

Odborné kompetence učitele pro výuku účetnictví

Ing. Hana Ředinová

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Hana ŘEDINOVÁ**

Osobní číslo: **H10899**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Téma práce: **Odborné kompetence učitele pro výuku účetnictví**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti odborných kompetencí učitelů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu v oblasti odborných kompetencí učitelů pro výuku účetnictví.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. Vyučovací styly učitelů. 1. vyd. Praha: Portal, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 3. vyd. Praha: Portal, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Vedoucí bakalářské práce:

Ing. Alena Dofková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

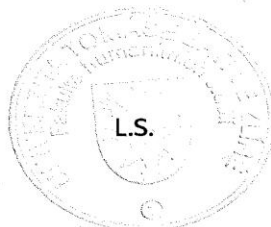
30. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 26.4.2012

.....
Židivora

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá odbornými kompetencemi učitelů pro výuku účetnictví. Cílem je zjistit úroveň uvedených kompetencí u učitelů účetnictví působících na středních školách a odborných učilištích v České republice. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V rámci teoretické části jsou popsána teoretická východiska skládající se z vymezení postavení učitele v současném vyučovacím procesu a termínů kompetence, odborné kompetence a celoživotní učení. V praktické části jsou stanoveny výzkumné otázky, proveden kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření mezi učiteli účetnictví na školách v České republice, vyhodnoceno dotazníkové šetření a vyvozeny závěry a doporučení.

Klíčová slova:

kompetence, odborná kompetence, znalost, sebereflexe, pedagogická kompetence

ABSTRACT

This thesis deals with the professional competencies of accounting teachers. The aim is to establish the level of these competencies specified in accounting teachers working in secondary schools in the Czech Republic. The work is divided into theoretical and practical part.

There is described the theoretical background consisting of defining the current status of teachers in the teaching process and terms of competencies, professional competencies and lifelong learning in the theoretical part. In the practical part there are defined the research questions, made a quantitative research conducted by the way of questionnaire among the accounting teachers in the schools in the Czech Republic, evaluated the questionnaire and draw conclusions and recommendations.

Keywords:

Competence, Professional Competence, Knowledge, Self Reflection, Pedagogical Competence

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce Ing. Aleně Dofkové za vedení, čas, cenné rady a vstřícný přístup, který mi po celou dobu zpracování bakalářské práce věnovala.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VYUČOVÁNÍ A POZICE UČITELE V NĚM.....	12
1.1 SOUČASNÉ POSTAVENÍ UČITELE	12
1.2 UČITEL – PŘÍPRAVA NA PROFESI	13
1.2.1 Integrativní model	13
1.2.2 Konsektivní model	13
2 KOMPETENCE	14
2.1 KOMPETENCE – VYMEZENÍ POJMU	15
2.1.1 Preskriptivní (normativní) přístup.....	16
2.1.2 Deskriptivní přístup.....	16
2.2 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY KOMPETENCE	16
2.3 ČLENĚNÍ KOMPETENCÍ.....	17
2.4 KOMPETENTNOST, KVALIFIKACE, SCHOPNOSTI, ZNALOSTI, DOVEDNOSTI	19
3 ODBORNÉ KOMPETENCE.....	21
3.1 PŘEDMĚTOVÁ ODBORNOST – ODBORNOST PŘEDMĚTU VÝUKY.....	23
3.2 ODBORNOST VZTAŽENÁ K TOMU, KOHO VYUČUJE – ODBORNOST VYUČOVÁNÍ ŽÁKŮ, STUDENTŮ, UČÍCÍCH SE DOSPĚLÝCH.....	23
3.3 ZNALOSTI.....	23
3.3.1 Tacitní znalosti	25
3.4 SEBEREFLEXE.....	26
4 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
5 VÝZKUMNÝ PROJEKT	32
5.1 VÝZKUM A JEHO CÍL	32
5.1.1 Výzkumné otázky.....	32
5.2 METODY VÝZKUMU.....	33
5.2.1 Vzorek výzkumu	33
5.2.2 Průběh výzkumu.....	36
5.3 VÝSLEDKY VÝZKUMU	36
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU	50
7 NÁVRHY A DOPORUČENÍ	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	55
SEZNAM OBRÁZKŮ	59
SEZNAM TABULEK.....	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma „*Odborné kompetence učitele pro výuku účetnictví*“. Tento výběr vyplývá z návaznosti na mé dosavadní studium, ve kterém jsem se zabývala právě problematikou českého účetnictví.

Cílem mé práce je zjistit úroveň odborných kompetencí mezi učiteli účetnictví na středních školách a odborných učilištích v České republice, jejich schopnosti a dovednosti si doplňovat odborné znalosti a aktuální informace z dané oblasti, i s přihlédnutím k neméně důležitým dalším dvěma kompetencím, a to sebereflexi a pedagogické kompetenci.

Účetnictví je předmět, se kterým se setkávají v rámci své školní docházky žáci odborných středních škol a odborných učilišť, pokud se rozhodnou studovat ekonomické zaměření. Málokterá škola s ekonomickým zaměřením nemá ve svých rozvrzích uvedený předmět. Jde o prakticky zaměřený předmět, ve kterém „pouhé teoretické“ znalosti učitelů získané během jejich vysokoškolského studia nestačí a je nutné, zejména vzhledem k rychle se měnícím podmínkám, si znalosti a informace stále doplňovat. Ve své podstatě se jedná o specifický předmět, protože učitelé musí být tzv. „stále v obraze“. Právě v tomto předmětu mohou žáci nejlépe vidět spojení s reálným životem, např. nejen tím, že se naučí, jak zaúčtovat různé účetní případy, ale třeba i vyplnit daňové přiznání, což je činnost, se kterou se ve svém osobním životě nejdnou setkají.

V teoretické části je provedena literární rešerše dostupných zdrojů z oblasti postavení učitele v současném vyučovacím procesu a zejména rešerše zaměřená na kompetence, odborné kompetence a celoživotní učení. V současném rychle se měnícím prostředí se mění i postavení učitelů ve vyučovacím procesu, jsou na ně kladeny zvýšené požadavky nejen v oblasti pedagogické činnosti, ale i odbornosti. Kompetence představují soubor znalostí, dovedností, postojů, kterými by měl být každý učitel vybaven. K tomu, aby se učitelé mohli dále rozvíjet, je třeba se neustále vzdělávat. S tím roste v současné době i nutnost stálého a kontinuálního dalšího vzdělávání. Není možné, aby učitel ukončil své vzdělání obdržetím vysokoškolského titulu.

V praktické části je proveden kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření mezi učiteli působícími na středních školách a odborných učilištích v České republice. Dotazníkové šetření je založeno na základě dotazníku, který se dělí na dvě části – všeobecnou část týkající se informací z oblasti věku respondentů, školy, na které působí, délky praxe atd. a odbornou část týkající se jejich kompetencí. V druhé části se otázky týkají způsobu a četnosti prohlubování znalostí a doplňování aktuálních informací z oblasti účetnictví, dále vlastního sebehodnocení jednotlivých učitelů, jejich vztahu k provádění sebereflexe a pedagogické kompetenci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYUČOVÁNÍ A POZICE UČITELE V NĚM

Vyučování představuje tvořivý, dynamický proces, uvnitř kterého probíhá racionální, cílevědomá a plánovaná činnost učitele v rámci jednotlivých pedagogických situací. Ty jsou tvořeny souhrnem podmínek, ve kterých učitel působí, a charakteristické komplexností, dynamičností, simultánností a nepředvídatelností. (Janík, 2009) Spilková (2010) dodává, že ve všech modelech, které se zabývají kvalitou školy, hraje hlavní roli pozice učitelů. Učitel je tou osobou, která nejvíce ovlivňuje kvalitu vzdělávání. V rámci náplně své profese může podle Fenstermachera a Soltise (2008) vystupovat jako manažer, facilitátor, liberál nebo v kombinaci uvedených možností. Každý z uvedených typů by měl mít určité klíčové prvky, které se prolínají celou učitelskou profesí. Jedná se nejen o znalosti a pedagogické a didaktické dovednosti, ale také postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti (např. oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení, empatie atd.). (Spilková, Tomková a kol., 2010) Vašutová a Urbánek (2006, in Vašutová, 2008, s. 57) vidí učitelství jako expertní profesi, kvalifikaci, službu společnosti, poslání. Dytrtová a Krhutová (2009) doplňuje základní komponenty, které by měl mít každý, kdo chce vykonávat učitelskou profesi. Jedná se o psychickou odolnost, adaptabilitu a adjustabilitu, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatii a komunikativnost.

1.1 Současné postavení učitele

Postavení učitelů se v proměnách doby mění. Vašutová a kol. (2008) uvádí hlavní změny v postavení učitelské profese, mezi kterými je možné uvést posun od poslání k odbornosti, učitelství se začíná považovat za expertní profesi, zvyšuje se profesní autonomie, míra zodpovědnosti, náročnost profesního výkonu a vysoké pracovní nasazení jako důsledek nových pracovních podmínek. To vyjadřuje jednu stranu mince. Na druhé straně se čím dál častěji v souvislosti s učitelskou profesí zmiňují i její současné problémy. Mezi nejvíce diskutované je možné zařadit nízké profesní sebevědomí jednotlivých učitelů, konzervatismus a setrvačnost v sebepojetí učitele a pedagogické práci, různá profesní zklamání a z toho vyplývající až nezájem. Vašutová a kol. (2008) dále uvádí, že „pedagogické výzkumy z posledních let ukázaly, že učitelé nepovažují za zvlášť důležité vystupovat a prosazovat se jako příslušník své profese, který se s ní zcela identifikoval, který dovede obhajovat svá rozhodnutí a konání podložené expertními znalostmi. Je tomu tak pravděpodobně proto, že učitelé mají nízké sebehodnocení (čeho si učitelé na sobě nejvíce cení?) a z něj vyplývající nízké profesní sebevědomí. ... Učitelé stejně jako laická

veřejnost vnímají podstatu své profesní činnosti jako pouhé „zprostředkovávání“ určitých dovedností a znalostí žákům a neuvědomují si, že právě v tom spočívá výjimečnost jejich profese.“ Je možné hovořit o tzv. rozporuplnosti profese.

*Tabulka 1 Rozporuplnost profese: paradoxy (vlastní zpracování
podle Vašutové a kol., 2008, s. 56)*

Vysoká společenská očekávání	→	Nedoceňování práce učitelů, nedostatečné investice do učitele
Životní realita (konzum, konfrontace, agresivní interakce, povrchnost)	→	Tradiční pedagogické hodnoty (orientace na skutečné hodnoty)
Požadavek integrace a sociální soudržnosti	→	Různé vzdělávací ideologii rodičů, „pedagogický altruismus“
Zpochybňování profese	→	Empiricky zjištěná vysoká prestiž

1.2 Učitel – příprava na profesi

Rychlíková a Slovák (2009) udávají, že v České republice dlouhodobě fungují dva modely přípravného vzdělávání učitelů. Jedná se o integrativní a konsekutivní model.

1.2.1 Integrativní model

Podstatou integrativního modelu je, že všechny prvky učitelské přípravy jsou integrovány a směřují ke společnému cíli, kterým je vybavit budoucího učitele odpovídajícími kompetencemi, ovlivnit a rozvinout jeho žádoucí profesní, obecně lidské postoje a vytvářet v něm žádoucí hodnoty. Tento model je uplatňován zejména u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů. (Rychlíková a Slovák, 2009)

1.2.2 Konsekutivní model

Konsekutivní model je charakterizovaný pro učitele odborných předmětů. V tomto případě se student nejprve připravuje jako odborník v určitém oboru bez pedagogické přípravy. Pokud se tento absolvent (odborník) rozhodne věnovat učitelské profesi, je nezbytné, aby si kvalifikaci doplnil o pedagogicko-psychologickou a didaktickou složku. (Rychlíková a Slovák, 2009)

2 KOMPETENCE

„Mít povolání učitel znamená tedy mít kvalifikaci pro výkon učitelské činnosti, mít způsobilost (odbornou, výkonovou, společenskou, motivační) k učitelské činnosti.“ (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 25). Janík (2005, s. 13) doplňuje, že „o učitelství se uvažuje jako o jedinečné intelektuální aktivitě, která předpokládá určitou kompetenci, popř. určitý soubor kompetencí“. V současné době je stejně důležité jako „vědět co“ neboli „know-what“ (mít dostatek informací) i „vědět jak“, „vědět proč“ neboli „know-why“ a „vědět kdo“ neboli „vědět, kdo to ví“ neboli „know-who“. (Veteška a Tureckiová, 2008b).

Kompetence je termínem, který v současné době zajímá řadu autorů. Nelešovská (2008) vidí základ pojmu kompetence ve francouzském termínu „compétence“, naproti tomu Národní institut dětí a mládeže (2012) vychází z latinského výrazu „competere“, které je možné přeložit jako „příslušet“ nebo „být příslušný“. Havrdová (1999 in Gregar a kol., 2011) se přiklání k latinskému původu ve slově „competens“, což je možné přeložit jako „vhodný, příhodný, náležitý“.

Je možné souhlasit s Janíkem (2005, s. 12), že „jakkoliv se zdá, že pojem kompetence dnes ve vzdělávání učitelů zní nově a moderně, je třeba připomenout, že jde o záležitost starou více než půl století“. Zde je možné uvést Korthagena (Janík, 2005, s. 12 podle Korthagen, 2004, s. 79), který říká, že „přibližně v polovině 20. století se začal do popředí dostávat přístup založený „na výkonu“ či „na kompetenci““. Janík (2005, s. 13) považuje za počátek dnešního rozmachu termínu kompetence 60. léta 20. století, kdy se do popředí pedagogického výzkumu dostává otázka tzv. efektivního nebo „dobrého“ učitele. V souvislosti s tím se hledal vhodný pojem, který by označoval soubor osobnostních charakteristik a profesních dispozic učitele, které by mu umožňovaly dobře vyučovat. Pokud vedl učitelův postoj a jeho chování k dobrým výsledkům žáků, byla danému učiteli připsána „kompetence“. S tím souhlasí i Národní ústav odborného vzdělávání (2012), když dodává, že „o klíčových kompetencích se začalo hovořit od 70. let 20. stol. v německé pedagogice“. Veteška a Tureckiová (2008b, s. 7) doplňují, že v pedagogické oblasti se pojem kompetence začal používat v souvislosti s analýzou a změnou obsahu školního vzdělávání, které probíhaly v evropských školských systémech. V 80. letech 20. stol. se začínají vyvíjet různé modely klíčových kompetencí. V německém systému odborného vzdělávání měly název „Schlüsselqualifikationen“ a vymezovaly kompetence nezbytné

pro výkon konkrétního povolání (profese). Jiný pohled nabízela anglosaská pedagogika, kdy kompetence byly vymezeny široce, tzn. jako obecné požadavky na výkon jakéhokoliv povolání i v mezipracovním životě. Nebyly označeny jedním shodným pojmem, ale bylo možné se setkat např. s názvy Core Skills, Key Skills, Cross-curricular Skills atd. V průběhu 90. let 20. stol. došlo k prosazení uvedeného širšího pojetí i v systémech odborného vzdělávání a především v souvislosti s uplatňováním konceptu tzv. celoživotního učení. (Národní ústav odborného vzdělávání, 2012)

Janík (2005) upozorňuje, že v 70. až 80. letech 20. století se pojmu kompetence vyvíjí konkurent v podobě „expertnosti“, kterým jsou označovány stabilně vynikající výkony určité osoby v určité oblasti.

2.1 Kompetence – vymezení pojmu

V řadě publikací se autoři snaží najít „správnou a vhodnou“ definici nebo výstižnou charakteristiku pojmu kompetence. Naprostá a jednotná shoda dodnes neexistuje. Jako důkaz je možné uvést následující příklady. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2004) kompetence charakterizuje jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“. Veteška a Tureckiová (2008b, s. 21) pod pojmem kompetence rozumí „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“. Coolahan (1996 in Nelešovská, 2008) definuje kompetence jako „*obecnou způsobilost založenou na vědomostech, zkušenostech, hodnotách a schopnostech, které si subjekt vytvořil v důsledku svého vzdělávání*“. Perrenoud (1997 in Nelešovská, 2008) vidí pod pojmem kompetence „*schopnost účinně jednat v určitém typu situaci, schopnost založenou na znalostech, které se však neomezují jen na ně*“. Helus (2001, s. 48) označuje kompetence za „*předpoklad učitelské kvalifikace*“, které „*vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy profese, smysl a cíl vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku*“. Vašutová (2001 in Nelešovská, 2008) chápe kompetenci jako „*pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti*“. Terhart (2001 in Janík, 2009) definuje kompetence jako „*vybavenost znalostmi, rutinami*

jednání a formami reflexe, které v rámci příslušných profesí a vědních disciplín umožňují jednání přiměřené účelu i situaci“. Čiužas, Navickaitė a Ušeckienė (2009) vymezují kompetenci jako „*souhrn osobnostních znalostí, dovedností, schopností, které se projevují v úspěšném výsledku činnosti této osoby v konkrétní oblasti“.*

Jak již bylo uvedeno, ani odborná veřejnost se prozatím neshodla na jednotném vymezení daného termínu, tato skutečnost je podpořena i tím, že doposud není stanoveno, zda používat kompetenci v singuláru nebo kompetence v plurálu. Zde, jak uvádí Janík (2005, s. 14), „*převažuje tendence používat termín kompetence v plurálu a vytvářet seznamy kompetencí“.* K tomu se přiklání i autorka bakalářské práce, proto v dalším textu bude uvažováno o kompetencích v plurálu nikoli o jedné kompetenci. Na termín kompetence je možné se dívat ze dvou možných přístupů – preskriptivního a deskriptivního. (Janík, 2005)

2.1.1 Preskriptivní (normativní) přístup

Preskriptivní přístup je charakterizovaný jako soubor kompetencí, kterými mají být učitelé vybaveni. Jde o tzv. ideálně typický model kompetencí (tzv. ideální vzor učitele), který může vzniknout v prostředí „zeleného stolu“ bez opory o realitu. (Janík, 2005; Dyrťová a Krhutová, 2009)

2.1.2 Deskriptivní přístup

Deskriptivní přístup vychází z reality, jde o reálný model kompetencí, který vzniká na základě zkušeností (tzn., určuje, jací učitelé skutečně jsou). Právě zkušenost tvoří základ pro popis charakteristických znaků „dobrého učitele“. (Janík, 2005; Dyrťová a Krhutová, 2009)

2.2 Charakteristické znaky kompetence

Charakteristickými znaky kompetence se zabývali Veteška a Tureckiová (2008a, 2008b) a uvádí, že kompetence je:

- kontextualizovaná, tzn., že se vždy nachází v určitém prostředí či situaci,
- multidimenzionální, tzn., že se skládá z různých zdrojů – informací, znalostí, dovedností, představ, postojů či jiných dílčích kompetencí,

- definovaná standardem, tzn., že očekávaná úroveň je stanovena předem a jsou definována výkonová kritéria,
- potenciálem pro akci a rozvoj, tzn., že je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení.

2.3 Členění kompetencí

Stejně jako se mnozí autoři snaží definovat a nalézt jednotné vymezení pojmu kompetence, existuje v současnosti i mnoho variant, jak kompetence dělit či členit. Jak uvádí Národní ústav odborného vzdělávání (2012), „*vymezení a identifikace klíčových kompetencí na evropské úrovni byla zpočátku vyjadřována ve velmi obecné rovině a také vznikaly různé modely klíčových kompetencí, které byly vytvářeny, modifikovány a využívány podle představ a potřeb jednotlivých uživatelů*“. Pařízek (1988 in Dyrťová a Krhutová, 2009) již na konci 20. století vymezil profesi učitele v několika složkách označených jako způsobilosti pro úspěšný výkon profese. Jednalo se o odbornou, výkonovou, osobnostní, společenskou a motivační způsobilost. Veteška a Tureckiová (2008b) vychází z rozdělení kompetencí podle autorek Ital a Knöferl (2001), kteří dělí kompetence na odborné, osobnostní a sociální. Jejich rozpis je uveden v příloze PII. Jiné členění nabízí Belz a Siegrist (2001), když kompetence v rámci vzdělávacího programu dělí do šesti složek na schopnost komunikovat a kooperovat, schopnost řešit problémy a být kreativní, samostatnost a výkonnost, schopnost přijmout odpovědnost, schopnost přemýšlet a učit se a schopnost zdůvodňovat a hodnotit. Spilková, Tomková a kol. (2010) uvádí, že jádrem profesního standardu je kompetence předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující. Jak je vidět, profesní standard obsahuje rozdělení kompetencí na sedm částí, přičemž Vašutová a kol. (2008, s. 126) navrhuje jejich redukci na pouhé tři – oborově předmětovou, pedagogicko-psychologickou a didaktickou, psychodidaktickou a diagnostickou. Dalším, kdo se zabýval dělením kompetencí, byl Helus (2001), který rozdělil kompetence na pedagogicko-psychologické, oborově didaktické, pedagogicko-organizační, kvalifikovaná pedagogická sebereflexe, uvádění žáků do možností samostatného pohybu v informačních prostorech, uvádění žáků do problematiky hodnotových orientací a zodpovědného vztahu k sobě samým. Lukášová (2003 in Vašutová, 2008) dělí kompetence na osm skupin – vývojově reflektivní, sebereflektivní, sociálně vztahovou, předmětově didaktickou/psychodidaktickou,

k projektivní tvořivosti, pedagogicko-výzkumnou a devizní, pedagogicko-organizační a řídicí. Kyriacou (1991) představil sedm klíčových dovedností, které tvoří podstatu pedagogické kompetence učitele. Jsou jí plánování a příprava, realizace učební jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků a reflexe vlastní práce.

Národní institut dětí a mládeže (2012) uvádí, že je třeba chápat rozdílné pojetí kompetencí (nebo klíčových kompetencí) podle toho, z pohledu které oblasti trhu práce se na ně díváme. Veteška a Tureckiová (2008a) dodávají, že např. požadované kompetence z pohledu společnosti (firmy) jsou odlišné od těch, které jsou požadovány od pedagogů v soustavě českého vzdělávání. Jako příklad je možné uvést požadované kompetence z pohledu společnosti (firmy), které se dělí na technické, technologické, marketingové a sociální.

Národní institut dětí a mládeže vychází z dělení kompetencí, jak je znázorněno v tabulce č. 2.

Tabulka 2 Rozdělení kompetencí

(vlastní zpracování podle Národní institut dětí a mládeže, 2012)

Kompetence	Měkké – efektivní komunikace, orientace v informacích, týmová spolupráce...		Obecné
	Odborné	Odborné obecné (přenositelné, průřezové) – využívání PC při práci, hra na kytaru	
		Odborné specifické	Dovednosti – formulovat didaktické cíle s ohledem na specifické potřeby vzdělávání ...
			Znalosti – pedagogické pojmy a pedagogické zásady, široké spektrum metod neformálního vzdělávání

2.4 Kompetentnost, kvalifikace, schopnosti, znalosti, dovednosti

V současné společnosti se kromě termínu kompetence zmiňují i jiné termíny. Jedná se zejména o kompetentnost, kvalifikace a schopnosti.

Kompetentností se rozumí zvládnutí kompetence v požadované míře a tato je posuzována podle úspěšnosti chování jedince v jednotlivých a rozdílných životních situacích. (Veteška a Tureckiová, 2008b) Národní institut dětí a mládeže (2012) charakterizuje schopnost jako *„předpoklad k výkonu, jeden ze zdrojů, které má člověk k dispozici a jež se obvykle pojí s určitou oblastí lidské činnosti.“*

Veteška a Tureckiová (2008a) došli k závěru, že vztah mezi kompetencí a kvalifikací není v odborné literatuře jasně stanoven. Na základě svého výzkumu definovali kompetenci jako *„pravomoc neboli souhrn pravomocí a odpovědnosti, které jsou svěřeny určitému pracovnímu místu či orgánu nebo schopnost vykonávat určitou funkci – soubor činností“*. Oproti tomu pojmem kvalifikace rozumí *„soustavu schopností, která je potřebná k získání způsobilosti k výkonu určité specifické činnosti“*. (Veteška a Tureckiová, 2008a, str. 43)

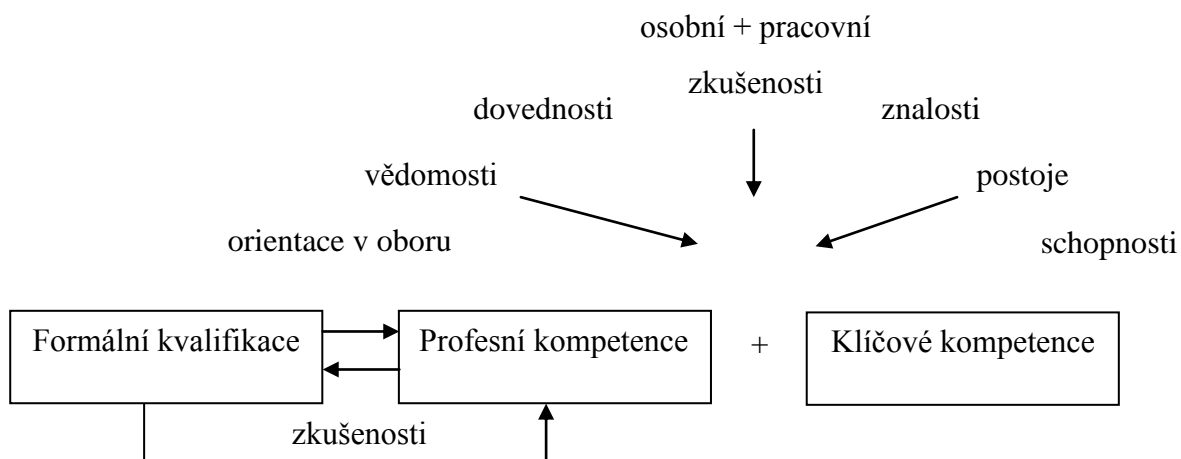
Stejně jako kompetence i kvalifikace je možné doplnit o slovo „klíčové“. Klíčové kvalifikace jako první rozdělil Mertens (1974 in Veteška a Tureckiová, 2008a) na:

- základní kvalifikace (základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnutí nejrůznějších situací a požadavků),
- horizontální kvalifikace (získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifčnost),
- rozšiřující prvky (základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik - početní operace) a
- znalostí důležitých pro určité povolání (např. technika měření, ochrana práce, zacházení s počítačem), dobové faktory (doplňovat mezery ve znalostech vzhledem k moderním poznatkům - moderní dějiny a literatura, ústava ...).

Vašutová (2008) dodává, že Zákon o pedagogických pracovnících definuje tzv. odbornou kvalifikaci konkretizovanou v předpokladech pro výkon práce pedagogického pracovníka v podobě plné způsobilosti k právním úkonům, odborné kvalifikace pro přímou

pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Vztah mezi kompetencemi a kvalifikacemi je zachycen na následujícím obrázku č. 1.



Obrázek 1 Vztah kvalifikací a kompetencí

(vlastní zpracování podle Veteška a Tureckiová, 2008b, s. 22)

3 ODBORNÉ KOMPETENCE

Veteška a Tureckiová (2008a, s. 54) popisují odbornou kompetenci jako „*schopnost a chtění (individuální motivaci) řešit problémy praxe a pracovní situace*“. Vašutová (2002) uvádí, že být učitelem znamená akceptovat zodpovědnost za vzdělávání mladé generace a naplnit očekávání vysoce pedagogicky a předmětově kvalifikované osobnosti s patřičnou mírou profesního sebevědomí založeného na reflexi změny profesního prostředí, sebereflexi a ovládnutí sociálních dovedností. Aby se učitel stal dobrým učitelem, musí o své profesi přemýšlet, neustále se v ní zdokonalovat, sledovat proměny vzdělávací reality a reflektovat je ve své pedagogické práci. Profesní neboli odborné kompetence Vašutová (2002) rozděluje do tří složek:

- osobnostní kompetence představuje vysokou míru osobní zodpovědnosti za pokrok žáků a vzdělávací výsledky školy spolu s morálními kvalitami člověka ovlivňujícího osobnostní a hodnotový rozvoj žáků. Patří zde např. pedagogická tvořivost, schopnost týmové spolupráce, iniciování změn, empatie, tolerance, všeobecný rozhled. Osobnostní kompetence není přirozenou součástí jedince, je třeba ji rozvíjet vzděláváním, sebevzděláváním a působením profesního prostředí.
- předmětová kompetence nebo také oborová kompetence je dána požadavkem kvality a kvantity profesních znalostí vztahujících se k danému předmětu a škole, na které učitel působí. Důležité je nezúžit tuto kompetenci pouze na znalost obsahu, ale je nutné ji doplnit o metodologii poznávání a zkoumání v příslušných vědních oborech a schopnost transformace poznání do vyučovacích předmětů. Je nezbytnou podmínkou pro rozvoj profesně pedagogických kvalit učitele.
- profesně pedagogická kompetence se vztahuje k výchovné a vzdělávací práci učitele. Je strukturována jako komplex teoretických a aplikovaných znalostí v oblasti pedagogické, pedagogické a sociální psychologie, předmětových didaktik, filosofie výchovy a etiky a školského managementu.). (Vašutová, 2002, s. 26)

V roce 2001 Vašutová (in Vašutová, 2008) vycházela při stanovení modelu profesních kompetencí z tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání a k tomu přiřazených funkcí školy. Její členění je uvedeno v následující tabulce č. 3.

Tabulka 3 Vztah funkcí školy, cílů vzdělávání a kompetencí učitele (Vašutová, 2008, s. 145)

Funkce školy	Cíle vzdělávání	Kompetence učitele
Kvalifikační	Učit se poznávat	<ul style="list-style-type: none"> - předmětová - didaktická/psychodidaktická - pedagogická - infromatická a informační - manažerská - diagnostická a hodnotící
Socializační	Učit se žít společně s ostatními	<ul style="list-style-type: none"> - sociální - prosociální - komunikativní - intervenční
Integrační	Učit se jednat	<ul style="list-style-type: none"> - všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující - multikulturní - environmentální - proevropské
Personalizační	Učit se být	<ul style="list-style-type: none"> - diagnostické - hodnotící - zdravého životního stylu - poradensko-konzultační

Je možné souhlasit se Solfronkem (2000, s. 9), který uvádí, že „základní otázkou učitelství je odbornost a kvalifikovanost učitelů“ a definuje odbornou způsobilost jako „míru odborných znalostí oboru, který učitelé vyučují. Kvalifikovanost v tomto smyslu (předmětová odbornost) je považována za základní předpoklad učitelské profese.“. Občas je možné slyšet názor, že odborná kompetence stačí a dokáže nahradit kompetenci pedagogickou. Jak bylo již mnohokrát potvrzeno, ne vždy platí, že vynikající odborník ve svém oboru je i dobrým učitelem a dovede své zaměření předávat dále lépe než kdokoliv jiný.

Práce učitele je specifická a spočívá ve čtyřech základních dovednostech:

- výběr obsahu výuky,
- didaktická transformace učiva,
- interpretace učiva,
- diagnostika výsledků žákovy učební činnosti.

Solfronk (2000, s. 9) rozlišuje dva pohledy na učitelskou odbornost – odbornost v tom, co učitel vyučuje a v tom, koho učitel vyučuje.

3.1 Předmětová odbornost – odbornost předmětu výuky

Odbornost, která je charakterizovaná slovem odborník. Jedná se o logotropní typ - zaměřený na předmět výuky. Požaduje, aby učitel byl kvalifikovaný, aby byl odborníkem v dostatečné míře v oboru, který vyučuje. V současné době je považována za centrum a dominanci učitelského vzdělávání (učitel se cítí být učitelem účetnictví, ekonomiky než učitelem žáků a studentů). (Solfronk, 2000)

3.2 Odbornost vztažená k tomu, koho vyučuje – odbornost vyučování žáků, studentů, učících se dospělých

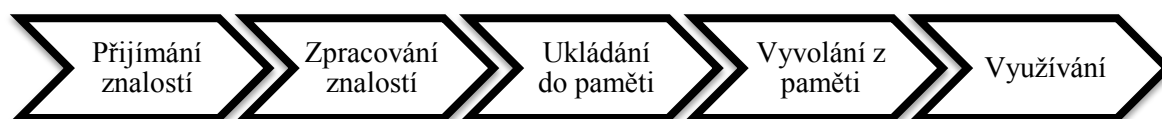
Odbornost, která je charakterizovaná slovem edukátor. Jedná se o pedotropní typ - zaměřený na učící se jedince. Učitel je odborníkem, protože je více kvalifikován v dovednosti učit žáky, má předpoklad dovednosti řídit učební proces, pomáhat v překonávání učebních obtíží, podporovat učící v učebním úsilí. (Solfronk, 2000)

3.3 Znalosti

Jak již bylo zmíněno, učitel v současné době nese zodpovědnost za vzdělání mladé generace. Přitom, jak uvádí Vašutová (2002), zodpovědnost je nezbytné chápat jednak jako osobnostní vlastnost, ale také jako profesní kompetenci, která je založená na znalostech, dovednostech a postojích. Podle Janíka (2005) termín „znalosti“ může obsahovat čtyři složky vědomosti (znalosti typu „co“), postoje, dovednosti (znalosti typu „jak“), zkušenosti. (Janík, 2005, s. 25)

Vašutová (2002) považuje znalosti za dynamickou složku učitelské profese, přičemž měnící se realita vyžaduje, aby učitel měl stále nové a nové znalosti. To sebou nese nutnost

neustálého vzdělávání. Janík (2005) dodává, že z pedagogického pohledu jsou znalosti chápány především jako rezultativní prvky výuky, výsledky vzdělávání nebo v širším kontextu jako edukační efekt. Janík (2009, s. 15) cituje Brommeho (1992, s. 9-10), který udává, že „*profesní znalosti učitele se skládají z teoretických elementů a empirických pravidel a praktických zkušeností ... vědomě naučených faktů, teorií a pravidel, stejně jako ze zkušeností a postojů učitele ... zahrnují také představy o hodnotách*“. Procesy utváření znalostí jsou vyjádřeny na následujícím obrázku č. 2. (Janík, 2005)



Obrázek 2 Proces utváření znalostí (vlastní zpracování podle Janík, 2005, s. 20)

Voznička a Kadlec (2008) uvádí, že „*znalostmi se rozumí výsledek osvojování informací prostřednictvím učení. Jsou souborem faktů, zásad, teorií a praktických postupů, které souvisí s oborem studia nebo práce. Dovednostmi se rozumí schopnost uplatnit znalosti a použít know-how při plnění úkolů a řešení problémů.*“

Znalosti, stejně jako kompetence, je také možné dělit. Např. Janík (2005) člení znalosti na deklarativní (faktické, statické – znalosti typu „že“), procedurální (aplikační, dynamické – znalosti typu „jak“), kontextuální (znalost účelu, souvislostí a podmínek – znalosti typu „proč“), teoretické (ověřené, objektivní), osobní (soukromé, subjektivní), kolektivní (zkušenost lidstva ve zobecněné formě), zkušenostní (základ v praktické činnosti, prožitku, zkušenosti), implicitní (znalosti vlastní subjektu, neschopné verbalizovat), explicitní (znalosti schopné verbalizovat), profesní (profesionální, výhradní určité profesi), expertní (výhradní expertům v určitém oboru). Jiný pohled nabízí uvedený autor prostřednictvím Dytrtové a Krhutové (2009, s. 44), když dělí znalosti na znalosti obecné didaktiky (obecné metody vyučování, struktura vyučování, řízení práce žáků), kurikula (kurikulární teorie, školní kurikulum), kontextu (historické, kulturní...) a sebe sama (vlastní dispozice, hodnoty, slabé a silné stránky osobnosti).

Vašutová (2004 in Dytrtová a Krhutová, 2009) ve shodě s Pearsonem (1989) rozdělila znalosti na:

- kauzální (znalosti vztahů mezi vyučováním a učením),
- normativní (znalosti cílů vzdělávání jako standardů),
- empirické (vznik na základě zkušeností a jejich reflexe),
- předmětové (znalosti obsahové),
- všeobecné (znalosti všeobecného rozhledu učitele).

3.3.1 Tacitní znalosti

Procházka (2008) uvádí, že obecně je možné znalosti charakterizovat podle toho, do jaké míry je možné je formulovat. Na jedné straně jsou znalosti, které je možné formulovat např. v podobě pravidel, které je možné přenášet. Na straně druhé existují tzv. skryté znalosti – tacitní znalosti, pro které je typické, že se nedají formulovat a přenášet (nebo jen velmi obtížně). Příkladem těchto skrytých (tacitních) znalostí jsou zkušenosti a intuice. Za průkopníka na poli tacitních znalostí je považován Polanyi, který již v šedesátých letech pronesl „*víme více, než dovedeme říci*“. (Gregar, 2011, s. 13) Lam (1997); Inch, McIntyre, Dawley (2008) považují tacitní znalosti za „*knowledge of experience*“. Matošková (in Gregar, 2011, s. 71) uvádí, že tacitní znalosti je možné „*v nejširším pojetí definovat jako všechny znalosti v lidských hlavách. V užším pojetí představují praktické know-how, které se v mysli člověka formuje v průběhu let na základě zkušeností a vlivem interakcí s prostředím.*“. Horvath (1999 in Gregar, 2011, s. 13) dodává, že „*tacitní znalosti jsou považovány za základ profesních kompetencí profesionálů*“. Sternberg (1995 in Gregar, 2011) upozorňuje, že nejde ani tak o růst zkušeností spojených s danou činností, ale o schopnost se z těchto zkušeností učit a používat je. Charakteristické pro tento druh znalostí je jejich obtížná vyjádřitelnost pomocí slov, čísel nebo jiných symbolů.

Tacitní, někdy nazývané neformulované znalosti, jsou formovány kromě osobních faktorů (např. iniciativa, zvědavost, vnímavost, tvořivost, tzv. selský rozum jedince) i prostřednictvím např. sdílením zkušeností nebo znalostí s kolegy, příležitostmi pro praktické ověření pochopení a porozumění, sebereflexí, řešením méně obvyklých situací, spoluprací se zkušenějšími, využitím informačních technologií, které umožňují vyhledávání informací. (Gregar, 2011).

3.4 Sebereflexe

Honigsfeld a Allen (2010) uvádějí, že „význam reflexe byl dokumentován uvnitř i vně učitelského vzdělávání po generace. Pokud učitelé reflektují své učení, rozvíjejí hlubší porozumění svých akcí a lépe chápou procesy, které probíhají ve třídách a rozvíjejí tak své dovednosti řešení problémů“. Jedním z autorů, který se zabývá otázkou sebereflexe je Obst (2006). Ten uvádí, že „přemýšlení nad svou prací vyžaduje určitou míru lidské zralosti, upřímnou snahu dělat svou práci co nejlépe, neustrnout“ a sebereflexi charakterizuje jako „uvědomování si svých učitelských poznatků, zkušeností, prožitků z pedagogické činnosti a zejména z pedagogického rozhodování“. Kong, Shroff a Hung (2009) vidí sebereflexi jako „proces myšlení, ve kterém jednatelc vážně zvažuje a zamyšleně posuzuje svou dřívější zkušenost“. „Sebereflexe je chápána jako proces, v jehož průběhu získává učitel cíleně a systematicky zpětnovazebné informace, které mu poskytuje např. ředitel, kolegové, komunikace se žáky.“ (Nezvalová, 1994 in Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 56) Petlák (2004 in Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 56) dodává, že „sebereflexe je vnitřní proces, který pomáhá jednotlivci uvědomit si své chování, myšlení, názory a postoje, je neoddělitelnou součástí práce učitele a pomáhá mu optimalizovat a zefektivnit výchovně-vzdělávací proces“ a uzavírá, že jedním z hlavních předpokladů pro efektivní a optimální výchovně-vzdělávací činnost je soustavné a systematické studium a každodenní přehodnocování vlastní činnosti.

Obst (2006) dále uvádí, že zkušenosti naznačují, že učitelé neradi připouští, že se situace dala řešit jinak. To, jaký učitel je, kam směřuje nebo kam by směřovat měl, sám zjistí pomocí sebereflexe. Její funkce jsou uvedeny na následujícím obrázku č. 3.



Obrázek 3 Funkce sebereflexe (vlastní zpracování podle Obst, 2006, s. 176)

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádí ve shodě s dalšími autory, že sebereflexe je proces probíhající v určitých fázích. Ty jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 4 Proces sebereflexe a její struktura (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 57)

1. Nastartování procesu sebereflexe – tato fáze proběhne na základě zájmu učitele o svou pedagogickou činnost	1. Podnět k sebereflexi, motivace – vychází z výchovně-vzdělávacího procesu a je specifická pro daného učitele a jeho žáky (konkrétní zkušenosti)
2. Shromáždění a uspořádání sebereflexe – orientace na detaily v rámci pedagogické činnosti	2. Fáze posuzování – učitel posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke své činnosti a činnosti žáků (reflexní zkušenost)
3. Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností a vyvození závěrů z výsledků sebereflexe	3. Fáze vnitřního dialogu učitele a hledání odpovědí na otázky: Proč byli žáci pasivní – aktivní, netvořiví – tvořiví, co bylo příčinou toho či onoho jevu nebo výsledku?
4. Vytváření plánu budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe	4. Fáze projektování dalších postupů a syntéza závěrů

Nezvalová (2002) se zabývala otázkou, jak pomoci studentům učitelství rozvíjet reflexivní myšlení. Myslí si, že do studijního programu by mělo být zahrnuto pět typů reflexe:

- technická (zaměřená na způsoby vyučování),
- v činnosti a po činnosti (intuitivní a spontánní rozhodování během vyučování a zpětný pohled na dané rozhodování po výuce),
- poradní (vycházející z rad ostatních učitelů, výzkumu, konfrontací),
- osobní (zaměřená na osobnostní růst a vztah k profesi),
- kritická (vedoucí k naplňování idejí a cílů výchovně-vzdělávacího procesu). (Dytrtová, Krhutová, 2009)

4 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Současné společenské prostředí je možné charakterizovat zaměřením na tzv. znalostní společnost (nebo také společnost vědění – Národní ústav odborného vzdělávání, 2012), ve které se učení stává trvalou a běžnou součástí života každého jedince a vzdělávání je možné popsat jako proces bez konce. Do popředí proto vystupuje myšlenka tzv. celoživotního učení. Jak uvádí Marinková a Stretti (2009), „*dominujícím pojmem evropské vzdělávací politiky a jejích programových dokumentů se v posledním desetiletí stalo celoživotní učení*“. Kungu a Machtmes (2009) považují celoživotní učení za nutné, pokud chce jedinec zvládat svou pozici v současné rychle se měnící globální společnosti. „*Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně - jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.*“ (Palán in Kalous, Veselý, 2007)

Veteška (2010, s. 10) na základě Memoranda o celoživotním učení (2001) tímto učením rozumí „*veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů*“. S tím souhlasí i Lamb (2011), který říká, že „*celoživotní učení není určeno tím, kde se učit, ale jak. Nejlépe je možné ho definovat jako kognitivní proces, ve kterém dospělí pokračují v rozvíjení znalostí, dovedností a postojů po celý život*“. Veteška (2010) chápe koncept celoživotního učení jako kontinuální a stálé učení po celý život.

Celoživotní učení je možné charakterizovat jako:

- přirozenou aktivitu a nedílnou součást života každého jedince,
- veškerou aktivitu, kterou jedinec rozvíjí své znalosti, dovednosti a kompetence přispívající k jeho osobnímu, sociálnímu a občanskému rozvoji,
- celoživotní činnost, proto LLL neboli lifelong learning,
- v celé šíři života, proto LWL neboli lifewide learning,
- nejen jako záměrný a řízený proces, ale i jako všechny učební aktivity realizované mimo formální vzdělávací systém. (Marinková a Stretti, 2009)

S celoživotním učením souvisí i rozvoj kompetencí. To potvrzuje i Veteška a Tureckiová (2008a, s. 53) dodávají, že „rozvíjení klíčových kompetencí souvisí s dalším vzděláváním, celoživotním učením a rekvalifikacemi, neboť klíčové kompetence jsou získávány především při vzdělávacím procesu“. Kompetence souvisí s celou osobností jedince a jsou jak získávány, tak rozvíjeny, ale i ztráceny v průběhu celého života. Národní institut dětí a mládeže (2012) se zabýval vztahem mezi celoživotním učením a nabýváním kompetencí. „*Předpokladem nabytí klíčových kompetencí je důvěra v samostatnost účastníka a v jeho odpovědnost za vlastní učení*“ a dodává:

- nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces udržovaný novým učením a přeučováním,
- rozvoj klíčových kompetencí je krok k rozvoji osobnosti, jejich nabývání trvalým procesem neboli procesem celoživotním,
- ovládnout definitivně klíčové kompetence je nemožné, nelze ho ukončit jednou provždy,
- klíčové kompetence vybízejí k celoživotnímu učení, ke stálým změnám a možnostem dalšího rozvoje.

V současné době je možné rozeznávat tři formy učení - formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. (Antikainen, 1998; Fahr, 2005; Uzunboylu a Hürsen, 2011) Rozdíly mezi jednotlivými typy jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 5 Formální, neformální vzdělávání a informální učení

(vlastní zpracování podle Marinková a Stretti, 2009)

	Formální vzdělávání	Neformální vzdělávání	Informální učení
Cíl	Dosažení určitého vzdělání	Získání znalostí a dovedností, které mohou pomoci zlepšit uplatnění na trhu práce, prohloubit dosavadní nebo získat nové znalosti a dovednosti	Sebevzdělávání a jiné učení

	Formální vzdělávání	Neformální vzdělávání	Informální učení
Kde	Školská zařízení (zpravidla)	Kurzy vedené odborným lektorem nebo učitelem, školení, přednášky	Není vedeno ani hodnoceno lektorem
Výsledek	Doloženo např. certifikátem, vysvědčením, diplomem...	Není nutné (ale může být) doloženo různými certifikáty	Není doloženo (není možné nechat si prověřit nabyté znalosti a dovednosti)
Činnost	Záměrná	Záměrná	Neinstitucionální, většinou nezáměrné, bezděčné

Samotné celoživotní učení je možné rozdělit na počáteční fázi a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání zahrnuje všechny formy formálního vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy. Je pro něj charakteristické, že probíhá nejčastěji v mladém věku. Naopak další vzdělávání probíhá již po dosažení určitého stupně vzdělání, přitom může být zacíleno na získání různých vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností a kompetencí, které jsou důležité pro uplatnění ve všech stránkách života jedince. (Veteška, 2010)

Kohnová (2004, s. 59) se zabývala dalším vzděláváním učitelů a popisuje ho jako:

- systematický, nepřetržitý, koordinovaný proces navazující na negraduální vzdělání a trvající po celou dobu učitelské profesní dráhy,
- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a jeho trvalý osobnostní rozvoj,
- nejrozsáhlejší resortní a celospolečensky významnou oblast vzdělávání dospělých,
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROJEKT

V rámci bakalářské práce je zpracovávána oblast odborných kompetencí učitelů pro výuku účetnictví. Vlastní výzkumný projekt je možné rozdělit do tří částí – přípravná, realizační a závěrečná část.

Přípravná část se skládala z literární rešerše a stanovení výzkumných otázek, následkem čehož byl sestaven dotazník, který je uveden v příloze PI. V realizační části byly osloveny střední odborné školy a odborná učiliště v České republice a získání relevantního počtu odpovědí. V závěrečné části je shrnutý zjištěný stav a jsou navržena možná řešení, jak zlepšit prohlubování znalostí a nabývání aktuálních informací učitelů účetnictví na středních školách a odborných učilištích.

5.1 Výzkum a jeho cíl

Cílem bakalářské práce je zabývat se úrovní odborných kompetencí učitelů pro výuku účetnictví. Jedná se především o jejich odbornou kompetenci, tj. prohlubování jejich znalostí a schopností si doplňovat nové a aktuální informace, ale také sebereflexi a sebehodnocení, které jsou pro výuku taktéž nesmírně důležité a pedagogickou kompetenci. Cílem je rozpoznat, jaké možnosti učitelé k prohlubování znalostí a nabývání nových vědomostí využívají, jak často, jak jsou pro ně možnosti dosažitelné z pohledu jejich dostupnosti a financování. Dále, zda a jaké metody sebehodnocení používají, jak často a jak ovlivňují jejich pedagogickou činnost.

5.1.1 Výzkumné otázky

Pro bakalářskou práci byly stanoveny následující čtyři základní výzkumné otázky:

Otázka č. 1: Doplnují si učitelé účetnictví odborné znalosti a aktuální informace z oblasti účetnictví?

Otázka č. 2: Jaký je vztah učitelů účetnictví k účetní praxi?

Otázka č. 3: Provádějí učitelé účetnictví sebereflexi?

Otázka č. 4: Mají učitelé účetnictví kromě odborné kompetence doplněnou i kompetenci pedagogickou?

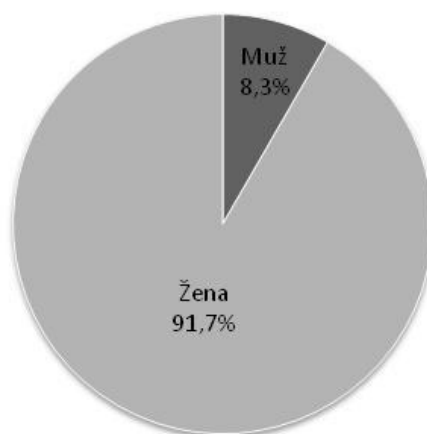
5.2 Metody výzkumu

Jako vhodná metoda pro zjištění současné situace v oblasti odborných kompetencí učitelů pro výuku účetnictví byla zvolena forma kvantitativního výzkumu s použitím dotazníkového šetření. Výzkumným nástrojem byl dotazník, který je uveden v příloze PI. Obsahuje 23 otázek, které jsou uzavřené s možností jedné či více odpovědí nebo polouzavřené.

5.2.1 Vzorek výzkumu

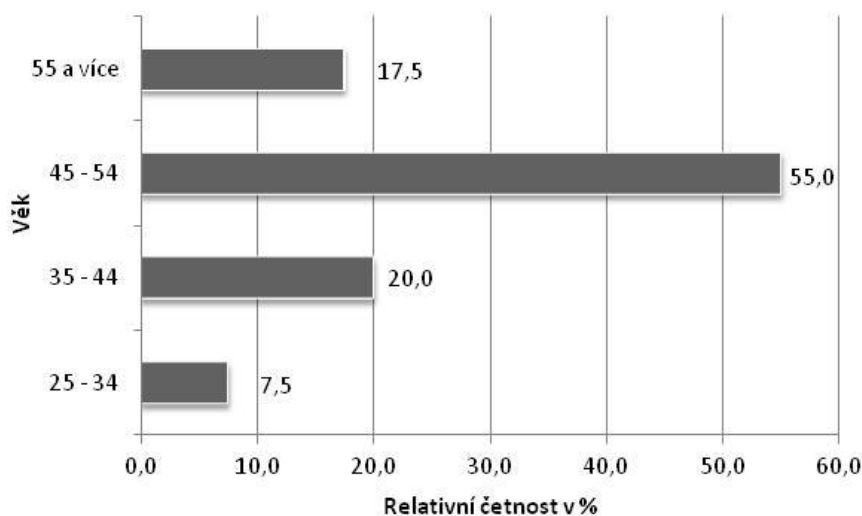
V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno prostřednictvím emailu 600 odborných škol po celé České republice, na kterých je vyučováno účetnictví. Jednalo se jak o střední odborné školy, tak i odborná učiliště nabízející nástavbové studium, nejčastěji obor Podnikání. Vrátilo se zpět 121 dotazníků. V první části budou představeny základní údaje výzkumného vzorku.

Na otázku týkající se pohlaví odpovědělo 99,2 % dotázaných, tedy 120 respondentů. Jejich rozložení je vyjádřeno na následujícím obrázku č. 4, ze kterého vyplývá, že většinu tvoří učitelky účetnictví.



Obrázek 4 Složení respondentů (vlastní zpracování)

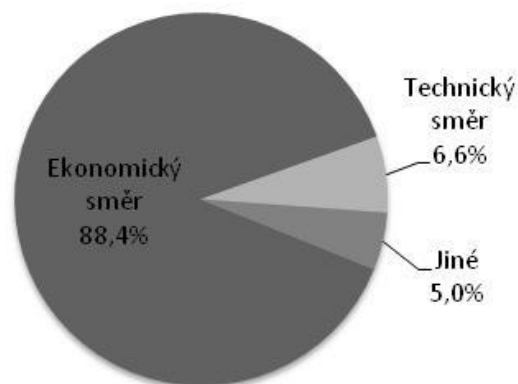
Jako další byly v rámci dotazníkového šetření zjišťovány údaje - věk, délka praxe respondentů, typ vystudované vysoké školy, typ školy, na které respondent účetnictví v současné době vyučuje a zda se jedná o školu státní či soukromou. Výsledky jsou zachyceny na následujících obrázcích.



Obrázek 5 Věkové rozmezí respondentů (vlastní zpracování)

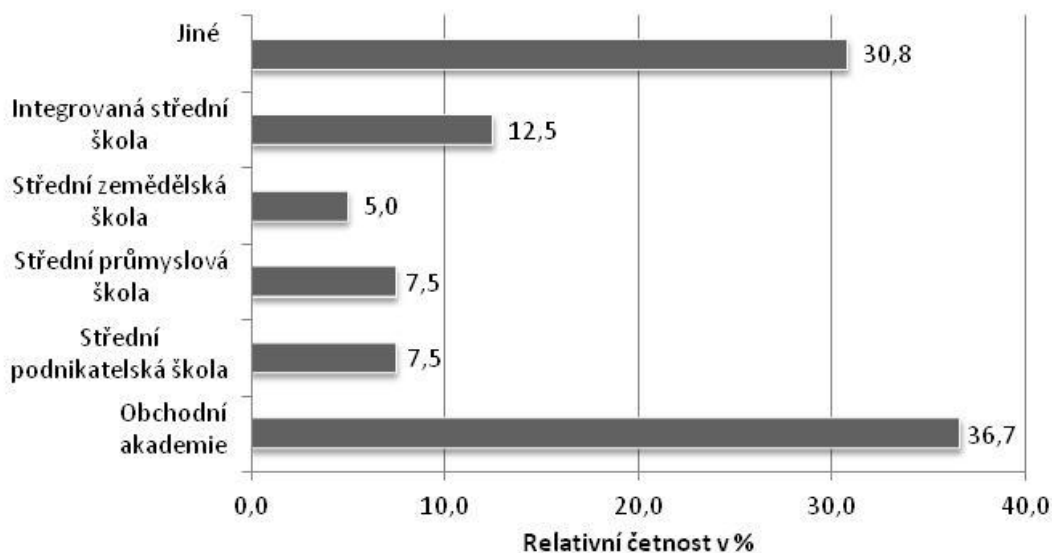
Na otázku týkající se věku odpovědělo 99,2 % dotázaných, tedy 120 respondentů. Z obrázku č. 5 je patrné, že nejvíce dotazníků se vrátilo od těch, kteří jsou ve věkovém rozmezí 45-54 let (55,0 %), nejméně pak od „nejmladších“ kolegů v rozmezí 25-34 let (7,5 %).

Obrázek č. 6 vyjadřuje rozložení vzdělání jednotlivých učitelů. Zde byla návratnost 100 %. Z průzkumu vyplývá, že nejvíce učitelů účetnictví má vystudované odborné ekonomické vzdělání (88,4 %), učitelé vystudovaní v technickém směru představují 6,6 % a 5,0 % respondentů uvedlo jako možnost vzdělání jiné (např. učitelství odborných předmětů).



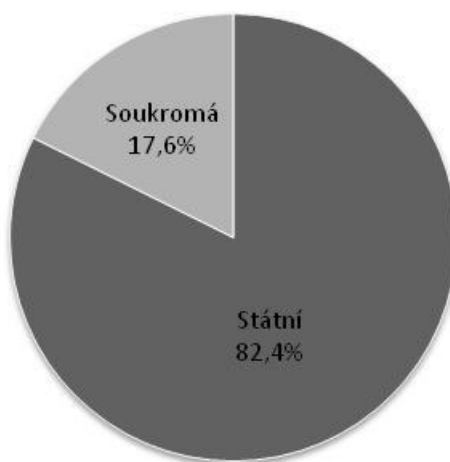
Obrázek 6 Rozložení podle zaměření vystudované vysoké školy (vlastní zpracování)

Na dalších dvou obrázcích je znázorněno rozložení dotazovaných podle školy, na které v současnosti jako učitel účetnictví působí a status této školy (zda je státní či soukromá). Na otázku týkající se školy, na které respondent v současné době působí, odpovědělo 99,2 % dotázaných, na otázku vztahující se k statutu školy bylo zodpovězeno 98,3 % dotazníků.



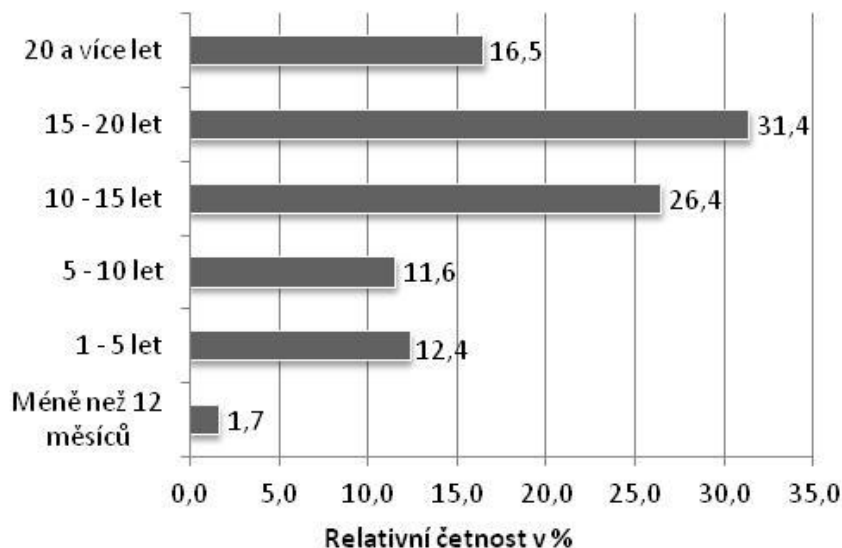
Obrázek 7 Škola, na které v současnosti učitel působí (vlastní zpracování)

Mezi zastoupenými školami měla převahu možnost Obchodní akademie (36,7 %) a jiné (30,8 %). V současné době působí 82,4 % dotázaných na škole, u které je zřizovatel stát, 17,6 % respondentů působí na škole, která je v soukromém vlastnictví.



Obrázek 8 Status školy, na které učitel působí (vlastní zpracování)

Poslední otázka v úvodní části se týkala délky praxe. Grafické znázornění je uvedeno na obrázku č. 9. K uvedené oblasti se vyjádřilo 100 % respondentů. Nejvíce byla zastoupena kategorie s praxí 15-20 let (31,4 %), nejméně skupina, která učí účetnictví méně než 12 měsíců (1,7 %).



Obrázek 9 Délka praxe výuky účetnictví (vlastní zpracování)

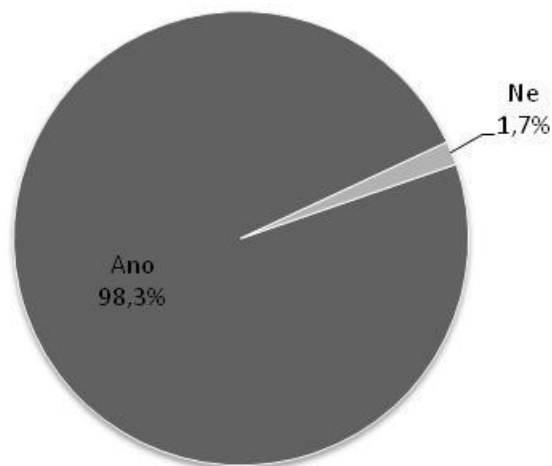
5.2.2 Průběh výzkumu

Výzkum byl realizován na přelomu měsíce března a dubna roku 2012. Nejprve byl zpracován dotazník v elektronické podobě a následně byl tento dotazník rozeslán jednotlivým školám. Při tvorbě, rozesílání i návratu dotazníku bylo využito služby aplikace Google Docs.

Jak již bylo uvedeno, byly osloveny školy, které v rámci své výuky vyučují účetnictví. Většina škol zveřejňuje studijní plány, složení učitelského sboru včetně vyučovaných předmětů, případně rozvrhy jednotlivých tříd, na základě těchto informací byl vytvořen seznam vhodných škol. Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány za pomoci MS Excelu.

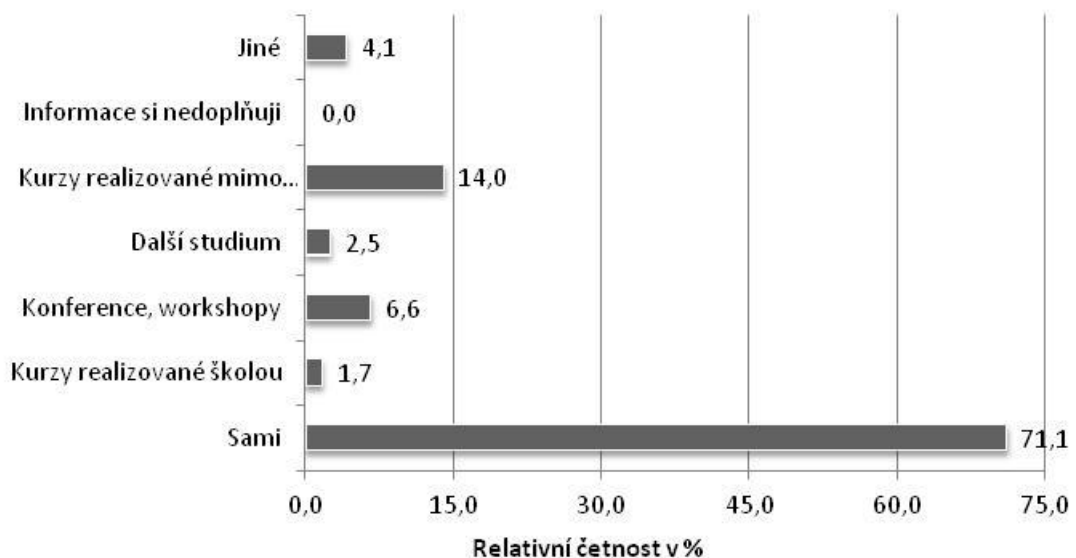
5.3 Výsledky výzkumu

V rámci hlavní části dotazníkového šetření byla položena jako první otázka týkající se znalosti termínu „odborné kompetence“. Na danou otázku odpovědělo 99,2 % respondentů, přičemž 118 odpovědělo, že tento pojem zná, dva nikoliv. Graficky je rozložení odpovědí znázorněno na následujícím obrázku č. 10.



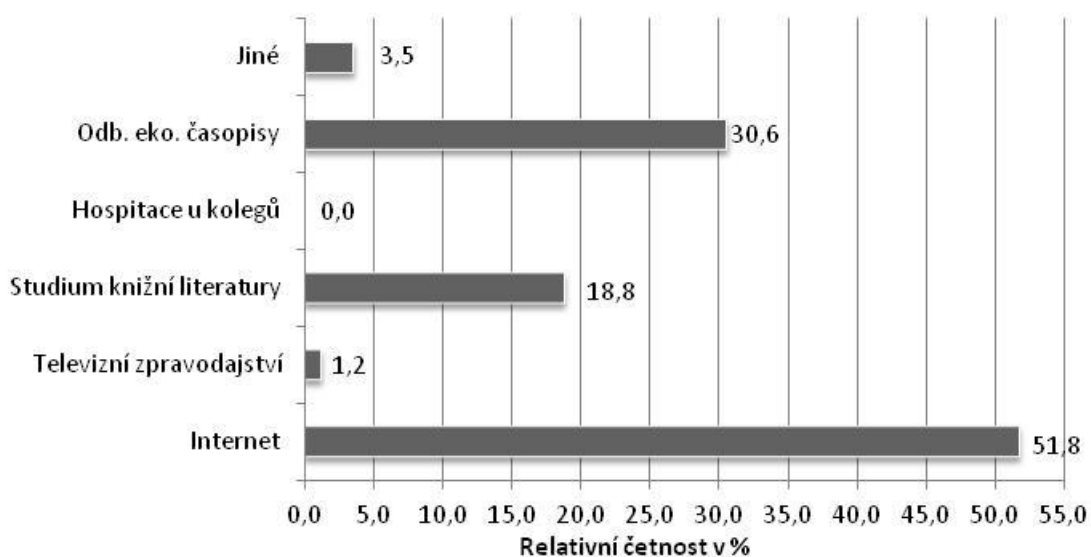
Obrázek 10 Znalost pojmu „odborné kompetence“ mezi učiteli účetnictví
(vlastní zpracování)

Dále již byly otázky zaměřeny na prohlubování znalostí a nabývání aktuálních informací z oblasti účetnictví. Nejprve bylo zjišťováno, zda a jakým způsobem si učitelé informace z účetnictví doplňují. Na tuto otázku odpovědělo 100 % dotázaných. Z obrázku č. 11 vyplývá, že učitelé si nejvíce informace zjišťují sami (71,1 %), následují kurzy realizované mimo školu (14,0 %) a konference, workshopy a odborné semináře (6,6 %). Žádný učitel si nevybral možnost, že si informace nedoplňuje.



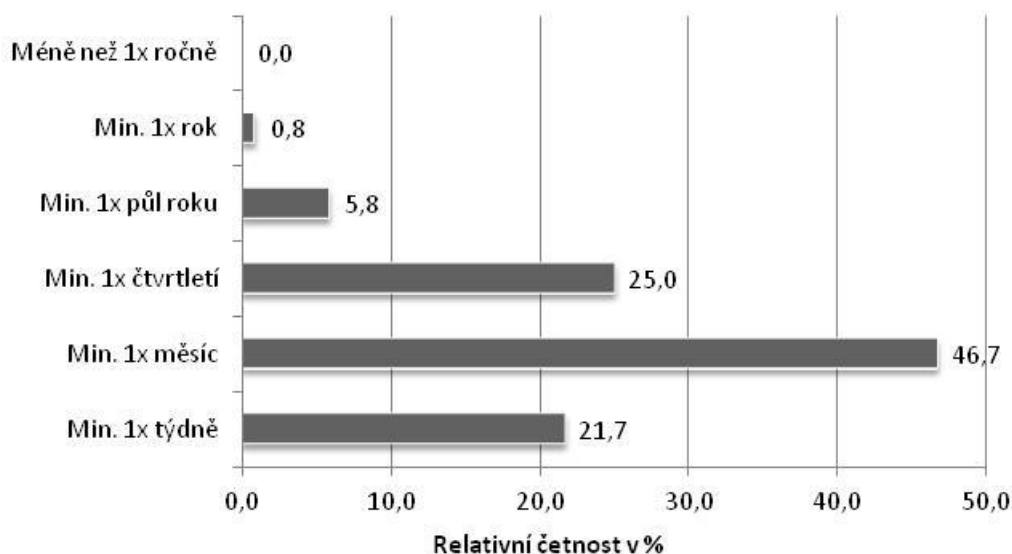
Obrázek 11 Možnosti doplnění odborných informací z oblasti účetnictví
(vlastní zpracování)

Pokud respondenti odpověděli na předchozí otázku, že si informace doplňují sami, v následující otázce měli vybrat možnost, kterou z nabízených možností využívají nejvíce. Relativní četnosti odpovědí jsou zaznamenány na následujícím obrázku č. 12, ze kterého je patrné, že nejvíce preferovanou možností jsou informace dostupné prostřednictvím internetu. Tuto možnost využívá 51,8 % respondentů. Následuje používání odborných ekonomických časopisů (30,6 %) a knižní literatury (18,8 %). Pokud respondenti vybrali možnost „jiné“, často uvedli konzultace s kolegy z oboru. Pouze jedna kladná odpověď byla zaznamenána u možnosti televizního zpravodajství. Ani jeden respondent si nevybral možnost hospitací u kolegů.



Obrázek 12 Preferované možnosti učitelů, pokud si informace doplňují sami
(vlastní zpracování)

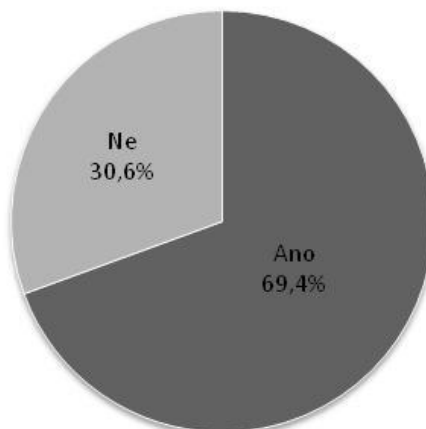
Následující obrázek č. 13 zachycuje relativní četnosti odpovědí na otázku, jak často si respondenti doplňují své odborné znalosti z oblasti účetnictví. Na danou otázku odpovědělo 99,2 %. Z průzkumu vyplývá, že nejčastěji si učitelé dočerpávají informace minimálně jednou za měsíc (46,7 %), vysoká procenta jsou i u možností jednou za čtvrtletí (25,0 %) a jednou za týden (21,7 %). Jeden respondent si doplňuje informace jen asi jednou ročně, méně než jednou ročně si informace nedoplňuje nikdo z dotázaných.



Obrázek 13 Četnost doplňování odborných znalostí (vlastní zpracování)

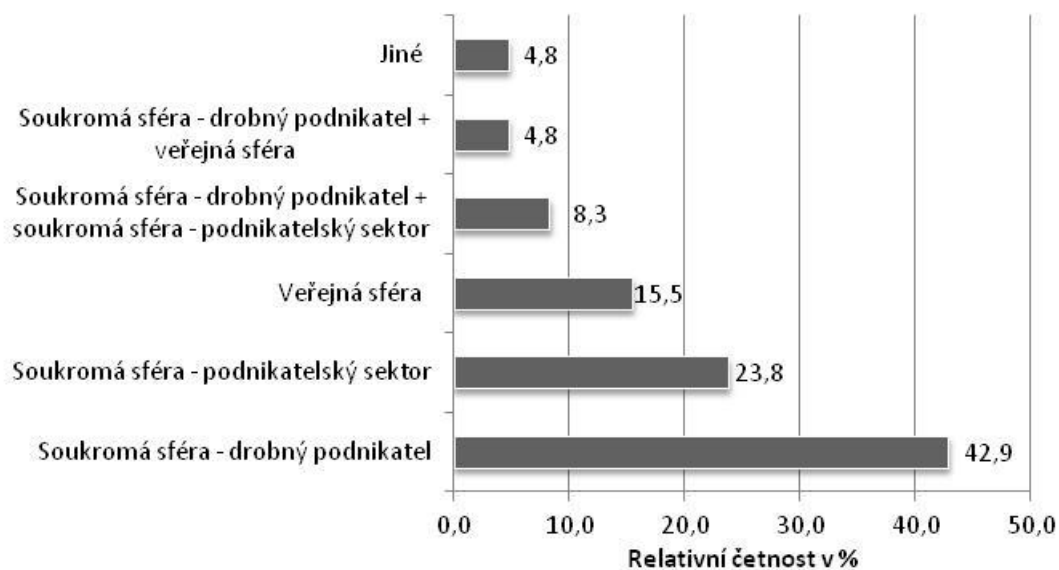
Pro výuku účetnictví je stejně důležité mít jak neustále doplňované odborné znalosti, tak mít i kontakt s praxí. Na danou oblast byly v rámci dotazníkového šetření zaměřeny čtyři následující otázky. Jednalo se o působení učitele v praxi po ukončení vysoké školy, případně v jaké oblasti učitel působil, jaký je jeho současný kontakt s praxí a zda si sám dokáže vyplnit daňové přiznání daně z příjmu fyzických osob, konkrétně daňové přiznání podle § 6 zákona č. 586/1992 Sb., o daních z příjmů – daň z příjmů ze závislé činnosti a funkčních požitků.

První otázka se týkala toho, zda učitel působil po ukončení vysoké školy v praxi. Na danou otázku odpovědělo 100 % respondentů, přitom vyplynulo, že 70,3 % učitelů v praxi byla, 29,7 % se věnovala pedagogické činnosti bez praxe. Graficky jsou odpovědi zachyceny na obrázku č. 14.



Obrázek 14 Působení učitel v praxi (vlastní zpracování)

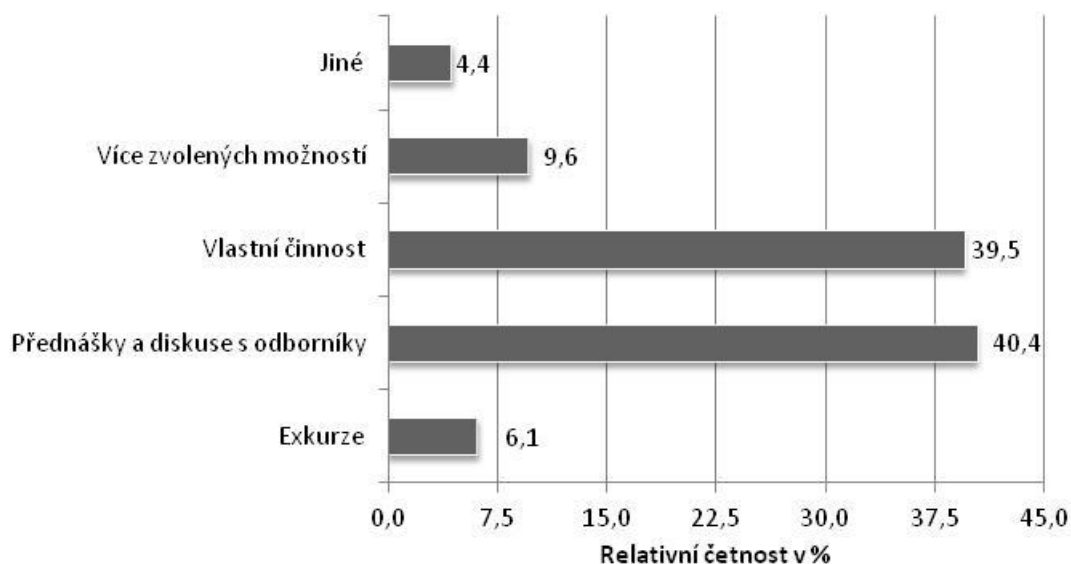
Pokud respondent odpověděl na předchozí otázku ano, následující otázka se týkala sféry, ve které působil. Na tuto otázku odpovědělo rovněž 100 % dotazovaných. Ze zjištěného vyplývá, že 43,4 % respondentů působil v soukromé sféře v oblasti drobného podnikání, tzn., např. působili v oblasti vedení účetnictví, dělali daňové poradce nebo jejich asistenty, vedli daňovou evidenci. V podnikatelském sektoru (tj. v obchodních společnostech) působil 24,1 % dotázaných. Ve veřejném sektoru působil 14,5 %. Více než 10 % působil před nebo spolu s učitelskou dráhou ve více sektorech. Možnost „jiné“ byla vyplněna působením ve státních podnicích a představuje 4,8 %.



Obrázek 15 Rozložení působení učitelů v praxi (vlastní zpracování)

Stejně jako je považována za důležitou praktická zkušenost, stejně tak je důležité udržovat kontakt s praxí i během pedagogické činnosti. Otázka týkající se současného kontaktu s praxí byla vyplněna u 94,2 % z navrácených dotazníků. Relativní četnosti odpovědí jsou uvedeny na obrázku č. 16.

Nejvíce využívanou možností kontaktu s praxí jsou přednášky a diskuse s odborníky. Tuto formu využívá 40,4 % respondentů. 39,5 % dotázaných si udržuje kontakt s praxí prostřednictvím vlastní činnosti (např. vedení účetnictví nebo daňové evidence). Kombinaci (využívá více způsobů) uvedených možností zvolilo 9,6 %. Exkurze používá 6,1 %. Možnost „jiné“ je zastoupena velmi často konzultacemi s bývalými kolegy nebo spolužáky.

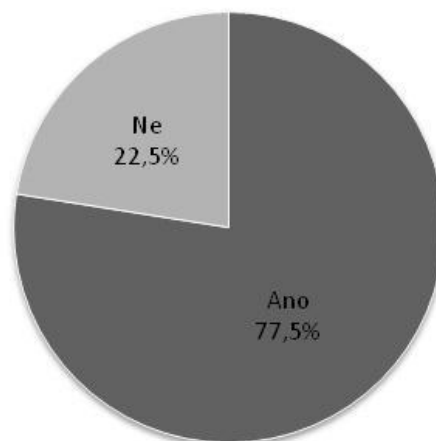


Obrázek 16 Kontakt s praxí (vlastní zpracování)

Poslední otázka týkající se propojení pedagogické činnosti učitele účetnictví a jeho kontaktu s praxí se zabývala dovedností učitele vyplnit si sám své daňové přiznání. Na tuto otázku kladně odpovědělo 97,5 % respondentů.

Z hlediska doplňování informací a prohlubování znalostí je pro učitele důležité, jak snadná je jejich dostupnost. To znamená, zda stráví většinu času tím, že hledají, kde by mohli nalézt nebo vědí, jak co nejrychleji a s co největší úsporou času si opatřit relevantní informace. Na tuto problematiku se orientovaly další tři otázky, jejichž odpovědi jsou zachyceny na obrázcích 17–19, odpovědi byly obdrženy ve výši 100 %.

Na otázku, zda učitelům vyhovuje dostupnost informací a aktualit z oblasti účetnictví, odpovědělo 77,8 %, že je spokojeno s možnostmi, které současné prostředí nabízí, 22,2 % spokojeno není.



*Obrázek 17 Dostupnost odborných informací a aktualit
pro učitele účetnictví (vlastní zpracování)*

V souvislosti s daným problémem vyvstala otázka, jestli existuje závislost mezi tím, zda jsou informace pro učitele snadno dostupné a tím, že působí v praxi. Nulová hypotéza byla formulována ve tvaru:

H_0 : Mezi tím, že učitel působí v praxi a tím, jak se mu zdají snadno dostupné informace, není statisticky významná závislost.

Proti tomu byla formulována alternativní hypotéza:

H_1 : Mezi tím, že učitel působí v praxi a tím, jak se mu zdají snadno dostupné informace, je statisticky významná závislost.

Závislost je ověřena za pomoci statistické metody testu nezávislosti Chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku (Chráska, 2007) na hladině významnosti 0,05 a vychází z následující tabulky č. 6.

Tabulka 6 Kontingenční tabulka pro výpočet testu nezávislosti Chi-kvadrát
(vlastní zpracování)

		Působení v praxi		Σ
		ANO	NE	
Vyhovují možnosti dostupnosti informací?	ANO	69	23	92
	NE	13	14	27
Σ		82	37	119

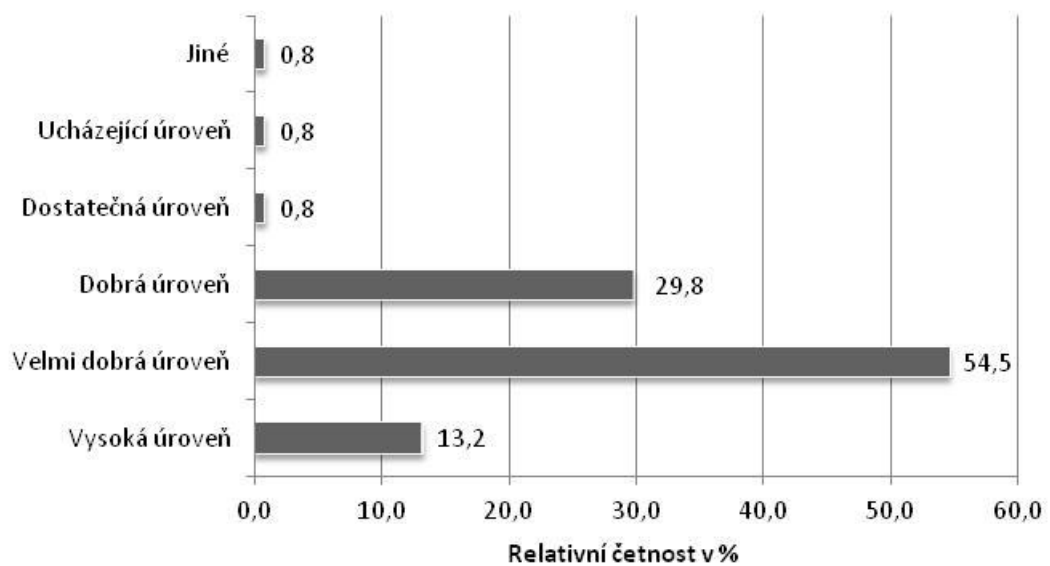
Při testování nulové hypotézy se vychází ze vztahu:

$$\chi^2 = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)} \quad (1)$$

Po dosazení do uvedeného vzorce vychází hodnota testového kritéria: $\chi^2 = 7,025$.

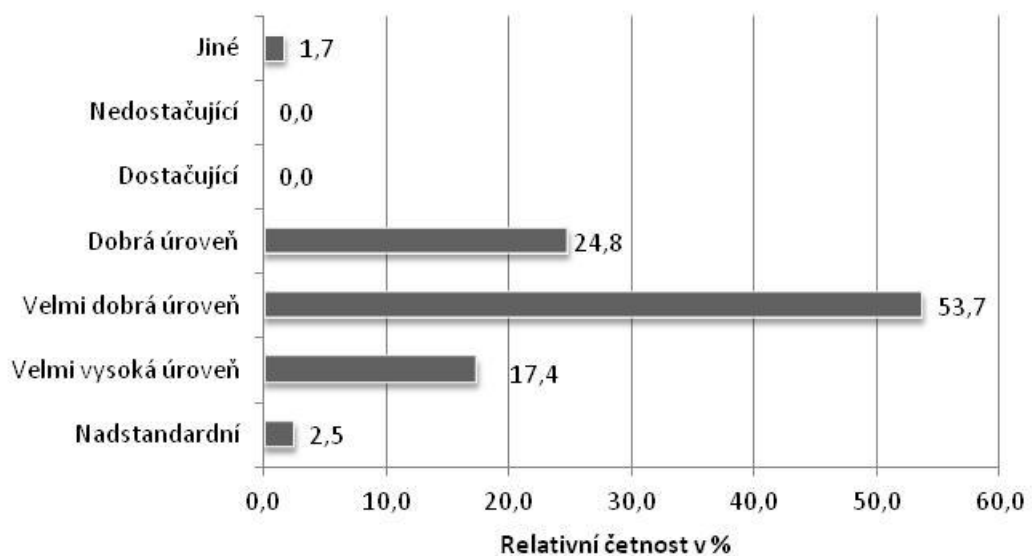
Čtyřpolní tabulka má vždy 1 stupeň volnosti a pro hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota ve výši $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$. Z tohoto důvodu je odmítnuta nulová hypotéza H_0 a je možné konstatovat, že existuje statisticky významná závislost mezi tím, zda učitelům vyhovují možnosti dostupností informací a tím, zda působili nebo působí v praxi.

Pokud mají učitelé účetnictví hodnotit svou aktuální orientaci ve změnách v oblasti účetnictví, 54,5 % se shodlo na tom, že je možné ji označit jako velmi dobrou, kdy se snaží stále vzdělávat a jsou schopni svým žákům téměř vše (cca 90 % otázek) zodpovědět. Jako dobrou svou orientaci ohodnotilo 29,8 % - učitelé jsou schopni postřehnout a zapracovat nejdůležitější změny včas a svým žákům dokážou zodpovědět cca 70 % otázek. Po jednom z respondentů ohodnotilo orientaci v aktuálních informacích jako dostatečnou, ucházející nebo jinou. Graficky je daná otázka znázorněna na obrázku č. 18.



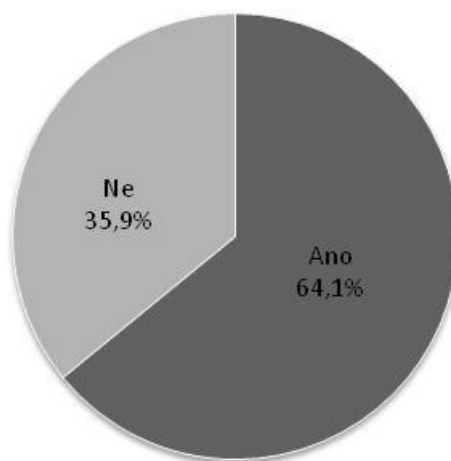
Obrázek 18 Sebehodnocení vlastní aktuální orientace v oblasti účetnictví
(vlastní zpracování)

Obrázek č. 19 zachycuje hodnocení učitelových znalostí podle svého uvážení. Na velmi dobré úrovni hodnotí své znalosti 53,7 % učitelů, 24,8 % na dobré úrovni, 17,4 % na velmi vysoké úrovni, 2,5 % se vyjádřilo, že má své znalosti nadstandardní a 1,7 % zvolilo možnost „jiné“. Jako nedostačující nebo dostačující neohodnotil své znalosti nikdo.



Obrázek 19 Sebehodnocení vlastních odborných znalostí (vlastní zpracování)

Další část dotazníkového průzkumu se soustředila na sebereflexi a sebehodnocení učitelů v rámci výuky účetnictví. Na otázku, zda se učitel zabývá hodnocením svých výkonů v jednotlivých hodinách účetnictví, odpovědělo celkem 96,7 % dotázaných, z toho 64,1 % se vyjádřilo pozitivně, 35,9 % negativně.



Obrázek 20 Hodnocení vlastního výkonu v hodinách účetnictví (vlastní zpracování)

S uvedeným se pojí otázka, zda je statisticky významná závislost mezi pohlavím a prováděním hodnocení vlastního výkonu v hodinách účetnictví. Nulová hypotéza byla formulována ve tvaru:

H_0 : Mezi pohlavím a hodnocením vlastního výkonu v hodinách účetnictví není statisticky významná závislost.

Proti tomu byla formulována alternativní hypotéza:

H_1 : Mezi pohlavím a hodnocením vlastního výkonu v hodinách účetnictví je statisticky významná závislost.

Stejně jako v minulém případě je použita statistická metoda test nezávislosti Chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku (Chráska, 2007) na hladině významnosti 0,05 a vychází z následující tabulky č. 7.

Tabulka 7 Kontingenční tabulka pro výpočet testu nezávislosti Chi-kvadrát
(vlastní zpracování)

		Pohlaví		Σ
		ANO	NE	
Provádím hodnocení svého výkonu v hodinách účetnictví	ANO	6	69	75
	NE	5	38	43
Σ		11	107	118

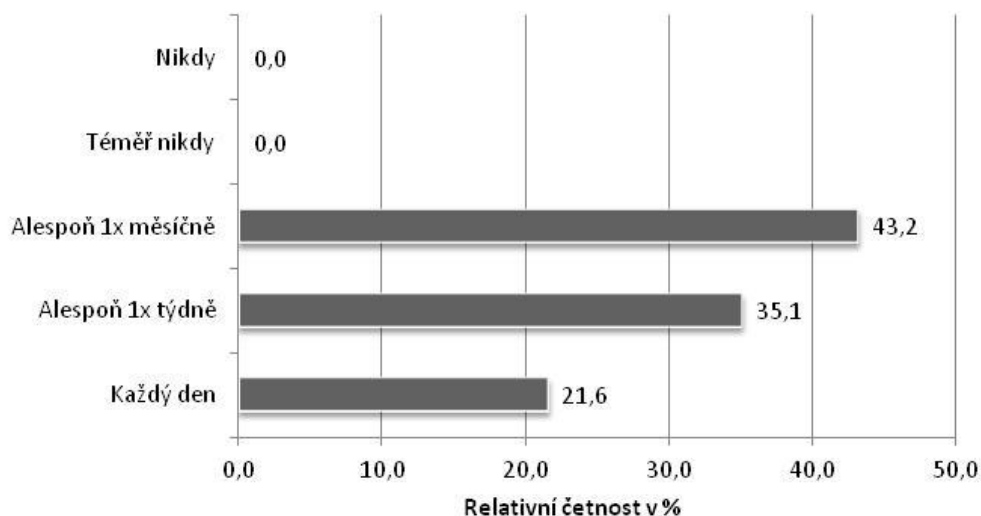
Při testování nulové hypotézy se vychází ze vztahu:

$$\chi^2 = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)} \quad (2)$$

Po dosazení do uvedeného vzorce vychází hodnota testového kritéria: $\chi^2 = 0,426$.

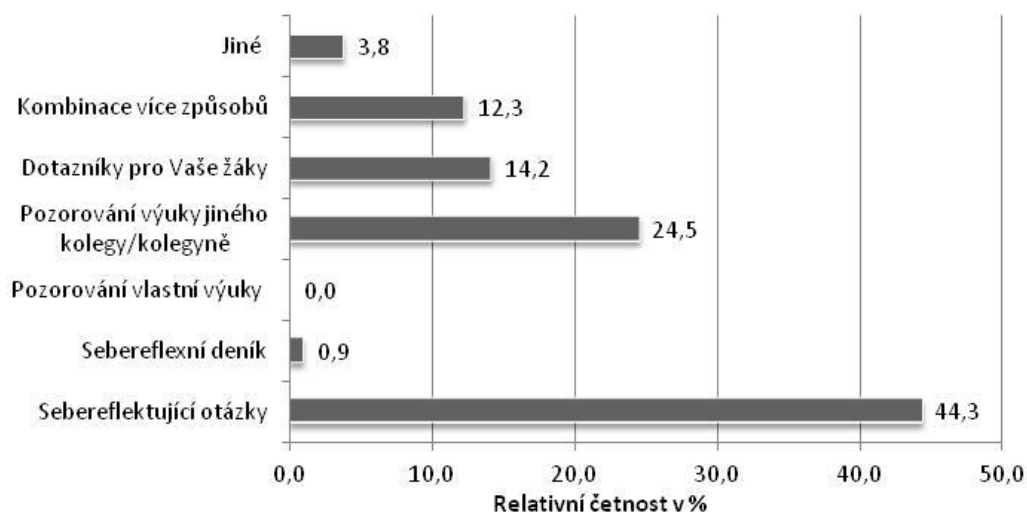
Čtyřpolní tabulka má vždy 1 stupeň volnosti a pro hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota ve výši $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Z tohoto důvodu je odmítnuta alternativní hypotéza H_1 a je možné konstatovat, že neexistuje statisticky významná závislost mezi tím, zda učí účetnictví muž nebo žena a hodnocením svého výkonu v jednotlivých hodinách.

Pokud respondent odpověděl na předchozí otázku ano, měl určit, jak často uvedené hodnocení provádí. Odpovědělo 98,7 %, relativní četnosti odpovědí jsou zachyceny na obrázku č. 21. Alespoň jednou měsíčně se z obdržených odpovědí zabývá svým výkonem 43,2 % dotázaných, alespoň jednou týdně 35,1 % a každý den 21,6 %. Možnost téměř nikdy nebo nikdy nezvolil žádný respondent.



Obrázek 21 Četnost sebehodnocení (vlastní zpracování)

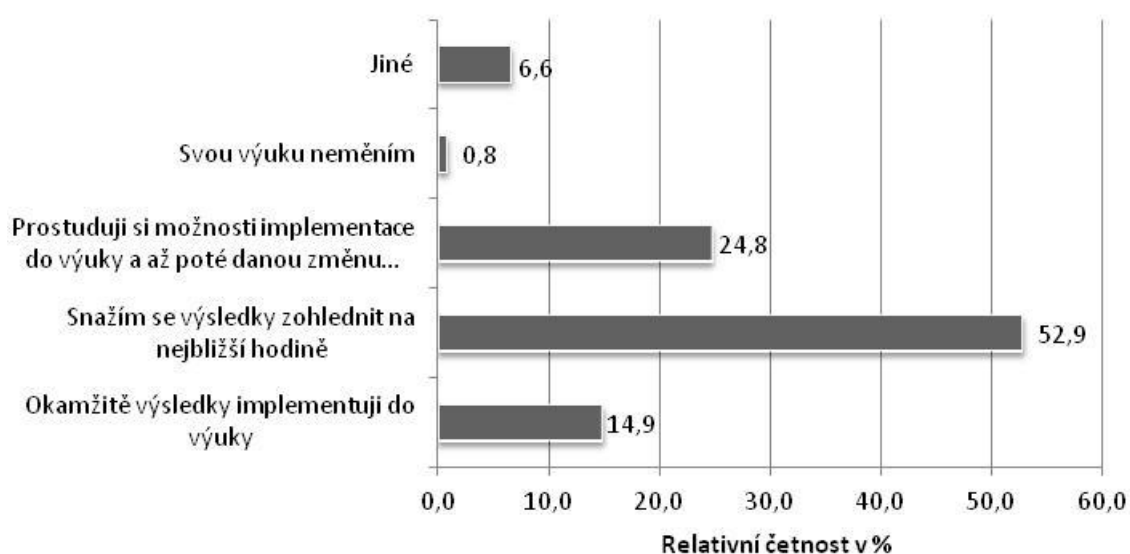
Na otázku týkající se metod, které učitelé ve své činnosti ke zdokonalení používají, odpovědělo 87,6 % dotázaných. Jejich odpovědi v relativním vyjádření jsou zachyceny na obrázku č. 22. Z průzkumu vyplývá, že nejvíce používanou metodou jsou sebereflekující otázky, které používá 44,3 % respondentů. Následuje pozorování výuky jiného kolegy nebo kolegyně (24,5 %), dotazníky pro žáky (14,2 %). Sebereflexní deník nebo možnost „jiné“ zaškrtnlo méně než 5 %. Mezi „jinými“ byla nejčastěji uvedena diskuse se žáky. Z odpovědí vyplynulo, že pozorování vlastní výuky pomocí videozáznamu nebo zvukového záznamu není používanou metodou pro zdokonalení svých výkonů v hodinách.



Obrázek 22 Metody používané pro zdokonalení výuky (vlastní zpracování)

Obrázek č. 23 znázorňuje relativní četnosti odpovědí na otázku, jak učitelé účetnictví implementují výsledky vlastního hodnocení do své výuky. Na danou otázku odpovědělo 100 % respondentů.

Z průzkumu vyplynulo, že 52,9 % se výsledky vlastního hodnocení snaží zohlednit na nejbližší hodině, 24,8 % si nejprve prostuduje možnosti implementace do výuky a až následkem toho změny případně realizuje. 14,9 % výsledky okamžitě zohlední do výuky. Jeden respondent se vyjádřil, že svou výuku nemění a 6,6 % zvolilo možnost „jiné“.

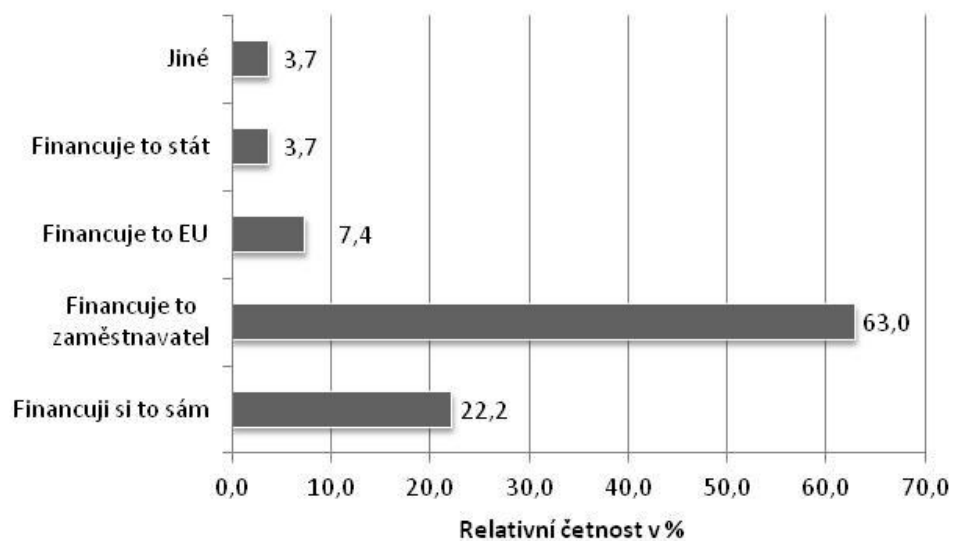


Obrázek 23 Implementace výsledků vlastního hodnocení do výuky (vlastní zpracování)

V rámci získávání znalostí a aktuálních informací je pro učitele důležitá i finanční stránka, tzn. kdo jim danou aktivitu zaplatí.

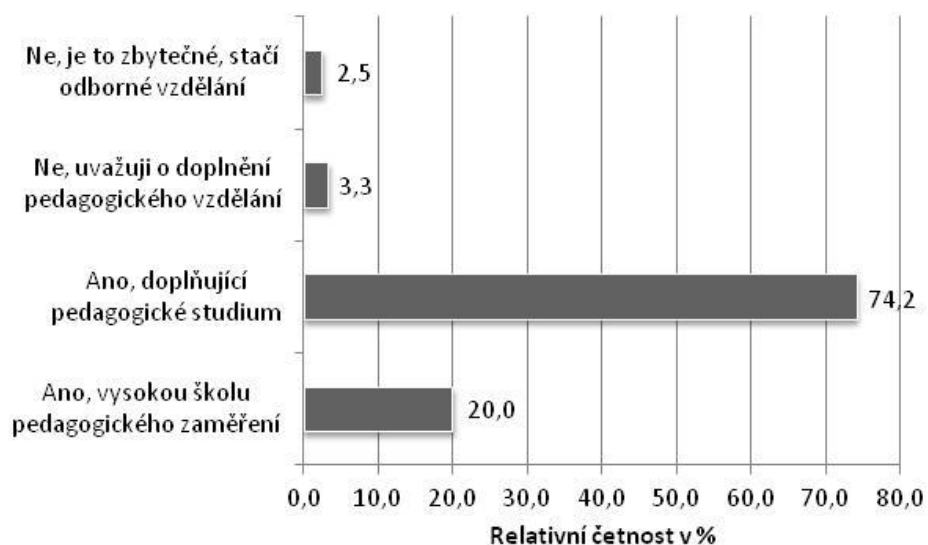
Obrázek č. 24 zachycuje odpovědi na otázku, kdo financuje vzdělávání a doplňování aktuálních odborných informací učitelům, pokud si vybrali jinou možnost než, že si informace doplňují sami (tj., používají jiné formy než např. použití internetu, televizního zpravodajství atd.).

Na danou otázku odpovědělo 96,4 % dotázaných. Nejvíce jsou tyto aktivity financovány zaměstnavatelem (63,0 %), 22,2 % si danou aktivitu financuje samo. Prostřednictvím projektů Evropské unie je financováno 7,4 % a další dvě možnosti mají shodně po 3,7 %.



Obrázek 24 Způsoby financování získávání informací učitelů účetnictví
(vlastní zpracování)

Poslední otázka se týkala pedagogické kompetence, kterou by měl učitel i odborného vyučování taktéž mít. Na danou otázku odpovědělo 99,2 % respondentů. Jak je patrné z obrázku č. 25, 94,2 % si uvědomuje důležitost pedagogické kompetence, 74,2 % respondentů má doplněné pedagogické studium, 19,7 % má vystudovanou vysokou školu pedagogického zaměření. Pedagogické vzdělání zatím nemá 3,4 % z respondentů, ale uvažuje o něm. Tři respondenti uvedli, že stačí odborné vzdělání, doplnění pedagogického vzdělání považují za zbytečné.



Obrázek 25 Pedagogické vzdělání u učitelů účetnictví (vlastní zpracování)

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V této kapitole budou shrnuty hlavní výsledky výzkumu a zodpovězeny výzkumné otázky, které byly stanoveny na samém začátku. Výzkum probíhal formou dotazníkového šetření, ve kterém byla návratnost 121 dotazníků.

Otázka č. 1: Doplnují si učitelé účetnictví odborné znalosti a aktuální informace z oblasti účetnictví?

První otázka se týkala oblasti, zda si učitelé účetnictví doplňují odborné znalosti a aktuální informace z oblasti účetnictví. Průzkum prokázal, že učitelé účetnictví si odborné znalosti a aktuální informace z uvedené oblasti doplňují nejvíce sami, následují kurzy realizované mimo školu, na které působí. Oblíbené jsou i konference, workshopy a odborné semináře. V případě, že si učitelé doplňují informace sami, nejvíce preferují internet a možnosti, které nabízí. Velmi oblíbené je i studium prostřednictvím odborných ekonomických časopisů a knižní literatury. Učitelé příliš nevyužívají jako zdroj informací televizní zpravodajství a vůbec nepoužívají v tomto směru hospitace u kolegů.

Pozitivní je také zjištění, že učitelé si doplňují aktuality pravidelně, nejvíce frekventovanou možností je prohlubování znalostí minimálně jedenkrát za měsíc, ale je mnoho učitelů, kteří provádí tuto činnost minimálně jedenkrát týdně. S otázkou doplňování informací a prohlubování znalosti z oblasti účetnictví se pojí i finanční stránka, kdy nejčastěji je plátcem externího vzdělávání zaměstnavatel, ale mnoho učitelů si danou činnost hradí samo.

Otázka č. 2: Jaký je vztah učitelů účetnictví k účetní praxi?

Druhá otázka se dotýkala oblasti praxe. Z provedeného průzkumu vyplývá, že pro učitele je praktická otázka velmi důležitá, převažuje počet těch, kteří v praxi aktivně po ukončení vysoké školy a před nebo v průběhu pedagogické činnosti působili. Nejvíce četností bylo u možnosti působení v rámci soukromého sektoru, ať již jako tzv. drobný podnikatel (vedení účetnictví, daňové poradenství) nebo práce v podnikatelském sektoru (u obchodních společností). Toto zjištění je pozitivní z toho důvodu, že na středních školách je převážně účetnictví zaměřené na podnikatelský sektor. Co se týká vhodných možností dostupnosti aktuálních informací z účetnictví, zde převažovala odpověď ano. Byla také prokázána statisticky významná závislost mezi tím, zda jsou informace pro učitele snadno dostupné a tím, zda působili v praxi. Další pozitivní skutečností je,

že všichni učitelé, kteří odpověděli na otázku, zda si dokážou sami vyplnit základní daňové přiznání, odpověděli na tento dotaz kladně. Většina z respondentů svou aktuální orientaci v oblasti účetnictví hodnotí na velmi dobré úrovni, následuje úroveň dobrá a vysoká. Jen minimální část respondentů by svou úroveň zhodnotila jinak. Podobně učitelé hodnotí i své znalosti, nejvíce preferovanou možností bylo, že znalosti mají na velmi dobré úrovni, následovala úroveň dobrá a velmi vysoká.

Otázka č. 3: Provádějí učitelé účetnictví sebereflexi?

Třetí otázka byla zaměřena na oblast sebehodnocení a sebereflexi učitelů. Bylo zjištěno, že převážná část respondentů se zabývá svým výkonem, který podávají ve svých hodinách účetnictví, přičemž nejčastěji tuto aktivitu provádějí minimálně jednou měsíčně nebo týdně. Pro zdokonalení své činnosti nejčastěji používají sebereflekující otázky, následuje pozorování výuky jiného kolegy nebo kolegyně. Často využívanou možností jsou také dotazníky pro žáky. Zjištěné výsledky hodnocení svých výkonů učitele ovlivňují, nejvyšší četnost byla zaznamenána u možnosti, kdy se učitelé snaží promítnout výsledky svého hodnocení na nejbližší hodině. Pouze jeden respondent odpověděl, že svou výuku nemění.

Otázka č. 4: Mají učitelé účetnictví kromě odborné kompetence doplněnou i kompetenci pedagogickou?

Poslední, čtvrtá otázka se týkala kompetence pedagogické. Většina respondentů si uvědomuje potřebu doplnění si pedagogického vzdělání. Nejvyšší četnost byla zaznamenána u možnosti doplňujícího pedagogického studia, ale mnoho učitelů má vystudovanou vysokou školu pedagogického zaměření. Pouze tři respondenti se domnívají, že doplnit si pedagogické vzdělání je zbytečné a považují svou odbornou kompetenci za dostačující.

7 NÁVRHY A DOPORUČENÍ

Z provedeného výzkumu vyplývá, že odborné kompetence učitelů účetnictví jsou na vysoké úrovni. Učitelé sami vědí, že je v dnešní době nutné si prohlubovat své znalosti a získávat stále nové informace.

Při nabývání znalostí a aktualit využívají často své vlastní způsoby, aniž by využívali nabídek kurzů, školení nebo odborných seminářů poskytovaných buď českými vysokými školami, nebo specializovanými společnostmi. Tato skutečnost může být způsobena mnoha faktory. Jedním z nich může být finanční stránka, kdy zejména školení jsou poměrně hodně drahá záležitost, ale učitele může ovlivňovat i časová náročnost, protože relevantní kurzy jsou pořádány především ve velkých městech, a to zejména v Praze, Brně nebo Olomouci, kam musí učitelé z odlehlých míst dojíždět. Druhým faktorem může být a sami učitelé si v průběhu dotazníkového šetření několikrát posteskli, že kurzy a školení, které jsou v nabídce českých vzdělávacích institucí, nejsou vhodně zacíleny i na učitele účetnictví. S tímto nezbyvá než souhlasit. Jako učitel účetnictví daná osoba nepotřebuje až tak podrobné informace, které jsou nutné pro pracovníky z praxe, učitelům stačí tzv. „balíček“ novinek a hlavních změn. Často bylo také poukazováno na to, že dříve takováto školení v nabídce byla.

Na základě zjištěné situace jsem oslovila čtyři velké ekonomické vzdělávací instituce, a to:

- Svaz účetních,
- 1. VOX, a.s.,
- Institut certifikace účetních,
- Komora certifikovaných účetních.

Na dotaz zareagovaly tři společnosti – 1. VOX, a.s., Komora certifikovaných účetních a Svaz účetních. Akciovou společností 1. VOX bylo sděleno, že tyto kurzy a školení v nabídce neměla a nemá a učitelé si mohou vybírat jen z nabízeného spektra otevřených kurzů, na které se může přihlásit kdokoli. Podobnou odpověď jsem obdržela i od Komory certifikovaných účetních a Svazu účetních, které taktéž specifické kurzy a školení jen pro učitele účetnictví v nabídce neměly a nemají.

Myslím si, že pro vzdělávací instituce by nabídka školení a kurzů pro specifickou skupinu nemusela být nezajímavá a mohly by uvažovat o rozšíření své nabídky o uvedenou činnost.

Dalším problémem, který se vztahuje k externím kurzům a školením, je zabezpečení jejich financování. Jelikož se jedná o nutnost k výkonu povolání učitele účetnictví, podle mého názoru by se učitelé měli účastnit externího vzdělávání a doplňování informací minimálně jednou za rok, nejlépe jednou za půl roku a tyto kurzy by měly být hrazeny zaměstnavatelem. Externího vzdělávání z důvodu toho, že ať se učitel snaží sebevíc, nemá šanci sám „postřehnout a zachytit“ všechny změny, které se v různých oblastech vztahujících se k účetnictví udály.

Velmi pozitivním zjištěním vyplývajícím z provedeného výzkumu je, že většina učitelů působila nebo působí v praxi. Zde mi nezbývá než souhlasit s některými respondenty, kteří vyjádřili názor, že každý, kdo vyučuje účetnictví, by si měl zkusit i reálnou praxi. Nutně se nemusí jednat o pracovní poměr, ale učitel ryze odborného předmětu, jakým účetnictví je, by si měl projít alespoň odbornou praxí během své pedagogické činnosti v rámci nějaké účetní jednotky. Z vlastní zkušenosti si dovoluji říci, že se jedná o velmi potřebnou aktivitu, která učitele „posune dále“ v jeho činnosti a umožní mu předávat svým žákům nejen „teoretický základ“, ale i „něco navíc“.

Také by si měli učitelé uvědomit důležitost sebehodnocení své činnosti, protože je to způsob, jak na sobě dále pracovat. Z výzkumu vyplynulo, že větší část respondentů sebereflexi provádí, zbývající respondenti, kteří odpověděli záporně, by o této aktivitě měli alespoň začít uvažovat.

Většina učitelů, u kterých je předpoklad, že jsou odborníci ve svém oboru, tzn., že mají vystudovanou odborně zaměřenou vysokou školu, si je také vědomo důležitosti doplnění si pedagogického vzdělání a i toto vzdělání doplněné má. Z výzkumu vyplynulo, že jsou i učitelé, kteří o dané činnosti ani neuvažují. Myslím si, že pokud chce učitel působit ve vyučovacím procesu, nějakým způsobem by si měl doplnit i pedagogické vzdělání, které mu umožní pochopit pedagogický proces a děje, které v něm probíhají.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala oblastí odborných kompetencí, konkrétně odbornými kompetencemi učitelů účetnictví. Jako cíl jsem si stanovila zjistit, jaká je úroveň odborných kompetencí, jaké jsou způsoby a četnost prohlubování odborných znalostí a doplňování aktuálních informací z dané oblasti i s přihlédnutím k dalším dvěma důležitým kompetencím – sebereflexi a pedagogické kompetenci u učitelů účetnictví na středních odborných školách a odborných učilištích v České republice. Dovolím si uvést, že cíl bakalářské práce byl splněn.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V rámci teoretické části byla provedena rešerše dostupných literárních zdrojů s rozdělením na čtyři části. V první části byl popsán vyučovací proces a postavení učitele v něm, v dalších dvou částech byly popsány kompetence a následně odborné kompetence. Poslední díl teoretické části se věnoval celoživotnímu učení.

Praktická část byla rozdělena na část výzkumnou a návrhovou. V rámci výzkumné části byly stanoveny čtyři vědecké otázky, které byly následně zkoumány prostřednictvím kvantitativního výzkumu s využitím dotazníkového šetření mezi učiteli účetnictví působícími na středních odborných školách a odborných učilištích v České republice, kterého se zúčastnilo 121 respondentů. Výsledky výzkumu byly analyzovány a na základě jejich podkladu byla navržena možná řešení a doporučení. V oblasti doplňování informací a prohlubování znalostí bylo doporučeno využívat externí společnosti specializující se na danou problematiku. Zde je nutné vzít v úvahu problém, který představuje skutečnost, že společnosti poskytující ekonomické vzdělávání nemají ve své nabídce specializované kurzy a školení pro specifickou skupinu v podobě učitelů účetnictví. Z finančního hlediska by tyto kurzy a školení měly být hrazeny zaměstnavatelem. Dále by učitelé takto specializovaného předmětu měli být v neustálém kontaktu s praxí, nejlépe se jí přímo účastnit, provádět sebereflexi, která jim pomůže zvýšit kvalitu své výuky a jelikož účetnictví je předmět, který spadá do oblasti odborného vzdělání, měli by si učitelé, pokud pedagogické vzdělání nemají, toto vzdělání doplnit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANTIKAJINEN, Ari. *Between structure and subjectivity: Life-histories and lifelong learning*. International Review of Education, 1998, roč. 44, č. 2-3, s. 215-234.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-717-8479-6.

ČIUŽAS, Renaldas, Jolanta NAVICKAITĚ a Lidija UŠECKIENĚ. *Development of the Teacher's Professional Competence and the Need for its Change*. Teacher Education, 2009, roč. 13, č. 2, s. 110-119.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-802-4728-636.

FAHR, René. *Loafing of learning? The demand for informal education*. European Economic Review, 2005, roč. 49, č. 75-98.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

GREGAR, Aleš a kolektiv. *Tacitní znalosti a úspěšné řízení: monografie k závěrům řešení projektu GA ČR, reg. č. 406/08/0459, Rozvoj taktických znalostí manažerů*. Martin: Alfa print, 2011, 184 s. ISBN 978-809-7036-010.

HELUS, Zdeněk. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 167 s. ISBN 80-729-0059-5.

HONIGSFELD, Andrea a Charlotte ALLEN. *Self-Reflection and Life Review Theory: A Cross-Cultural, Interdisciplinary Experience for Pre-Service and In-Service Teachers*. Race, Gender & Class, 2010, roč. 17, č. 1-2, s. 128-134.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

INSCH, Gary S., Nancy McINTYRE a David DAWLEY. *Tacit Knowledge: A Refinement and Empirical Test of the Academic Tacit Knowledge Scale*. The Journal of Psychology, 2008, roč. 142, č. 6, s. 561-579.

ITAL, Annette a Michaele KNÖFERL. *Aus-, Fort-: Arbeitsbuch mit Folienvorlagen und Übungsanleitungen für Unterrichtende, Praxisanleitungen und MentorInnen im Gesundheitswesen*. Hagen: Kunz, 2001. ISBN 38-949-5173-7.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005, 171 s. ISBN 80-731-5080-8.

JANÍK, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 119 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 15. ISBN 978-807-3151-867.

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, 159 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1259-3.

KOHNNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 181 s. ISBN 80-729-0148-6.

KONG, Siu Cheung, Ronnie H. SHROFF a Hing Keung HUNG. *A web enabled video system for self reflection by student teachers using a guiding framework*. Australasian Journal of Educational Technology, 2009, roč. 25, č. 4, s. 544-558.

KUNGU, Kenneth a Krisanna MACHTMES. *Lifelong Learning: Looking at Triggers for Adult Learning*. The International Journal of Learning, 2009, roč. 16, č. 7, s. 501-511.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3674-342.

LAM, Alice. *Embedded Firms, Embedded Knowledge: Problems of Collaboration and Knowledge Transfer in Global Cooperative Ventures*. Organizational Studies, 1997, roč. 18, č. 6, s. 973-996.

LAMB, Rick. *Lifelong Learning Institutes: The Next Challenge*. The LLI Review, 2011, roč. 6, s. 1-10.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. Vyd. 1. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003, 305 s. ISBN 80-704-2272-6.

MARINKOVÁ, Helena a Mario STRETTI. *Procesy uznávání naplňují koncept celoživotního učení*. In: *Odborné vzdělávání – Informační bulletin národního ústavu*

odborného vzdělávání [online]. 2009, roč. 13, č. 2 [cit. 2012-03-16]. ISSN 1210-7387. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/bull09_02.pdf.

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE. VÝZNAM KOMPETENČNÍHO PŘÍSTUPU VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Národní institut dětí a mládeže* [online]. [cit. 2012-03-28]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/okp/kompetence/vyznam-kompetencniho-pristupu-ve-vzdelavani>

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE. KLÍČOVÉ KOMPETENCE. *Národní institut dětí a mládeže* [online]. [cit. 2012-03-26]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/okp/kompetence/klicove-kompetence>.

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE. KOMPETENCE – DEFINICE. *Národní institut dětí a mládeže* [online]. [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/okp/kompetence/kompetence>.

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE. KOMPETENCE A SCHOPNOSTI. *Národní institut dětí a mládeže* [online]. [cit. 2012-03-19]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/okp/kompetence/kompetence-a-schopnosti>.

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. K VÝVOJI KONCEPTU KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. NÚOV, © 2008 [cit. 2012-03-24]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pohled studentů (učitelů) na pedagogické kompetence. In Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 73-83. ISBN 978-80-7368-615-4.

OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 195 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1360-4.

PROCHÁZKA, Ondřej. *Přenositelnost skrytých znalostí*. *Znalosti* 2008, s. 367-370. ISBN 978-80-227-2827-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 124 s. Dostupný z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

RYCHLÍKOVÁ, Berta a Svatopluk SLOVÁK. Možnosti přípravy učitelů odborných předmětů a učitelů odborného výcviku. *In: Odborné vzdělávání – Informační bulletin*

národního ústavu odborného vzdělávání [online]. 2009, roč. 13, č. 5 [cit. 2012-03-22]. ISSN 1210-7387. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/bull09_05.pdf

SOLFRONK, Jan. *Učitelství jako profese*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2000, 70 s. ISBN 80-708-3390-4.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-807-2904-969.

UZUNBOYLU, Hüseyin a Cigdem HÜRSEN. *Lifelong Learning Competence Scale (LLCS): The Study of Validity and Reliability*. H. U. Journal of Education, 2011, roč. 41, s. 449-460.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-729-0077-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Proměny vzdělávacího kontextu a kompetence učitelů pro tvorbu ŠVP v odborném vzdělávání*. Studijní texty pro projekt PILOT S, 2008. Dostupné z WWW: http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5793_Promeny_vzdelavaciho_kontextu_a_kompetence_ucitelu_pro_tvorbu_SVP_v_odbornem_vzdelavani.pdf

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-807-3674-052.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 200 s. ISBN 978-808-6723-983.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008a, 159 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-708.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008b, 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

VOZNIČKA, Vladimír a Miroslav KADLEC. *Bude Evropský rámec kvalifikací v ČR? In: Odborné vzdělávání – Informační bulletin národního ústavu odborného vzdělávání* [online]. 2008, roč. 12, č. 1 [cit. 2012-04-01]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/BULLETIN/bull2008_01_web.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 Vztah kvalifikací a kompetencí</i>	20
<i>Obrázek 2 Proces utváření znalostí</i>	24
<i>Obrázek 3 Funkce sebereflexe</i>	26
<i>Obrázek 4 Složení respondentů.....</i>	33
<i>Obrázek 5 Věkové rozmezí respondentů</i>	34
<i>Obrázek 6 Rozložení podle zaměření vystudované vysoké školy</i>	34
<i>Obrázek 7 Škola, na které v současnosti učitel působí</i>	35
<i>Obrázek 8 Status školy, na které učitel působí</i>	35
<i>Obrázek 9 Délka praxe výuky účetnictví.....</i>	36
<i>Obrázek 10 Znalost pojmu „odborné kompetence“ mezi učiteli účetnictví</i>	37
<i>Obrázek 11 Možnosti doplnění odborných informací z oblasti účetnictví.....</i>	37
<i>Obrázek 12 Preferované možnosti učitelů, pokud si informace doplňují sami</i>	38
<i>Obrázek 13 Četnost doplňování odborných znalostí</i>	39
<i>Obrázek 14 Působení učitel v praxi</i>	40
<i>Obrázek 15 Rozložení působení učitelů v praxi.....</i>	40
<i>Obrázek 16 Kontakt s praxí</i>	41
<i>Obrázek 17 Dostupnost odborných informací a aktualit.....</i>	42
<i>Obrázek 18 Sebehodnocení vlastní aktuální orientace v oblasti účetnictví.....</i>	44
<i>Obrázek 19 Sebehodnocení vlastních odborných znalostí.....</i>	44
<i>Obrázek 20 Hodnocení vlastního výkonu v hodinách účetnictví</i>	45
<i>Obrázek 21 Četnost sebehodnocení</i>	47
<i>Obrázek 22 Metody používané pro zdokonalení výuky.....</i>	47
<i>Obrázek 23 Implementace výsledků vlastního hodnocení do výuky</i>	48
<i>Obrázek 24 Způsoby financování získávání informací učitelů účetnictví.....</i>	49
<i>Obrázek 25 Pedagogické vzdělání u učitelů účetnictví</i>	49

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Rozporuplnost profese: paradoxy</i>	13
<i>Tabulka 2 Rozdělení kompetencí</i>	18
<i>Tabulka 3 Vztah funkcí školy, cílů vzdělávání a kompetencí učitele</i>	22
<i>Tabulka 4 Proces sebereflexe a její struktura</i>	27
<i>Tabulka 5 Formální, neformální vzdělávání a informální učení</i>	29
<i>Tabulka 6 Kontingenční tabulka pro výpočet testu nezávislosti Chí-kvadrát</i>	43
<i>Tabulka 7 Kontingenční tabulka pro výpočet testu nezávislosti Chí-kvadrát</i>	46

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník

Dělení kompetencí (podle Ital a Knöferl)

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážené kolegyně a vážení kolegové,

v současné době jsem studentkou 3. ročníku Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a předkládám Vám dotazník, jehož otázky jsou zaměřeny **na odborné kompetence učitele pro výuku účetnictví**.

Prosím věnujte několik minut zodpovězení níže uvedeného dotazníku. Veškeré údaje, které uvedete u následujících dvacetitřítí otázek, budou zpracovány **anonymně** a budou sloužit výhradně pro účely zpracování bakalářské práce.

Předem Vám srdečně děkuji za čas, který věnujete tomuto dotazníku.

Ing. Hana Ředinová

1. Zaměření vystudované vysoké školy:

- Ekonomický směr
- Technický směr
- Jiné: _____

2. Účetnictví vyučujete:

- Méně než 12 měsíců
- 1 – 5 let
- 10 – 15 let
- 15 – 20 let
- 20 a více let

3. Znáte pojem odborné kompetence?

- Ano
- Ne

4. Odborné informace týkající se předmětu účetnictví (např. změny zákonů, vyhlášek, aktuální informace) si doplňujete:

- Sami
- V rámci kurzů realizovaných školou
- V rámci konferencí, workshopů, odborných seminářů
- Dalším studiem (např. doplňující studium v rámci nabídky českých vysokých škol)
- V rámci kurzů realizovaných mimo školu (školení poskytované odbornými institucemi, např. Svaz účetních)
- Žádným z uvedených typů
- Jiné: _____

5. V případě, že si informace z oblasti účetnictví doplňujete SAMI, používáte k tomuto účelu:
- Internet
 - Televizní zpravodajství
 - Studium knižní literatury
 - Studium odborných ekonomických časopisů
 - Hospitace u kolegů
 - Jiné: _____
6. Jak často si doplňujete odborné znalosti z oblasti účetnictví?
- Min. 1x týdně
 - Min. 1x měsíc
 - Min. 1x čtvrtletí
 - Min. 1x půl roku
 - Min. 1x rok
 - Méně než jednou ročně
7. Působil/a jste po ukončení vysoké školy v praxi v oblasti účetnictví?
- Ano
 - N
8. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ANO, působil/a jste:
- Soukromá sféra – drobný podnikatel (např. vedení účetnictví, daňový poradce)
 - Soukromá sféra – podnikatelský sektor (např. hlavní účetní)
 - Veřejná sféra (např. krajský úřad)
 - Jiné: _____
9. V současné době Váš kontakt s praxí se odehrává prostřednictvím:
- Exkurzí
 - Přednášek a diskusí s odborníky
 - Vlastní činností (např. vedu účetnictví)
 - Jiné: _____
10. Dokážete si sám/sama vyplnit daňové přiznání (daň z příjmu fyzických osob ze závislé činnosti)?
- Ano
 - Ne
11. Vyhovují Vám současné možnosti dostupnosti informací a aktualit z oblasti účetnictví (jsou pro Vás snadno dostupné)?
- Ano
 - Ne

12. Jak byste ohodnotil/a svou aktuální orientaci ve změnách v oblasti účetnictví?
- Je na vysoké úrovni, snažím se stále vzdělávat, aktuální informace mám tzv. „z první ruky“, žáci mě nemají čím překvapit, vždy odpovím dle aktuálního dění
 - Je na velmi dobré úrovni, snažím se stále vzdělávat, žákům dokážu téměř vše (cca 90 % otázek) zodpovědět
 - Je na dobré úrovni, nejdůležitější změny včas postřehnu a zapracuji do výuky, žákům většinou dokážu zodpovědět cca 70 % otázek
 - Je na dostatečné úrovni, občas mě žáci nějakou informací či otázkou „překvapí“, dokážu zodpovědět tak 50 % otázek
 - Je na ucházející úrovni, často žákům nedokážu jejich otázky zodpovědět (dokážu zodpovědět méně než 50 % otázek), mají aktuálnější informace než já
 - Jiné: _____
13. Pokud se dotkneme Vašeho hodnocení vlastních odborných znalostí z oblasti účetnictví, sami byste své znalosti ohodnotili jako:
- Nadstandardní
 - Na velmi vysoké úrovni
 - Na velmi dobré úrovni
 - Na dobré úrovni
 - Dostačující
 - Nedostačující
 - Jiné: _____
14. Zabýváte se hodnocením svých výkonů v hodinách účetnictví?
- Ano
 - Ne
15. Pokud jste uvedl/a na otázku č. 16 ANO, jak často uvedené hodnocení provádíte?
- Každý den
 - Alespoň jednou týdně
 - Alespoň jednou měsíčně
 - Téměř nikdy
 - Nikdy
16. Jaké metody používáte pro zdokonalení svých učitelských dovedností?
- Sebereflektující otázky
 - Sebereflexní deník
 - Pozorování vlastní výuky pomocí videozáznamu, zvukového záznamu
 - Pozorování výuky jiného kolegy/kolegyně
 - Dotazníky pro Vaše žáky
 - Jiné: _____

17. Výsledky vlastního hodnocení využíváte pro svou vyučovací činnost:

- Okamžitě výsledky implementuji do výuky
- Snažím se výsledky zohlednit ihned na nejbližší hodině
- Prostuduji si možnosti implementace do výuky a až poté danou změnu případně realizuji
- Svou výuku neměním
- Jiné: _____

18. Pokud se účastníte získávání informací z oblasti účetnictví (mimo variantu, že si tyto informace doplňujete sami např. využitím internetu, ale např. chodíte na školení), tuto aktivitu Vám financuje:

- Financuji si to sám
- Financuje to zaměstnavatel
- Financuje to Evropská unie prostřednictvím projektů (např. OP VK)
- Financuje to stát
- Jiné: _____

19. Máte i doplněné pedagogické vzdělání?

- Ano, vysokou školu pedagogického zaměření
- Ano, doplňující pedagogické studium
- Ne, uvažuji o doplnění pedagogického vzdělání
- Ne, je to zbytečné, stačí odborné vzdělání

20. Jste:

- Muž
- Žena

21. Váš věk je v rozmezí:

- 25 - 34
- 35 - 44
- 45 - 54
- 55 a více

22. V současné době působíte na:

- Obchodní akademie
- Střední podnikatelská škola
- Střední průmyslová škola
- Střední škola zemědělská
- Integrovaná střední škola
- Jiné: _____

23. Škola, na které v současnosti působíte, má status:

Státní

Soukromá

Jiné: _____

Chcete se k dotazníku ještě dál vyjádřit? Zde máte prostor pro své další myšlenky, názory a úvahy:

Děkuji Vám za Váš čas. S pozdravem a přáním pěkného dne

Ing. Hana Ředinová

PŘÍLOHA P II: DĚLENÍ KOMPETENCÍ (PODLE ITAL A KNÖFERL, 2001)

A. Odborné kompetence znamenají schopnost:

- rozpoznat a hodnotit specifické situace jako celek, ale i v jejich částech,
- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých,
- rozpoznat změny situace, jakož i předvídat střednědobý a dlouhodobý vývoj,
- stanovit priority, přijmout rozhodnutí a být iniciativní,
- používat široký repertoár metod a technik,
- pracovní úkony provádět se zručností a jistotou,
- vyjadřovat se přiměřeně situaci, srozumitelně a podle potřeby diferencovaně,
- vyhodnotit následky jednání a poučit se z nich,
- být přístupný změnám a novinkám,
- motivovat se k učení, poukázat na dosažené změny chování a postoje a podporovat je.

B. Osobnostní kompetence znamenají schopnost:

- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých,
- akceptovat hranice a přijmout, respektive nabídnout vhodnou pomoc,
- stanovit priority, přijmout rozhodnutí a chopit se iniciativy,
- vyhodnotit účinky vlastního jednání a poučit se z nich,
- rozvíjet základní etické postoje a obhajovat je v konkrétní situaci,
- být přístupný změnám a novinkám.

C. Sociální kompetence znamenají schopnost:

- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých,
- vyjadřovat se přiměřeně situaci, srozumitelně a diferencovaně,
- motivovat se k učení, poukázat na změny chování a postoje a podporovat je,
- vážit si hodnot a spolupracovat s ostatními,

- střídáním účasti, angažovanosti a distance vstupovat do vztahů, zachovávat je a ukončovat,
- probírat se konflikty, řešit je nebo je strpět. (Veteška, Tureckiová, 2008a)