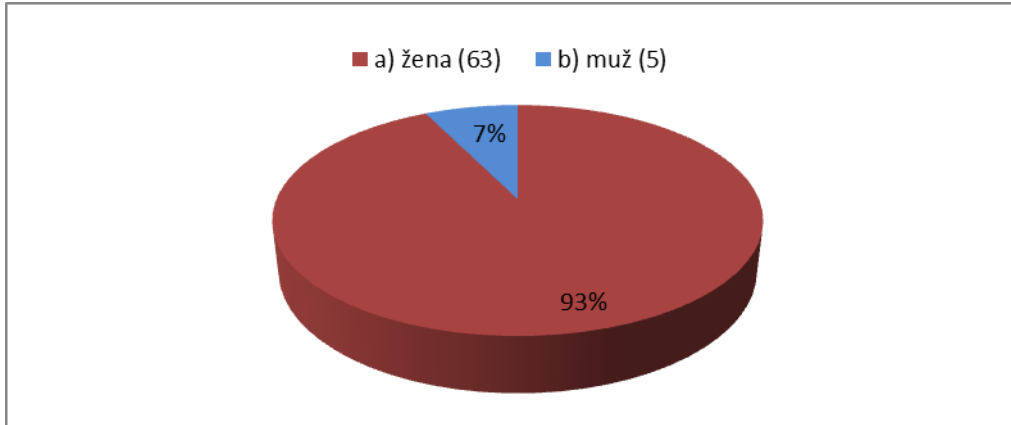
4.2.1 Výzkumný vzorek učitelů účetnictví

Charakteristiku výzkumného souboru učitelů účetnictví na obchodních akademiích zobrazuje první tabulka a následně doplňují grafy. Výzkumný vzorek tvoří celkem 68 respondentů.

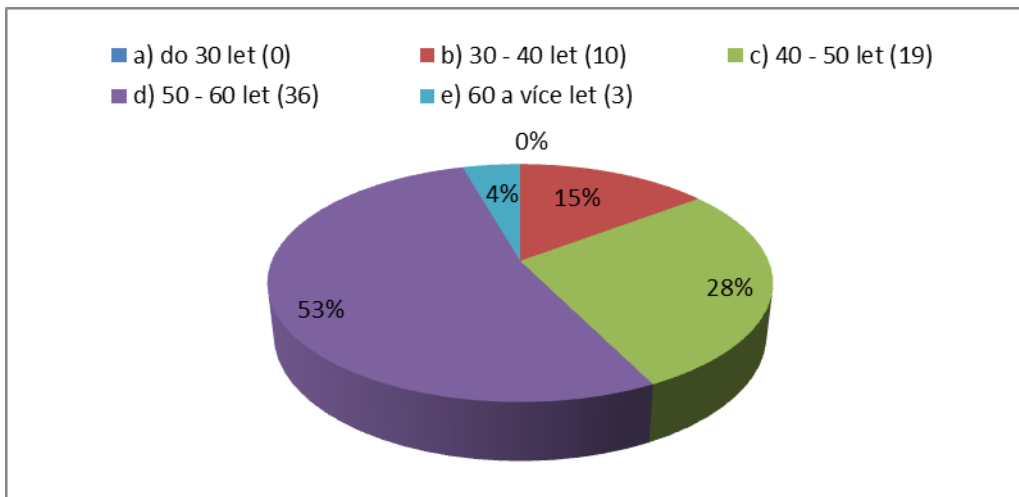
Tab. č. 1: Struktura výzkumného souboru učitelů obchodních akademií

Kritérium	Absolutní četnost - počet	Relativní četnost v %
1. Pohlaví		
a) žena	63	93
b) muž	5	7
celkem	68	100
2. Věková skupina		
a) do 30 let	0	0
b) 30 - 40 let	10	15
c) 40 - 50 let	19	28
d) 50 - 60 let	36	53
e) 60 a více let	3	4
celkem	68	100
3. Délka výuky účetnictví		
a) méně než 5 let	4	6
b) 5 - 10 let	8	12
c) 10 - 15 let	13	19
d) 15 - 20 let	9	13
e) více než 20 let	34	50
celkem	68	100

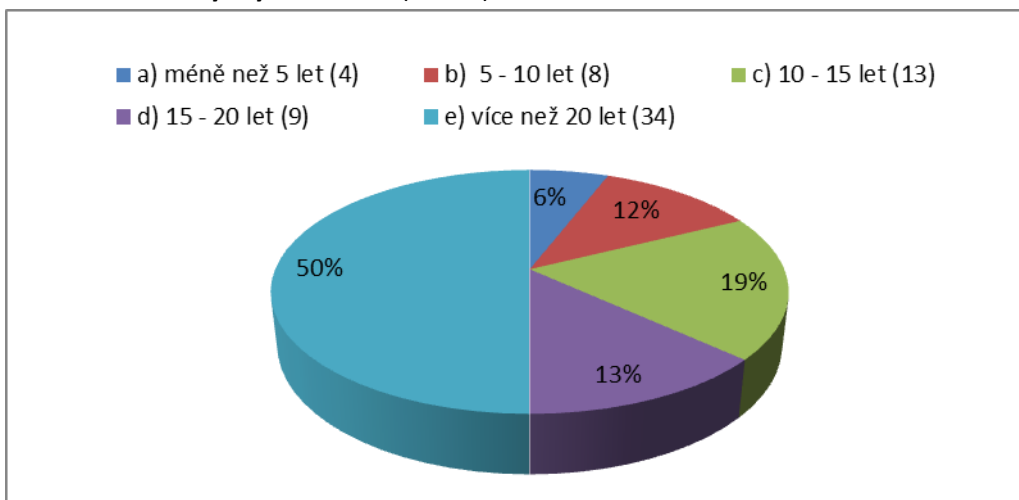
Graf č. 1: **Pohlaví učitelů** (n = 68)



Graf č. 2: **Věková skupina učitelů** (n = 68)

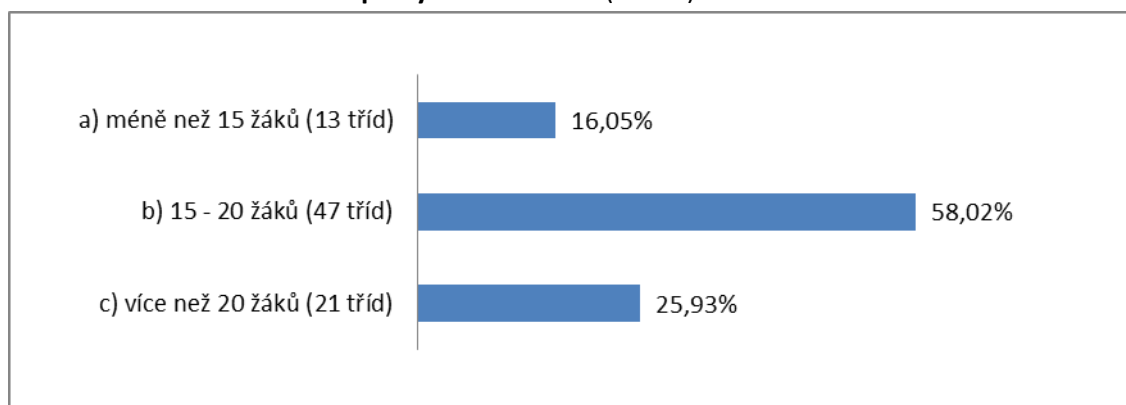


Graf č. 3: **Délka výuky účetnictví** (n = 68)



Jak je vidět zejména z grafického zobrazení, ve výzkumném vzorku učitelů převažují ženy. V rozdělení na příslušné věkové skupiny se respondenti zařadili převážně do intervalu 50 – 60 let (53 %). Druhou nejpočetnější skupinu, i když téměř o polovinu menší, tvoří učitelé ve věku 40 – 50 let (28 %). Učitelé ve věku 30 – 40 let představují jen 15 % výzkumného souboru a v intervalu do 30 let není nikdo. Tato skutečnost se následně odrazila v dalších zjišťovaných proměnných. S věkem respondentů koresponduje i délka doby výuky účetnictví na obchodní akademii. Jen čtyři respondenti učí účetnictví méně než 5 let (6 %), více než 20 let vykonává tuto praxi 34 učitelů, což činí 50 % výzkumného vzorku. Tento jev může naznačovat, že se jedná o zkušené pedagogy, kteří mají ke svému vyučovanému předmětu hluboký vztah, ale zároveň se více brání změnám ve stylu své výuky.

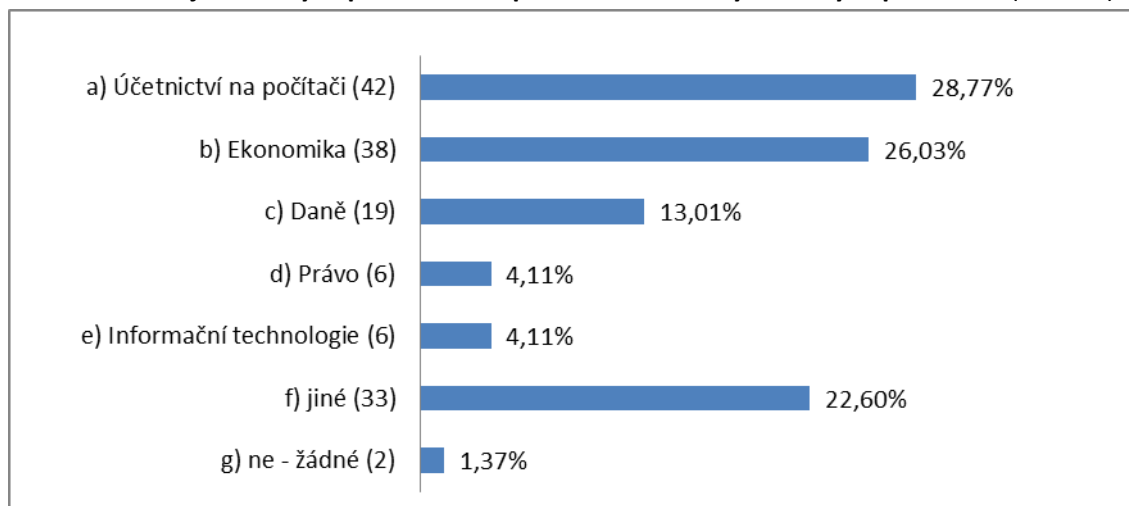
Graf č. 4: Počet žáků ve třídě při výuce účetnictví (n = 81)



Čtvrtá otázka z prvního souboru dat, tj. „**Kolik žáků máte ve třídě při výuce účetnictví?**“ nebyla limitována, takže jsem získala 81 odpovědí. Někteří respondenti zvolili i všechny tři možnosti s komentářem, že učí více tříd s různým počtem žáků. Z grafického zobrazení je přehledně vidět, že převažují třídy s počtem 15 – 20 žáků (58,02 %). Nicméně stále je hodně tříd s více než dvaceti žáky při výuce účetnictví (25,93 %), což také zaznělo jako nejčastější připomínka při odpovědi na otevřenou otázku č. 20, tj. „**Kdybyste mohl(a) cokoliv změnit v systému výuky účetnictví, co by to bylo?**“

Otázkou č. 5 „**Učíte kromě předmětu Účetnictví ještě jiné předměty?**“ jsem zjišťovala angažovanost učitelů při výuce dalších ekonomických předmětů.

Graf č. 5: Podíl jednotlivých předmětů na portfoliu dalších vyučovaných předmětů (n = 146)



Graf zobrazuje skutečnost, že 68 respondentů učí kromě předmětu Účetnictví většinou ještě další předměty. Pouze dva respondenti nevyučují žádný jiný předmět. Převážná část učitelů učí dva i více dalších předmětů, zejména Účetnictví na počítači, které je zastoupeno téměř 29 % na celkovém portfoliu. Rovněž Ekonomika je často vyučovaným předmětem a z možnosti f) jiné – respondenti učí zejména předmět Písemná a elektronická komunikace, případně Fiktivní firmy.

Dále mě zajímalo, zda na tyto jiné předměty odkazují učitelé při výuce účetnictví. Zjišťovala to otázka č. 6.

Tab. č. 2: Míra využívání mezipředmětové vazby na další vyučované předměty

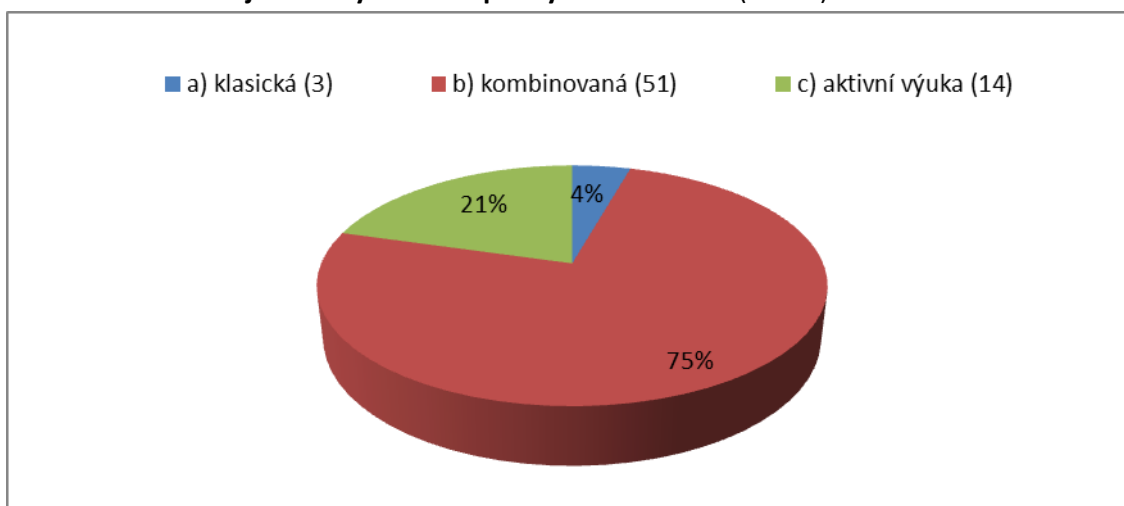
ot. č. 6. Využíváte při výuce účetnictví mezipředmětové vazby na Vámi vyučované předměty?		
Kritérium	Absolutní četnost - počet	Relativní četnost v %
a) ano – často	48	71
b) spíše ano – občas	19	28
c) spíše ne - výjimečně	1	1
d) ne - téměř nikdy	0	0
celkem	68	100

Z výsledků je vidět, že téměř tři čtvrtiny respondentů mezipředmětové vazby využívají „často“ (71 %). Tím mohou žákům učivo mnohem lépe přiblížit v reálných souvislostech.

Otázkou č. 7 „**Která z uvedených forem výuky se dle Vašeho názoru hodí pro výuku účetnictví nejvíce?**“ jsem zjišťovala názor respondentů na vhodnost jednotlivých forem pro výuku účetnictví, přičemž byly nabízeny tyto možnosti:

- a) klasická vyučovací jednotka s monologickou metodou výkladu,
- b) kombinovaná vyučovací jednotka s převažujícím frontálním výkladem, doplněná aktivizačními metodami,
- c) aktivní výuka, kdy je žák neustále podněcován k činnosti a samostatnosti, informace získává na základě vlastní iniciativy.

Graf č. 6: **Vhodnost jednotlivých forem pro výuku účetnictví (n = 68)**



Z 68 respondentů jich drtivá většina zvolila kombinovanou vyučovací jednotku, kdy základ tvoří frontální výklad, který je doplňován různými formami aktivizačních metod.

Podrobnější užití jednotlivých metod bylo zjišťováno v dalším bloku otázek. Ten tvořily baterie uzavřených škálovacích otázek, v kterých učitelé vyjadřovali své hodnocení určením polohy na škále, která byla v dotazníku specifikována pod příslušnou baterií otázek. Někteří respondenti neodpověděli na všechny varianty, proto je v tabulce uveden sloupec „bez odpovědi“.

Výsledky jsou vždy zobrazeny v absolutním i relativním vyjádření.

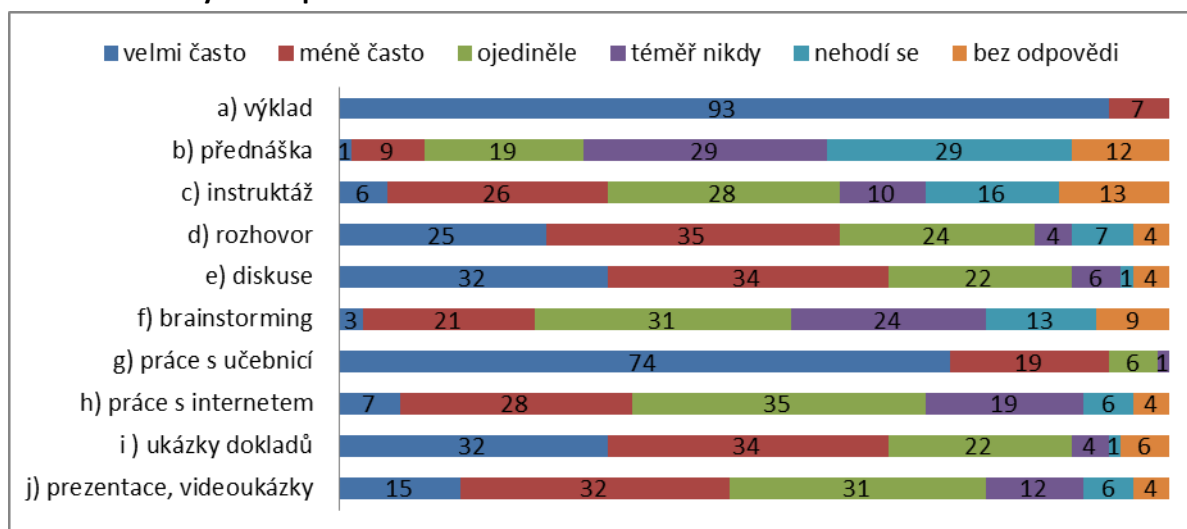
Otázka č. 8 „**Jak často volíte následující metody při podávání nového učiva?**“ zjišťovala míru využití tzv. expozičních metod a nabízela hodnotící škálu:

velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nehodí se při výuce účetnictví = 5

Tab. č. 3: Míra využití expozičních metod (n = 68)

Metoda	Poloha na hodnotící škále					bez odp.
	1	2	3	4	5	
a) výklad	63 92,65%	5 7,35%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
b) přednáška	1 1,47%	6 8,82%	13 19,12%	20 29,41%	20 29,41%	8 11,76%
c) instruktáž	4 5,88%	18 26,47%	19 27,94%	7 10,29%	11 16,18%	9 13,24%
d) rozhovor	17 25,00%	24 35,29%	16 23,53%	3 4,41%	5 7,35%	3 4,41%
e) diskuse	22 32,35%	23 33,82%	15 22,06%	4 5,88%	1 1,47%	3 4,41%
f) brainstorming	2 2,94%	14 20,59%	21 30,88%	16 23,53%	9 13,24%	6 8,82%
g) práce s učebnicí	50 73,53%	13 19,12%	4 5,88%	1 1,47%	0 0%	0 0%
h) práce s internetem	5 7,35%	19 27,94%	24 35,29%	13 19,12%	4 5,88%	3 4,41%
i) demonstrace statických obr. (ukázky dokladů)	22 32,35%	23 33,82%	15 22,06%	3 4,41%	1 1,47%	4 5,88%
j) projekce statická a dynam.(prezentace, video)	10 14,71%	22 32,35%	21 30,88%	8 11,76%	4 5,88%	3 4,41%

Graf č. 7: Míra využití expozičních metod – relativní četnost v %



Z výsledků vyplývá, že při podávání nového učiva v hodinách účetnictví dávají respondenti přednost převážně výkladu. Tuto variantu volí „velmi často“, 93 % dotázaných. Následuje práce s učebnicí, kterou využívá „velmi často“

74 % dotázaných. Tyto jediné dvě metody považují všichni respondenti za vhodné při výuce účetnictví, zatímco ostatní metody z nabízeného přehledu byly v různé míře označovány při podávání nové látky při výuce účetnictví za nevhodné. Prvenství v poloze na škále "nehodí se při výuce účetnictví" zaujímá přednáška (29 %).

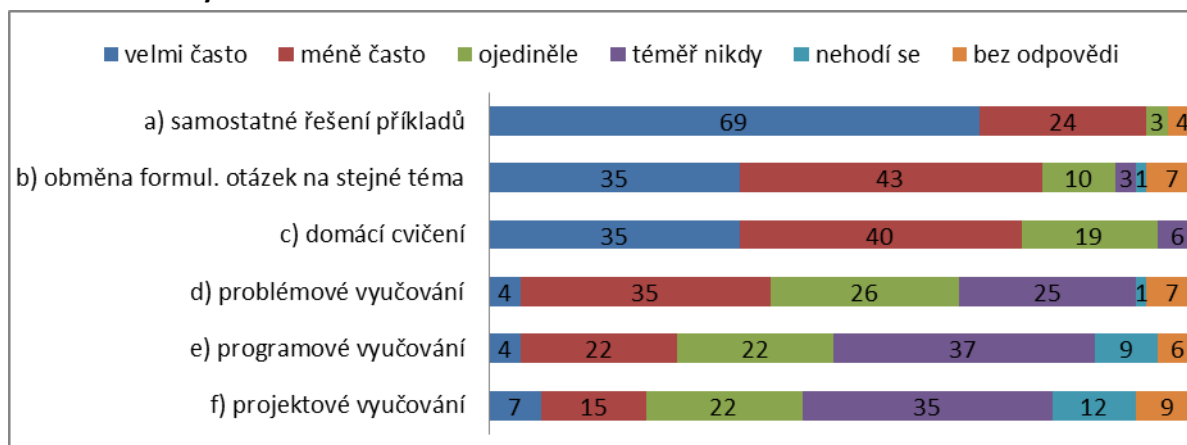
Otázka č. 9 „**Jak často volíte následující metody při procvičování a upevňování učiva?**“ zjišťovala míru využití tzv. fixačních metod a nabízela hodnotící škálu:

velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nehodí se při výuce účetnictví = 5

Tab. č. 4: **Míra využití fixačních metod (n = 68)**

Metoda	Poloha na hodnotící škále					bez odp.
	1	2	3	4	5	
a) samostatné řešení příkladů	47 69,12%	16 23,53%	2 2,94%	0 0%	0 0%	3 4,41%
b) obměna formulací otázek na stejné téma	24 35,29%	29 42,65%	7 10,29%	2 2,94%	1 1,47%	5 7,35%
c) domácí cvičení	24 35,29%	27 39,71%	13 19,12%	4 5,88%	0 0%	0 0%
d) problémové vyučování	3 4,41%	24 35,29%	18 26,47%	17 25,00%	1 1,47%	5 7,35%
e) programové vyučování	3 4,41%	15 22,06%	15 22,06%	25 36,76%	6 8,82%	4 5,88%
f) projektové vyučování	5 7,35%	10 14,71%	15 22,06%	24 35,29%	8 11,76%	6 8,82%

Graf č. 8: **Míra využití fixačních metod – relativní četnost v %**



V této fázi vyučovacího procesu volí respondenti „velmi často“ samostatné řešení příkladů (69 %). Obměna formulací otázek na stejné téma a domácí cvičení mají svoji

nejvyšší četnost v poloze „méně často“, nicméně v pozici „velmi často“ je volí poměrně vysoké procento respondentů (shodně 35 %). Problémové vyučování má nejvyšší četnost na škále v poloze „méně často“, zatímco programové a projektové vyučování v poloze „téměř nikdy“. Poslední dvě metody považují někteří respondenti dokonce za nevhodné při výuce účetnictví.

Následující dvě otázky řeší míru využití diagnostických a klasifikačních metod. Liší se od sebe ročníkem, v kterém jsou používány.

Otázka č. 10 „**Jak často volíte následující metody při prověřování a zkoušení v 2. a 3. ročníku?**“

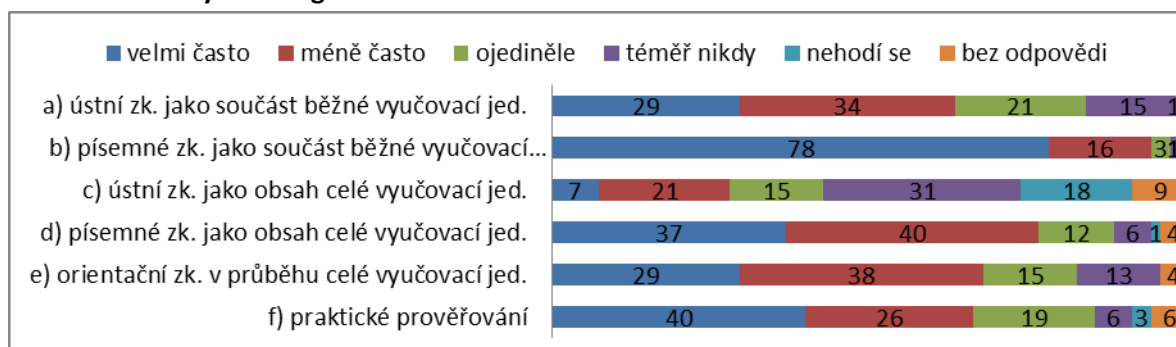
Otázka č. 11 „**Jak často volíte následující metody při prověřování a zkoušení ve 4. ročníku?**“

Opět byla respondentům nabízena škála: velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nehodí se při výuce účetnictví = 5

Tab. č. 5: **Míra využití diagnostických a klasifikačních metod ve 2. a 3. ročníku (n = 68)**

Metoda	Poloha na hodnotící škále					bez odp.
	1	2	3	4	5	
a) ústní zk. jako součást běžné vyučovací jed.	20 29,41%	23 33,82%	14 20,59%	10 14,71%	1 1,47%	0 0%
b) písemné zk. jako součást běžné vyučovací jed.	53 77,94%	11 16,18%	2 2,94%	1 1,47%	1 1,47%	0 0%
c) ústní zk. jako obsah celé vyučovací jed.	5 7,35%	14 20,59%	10 14,71%	21 30,88%	12 17,65%	6 8,82%
d) písemné zk. jako obsah celé vyučovací jed.	25 36,76%	27 39,71%	8 11,76%	4 5,88%	1 1,47%	3 4,41%
e) orientační zk. v průběhu celé vyučovací jed.	20 29,41%	26 38,24%	10 14,71%	9 13,24%	0 0%	3 4,41%
f) praktické prověřování	27 39,71%	18 26,47%	13 19,12%	4 5,88%	2 2,94%	4 5,88%

Graf č. 9: Míra využití diagnost. a klasif. metod ve 2. a 3. ročníku – relat. četnost v %

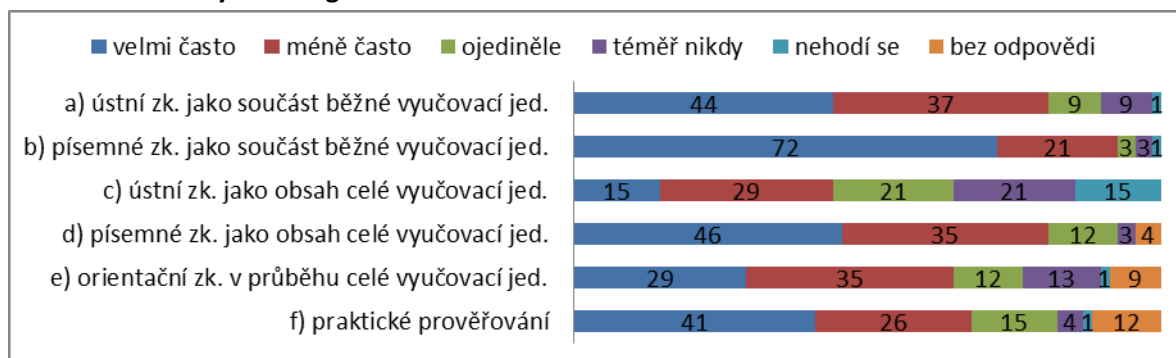


Ve 2. a 3. ročníku převažuje výrazně písemné zkoušení „velmi často“ jako součást běžné vyučovací jednotky (78 %). Rovněž „velmi často“ využívají učitelé praktické prověřování (40 %). Další formy zkoušení mají svoji nevyšší četnost v poloze „méně často“ až na ústní zkoušení jako obsah celé vyučovací jednotky, kdy je nejčastější poloha „téměř nikdy“ (31 %). Někteří respondenti dokonce ústní zkoušení v této podobě označovali v poloze „nehodí se při výuce účetnictví“ (18 %).

Tab. č. 6: Míra využití diagnostických a klasifikačních metod ve 4. ročníku (n = 68)

Metoda	Poloha na hodnotící škále					bez odp.
	1	2	3	4	5	
a) ústní zk. jako součást běžné vyučovací jed.	30 44,12%	25 36,76%	6 8,82%	6 8,82%	1 1,47%	0 0%
b) písemné zk. jako součást běžné vyučovací jed.	49 72,06%	14 20,59%	2 2,94%	2 2,94%	1 1,47%	0 0%
c) ústní zk. jako obsah celé vyučovací jed.	10 14,71%	20 29,41%	14 20,59%	14 20,59%	10 14,71%	0 0%
d) písemné zk. jako obsah celé vyučovací jed.	31 45,59%	24 35,29%	8 11,76%	2 2,94%	0 0%	3 4,41%
e) orientační zk. v průběhu celé vyučovací jed.	20 29,41%	24 35,29%	8 11,76%	9 13,24%	1 1,47%	6 8,82%
f) praktické prověřování	28 41,18%	18 26,47%	10 14,71%	3 4,41%	1 1,47%	8 11,76%

Graf č. 10: Míra využití diagnost. a klasifik. metod ve 4. ročníku – relativní četnost v %



Ve 4. ročníku s blížící se maturitou stále výrazně převažuje v poloze „velmi často“ písemné zkoušení jako součást běžné vyučovací jednotky (72 %), ale nyní i jako obsah celé vyučovací jednotky (46 %). Nejvyšší četnost v poloze „velmi často“ má i praktické prověřování (41 %) a umístilo se zde i ústní zkoušení jako součást běžné vyučovací jednotky (44 %). Ústní zkoušení jako obsah celé vyučovací jednotky má nyní nejvyšší četnost v poloze „méně často“ (29 %), ale shodné procento respondentů (15 %) vybralo i obě krajní polohy, tj. „velmi často“ a „nehodí se při výuce účetnictví“. Téměř stejnou nejvyšší četnost v pozici „méně často“ si jako v předchozí otázce udrželo orientační zkoušení (35 %).

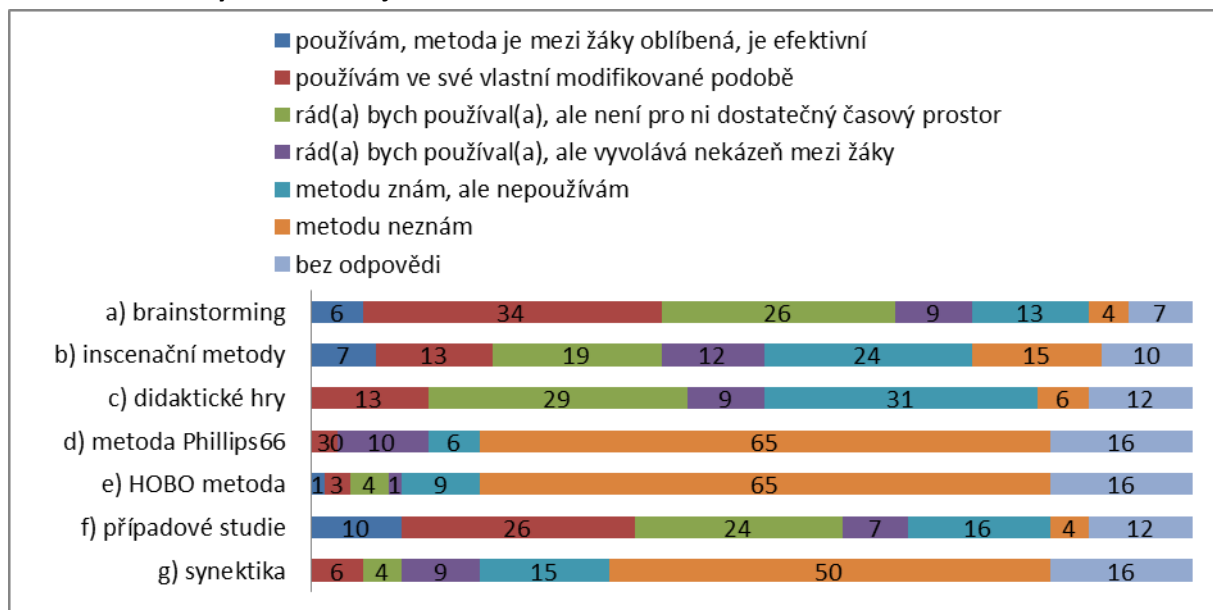
Otázka č. 12 „**Můžete se, prosím, vyjádřit k následujícím aktivizujícím metodám, tj. těm, které vyžadují aktivitu žáků – při výuce účetnictví?**“ zjišťovala míru využití tzv. aktivizujících metod respondenty a nabízela hodnotící škálu:

- používám, metoda je mezi žáky oblíbená, je efektivní = 1;
- používám ve své vlastní modifikované podobě = 2;
- rád(a) bych používal(a), ale není pro ni dostatečný časový prostor = 3;
- rád(a) bych používal(a), ale vyvolává nekázeň mezi žáky = 4;
- metodu znám, ale nepoužívám = 5;
- metodu neznám = 6

Tab. č. 7: **Míra využití aktivizujících metod** (n = 68)

Metoda	Poloha na hodnotící škále						bez odp.
	1	2	3	4	5	6	
a) brainstorming	4 5,88%	23 33,82%	18 26,47%	6 8,82%	9 13,24%	3 4,41%	5 7,35%
b) inscenační metody	5 7,35%	9 13,24%	13 19,12%	8 11,76%	16 23,53%	10 14,71%	7 10,29%
c) didaktické hry	0 0%	9 13,24%	20 29,41%	6 8,82%	21 30,88%	4 5,88%	8 11,76%
d) metoda Phillips66	0 0%	2 2,94%	0 0%	7 10,29%	4 5,88%	44 64,71%	11 16,18%
e) HOB0 metoda	1 1,47%	2 2,94%	3 4,41%	1 1,47%	6 8,82%	44 64,71%	11 16,18%
f) případové studie	7 10,29%	18 26,47%	16 23,53%	5 7,35%	11 16,18%	3 4,41%	8 11,76%
g) synektika	0 0%	4 5,88%	3 4,41%	6 8,82%	10 14,71%	34 50,00%	11 16,18%

Graf č. 11: Míra využití aktivizujících metod – relativní četnost v %



V první řadě je třeba říci, že řada učitelů na tuto otázku vůbec neodpověděla a jsou patrné i různé počty odpovědí v rámci jednotlivých metod. Jako metodu, kterou respondenti využívají, která je efektivní a zároveň oblíbená mezi žáky, označili učitelé případové studie, i když procento v rámci hodnotící škály je nízké (10 %). Hned v závěsu jsou to inscenační metody (7 %) a brainstorming (6 %). Nejčastěji využívanou metodou v modifikované podobě je brainstorming (34 %) a případové studie (26 %). Znepokojující je situace, kdy by učitel rád metodu používal, ale není pro ni dostatečný časový prostor. V této kategorii vedou didaktické hry (29 %), dále pak brainstorming (26 %) a případové studie (24 %). Rovněž u všech metod řada respondentů uvedla, že by metodu rádi používali, ale vyvolává nekázeň mezi žáky. Část učitelů také přiznala, že příslušné metody znají, ale nepoužívají – nejčastěji didaktické hry (31 %) a inscenační metody (24 %). Poslední variantou na hodnotící škále byla možnost, že respondenti metodu vůbec neznají. Bohužel takto se vyjádřila valná většina respondentů u metody Phillips66 a HOBO metody (shodně 65 %) a rovněž velké množství učitelů u synektiky (50 %).

V následující části jsou uvedeny baterie polouzavřených otázek, které zjišťovaly míru dalších doplňujících proměnných, důležitých pro zodpovězení výzkumných otázek v bakalářské práci. Poslední možnost z nabízených odpovědí zněla „jiné“ a respondenti mohli odpovědi upřesnit. Této volby využilo jen malé procento respondentů. Otázky se týkaly využití učebních pomůcek, používání prostředků didaktické techniky při výuce

účetnictví, možnosti využití účetnictví v mezioborovém předmětu ve školním vzdělávacím plánu, ale také i problémů, s kterými se učitelé při výuce setkávají. Rovněž mě zajímalo, jak respondenti získávají aktuální informace pro výuku účetnictví a co je motivuje v jejich práci.

Výsledky jsou vždy zobrazeny v absolutním i relativním vyjádření.

Otázka č. 13 „**Jak často využíváte při výuce účetnictví následující učební pomůcky?**“ zjišťovala míru využití jednotlivých učebnic zejména od vydavatelství, které se v současné době v této oblasti nejvíce angažuje. Respondentům byla nabízena škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojedinele = 3; téměř nikdy = 4; nemám k dispozici = 5

Tab. č. 8: **Míra využití učebních pomůcek (n = 68)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále					bez odp.
	1	2	3	4	5	
a) Učebnice Účetnictví od Štohla	60 88,24%	5 7,35%	0 0%	1 1,47%	2 2,94%	0 0%
b) Sbíрка příkladů k učeb. Účetnictví od Štohla	49 72,06%	9 13,24%	3 4,41%	2 2,94%	3 4,41%	2 2,94%
c) Souvislý účet. příklad s účet. doklady od Štohla	18 26,47%	14 20,59%	9 13,24%	12 17,65%	11 16,18%	4 5,88%
d) Maturitní okruhy od Štohla	19 27,94%	12 17,65%	5 7,35%	19 27,94%	9 13,24%	4 5,88%
e) Finanční účetnictví - pracovní sešit od Štohla	11 16,18%	14 20,59%	12 17,65%	11 16,18%	16 23,53%	4 5,88%
f) Základy účetnictví - pracovní sešit od Štohla	13 19,12%	13 19,12%	9 13,24%	12 17,65%	16 23,53%	5 7,35%
g) Interaktivní výuka - videoukázky od Štohla	3 4,41%	9 13,24%	19 27,94%	17 25,00%	16 23,53%	4 5,88%
h) učebnice od jiného autora	0 0%	7 10,29%	7 10,29%	11 16,18%	27 39,71%	16 23,53%
i) vytvářím si vlastní texty a schémata	40 58,82%	17 25,00%	9 13,24%	1 1,47%	1 1,47%	0 0%

Jak je vidět z výše uvedené tabulky, nejčastěji učitelé používají základní učebnice Účetnictví od Štohla (88 %), doplněné Sbírkou příkladů k těmto učebnicím (72 %). Řada respondentů si také „velmi často“ vytváří vlastní texty a schémata (59 %). Další „velmi často“ používanou publikací jsou Maturitní okruhy od Štohla (28 %), i když shodné procento respondentů uvedlo polohu na škále „téměř nikdy“. Nejvyšší četnost

na pozici „velmi často“ má i Souvislý účetní příklad s účetními doklady od stejného autora (27 %). Další publikace z uvedeného vydavatelství již nejsou tak rozšířené, učitelé je ani nemají k dispozici. Bohužel nejčastěji pouze „ojediněle“ využívají respondenti Interaktivní výuku – videoukázky od Štohla. Pokud však učitelé videoukázky používají, hodnotí je jako přínosné. Konkurence v oblasti vydávání učebnic pro výuku účetnictví je nízká, učebnice od jiného autora „nemá k dispozici“ 40 % dotázaných.

Téměř každý učitel si aspoň částečně vytváří vlastní texty a schémata. V následující otázce mě zajímalo, jakým způsobem učitelé postupují.

Otázka č. 14 „**Pokud si vytváříte vlastní texty, pak ...**“ zjišťovala tedy míru využití různých zdrojů při přípravě vlastních textů a schémat.

Respondentům byla opět nabízena škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nemám k dispozici = 5

Tab. č. 9: **Míra využití různých zdrojů při přípravě vlastních textů a schémat (n = 68)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále					bez odp.
	1	2	3	4	5	
a) pouze upravuji texty z učebnice	11 16,18%	21 30,88%	20 29,41%	5 7,35%	2 2,94%	9 13,24%
b) vycházím při přípravě z vlastní praxe (ved.účet.)	31 45,59%	11 16,18%	12 17,65%	3 4,41%	7 10,29%	4 5,88%
c) vycházím z doporučení jiných osob s praxí	17 25,00%	12 17,65%	23 33,82%	0 0%	9 13,24%	7 10,29%
d) používám vzory a příklady ze školení a semin.	12 17,65%	26 38,24%	11 16,18%	8 11,76%	5 7,35%	6 8,82%
e) využívám práce a zkušeností kolegů	10 14,71%	29 42,65%	12 17,65%	6 8,82%	4 5,88%	7 10,29%
f) čerpám ze zákona o účetnictví, vyhlášek...	35 51,47%	17 25,00%	11 16,18%	1 1,47%	0 0%	4 5,88%
f) vycházím z jiných zdrojů	8 11,76%	7 10,29%	8 11,76%	12 17,65%	11 16,18%	22 32,35%

Z uvedeného přehledu jasně vyplývá, že „velmi často“ vycházejí učitelé ze studia zákona, vyhlášek a Českých účetních standardů (51 %). Druhou příčku na pozici „velmi často“ zaujímá čerpání z vlastní praxe (46 %). Z kategorie „méně často“ zvolilo

43 % respondentů jako zdroj práci a zkušenosti kolegů a hned za tím vzory a příklady ze školení a seminářů (38 %) a dále úpravu textů z učebnice (31 %). Někteří respondenti jako jiné zdroje uvedli zejména internet a odbornou literaturu.

V otázce č. 15 „**Jak často používáte následující prostředky didaktické techniky při výuce účetnictví?**“ jsem zjišťovala míru použití nejběžnějších prostředků didaktické techniky.

Respondentům byla nabízena škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojedinele = 3; téměř nikdy = 4; nemám k dispozici = 5

Tab. č. 10: **Míra použití jednotlivých prostředků didaktické techniky (n = 68)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále					bez odp.
	1	2	3	4	5	
a) tabule	65 95,59%	2 2,94%	1 1,47%	0 0%	0 0%	0 0%
b) interaktivní tabule	8 11,76%	8 11,76%	9 13,24%	15 22,06%	21 30,88%	7 10,29%
c) data projektor	24 35,29%	22 32,35%	9 13,24%	2 2,94%	5 7,35%	6 8,82%
d) počítač	33 48,53%	15 22,06%	10 14,71%	2 2,94%	4 5,88%	4 5,88%

Dle očekávání „velmi často“ využívá tabuli 96 % respondentů. Školní tabuli lze použít nejen k výuce v podobě psaní na tabuli, ale i jako prostor pro projekci z dataprojektoru, či počítače. „Velmi často“ využívá právě počítač 49 % dotazovaných a data projektor 35 % učitelů. Využití interaktivní tabule je podstatně nižší. Na hodnotící škále polohu „velmi často“ i „méně často“ uvedlo shodně 12 % respondentů. Interaktivní tabuli „nemá k dispozici“ 31 % dotazovaných.

Teorii účetnictví je užitečné si vyzkoušet také v praxi. Zda se tomu tak opravdu děje, mě zajímalo v otázce č. 16 „**Pro možnost využití účetnictví v mezioborovém předmětu je u vás ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) zařazen předmět:**“

Respondentům jsem tentokrát nabídla škálu:

ano, předmět je povinný = 1; ano, předmět je nepovinný a většina žáků se účastní = 2; ano, předmět je nepovinný, ale většina žáků se neúčastní = 3; ne = 4

Tab. č. 11: **Mezioborové předměty pro využití znalostí účetnictví (n = 68)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále				bez odp.
	1	2	3	4	
a) Fiktivní firmy	23 33,82%	2 2,94%	6 8,82%	28 41,18%	9 13,24%
b) Reálné firmy	8 11,76%	3 4,41%	8 11,76%	37 54,41%	12 17,65%
c) Ekonomická cvičení	48 70,59%	3 4,41%	1 1,47%	11 16,18%	5 7,35%
d) Praxe (delší než 1 týden)	50 73,53%	2 2,94%	0 0,00%	3 4,41%	13 19,12%
e) jiný předmět	12 17,65%	2 2,94%	1 1,47%	20 29,41%	33 48,53%

V této otázce se angažovalo poměrně málo respondentů. Dalo se očekávat, že nejčastějším povinným předmětem v této kategorii, bude Praxe (74 %). Z odpovědí jsou patrné různé možnosti i zvyklosti škol. Zatímco jako povinný předmět hned po Praxi dominují Ekonomická cvičení (71 %), Fiktivní firmy jsou v ŠVP povinné jen u 34 % respondentů. Nejvyšší četnost v poloze „ne“ mají právě Fiktivní firmy (41 %), ale i Reálné firmy (54 %). Jak je vidět z přehledu, Reálné firmy si svoji pozici v ŠVP teprve hledají. Jako povinný předmět jej uvádí 12 % učitelů a u stejného procenta respondentů je tento předmět nepovinný, přičemž se většina žáků neúčastní. Z jiných předmětů povinných respondenti převážně zmiňovali tzv. Integrovaný ekonomický předmět.

Učitel musí v interakci se žákem překonávat různé situace. Otázka č. 17 „**S jakými problémy se setkáváte při výuce účetnictví?**“ zjišťovala míru zátěže jednotlivých faktorů.

Respondentům byla nabízena škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojedinele = 3; téměř nikdy = 4

Tab. č. 12: Míra jednotlivých problémů při výuce účetnictví – učitelé (n = 68)

Kritérium	Poloha na hodnotící škále				bez odp.
	1	2	3	4	
a) nedostatek času	32 47,06%	20 29,41%	11 16,18%	3 4,41%	2 2,94%
b) složitost učiva	11 16,18%	29 42,65%	14 20,59%	9 13,24%	5 7,35%
c) nepozornost a nekázeň z důvodů používání mob. telef.	10 14,71%	13 19,12%	23 33,82%	18 0%	4 5,88%
d) nepozornost a nekázeň žáků z jiných důvodů	1 1,47%	18 26,47%	20 29,41%	18 26,47%	11 16,18%
e) nezájem žáků	9 13,24%	24 35,29%	19 27,94%	10 14,71%	6 8,82%
f) žáci se učí pouze před avizovaným zkoušením	30 44,12%	13 19,12%	13 19,12%	5 7,35%	7 10,29%
g) jiný problém	3 4,41%	3 4,41%	31 45,59%	0 0%	31 45,59%

Jak vyplývá z tabulky, v poloze „velmi často“ uváděli respondenti nejvíce, že mají nedostatek času (47 %), v těsném závěsu pak, že žáci se učí pouze před avizovaným zkoušením (44 %). Složitost učiva jako problém „méně často“ vnímá 43 % dotázaných. V této poloze vykazuje nejvyšší četnost také nezájem žáků (35 %). Nejčastěji „ojediněle“ se s problémem nepozornosti a nekázně žáků z důvodů používání mobilních telefonů setkává 34 % učitelů a z jiných důvodů než používání mobilních telefonů 29 % učitelů, zatímco žáci to vnímají jinak (viz výsledky u výzkumného souboru žáků). Někteří respondenti blíže specifikovali variantu g) jiný problém. Jedna z výstižných odpovědí na toto téma například zněla: „*Nechají si utéct základy a pak plavou*“.

Dobrý učitel se musí neustále vzdělávat. Otázka č. 18 „**Jak získáváte aktuální informace pro Vaši výuku účetnictví?**“ zjišťovala míru využití jednotlivých forem získávání informací.

Respondentům byla nabízena klasická škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4

Tab. č. 13: **Míra využití jednotlivých zdrojů informací pro výuku účetnictví (n = 68)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále				bez odp.
	1	2	3	4	
a) samostudiem	65 95,59%	2 2,94%	0 0%	0 0%	1 1,47%
b) na seminářích - účast na základě odběru učebnic	15 22,06%	30 44,12%	6 8,82%	11 16,18%	6 8,82%
c) na seminářích, které pořádá a hradí MŠMT ČR	0 0%	14 20,59%	11 16,18%	31 45,59%	12 17,65%
d) na semin., - účast z vlastní iniciativy s vlastní úhradou	7 10,29%	4 5,88%	10 14,71%	39 57,35%	8 11,76%
e) jiná varianta	7 10,29%	2 2,94%	2 2,94%	24 35,29%	33 48,53%

Z výzkumu vyplynulo, že samostudium „velmi často“ využívá 96 % respondentů. Semináře, na nichž účast je zdarma podle počtu odebraných učebnic, jsou zdrojem informací „velmi často“ pro 22 % a „méně často“ pro 44 % dotázaných. Poměrně vysoké procento (57 %) získala od dotázaných poloha na hodnotící škále „téměř nikdy“ u seminářů, kterých by se respondenti účastnili z vlastní iniciativy a sami by si je hradili. Učitelé také zmiňovali, že v současné době ministerstvo školství již nepořádá téměř žádné odborné semináře pro učitele účetnictví, rozhodně ne v takové míře jako dříve. V možnosti e) jiná varianta uvedli respondenti získávání informací například formou školení daňových poradců, školení certifikovaných účetních nebo i řešení problémů z účetní praxe.

Jak jsem uvedla již v teoretické části bakalářské práce, mezi učiteli je mnoho rozdílů v tom, kolik času, energie a úsilí jsou ochotni věnovat rozvoji svých pedagogických dovedností. Nebezpečím je okamžik, kdy se vyučování stává pro učitele rutinní záležitostí. Proto jsem poslední baterii polouzavřených otázek zjišťovala, jak je to s motivací učitelů účetnictví na obchodních akademiích.

Otázka č. 19 „**Jaká je Vaše motivace pro výuku účetnictví?**“ byla zaměřena na míru jednotlivých typů motivace.

Naposledy byla respondentům nabízena škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojedinele = 3; téměř nikdy = 4

Tab. č. 14: **Míra jednotlivých typů motivace (n = 68)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále				bez odpov.
	1	2	3	4	
a) baví mě to	61 89,71%	3 4,41%	0 0%	0 0%	4 5,88%
b) motivuje mě zájem některých žáků	34 50,00%	22 32,35%	6 8,82%	2 2,94%	4 5,88%
c) motivuje mě pozitivní ohlas žáků po ukončení školy	37 54,41%	18 26,47%	10 14,71%	0 0%	4 5,88%
d) jsem rád(a), že mám zaměstnání	24 35,29%	5 7,35%	10 14,71%	18 26,47%	11 16,18%
e) považuji to pouze za zdroj svých financí	6 8,82%	7 10,29%	10 14,71%	34 50,00%	11 16,18%
f) jiná motivace	6 8,82%	2 2,94%	0 0%	21 30,88%	39 57,35%

Potěšující je zjištění, že u možnosti „baví mě to“ 90 % respondentů uvedlo „velmi často“ a 4 % „méně často“. Jiné polohy na hodnotící škále se u této možnosti nevyskytly. U varianty „motivuje mě zájem některých žáků“ také velké procento dotázaných (50 %) uvedlo „velmi často“, podobně dopadla možnost „motivuje mě pozitivní ohlas žáků po ukončení školy“ (54 %). Odpovědi na variantu „jsem rád, že mám zaměstnání“ a „považuji to pouze za zdroj svých financí“ se vyhnulo 11 z 68 respondentů, odpovědi ostatních obsadily všechny polohy na hodnotící škále. Jako jinou motivaci respondenti uváděli práci s mladými lidmi, dobré znalosti z oboru účetnictví apod.

Poslední otázka v dotazníku byla otázka otevřená, kdy se mohli vyučující volně vyjádřit. Otázka č. 20 zněla: **„Kdybyste mohl(a) cokoliv změnit v systému výuky účetnictví, co by to bylo?“**

Řada dotázaných nabízené možnosti nevyužila, někteří by neměnili nic. Ale přesto 26 respondentů navrhovalo změny, na kterých se ve většině shodli. Je to každopádně větší hodinová dotace, zejména více času na procvičování a požadavek na dělení tříd ze zákona, to znamená menší skupiny žáků ve třídách. Nyní se třídy údajně dělí až od třetího ročníku a některé dokonce se vůbec nedělí. Jako další požadavky učitelé uváděli lepší vybavení pomůckami, počítačové programy, bližší sepětí s praxí, sjednocení terminologie praxe a školní učebnice, reálnější příklady v učebnicích apod.

Mezi další problémy, které ztěžují výuku účetnictví, učitelé poměrně často zařazovali snižující se úroveň žáků.

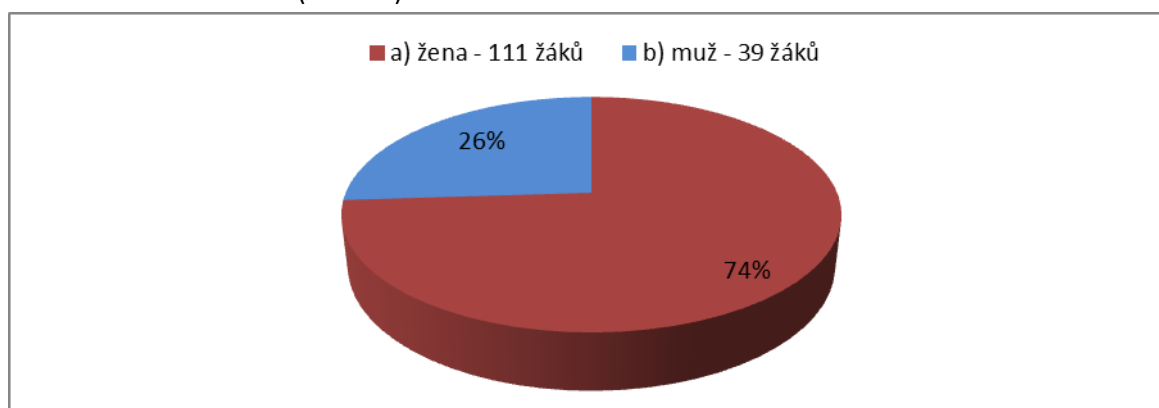
4.2.2 Výzkumný vzorek žáků

Výzkumný vzorek žáků tvořilo 150 respondentů z řad žáků oslovených obchodních akademií.

U výzkumného souboru žáků jsou výsledky podle charakteru otázky zobrazeny v grafech a tabulkách a slovně vyhodnoceny.

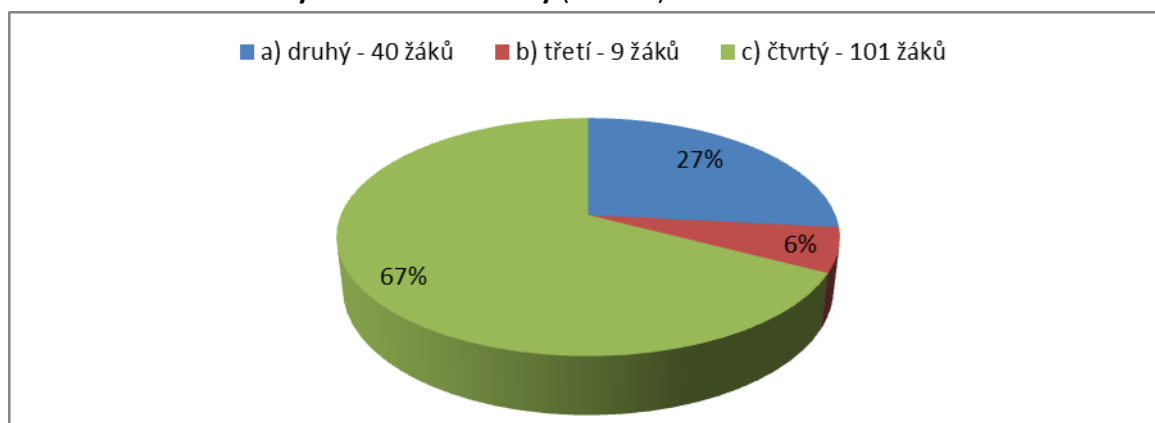
První blok čtyř otázek byl zaměřen na charakteristiku tohoto výzkumného souboru, zjišťoval pohlaví žáků, navštěvovaný ročník, důvod výběru školy a vztah k předmětu Účetnictví. Výsledky jsou zobrazeny v následujících grafech.

Graf č. 12: **Pohlaví žáků** (n = 150)



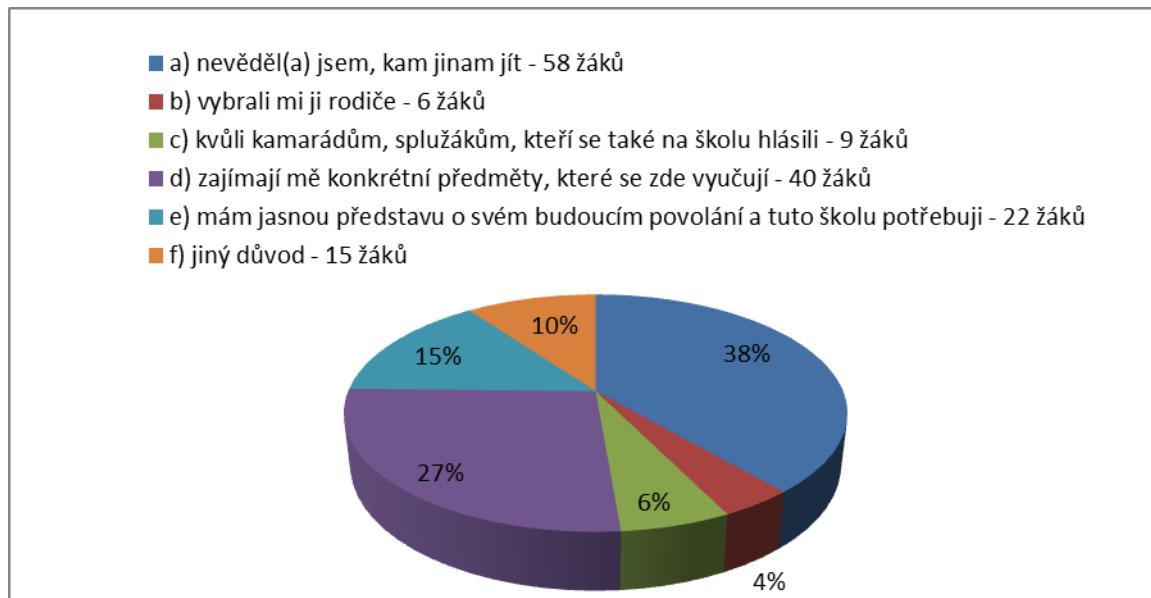
U výzkumného vzorku žáků rovněž převažovalo zastoupení žen, i když procento (74 %) bylo nižší než u výzkumného vzorku učitelů.

Graf č. 13: **Navštěvovaný ročník střední školy** (n = 150)



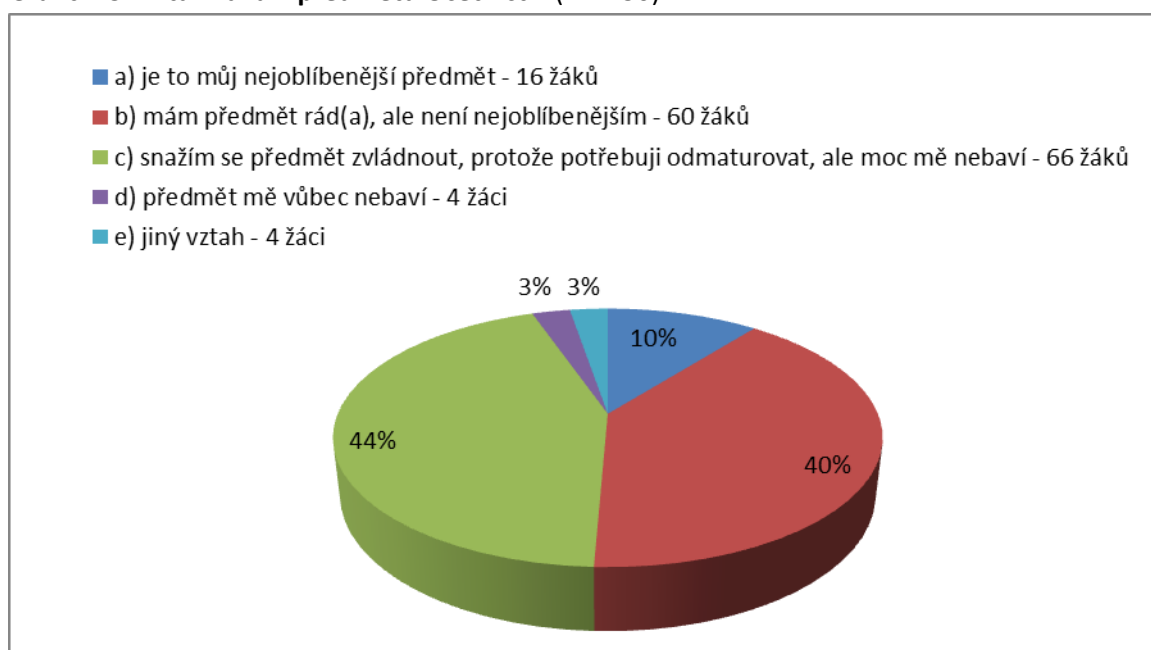
Jak je vidět z grafického zobrazení, převážnou většinu respondentů tvoří žáci ze čtvrtých ročníků (67 %). Tato skutečnost by se měla odrazit v odpovědích na jednotlivé otázky, protože tito žáci už by měli mít určité znalosti a zkušenosti.

Graf č. 14: **Důvod výběru školy** (n = 150)



Z uvedeného grafu je zřejmé, že žáků, kteří šli se zájmem na obchodní akademii, je menšina - 27 % - odpověď d) a 15 % - odpověď e). Ostatní žáci si svůj vztah k této škole a vyučovaným předmětům teprve tvořili v průběhu studia a výrazně je mohla ovlivnit didaktická interakce učitel – žák.

Graf č. 15: **Vztah žáků k předmětu Účetnictví** (n = 150)



Výsledky uvedené v předchozím grafu ukazují, že ideální situaci pro učitele z výzkumného vzorku představuje vztah 16 žáků (10 %), kteří uvedli, že je pro ně Účetnictví nejoblíbenější předmět. Dalších 60 žáků (40 %) sice nepovažuje tento předmět za nejoblíbenější, nicméně jej mají rádi. Největší procento žáků (44 %) si uvědomuje nutnost zvládnout tento předmět kvůli maturitě, ale účetnictví je moc nebaví. Naštěstí předmět Účetnictví vůbec nebaví pouze čtyři žáci (3 %) a stejný počet žáků k němu má jiný vztah: ...*„předmět mi nejde“*...*„nevadí mi“*...*„záleží na tom, jak chápu látku“*... *„chápu ho a baví mě, ale v testech jsem neúspěšná“*.

Další blok otázek tvoří baterie uzavřených i polouzavřených otázek, které stejně jako u výzkumného vzorku učitelů zjišťují míru určité proměnné, tj. polohu na hodnotící škále.

Otázka č. 5 **„Jak složité je pro Vás učivo v předmětu Účetnictví“** sloužila k proniknutí do problémů se zvládáním učiva.

Respondentům byla nabízena škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4

Tab. č. 15: **Míra složitosti učiva v předmětu Účetnictví (n = 150)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále				bez odp.
	1	2	3	4	
a) učivo je jednoduché, zvládám ho bez problému	30 20,00%	47 31,33%	48 32,00%	19 12,67%	6 4,00%
b) učivo zvládám do určité doby, pak se "zaseknu a ujíždí mi vlak"	31 20,67%	53 35,33%	45 30,00%	21 14,00%	0 0%
c) učivo je těžké, často se v něm ztrácím, nechápu ho	18 12,00%	30 20,00%	52 34,67%	46 30,67%	4 2,67%
d) učivo zvládám jen za pomoci doučování	8 5,33%	14 9,33%	0 0%	121 80,67%	7 4,67%
e) učivo nezvládám	10 6,67%	21 14,00%	22 14,67%	91 60,67%	6 4,00%

Odpovědi respondentů na jednotlivé varianty korespondují s odpověďmi na otázku předchozí. Dá se předpokládat, že pokud předmět žáky baví, učivo je pro ně jednoduché a zvládají ho bez problému „velmi často“ (20 %), i když nejčteněji se tato varianta vyskytuje v poloze „ojediněle“. Pokud mají k předmětu ambivalentní vztah, mohou se vyskytnout situace ve všech variantách ve všech polohách na hodnotící

škále. Velkou výzvou pro učitele je reakce žáků na variantu b), kdy poměrně vysoké procento žáků uvedlo, že se „zaseknou a ujíždí jim vlak“ „velmi často“ (21 %) a „méně často“ (35 %).

Podobně následující otázka č. 6 „**Jak dlouho udržíte pozornost v hodině Účetnictví?**“ zjišťovala dobu udržení pozornosti při vyučování a mohla by být pro učitele důležitým vodítkem pro volbu vyučovacího stylu a střídání jednotlivých metod při výuce účetnictví.

Respondentům byla nabízena škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4

Tab. č. 16: **Míra udržení pozornosti v hodině Účetnictví (n = 150)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále				bez odp.
	1	2	3	4	
a) dokážu se soustředit celou hodinu	54 36,00%	43 28,67%	33 22,00%	14 9,33%	6 4,00%
b) dokážu se soustředit tak polovinu času vyuč. jednotky	52 34,67%	46 30,67%	29 19,33%	12 8,00%	11 7,33%
c) nedokážu se téměř vůbec soustředit	7 4,67%	10 6,67%	43 28,67%	76 50,67%	14 9,33%
d) jiná varianta	9 6,00%	4 2,67%	0 0%	22 14,67%	115 76,67%

Z výsledků je patrné téměř shodné rozložení polohy na hodnotící škále u varianty dokážu se soustředit celou hodinu a dokážu se soustředit tak polovinu vyučovací jednotky. Nejvyšší četnost mají obě varianty v poloze „velmi často“. Otázka v dotazníku byla takto formulována na základě rozhovorů se žáky, kdy uváděli, že je pro ně téměř nemožné soustředit se celou hodinu. Možnost nedokážu se téměř vůbec soustředit „velmi často“ volilo 5 % respondentů a „méně často“ 7 % respondentů, nejvyšší četnost má tato možnost naštěstí v poloze „téměř nikdy“ (51 %). Jinou variantu uvedlo jen nízké procento žáků. Někteří upřesnili, že doba, kdy se dokážou soustředit, není ani celá hodina, ani polovina hodiny, ale...„tři čtvrtě hodiny“. Další výroky například zněly:...,„snažím se, ale učivo mě zahlcuje“...,„dokážu se soustředit, pokud mne to zaujme“... „soustředím se, jen když mě to baví“... „usínám“ apod.

Otázku č. 7 „**Jak často nastává následující situace při výuce nové látky v hodině Účetnictví**“ jsem zvolila proto, abych porovнала odpovědi žáků s odpověďmi učitelů.

Žákům byla nabízena škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4

Tab. č. 17: **Míra použití jednotlivých metod v hodině Účetnictví (n = 150)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále				bez odp.
	1	2	3	4	
a) zkoušení, výklad, procvič., individuál.počítání, účtování	25 16,67%	27 18,00%	25 16,67%	68 45,33%	5 3,33%
b) výklad bez zkoušení, procvič., indiv.počítání, účtování	83 55,33%	43 28,67%	13 8,67%	6 4,00%	5 3,33%
c) v běžných hodinách se neprocvičuje	1 0,67%	4 2,67%	25 16,67%	111 74,00%	5 3,33%
d) učitel zpestřuje výklad videoukázkami, příklady z praxe	11 7,33%	22 14,67%	53 35,33%	57 38,00%	7 4,67%
e) učitel nastolí situaci, diskutuje se o jejím řešení	16 10,67%	38 25,33%	44 29,33%	45 30,00%	7 4,67%
f) hodina většinou probíhá jinak	14 9,33%	4 2,67%	0 0%	18 12,00%	114 76,00%
g) dostáváme zadána domácí cvičení na procvič. učiva	30 20,00%	45 30,00%	45 30,00%	20 13,33%	10 6,67%

Výsledná data potvrzují volbu učitelů, to znamená, že „velmi často“ podle žáků učitelé volí výklad bez zkoušení, následně se učivo procvičuje, žáci individuálně počítají, účtují (55 %). Zkoušení na začátku hodiny a pak výklad, procvičování... „velmi často“ uvedlo 17 % respondentů, „méně často“ 18 % respondentů. Nejvyšší četnost má tato varianta v poloze „téměř nikdy“ (45 %). Potěšující je skutečnost, že učivo se neustále procvičuje. Varianta d) a e) má podle žáků nejvyšší četnost v poloze „téměř nikdy“ a hned za tím v poloze „ojediněle“, takže v této oblasti jsou vysoké rezervy. Domácí cvičení na procvičování učiva mají své zastoupení na celé hodnotící škále.

Následující otázkou č. 8 „**V případě, že Vás předmět Účetnictví trvale, či občas neuspokojuje, hledáte vinu:**“ jsem zjišťovala, u koho, případně v čem, hledají žáci příčinu své nespokojenosti při hodinách účetnictví.

Respondentům jsem nabídla škálu:

velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4

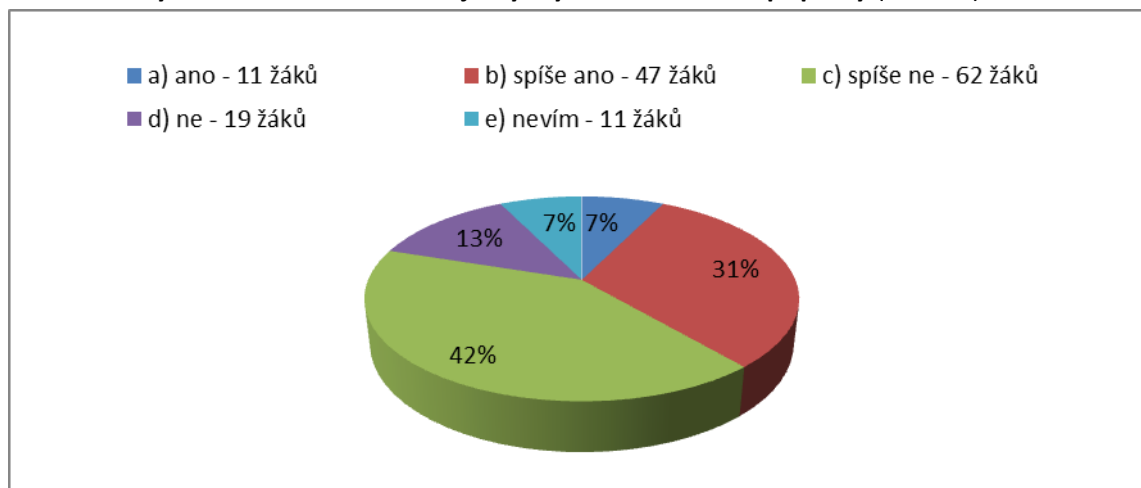
Tab. č. 18: Míra odpovědnosti za nespokojenost při hodinách účetnictví (n = 150)

Kritérium	Poloha na hodnotící škále				bez odp.
	1	2	3	4	
a) v sobě	62 41,33%	56 37,33%	21 14,00%	6 4,00%	5 3,33%
b) v učiteli	13 8,67%	31 20,67%	42 28,00%	55 36,67%	9 6,00%
c) v organizaci a metodách výuky	15 10,00%	39 26,00%	50 33,33%	35 23,33%	11 7,33%
d) ve všech výše uvedených faktorech dohromady	23 15,33%	24 16,00%	45 30,00%	42 28,00%	16 10,67%
e) v jiném faktoru	7 4,67%	3 2,00%	2 1,33%	23 15,33%	115 76,67%

Žáci sebekriticky „velmi často“ zvolili variantu v sobě (41 %). Nicméně i v učiteli ji „velmi často“ vidí 9 % žáků, přesto ale většina žáků vinu v učiteli nehledá (37 %). V organizaci a metodách výuky je nejčtenější volba „ojediněle“ (33 %) a rovněž tak i možnost ve všech faktorech dohromady (30 %).

V následující otázce č. 9 „**Přivítali byste v hodině Účetnictví více kreativních situací, které by vyžadovali Vaši aktivitu, spolupráci a iniciativu i za cenu, že by Vám zbylo více učiva na domácí procvičování?**“ jsem dala žákům možnost prožít zajímavější hodinu účetnictví za cenu zvýšené domácí aktivity.

Graf č. 16: Využití možnosti kreativnější výuky za cenu domácí přípravy (n = 150)



Ve výsledku mírně převažuje „ne“ (13 %) a „spíše ne“ (42 %) nad „ano“ (7 %) a „spíše ano“ (31 %), ale jak z uvedeného vyplývá, podobná snaha by měla naději na úspěch.

Otázka č. 10 „**Jak často využíváte v hodině Účetnictví následující didaktické pomůcky a techniky?**“ sloužila jako potvrzení, případně doplnění získaných dat od učitelů. Respondentům byla nabízena škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nemám k dispozici = 5

Tab. č. 19: **Míra využití didaktických pomůcek a techniky v hodinách Účetnictví (n = 150)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále					bez odp.
	1	2	3	4	5	
a) učebnice	80 53,33%	14 9,33%	5 3,33%	21 14,00%	30 20,00%	0 0%
b) sbírky příkladů	112 74,67%	21 14,00%	6 4,00%	2 1,33%	9 6,00%	0 0%
c) pracovní sešity	42 28,00%	20 13,33%	7 4,67%	6 4,00%	69 46,00%	6 4,00%
d) namnožené vlastní texty a schémata vyučujícího	65 43,33%	37 24,67%	20 13,33%	15 10,00%	13 8,67%	0 0%
e) tabule	83 55,33%	35 23,33%	18 12,00%	8 5,33%	6 4,00%	0 0%
f) interaktivní tabule	32 21,33%	7 4,67%	8 5,33%	29 19,33%	68 45,33%	6 4,00%
g) data projektor	62 41,33%	9 6,00%	10 6,67%	44 29,33%	23 15,33%	2 1,33%
h) počítač	38 25,33%	22 14,67%	18 12,00%	47 31,33%	23 15,33%	2 1,33%

Dle odpovědí žáků jsou „velmi často“ používány didaktické pomůcky a techniky v pořadí: sbírky příkladů (75 %), tabule (55 %), učebnice (53 %), namnožené vlastní texty a schémata vyučujících (43 %), data projektor (41 %), pracovní sešity (28 %), počítač (25 %) a interaktivní tabule (21%). Bohužel nepřítomnost interaktivních tabulí ve třídě potvrdilo vysoké procento žáků (45 %). U využití počítačů byla nejčtenější volba „téměř nikdy“ (31 %) respondentů, protože počítače jsou dost často pouze ve specializovaných učebnách.

Otázka č. 11 „**Co si myslíte, že považují Vaši učitelé za největší problém při výuce účetnictví?**“ představovala poslední varianty, které mohly potvrdit či vyvrátit názor učitelů na stejnou otázku. Respondentům byla nabízena škála:

velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4

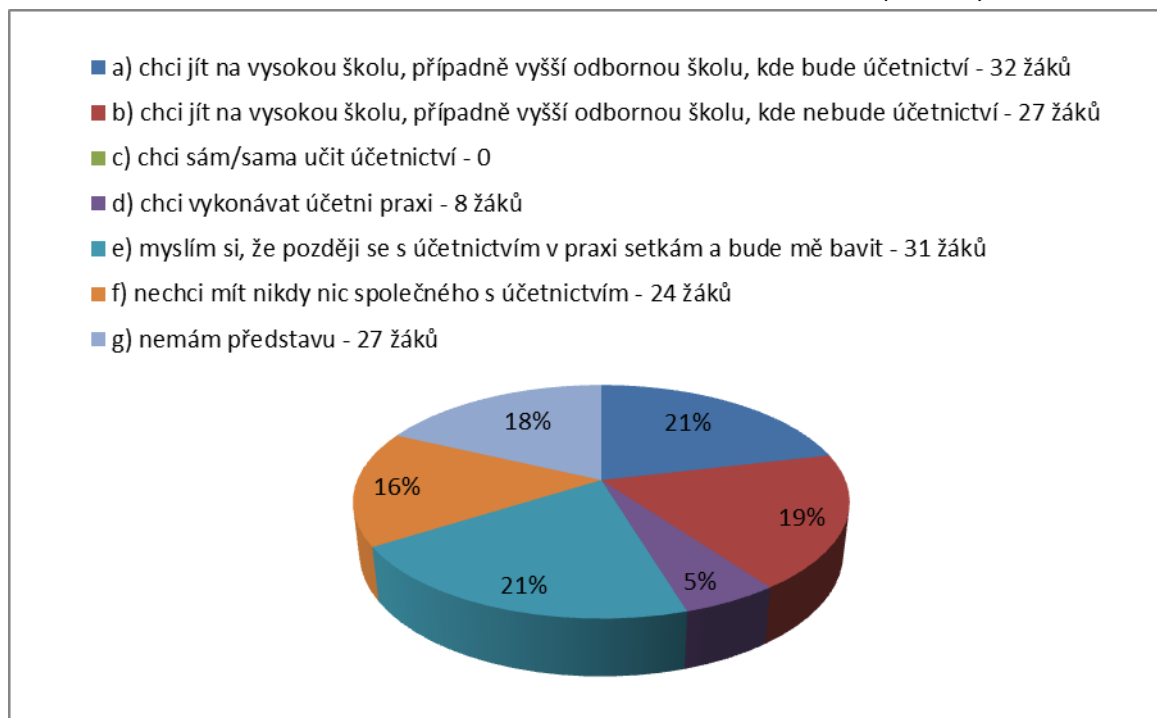
Tab. č. 20: **Míra jednotlivých problémů při výuce účetnictví – žáci (n = 150)**

Kritérium	Poloha na hodnotící škále				bez odp.
	1	2	3	4	
a) nedostatek času	46 30,67%	43 28,67%	45 30,00%	16 10,67%	0 0%
b) složitost učiva	14 9,33%	44 29,33%	25 16,67%	67 44,67%	0 0%
c) nepozornost a nekázeň žáků z důvodů používání mobilních telefonů	48 32,00%	43 28,67%	35 23,33%	24 16,00%	0 0%
d) nepozornost a nekázeň žáků z jiných důvodů	24 16,00%	23 15,33%	10 6,67%	23 15,33%	70 46,67%
e) nezájem žáků	41 27,33%	56 37,33%	40 26,67%	13 8,67%	0 0%
f) žáci se učí pouze před avizovaným zkoušením	63 42,00%	41 27,33%	31 20,67%	15 10,00%	0 0%
g) jiný problém	7 4,67%	2 1,33%	2 1,33%	17 11,33%	122 81,33%

Jak vyplývá z tabulky, v poloze „velmi často“ se žáci domnívali, že učitelům nejvíce vadí, když se žáci učí pouze před avizovaným zkoušením (42 %). Tímto názorem se velmi přiblížili pohledu učitelů. Na druhém místě v této poloze na hodnotící škále uvedli respondenti z řad žáků nepozornost a nekázeň z důvodů používání mobilních telefonů (32 %), v těsném závěsu pak nedostatek času (30 %). O svých učitelích se žáci domnívají, že jsou odborníci, a tak jim nevadí složitost učiva. Nejčtenější polohu na hodnotící škále „téměř nikdy“ u této varianty zvolilo 45 % žáků. Žáci se domýšlí, že jako jiný problém jejich učitelé vnímají například „nerovnováhu vědomostí žáků (pomalejší a rychlejší žáci)“, případně problém „žáci nechodí do školy“.

Následující otázky jsou zaměřeny na výsledek výchovně vzdělávacího procesu v oblasti účetnictví z pohledu žáků. Otázka č. 12 „**Jakou máte představu o své budoucnosti v souvislosti s účetnictvím?**“ zjišťovala, zda si žáci spojují svoji budoucnost s účetnictvím, či nikoliv.

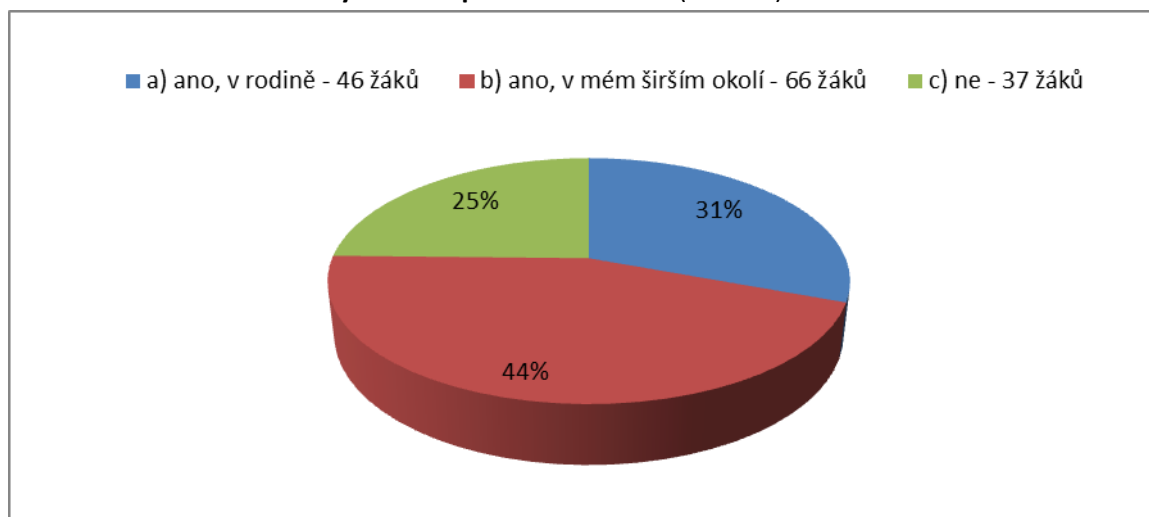
Graf č. 17: Představa žáků o své budoucnosti v souvislosti s účetnictvím (n = 150)



Za dobu studia si většina žáků k předmětu Účetnictví vytvořila buď kladný, nebo naopak záporný vztah, a spojuje nebo naopak nespojuje s ním svoji budoucnost. Jak vyplývá z uvedeného grafu, jen 18 % žáků nemělo o své budoucnosti představu. Zajímavé je, že pouze velmi malé procento respondentů chce vykonávat účetní praxi (5 %) a nikdo nechce účetnictví učit.

Otázka č. 13 „Znáte někoho ve svém okolí, kdo se zabývá účetní praxí?“ zjišťovala možnou motivaci žáků svým prostředím.

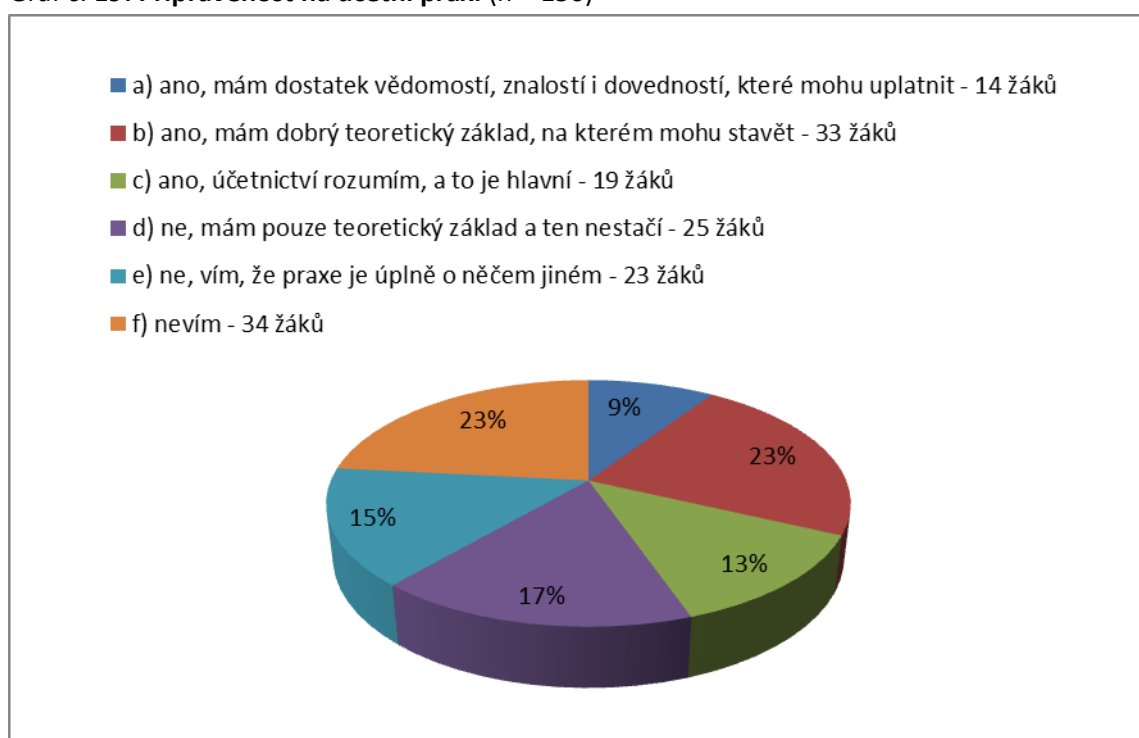
Graf č. 18: Přítomnost osoby s účetní praxí v okolí žáka (n = 150)



Z odpovědí na otázku č. 13 vyplývá, že většina žáků má přímo ve své rodině (31 %), případně v širším okolí (44 %) někoho, kdo vykonává účetní praxi. To znamená, že respondenti mohli mít určitou představu o náročnosti tohoto předmětu již před vstupem na obchodní akademii. Pouze 25 % žáků nemuselo vědět, o čem účetnictví je.

Otázkou č. 14 „**V případě, že se chcete v budoucnu zabývat účetnictvím, myslíte si, že jste dobře připraven(a) na praxi?**“ jsem se dotazovala žáků na hodnocení dosažených vědomostí, znalostí a dovedností z účetnictví.

Graf č. 19: **Připravenost na účetní praxi** (n = 150)



Jednotlivé odpovědi na otázku č. 14 jsou poměrně rovnoměrně zastoupené. Za kladné hodnocení výuky by se daly považovat odpovědi a), b) a c) – celkem 45 %. Jistou nespokojenost s výukou projevilo celkem 32 % dotazovaných – odpovědi d) a e). Poměrně velká část žáků (23 %) neví, případně se jim nechtělo o odpovědi na otázku přemýšlet.

Závěrečná otázka v dotazníku byla otázka otevřená, kdy se mohli žáci volně vyjádřit. Otázka č. 15 zněla: „**Kdybyste mohl(a) cokoliv změnit na Vaší hodině Účetnictví, co by to bylo?**“

Většina žáků nabízené možnosti využila. Odpovědi byly velice různorodé a také protichůdné. Někteří by neměnili nic, někdo by zrušil předmět pro ty, kteří se jej nechtějí učit. Řada respondentů svého učitele chválila, někteří by ho naopak vyměnili. Objevily se naprosto rozdílné názory i na strukturu výuky – na jedné straně žádost o zavedení ústního zkoušení, na druhé straně „*nezkoušet, hodně žáků má z toho strach a dostanou špatnou známku*“. Rovněž řada dotázaných by si přála těžší příklady, více učiva, více ukázek z praxe, opakem jsou požadavky na pomalejší tempo výuky a kratší zápisy. Ve většině případů chybí žákům podrobnější vysvětlování dané látky, větší diskuse, více vzorových příkladů k danému tématu, více reálných příkladů, možnost vrátit se k již probrané látce. Žáci také citlivě vnímají, na koho učitelé soustřeďují svoji pozornost a mají pocit, že se učitelé věnují jen několika vybraným žákům, takže by chtěli „*lepší přístup k jedincům, kteří nejsou až tak dobří*“. Přesto také respondenti z řad žáků navrhovali změny, na kterých se shodují s učiteli, a to více času na procvičování a více hodin účetnictví, zejména ve čtvrtém ročníku. Na závěr ocituji jasný požadavek jednoho žáka: „*více pracovat společně, diskutovat, nesrozumitelnosti jasně vysvětlit, rozebrat nepochopený příklad*“.

5 DISKUSE

O problematiku výuky účetnictví jsem se začala zajímat z důvodu profesní zvědavosti. Sama pracuji jako certifikovaná hlavní účetní již řadu let v české firmě. Ze své praxe vím, že je nutné se účetnictví nejen naučit, ale zejména pochopit vzájemné účetní souvislosti. Na mém pracovišti rovněž umožňujeme žákům středních škol vykonávat školní praxi. Takže vím, s jakými problémy v oblasti účetnictví se sami žáci potýkají.

Oblast svého zájmu jsem promítla do výzkumných otázek, na které jsem hledala odpovědi prostřednictvím smíšeného výzkumu. Nejdříve jsem zvolila kvalitativní metodu rozhovoru a na základě výsledků jsem sestavila dotazník pro učitele i žáky obchodních akademií. Získaná data z dotazníkového šetření jsem podrobně analyzovala v části „Výsledky“. Cílem této kapitoly je shrnutí dosažených výsledků jako odpovědi na výzkumné otázky s přihlédnutím k teoretickým východiskům a výsledkům výzkumů jiných autorů na podobné téma.

5.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaký didaktický postup volí učitelé při výuce účetnictví v praxi nejčastěji?

Odpovědi na první výzkumnou otázku jsou stěžejní pro naplnění cíle bakalářské práce. Učitelé považují za nejvhodnější formu pro výuku účetnictví formu kombinované vyučovací jednotky, kdy převažuje frontální výklad a hodina je doplněna aktivizačními metodami. Většina učitelů učí kromě účetnictví také ještě jiný ekonomický předmět, nejčastěji Účetnictví na počítači a Ekonomiku a využívá často mezipředmětové vazby na jimi vyučované další předměty. Účetnictví si mohou žáci procvičit také v dalších mezioborových předmětech, nejčastěji se jedná o předmět Ekonomická cvičení, s velkým odstupem pak jsou to Fiktivní firmy. Řada žáků má povinnou praxi, jejíž úroveň je však podle učitelů diskutabilní.

Z expozičních metod při výuce účetnictví volí respondenti nejčastěji výklad, práci s učebnicí, ale i diskusi, demonstraci statických obrazů (ukázky dokladů) a rozhovor.

Z fixačních metod dávají učitelé při výuce účetnictví přednost samostatnému řešení příkladů, obměně formulací otázek na stejné téma a domácím cvičením. Problémové, programové a projektové vyučování je využíváno v mnohem menší míře.

Užití metody při prověřování a zkoušení se liší ročníkem, v kterém je učitelé aplikují. Ve druhém a třetím ročníku volí učitelé nejčastěji písemné zkoušení jako součást běžné vyučovací jednotky i jako obsah celé vyučovací jednotky a praktické prověřování. Ve čtvrtém ročníku se k těmto metodám přiřazuje ještě ústní zkoušení zejména jako součást běžné vyučovací jednotky, kdy nabývá na významu s blížící se maturitou.

Provedený výzkum potvrdil, že míra využití aktivizujících metod učiteli je poměrně nízká. Některé typy aktivizujících metod nebyly dokonce mezi učiteli známy. Řada dotazovaných uvedla, že metody používá ve své modifikované podobě. Vyššímu využití brání podle jejich názoru jednak nedostatečný časový prostor, ale i vzbuzující nekázeň mezi žáky.

Z učebních pomůcek učitelé využívají pro výuku účetnictví zejména učebnice Účetnictví a Sbírký příkladů k těmto učebnicím z vydavatelství Ing. Pavla Štohla, rovněž i některé další odborné publikace z této dílny. Řada dotazovaných si také vytváří vlastní texty a schémata, při jejichž přípravě vychází ze zákona o účetnictví, vyhlášek, ale také i z vlastní praxe vedení účetnictví.

Mezi nejčastěji používané prostředky didaktické techniky patří tabule. Jako další v pořadí je počítač a data projektor. Interaktivní tabuli nemá třetina dotázaných vůbec k dispozici.

Výzkumný vzorek žáků získané poznatky prakticky potvrdil.

S jakými problémy se při výuce účetnictví setkávají učitelé?

Pro získání dat na odpověď na druhou výzkumnou otázku jsem položila stejnou baterii otázek jak učitelům, tak i žákům, kteří měli odpovědět, jak si myslí, že problémy vnímají jejich učitelé.

Oba dva výzkumné vzorky podobně uvedly, že učitelům velmi často vadí to, že se žáci učí pouze před avizovaným zkoušením (učitelé uvedli tuto variantu jako druhou nejčtenější, žáci jako první nejčtenější). Ve významu dalších problémů se již učitelé

i žáci lišili. Zatímco učitelé jako velký problém uváděli nedostatek času, žáci se domnívali, že učitelům vadí hlavně nepozornost a nekázeň žáků z důvodu používání mobilních telefonů. Rovněž tak žáci uváděli, že složitost učiva učitelům téměř nikdy nevadí, pro samotné učitele je však složitost učiva velmi zatěžující prvek. Přestože učitelé žáky napomínají i pro nepozornost a nekázeň z jiných důvodů než používání mobilních telefonů (nejčastěji mluvení), sami to nevidí jako velký problém, na rozdíl od žáků. Poslední problém představuje nezáměr žáků, jehož míru zastoupení v jednotlivých polohách na hodnotící škále posuzují učitelé i žáci podobně.

Nedostatek času a velké množství žáků ve třídách považují za základní problém, který učitelé zmiňovali. Svědčí o tom i volné výpovědi, kdy si učitelé přáli vyšší hodinovou dotaci pro výuku účetnictví a dělené třídy. Jako vzrůstající problém také označovali často klesající úroveň žáků, případně velké rozdíly mezi žáky. Samozřejmě také učitelům vadí nedostatek potřebných didaktických pomůcek a didaktické techniky.

Jak vnímají výuku účetnictví žáci?

Odpověď na třetí výzkumnou otázku není jednoznačná. Záleží totiž, na jakém konci pomyslné osy se žáci nacházejí. Výzkumy ukázaly, že žáci jsou rozděleni na početně velmi podobné skupiny, kde jedna skupina žáků šla na obchodní akademii kvůli konkrétním předmětům, účetnictví je baví, učivo zvládají bez problémů, dokáží se soustředit téměř celou hodinu a svoji budoucnost s účetnictvím rozhodně spojují. Tito žáci dokáží ocenit práci dobrého učitele, chtěli by víc těžších příkladů, více učiva, ústní zkoušení, víc příkladů z praxe. Vadí jim nespolupráce, případně nekázeň spolužáků.

Opakem je druhá skupina, pro kterou je účetnictví jen maturitní předmět, který potřebují zvládnout, s učivem mají občas problémy, dokáží se soustředit tak polovinu času vyučovací jednotky nebo i méně, podle toho, jak je učivo zaujme a nechtějí ve studiu účetnictví již dále pokračovat. Tito žáci mají strach ze zkoušení, potřebovali by vysvětlit látku pomaleji, podrobněji, v případě potřeby vrátit se znovu k již probranému učivu a vyžadují větší pozornost učitelů.

Přesto ve svých volných výpovědích i žáci navrhovali změny, na kterých se shodují s učiteli, a to více času na procvičování a více hodin účetnictví, zejména ve čtvrtém, maturitním ročníku.

Jaká je motivace učitelů a žáků pro výuku a studium účetnictví?

Odpovědi na poslední výzkumnou otázku rozdělím do dvou okruhů – jednak data získaná od učitelů a jednak od žáků.

Každý učitel si určitě někdy položí otázku, proč dělá to, co dělá. A podle své momentální situace si odpoví různě. Někdy si řekne, že jej učení baví, někdy ho potěší žáci současní i minulé, někdy je rád, že má práci a že za ni dostane zapláceno. Výsledky výzkumu ukázaly, že drtivou většinu respondentů výuka účetnictví baví a rovněž je velmi často motivuje zájem některých žáků i pozitivní ohlas žáků, kteří již školu dokončili.

Žáky motivuje zejména dobrý, odborně zdatný učitel, který dokáže teorii vysvětlit na praktických příkladech, žáky zaujmout a diskutovat s nimi. Svoji roli také hraje to, zda žák chce pokračovat ve studiu spojeném s účetnictvím či nikoliv.

5.2 Komparace výsledků s předchozími výsledky jiných autorů

Uvedené výsledky korespondují s poznatky řady autorů, ať již bakalářských, diplomových či disertačních prací. Právě proto se v poslední době výuce účetnictví na středních školách a zejména na obchodních akademiích věnuje čím dál více pozornosti. Svědčí o tom řada výzkumů a článků publikovaných v odborných časopisech a sbornících.

Zmíním některé v chronologickém pořadí. Fišerová (2012) analyzovala ve svém příspěvku možnosti využití problémového vyučování při výkladu nového učiva v předmětu účetnictví na obchodních akademiích. Zdůrazňuje aktivní přístup žáků při získávání nového učiva a zároveň vyvolání potřeby porozumění a nalézání souvislostí.

Berková, Fišerová a Holečková (2013, s. 10) zkoumaly vliv osobnosti učitele na studijní výsledky žáků obchodních akademií v předmětu účetnictví. Pomocí metody vícenásobné lineární regrese bylo potvrzeno, „že učitel dokáže předkládané učivo

dostatečně vysvětlit pouze tehdy, pokud je odborníkem ve svém oboru, dostatečně žáky motivuje a dokáže v nich vzbudit zájem o daný předmět.“

Fialová (2013) analyzovala vztah teorie a praxe při výuce účetnictví na obchodních akademiích. Zabývala se též školními softwary při výuce účetnictví.

Král a Králová (2014) se zamýšlí nad otázkou koncepční proměny výuky účetnictví na obchodních akademiích, kterou spojují se vzrůstajícím zájmem manažerů o účetní informace ve změněném podnikatelském prostředí.

Berková (2015a, s. 392) provádí řadu výzkumů v této oblasti. O výzkumu faktorů, které ovlivňují motivaci žáků obchodních akademií v předmětu účetnictví, jsem se zmiňovala již v teoretické části 1.2.8. V závěrech zmíněného výzkumu naznačila pokračování směrem *„k vývojové fázi, jejímž hlavním cílem bude vytvoření učebních pomůcek pro učitele ekonomických předmětů obchodních akademií a jejich žáky, které získají podobu úloh a příkladů v kontextu řešení praktických situací zpracovaných do podoby problémů, případových studií a ekonomických her s různou náročností“*.

Ve svém dalším výzkumu se zaměřila na analýzu efektů z výuky účetnictví na obchodních akademiích při využití postupné gradace úloh. Zde v závěru zmiňuje metody jako případové studie a ekonomické hry, *„jejichž další zkoumání bude obsahem výzkumného úkolu, který je v současné době řešen v rámci interního projektu katedry didaktiky ekonomických předmětů VŠE Praha, s cílem zkvalitňovat výuku ekonomických předmětů na obchodních akademiích směrem k rozvoji ekonomického a účetního myšlení“* (Berková, 2015b, s. 60)

Krpálková Krelová (2015) ve svém článku zmiňuje důležitost výuky aktivizujících simulačních metod v přípravě budoucích učitelů ekonomických předmětů.

Na předchozí výzkum Berkové (2016) navazuje projekt implementace metody případové studie a ekonomických her, jak již bylo v předchozím textu naznačeno. V rámci projektu se uskutečnil výzkum významu komunikačních a prezentačních dovedností učitelů na obchodních akademiích pro vzdělávání dnešních žáků, který přinesl závěr, že požadované správné využití aktivizujících metod je podmíněno zkvalitňováním příslušných dovedností nejdříve u učitelů samých.

Dalším příspěvkem v již zmíněném projektu je článek, který si kladl za cíl poukázat na přínosy projektové výuky, a to zejména s ohledem na rozvoj prezentačních a komunikačních dovedností studentů (Holečková, 2016). Autorka se domnívá, že metodu projektové výuky je možné uplatnit v modifikované podobě na všech stupních všech druhů škol. Tudiž i na obchodní akademii.

5.3 Shrnutí

V této kapitole jsem pomocí dat získaných dotazníkovým šetřením odpověděla na jednotlivé výzkumné otázky a tím zároveň naplnila první část cíle své bakalářské práce. Tímto cílem bylo zjistit, jaké metody jsou dle učitelů středních škol nejefektivnější při výuce účetnictví. Naplnit druhou část cíle své bakalářské práce, a to navrhnout na základě výsledků optimální způsob výuky, je velmi zajímavý úkol i vzhledem k výzkumům, které v této oblasti již probíhají.

Optimální způsob výuky bych na základě získaných teoretických i praktických poznatků viděla následovně:

Výuka účetnictví by měla probíhat v místnosti dobře vybavené didaktickou technikou, kde by bylo maximálně 15 žáků. Všichni žáci by měli k dispozici potřebné učební pomůcky. Motivovaní učitelé, kteří by byli odborníky ve svém oboru a ovládali by pedagogickou komunikaci, potřebnou sociologii, psychologii a pedagogickou diagnostiku, by disponovali dostatečnou hodinovou dotací pro výuku účetnictví ve všech ročnících obchodní akademie. Měli by čas, chuť i zájem zařazovat do výuky jednotlivé aktivizující metody, které by žáky bavily a rozvíjely by jejich komunikační a prezentační dovednosti. Mezi tyto metody by samozřejmě patřily metody problémového vyučování, projektová výuka i případové studie z praxe a rovněž i didaktické ekonomické hry, které mají pozitivní vliv na myšlení žáků. Žáci by díky svým učitelům měli o výuku účetnictví podstatně větší zájem, měli by možnost a čas si učivo dostatečně procvičit a naučit se formulovat své myšlenky i prostřednictvím ústního zkoušení, které by mělo motivační charakter. Své teoretické znalosti by žáci měli možnost přetvářet v dovednosti např. ve fiktivních či reálných firmách, případně jiných mezioborových předmětech. Žáci by dospěli k přirozené vnitřní motivaci, vyučování by je bavilo a výsledkem by byla jejich plnohodnotná připravenost do reálné ekonomické

praxe. Učitelé by měli být schopni pokrýt potřeby všech žáků ve třídě, což znamená rychlejší a vnímavější žáky zaměstnat samostatnými úkoly navíc a dostatečně se věnovat ostatním žákům, které by přiměřeně zapojovali do společných aktivit. To vše za příznivého klimatu ve třídě, dodržování kázně, zásad psychohygieny a potřebné sebereflexe učitelů.

Takto formulovaný způsob výuky účetnictví na obchodních akademiích je výzvou pro řadu zúčastněných subjektů ve výchovně vzdělávacím procesu. Počínaje kvalitními absolventy vysokých škol, kteří by měli zájem jít učit účetnictví na střední školu místo vykonávání vlastní profese, přes případné změny v obsahu učiva, které by se promítly do rámcového vzdělávacího programu, přes změny školního vzdělávacího programu, které by řešily navýšení hodinových dotací pro výuku účetnictví a dělení tříd ve všech ročnících, kde se vyučuje účetnictví, až po materiální didaktické prostředky. V neposlední řadě se také jedná o úroveň žáků, kteří přicházejí na obchodní akademii a jejich motivaci a inkluzi.

ZÁVĚR

Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké metody jsou dle učitelů středních škol nejefektivnější při výuce účetnictví a na základě výsledků navrhnout optimální způsob výuky. Za účelem dosažení stanoveného cíle jsem nejdříve provedla rešerši dostupné odborné literatury a shromáždila jsem teoretické základy, které se vztahují k dané problematice. Následně jsem si stanovila čtyři hlavní výzkumné otázky, uvedené v kapitole 2 Cíl práce, jejichž prostřednictvím jsem chtěla cíl své bakalářské práce naplnit.

Protože se jedná především o deskriptivní výzkumný problém, kdy zjišťuji a popisuji situaci a výskyt konkrétních jevů, zvolila jsem metodu dotazování, a to dvě základní techniky: rozhovor a dotazník. Za účelem zjištění zkušeností učitelů z praxe a zpětné vazby od žáků jsem zvolila smíšený design výzkumu, kdy jsem dala přednost kvalitativně – kvantitativní formě, a to sekvenční, navazující. Výzkum jsem zahájila jako kvalitativní a druhou fází výzkumu, kvantitativní, jsem uskutečnila na základě prvotního prozkoumání (explorace). V kvalitativním předvýzkumu jsem připravila 25 otázek, které tvořily osnovu rozhovoru s vyučujícími i žáky, viz podkapitola 3.2 Kvalitativní výzkum a 4.1. Výsledky na základě rozhovorů. Nashromážděná data jsem analyzovala a na základě získaných poznatků jsem upravila otázky do dotazníku pro kvantitativní výzkum, jehož výsledkům, jak u výzkumného vzorku učitelů, tak i výzkumného vzorku žáků, jsem se podrobně věnovala v kapitole 4 Výsledky.

V diskusi jsem odpověděla na jednotlivé výzkumné otázky, čímž jsem naplnila první část cíle své bakalářské práce. Následně jsem provedla komparaci s výsledky výzkumů jiných autorů a získané teoretické i praktické poznatky jsem transformovala do odpovědi na druhou část cíle své bakalářské práce. Optimální způsob výuky účetnictví na obchodních akademiích považuji za běh na dlouhou trať. Je podmíněn řadou změn a opatření, ať již v materiálním vybavení jednotlivých škol, kde jsou školy limitovány finančními prostředky, tak především navýšením hodinové dotace výuky účetnictví a zajištěním dělení tříd ve všech ročnících obchodní akademie, v kterých se účetnictví vyučuje. To jsou zásahy do rámcového a následně do školního vzdělávacího programu. Ale jen tak je možné zajistit kvalitní výuku účetnictví na obchodních

akademiích, kdy bude mít učitel dostatek času a prostoru využít i moderní, aktivizující didaktické metody k rozvoji potřebných klíčových kompetencí žáků a naplnit tak cíl výchovně vzdělávacího procesu. V neposlední řadě je také třeba zmínit potřebu kvalitních absolventů vysokých škol s odbornými didaktickými znalostmi, kteří by měli zájem učit další generace žáků těmito znalostem a dovednostem a vychovat z nich odborníky schopné se samostatně pohybovat v ekonomické realitě. Důležitým faktorem jsou také sami žáci, jejich úroveň, motivace a inkluze.

Přes všechny výše uvedené problémy, výzkum ukázal, že mezi učiteli účetnictví na obchodních akademiích je převážná většina těch, které jejich práce baví, věnují přípravě na výuku hodně času a úsilí a motivací je jim zájem současných žáků a uznání žáků minulých. Rovněž tak žáci dokážou dobrého učitele ocenit a mnozí by na stávajícím způsobu výuky účetnictví a přístupu svého učitele nic neměnili.

Závěrem chci uvést, že mě práce na výzkumném úkolu bavila, při osobním setkání s komunikačními partnery jsem poznávala jednotlivé osobnosti vyučujících i žáků, rovněž při kvantitativním výzkumu různý způsob vyplnění dotazníků jednotlivými respondenty poskytl mnoho informací o nich samotných nejen v oblasti, která byla předmětem mého dotazování. Myslím, že jsem nashromáždila velké množství dat, které by mohlo být podkladem pro další šetření.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní prameny:

ASZTALOS, Ondřej. 1996. *Ekonomické vzdělávání v systému středního a vyššího školství v České republice*. Praha: Vysoká škola ekonomická. ISBN 80-707-9319-8.

BLAŠKO, Michal. 2010. *Úvod do modernej didaktiky I: (Systém tvorivo - humanistickej výučby)*. Vyd. 2. Košice: KIP TU. ISBN 978-80-553-0462-5.

BORŮVKOVÁ, Jana. 2013. *Základy statistiky: dotazníkové šetření: studijní text*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava. ISBN 978-80-87035-80-1.

ČADÍLEK, Miroslav a Aleš LOVEČEK. 2005. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.

GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST et al. 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

KAUFMANN, Jean-Claude. 2010. *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-033-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KRÁLOVÁ, Alena a Kateřina BERKOVÁ. 2015. *Materiály k didaktice ekonomiky a účetnictví*. Praha: Oeconomica, nakladatelství VŠE. ISBN 978-80-245-2123-7.

KRPÁLEK, Pavel a Katarína KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ. 2012. *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1909-8.

KYRIACOU, Chris. 2012. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.

MEŠKOVÁ, Marta. 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETLÁK, Erich. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 80-887-7849-2.

PRŮCHA, Jan. 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.

- PUNCH, Keith. 2015. *Úspěšný návrh výzkumu*. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0980-5.
- ROTPORT, Miloslav, Marie FIŠEROVÁ a Kateřina BERKOVÁ. 2011. *Didaktika základů účetnictví*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1837-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 2013. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKUTIL, Martin. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLAVÍČKOVÁ, Pavla a Zdeněk PUCHINGER. 2014. *Malé dějiny účetnictví v českých zemích před rokem 1989*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4301-0.
- ŠIMONÍK, Oldřich. 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD. ISBN 80-866-3333-0.
- ŠTOHL, Pavel. 2016. *Učebnice účetnictví 2016: pro střední školy a pro veřejnost*. Sedmnácté, upravené vydání. Znojmo: Pavel Štohl. ISBN 978-80-87237-91-5.
- TUREK, Ivan. 2010. *Didaktika*. 2.vyd. Bratislava: IURA Edition. ISBN 978-80-8078-322-8.
- ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Elektronické zdroje:

- BERKOVÁ, Kateřina. 2015a. Faktory ovlivňující motivaci žáků obchodních akademií v předmětu účetnictví. In: *Nove trendy 2015*. Znojmo: Soukromá vysoká škola ekonomická Znojmo s.r.o. [online]. 287-295 [cit. 2017-02-11]. ISSN 2336-7431. Dostupné z: <http://trendy.svse.cz/uploads/File/VaV/SPNT15.pdf>
- BERKOVÁ, Kateřina. 2015b. Analýza efektů z výuky účetnictví na obchodních akademiích při využití postupné gradace úloh. *Media4u Magazine: Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání* [online]. 12(4), 66-61 [cit. 2017-02-11]. ISSN 1214-9187. Dostupné z: <http://www.media4u.cz/mm042015.pdf>
- BERKOVÁ, Kateřina. 2016. Význam komunikačních a prezentačních dovedností učitelů pro vzdělávání dnešních žáků. *Media4u Magazine: Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání* [online]. 13(1), 4-6 [cit. 2017-02-11]. ISSN 1214-9187. Dostupné z: <http://www.media4u.cz/mm012016.pdf>
- BERKOVÁ, Kateřina, Marie FIŠEROVÁ a Lenka HOLEČKOVÁ. 2013. Vliv osobnosti učitele na studijní výsledky žáků obchodních akademií v předmětu účetnictví. *GRANT journal* [online]. 2(2), 6-10 [cit. 2017-02-12]. ISSN 1805-0638. Dostupné z: <http://www.grantjournal.com/issue/0202/PDF/0202berkova.pdf>

DRIENSKY, Dušan a Roman HRMO. 2004. *Materiálne didaktické prostriedky: Experimentálny učebný text grantové ho projektu KEGA* [online]. Bratislava: MTF STU [cit. 2016-12-20]. ISBN 80-227-2159-X. Dostupné z:

<http://web.tuke.sk/kip/download/materialnedidactickeprostriedky.pdf>

FIALOVÁ, Jana. 2013. Propojení teorie a praxe ve výuce účetnictví na obchodních akademiích. *Media4u Magazine: Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání* [online]. 10(1), 59-63 [cit. 2017-02-11]. ISSN 1214-9187. Dostupné z: <http://www.media4u.cz/mm012013.pdf>

FIŠEROVÁ, Marie. 2012. Vedení žáků obchodních akademií k aktivnímu osvojování nových poznatků v předmětu účetnictví. *Media4u Magazine: Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání* [online]. 9(4), 30-32 [cit. 2017-02-11]. ISSN 1214-9187. Dostupné z:

<http://www.media4u.cz/mm042012.pdf>

HOLEČKOVÁ, Lenka. 2016. Rozvoj prezentačních a komunikačních dovedností studentů prostřednictvím projektové výuky. *Media4u Magazine: Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání* [online]. 13(1), 7-9 [cit. 2017-02-11]. ISSN 1214-9187. Dostupné z:

<http://www.media4u.cz/mm012016.pdf>

KOSÍKOVÁ, Věra a Klára ČERNÁ. 2013. Výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi. *Pedagogika* [online]. 2013 (MONO)(3), 372-392 [cit. 2016-11-15]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1075&lang=cs>

KRÁL, Bohumil a Alena KRÁLOVÁ. 2014. Výuka manažerského účetnictví na středních a vysokých školách. *Media4u Magazine: Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání* [online]. 11(1), 33-36 [cit. 2017-02-11]. ISSN 1214-9187. Dostupné z:

<http://www.media4u.cz/mm012014.pdf>

KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, Katarína. 2015. Možnosti využitia simulácie v príprave budúcich učiteľov. *Media4u Magazine: Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání* [online]. 12(4), 28-31 [cit. 2017-02-11]. ISSN 1214-9187. Dostupné z: <http://www.media4u.cz/mm042015.pdf>

STRAKOVÁ, Jana a Jan SLAVÍK. 2013. (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika* [online]. 2013 (MONO)(3), 277-284 [cit. 2016-11-14]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1085&lang=cs>

VLČKOVÁ, Kateřina a Kateřina LOJDOVÁ. 2016. Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace* [online]. 26(3), 482-511 [cit. 2017-02-11]. ISSN 1805-9511. Dostupné z:

<https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/6136/5509>

ŽLÁBKOVÁ, Iva a Lukáš ROKOS. 2013. Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika* [online]. 2013 (MONO)(3), 328-354 [cit. 2016-11-15]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079&lang=cs>

SEZNAM PŘÍLOH

A: Dotazník – učitelé

B: Dotazník – žáci

C: Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA A: Dotazník – učitelé

Vážená paní učitelko/Vážený pane učiteli účetnictví,

pracuji jako účetní a v současné době studuji obor Učitelství odborných předmětů na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích. Obracím se na Vás se žádostí o vyplnění tohoto dotazníku, jehož anonymní výsledky budou použity pouze pro účely zpracování mé bakalářské práce na téma Výuka účetnictví na středních školách.

Srdečně Vám děkuji za Vaši ochotu a čas věnovaný tomuto dotazníku.

Ing. Marie Pincová

V následujícím bloku otázek označte, prosím, jednu vhodnou odpověď, u otázky číslo 5 zvolte libovolný počet předmětů:

1. Uveďte, prosím, Vaše pohlaví:

- a) žena
- b) muž

2. Zařadte se, prosím, do jedné z věkových skupin:

- a) do 30 let
- b) 30 – 40 let
- c) 40 – 50 let
- d) 50 – 60 let
- e) 60 let a více

3. Jak dlouho učíte účetnictví na střední škole?

- a) méně než 5 let
- b) 5 – 10 let
- c) 10 – 15 let
- d) 15 – 20 let
- e) více než 20 let

4. Kolik žáků máte ve třídě při výuce účetnictví?

- a) méně než 15 žáků
- b) 15 – 20 žáků
- c) více než 20 žáků

5. Učíte kromě předmětu Účetnictví ještě jiné předměty?

- a) ano
 - Účetnictví na počítači
 - Ekonomika
 - Daně
 - Právo
 - Informační technologie
 - Jiné, jaké
- b) ne

6. Využíváte při výuce účetnictví mezipředmětové vazby na Vámi vyučované další předměty?

- a) ano – často
- b) spíše ano – občas
- c) spíše ne – výjimečně
- d) ne – téměř nikdy

7. Která z níže uvedených forem výuky se dle Vašeho názoru hodí pro výuku účetnictví nejvíce?

- a) klasická vyučovací jednotka s monologickou metodou výkladu
- b) kombinovaná vyučovací jednotka s převažujícím frontálním výkladem, doplněná aktivizačními metodami
- c) aktivní výuka, kdy je žák neustále podněcován k činnosti a samostatnosti. Informace získává na základě vlastní iniciativy.

V otázkách 8 – 19 přiřadte, prosím, ke každému tvrzení nejvýstižnější hodnocení, přičemž hodnotící škála je uvedena vždy pod otázkou:

8. Jak často volíte následující metody při podávání nového učiva (expoziční metody)?

a) výklad (vysvětlování)	1 2 3 4 5
b) přednáška	1 2 3 4 5
c) instruktáž	1 2 3 4 5
d) rozhovor	1 2 3 4 5
e) diskuse	1 2 3 4 5
f) brainstorming	1 2 3 4 5
g) práce s učebnicí	1 2 3 4 5
h) práce s internetem	1 2 3 4 5
i) demonstrace statických obrazů (ukázky dokladů a formulářů)	1 2 3 4 5
j) projekce statická a dynamická (prezentace, videoukázky)	1 2 3 4 5

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nehodí se při výuce účetnictví = 5)

9. Jak často volíte následující metody při procvičování a upevňování učiva (fixační metody)?

a) samostatné řešení příkladů	1 2 3 4 5
b) obměna formulací otázek na stejné téma	1 2 3 4 5
c) domácí cvičení	1 2 3 4 5
d) problémové vyučování	1 2 3 4 5
e) programové vyučování	1 2 3 4 5
f) projektové vyučování	1 2 3 4 5

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nehodí se při výuce účetnictví = 5)

10. Jak často volíte následující metody při prověřování a zkoušení (diagnostické a klasifikační metody) v 2. a 3. ročníku?

a) ústní zkoušení jednotlivých žáků jako součást běžné vyučovací jednotky	1 2 3 4 5
b) písemné zkoušení jako součást běžné vyučovací jednotky	1 2 3 4 5
c) ústní zkoušení jako obsah celé vyučovací jednotky	1 2 3 4 5
d) písemné zkoušení jako obsah celé vyučovací jednotky	1 2 3 4 5
e) orientační zkoušení v průběhu vyučovací jednotky	1 2 3 4 5
e) praktické prověřování	1 2 3 4 5

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nehodí se při výuce účetnictví = 5)

11. Jak často volíte následující metody při prověřování a zkoušení (diagnostické a klasifikační metody) ve 4. (maturitním) ročníku?

a) ústní zkoušení jednotlivých žáků jako součást běžné vyučovací jednotky	1 2 3 4 5
b) písemné zkoušení jako součást běžné vyučovací jednotky	1 2 3 4 5
c) ústní zkoušení jako obsah celé vyučovací jednotky	1 2 3 4 5
d) písemné zkoušení jako obsah celé vyučovací jednotky	1 2 3 4 5
e) orientační zkoušení v průběhu vyučovací jednotky	1 2 3 4 5
e) praktické prověřování	1 2 3 4 5

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nehodí se při výuce účetnictví = 5)

12. Můžete se, prosím, vyjádřit k následujícím aktivizujícím metodám, tj. těm, které vyžadují aktivitu žáků – při výuce účetnictví?

a) brainstorming	1 2 3 4 5 6
b) inscenační metody	1 2 3 4 5 6
c) didaktické hry	1 2 3 4 5 6
d) metoda Phillips66	1 2 3 4 5 6
e) HOBO metoda	1 2 3 4 5 6
f) případové studie	1 2 3 4 5 6
g) synektika	1 2 3 4 5 6

(používám, metoda je mezi žáky oblíbená, je efektivní = 1; používám ve své vlastní modifikované podobě = 2; rád(a) bych používal(a), ale není pro ni dostatečný časový prostor = 3; rád(a) bych používal(a), ale vyvolává nekázeň mezi žáky = 4; metodu znám, ale nepoužívám = 5; metodu neznám = 6)

13. Jak často využíváte při výuce účetnictví následující učební pomůcky?

a) Učebnice Účetnictví od Ing. Pavla Štohla	1 2 3 4 5
b) Sbíрка příkladů k učebnici Účetnictví od Ing. Pavla Štohla	1 2 3 4 5
c) Souvislý účetní příklad s účetními doklady od Ing. Pavla Štohla	1 2 3 4 5
d) Maturitní okruhy od Ing. Pavla Štohla	1 2 3 4 5
e) Finanční účetnictví – pracovní sešit od Ing. Pavla Štohla	1 2 3 4 5
f) Základy účetnictví – pracovní sešit od Ing. Pavla Štohla	1 2 3 4 5
g) Interaktivní výuka – videoukázky od Ing. Pavla Štohla	1 2 3 4 5
h) učebnice od jiného autora	1 2 3 4 5
i) vytvářím si vlastní texty a schémata	1 2 3 4 5

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nemám k dispozici = 5)

14. Pokud si vytváříte vlastní texty a schémata, pak

a) pouze upravuji texty z učebnice	1 2 3 4 5
b) vycházím při přípravě z vlastní praxe (např. vedení účetnictví)	1 2 3 4 5
c) vycházím z doporučení a znalostí osob, které mají praxi s vedením účetnictví	1 2 3 4 5
d) používám vzory a příklady ze školení a seminářů	1 2 3 4 5
e) využívám práce a zkušeností kolegů	1 2 3 4 5
f) čerpám ze zákona o účetnictví, vyhlášek, českých účetních standardů	1 2 3 4 5
g) vycházím z jiných zdrojů	1 2 3 4 5

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nemám k dispozici = 5)

15. Jak často používáte následující prostředky didaktické techniky při výuce účetnictví?

a) tabule	1 2 3 4 5
b) interaktivní tabule	1 2 3 4 5
c) data projektor	1 2 3 4 5
d) počítač	1 2 3 4 5

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4; nemám k dispozici = 5)

16. Pro možnost využití účetnictví v mezioborovém předmětu je u vás ve školním vzdělávacím plánu zařazen předmět:

a) Fiktivní firmy	1 2 3 4
b) Reálné firmy	1 2 3 4
c) Ekonomická cvičení	1 2 3 4
d) Praxe (delší než 1 týden)	1 2 3 4
e) jiný předmět	1 2 3 4

(ano, předmět je povinný = 1; ano, předmět je nepovinný a většina žáků se účastní = 2;

ano, předmět je nepovinný, ale většina žáků se neúčastní = 3; ne = 4)

17. S jakými problémy se setkáváte při výuce účetnictví?

a) nedostatek času	1 2 3 4
b) složitost učiva	1 2 3 4
c) nepozornost a nekázeň žáků z důvodu používání mobil. telefonů při hodině	1 2 3 4
d) nepozornost a nekázeň žáků z jiných důvodů	1 2 3 4
e) nezáměr žáků	1 2 3 4
f) žáci se učí pouze před avizovaným zkoušením	1 2 3 4
g) jiný problém	1 2 3 4

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4)

18. Jak získáváte aktuální informace pro Vaši výuku účetnictví?

a) samostudiem	1 2 3 4
b) na seminářích, kterých se účastním na zákl. odběru učebnic pro výuku účet.	1 2 3 4
c) na seminářích, které pořádá a hradí MŠMT ČR	1 2 3 4
d) na semin., kterých se účastním z vlastní iniciativy a sám/sama si je financuji	1 2 3 4
e) jiná varianta	1 2 3 4

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4)

19. Jaká je Vaše motivace pro výuku účetnictví

a) baví mě to	1 2 3 4
b) motivuje mě zájem některých žáků	1 2 3 4
c) motivuje mě pozitivní ohlas od žáků po ukončení školy	1 2 3 4
d) jsem rád(a), že mám zaměstnání	1 2 3 4
e) považuji to pouze za zdroj svých financí	1 2 3 4
f) jiná motivace	1 2 3 4

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4)

Prosím na závěr o zodpovězení poslední otázky volnou formou:

20. Kdybyste mohl(a) cokoliv změnit v systému výuky účetnictví, co by to bylo?

Ještě jednou Vám děkuji za Váš čas, a pokud byste se chtěl(a) ještě dál vyjádřit k dotazníku, případně sdělit další myšlenky, názory, úvahy a nápady, využijte, prosím, následující prostor:

S pozdravem a přáním hezkého dne
Ing. Marie Pincová

PŘÍLOHA B: Dotazník – žáci

Vážená studentko/Vážený studente,

obracím se na Vás se žádostí o vyplnění tohoto dotazníku, jehož anonymní výsledky budou použity pouze pro účely zpracování mé bakalářské práce na téma Výuka účetnictví na středních školách.

Děkuji Vám za ochotu a čas věnovaný tomuto dotazníku.

Ing. Marie Pincová

U otázek č. 1 – 4, 9, 12 - 14 označte, prosím, jednu vhodnou odpověď. U otázek č. 5 – 8, 10 - 11 přiřadte, prosím, ke každému tvrzení nejvýstižnější hodnocení, přičemž hodnotící škála je uvedena vždy pod otázkou.

1. Uveďte, prosím, Vaše pohlaví:

- c) žena
- d) muž

2. Jaký ročník střední školy navštěvujete?

- f) druhý
- g) třetí
- h) čtvrtý

3. Proč jste si zvolil(a) tuto školu?

- a) nevěděl(a) jsem, kam jinam jít
- b) vybrali mi ji rodiče
- c) kvůli kamarádům, spolužákům, kteří se na školu také hlásili
- d) zajímají mě konkrétní předměty, které se zde vyučují
- e) mám jasnou představu o svém budoucím povolání a tuto školu potřebuji
- f) jiný důvod, jaký.....

4. Jaký je Váš vztah k předmětu Účetnictví?

- a) je to můj nejoblíbenější předmět
- b) mám tento předmět rád(a), ale není nejoblíbenějším
- c) snažím se předmět zvládnout, protože potřebuji odmaturovat, ale moc mě nebaví
- d) předmět mě vůbec nebaví
- e) jiný vztah, jaký.....

5. Jak složitá je pro Vás učivo v předmětu Účetnictví

a) učivo je jednoduché, zvládám ho bez problému	1 2 3 4
b) učivo zvládám do určité doby, pak se „zaseknu a ujíždí mi vlak“	1 2 3 4
c) učivo je velmi těžké, náročné, často se v něm ztrácím, nechápu ho	1 2 3 4
d) učivo zvládám jen za pomoci doučování	1 2 3 4
d) učivo nezvládám	1 2 3 4

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4)

6. Jak dlouho udržíte pozornost v hodině Účetnictví?

a) dokážu se soustředit celou hodinu	1 2 3 4
b) dokážu se soustředit tak polovinu času vyučovací jednotky	1 2 3 4
c) nedokážu se téměř vůbec soustředit	1 2 3 4
d) jiná varianta	1 2 3 4

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4)

7. Jak často nastává následující situace při výuce nové látky v hodině Účetnictví?

a) učitel na začátku hodiny zkouší, pak vykládá novou látku a na závěr procvičujeme, individuálně počítáme, účtujeme	1 2 3 4
b) učitel rovnou vykládá novou látku a část hodiny procvičujeme, individuálně počítáme, účtujeme	1 2 3 4
c) v těchto hodinách individuálně neprocvičujeme, nepočítáme, neúčtujeme, na procvičování máme samostatnou hodinu	1 2 3 4
d) učitel zpestřuje výklad např. videoukázkami, příklady z praxe, účetními dokumenty apod.	1 2 3 4
e) učitel nastolí nějakou situaci, my pak všichni diskutujeme o tom, jak by se po účetní stránce vyřešila	1 2 3 4
f) hodina většinou probíhá jinak	1 2 3 4
g) dostáváme zadána domácí cvičení na procvičování učiva	1 2 3 4

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4)

8. V případě, že Vás předmět Účetnictví trvale, či občas neuspokojuje, hledáte vinu:

a) v sobě	1 2 3 4
b) v učiteli	1 2 3 4
c) v organizaci a metodách výuky	1 2 3 4
d) ve všech výše uvedených faktorech dohromady	1 2 3 4
e) v jiném faktoru	1 2 3 4

(velmi často = 1; méně často = 2; ojediněle = 3; téměř nikdy = 4)

9. Přivítali byste v hodině Účetnictví více kreativních situací, které by vyžadovaly Vaši aktivitu, spolupráci a iniciativu i za cenu, že by Vám zbylo více učiva na domácí procvičování?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím

10. Jak často využíváte v hodině Účetnictví následující didaktické pomůcky a techniky?

a) učebnice	1 2 3 4 5
b) sbírky příkladů	1 2 3 4 5
c) pracovní sešity	1 2 3 4 5
d) namnožené vlastní texty a schémata vyučujícího	1 2 3 4 5
e) tabule	1 2 3 4 5
f) interaktivní tabule	1 2 3 4 5
g) data projektor	1 2 3 4 5
h) počítač	1 2 3 4 5

(velmi často = 1; méně často = 2; ojedinele = 3; téměř nikdy = 4; nemáme k dispozici = 5)

11. Co si myslíte, že považují Vaši učitelé za největší problém při výuce účetnictví

a) nedostatek času	1 2 3 4
b) složitost učiva	1 2 3 4
c) nepozornost a nekázeň žáků z důvodu používání mobil. telefonů při hodině	1 2 3 4
d) nepozornost a nekázeň žáků z jiných důvodů	1 2 3 4
e) nezájem žáků	1 2 3 4
f) žáci se učí pouze před avizovaným zkoušením	1 2 3 4
g) jiný problém	1 2 3 4

(velmi často = 1; méně často = 2; ojedinele = 3; téměř nikdy = 4)

12. Jakou máte představu o své budoucnosti v souvislosti s účetnictvím?

- chci jít na vysokou, případně vyšší odbornou školu, kde bude účetnictví
- chci jít na vysokou, případně vyšší odbornou školu, kde nebude účetnictví
- chci sám/sama učit účetnictví
- chci vykonávat účetní praxi
- myslím si, že později se s účetnictvím v praxi setkám a bude mě bavit
- nechci mít nikdy nic společného s účetnictvím
- nemám představu

13. Znáte někoho ve svém okolí, kdo se zabývá účetní praxí?

- ano, v rodině
- ano, v mém širším okolí
- ne

14. V případě, že se chcete v budoucnu zabývat účetnictvím, myslíte si, že jste dobře připraven(a) na praxi?

- ano, mám dostatek vědomostí, znalostí i dovedností, které mohu uplatnit
- ano, mám dobrý teoretický základ, na kterém mohu stavět
- ano, účetnictví rozumím a to je hlavní
- ne, mám pouze teoretický základ a ten nestačí
- ne, vím, že praxe je úplně o něčem jiném
- nevím

Prosím na závěr o zodpovězení poslední otázky volnou formou:

15. Kdybyste mohl(a) cokoliv změnit na Vaší hodině Účetnictví, co by to bylo?

S pozdravem a přáním hezkého dne
Ing. Marie Pincová

PŘÍLOHA C: Ukázka rozhovoru

Ukázka rozhovoru na střední odborné škole – kráceno

V = výzkumník; KP = komunikační partner (žena)

V: Jak dlouho učíte účetnictví?

KP: Teď je to přesně pět let, víceméně přesně, pátým rokem.

V: Kolik je vám let?

KP: Je mi 31

V: Jaké předměty vyučujete?

KP: Učím jednak účetnictví, jednak ekonomiku, obchodní provoz a PEK, což je písemná elektronická komunikace, to je psaní všemi deseti... A ještě mám u nástaveb vedení malé firmy, což je takový předmět, kdy studenti si vytváří fiktivně svojí firmu, dělají si projekt založení své vlastní firmy, takže sestaví si rozpočet, udělají si podnikatelský záměr a vlastně měli by sestavit takové to základní, co člověk potřebuje k tomu, aby mohl začít podnikat...

V: To vypadá, že u těch nástaveb už je to podstatně praktičtěji zaměřené na vlastní život než středoškolské účetnictví.

KP: Mělo by být, ale tahle forma, že mají klasické účetnictví a cvičení z účetnictví, je i tady u nás na tom maturitním oboru. To znamená od 1. do 4. ročníku, oni s účetnictvím začínají až ve druháku, takže mají klasické účetnictví plus to cvičení z účetnictví na počítači.

V: Jakou mají dotaci?

KP: Od toho druháku mají vždycky po 3 hodinách týdně.

V: Mají praxi?

KP: Na praxi chodí, to chodí obecně vždy na konci školního roku. Prvák chodí na dva týdny, druhák, třeták na tři týdny.

V: Kromě těchto hodin mají ještě cvičení z účetnictví?

KP: Ano, cvičení z účetnictví, ale to já neučím, takže to vám asi přesně neřeknu, ale asi dvakrát týdně

V: Mě by zajímalo, jestli při tom účetnictví vycházíte z nějaké konkrétní firmy, jestli spolupracujete s konkrétní firmou?

KP: Při tom teoretickém ne, to ne, protože vy je musíte naučit takové ty základy, ty zákonitosti účetnictví a jako podle mého názoru, když by měli kontakt s nějakou firmou, bylo by to fajn, ale oni se musejí za ty 3 roky naučit veškerou podstatu účetnictví a na ty hodiny je to tak akorát, že už bychom opravdu neměli ani ten prostor. Maximálně teda co já používám za pomůcky, tak jednak pracuju s knihou od Štohla, to asi všichni středoškolští učitelé, protože podle mě je to velmi dobře zpracované, úprava té knížky je pro ty děti bych řekla velmi pochopitelná, má to

hlavu a patu, jsou tam dobrý příklady a hlavně oni k tomu mají teď ještě i interaktivní výuku, takže taky ta videa používáme, oni třeba řeší nějakou situaci a tam už se to blíží té praxi.

V: A to si žáci sami kupují?

KP: Oni si kupují tu knížku a tyhle pracovní sešity jsem si koupila jenom já, protože nepoužívám vždycky všechno, když zrovna něco použiju, tak jim to nakopíruju, namnožím a tady je fajn, že máte vždycky ten příklad i hezky máte kolem ty Má dáti, Dal, že jenom vpisují a v druhé části knížky jsou řešení, že si to vzadu můžete zkontrolovat, jak to mělo být správně. Takže to je tohle a potom jsou ještě ty okruhy... v učebnici vzadu je kód a tím se dostanete do té interaktivní výuky...

V: Když už jsme u těch knížek, tak vy jste říkala, že si taky děláte své vlastní příklady, z čeho vycházíte? Kde pro to berete inspiraci? Máte nějakou svou zkušenost, účtujete?

KP: Neúčtuju, moje maminka účtuje ☺ My to máme v rodině, takže asi takhle, a nebo spíš si to jako samozřejmě v nějaké zjednodušené formě třeba vymyslím - ten příklad a i trochu se třeba inspiroju, jak to je v těch učebnicích, takže podobně to formuluji, takže tak nějak všechno dohromady, i něco od maminky.

V: Jak se vzděláváte? Nebo máte pocit, že to stíháte všechno, že jdete s dobou? Umožňuje vám škola se vzdělávat?

KP: Určitě nám umožňuje, my to máme tady úplně perfektní, co se týče těch seminářů, takže jakýkoliv je ekonomický i účetní, tak hned můžeme jet, když to není samozřejmě nějaká horentní suma. Ale ta škola, bych řekla, na to vyčleňuje hodně prostředků, takže já třeba za rok jsem byla i na pěti školeních za loňský rok, ne jen to účetnictví...

V: A pak máte volnou ruku na to zpracování. Musíte akorát naplnit školní vzdělávací program.

KP: Přesně tak, přesně a jakým stylem si to naplním, tak v tomhle bych řekla, že máme docela svobodu, což je hodně příjemný, že si to člověk může udělat podle toho, jak on to cítí, že by to měl těm studentům předat.

V: Tak jo, teď bych se tak zběžně zeptala, jak vypadá vaše hodina účetnictví...

KP: Takže na úvod hodiny začínám určitě tím, že jim povím, co se dneska budeme učit nebo co je naším cílem, píšu cíl na tabuli nebo taky ne úplně pokaždé, abych to řekla správně. Jako snažím se jim dát vždycky nějaký to téma, kterému se budeme věnovat. Buď zkouším ústně, což nedělám v poslední době tak často, ale spíš píšeme třeba takové písemné opakování, takové jako kratší menší testíky, ale zase není to úplně každou hodinu jo. Jako asi nejčastěji zopakujeme společně, co jsme probrali, že si řekneme: minule jsme probrali to a to a teď nám to navazuje takhle a takhle jo, že trošičku tam naznačíme ty souvislosti. Pak většinou mám takovou tu výkladovou část, že já to teda dělám tak, že píšu na tabuli, máme takovou tu plexitovou, jak se píše fixama, jak se může to hned mazat, takže já většinou nějakou tu část řeknu, nějak vysvětlím a pak to zapíšu, oni si to píšou do sešitu z té tabule... Takže většinou, když třeba se bavíme o nějaké účetním případu, tak to píšu klasicky jenom takovou tou předkontakcí Má Dáti, Dal, že napíšu ta dvě čísla... ale když jim třeba chci něco vysvětlit... tak jsem jim třeba přímo nakreslila to téčko, protože na tom téčku oni zase vidí trošku líp jak to je, než když to mají jenom to MD, Dal...

V: Já vám do toho skočím, takže téčka považujete za dobrou věc?

KP: Určitě, já s nima i začínám, když se učí účtovat, tak jediné téčka, protože jim musíte vysvětlit vůbec tu podstatu... Určitě je potřeba, aby si to uvědomili a to co jim, i těm čtvrtákům ted'ko pořád dokola říkám, uvědomte si, jak funguje který účet, máte aktivní účet, pasivní účet, kde je plus, kde je minus jo... takže to jim opakuju prakticky dodneška-aktivní, pasivní, nákladový, výnosový účet, aby věděli přesně, jak funguje. Takže vlastně teda ten výklad proběhne, buď, teda většinou to takhle zapíšu, někdy použiju i nějaký to téčko, ale to už u těchhle starších ne, no a pak většinou mám teda připravené příklady, uděláme si třeba jeden společný, jako že jim ukážu nějaký příklad, vysvětlím, jak přesně tam proběhnou ty účetní operace a pak buď třeba děláme z té knížky nebo jim nakopíruju ty příklady a oni si pracují sami, já jim vždycky nechám nějakou dobu, aby si na tom pracovali sami, obcháším je, dívám se komu to jak jde a když někdo potřebuje poradit, tak poradím a pak se mi osvědčilo, že ten příklad děláme společně na tabuli, že vždycky chodí jeden po druhém, každý má jednu účetní operaci a účtují a říkáme si proč, která strana, co se tam děje, takže takhle asi hlavně probíhá ta hodina a na konci to třeba už potom nějak shrneme a zopakujeme si, co jsme se naučili, případně, když použijeme tu interaktivní výuku, tak si třeba ještě před koncem pustíme zase nějakou tu jejich případovou studii nebo to video.

V: A stíháte to takhle všechno, jak si to naplánujete?

KP: To víte, že ne taky vždycky, jo... je to spíš taková vzorovější hodina, nicméně se nám třeba i stane, že něco máme rozdělané z minulé hodiny, tak prostě přijdu a řeknu, tak si vydejte ty papíry z minula a budeme v tom pokračovat, takže ne vždycky je to takováhle perfektní hodina, to zas nemůžu se takhle vytahovat jo... takže takhle je to jako ideálně, když něco nového vykládáme, ale když jsme třeba jako opravdu v procesu něčeho, že máme něco už rozebraného, tak prostě normálně v tom pokračujeme, jenom že opravdu třeba doděláváme ty příklady a někdy se mi taky osvědčilo, že když dobereme třeba nějaké téma, tak udělám nějaký souvislý příklad a zařadím tam věci, co už známe...

V: Máte čas eventuálně počkat na ty pomalejší žáky?

KP: Já bych řekla, že... jo, ... třeba s těmi mými příklady, tak určitě..., že v podstatě jim dám třeba 10 účtových operací... někdo je hotovej hned, že jo, tam jsou ty šikovný, ty jsou hned, ale někomu to trvá, tak já se snažím vždycky počkat, aby měl aspoň třičtvrtě toho nebo maximum a pak teprve jdeme dělat společně, protože ono zase problém u těch pomalejších je to, že když to jdete dělat na tu tabuli, on si to pak jenom opíše a vůbec o tom nepřemýšlí, takže třeba když vidím, že mu to nejde, tak se ho ptám, co je tady to a proč a jak a... takže snažím se na ně čekat, ale samozřejmě ne úplně stoprocentně ve všech případech to jde ...

V: Kolik máte dětí ve třídě?

KP: Je jich tam 16.

V: A to ještě dělíte nebo to je celá třída?

KP: Nenene, to je takhle celá třída, tady se to prakticky nedělí, protože ono už jich je málo v té celé třídě celkem, takže už by nemělo smysl to potom dělit.

V: A domácí práce taky dáváte?

KP: Taky dávám, občas domácí úkoly, určitě.

V: Dobře a jaké používáte metody?

KP: Tak určitě tu monologickou, klasický výklad, dialogické no... ta diskuse to zas tak často se nerozproudí, bych řekla, co se týče toho účetnictví, ale jako občas se někdo zeptá...

V: No a brainstorming, když se zeptám na aktivizující metodu?

KP: Je pravda, že třeba když já jim něco vysvětluju, tak se zkouším ptát, jestli by to jakoby vymysleli, jestli je napadá, co by tam třeba mohlo být...

V: A problémové metody? Jako že by žáci sami uceleně zpracovávali nějaký problém?

KP: To asi ne.

V: Další otázka je, jaké metody považujete za neefektivnější? Tady bych se spíš zeptala, jestli v průběhu toho svého vyučování míváte nějak zaměřené hodiny a víte třeba tak tohle nebylo minule to pravý ořechový, já to zkusím jinak....

KP: Já si myslím, že prostě v tom účetnictví je neefektivnější asi jako v matematice, čím víc toho udělám, tím víc tomu budu rozumět, takže výklad a praktické procvičování.. i zapojování do těch souvislých příkladů, aby to měli i s tou starší látkou, pořád vlastně dokola jakoby naučit se v tom vidět nebo používat to logické myšlení a vidět, co se tam děje... takže to je to nejosvědčenější... takže když jim to nejde, tak jim udělám ještě další příklad, aby se aspoň trošku účetně naučili myslet...

V: Když byste si mohla tipnout, jaké metody jsou oblíbeny mezi žáky? Takže asi interaktivní tabule...

KP: No ta stoprocentně, příklady ty už nejsou tak oblíbený, oni vždycky vidí, ježíš to je příkladů, že nechtěj... ale ta interaktivní tabule, ta je asi nejvíc baví, nebo i když jim něco pustím.

V: S jakými problémy se při výuce setkáváte? Nekázeň...?

KP: Nekázeň no... musím říct, že tahle třída je taková i hodná...

V: A máte i čtvrtáky...

KP: Mám i čtvrtáky jo, ty už ví, co chtějí a ví, že musí pracovat... samozřejmě u těch mladších ročníků ta nekázeň je... to používání telefonů, to je zásadní problém bych řekla ve všech předmětech, ne že by třeba z toho opisovali, ale jdou třeba napsat smsku a pak nevnímají, neví, kde jste, takže to používání těch telefonů je nešvar...

V: Povrchní učení třeba...

KP: No takový to učení jen na písemku, to jo, to někdo se k tomu nestaví zodpovědně... třeba když máme čtvrtletní písemku, tak tam už se to pozná, tam je vidět, že už není schopnej se naučit víc těch účetních případů, když to někdo neovládá průběžně...

V: A nepochopení látky? Nebo máte vysokou úspěšnost.

KP: Jako já vždycky říkám, ptejte se, ptejte se, nikdy není problém, vždycky říkám, že jsem tam pro ně a pak když vidím, že něco nezvládli nebo se jim ta písemma nepovedla, tak se jim to pak snažím ještě vysvětlit...

V: Jaká je vaše motivace pro výuku účetnictví?

KP: Mě účetnictví baví. Takhle nedělala jsem ho nikdy v praxi, takže nemůžu mluvit jako odborník z praxe, nicméně mě to baví učit, protože mi to přijde krásně jako logický, že to má úžasný smysl a právě to, že tím člověk popíše to, co se děje v tom podniku, že to dokážete vidět za těmi čísly, tak to mi přijde hrozně fajn a účetnictví učím prostě úplně nejradši.

V: Vy to učíte zatím krátkou dobu, takže nějaké vyhoření, stres se vás zatím netýká.

KP: To zatím ještě ne, já říkám, že to budu učit tak dlouho, dokud mě to bude bavit, pak už prostě půjdu.

V: A nadchnete i žáky pro to?

KP: No snažím se, snažím se... asi jak u koho, u někoho jo...

V: Máte zpětnou vazbu od nich, takovou tu motivační?

KP: Musím říct, že tady z té školy ještě jakoby ne... ale na té obchodce, co jsem byla v Praze, tak tam jsem učila jenom účetnictví, tam jsem byla čistej účtař a je fakt, že jsem pak měla kontakt s některými studenty, co potom šli na vejšku a pak třeba i říkali, že mohli použít něco, co se naučili a že si to pamatovali, tak to bylo pro mě fakt jako pěkný.

V: No a pak bych se zeptala na tu vaši sebereflexi, tzn. nějak ten kontakt s vývojem oboru a rozvoj pedagogických dovedností... jak na sobě pracujete?

KP: Tak ten kontakt s vývojem oboru, asi ty školení bych tam zařadila, případně od maminky, ona jak účtuje, tak já se jí na něco zeptám třeba, co je novýho, v tom bych řekla, že kontakt s praxí mám, i když ne teda úplně, že bych sama účtovala. Rozvoj pedagogických dovedností, ty si myslím, že se rozvíjí tím časem, co trávím ve školství, že čím dál tím víc je člověk takovej už jistější, když to porovnam s prvním rokem, kdy jsem učila, kdy ten člověk je z toho takovej vyjukanej, nervozní, máte strach, že ty děti se budou na něco ptát, nebudete třeba umět odpovědět a tak, ale pak čím dál tím více se získává ta jistota... zrovna tuhle jsem o tom přemýšlela, ale nebylo to hned jako, že mi třeba opravdu trvalo tak tři, čtyři roky než jsem získala takovou tu sebedůvěru, že to opravdu zvládnou a ty hodiny jsou takový uvolněnější, že člověk není v takovym stresu nebo že má strach, jak to bude, jak to dopadne... jedna věc je, že si musíte uvědomit, že to ty děti nevidí zdaleka tak, jako vy a zdaleka se nebudou ptát tak, jak si myslíte... ale třeba takový to, že už jste spokojená s tím, jak ta hodina proběhla, těch pár let to trvalo, ale v tuhle chvíli bych řekla, že už se v tom cítím docela komfortně nebo docela dobře, takže... ale samozřejmě člověk může na sobě pořád pracovat, to je jasná věc...

V: Děláte tento školní rok něco jinak než předchozí?

KP: Asi ne, já jsem si zavedla takový systém účetnictví a teď ho mam i tady s těma čtvrtákama, že každých čtrnáct dní píšeme na maturitní otázky, oni jich mají 25 ...já jsem si to udělala tak,

že to mám rozkouskované, že ten 1. termín, co jsme psali, psali na 1 a 2 a to si vylosujou, dalších 14 dní píšou z 1 až 4, co si vylosujou,... já se je takhle snažím pořád udržovat ve střehu, aby si ty, co už se naučili, třeba jen přečetli, a ty nové se k tomu naučili... takže mám takový systém,... teď to máme takhle rozkouskované, začali jsme na začátku října a máme to do dubna každých 14 dní a vychází to do té 25...

V: A když mluvíte o té maturitě, nutíte je taky mluvit, protože ta maturita je pak i ústní.

KP: Určitě, co píšeme takhle na ty otázky, tak to vždycky chci, aby mi vypsali úplně všechno, co ví jo, všechno, co by dokázali říct o té otázce a v druhém pololetí zařazuju i to ústní zkoušení, že oni si vytáhnou otázku, maj 15 minut na potítku a 15 minut mi mají opravdu povídat o té otázce, takže pak všichni zjistí, jak je to dlouhý, když má člověk 15 minut povídat, takže i to mluvení, ale to až v tom druhém pololetí, v prvním většinou píšeme...

V: Ano, ale tak jsou potom dobře připravení... jak se to říká, těžko na cvičišti, lehký na bojišti...

KP: Snad, samozřejmě vždycky to záleží ve finále na nich, jak se k tomu postaví, ale tímhle se snažím je aspoň trochu... nutit

V: No a myslíte si, že jsou žáci dobře připraveni pro praxi?

KP: No, toť otázka... já tím, že z té praxe úplně nejsem, tak nevím, ale myslím, že když ten člověk dokáže účetně nějak přemýšlet, když zná ty základní zásady nebo umí třeba s jedním programem, tak potom už se snáz naučí, co po něm ten zaměstnavatel bude chtít že jo, nebo už rychleji zapadne do toho, co po něm v té praxi chtějí... jako asi nikdy vás nepřipraví a to ani vysoká škola vás nepřipraví stoprocentně na tu praxi a pak vidíte... a kor v tom učitelství, já teda mám vysokou školu ekonomickou a to učitelství jsem si dělala až na magisterském oboru jako takovou vedlejší specializaci a taky nás tam jako na to vůbec nepřipravili, jaké to bude v té škole... to se učíte tu didaktiku účetnictví, ekonomiky, ale pak když přijдете do té třídy, je to úplně o něčem jiném jo, takže řekla bych, že takhle to nějak bude i s tou účetní praxí, nicméně když jsou na to aspoň částečně připraveni tím, že mají to povědomí, tak se dokážou chytout... ale tohle bych si asi netroufla úplně hodnotit jako jestli jsou pro tu praxi dobře připraveni... to je otázka možná na celý školní systém, že tu praxi by to chtělo víc...

V: A z vaší školy chodí na vysokou školu taky nebo spíš do praxe?

KP: No spíš do praxe, spíš do praxe... občas teda jdou, třeba na tu jihočeskou univerzitu, ale že by se třeba někdo dostal na vysokou školu ekonomickou, to ne, ani ta tížádost těch studentů není taková jako třeba na té obchodní akademii... takže opravdu jen malý zlomeček jde na tu vysokou školu.

V: Kdybyste měla možnost cokoliv změnit ve vyučovacím procesu, co by to bylo?

KP: Hm, asi bych se víc snažila propojit tu teoretickou výuku s praxí... co se týče účetnictví tady u nás konkrétně, já bych třeba přidala hodiny, zase jsme odborná škola, nejsme přímo obchodní akademie, tak jich nemůžeme mít tolik, ale třeba na to, abych měla pocit, že umí dobře účtovat, že jsem je to dokázala za ty 3 roky naučit, asi bych přidala hodiny, to bych asi změnila... s tou praxí to provázat, to by chtělo stoprocentně v jakémkoli oboru...