



S odbornou podporou mezinárodního kolegia vysokoškolských pedagogů vydává Ing. Jan Chromý, Ph.D., Praha.

22. ročník

3/2025

Media4u Magazine

ISSN 1214-9187 Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání

The Quarterly Journal for Education * Квартальный журнал для образования

Časopis je archivován Národní knihovnou České republiky, od června 2015 je časopis indexován v databázi ERIH Plus. Časopis je na seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik, který vydává Rada pro výzkum, vývoj a inovace ČR.

NA ÚVOD

INTRODUCTORY NOTE

Vážené dámy, vážení pánové,

Dovolujeme si vás pozvat k účasti na mezinárodní vědecké konferenci Média a vzdělávání – Media & Education 2025. Letos budou tuto konferenci pořádat:

- Časopis Media4u Magazine
- Katedra didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze,
- Grigol Robakidze University

Garanty konference jsou:

- Dr.h.c. prof. Ing. Rozmarína Dubovská, DrSc. - GE
- prof. Vakhtang Charaia, Ph.D. - GE
- prof. Ing. Pavel Krpálek, CSc. – CZ
- prof. Gocha Ochigava – GE
- prof. PhDr. Libor Pavera, CSc. – CZ
- doc. Ing. Lucia Krištofiaková, Ph.D. – SK
- doc. Ing. Katarína Krpáľková-Krelová, Ph.D. – SK
- doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D. – CZ
- Ing. Kateřina Berková, Ph.D. – CZ
- Ing. Jan Chromý, Ph.D. – CZ
- Ing. Alena Králová, Ph.D. – CZ
- Ing. Eva Tóblova, Ph.D. – SK

Více informací získáte na webových stránkách časopisu Media4u Magazine nebo pod odkazem <http://www.media4u.cz/mav/mav2025.php>

Těšíme se na vaši účast

Ing. Jan Chromý, Ph.D.
Šéfredaktor

OBSAH

Salome Dolidze	2
Formation of Legal Culture: A Synthesis of Civic and Professional Legal Education <i>Formování právní kultury: Syntéza občanského a profesního právního vzdělávání</i>	
Kateřina Berková.....	6
Generace Z mezi textem a čísly: Co může prozradit čtenářská gramotnost o účetním myšlení? <i>Generation Z between text and numbers: What can reading literacy about accounting thinking?</i>	
Eduard Entler.....	12
Study-work-life balance u generace Z studující na vysoké škole <i>Study-work-life balance of generation Z university students</i>	
Lenka Holečková.....	17
Užité techniky pro zvýšení přesvědčivosti studentů při prezentaci ekonomického tématu v angličtině <i>Selected Techniques Used to Increase Students' Persuasiveness when Presenting an Economic Topic in English</i>	
Dennis Billík - Filip Tkáč - Katarína Krpálková Krelová	21
Implementace aktivizačních výukových metod ve výuce IKT na obchodní akademii a její reflexe v postojích žáků <i>Implementation of activation teaching methods in ICT teaching at business academy and its reflection in students' attitudes</i>	
Michaela Voltrová - Eva Salcmanová	26
Patterns of AI Chatbot Use by Preservice Teachers and Their Instructors <i>Způsoby využívání AI chatbotů studenty učitelství a jejich vyučujícími</i>	
Ivan Růžička - Kamila Růžičková.....	33
Vliv učitele tělesné výchovy na motivaci žáků k pohybu <i>The Influence of Physical Education Teachers on Students' Motivation to Engage in Physical Activity</i>	
Naděžda Heinrichová.....	41
Německý grafický román 21. století: médium držící prst na tepu doby <i>German Graphic Novels of the 21st Century: A Medium with Its Finger on the Pulse of the Times</i>	

Salome Dolidze

Batumi State Maritime Academy

Batumi State Maritime Academy

Abstract: This article examines contemporary challenges in the formation of legal culture in the context of synthesizing civic and professional education. The paper presents innovative teaching methods that ensure the enhancement of legal awareness in society and the preparation of effective professional personnel in the field of law.

Abstrakt: Tento článek zkoumá současné výzvy ve formování právní kultury v kontextu syntézy občanského a profesního vzdělávání. Článek představuje inovativní metody výuky, které zajišťují zvyšování právního povědomí ve společnosti a přípravu efektivních profesionálních pracovníků v oblasti práva.

Key words: legal culture, innovative pedagogy, civic education, professional training, integrated learning.

Klíčová slova: právní kultura, inovativní pedagogika, občanská výchova, odborná příprava, integrované učení

Introduction

Legal culture constitutes one of the fundamental foundations of modern democratic society [4, p. 1124]. It encompasses not only knowledge of legal norms but also the comprehension of legal values and their practical implementation in everyday life. In today's Georgia, the formation of legal culture acquires special importance in light of European integration processes, which requires both highly qualified professional lawyers and legal education for the broader segments of society [2, p. 48].

The aim of this article is to demonstrate the necessity of integrating civic and professional legal education and to propose innovative teaching methods that will contribute to the formation of legal culture in society. Special attention will be devoted to modern teaching technologies and approaches that ensure the effectiveness of legal education.

Theoretical Foundations: The Concept of Legal Culture

Legal culture represents the totality of a society's legal consciousness, values, and behavioral norms [4, p. 1127]. It includes the following components:

- Cognitive component - knowledge of legal norms, principles, and institutions;
- Value component - internalization of legal values and positive attitudes towards them;
- Behavioral component - compliance with legal norms and the use of legal mechanisms to protect rights [1, p. 56].

The formation of legal culture is a continuous process that requires the effective functioning of both the formal education system and informal educational initiatives [2, p. 51]. In this process, the synthesis of civic and professional education is crucial, as it ensures the democratization of legal knowledge and the enhancement of professional standards.

Contemporary Challenges of Professional Legal Education

The legal education system today faces significant challenges [3, p. 24]. Globalization, technological progress, and the increasing complexity of legal regulations have led to a transformation of the requirements for the legal profession [1, p. 62]. A modern lawyer needs not only knowledge of legal dogmatics but also skills in critical thinking, problem-solving, communication, and the use of information technologies [6, p. 415].

The reform of professional legal education should be based on the following principles:

- Practice-oriented teaching - the use of clinical education, simulations, and interactive methods [1, p. 68];
- Interdisciplinary approach - teaching law in the context of economics, politics, sociology, and other disciplines [3, p. 29];
- Development of digital competencies - teaching Legal Tech tools, artificial intelligence, and data analysis methods [6, p. 419];
- Strengthening the ethical dimension - integration of professional ethics, social responsibility, and sustainable development issues [7, p. 32].

The Role of Civic-Legal Education in Building a Democratic Society

Civic-legal education is an essential condition for the formation of democratic political culture [2, p. 53]. It enables citizens to recognize their rights and responsibilities, actively engage in public life, and participate in decision-making processes [5, p. 78].

To strengthen civic-legal education, the following are necessary:

- Strengthening the legal component in the formal education system - improving the teaching of legal subjects in schools and higher education institutions [2, p. 57];
- Development of media literacy - enhancing citizens' ability to critically evaluate information disseminated in the media on legal issues [5, p. 85];

- Strengthening the educational role of public institutions - implementation of educational initiatives by courts, legislative bodies, and executive authorities [7, p. 38];
- Involvement of civil society organizations - implementation of legal education programs by non-governmental organizations [5, p. 89].

Innovative Methods for Legal Education

For the formation of legal culture, it is essential to implement innovative teaching methods that ensure the effectiveness and accessibility of education. Let's consider several promising directions:

1. Use of Digital Technologies

Modern digital technologies significantly change the landscape of legal education [6, p. 422]:

- Massive Open Online Courses (MOOCs) - ensure the accessibility of legal knowledge to a wide audience [5, p. 92];
- Virtual reality simulations - provide the opportunity to simulate court proceedings, negotiations, and other legal procedures [6, p. 425];
- Mobile applications - allow users to quickly receive information on legal issues and access practical advice [5, p. 94];
- Artificial intelligence - provides personalized learning and automatic feedback [6, p. 429].

2. Interactive and Experiential Learning

Instead of the traditional lecture method, modern legal education increasingly uses interactive and experiential approaches [3, p. 35]:

- Moot Court simulations - allow students to develop legal argumentation and public speaking skills [1, p. 72];
- Legal clinics - provide experience working on real cases and legal assistance to vulnerable groups in society [3, p. 37];
- Role-playing games - help participants better understand different legal roles and perspectives [6, p. 430];

- Problem-Based Learning (PBL) - develops critical thinking and problem-solving skills [1, p. 75].

3. *The Role of Media in Legal Education*

Media can make a significant contribution to raising legal awareness in society [5, p. 97]:

- Educational television and radio programs - provide information on current legal issues to the audience in an accessible form [2, p. 58];
- Documentary films - present legal problems and ways to solve them [4, p. 1135];
- Social media campaigns - influence public opinion and contribute to raising awareness about legal norms [5, p. 99];
- Podcasts - discuss legal issues in depth and provide information to listeners in an interesting format [6, p. 432].

Synthesis of Civic and Professional Legal Education in Practice

An effective synthesis of civic and professional legal education is possible through the following initiatives [2, p. 60]:

- Collaboration between universities and schools - law faculty students conduct educational sessions for school students [3, p. 40];
- Participation of professional lawyers in public education programs - involvement of judges, lawyers, and prosecutors in educational events [7, p. 42];
- Integrated educational programs - programs that combine legal and civic education for students of various specialties [1, p. 78];
- Network of public libraries and legal resource centers - accessible sources of legal information for the general public [5, p. 103].

The Georgian Context: Achievements and Challenges

In Georgia, the issue of legal culture formation acquires special importance in the process of building a rule of law state [1, p. 82]. In recent years, significant initiatives have been implemented in this direction:

- Legal education reform - implementation of educational programs in accordance with international standards and strengthening quality assurance mechanisms [1, p. 85];
- Improvement of the civic education school program - updating teaching materials and professional development of teachers [2, p. 59];
- Public Service Hall educational initiatives - informing citizens about state services and legal procedures [5, p. 105];
- International organization projects - promotion of legal education with the support of donor organizations [7, p. 45].

Despite progress, there are still significant challenges that must be overcome for the further development of legal culture:

- Regional inequality - the problem of accessibility to legal education in peripheral regions [1, p. 87];
- Digital inequality - limited access to the internet and digital devices for part of the population [6, p. 435];
- Language barriers - the problem of accessibility to legal information for ethnic minorities [2, p. 61];
- Stereotypes and lack of trust - negative attitudes towards legal institutions [4, p. 1140].

Recommendations

To improve the process of legal culture formation, the following measures are recommended [3, p. 45; 7, p. 48]:

1. *At the State Policy Level:*

- Development of a national strategy for legal education that includes both formal and informal education;
- Increased funding for legal education programs;
- Strengthening the educational mandate of public institutions.

2. At the Educational Institution Level:

- Implementation of innovative teaching methods;
- Involvement of practicing lawyers in the educational process;
- Development of interdisciplinary programs.

3. Strengthening the Role of Media:

- Encouraging educational content on legal topics;
- Improving the legal education of journalists;
- Development of media literacy programs.

4. Civil Society Activity:

- Expansion of legal aid programs;
- Public awareness campaigns;
- Targeted educational programs for vulnerable groups.

Conclusion

The formation of legal culture is a complex process that requires an effective synthesis of civic and professional education [2, p. 62]. The use of modern teaching methods and technologies significantly increases the effectiveness and accessibility of legal education [6, p. 436]. The joint effort of the state, educational institutions, media, and civil society is essential for the formation of a democratic legal culture [7, p. 50].

The development of legal culture is not only a task for the field of legal education but for society as a whole [4, p. 1144]. Only through joint efforts is it possible to form a society where legal norms not only formally exist but actually function and determine the quality of social relations [3, p. 48].

References

- [1] BOKASHVILI, I. *Contemporary Challenges of Legal Education in Georgia*. Tbilisi: Legal Literature Publishing, 2021. 112 p. ISBN 978-9941-25-348-2.
- [2] CHAVCHAVADZE, A. *The Role of Civic Education in Building a Democratic Society*. Journal of Civil Society Research. 2020, 5(2), 45-62. ISSN 2449-3082.
- [3] COUNCIL OF EUROPE. *Legal education and training in the member states*. Strasbourg: CoE Publishing, 2022. 178 p. ISBN 978-92-871-8956-7.
- [4] FRIEDMAN, L. M. *Legal Culture in the Age of Globalization*. Stanford Law Review. 2019, 71(4), 1121-1146. ISSN 0038-9765.
- [5] OECD. *Civic Education in Digital Age: Best Practices and Innovations*. Paris: OECD Publishing, 2023. 215 p. ISBN 978-92-64-91857-3.
- [6] SMITH, R. - JOHNSON, T. *Technology-Enhanced Legal Education: A Comprehensive Approach*. Journal of Legal Education. 2021, 70(3), 412-438. ISSN 0022-2208.
- [7] WORLD JUSTICE PROJECT. *Rule of Law Index: Measuring Adherence to the Rule of Law Worldwide*. Washington, DC: WJP, 2024. 186 p. ISBN 978-0-9882846-5-7.

Kontaktní adresa

Salome Dolidze

e-mail: s.dolidze@bsma.edu.ge

GENERACE Z MEZI TEXTEM A ČÍSLY: CO MŮŽE PROZRADIT ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST O ÚČETNÍM MYŠLENÍ?

GENERATION Z BETWEEN TEXT AND NUMBERS: WHAT CAN READING LITERACY ABOUT ACCOUNTING THINKING?

Kateřina Berková

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví, Katedra didaktiky ekonomických předmětů

Prague University of Economics and Business, Faculty of Finance and Accounting, Department of Economic Teaching Methodology

Abstrakt: Cílem tohoto článku je zdůvodnit potřebnost zkoumat vztahy mezi čtenářskou gramotností podle metodiky PISA a kognitivní úroveň účetního myšlení u generace Z působící na středních školách. Článek popisuje konceptuálně-metodologický model pro měření vztahu mezi uvedenými proměnnými. Uvedená problematika je důležitá pro podporu výuky účetnictví.

Abstract: The aim of this paper is to justify the need to investigate the relationship between PISA reading literacy and the cognitive level of accounting thinking in Generation Z working in secondary schools. The paper describes a conceptual-methodological model for measuring the relationship between these variables. The issues raised are important for supporting the teaching of accounting.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, účetní myšlení, měření PISA, generace Z

Key words: Reading Literacy, Accounting Thinking, PISA Measurement, Generation Z

Úvod

Zástupci generace Z tvoří v současné době převažující vlnu nových studujících, kteří studují na středních školách a vstupují na vysoké školy (Seemiller, Grace, 2016). Vzhledem k proměnlivým charakteristikám současné generace přináší jejich působení ve středním, potažmo vysokém školství různé výzvy, včetně přístupů k učení a hodnocení výsledků učení.

Označení „generace Z“ se přiřazuje jedincům narozeným od poloviny 90. let 20. století do počátku roku 2010 (Seemiller, Grace, 2016). Toto časové vymezení je považováno za konsenzuální, i když v různých studiích lze pozorovat drobné rozdíly v chronologických hranicích (Dimock, 2019). Stejně tak existují určité rozdíly v definici generace, konkrétně ve výčtu faktorů určujících jedinečné charakteristiky dané generace oproti předchozí generaci Y (Stillman, Stillman, 2017; Twenge, 2017). Obecně je však možné identifikovat minimálně čtyři oblasti, v nichž se zástupci generace Z liší od předchozích generací. Patří mezi ně: a) technologie a digitalizace (Chan, Lee, 2023), b) hodnoty a postoje (Hernandez-

Arriaza et al., 2023), c) vzdělávací preference (Kumar, Mamgain, 2023) a d) komunikace (Rathi, Kumar, 2023).

Mění-li se forma přístupu k informacím a způsoby a metody jejich zpracování, jak dokládají výše uvedené studie, pak je namístež zkoumat aktuální schopnosti mladé generace ve čtenářské gramotnosti, která je v korelaci s dalšími kognitivními schopnostmi či gramotnostmi jedince. Na tuto fakta upozorňuje šetření PISA 2022 (ČŠI, 2022), které doporučuje rozvíjet čtenářskou gramotnost nejenom v českém jazyce, ale také ve všech ostatních předmětech. Žáci s nedostatečnou čtenářskou gramotností mohou být znevýhodněni nejenom při plnění svých studijních či pracovních povinností, ale také při svém každodenním společenském uplatnění (ČŠI, 2022, s. 37).

Cílem tohoto článku je zdůvodnit potřebnost zkoumat vztahy mezi čtenářskou gramotností vymezenou podle metodiky PISA (OECD, 2019) a kognitivní úroveň účetního myšlení u generace Z působící na středních školách, a dále představit

konceptuálně-metodologický aparát pro měření vztahu mezi uvedenými proměnnými.

Článek vychází z vědecko-výzkumného záměru tříletého projektu se zaměřením na empirický výzkum vlivu úrovně čtenářských procesů zpracování textu na kognitivní úroveň účetního myšlení u generace Z (žáků střední školy).

Proměna přístupu k informacím a způsobů jejich zpracování u mladé generace

Jedna z nejnovějších studií (Wu et al., 2024) uvádí pomocí metaanalýzy několik složitých dopadů digitálních technologií na vývoj lidského mozku. Používání digitálních zařízení mění u dětí strukturu a funkce jejich rozvíjejících se mozků. Používání tabletů může mít negativní dopad na rozvoj řešení problémů. Také hraní her, k němuž inklinuje mladá generace, by mohlo být spojeno se snížením intelektu. Přičemž nejzranitelnější oblastí jsou tzv. exekutivní funkce, které představují ty nejsložitější části lidských kognitivních schopností jako je plánování, řešení složitých úkolů, práce s pamětí či zvažování rizika. Studie nedokázala však jednoznačně prokázat, jak intenzivně se čas strávený s digitálními technologiemi propisuje do dětských mozků.

Výzkum z roku 2021 z amerického prostředí (Baron, 2021) prokázal negativní vliv digitálního čtení na zpracování textu. Digitální čtení vede k povrchnějšímu přístupu k textu než tradiční tisk v podobě knih či učebnic. Podle studie vedou digitální technologie ke snížení paměti a nepodporují čtení. Pak je třeba zvážit důsledky pro formální, ale také neformální učení.

Vedou-li digitální technologie k negativním dopadům na rozvoj kognitivních funkcí, zpracování textu a čtení obecně, a inklinuje-li zároveň mladá generace Z k digitálním technologiím a mění-li se přístup v komunikaci mezi generací Z, pak je žádoucí empiricky zkoumat důsledky nového přístupu ke komunikaci, zpracování a porozumění textu a čtení na rozvoj i jiných schopností mladé generace důležitých pro zapojení do plnohodnotného profesního života. Poslední šetření PISA dle Národní zprávy 2022 (ČŠI, 2022) poukazuje na fakt, že v oblasti čtenářské gramotnosti lze v uplynulých 22 letech pozorovat vývojovou křivku ve tvaru U, kdy se žáci po

výraznějším propadu výsledků v roce 2009 navrátili k průměrnému výsledku z roku 2000. OECD upozorňuje, že významný podíl na kvalitě výsledků žáků mají události spojené s pandemií covidu-19, jako je omezení prezenční výuky a přechod k novým formám vyučování a učení.

Vymezení čtenářské gramotnosti podle metodiky PISA

Čtenářskou gramotnost lze chápat jako „*schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (ČŠI, 2022, s. 9). PISA 2018 (OECD, 2019) definuje čtenářskou gramotnost pomocí tří pilířů. Jde o:

- texty (tj. materiály předložené studentům ke čtení);
- procesy (tj. kognitivní činnosti, které studenti vykonávají při práci s textem);
- scénáře (tj. modelové situace, v nichž se studenti za určitým účelem zabývají jedním či několika tematicky souvisejícími texty).

Čtenářské procesy, resp. kognitivní činnosti při práci s textem jsou pokládány za jádro čtenářské gramotnosti, tvoří ji z 65 %, a jsou předmětem šetření PISA. Jedním z aspektů čtenářských kognitivních procesů je posuzování a uvažování (tj. hodnocení kvality a důvěryhodnosti; uvažování o obsahu a formě; odhalení a zpracování rozporu).

Spojitosť čtenářské gramotnosti a účetního myšlení

Vědecko-výzkumný projekt vychází z výše uvedených faktů o vlivu digitalizace na rozvoj kognitivních schopností (procesů) a klade si za cíl prozkoumat souvislosti spojené se studiem účetnictví, s jeho porozuměním a s rozvojem účetního myšlení u generace Z. Účetní myšlení lze definovat jako „účetní vidění světa“, tedy jako schopnost jedince navrhovat (tvořit) různé způsoby zobrazení informací v účetnictví, a to nejen na základě platných právních předpisů, jedinec je schopen vyvodit ekonomické důsledky různých způsobů zobrazení informací v účetnictví na úrovni daného podniku. Lze jej

vnímat ale také jako uvažování o obsahu a formě, hodnocení kvality a důvěryhodnosti.

Nutným předpokladem je propojení účetnictví s ekonomickou podstatou. Metodologicky výzkum vychází z revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (Anderson, et al., 2001) a myšlenkových operací kognitivní psychologie, tj. zejména abstrakce, analýza, syntéza, generalizace, indukce, dedukce, analogie (Sternberg, Williams, 2010). Vědecko-výzkumný projekt předpokládá, že je-li jádrem účetního myšlení schopnost studentů vidět podvojnost účetních zápisů ve všech třech možných typech zobrazení: v předkontacích Má dáti/Dal, T-formě účtů a účetních výkazech, pak tomu budou přizpůsobeny testové položky vyjadřující kognitivní úroveň.

OECD (2019) nechápe čtenářskou gramotnost pouze jako čtení, dekodování textu, nebo čtení nahlas. Čtenářská gramotnost je vymezena jako rozsáhlé spektrum kognitivních a jazykových dovedností od základního dekodování znaků ke znalosti slov, gramatiky a složitějších syntaktických struktur až po propojování významu textu s vlastními znalostmi o světě. Součástí jsou také metakognitivní dovednosti. Tedy schopnost mít povědomí o efektivních strategiích práce s textem a schopnost je při čtení využívat.

Požadavky na účetní profesi se stále zvyšují. Důraz je kladen na rozvoj myšlení vyššího řádu (tj. analyzování, hodnocení, kreativní myšlení) a také rozvoj kreativních dovedností napříč účetním vědním oborem (Hawk, 2024; Jackling, De Lange, 2009). Hlavním úkolem účetnictví je poskytování správných informací pro další finanční řízení podniku. Účetní výkazy a jiné výstupy z účetnictví jsou informační základnou pro řadu uživatelů, kteří se na základě informací v nich obsažených ekonomicky racionálně rozhodují (Skálová, 2025). S tím souvisí i to, aby uživatel disponoval také schopností zpracování textu a mohl se tak zapojit do plnohodnotného profesního života (OECD, 2019). Zvládnutí hodnotících a kreativních dovedností studentů generace Z je zásadní pro rozvoj kompetencí a kariérní úspěch (Hawk, 2024). Z výše uvedeného vyplývá, že existuje potřeba prozkoumat důsledky digitálního rozvoje na kognitivní úroveň účetního myšlení v kontextu současné

úrovně čtenářských procesů zpracování textu generace Z.

Neexistuje mnoho empirických studií, které by zkoumaly a popsaly vztahy mezi úrovní čtenářských procesů zpracování textu a kognitivní úrovní účetního myšlení. Studie jsou především orientované na průzkumy postojů studentů k informačním a komunikačním technologiím (Sarimanah, 2022). Výzkumy ukazují, že postoje studentů k IT významně ovlivňují jejich výkon v oblasti čtenářské gramotnosti, přičemž tento vztah může být dále zprostředkován ekonomickými schopnostmi studentů. Ekonomické schopnosti studentů pozitivně ovlivňují jejich postoje k informačním a komunikačním technologiím, což může mít zprostředkující efekt na jejich čtenářský výkon (Antoniuk, 2018).

Vzhledem k tomu, že tento článek a vědecko-výzkumný projekt je zacílen na situaci čtenářské gramotnosti u českých žáků, je třeba upozornit na to, že v daném šetření PISA z roku 2022 existuje relativně velká skupina 15letých žáků, jejichž nedostatečné čtenářské dovednosti jim mohou bránit v efektivním řešení každodenních situací, které vyžadují čtení a porozumění textu (ČŠI, 2022). Z toho důvodu je daný projekt orientován na starší žáky (16-17 let), kteří studují v reálném čase výzkumu střední školu ekonomického zaměření, a tedy studují také předmět účetnictví.

Vztahy mezi čtenářskými procesy zpracováním textu a účetním myšlením – konceptuálně-metodologický model

Výzkum je plánovaný jako kvantitativní s využitím testové metody založené na standardizovaném testu dle metodiky PISA 2018 pro měření čtenářských procesů zpracování textu a nestandardizovaném testu pro měření kognitivních úrovní účetního myšlení. Otázky vztahující k samostatným textům byly vybrány podle míry úspěšnosti jejich vyřešení českými žáky ve věku 15 let. Texty i otázky byly pro žáky obtížnější a nebyla u nich prokázána vysoká míra úspěšnosti jejich správného vyřešení. Výběr standardizovaných textů a otázek byl dále podmíněn kognitivními procesy, které se nejvíce používají v ekonomickém vzdělávání. Čtenářská gramotnost je vymezena v šesti úrovních. Za základní úroveň je považovaná úroveň 2.

Studenti, kteří této úrovně nedosáhnou, nemají dostatečně rozvinuté dovednosti nutné k plnohodnotnému zapojení do života (OECD, 2019).

Vybrány byly tři standardizované samostatné texty. Tabulka 1 ilustruje vztah mezi čtenářskými procesy, kognitivními úrovněmi a soubory textů pro prokázání úrovně čtenářské gramotnosti.

Tabulka 1 Úroveň kognitivního čtenářského procesu zpracování textu

Čtenářský proces zpracování textu	Kognitivní činnost	Úroveň obtížnosti textu
Vyhledávání informací	Vyhledávání informací v textu	Samostatný text č. 2 Úroveň 4 – vysoká
Porozumění textu	Doslovné porozumění	Samostatný text č. 1 Úroveň 3 – střední
	Propojování a vyvozování závěrů	Samostatný text č. 1 Úroveň 5 – velmi vysoká Samostatný text č. 3 Úroveň 5 – velmi vysoká
Posuzování a uvažování	Uvažování o obsahu a formě	Samostatný text č. 1 Úroveň 5 – velmi vysoká

Zdroj: ČŠI (2022, s. 13-14, 61-63)

Úlohy zaměřené na prokázání kognitivní úrovně účetního myšlení byly vytvořeny na bázi nestandardizovaného testu. V rámci analýzy pilotních dat bude proveden odhad reliability testů a shromáždění vybraných důkazů o validitě interpretací, dále bude provedena analýza obtížnosti testových otázek, resp. položek. Test je dále diferencován podle věku žáků, resp. ročníku studia předmětu účetnictví. Jedná se o druhý ročník (tj. základy účetnictví) a třetí ročník střední odborné školy (vyšší stupeň studia účetnictví založený na prohlubování učiva).

Testové úlohy pokrývají kognitivní činnosti vycházející z modelu čtenářských procesů zpracování textu. Jde tedy prvotně o vyhledávání informací, porozumění textu, posuzování a uvažování. Úlohy zaměřené na účetní myšlení

v sobě reflektují i způsob zobrazení a zpracování účetní informace. Z hlediska revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů reflektuje test úroveň porozumět, aplikovat s přesahem do analýzy. Test obsahuje šest úloh, přičemž dílčí úlohy jsou zaměřené na tyto kognitivní činnosti:

- schopnost vyhledat v textu relevantní informace pro vyřešení účetní situace, účtování transakcí na účtech,
- schopnost vyhledat v textu relevantní informace pro vyřešení účetní situace a odvrátit pozornost od nepodstatných textových pasáží, účtování transakcí na účtech,
- schopnost uvažovat o obsahu a formě zachycení účetních dat, posuzování dopadu transakce na danou rozvahovou položku (ryze rozvahově bez vlivu na výsledek hospodaření), dopady rozvahové transakce do rozvahy,
- schopnost uvažovat o obsahu a formě zachycení účetních dat, posuzování dopadu transakce na danou rozvahovou položku s rozšířením o výsledek hospodaření, schopnost uvažovat o vztazích mezi stylem formy a obsahem, dopady výsledkové transakce do rozvahy,
- schopnost propojovat zadané informace s dosavadní zkušeností, schopnost propojit souvislosti v oblasti účtování transakcí s dopadem na výsledek hospodaření, výpočet výsledku hospodaření podle výrobní situace,
- schopnost uvažovat o věrohodnosti informací, posoudit rozpor v účetních datech nebo textu, nalezení chyby a rozporu mezi účetním výkazem a hodnotami na účtech.

Analyzovány budou zejména kvantitativní, ordinální a nominální proměnné. K analýze bude použita jednak regresní analýza, popř. korelační analýza s ohledem na povahu analyzovaných dat. Dále budou použity vhodné statistické metody pro predikování míry vlivu ordinálních či nominálních proměnných na úroveň čtenářských procesů zpracování textu a kognitivních úrovní účetního myšlení. Smyslem této analýzy je zjistit sílu vztahů mezi dílčími kognitivními schopnostmi v rámci čtenářských procesů zpracování textu a kognitivními úrovněmi účetního myšlení. Na základě nového vědeckého

poznání budou zpracována didaktická a metodická doporučení pro podporu výuky účetnictví na středních odborných školách s přesahem do odborné přípravy pro uplatnění v praxi či s ohledem na další studium na vysoké škole ekonomického zaměření.

Závěr

Článek si kladl za cíl zdůvodnit potřebnost zkoumat vztahy mezi čtenářskou gramotností vymezenou podle metodiky PISA a kognitivní úrovní účetního myšlení u generace Z. Článek

představil konceptuálně-metodologický aparát pro měření vztahu mezi uvedenými proměnnými, vyplývající z vědecko-výzkumného záměru tříletého projektu.

Měření vlivu čtenářských procesů zpracování textu na kognitivní úroveň účetního myšlení bude realizováno v podmínkách českého sekundárního vzdělávání. Výhledově bude ověřena kvalita nestandardizovaného testu a provedeny jeho případné revize. Data budou použita pro zjištění síly vztahu mezi proměnnými, na základě čehož budou vytvořena didaktická doporučení pro podporu výuky účetnictví na středních školách.

Poděkování

Článek je výstupem vědeckého projektu VŠE IGS/F1/16/2025 „Vliv úrovně čtenářských procesů zpracování textu na kognitivní úroveň účetního myšlení u generace Z“ a je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

Použité zdroje

- ANDERSON, L. W., KRATWOHL, P, ET AL. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching a Assesing of Educational Objectives. New York: Longman.
- ANTONIUK, D. S. (2018). Business Simulations for the Formation of Economic Competence of Technical Specialties Students: Criteria and Indicators of Selection. *Information Technologies and Learning Tool*, 64(2), 73-87.
- BARON, N. S. (2021). Know what? How digital technologies undermine learning and remembering. *Journal of Pragmatics*, 47, 269-291.
- CHAN, C. K. Y., LEE, K. K. (2023). The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers?. *Smart Learning Environments*, 10(1), 60 s.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2023). Národní zpráva PISA 2022 (PISA National Report 2022). Praha: ČŠI.
- DIMOCK, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. *Pew Research Center*, 17(1), 1-7.
- HAWK, H. (2024). Unlocking the potential: enhancing higher-order thinking skills in accounting education. *Accounting Education, EarlyAccess*.
- HERNANDEZ-ARRIAZA, M., ROQUE, I. M. S., BLANC, G. A., SHOREY, S. (2023). Gen-Z university students' attitudes toward current global trends: environment, globalisation, immigration, feminism and capitalism. *Globalisation, Societies and Education*, 1-16.
- JACKLING, B., DE LANGE, P. (2009). Do Accounting Graduates' Skills Meet the Expectations of Employers? A Matter of Convergence or Divergence. *Accounting Education*, 18(4-5), 369-385.
- KUMAR, M., MAMGAIN, P. (2023). Generation-Z Student Video-Based Learning Pedagogy Preference and Teaching Challenges. *Redefining Virtual Teaching Learning Pedagogy*, 155-167.
- OECD (2019). PISA 2018 Reading Framework, in PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>
- RATHI, S., KUMAR, P. (2023). Differences in Work Value, Communication Style, and Leadership Style Among Generational Cohorts at the Workplace: An Overview. *Role of Human Resources for Inclusive Leadership, Workplace Diversity, and Equity in Organizations*, 233-254.

- SARIMANAH, E., SOEHARTO, S., DEWI, F. I., EFENDI, R. (2024). Investigating the relationship between students' reading performance, attitudes toward ICT, and economic ability. *Heliyon*, 8(6).
- SEEMILLER, C., GRACE, M. (2016). *Generation Z goes to college*. John Wiley & Sons.
- STERNBERG, J., WILLIAMS, W. (2010). *Educational Psychology*. New Jersey: Pearson.
- STILLMAN, D., STILLMAN, J. (2017). *Gen Z @ work: How the next generation is transforming the workplace* (1st ed.). Harper Business.
- TWENGE, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood and What That Means for the Rest of Us*. Atria Books.
- WU, D., DONG, X., LIU, D., LI, H. (2024). How Early Digital Experience Shapes Young Brains During 0-12 Years: A Scoping Review. *Early Education and Development*, 35(7), 1395-1431.

Kontaktní adresa

Ing. Kateřina Berková, Ph.D.
katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví
Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3
e-mail: katerina.berkova@vse.cz

Eduard Entler

Panevropská univerzita, fakulta Vysoká škola obchodní v Praze

Pan-European University, University College of Business in Prague

Abstrakt: Příspěvek analyzuje schopnost generace Z, zejména vysokoškolských studentů, dosahovat rovnováhy mezi studiem, prací a osobním životem, tzv. study-work-life balance (SWLB). Na základě kvantitativního výzkumu mezi studenty VŠO PEUNI (2025) identifikuje hlavní faktory podpory i ohrožení v oblasti duševního zdraví mladých lidí.

Abstract: The paper analyzes the ability of Generation Z university students to achieve a balance between study, work, and personal life, referred to as study-work-life balance (SWLB). Based on quantitative research conducted among students at VŠO PEUNI (2025), it identifies the key factors that support or threaten this balance and the growing challenges related to young people's mental health.

Klíčová slova: Generace Z, study-work-life balance (SWLB), vysokoškolští studenti

Key words: Generation Z, university students, study-work-life balance (SWLB)

Úvod

Udržitelnost v rozvoji společnosti dnes nelze oddělit od udržitelnosti práce, mezilidských vztahů a hodnotového zakotvení (Giddens, 1998). Zásadní je nejen přemýšlet o tom, jak žít déle a efektivněji, ale hlavně jak žít důstojně a smysluplně. Psychologie práce v tom může sehrát klíčovou roli – jako prostředník mezi teorií a praxí, mezi daty a lidskými životními příběhy.

Současná společnost prochází skokovou transformací. V důsledku toho pociťujeme dopady nebývalého střetu složitých sociálních, ekonomických i ekologických proměn. Tyto proměny napříč generacemi se týkají všech stránek života společnosti. Zvláštností psychologické reflexe na rozdíl od reflexe jiných společenských věd je, že vnímá člověka jako sociální bytost v jejím fyziologickém kontextu, psychické zdraví v jednotě s fyzickým zdravím a zdravými mezilidskými vztahy.

Digitalizace všech oblastí společenského života, kybernetické systémy a umělá inteligence si vynucují nejen redefinici tradičních hodnot, ale také nový přístup ve vztahu člověka a společnosti, ekonomiky, techniky a přírody. Jednou z odpovědí na tyto výzvy je aplikovaná psychologie, která propojuje empirický výzkum, teoretickou reflexi i praktické návrhy změn a staví

si za cíl mimo jiné udržení psychické rovnováhy, psychického zdraví u lidí práce - dnes i do budoucna. Důležité je pro to i sledovat, jak se s těmito změnami vyrovnávají mladí lidé, jak se připravují na život a práci v jiném světě.

Teoretická východiska

Koncepce SWLB (study-work-life balance) čerpá z teorií well-beingu (Deci & Ryan, 1985), rovnováhy rolí (Greenhaus & Allen, 2011) a odolnosti a schopnosti dosahovat rovnováhy. SWLB vyžaduje schopnost zvládat stres, efektivní organizaci času, autonomii a podporu ze strany institucí, ale i nejbližšího okolí (Pološki Vokić et al., 2021). Well-being, neboli „dobrý život“, je komplexní a multidimenzionální pojem, který zahrnuje různé oblasti lidského fungování a spokojenosti. Mentální well-being se vztahuje ke schopnosti zvládat stres, prožívat život jako smysluplný a udržovat emoční stabilitu. Fyzický well-being je založen na zdravém životním stylu, pravidelné tělesné aktivitě a přiměřené, vyvážené stravě. Sociální well-being pak odráží kvalitu mezilidských vztahů, dostupnost sociální podpory a míru společenské integrace.

SWLB označuje harmonické uspořádání a zvládnání tří klíčových oblastí života studenta: studijních povinností, pracovních závazků a

osobního života. Tento koncept navazuje na širší teorii work-life balance (Greenhaus & Allen, 2011), ale je specificky přizpůsoben realitě osob, které studují a zároveň pracují – typicky se to týká vysokoškoláků.

Dosavadní výzkumy, jak dokumentují odborné publikace, se zabývaly pouze úzkou skupinou zahraničních studentů, zejména složitostí jejich adaptace při studiu v „cizích“ podmínkách (O'Mahony & Jeske, 2019). V této aktuální studii se SWLB zabývá „domácími“ studenty, kteří současně studují a pracují v prostředí České republiky. Je to první studie, které se tomuto problému v domácím kontextu věnuje.

SWLB (O'Mahony & Jeske, 2019) představuje schopnost jednotlivce efektivně a dlouhodobě koordinací činností dosahovat rovnováhy studijních, pracovních a osobních aktivit tak, aby žádná z těchto oblastí nebyla dlouhodobě zanedbávána, a zároveň byla zachována fyzická a duševní pohoda, studijní výkonnost a profesní stabilita. SWLB tvoří tyto klíčové složky:

- Studium – plnění školních povinností, učení, příprava na zkoušky.
- Práce – výdělečná činnost, stáž, brigáda nebo profesní rozvoj.
- Osobní (život mimo práci a školu) – odpočinek, vztahy, zdraví, zájmy, spánek.

Podle Pološki Vokić et al. (2021) schopnost dosahovat SWLB má hluboký význam nejen pro studenty, ale i vysoké školy, kde posluchači studují, rovněž však pro firmy a organizace, kde pracují. Studentům pomáhají předcházet vyhoření, zlepšovat studijní i pracovní výsledky a posilovat duševní zdraví. V dlouhodobém horizontu je klíčové, aby si mladí lidé vytvářeli zdravé návyky a strategie zvládání stresu.

Podle posledních výsledků pravidelného šetření mezi vysokoškoláky (EUROSTUDENT 8, Hauschildt, 2024) pro vysoké školy a zaměstnavatele je SWLB stejně významné, protože pomáhá regulovat odchod ze vzdělávání (tzv. dropout) Pokud vysoká škola a zaměstnavatel vytvářejí podmínky pro sladění plnění všech povinností a podporují studenty prostřednictvím individuálního přístupu a odborného poradenství, lze předpokládat, že se zvýší motivace studentů k docházce a

vynakládání potřebného úsilí při plnění podmínek studia. Zahraniční studie rovněž dokládají vyšší spokojenost s přístupem učitelů a školy a vedou k pozitivním postojům ke škole a vytváření jejího dobrého jména. Pro zaměstnavatele představuje SWLB přínosy v podobě stabilního pracovního výkonu, loajality a snížení fluktuace (Greenhaus & Allen, 2011).

Udržitelnost SWLB z pohledu sociální psychologie a psychologie práce (Deci & Ryan, 1985) zahrnuje více aspektů, které se vzájemně ovlivňují a doplňují. Důležitým základem je fyzické zdraví, které lze udržovat prostřednictvím zdravého životního stylu. Ten zahrnuje nejen vyváženou stravu, pravidelný pohyb a dostatek spánku, ale i celkovou péči o tělesnou kondici. Neméně důležitá je psychická pohoda, která spočívá v prevenci stresu a syndromu vyhoření, a také v hledání vnitřního klidu a rovnováhy. K tomu přispívá i kvalitní síť mezilidských vztahů – dostatek času věnovaného rodině, přátelům a komunitním aktivitám významně podporuje pocit sounáležitosti a životní spokojenosti. Součástí subjektivní pohody je také možnost osobního růstu. Každý člověk by měl mít prostor věnovat se svým zájmům, koníčkům, dalšímu vzdělávání a sebezdokonalování, což podporuje pocit naplnění a seberealizace. Nakonec je třeba zmínit pracovní efektivitu. Udržitelný pracovní režim by měl být nastaven tak, aby podporoval produktivitu, ale zároveň nenarušoval osobní život. Rovnováha mezi pracovním a osobním světem je klíčová pro dlouhodobou spokojenost a duševní i fyzickou rovnováhu.

Generace Z vstupuje na trh práce v době rychlých technologických změn, globálních krizí, hybridní práce a měnících se hodnotových rámců. Psychologie práce plní klíčovou roli při porozumění tomu, jak se tato generace chová, co ji motivuje a co od pracovního života očekává. Klíčová témata ve vztahu ke Generaci Z jsou identita a hodnoty. Generace Z vyrůstala v době neustálého připojení, krizí a klimatických obav, což výrazně formovalo její hodnoty. Důraz klade na autenticitu, smysluplnost práce a hodnotový soulad s organizací. Psychologicky se tak více než předchozí generace ptá: „Kdo jsem v práci?“ a „Jaká je moje role v širším celku?“

Motivace generace Z není primárně založena na finančním ohodnocení, jak tomu často bývalo u předchozích generací.

Výzkumy ukazují, že mladí lidé narození přibližně po roce 1995 kladou větší důraz na jiné hodnoty, které lépe odpovídají jejich životnímu stylu a očekáváním. Za jeden z nejdůležitějších faktorů považují možnost osobního a profesního rozvoje, která odpovídá jejich psychologické potřebě růstu a seberealizace. Dále preferují flexibilitu – možnost pracovat samostatně, volit si pracovní tempo či místo výkonu práce, což podporuje jejich smysl pro autonomii. Třetím klíčovým aspektem jsou pozitivní vztahy na pracovišti. Generace Z si velmi cení přátelské atmosféry, podpory a pocitu sounáležitosti, které přispívají k jejich pracovní spokojenosti i loajalitě vůči zaměstnavateli.

Generace Z vykazuje vyšší míru úzkostí, stresu a duševních potíží. Podle Pološki Vokić et al. (2021) je právě duševní zdraví jedním z největších osobních i pracovních témat této generace. Firmy, které aktivně podporují duševní zdraví (např. otevřenou komunikací, dostupnou psychologickou podporou), mají větší šanci přilákat a udržet mladé talenty. Mnoho zástupců Gen Z studuje, pracuje na částečný úvazek nebo podniká. Psychologicky je pro ně klíčová rovnováha mezi prací, studiem a osobním životem. Organizace, které umožňují flexibilní modely (např. hybridní práce), lépe vyhovují jejich životnímu stylu.

Naopak závislost na digitálním prostředí a sociálních sítích je spojena s vyšší náchylností k digitálnímu vyčerpání (digital fatigue). Generace Z sice přirozeně ovládá digitální technologie, ale zároveň je přetížena notifikacemi, multitaskingem a neustálým porovnáváním se s ostatními.

Pokud jde o vztah k práci, generace Z vnímá psychologickou smlouvu mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem výrazně citlivěji než předchozí generace. Tato nepsaná dohoda, založená na vzájemných očekáváním, hraje klíčovou roli v jejich pracovním zapojení a loajalitě. Mladí zaměstnanci očekávají především jasnou a pravidelnou zpětnou vazbu, která jim pomáhá růst a orientovat se ve své pracovní roli. Zároveň kladou důraz na transparentnost v komunikaci a rozhodovacích procesech, která pro ně představuje základ důvěryhodného vztahu.

Důležitou hodnotou jsou rovné příležitosti – generace Z si zakládá na spravedlnosti a rovnosti bez ohledu na věk, pohlaví či původ.

Významná je pro ně také možnost aktivně ovlivňovat dění ve firmě – chtějí být vtaženi do rozhodovacích procesů, mít hlas a přispívat k rozvoji organizace. Jakékoli porušení této psychologické smlouvy, například nevysvětlené změny v pracovních podmínkách nebo nedodržení předchozích slibů, může vést k rychlé ztrátě důvěry a oslabení motivace. Pro zaměstnavatele je proto zásadní tuto dynamiku chápat a respektovat.

Metodologie empirického šetření

Výzkumné šetření proběhlo v roce 2024 na Panevropské univerzitě, fakultě Vysoká škola obchodní v Praze mezi studenty denního studia (N=275), což představuje téměř 47 % z celkového počtu studentů. 69% respondentů byly ženy, 31% muži. Zastoupeny byly všechny obory studia na bakalářském stupni. K analýze dat byla využita popisná statistika, korelační analýza (tzv. Spearmanův test, T-test) a SWOT analýza

Výsledky

Výsledky ukazují, že současná generace Z, která studuje na vysoké škole, vnímá jako klíčové následující hrozby: závislost na digitálních technologiích, ekonomickou nejistotu a rostoucí náklady na život, izolaci a oslabení mezilidských vztahů; globální klimatickou změnu; duševní nepohodu a syndrom vyhoření. Je na pováženu, že klesá důvěra ve společenské instituce, zájem o tradiční kariérní růst a ochota vázat se na dlouhodobé závazky.

Výzkum identifikoval následující slabé stránky:

- 80 % studentů by ocenilo větší podporu ze strany školy,
- 63 % trpí nedostatkem energie a spánku,
- 40 % uvádí negativní vliv práce na studium,
- 39 % označuje časový stres jako hlavní překážku rovnováhy.

Korelační analýza ukázala na pozitivní vztah mezi SWLB a dostatkem volného času, energie a ranní odpočínutostí a negativní vztah mezi

SWLB a stresem či pracovní zátěží. Studenti s vyšším stresem a pracovní vyčerpáním častěji hodnotí svou rovnováhu negativně. Volný čas se ukazuje jako klíčový ochranný faktor proti přetížení.

T- test rozdílů v hodnocení SWLB odhalilo některé významné rozdíly. Studenti s vysokou pracovní/studijní zátěží hodnotí SWLB významně hůře. Vyšší prožívání stresu vede k horšímu vnímání rovnováhy. Pocit osamělosti souvisí s nižší kvalitou SWLB. Ženy vykazují pozitivnější hodnocení SWLB než muži.

Diskuse

Ukazuje se, že udržitelnost SWLB by měla být chápána nikoliv jen jako nástroj udržení výkonu, ale jako prostředek podpory duševního zdraví, autonomie a osobní integrity. Na základě korelační analýzy výsledků šetření lze pozorovat sílu vztahů mezi klíčovými proměnnými.

- 1) SWLB (celková rovnováha) pozitivně koreluje s volným časem a odpočíváním a negativně s pracovním zatížením a stresem).
- 2) Stres má silně negativní vztah k volnému času a odpočívání, ale pozitivní vztah k pracovnímu zatížení.
- 3) Výsledky podporují hypotézu, že čím více je student zatížen prací a stresem, tím horší je jeho rovnováha mezi studiem, prací a životem.

SWLB není jen organizační schopnost sladit studium a práci, ale hluboce souvisí s fyzickou i psychickou kapacitou zvládat denní zátěž. Udržitelnost SWLB totiž významně koreluje se čtyřmi hlavními indikátory:

- Dostatkem energie bavit se. Respondenti, kteří vykazují dostatek energie na volnočasové aktivity, obvykle hodnotí svůj SWLB jako vyváženější. Tento vztah potvrzuje psychologické teorie well-beingu, které spojují subjektivní vitalitu s vyšší kvalitou života.
- Dostatkem volného času. Časová dostupnost pro sebe a své zájmy je dalším silným indikátorem udržitelného SWLB. Nedostatek času zvyšuje riziko vyhoření a celkové nepohody.

- Pocitem být ráno odpočívající. Kvalita spánku a schopnost regenerace hraje vnímání rovnováhy zásadní roli. Ti, kteří se probouzejí neodpočívající, častěji hodnotí SWLB negativně.
- Prožíváním stresu. Stres významně narušuje subjektivní vnímání rovnováhy. Ti, kdo zažívají častý nebo silný stres, vnímají SWLB jako nízkou. Tato korelace je silná a negativní.

Rovnováhu ohrožuje ne samotná pracovní aktivita, ale její rozsah, intenzita a způsob, jakým zasahuje do dalších oblastí života. Zatíženost studia prací ukazuje silnou negativní korelaci s udržitelností SWLB. Studenti, kteří pracují více než 20 hodin týdně, častěji uvádějí únavu, ztrátu motivace, problémy se zvládnutím studia a nedostatek času. Aktuální stav SWLB úzce souvisí s pracovním zatížením. Respondenti, kteří pracují intenzivněji, SWLB častěji hodnotí jako špatný nebo kolísavý.

Volný čas je důležitým ochranným faktorem před stresem, ale současně je silně ovlivněn strukturou a náročností práce a studia. Přetíženost studentů vede k chronické časové tísně, která oslabuje jejich schopnost odpočinku a psychické rovnováhy. Dostatek volného času inverzně koreluje s prožíváním stresu – studenti s nedostatkem volného času mají tendenci být častěji ve stresu. Koreluje také se zatížením studia prací – ti, kteří pracují více, často uvádějí výrazný nedostatek volného času.

Statistické zpracování dat (t-test) ukázalo na hlubší vztahy mezi proměnnými. Získané poznatky lze využít při formulaci hypotéz při dalších i rozsáhlejších výzkumech dané problematiky. Hlavní výsledky ukazují, že především studenti s vyšší zatížeností studiem a prací hodnotí svůj aktuální stav SWLB statisticky významně hůře než studenti s nižší zatížeností. Studenti s vyšší mírou prožívaného stresu mají výrazně horší hodnocení SWLB než ti, kteří stres prožívají méně. Osamělost významně snižuje hodnocení rovnováhy studium–práce–život. Studenti, kteří se cítí osaměle, mají nižší vnímanou kvalitu SWLB. Ženy hodnotily svůj SWLB významně pozitivněji než muži.

Závěr

Moderní svět práce se nachází v transformačním období, které vyžaduje nové porozumění vztahům, hodnotám a emocím v pracovním životě. Generace Z přináší do této změny důležité impulzy: požadavek autenticity, otevřenosti, flexibility a péče o psychické zdraví. Pro zaměstnavatele a tvůrce pracovních politik to znamená výzvu i příležitost k redefinici pracovního prostředí.

Výsledky výzkumu ukázaly, že současná generace Z, která studuje na vysoké škole, vnímá jako klíčové následující hrozby: závislost na digitálních technologiích, ekonomickou nejistotu a rostoucí náklady na život, izolaci a oslabení mezilidských vztahů; globální klimatickou změnu; duševní nepohodu a syndrom vyhoření.

Výzkum dále ukázal, že hrají v pracovním prostředí zásadní roli tři klíčové faktory well-beingu: vztah vedení k zaměstnancům, transparentnost v řízení a informovanost spojená se sdílením hodnot. Tyto prvky významně přispívají k pocitu pracovního naplnění, bezpečí a celkové spokojenosti zaměstnanců.

Psychologie práce může sehrát klíčovou roli – jako prostředník mezi teorií a praxí, daty a příběhy, pracovními podmínkami a společenskými hodnotami. Téma SWLB se tak stává nejen akademickou otázkou, ale strategickým východiskem pro udržitelnost práce, která je základem udržitelného společenského rozvoje.

Použité zdroje

- DAVIES, Jeanette. The underclass of higher education? Over-worked and under-supported foundation degree students and achieving work/study balance. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 2013, 15.1: 54-70.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 1985, 19.2: 109-134.
- GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 1998. ISBN 80-85850-25-4.
- GREENHAUS, Jeffrey H.; ALLEN, Tammy D. Work–family balance: A review and extension of the literature. 2011.
- HAUSCHILDT, Kristina, et al. *Social and economic conditions of student life in Europe: Eurostudent 8 synopsis of indicators 2021-2024*. wbv Media GmbH & Company KG, 2024.
- O'MAHONY, Megan; JESKE, Debora. Study-work-life balance of international students in the context of temporal boundaries. *Journal of interdisciplinary studies in education*, 2019, 7.2: 63-79.

Kontaktní adresa

PhDr. Eduard Entler, CSc.
e-mail:eduard.entler@peuni.cz

Lenka Holečková

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví

Prague University of Economics and Business, Faculty of Finance and Accounting

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na schopnost studentů přednést přesvědčivě svůj projev na ekonomické téma v anglickém jazyce. Představuje vybrané techniky a postupy, které mohou pro zvýšení přesvědčivosti projevu nápomocné. Prezentuje taktéž výsledky krátkého průzkumu na vysoké škole u vybraných skupin studentů s důrazem na zvolené a užité techniky v jejich vlastní prezentaci.

Abstract: This paper focuses on students' ability to deliver a persuasive speech on an economic topic in English. It introduces selected techniques that can be helpful to enhance the persuasiveness of the speech. It also presents the results of a short survey at a university in connection with selected groups of students, with emphasis on the techniques chosen in their presentation.

Klíčová slova: Přesvědčivost, studenti, prezentace, ekonomické téma.

Key words: Persuasiveness, Students, Presentation, Economic Topic.

Úvod

Přesvědčivost při prezentování je jednou z klíčových dovedností, kterou by měl řečník disponovat. Obnáší celou řadu aspektů, které řečníkovi napomáhají k přesvědčivému vystupování – například jde o jeho schopnost upoutat pozornost posluchačů již od počátku projevu a udržet ji během celého projevu. Je tedy třeba vtáhnout posluchače do dané problematiky. Přitom by měl řečník respektovat, že pozornost každého jedince je omezena a je schopen se koncentrovat jen po dobu 25 - 30 minut. Ideální je, když si posluchači prezentaci po jejím skončení pamatují, a to v pozitivním slova smyslu.

Cílem příspěvku je nastínit vybrané techniky a tipy, které mohou být nápomocné pro zvýšení přesvědčivosti projevu, a představit ty, které si aktivně volili vybraní vysokoškolští studenti při prezentaci ekonomického tématu v anglickém jazyce. Cílem je taktéž poukázat na jejich vlastní zkušenosti s uplatněním zvolených technik v angličtině a jejich názory na účinnost vybraných metod.

Vybrané techniky pro zvýšení přesvědčivosti projevu

Řečník může mít při svém projevu různé záměry. Může jím být například prosté předání informace, pobavení publika, ale taktéž může být záměrem posluchače přesvědčit – ať již o nové myšlence, postupu, tématu, či o dalších cílech prezentace (Plamínek, 2023). Záměr přesvědčit publikum či jej motivovat k nějaké akci vyžaduje logicky zvýšenou angažovanost řečníka.

Podle autorky Medlíkové (2010) jsou předpokladem úspěšné prezentace zejména:

- cíle dané prezentace, které prezentující musí logicky předem znát a strukturovaně je naplňuje,
- časové rozvržení jednotlivých prvků prezentace,
- pohodlí posluchačů, které se týká mimo jiné i průběžného monitorování jejich pozornosti a porozumění,
- interaktivní prostředí, které souvisí se schopností posluchače do prezentace přímo zapojit,

- jasné výstupy z prezentace, které jsou všem posluchačům srozumitelné.

Podle autora Plamínka (2023) je největší míra přesvědčivosti spontánní ve chvíli, kdy je řečník sám přesvědčen, že to, o čem hovoří, je pravdivé a užitečné a když svému sdělení důvěřuje.

Podle Toastmasters International (2025) je účelné zejména ušít prezentaci na míru konkrétnímu publiku. To znamená předem vědět, kdo jsou posluchači, proč přišli a co od prezentace očekávají. Neosvědčuje se tedy užívat již hotové prezentace, které posloužily k nějakému konkrétnímu účelu v minulosti – vždy je třeba prezentaci upravit s ohledem na dané publikum. Dále je účelné sdělit posluchačům hned na počátku projevu, co si konkrétně z prezentace odnesou a co jim může být do budoucna užitečné.

Dalším tipem podle Toastmasters International (2025) je využívat v prezentaci aktivně osobní příběhy, které ideálně s prezentovaným tématem souvisejí (storytelling). Dále pracovat s hlasem – měnit hlasitost řeči, tempo řeči, používat vhodné pauzy v projevu (tzv. paralingvistické prostředky komunikace).

Úspěšný americký řečník Brian Tracy (2025) hovoří o vhodných úvodech, které vtáhnou posluchače do děje, a závěrech prezentace, které si posluchači pamatují. Právě vhodný úvod a závěr hrají v prezentaci velmi významnou roli.

Mezi vhodné úvody prezentace řadí tento autor (Brian Tracy, 2025) zejména:

- zahájení prezentace pozitivním sdělením, které publikum vhodně naladí,
- zahájení prezentace překvapivým sdělením či výrokem, které publikum neočekává – může jím být například i nějaká statistická informace apod.,
- úvodní odkaz na zvolené aktuální téma (které ideálně s tématem prezentace souvisí),
- odkaz na událost, která se stala v minulosti a která s tématem prezentace souvisí,
- odkaz na známou osobnost a propojení s prezentovaným tématem,
- zahájení prezentace vhodnou citací,

- zahájení prezentace otázkou – ať již řečnickou otázkou, tak případně otázkou, na kterou řečník či publikum budou hledat odpověď,
- sdělení osobního příběhu,
- sdělení příběhu, který souvisí s prezentovaným tématem,
- použití humoru, vtipů, humorné historky.

Uvedené úvody mohou posloužit i jako tzv. „icebreaker“, tedy „prolomení ledů“ sloužící pro uvolnění atmosféry. Pomáhá účastníkům se navzájem poznat a zapojit se do prezentace hlouběji.

Pro zakončení projevu Brian Tracy (2025) doporučuje zejména jeden z následujících způsobů:

- motivování posluchačů k akci,
- použití humoru – pokud řečník rozesměje na závěr své posluchače, odnesou si pozitivní dojem,
- inspirování publika pro prezentované téma či konkrétní aktivitu,
- shrnování toho, co bylo řečeno.

Brian Tracy (2025) taktéž zdůrazňuje význam práce s hlasem a paralingvistickými prostředky komunikace. Jedná se o schopnost užívat účinné pauzy v projevu pro zvýšení napětí, občas zpomalit tempo řeči, pracovat vhodně s intonací, tedy modulací řeči a další aspekty.

Nutností je samozřejmě taktéž vhodná neverbální komunikace, například oční kontakt, práce s gesty, přiměřená mimika, pohyb v prostoru, kterým se tento příspěvek již podrobněji nevěnuje.

Zkušenosti studentů s tipy pro zvýšení přesvědčivosti prezentace

Vybrané techniky pro zvýšení přesvědčivosti projevu byly představeny studentům v rámci výuky předmětu zaměřeného na prezentační a komunikační dovednosti v anglickém jazyce. Předmět je mimo jiné zakončen desetiminutovou prezentací na zvolené ekonomické téma, kterou každý student musí v angličtině absolvovat. V souvislosti s tímto výstupem z předmětu byl studentům zadán úkol zakomponovat do své

prezentace minimálně jeden z přednesených prvků pro zvýšení přesvědčivosti projevu (mohli jich užít i více). Pro usnadnění byly zvoleny následující způsoby a techniky:

- sdělení otázky na úvod (řečnické otázky, případně práce s řečnickým dialogem),
- sdělení překvapivého faktu či statistiky na úvod,
- citace,
- odkaz na nedávnou či historickou událost,
- odkaz na známou osobnost,
- použití humoru,
- sdělení osobního příběhu,
- sdělení příběhu, který souvisí s tématem,
- motivování k akci,
- inspirování publika.

Součástí zadání bylo taktéž užívání paralingvistických prostředků komunikace, které měly být součástí prezentace vždy (bez ohledu na zvolenou techniku ze seznamu uvedených). Totéž platilo o zařazených vhodných prostředcích neverbální komunikace. Doporučeno bylo taktéž shrnout na závěr to, co bylo řečeno.

Studenti byli po odprezentování svého tématu individuálně dotazováni na svou užitou techniku (či techniky), důvod daného výběru a taktéž pocity, jak se jim se zařazenými aspekty pracovalo. Po odprezentování všech témat v rámci daného dne následovala diskuse celé skupiny nad zvolenými technikami, jejich přesvědčivostí a účinností.

V letním semestru 2024/2025 zakončilo předmět prezentací 48 studentů (v rámci dvou shodných kurzů prezentačních dovedností v anglickém jazyce), v zimním semestru to bylo 49 studentů. Prezentace se přitom odehrávaly vždy celkem v pěti závěrečných týdnech semestru. Všichni zúčastnění studenti studovali v rámci bakalářského studijního programu. Pro účely tohoto šetření nebylo dále rozlišováno pohlaví účastníků.

Dále v textu budou představeny pouze zvolené stěžejní výsledky, s nimiž bude dále pracováno.

Z celkového počtu 97 prezentujících studentů si zvolila velká část z nich zařazení úvodní otázky

(36 případů). Následovalo sdělení překvapivého faktu (27 studentů). Menší počet studentů si již vybral sdělení příběhu, který souvisel s prezentovaným tématem, případně osobního příběhu (celkem 11 studentů). Dále byl zařazován odkaz na aktuální či historickou událost (7 studentů). Celkem 6 studentů zařadilo humor včetně humorných historek, stejný počet odkaz na známou osobnost, 5 studentů motivaci k akci. Další prvky pro zvýšení přesvědčivosti se vyskytovaly již jen v jednotlivých případech.

Každý z účastníků po prezentaci hodnotil svou volbu a taktéž to, jak se mu se zařazeným aspektem pracovalo. Zařazení otázky na úvod bylo hodnoceno jako poměrně vhodný aspekt navázání kontaktu s posluchači, studenti, kteří si tuto techniku vybrali, s ní byli v souladu. Jednalo se obvykle o rétorickou otázku, která nevyžadovala odpověď (jen v pěti případech se jednalo o řečnický dialog a zapojení publika). Pozitivně v rámci upoutání pozornosti hned v úvodu hodnotili prezentující taktéž sdělení překvapivého faktu, při němž monitorovali zájem posluchačů. Ostatní prvky byly hodnoceny spíše rozpačitě, z užití humoru dva prezentující neměli dobrý pocit, jak sami přiznali (publikum nereagovalo podle jejich očekávání a v angličtině bylo užití humoru pro ně obtížné).

Po prezentační sekci následovala diskuse všech studentů se záměrem poukázat na zařazené techniky, které je v ten den od spolužáků oslovily nejvíce. Studenti překvapivě nejvíce oceňovali storytelling, tedy vyprávění příběhů. Ten ale přitom zvolila jen malá část studentů. Zaujala je taktéž některá prezentovaná překvapivá fakta hned v úvodu, která je naladila na dané téma. Ostatní zařazované prvky je zaujali již méně. Vyjádřili se mimo jiné k humorným historkám, které v některých případech působily nepřírodně, případně jim v angličtině nerozuměli, nebo je vůbec nepostřehli. Jako vhodnou, ale samozřejmě součástí vnímali práci s hlasem a užívání pauz v projevu a vhodné prvky neverbální komunikace, zejména pohyb v prostoru a užívání gest.

Diskuse a závěr

Přesvědčivost projevu je klíčovou dovedností související významně s úspěšností prezentace. Pokud se jedná o prezentaci vysokoškolských studentů v anglickém jazyce na ekonomické

téma, je účelné zařazované prvky pro zvýšení přesvědčivosti projevu předem pečlivě promyslet, aby se řečníkovi s daným tématem a příslušným publikem dobře pracovalo. Po krátkém šetření ve zvolených skupinách studentů se jako osvědčená technika ukázalo zejména užití řečnické otázky na úvod či sdělení překvapivého faktu. S těmito technikami bude dále pracováno - co se týče překvapivého faktu, postačuje pro vtažení posluchačů do děje i zcela jednoduchá informace, například u tématu podnikatelského záměru na založení kavárny: „Věděli jste, že spotřeba kávy meziročně v České republice vzrostla o 20 %?“ Případně lze formulovat následovně: „Dovedete si představit ráno bez

dobré kávy?“ Posluchači se pak cítí být součástí prezentace již od samého počátku..

Pozornost je třeba ale také věnovat nácviku storytellingu, který je aktuálně velmi ceněn. Účelné je se zaměřit taktéž na motivaci k akci či inspiraci publika, která obzvláště na závěr prezentace může zanechat pozitivní dojmy a posluchači si ji budou pamatovat.

Vždy ovšem platí, že pro přesvědčivý projev je zásadní zejména samotné nadšení řečníka prezentovaným tématem, z něhož musí být zřetelné, že řečník svým slovům důvěřuje. Důležité taktéž je, aby vybraná technika byla pro řečníka přirozená a působil tak důvěryhodně.

Poděkování

Článek je výstupem vědeckého projektu VŠE IGS/F1/16/2025 „Vliv úrovně čtenářských procesů zpracování textu na kognitivní úroveň účetního myšlení u generace Z“ a je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze, který je realizován v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

Použité zdroje

- Brian Tracy [online]. 2025 [cit. 2025-06-11]. Dostupný z WWW: <<https://www.briantracy.com/blog/public-speaking/public-speaking-101>>.
- MEDLÍKOVÁ, O. (2010). *Přesvědčivá prezentace. Špičkové rady, tipy a příklady*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha. Grada. ISBN 978-80-247-4336-3.
- PLAMÍNEK, J. (2023). *Komunikace a prezentace. Umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-0432-6.
- Toastmasters International [online]. 2025 [cit. 2025-06-10]. Dostupný z WWW: <<https://www.toastmasters.org/Resources/Video-Library/keeping-your-audience-engaged>>.

Kontaktní adresa

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.
katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 4
130 67 Praha 3
e-mail: lenka.holeckova@vse.cz

IMPLEMENTACE AKTIVIZAČNÍCH VÝUKOVÝCH METOD VE VÝUCE IKT NA OBCHODNÍ AKADEMII A JEJÍ REFLEXE V POSTOJÍCH ŽÁKŮ

IMPLEMENTATION OF ACTIVATION TEACHING METHODS IN ICT TEACHING AT BUSINESS ACADEMY AND ITS REFLECTION IN STUDENTS' ATTITUDES

Dennis Billík - Filip Tkáč - Katarína Krpálková Krelová

Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom - Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví

DTI University Dubnica nad Váhom - Prague University of Economics and Business, Faculty of Finance and Accounting

Abstrakt: Příspěvek nabízí přehled možností využití vybraných aktivizačních metod ve výuce předmětu Informační a komunikační technologie na střední škole. Doporučení pro jejich volbu vycházejí z pilotního výzkumného šetření realizovaného na obchodní akademii, které zároveň reflektuje postoje žáků k jejich zavádění do výuky.

Abstract: The paper offers an overview of the possibilities of using selected activation methods in the teaching of Information and Communication Technologies at secondary school. Recommendations for their selection are based on a pilot research investigation conducted at a business academy, which also reflects the attitudes of students towards their introduction into the classroom.

Klíčová slova: aktivizační metody, informační a komunikační technologie, postoje žáků

Key words: activation methods, information and communication technologies, students' attitudes

Úvod

Aktivizační výukové metody představují moderní přístup k výuce, který klade důraz na aktivní roli žáka v procesu vzdělávání. Tyto metody podporují učitele v hledání inovativních způsobů, jak rozvíjet potenciál svých žáků prostřednictvím jejich přímého zapojení v rámci výuky. Charakteristickým rysem aktivizačních metod je, že žáci dosahují vzdělávacích cílů prostřednictvím vlastní učební činnosti, přičemž důraz je kladen na rozvoj myšlení a schopnosti řešit problémy (Maňák a Švec, 2003).

Žáci zde vystupují jako aktivní účastníci výuky, což přispívá k jejich vyšší motivaci a hlubšímu zapojení do učebního procesu. Předpokládá se, že si osvojí znalosti a dovednosti efektivněji, pokud mají možnost využít vlastní logické uvažování, prakticky si dovednosti vyzkoušet a aplikovat získané poznatky. Cílem učitele využívajícího tyto metody je oživit výuku a učinit ji atraktivnější. Zároveň se snaží rozvíjet u žáků schopnost týmové spolupráce, komunikace a prezentace (Berková, 2016).

Mnohé z aktivizačních metod vycházejí z problémově orientovaného přístupu, který podporuje motivaci žáků a rozvoj jejich

kritického myšlení. Kriticky uvažující žák je zvědavý, klade otázky, hledá odpovědi, zpochybňuje zažitá postoje, formuluje vlastní názory a dokáže je obhájit (Kotrba a Lacina, 2015).

Ve výuce informačních a komunikačních technologií (IKT) na střední škole nacházejí aktivizační metody široké uplatnění, neboť umožňují propojit teoretické poznatky s praktickými dovednostmi. Učitelé často využívají projektovou výuku, skupinovou práci, simulace reálných situací nebo řešení konkrétních problémů z praxe, čímž podporují samostatnost a kreativitu žáků. Například při tvorbě prezentací, webových stránek nebo při práci s tabulkovými procesory žáci nejen aplikují získané znalosti, ale zároveň rozvíjejí schopnost spolupráce, plánování a sebereflexe. Aktivní zapojení do výuky IKT vede k hlubšímu porozumění technologiím a jejich smysluplnému využití v reálném životě i budoucím profesním uplatnění (NPI ČR, 2025).

Přínosy implementace aktivizačních metod do výuky

Implementace aktivizačních výukových metod přináší do vzdělávacího procesu řadu

významných přínosů, které pozitivně ovlivňují jak kvalitu výuky, tak samotné žáky. Jedním z klíčových přínosů je rozvoj samostatnosti a tvořivosti. Aktivizační metody staví žáka do centra vzdělávacího procesu a podporují jeho aktivní účast na výuce. Žáci nejsou pouze pasivními příjemci informací, ale stávají se spoluvůrci poznání, samostatně analyzují, hodnotí a aplikují získané poznatky v praxi. Tento přístup vede k hlubšímu porozumění učivu a k rozvoji schopnosti samostatně řešit problémy (Berková, 2016; NPI ČR, 2025).

Z pohledu vztahu mezi učitelem a žáky představuje významný přínos aktivizačních metod změna role pedagoga ve výukovém procesu. Zatímco při tradiční, frontálně orientované výuce je učitel vnímán především jako autoritativní a neomylný zdroj informací, při využívání aktivizačních metod se jeho role proměňuje a stává se spíše průvodcem, facilitátorem a partnerem v procesu učení. Tato změna přispívá k otevřenější a důvěrnější atmosféře ve třídě, což se pozitivně odráží v postoji žáků k učiteli i ve vzájemné komunikaci (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Dalším významným přínosem je zvýšení motivace a angažovanosti žáků. Aktivizační metody, jako je projektová výuka, skupinová práce nebo řešení reálných problémů, přinášejí do výuky prvky smysluplnosti a praktičnosti. Žáci se tak učí s větším zájmem a ochotou, protože vidí přímé propojení mezi učivem a reálným životem. Tento přístup zároveň podporuje pocit zodpovědnosti za vlastní učení a rozvíjí schopnost spolupráce v týmu (Krpálek a Krpálková Krellová, 2024).

Podle Orpinase a Horne (2006) přispívá rozvoj sociálních dovedností, který je úzce spojen s využíváním aktivizačních metod, k výraznému snížení výskytu rizikového chování ve školním prostředí, zejména pak šikany. Aktivní zapojení žáků do výuky a podpora spolupráce a empatie vytvářejí příznivější sociální klima, které působí preventivně vůči negativním jevům.

Neméně důležitým přínosem je rozvoj kritického myšlení a schopnosti reflexe. Aktivizační metody často zahrnují diskusi, argumentaci a hledání alternativních řešení, což vede žáky k tomu, aby kladli otázky, zpochybňovali zažitá postoje a formulovali vlastní názory. Reflexe vlastního učení pak pomáhá žákům lépe porozumět nejen

obsahu, ale i svému vlastnímu stylu učení a myšlení (Kotrba a Lacina, 2015).

Vybrané aktivizační metody vhodné v rámci výuky předmětu IKT

V kontextu výuky informačních a komunikačních technologií (IKT) na obchodní akademii nabývají aktivizační metody na významu, neboť umožňují žákům nejen osvojit si teoretické znalosti, ale především rozvíjet praktické dovednosti a kompetence potřebné v digitální společnosti, ke které se postupně čím dál více přibližujeme. Níže vybrané metody podporují aktivní zapojení žáků ve výuce, rozvoj kritického myšlení, samostatnosti a schopnosti řešit problémy, což je zásadní pro přípravu na dynamicky se měnící digitální prostředí.

- Heuristické metody a řešení problémových úloh – metody založené na samostatném objevování a řešení problémů, jsou v IKT velmi efektivní. Umožňují žákům aktivně vyhledávat vhodná řešení úkolů, formulovat vlastní hypotézy, aplikovat znalosti v nových situacích, rozvíjet analytické a logické myšlení (Gao a Hargis, 2010). Ve výuce IKT může být tato metoda aplikována například při řešení programovacích úloh, návrhu databází nebo při hledání inovativních řešení konkrétních technických problémů. Typickým příkladem je zadání komplexního úkolu, který vyžaduje samostatné vyhledávání informací, návrh řešení a jeho prezentaci ostatním. Podle dat společnosti Intel (2024) lze tvrdit, že studenti, kteří jsou vedeni k samostatnému objevování, dosahují lepších výsledků a jsou lépe připraveni na řešení reálných problémů v praxi. Tento přístup je v souladu s všeobecnými požadavky na rozvoj měkkých dovedností žáků, jako jsou kreativita, flexibilita a schopnost efektivně pracovat v týmu (Kotrba a Lacina, 2015).
- Diskusní metody – diskuse ve výuce IKT umožňuje žákům vyjadřovat své názory, hodnotit různé přístupy a rozvíjet schopnost argumentace. Jsou vhodné k zařazení do výuky pro témata jako etika ve světě informačních technologií zejména v kontextu využití AI či v problematice kybernetické bezpečnosti. Aktivní zapojení žáků do diskuse podporuje hlubší pochopení

učiva a rozvoj komunikačních dovedností (Kotrba a Lacina, 2015). Výsledky studie Gao a Hargise (2010) ukazují, že diskuse zvyšují kritické myšlení a schopnost samostatného rozhodování, což je klíčové pro jejich působení na střední škole i v jejich následném další vzděláváním, pracovním prostředí či běžném životě.

- Kooperativní učení – jedná se o jednu z neefektivnějších aktivizačních metod ve výuce IKT na střední škole. Žáci pracují ve skupinách, kde společně řeší úkoly, diskutují a vzájemně si pomáhají, což rozvíjí nejen odborné znalosti, ale i sociální dovednosti a schopnost týmové spolupráce. Využití ICT nástrojů, jako jsou online kolaborativní platformy (např. Google Workspace, Microsoft Teams), umožňuje efektivní komunikaci a sdílení materiálů i mimo školní hodiny, čímž se prodlužuje a prohlubuje proces učení (García-Valcárcel a kol., 2014; Pozzi a kol., 2023).
- Didaktické hry a prvky simulace – tyto metody představují účinný způsob, jak aktivizovat žáky a zároveň jim umožnit aplikovat znalosti v modelových situacích. V rámci výuky IKT lze využít například hry zaměřené na kybernetickou bezpečnost, správu sítí nebo řešení problémů v softwarovém vývoji. Simulace a didaktické hry, včetně tzv. „serious games“, představují inovativní formu aktivizační výuky, která umožňuje studentům zažít reálné situace v bezpečném a kontrolovaném prostředí. Dle studie od Pacheco-Velázquez a kol. (2023) simulace a serious games zvyšují motivaci a angažovanost studentů, umožňují experimentovat s různými scénáři a rozvíjet rozhodovací schopnosti v komplexních situacích. Výsledky jejich výzkumu potvrzují, že tyto metody podporují hlubší pochopení učiva a zvyšují schopnost studentů aplikovat získané znalosti v praxi. Důležitým rysem těchto metod je možnost okamžité zpětné vazby (Gundersen a Lampropoulos, 2025).

Výzkumné šetření

Úvodem bychom rádi upozornili, že se jedná o pilotní výzkumné šetření dané problematiky, které se odehrálo na Obchodní akademii

Heroldovy sady v Praze v průběhu ledna a února 2025 a bylo zaměřeno na analýzu postojů žáků vybraných tříd napříč ročníky k využívání aktivizačních metod ve výuce prostřednictvím dotazníkového šetření.

Cílovou skupinou byli žáci 1., 2. a 4. roč. oboru obchodní akademie, v rámci předmětu IKT. Do dotazníkového šetření se zapojilo 86 respondentů. Je důležité zmínit, že respondenti byli před vyplňováním dotazníku pečlivě poučeni o problematice aktivizačních metod, tak aby dokázali plnohodnotně odpovědět na jednotlivé otázky v rámci dotazníkového šetření.

Níže uvádíme výsledky shrnující odpovědi respondentů v kontextu snahy o nalezení odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky našeho pilotního šetření.

1. Mají žáci pocit, že si zapamatují učivo lépe, pokud jsou ve výuce využity aktivizační metody?

Na tuto výzkumnou otázku přímo navazovala otázka č. 10 dotazníkového šetření v následujícím znění: „*Pomáhají Vám aktivizační metody lépe si zapamatovat učivo?*“ Z odpovědí na tuto otázku je na první pohled patrné, že většina respondentů z řad žáků, konkrétně 69 (tj. lehce přes 80 %) souhlasí s tím, že aktivizační metody jim pomáhají lépe si zapamatovat probírané učivo. To mimochodem potvrzují i další otázky námi sestaveného dotazníku, jako např. otázka č. 13: „*Pokud jsem aktivně zapojen/a do výuky, která mě bavila, tak mám větší motivaci se v dané problematice dále sebevzdělávat*“. Kde 35 žáků (tj. 40,7 %) zvolilo odpověď „*Určitě ano*“ a 24 žáků (tj. cca 28 %) zvolilo odpověď „*Spíše ano*“, v součtu se jedná o necelých 69 % kladných odpovědí, což dokresluje motivační a vzdělávací potenciál využití aktivizačních metod ve výuce IKT.

2. Existuje předpoklad, že při použití aktivizačních metod bude probírané učivo žáky více bavit?

V rámci dotazníkového šetření byla žákům položena série otázek na danou problematiku v rámci snahy o zodpovězení této výzkumné otázky. Velmi vypovídající byla zejména otázka č. 8, která zní: „*Pokud jsem aktivně zapojen/a do výuky, výuka mě...:*“ Z odpovědí na tuto otázku je patrné, že při vyřazení odpovědi „*Nevím, nejsem si jistý/á*“, kterou zvolilo 19 žáků (tj. 22 %) lze tvrdit, že naprostá většina dotázaných žáků

zastává názor, že je výuka zaujme, tedy je bude bavit, pokud jsou aktivně zapojeni do jejího průběhu právě pomocí aktivizačních metod. Konkrétně odpověď „*Určitě zaujme*“ zvolilo 32 žáků (tj. 37,2 %) a „*Spíše zaujme*“ 30 žáků (tj. 34,9 %), což v součtu tvoří 72,1 % odpovědí pro kladnou odpověď.

3. Pomůže využití aktivizačních metod v hodině IKT snížit časovou náročnost domácí přípravy žáků na další hodinu?

K této výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 9: „*Pokud jsem aktivně zapojen/a do výuky, čas domácí přípravy se...:*“. Kde 53 žáků (tj. 61,6 %) zvolilo odpověď „*Výrazně zkrátí*“ a 18 žáků (tj. 20,9 %) zvolilo odpověď „*Spíše zkrátí*“. Většina žáků tedy zastává názor, že aktivizační metody pomáhají zkrátit čas domácí přípravy. Zajímavé však bylo, že větší podíl zkrácení doby domácí přípravy při využití aktivizačních metod ve výuce IKT vykazovali žáci nižších ročníků, u maturitního ročníků byl poměr odpovědí ve prospěch zkrácení domácí přípravy pouze lehce nad 50 %.

Závěr

Závěry našeho pilotního výzkumu potvrzují, že implementace aktivizačních výukových metod ve výuce IKT na obchodní akademii může přinášet

významné benefity jak v oblasti osvojení si znalostí, tak v postojích žáků. Žáci hodnotí tyto metody jako efektivní pro lepší zapamatování si učiva a uvádějí zvýšenou motivaci i zájem o předmět jako takový, který často nemusí být úplně atraktivní mezi žáky ekonomicky zaměřeného studijního programu.

Aktivní zapojení do výuky vede ve většině případů nejen ke zkrácení domácí přípravy, ale také k rozvoji klíčových kompetencí, jako je samostatnost, schopnost spolupráce v týmu či rozvoji kritického myšlení. Výsledky ukazují, že aktivizační metody přispívají k pozitivnímu klimatu ve třídě a podporují hlubší porozumění technologiím, což je zásadní pro přípravu žáků na požadavky dynamicky měnící se digitální doby.

Předkládaný příspěvek představuje teoretický a empirický východiskový rámec pro námi plánovaný a v některých ohledech již pokračující výzkum v oblasti aplikace aktivizačních výukových metod ve výuce IKT. Výsledky této studie přináší komplexní vhled do problematiky a poskytují pedagogickým pracovníkům podněty k využití vybraných aktivizačních metod, které jsou ze strany žáků převážně pozitivně hodnoceny a mají potenciál významně přispět ke zkvalitnění a inovaci výukového procesu daného předmětu.

Poděkování

Příspěvek je zpracován s podporou výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze v rámci institucionální podpory vědy VŠE IP100040.

Použité zdroje

- BERKOVÁ, K. (2016). *Případové studie a didaktické ekonomické hry, aneb, Jak motivovat studenty k ekonomickým předmětům*. Praha: Oeconomica; Vysoká škola ekonomická v Praze, 2016. ISBN 978-80-245-2164-0.
- GAO, J. – HARGIS, J. (2010). *Promoting Technology-assisted Active Learning in Computer Science Education*. The Journal of Effective Teaching, 2010. 10(2), s. 81-93. ISSN 1935-7869.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. – BASILOTTA, V. – LÓPEZ, C. (2014). *ICT in Collaborative Learning in the Classroom of Elementary and Secondary Education*. Comunicar – Media Education Research Journal. 2014. 21(42). s. 65-74. ISSN 1134-3478.
- GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.
- GUNDERSEN, W. S. – LAMPROPOULOS, G. (2025). *Using Serious Games and Digital Games to Improve Students' Computational Thinking and Programming Skills in K-12 Education: A Systematic Literature Review*. Technologies. 2025, 13(3), s. 113-122. ISSN 2227-7080.

- INTEL. (2024). *Active Learning Fosters Technical and Innovative Learning*. Santa Clara. 2024. Dostupné z: <https://www.intel.com/content/www/us/en/education/teaching-strategy/active-learning.html>
- KOTRBA, T. – LACINA, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal. 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.
- KRPÁLEK, P. – KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. (2024). *Didaktika ekonomických předmětů*. 1. vyd. v el. podobě. Vysoká škola ekonomická v Praze: Oeconomica, 2024. 254 s. eISBN 978-80-245-2516-7. Dostupné z: <https://www.ekopress.cz/eshop/view/titdetail.php?tid=32046>.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR. (2025). *Průzkum NPI: Většina učitelů je na rozvoj digikompetencí žáků ve výuce připravena, do sboroven se dostává pomalu také AI*. Praha, 2025. Dostupné z: <https://press.npi.cz/tema/pruzkum-npi-vetsina-ucitelu-je-na-rozvoj-digikompetenci-zaku-ve-vyuce-pripravena>
- ORPINAS, P. – HORNE, M. A. (2006) *Bullying Prevention*. Washington: American Psychological Association. 2006. ISBN 1-59147-282-2.
- POZZI, F. – MANGANELLO, F. – PERSICO, D. (2023). *Collaborative Learning: A Design Challenge for Teachers*. Education Sciences. 2023. 13(4), s. 331-345. ISSN 2227-7102.
- PACHECO-VELÁZQUEZ, E. – SALINAS-NAVARRO, E. D. – RAMÍREZ-MONTOYA, S. M. (2023). *Serious Games and Experiential Learning: Options for Engineering Education*. International Journal of Serious Games. 2023, 10(3), s. 3-21. ISSN 2384-8766.

Kontaktní adresa

Ing. Dennis Billík, MBA, LL.M.
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
Slovenská republika
email: dennisbillik@centrum.cz

Ing. Filip Tkáč, PhD.
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
Slovenská republika
email: filip.tkac.ft@gmail.com

doc. Ing. Mgr. Katarína Krpálková Krelová, PhD., ING-PAED IGIP
Katedra didaktiky ekonomických předmětů FFÚ VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 1938/4
130 67, Praha 3 – Žižkov
Česká republika
email: katarina.krelova@vse.cz

Michaela Voltrová - Eva Salcmanová

Katedra německého jazyka, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni

Department of German Language, Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen

Abstrakt: Studie popisuje, jak studenti učitelství a vyučující na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni využívají AI chatboty. Průzkumy ukazují, že studenti je převážně používají pro práci s textem a rozvoj strategie samostatného učení, zatímco vyučující jsou při používání v mnoha ohledech opatrnější, což signalizuje rozdílné vzorce používání.

Abstract: *This study explores how AI chatbots are used by pre-service teachers and faculty members at the Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen. Surveys show that students mainly use chatbots for text-related tasks and self-directed learning strategies, while faculty members are in many respects more circumspect. This suggests differing patterns and strategies.*

Klíčová slova: AI, umělá intelligence, studenti učitelství, vzdělávání, LLM, ChatGPT

Key words: *AI, artificial intelligence, preservice teachers, education, LLM, ChatGPT*

Introduction

To realize that artificial intelligence (AI) is a phenomenon that extends beyond the realm of experts and increasingly permeates everyday life, one only needs to browse mainstream media, social networks, or simply search for the term "artificial intelligence" online. A Google search for the phrase in Czech yields approximately nine million results, while the English version returns about 1.2 billion hits. Although much has already been written and said about the present and future impacts of this technological revolution on our lives, our understanding of its future trajectory remains limited, with most discussions consisting of (to varying degrees optimistic or pessimistic) scientific or popular predictions (see, for example, the widely publicized and unsettling study by Kokotajlo, 2025, or the documentary series *What's Next? The Future According to Bill Gates*, 2024).

What is already observable today, however, are significant impacts of this technological phenomenon in the field of education. This applies both in the context of the growing importance of lifelong individualized learning and in terms of the necessary transformation of institutionalized educational processes. Although

students initially expressed excitement over ChatGPT's capabilities, considerable skepticism was also evident, particularly regarding the accuracy of its responses and the need for solid background knowledge to evaluate critically the information provided: "The results show that the students admire the capabilities of ChatGPT and find it interesting, motivating, and helpful for study and work. They find it easy to use and appreciate its human-like interface that provides well-structured responses and good explanations. However, many students feel that ChatGPT's answers are not always accurate and most of them believe that it requires good background knowledge to work with since it does not replace human intelligence." (Shoufan, 2023, p. 38805)

Despite these initial concerns, as early as 2023—when the first less sophisticated versions of ChatGPT and other AI chatbots were available—Labadze et al. identified key areas in which students used these tools, including assistance with homework and learning, personalized educational experiences, and the development of various skills. According to their study, educators also highlighted several significant benefits of using AI chatbots, such as saving time and enhancing pedagogical methods. These findings

suggest that, thus far, AI chatbots have been used primarily for personal study-related purposes, such as self-directed learning and individual completion of assignments. Previous research, therefore, emphasizes the role of AI chatbots as important learning assistants. This is further illustrated by Monib et al. (2024), whose findings outline key areas where students make use of these tools, including language learning, writing support, and assistance with research—particularly in data analysis and exploration of new topics. These findings also align with our own survey results (see, e.g., Bat'ko et al., 2025).

The potential of ChatGPT and other AI chatbots in education is immense. Studies even indicate that using these tools can enhance students' academic performance (Al-Qaysi, 2025). Students themselves are well aware of these possibilities. For example, Cao (2025), in a study conducted among Chinese university students, reports that students see the main benefits of AI chatbots in fostering innovative thinking, supporting personalized learning, and assisting in the analysis of written texts. Similarly, Levine et al. (2024) describe the specific strategies students employ when using ChatGPT as a writing aid. Their findings support the notion of AI chatbots as tools that foster critical engagement, as students do not rely on the chatbot to write entire texts for them—a common concern among educators—but rather use it to brainstorm, structure their work, and revise drafts, in a manner akin to other writing support tools such as Grammarly.

AI chatbots also offer specific opportunities for university instructors. For instance, Fabiyi (2025) suggests that ChatGPT can serve as a valuable aid in formulating learning objectives and ensuring their alignment with SMART criteria (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound). While the tool can help improve the clarity and precision of learning objectives, the study stresses the irreplaceable role of human judgment, experience, and contextual understanding in the educational process: "Human judgement, experience, and contextual understanding remain integral to the educational process." (Fabiyi, 2025, p. 494)

In summary, while the potential of AI chatbots in education is undeniably vast, their proliferation and improvement paradoxically also amplify the

importance of human involvement throughout the educational process. This is not limited to assessment, where, despite technological advances, human oversight remains essential (see above). Cotton et al. (2024), in their aptly titled study *"Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT"*, address the widely discussed issue of AI-assisted cheating. Their work offers practical recommendations for preventing this new form of academic dishonesty, such as educating students about responsible use, encouraging more collaborative writing processes (e.g., regular drafts, presentations of work-in-progress), and using tools to detect potential AI-generated texts by focusing on language quality, factual inaccuracies, originality, and deploying technical detectors.

Our own research similarly investigates specific ways in which AI chatbots are used, with a particular focus on how these tools are adopted by pre-service teacher students and faculty members at the Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen (hereafter FPE UWB).

Methodology

In recent years, the FPE UWB has conducted an extensive longitudinal survey focused on the frequency and ways in which AI tools are used by both students and faculty members. This survey was carried out in June 2023, January 2024, and January 2025 using a Google Forms questionnaire distributed to all faculty members and students of the institution. Each wave of the survey received approximately 50–60 responses from academic staff and 200–250 responses from students. The age distribution and disciplinary composition of the respondents remained relatively stable over the course of the study.

The questionnaire consisted of both closed and open-ended questions. A selection of the aggregated results has already been published (see, e.g., Voltrová, 2025; Bat'ko et al., 2025). This paper, however, focuses specifically on the previously unexamined responses to the open-ended questions concerning the ways in which AI tools are being used by students and faculty members. Table 1 provides an overview of the number of responses from each group across the three survey waves.

The analyzed open-ended questions were as follows:

- Question for students: Is there a specific activity or way of using AI tools that you engage in as part of your studies? Please describe it briefly.
- Question for faculty members: Is there a specific activity or way of using AI tools that you implement in your teaching with students? Please describe it briefly.

	Total respondents	Responses to open-ended question	Share of respondents who answered the open-ended question
June 2023 – students	242	79	33 %
June 2023 – faculty members	60	17	28 %
January 2024 – students	196	52	27 %
January 2024 – faculty members	49	18	37 %
January 2025 – students	204	72	35 %
January 2025 – faculty members	51	13	25 %

Table 1. Number of respondents in each survey wave and the number of responses to the open-ended question included in the analysis.

To analyze the open-ended responses, a clustering method was employed. Responses were grouped into clusters—semantically related categories—based on the presence of key terms within each response. In cases where responses were brief or listed in bullet-point form, the listed term often directly matched the extracted keyword. The distribution of these clusters within the respondent groups, along with other relevant findings from the analysis, is presented in the following section.

The primary aim of our research is to address the following questions:

- What are the most common ways in which AI tools are used by students and faculty at the Faculty of Education, University of West Bohemia?

- Have patterns of AI tool usage changed over the surveyed period?
- How does the use of AI tools differ between students and faculty members?

In addition, we seek to compare our findings with those of the studies discussed in the introduction to this paper.

Terminological notes:

1. In this study, the terms AI tools, AI chatbots, or artificial intelligence tools primarily refer to chatbots based on large generative language models (LLMs), such as ChatGPT, Gemini, or Copilot.

2. The respondents are divided into two groups: students and faculty members. The term “faculty members” refers specifically to academic staff at the university and not to teachers at primary or secondary schools where students may undertake their teaching placements. Therefore, throughout this text, we also refer to them as academics.

Use of AI Chatbots – Research Findings

Tables 2 to 5 present the findings of our research. Specifically, Tables 2 and 4 summarize the total number of respondents and the number of responses to the open-ended questions, while Tables 3 and 5 provide examples of responses categorized into the identified clusters. The first two tables present data from students, while the latter two focus on faculty members.

In total, eight clusters were identified among student responses and nine among faculty responses (see Tables 2 and 4). The three most frequently represented categories, excluding the responses where participants explicitly stated they did not use AI tools, were as follows:

Among students:

- Working with text
- Information retrieval
- Exam preparation

Among faculty members:

- Working with text
- Information retrieval
- Working with graphics

At this initial level of categorization, the responses of students and faculty members appear largely similar. However, differences emerge within the less frequently mentioned categories, reflecting the distinct goals and practices of the two groups. For example, students commonly mentioned exam preparation, while faculty members noted using AI for error detection in assignments and test creation. Additionally, differences can also be observed in how AI tools are used within the same clusters. In the working with text category, faculty members emphasized critical engagement with texts and the integration of academic literature, whereas students more frequently reported using AI to assist with text formulation or to simplify and speed up reading tasks, such as summarizing content, creating outlines or abstracts, and compiling key points from longer texts.

Student responses further indicate that AI chatbots are predominantly used during independent study at home rather than during seminars or lectures. AI tools were commonly used to clarify complex topics (e.g., "If I don't understand a topic, AI can explain it repeatedly until I do") or to prepare for exams and credit tests ("Creating mind maps that significantly help me study and prepare for exams", or "Creating tests from course materials, making flashcards, writing summaries"). These examples suggest that students are gradually developing personalized strategies for incorporating AI tools into their learning and self-study routines, which they find effective and accessible. Nonetheless, some responses also indicate the use of AI during lectures or seminars, as illustrated by: "When a lecturer mentions a technical term I don't understand and does not explain it, I quickly ask AI so I can keep up."

Faculty members, in their responses about activities involving students, also described integrating AI tools both directly into classroom teaching and as part of homework assignments. For example, one response illustrates an in-class activity: "Students first respond to a question (five key events in Russian history), then use AI – we compare and edit the outputs. We verify and refine them." Another example shows the assignment of AI-related tasks for home study: "As a homework activity in the course Spatiotemporal Creativity for part-time students

in Early Childhood and Primary Education – animating children's drawings using <https://sketch.metademolab.com>."

Several responses from faculty members also demonstrate a critical and efficiency-focused approach to AI, reflecting an awareness of both the advantages and the limitations of these tools: "I show students how easy it is to automate tasks, but also how to assess AI-generated content critically."

		2023	2024	2025	Total for individual years
1.	Total number of respondents	242	196	204	642
2.	Total number of responses to the analyzed open-ended question	79	52	72	203
3.	Working with text	23	15	29	67
4.	Information retrieval	20	9	24	53
5.	No such activity; I do not use the tools in question	17	13	7	37
6.	Exam preparation	2	4	18	24
7.	Brainstorming	10	5	4	19
8.	Translation from/into a foreign language	7	4	1	12
9.	Image generation	1	2		3
10.	Cheating during studies	1	1		2

Table 2. Student responses to the open-ended question categorized into individual clusters. Rows 1 and 2 present aggregated data: the total number of respondents (i.e., the number of students who participated in the survey) and the total number of responses to the analyzed open-ended question. Rows 3 to 10 show the individual clusters identified within the sample of responses. It should be noted that individual responses (as indicated by the number in row 2) may include multiple types of AI tool usage; therefore, sum totals across the clusters may exceed the total number of responses to the open-ended question shown in row 2.

Cluster name	Examples of use
Information retrieval	Research, source of information, explanation of terms and new topics
Working with text	Assistance with wording, text stylistics, summarizing content, text simplification, creating outlines, extracting key information, writing seminar papers and presentations
Exam preparation	Practice exercises, creating mock tests, formulating questions on specific topics
Brainstorming	Brainstorming in the preparation of didactic materials
Translation from/into a foreign language	Translation of texts from/into a foreign language
Image generation	Image generation
Cheating during studies	AI writes seminar papers and completes assignments on my behalf

Table 3. Specific examples provided by students within each cluster.

	2023	2024	2025	Total for individual years
1. Total number of respondents	60	49	51	160
2. Total number of responses to the analyzed open-ended question	17	18	13	48
3. No such activity; I do not use the tools in question	7	7	5	19
4. Working with text	4	7	3	14
5. Information retrieval	1	3	4	8
6. Graphic creation	2	2		4
7. Error detection in solved tasks	2		1	3
8. Plant identification		1	1	2
9. Translation from/into a foreign language		1	1	2
10. Test creation		1		1
11. Task automation	1			1

Table 4. Equivalent of Table 2, but for faculty members.

Cluster name	Examples of use
Working with text	Critical engagement with text, comparison with academic literature, fact-checking, text creation
Information retrieval	Research, brainstorming on selected topics, searching for new information
Graphic creation	Video production, image creation, working with graphics
Error detection in solved tasks	Error identification, examples of incorrectly solved tasks
Plant identification	Plant identification
Translation from/into a foreign language	Use for text translation
Test creation	Test creation
Task automation	Task automation

Table 5. Specific examples provided by faculty members within each cluster.

Final Discussion

Returning to the primary research questions formulated in Section 1 of this paper, we can summarize that both faculty members and students at the FPE WBU, predominantly use AI tools for text-related tasks and information retrieval. Other common uses of AI chatbots include exam preparation and creative tasks such as brainstorming for new topics or the development of didactic materials. Among faculty members, the use of AI for graphic work was also noted.

Given the relatively small sample size, particularly among faculty respondents, we cannot draw definitive conclusions regarding trends or changes over time. The only observable pattern is a gradual decrease in the number of students reporting that they do not use these tools during their studies (see Table 2). Overall, the patterns of AI tool usage do not differ substantially between the two groups. The differences identified (as discussed in Section 2) mainly reflect the differing professional roles and objectives of students and faculty members. Moreover, faculty members demonstrated a more

deliberate and critical approach to working with AI chatbots compared to students.

Our findings thus support the general observation that students primarily use AI tools for self-directed study, as noted by Labadze et al. (2023), particularly in tasks related to writing and research assistance (Monib et al., 2024). Based on the student responses analyzed, we also observed that students rarely rely on AI chatbots to generate complete texts, corroborating the findings of Cao et al. (2025). Instead, they tend to use AI as an assistant for specific tasks, aiming to streamline and enhance the writing process and improve the quality of their outputs.

Regarding faculty responses, none reported using AI tools for formulating learning objectives, as proposed by Fabiyi (2025). Rather, their strategies for integrating AI tools mirrored those already described in the literature—focusing on improving work efficiency, saving time, and exploring new pedagogical approaches (see Labadze et al., 2023).

Finally, it is important to address the ethical dimension of this topic, which emerged in two student responses explicitly reflecting on the purposes for which they use AI tools: 1) for cheating ("I have AI generate all my written assignments") and 2) for completing what they perceive as meaningless assignments ("I use AI to complete pointless tasks given by instructors"). Although such responses appeared only twice in the entire dataset, they warrant reflection—both in terms of the nature of assignments given by instructors and in light of previously published recommendations for teachers and universities (see above). The fact that these responses were rare may, of course, be influenced by potential reluctance among students to disclose such behaviors in the survey, as well as by the relatively small sample of analyzed responses. These two factors represent key limitations of our study.

Použité zdroje

- AL-QAYSI, N. - AL-EMRAN, M. - AL-SHARAFI, M. A. - IRANMANESH, M. - AHMAD, A. - MAHMOUD, M. A. (2025) Determinants of ChatGPT Use and its Impact on Learning Performance: An Integrated Model of BRT and TPB. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 41(9). 5462–5474. <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2361210>.
- BAŤKO, J. - FROLÍK, D. - ROHLÍKOVÁ, L. - VEJVODOVÁ, J. - VISVIZI, A. - VOLTROVÁ, M. - VRBOVÁ, V. (2025) AI and Pre-Service Teachers: attitudes to and the prospect of applying AI-based tools in education. *Research and Innovation Forum 2024*. Springer. (in press).
- CAO, X. - LIN, Y.-J. - ZHANG, J.-H. - TANG, Y.-P. - ZHANG, M.-P. - GAO, H.-Y. (2025) Students' perceptions about the opportunities and challenges of ChatGPT in higher education: A cross-sectional survey based in China. *Education and Information Technologies. The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13339-5>.
- COTTON, D. - COTTON, P. - SHIPWAY, J. (2023) Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 61(2). 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>.
- FABIYI, S. D. (2025) What can ChatGPT not do in education? Evaluating its effectiveness in assessing educational learning outcomes. *Innovations in Education and Teaching International*. 2/62. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2333395>.
- KOKOTAJLO, D. - ALEXANDER, S. - LARSEN, T. - LIFLAND, E. - DEAN, R. (2025, April 3) AI 2027. AI Futures Project. <https://ai-2027.com/>.
- LABADZE, L. - GRIGOLIA, M. - MACHAIDZE, L. (2023) Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>.

- LEVINE, S. - BECK, S. W. - MAH, C. - PHALEN, L. - PLTTMAN, J. (2024) How do students use ChatGPT as a writing support? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. <https://doi.org/10.1002/jaal.1373>.
- MONIB, W. K. - QAZI, A. - MAHMUD, M. M. (2024) Exploring learners' experiences and perceptions of ChatGPT as a learning tool in higher education. *Education and Information Technologies*. 30. 917–939. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13065-4>.
- NEVILLE, M. (2024) Co dál? Budoucnost podle Billa Gatese [Televizní seriál]. Netflix. <https://www.netflix.com/title/81609333>.
- SHOUFAN, A. (2023) Exploring students' perceptions of ChatGPT: Thematic analysis and follow-up survey. *IEEE Access*. 11. 38805–38818. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3268224>.
- VOLTROVÁ, M. (2025) Zum Einsatz von KI-Instrumenten in der Schule: ChatGPT als Unterstützung im DaF-Grammatikunterricht. In: *Sborník konference Svazu germanistů ČR*. Hradec Králové. (in press).

Kontaktní adresa

Michaela Voltrová, Eva Salcmanová
KNJ FPE ZČU v Plzni
Veleslavínova 42
Plzeň 301 00
e-mail: mvoltrov@knj.zcu.cz

Ivan Růžička - Kamila Růžičková

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Faculty of Education, University of Hradec Králové

Abstrakt: Příspěvek se zabývá vlivem učitelů tělesné výchovy na základních školách v ČR na motivaci žáků k pohybu. Data získaná v letech 2018-2025 dokládají, že 65 % dotázaných nebylo učiteli tělesné výchovy na základní škole ve vztahu k pohybové aktivitě pozitivně ovlivněno. Příspěvek vybízí ke zlepšení působení učitele v procesu výuky a přípravy budoucích učitelů tělesné výchovy.

Abstract: The paper addresses the influence of P.E. teachers at elementary schools on students' motivation to be active. Data collected from 2018 to 2025 indicate that 65% of respondents were not positively influenced by their P.E. teachers regarding physical activity. The paper calls for improvements in teachers' approaches during instruction and in the preparation of future P.E. teachers.

Klíčová slova: Učitel tělesné výchovy, motivace, pohyb, pohybová gramotnost.

Key words: Physical Education Teacher, motivation, movement, motor skills literacy.

Úvod

Pojetí životního stylu současné školní mládeže vykazuje nejen vysoké procento výrazného nedostatku pohybu, ale i nízkou míru porozumění důležitosti pohybu. Podle tematické zprávy ČŠI (2023a) až 80 % žáků nesplňuje doporučení WHO k pohybové aktivitě. Mezi zásadní příčiny nedostatku pohybu patří dlouhé sezení ve škole a nárůst hypokineze ve volném čase spjatý s nadměrným používáním ICT. Globálním dopadem na budoucí životní styl je m.j. zafixování sedavého způsobu života v dospělosti a pokles úrovně motorické zdatnosti, která prokazatelně ovlivňuje zdraví a přispívá ke kvalitě života. Jedním ze základních cílů školní tělesné výchovy je aktivní vytváření kladného vztahu k pohybu v rámci hodin tělesné výchovy (Růžička et al., 2022). Odborná veřejnost dlouhodobě nabádá k pravidelné diagnostice stavu motorické zdatnosti zejména dětí školního věku (Moravec et al., 1996 a 2002; Suchomel, 2003; Tremblay et al., 2005; Vobr, 2013; Rubín et al., 2020 aj.). Nízká úroveň motorické výkonnosti v tomto období předznamenává potenciální nebezpečí nezdravého vývoje dítěte a ze zdravotního hlediska ho zařazuje do rizikové

skupiny (Portman, 1995; Vrba, 2010). Pro vysoké procento dětí s nízkou úrovní motorické výkonnosti navíc není školní tělesná výchova pozitivním zážitkem, častěji zažívané neúspěchy mají významný vliv na oblast budování vztahu k pohybu obecně (Ignico a Mahon, 1995; Poole, 1996; Bunc, 2000; Měkota, a Cuberek, 2007; Rubín et al., 2014 aj.).

Zahraniční diagnostika v oblasti úrovně motorické zdatnosti různých věkových skupin byla realizována zejména od 2. poloviny 20. století (McCloy a Young, 1954; Mechelen et al., 1986; Yue a Cole, 1992; Thomas a Nelson, 2001; Salcman, 2015; Scott et al., 2017; a další). Dosud nejkomplexnější mezinárodní studie dlouhodobého sledování úrovně tělesné zdatnosti dětí a mládeže vycházejí z výzkumů v 27 státech uskutečněných na všech světadílech v období 1958-2003 (Tomkinson, Léger, Olds a Cazorla, 2003, Olds, Tomkinson, Le'Ger a Cazorla, 2006) a dokládají trvalý pokles úrovně motorických předpokladů již od 70. let 20. století zejména v oblasti alarmující regrese stavu vytrvalostních schopností dětí a mládeže (Tomkinson, 2007; Tomkinson, Lang, a Tremblay, 2019).

Rozvoji tuzemského testování se věnoval Štumbauer (1990), Kovář a Měkota (1995), Gajda a Měkota (2000), Neuman (2003), Měkota a Cuberek (2007), Psotta (2014), Rubín, Suchomel a Kupr (2014) a další. Poslední reprezentativní plošný monitoring byl realizován v roce 1987 (Moravec, 1990) a v následujících třiceti letech již byly provedeny pouze nereprezentativní průzkumy. Testování motorické zdatnosti dětí a mládeže začalo být významněji rozvíjeno až ve 21. století. Kalman et al. (2010) dokládá, že velká část školní mládeže je nedostatečně pohybově aktivní. V pilotním šetření České školní inspekce ze školního roku 2015/2016 (ČŠI, 2016) byl pokles tělesné zdatnosti žáků na základních a středních školách za období posledních 10 let vnímán třemi čtvrtinami učitelů tělesné výchovy. Regresní tendence doložila i komparace výsledků měření v projektu Sazka Olympijský víceboj s výsledky celostátního průzkumu z roku 1966 (Adamec et al., 2021). Aktuální Národní zpráva o pohybové aktivitě českých dětí a mládeže (Gába et al., 2022) potvrzuje, že ačkoli většina rodičů vytváří svým dětem vhodné podmínky k pohybové aktivitě, úroveň aerobní zdatnosti českých dívek a zejména chlapců je ve srovnání s mezinárodními standardy podprůměrná. Taktéž podle tematické zprávy ČŠI (2023), která v souladu s doporučením Evropské komise naplňuje potřebu sběru národních dat o tělesné zdatnosti a pohybové aktivitě školní mládeže, došlo v posledních letech k výraznému zhoršení tělesné zdatnosti žáků základních a středních škol. Diagnostika stavu tělesné zdatnosti byla realizována pomocí baterie motorických testů (Agricola et al., 2020) u žáků 3. a 7. ročníku základní školy a 2. ročníku středních škol vč. odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Mezi hlavní zjištění monitoringu patří zhoršení vytrvalostních schopností a kondice, kdy žáci dosahují horších výsledků ve srovnání s vrstevníky z 90. let. Závěry prokazují, že dívky i chlapci spadají do „kritické zóny“ zdatnosti. K nejzřetelnějšímu zhoršení došlo ve srovnání se střední hodnotou norem baterie Unifittest (Kovář a Měkota, 1995) v kardiopulsační zdatnosti dosažením podprůměrných až výrazně podprůměrných výsledků, a to u obou pohlaví. Výsledky žáků 7. tříd ZŠ zaznamenaly pokles výkonnosti oproti roku 1996 o 27 % / 33 % (chlapci / dívky), což odpovídá normativním

výkonům Unifittestu žáků 3. tříd ZŠ (Růžička et al., 2023). Zvýšil se podíl žáků s nadváhou a obezitou, což negativně ovlivňuje jejich tělesnou zdatnost (ČŠI, 2023a). Tato i další data poskytují významný vhled do jedné z klíčových oblastí životního stylu mladé generace a nabádají k systematické změně edukace dětí a mládeže.

Podle progresivního konceptu Aktivní škola (ČŠI, 2023b) lze ve školních podmínkách situaci významně ovlivnit čtyřmi zásadními pilíři:

1. Průběžné zvyšování kvality výuky školní tělesné výchovy;
2. atraktivní, dostupná a dostatečná nabídka pohybových aktivit v oblasti zájmové TV;
3. podpora školních sportovních akcí jako významných událostí školního roku;
4. formování pohybového režimu žáků ve školním prostředí – aktivní přestávky, učení pohybem, úpravy podmínek pro aktivní transport žáků (doprovod, zajištění bezpečného odstavení kol, dopravní úprava okolí školy apod.) aj.

Škola jako subjekt celý proces podpory pohybové aktivity žáků ovlivňuje úrovní a) prostorových podmínek, b) materiálním zabezpečením, c) přístupem vedení školy a celkovým klimatem v oblasti zdravého životního stylu a d) personálními podmínkami – aprobovanost, délka praxe, modernizace výukových metod a především osobní přístup učitele tělesné výchovy jako klíčového motivačního činitele celého procesu (ČŠI, 2023a).

Tradiční pohled na učitele tělesné výchovy představoval pedagoga zaměřeného především na rozvoj pohybových schopností a dovedností v rámci hodin školní tělesné výchovy. V současnosti se tento koncept jeví jako zcela nedostatečný. Při nezbytné podpoře zvyšování pohybové gramotnosti žáků je klíčovou rolí učitele pozitivně ovlivňovat především vnitřní motivaci žáků směrem k pohybové aktivitě. Vytvářením pozitivně emočního klimatu by měl vyvolávat příznivé pocity a pozitivní reakce žáků na hodiny tělesné výchovy (Vališová a Kasíková, 2011). Motivaci lze chápat jako souhrn pohnutek vedoucích k aktivitě. Pozitivní vztah k pohybu vzniká prostřednictvím kladných emocí jako je radost z osvojení nové dovednosti, zlepšení

výkonu nebo silné zaujetí samotnou pohybovou činností. Výuku je třeba realizovat nejen v rámci kvalitních prostorových a materiálních podmínek, ale především by měla nabídnout obsahovou pestrost, moderní formy, podněcování tvořivé spolupráce a seberealizaci. Nezanedbatelnou motivační roli má i pravidelné poskytování prostoru pro různorodé formy reflexe výuky hodin tak, aby vzbuzovala další zájem žáků o pohybové aktivity (ČŠI 2023b). Kladná reakce učitele na projevený zájem a úsilí žáků je dalším efektivním motivačním nástrojem k posílení pozitivního vztahu k pohybu (Petty, 2002; Jelínek a Kuchař, 2019). Dalším zásadním motivačním nástrojem je modelování výuky tak, aby umožňovala dosahování úspěchů žáků. Při pohybové činnosti žák potřebuje opakovaně zažívat alespoň drobná ale pravidelná „vítězství“, která jsou spjata s pocitem osobní spokojenosti. Zatímco v dětském věku má zásadní vliv na vznik a zrání vztahu dítěte k pohybu především rodina a její životní styl (Borphy, 2010; Valjent a Flemer, 2010; Kuchař a Jelínek, 2014 aj.), kvalita výuky a zejména osobnost učitele tělesné výchovy může v návaznosti na tento základ žákovi napomoci k trvalému pozitivnímu vztahu k pohybu (Švamberk-Šauerová, Tilinger, a Hošek, 2017). Pro současnou generaci školní mládeže je význam prožívání pozitivních emocí a posílení autonomní motivace jako součást tvorby vztahu k aktivnímu životnímu stylu potvrzen také Simontone a Garnem (2020), Fierro-Suerem et al. (2023a) a dalšími. Emočně kladné a na podněty bohaté prostředí vytváří základ pro objevování radosti z pohybu, bez kterého podle Patočky (1991) není pozemského prožitku.

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zmapování vlivu učitele tělesné výchovy na základní škole na motivaci žáků k pohybu.

Výzkumná otázka

Jaký má učitel tělesné výchovy na základní škole vliv na motivaci žáků k pohybu?

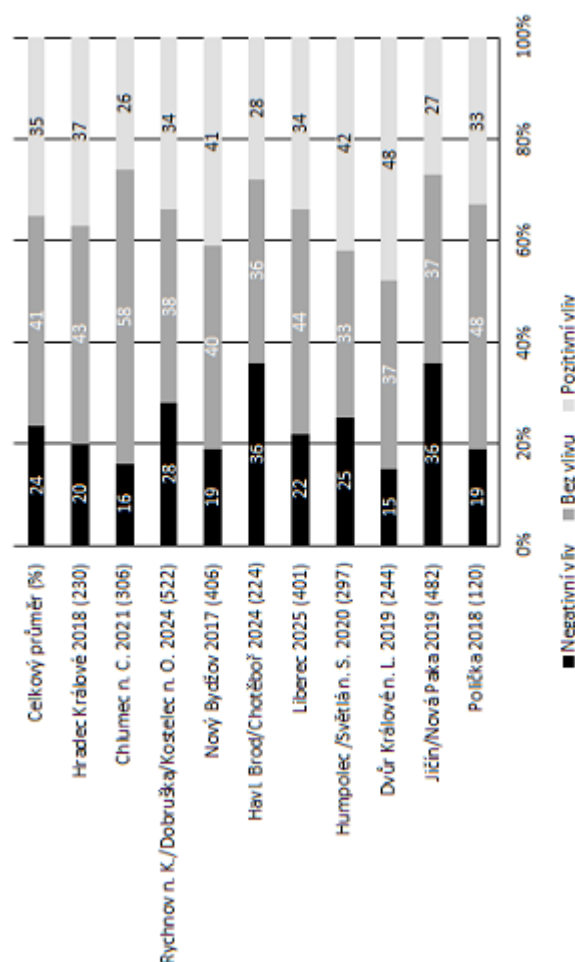
Metodika výzkumu

Výzkumná data byla sbírána v letech 2018-2025 pomocí dotazníkového šetření ve vybraných oblastech České republiky: Polička, Jičín, Nová Paka, Dvůr Králové nad Labem, Humpolec,

Světlá nad Sázavou, Liberec, Havlíčkův Brod, Chotěboř, Nový Bydžov, Rychnov nad Kněžnou, Dobruška, Kostelec nad Orlicí, Chlumeck nad Cidlinou a Hradec Králové. Celkem bylo získáno a vyhodnoceno 3232 dotazníků od středoškolských respondentů ve věku 16-20 let. Ke sběru dat byla využita dotazníková metoda, pomocí které respondenti označovali míru a polaritu vlivu učitele na základní škole na jejich motivaci k pohybu. Při sběru dat byl využit design 7bodové Likertovy škály od 1 (ovlivnil maximálně *negativně*) do 7 (ovlivnil maximálně *pozitivně*) se středovou hodnotou 4 (*bez vlivu* – nijak neovlivnil). Ke zpracování a vyhodnocení dat byl využit MS Excel a MS Word.

Výsledky výzkumu

Vyhodnocená data prezentujeme podle jednotlivých oblastí ČR a pro globální představu uvádíme souhrnně i celkový průměr výsledků. U jednotlivých oblastí uvádíme vždy počet respondentů a rok sběru příslušných dat.



Obr. 1 Hodnocení vlivu učitelů TV na ZŠ na motivaci žáků k pohybu ve vybraných oblastech ČR (procentuální hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla)

U uvedených sledování celkem 3232 středoškolských studentů označovalo vliv učitelů tělesné výchovy ze ZŠ na jejich motivaci k pohybu. Celková průměrná hodnota parametru *negativní vliv* činí 24 % respondentů, odpověď *bez vlivu* označilo 41 % respondentů. Celkově tedy 65 % (2/3 dotázaných) nejsou učitelé tělesné výchovy ve vztahu k pohybové aktivitě pozitivně ovlivněni. Pouze 35 % respondentů považuje vliv učitele tělesné výchovy na motivaci k pohybu za pozitivní. Z grafu je možné porovnat i různé disproporce výsledků mezi vybranými oblastmi, přičemž ale žádný údaj položky *pozitivní vliv* na motivaci k pohybu nepřekročil hodnotu 50 %, nejmenší údaj v této kategorii činil pouhých 26 %.

Diskuse

Výsledky rozsáhlého screeningu přináší data v oblasti vlivu učitele tělesné výchovy jako motivačního elementu. Ačkoli jedním z hlavních cílů výuky tělesné výchovy by mělo být vytvoření návyku pravidelného provozování pohybových aktivit (Leisterer et al., 2019), závěry výzkumu potvrzují znepokojivý stav na poli působení učitelů na českých základních školách na motivaci školní mládeže k pohybu. Ve srovnání s výsledky průzkumu realizovaného Valjentem a Flemrem v roce 2010 (1221 respondentů) i naše závěry shodně potvrzují, že učitelé tělesné výchovy na ZŠ nepatří mezi pozitivní motivační činitele žáků k pohybu. Zatímco v průzkumu Valjenta a Flemra pouze 31 % respondentů bylo k pohybové aktivitě učitelem tělesné výchovy pozitivně motivačně ovlivněno, 56 % dotázaných označilo položku *bez vlivu*, 18 % respondentů bylo ovlivněno negativně. Výsledky našeho sledování ukázaly, že nedochází v posledních letech ke zlepšení situace. Naše data ukazují, že 65 % žáků základních škol není učitelé tělesné výchovy ve vztahu k pohybové aktivitě pozitivně ovlivněno a dokonce 23 % uvedlo negativní vliv na vztah k pohybu.

Důležitá úloha učitele tělesné výchovy při podpoře budování pozitivního vztahu k pohybu v učebním prostředí prostřednictvím motivace byla prokázána v řadě uskutečněných výzkumů (Vasconcellos et al., 2020). Aktuální výsledky studie Fierro-Suero et al. (2023b) ukázaly, že záměr být v budoucnu pohybově aktivní je predikován právě především v oblasti motivace

žáků, přičemž vliv pozitivních emocí prožívaných během hodin tělesné výchovy je její pevnou součástí. Tyto výsledky jsou v souladu s výsledky Løvolla et al. (2017), které naznačily, že pozitivní emoce i vnitřní motivace působí jako prediktory volby budoucího aktivního životního stylu. Motivace k pohybu je založena především na subjektivním vnímání procesu výuky a osobnosti učitele tělesné výchovy. Podpora vzniku vnitřní motivace k pohybu učitelem tělesné výchovy je podle Rosemana (2013) proces záměrnější a dlouhodobější a lze jej extrapolovat směrem k budoucí pohybové aktivitě žáků. Prožívané emoce během výuky tělesné výchovy mají sporadičtější a krátkodobější účinek (Simonton a Garn, 2020), který však v opakujícím se procesu ve větší míře ovlivňuje budoucí pohybové chování. Tyto akcenty ukazují na mimořádnou důležitost působení učitele tělesné výchovy jako motivátora a facilitátora k pozitivnímu vztahu dětí a mládeže k aktivnímu životnímu stylu.

Uvedené skutečnosti výzkumu dokládají, že inspirovat žáky školního věku k pohybové aktivitě se daří pouze nevelké části učitelů tělesné výchovy na českých základních školách. Právě učitelé tělesné výchovy na 1. a 2. stupni škol mají při budování pohybové gramotnosti žáků zásadní význam. V kontextu aktuálních tematických zpráv ČŠI zabývajících se kvalitou výuky TV závěry tohoto výzkumu doplňují důležitost podpory motivace žáků k pohybu při hodinách tělesné výchovy.

Závěr

Na základě uvedených výsledků výzkumu mají autoři příspěvku záměr vyvolat odbornou diskusi, která napomůže k žádoucí změně. Za jednu ze zásadních cest lze považovat posílení přípravy budoucích učitelů tělesné výchovy v oblasti formování osobnosti. Schopnost motivovat žáky k pravidelné pohybové aktivitě by se měla stát klíčovou kompetencí v profilu absolventa učitelství tělesné výchovy. Budoucí učitelé TV by se v profesní přípravě měli daleko výrazněji a praktičtěji rozvíjet v tématech psychologie osobnosti, komunikativní dovednosti, didaktika a psychologie TVS.

Na základě výše uvedených výsledků a úvah se domníváme, že učitel tělesné výchovy na

základní škole podníti vznik motivace žáků tak, že bude:

- svým přístupem vytvářet žákům prostředí bohaté na emočně kladné pohybové prožitky jako nástroj inspirující k oblibě pohybové aktivity;
- podněcovat žáky k aktivitě pestrostí a atraktivitou výuky tělesné výchovy v oblasti použitých forem a moderního obsahu;
- povzbuzovat žáky pozitivními reakcemi a záměrnými reflexemi jejich pohybové činnosti (heterogenní přístup);
- nastavovat podmínky k zažívání úspěchu při realizaci pohybových úloh jako prvků pozitivní motivace (tzv. „nachytat žáky na úspěchu“);
- podněcovat ke vzniku pozitivního sociálního klimatu během pohybových aktivit

pro budování zdravých vztahů a týmové spolupráce jako podporujícího elementu vztahu k pohybu;

- prokazovat svým chováním a jednáním osobní vztah k pohybu jako viditelného nástroje inspirace;
- a pomáhat žákům porozumět, že aktivní účastí ve výuce tělesné výchovy budují základ pro budoucí vlastní zdravý životní styl (pohybová gramotnost).

Správné nastavení motivačních principů výuky spolu s pozitivním vztahem učitele k žákům a vyučovanému předmětu zákonitě vyvolá kladnou reakci u samotných žáků. Aktivním uplatňováním motivačního přístupu učitele k procesu výuky školní tělesné výchovy poroste šance trvalého zařazení pohybových aktivit do života žáků.

Použité zdroje

- ADAMEC, R. - BRTNA, M. - BŘEZINA, J. - DVOŘÁK, T. - GARDOŠÍKOVÁ, D. - JANÁČEK, Š. - ZAVŘEL, R. (2021). *Bílá kniha. Analýzy a data o zdatnosti dětí v ČR*. Praha. Český olympijský výbor. 2021.
- AGRICOLA, A. - CACEK, J. - CUBEREK, R. - ČEPIČKA, L. - FLEMR, L. - HNÍZDIL, J. - ZVONAR, M. (2020). *Monitoring tělesné zdatnosti a pohybové aktivity žáků v České republice*. Praha: VICTORIA Vysokoškolské sportovní centrum MŠMT. 2020. Dostupné z <https://www.vsc.cz/docs/fitpa.pdf>
- BORPHY, J.E. (2010). *Motivating students to learn*. New York. Routledge. 2010.
- BUNC, V. et al. (2000). *Školní mládež na konci dvacátého století*. (Závěrečná zpráva projektu MŠMT/VS 97131) Praha. FTVS UK. 2000.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2023a). *Tělesná zdatnost žáků na základních a středních školách*. Dostupné z <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2023b). *Aktivní škola – inspirace pro podporu pohybových aktivit žáků*. Praha. ČŠI. 2023. Dostupné z https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/TZ_Telesna_zdatnost_zaku_ZS_SS/html5/index.html?pn=1
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2016). *Vzdělávání v tělesné výchově, podpora rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností*. Praha. ČŠI. 2016. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_vzdelavani_v_telesne_vychove.pdf
- FIERRO-SUERO, S. - SAÉNIZ-LÓPEZ, P. - CARMONA, J. - ALMAGRO, B. (2023a). Achievement emotions, intention to be physically active and academic performance in physical education: gender differences. *J. Teach. Phys. Educ.* 42, s. 1–9. 2023.
- FIERRO-SUERO, S. - CASTILLO I. – ALMAGRO, B.J. - SAÉNIZ-LÓPEZ, P (2023b). The role of motivation and emotions in physical education: understanding academic achievement and the intention to be physically active. *Front. Psychol.* 14(1253043). 2023.

- GAJDA, V. - MĚKOTA, K. (2000). *Stav základní motorické výkonnosti mládeže mladšího školního věku v ostravském regionu*. In Turek, M. (ed.). *Motorika dětí předškolního a mladšího školního věku: zborník z medzinárodnej konferencie 23.-24. 9. 1999*. Prešov. SVSTVŠ, s. 121–130. 2000.
- GÁBA, A. - BAĎURA, P. - DYGRÝN, J. - HAMŘÍK, Z. - KUDLÁČEK, A. - RUBÍN, L. - SIGMUND, E. - SIGUMUNDOVÁ, D. - SUCHOMEL, A. - VAŠÍČKOVÁ, J. - VORLÍČEK, M. (2022). *Národní zpráva o pohybové aktivitě českých dětí a mládeže 2022*. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2022. Dostupné z <https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2022/04/Czech-report-card-long-form-2022-cz.pdf>
- IGNICO, A.A. - MAHON, A.D. (1995). The effects of a physical fitness program on lowfit children. *Res. Quart. Exerc. Sport.*, 66(1), s. 85-90. 1995.
- JELÍNEK, M. - KUCHAR, J. (2019). *Tajemství životní motivace*. Praha. Eminent. 2019.
- KALMAN, M. - SIGMUND, E. - SIGMUNDOVÁ, D. - HAMŘÍK, Z. - BENEŠ, L. - BENEŠOVÁ, D. - CSĚMY, L. (2010). *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků: na základě mezinárodního výzkumu uskutečněného v roce 2010 v rámci mezinárodního projektu Health Behaviour in School-aged Children: WHO Collaborative Cross-National study (HBSC)*. Olomouc. Palacký University Olomouc. 2010. Dostupné z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1530355296.pdf>
- KOVÁŘ, R. - MĚKOTA, K. (1995). *Unifittest (6-60) test and norms of motor performance and physical fitness in youth and in adult age*. Olomouc. UP. 1995.
- KUCHAR, J. - JELÍNEK, M. (2014). *Motivace – mýtus dnešní doby*. Praha. Eminent. 2014.
- LEISTERER, S. - JEKAUC, D. - INSIGHTS, T. (2019). Students' emotional experience in physical education – a qualitative study for new theoretical insights. *Sports* 7(10). 2019.
- LØVOLL, H.S. - RØYSAMB, E. - VITTERSØ, J. (2017). Experiences matter: positive emotions facilitate intrinsic motivation. *Cogent Psychol.* 4(1340083). 2017.
- MCCLOY, C.H. - YOUNG, N.D. (1954). *Tests and measurements in health and physical education*. New York. Appleton-Century-Crofts. 1954.
- MECHELEN, W. - HLOBIL, H. - KEMPER, H.C. (1986). Validation of two running tests as estimates of maximal aerobic power in children. *Europ. J. Appl. Phys.*, 55, s. 503-506. 1986.
- MĚKOTA, K. - CUBEREK, R. (2007). *Pohybové dovednosti, činnosti, výkony*. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007.
- MORAVEC, R. (1990) *Telesný, funkčný rozvoj a pohybová výkonnosť 7 až 18ročnej mládeže v ČSFR*. Bratislava. Šport. 1990.
- MORAVEC, R. - SEDLÁČEK, J. - KAMPMILLER, T. (1996). *EUROFIT – Telesný rozvoj a pohybová výkonnosť školskej populácie na Slovensku*. Bratislava. Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. 1996.
- MORAVEC, R. - KAMPMILLER, T. - SEDLÁČEK, J. (2002). *EUROFIT – Telesný rozvoj a pohybová výkonnosť školskej populácie na Slovensku*. Bratislava. SVSTVŠ. 2002.
- NEUMAN, J. (2003). *Cvičení a testy obratnosti, vytrvalosti a síly*. Praha. Portál. 2003.
- OLDS, T.S. - TOMKINSON, G.R. - LEGER, L.A. - CAZORLA, G. (2006). Worldwide variation in the performance of children and adolescents: an analysis of 109 studies of the 20-m shuttle run test in 37 countries. *Journal of Sports Sciences*, 24(10), s. 1025–1038. 2006.
- PATOČKA, J. (1991). *Sókratés: přednášky z antické filosofie*. Praha. SPN. 1991.
- PETTY, G. (2002). *Moderní vyučování*. Praha. Portál. 2002.
- POOLE, J.R. - MATHIAS, K. - STRATTON, R.K. (1996). Higher-skilled and lower-skilled children's perceived ability and actual performance with kicking and striking tasks. *Phys. Educator*, 53(4), s. 214-221. 1996.
- PORTMAN, P.A. (1995). Coping behaviors of low-skilled students in physical education: Avoid, announce, act out and accept. *Phys. Educator*, 52(1), s. 29-39. 1995.

- PSOTTA, R. (2014). *MABC-2: Test motoriky pro děti*. Praha. Hogrefe–Testcentrum. 2014.
- ROSEMAN, I.J. (2013). Appraisal in the emotion system: coherence in strategies for coping. *Emot. Rev.* 5, s. 141–149. 2013.
- RUBÍN, L. - SUCHOMEL, A. - KUPR, J. (2014). Aktuální možnosti hodnocení tělesné zdatnosti u jedinců školního věku. *Česká kinantropologie*, 18(1), s. 11–22. 2014.
- RUBÍN, L. - GÁBA, A. - DYGRÝN, J. - JAKUBEC, L. - MATEROVÁ, E. - VENCÁLEK, O. (2020). Prevalence and correlates of adherence to the combined movement guidelines among Czech children and adolescents. *BMC Public Health*, 20(1), s. 1692. 2020.
- RŮŽIČKA, I. - KŘEHKÝ, A. - DOSTÁLOVÁ, R. - RŮŽIČKOVÁ, K. - NALEVANKO, V. - WALTEROVÁ, S. - AGRICOLA, A. (2022). Diagnostics of Motor Abilities in Primary School Pupils in the Hradec Králové and Pardubice Regions. *Studia Sportiva*, 16(2), s. 144-157. 2022.
- RŮŽIČKA, I. - KŘEHKÝ, A. - SCHOLZ, P. - RŮŽIČKOVÁ, K. - SUK, J. - AGRICOLA, A. (2023). Developmental trend of talented pupils' performance in orienteering - longitudinal research 1997-2020 in the East Bohemia region of the Czech Republic. *Studia Sportiva*, 17(2), s. 109-118. 2023.
- SALCMAN, V. (2015). *Erforschung von Synergien der Sehfunctionen und der menschlichen äusser Bewegungsausdrücke*. Köln. GUC-Verlag der Gesellschaft für Unternehmensrechnung und Controlling m.b.H. 2015.
- SCOTT, M. - TAYLOR, S. - CHERSTON, P. - VOGT, S. - EAVES, D.L. (2017). Motor imagery during action observation increase eccentric hamstring force: an acute non-physical intervention. *Disability and Rehabilitation*, 40(12), s. 1443-1451. 2017.
- SIMONTON, K.L. - GARN, A.C. (2020). Negative emotions as predictors of behavioral outcomes in middle school physical education. *Eur. Phys. Educ. Rev.* 26, s. 764–781. 2020.
- SUCHOMEL, A. (2003). The biological age of prepubescent and pubescent children with low and high motor efficiency. *Anthropologischer Anzeiger*, 61(1), s. 67-77. 2003.
- SUCHOMEL, A. - RUBÍN, L. (2017). Úroveň tělesné zdatnosti u dětí z libereckého regionu v mezinárodním kontextu. *Studia Kinanthropologica*, 18(1), s. 41–53. 2017.
- ŠTUMBAUER, J. (1990). *Základy vědecké práce v tělesné kultuře*. České Budějovice. JČU. 1990.
- ŠVAMBERK-ŠAUEROVÁ, M. - TILINGER, P. - HOŠEK, V. (2017). *Projekty utváření pozitivního postoje dětí k pohybovým aktivitám*. Praha. Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra. 2017.
- THOMAS, J.R., - NELSON, J.K. (2001). *Research Methods in Physical Activity*. Champaign. Humanics Kinetics. 2001.
- TOMKINSON, G.R. (2007). Global changes in anaerobic fitness test performance of children and adolescents (1958–2003). *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 17(5), s. 497-507. 2007.
- TOMKINSON, G.R. - LANG, J.J. - TREMBLAY, M.S. (2019). Temporal trends in the cardiorespiratory fitness of children and adolescents representing 19 high-income and upper middle-income countries between 1981 and 2014. *British journal of sports medicine*, 53(8), s. 478–486. 2019.
- TOMKINSON, G.R. - LÉGER, L.A. - OLDS, T.S. - CAZORLA, G. (2003). Secular Trends in the Performance of Children and Adolescents (1980-2000): An Analysis of 55 Studies of the 20m Shuttle Run Test in 11 Countries. *Sports Medicine*, 33, s. 285–300. 2003.
- VALJENT, Z. - FLEMR, L. (2010). Kdo nejvíce přivádí mládež ke sportu? *Studia Sportiva*, 4(2). s. 85-95. 2010.
- VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. (Eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha. Grada. 2011.
- VASCONCELLOS, D. - PARKER, P.D. - HILLAND, T. - CINELLI, R. - OWEN, K.B. - KAPSAL, N. (2020). Self-determination theory applied to physical education: a systematic review and meta-analysis. *J. Educ. Psychol.* 112, s. 1444–1469. 2020.
- VOBR, R. (2013). *Antropomotorika*. Brno. Masarykova univerzita. 2013.

- VRBAS, J. (2010). *Zdravotně orientovaná zdatnost dětí mladšího školního věku: analýza vybraných ukazatelů*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD. 2010.
- TREMBLAY, M.S. - BARNES, J.D. - COPELAND, J.L. - ESLIGER, D.W. (2005). Conquering childhood inactivity: Is the answer in the past? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37 (7), s. 1187–1194. 2005.
- YUE, G. - COLE, K.J. (1992). Strength increases from the motor program: comparison of training with maximal voluntary and imagined muscle contractions. *Journal of Neurophysiology*, 67, s. 1114-1123. 1992.

Kontaktní adresa

PhDr. Ivan Růžička, Ph.D.
Katedra tělesné výchovy a sportu, PdF UHK,
U Pivovarské Flošny 296/3
500 03 Hradec Králové
e-mail: ivan.ruzicka@uhk.cz

PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, PdF UHK,
Rokitanského 62/26
500 03 Hradec Králové
e-mail: kamila.ruzickova@uhk.cz

NĚMECKÝ GRAFICKÝ ROMÁN 21. STOLETÍ: MÉDIUM DRŽÍCÍ PRST NA TEPU DOBY

GERMAN GRAPHIC NOVELS OF THE 21ST CENTURY: A MEDIUM WITH ITS FINGER ON THE PULSE OF THE TIMES

Naděžda Heinrichová

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Faculty of Education, University of Hradec Králové

Abstrakt: Grafický román se v 21. století etabloval jako významné médium reflektující společenské, kulturní i politické proměny. Příspěvek se zaměří na aktuální tematickou rozmanitost, díky níž se německý grafický román stává médiem držícím prst na tepu doby.

Abstract: In the 21st century, the graphic novel has established itself as an important medium reflecting social, cultural and political changes. This paper will focus on the current thematic diversity that has made the German graphic novel a medium with its finger on the pulse.

Klíčová slova: německý grafický román, 21. století, historie, tematická rozmanitost

Key words: 21st German Graphic Novel, History, Thematic Diversity

Úvod

Grafický román se v 21. století etabloval jako významné médium reflektující společenské, kulturní a politické proměny. Tento žánr na pomezí literatury a vizuálního umění se stal v Německu oblíbenou platformou pro reflexi jak tradičních, tak i aktuálních témat.

Grafický román je jedním z žánrů komiksu. Označován bývá i jako “specifický typ komiksu” [1] nebo jako “forma komiksové knihy” [2]. Mezi hlavní znaky, kterými se grafický román od komiksu odlišuje, patří: forma, obsah a publikační kontext [3]. V rámci formy může či nemusí být dodržena komiksová mřížka. Stran obsahu zpracovávají grafické romány vážnější, realistická a intelektuálně náročnější témata. Publikační kontext souvisí s knižní podobou grafického románu, který připomíná tradiční vázané romány a nikoli komiksové sešity. Knižní podoba grafického románu je distribuována přes knižní trh; je určena dospělému publiku; podporuje experimentální využití ve spojení mezi obrazem a slovem; porušuje pro komiksový sešit typické uspořádání stránek a panelů; vedle požadavku na literární kvality se objevuje požadavek na sebereflexi a autofikční strategii vyprávění, kdy autor kombinuje autobiografické prvky s těmi smyšlenými [4]. Flexibilita tohoto žánru umožňuje autorům experimentovat

s narativní strukturou, vizuální estetikou a samotnou formou.

Grafický román zažívá v Německu od počátku 21. století nebývalý rozmach. Časopisem specializujícím se na grafickou literaturu je časopis *Reddition – Zeitschrift für graphische Literatur*. Vstřícné klima vůči grafické literatuře v akademickém prostředí přispívá ke vzniku nových aktivit. Vědecké konference zaměřené na grafickou literaturu se konají stále častěji. Na univerzitách vznikají specializovaná pracoviště. Příkladem může být *Arbeitsstelle für Graphische Literatur* na Univerzitě v Hamburku, které se podílí na vydávání výše zmíněného časopisu. Německá nakladatelství reagují po roce 2000 na rostoucí popularitu grafického románu jeho zvýšenou produkcí s nejrůznější tematikou. V rámci německého grafického románu se jejich tvůrci i nakladatelé zaměřují na tematickou rozmanitost, u níž se očekává obliba čtenářů, médií i knižního trhu: soudobé dějiny se zaměřením na národní socialismus a dějiny NDR, literární adaptace, (auto)biografie, oblast osobní sféry, okrajově i kontroverzní témata. Příspěvek se nadále zaměří na vybrané příklady německých grafických románů, které ve většině případů získaly řadu literárních ocenění. Tento ilustrativní výběr dokládá tematickou pestrost, aktuálnost a nadčasovost tohoto média reflektujícího pulsující proměnu současné společnosti.

Historie obrazem a slovem

Autoři grafických románů zachycují často historické události, na které si pamatují starší rodinní příslušníci. V této souvislosti lze hovořit o detabuizaci historických událostí či rodinných příběhů, které byly často potlačovány ve snaze zapomenout. Tyto události mají úzký vztah k současnosti a lze v nich nalézt i aktuální poučení. Průkopníkem této tendence je bezesporu kniha Arta Spiegelmana *Maus*. Spiegelman zde přibližuje příběh o svém otci, své rodině, o polských Židech a o holocaustu. Za *Maus*, která vychází původně jako série komiksových příběhů (1980-1991), později souborně jako dvousvazkový grafický román, získal Art Spiegelman zvláštní Pulitzerovu cenu (1992). Tento úspěch přispěl k tomu, že se grafický román etabloval jako uznávaný literární žánr.

Život v rozděleném Berlíně z pohledu východoněmecké perspektivy patří k oblíbeným tématům německého grafického románu. Autoři v nich často spojují důležitou kapitolu nedávné minulosti s jejich vlastní osobní historií nebo historií jejich rodin. Čtenáři nabízejí osobní zkušenosti z dob rozděleného Německa, přičemž vyzdvihují téma svobody a identity. Simon Schwartz ve svém debutovém grafickém románu „*drüben!*“ (2009) přibližuje těžké rozhodnutí svých rodičů opustit definitivně Východní Berlín na počátku 80. let. Grafický román *Berlin, geteilte Stadt. Zeitgeschichten* (2012; Susanne Buddenberg/ Thomas Henseler) obsahuje pět skutečných chronologicky řazených příběhů o nedávné době. Jeho autoři vyzpovídali současné pamětníky a grafickou formou zaznamenali jejich zážitky. V prvním příběhu se mladá žena s falešným průkazem pokouší v roce 1961 opustit NDR. Následuje příběh zdravotní sestry, která popisuje nezdařený pokus o přechod hranic, končící zastřelením uprchlíka, aniž by mu záchranáři mohli pomoci. Toto je jediný příběh podávající svědectví ze západoněmecké perspektivy. Třetí příběh přibližuje pokus rodiny, která se ukrývá v jedné z vládních budov NDR poblíž Berlínské zdi v naději, že se jim odtud podaří uprchnout na Západ pomocí nataženého lana jako na lanovce. Jak se mladý muž, tajně fotografující pohraniční zařízení, dostává do spárů státní bezpečnosti, je předmětem předposledního příběhu. Knihu uzavírá vzpomínka mladého muže z Východního Berlína,

který slaví své 18. narozeniny právě v den pádu Berlínské zdi. Celá kniha je záměrně vyvedena v černobílém provedení, aby co nejvěrněji přiblížila atmosféru doby. Publikace je doplněna o dokumentární materiály, historické texty vztahující se ke každému z příběhů a mapu Berlína, na níž jsou zachycena místa spojená s jednotlivými příběhy.

Grafický román *Todesstreifen. Aktionen gegen die Mauer in West-Berlin 1989* (2018; Dirk Mecklenbeck/ Adam Raik) zachycuje protestní akce namířené proti Berlínské zdi v Západním Berlíně. Hlavními aktéry příběhu jsou čtyři mladí muži, kteří na jaře 1989 uprchli z východoněmeckého města Halle do Západního Berlína, kde si užívají nově nabyté svobody. Zde je trápí apatie, s níž se setkávají u většiny západoněmecké společnosti vůči situaci v NDR. V reakci na tuto lhostejnost se rozhodli k radikálnímu činu a 17. června 1989 hodili několik lahví tzv. Molotovova koktejlu přes Berlínskou zeď do hraničního pásma. Jejich čin odstartoval sérii útoků směřujících proti Berlínské zdi, symbolu rozděleného Německa. Dokumentární charakter knihy umocňuje osobní zkušenost autorů, přímých účastníků událostí, kteří svůj příběh nejen vyprávějí, ale zároveň i kreslí. Černobílá kontrastní kresba bez nadbytečných detailů podtrhuje napjatou atmosféru doby.

Jedním z opomíjených témat se staly osudy mosambických gastarbeiterů, kteří po návratu z NDR marně hledají pracovní uplatnění v rodné zemi. Této zapomenuté kapitole dějin se s mimořádnou empatií a precizností věnuje grafický román *Madgermanes* (2016) od Birgit Weyhe. V letech 1979 až 1990 pracovalo v NDR přibližně 20 000 dělníků z Mosambiku. Během svého čtyřletého pobytu měli získat vzdělání a pracovní zkušenosti, aby po návratu domů přispěli k budování nezávislého socialistického Mosambiku. Realita však byla mnohem tvrdší. Po návratu domů, do země zpustošené občanskou válkou se ukázalo, že jejich kvalifikace nemá skoro žádnou hodnotu. Státem slíbené mzdy jim navíc nebyly nikdy vyplaceny [5]. Název knihy *Madgermanes* má negativní konotaci. Původně to bylo označení pro navrátilce z NDR, později jakýsi ironický komentář vypovídající o jejich komplikované identitě. Tento neologismus je spojením výrazů „Mad Germans“ [5], blázniví

Němci, a “Made in Germany”. Autorka využívá kontrastních barev a symbolických motivů k zachycení vnitřního konfliktu postav, jejich pocitu odcizení a zároveň touhy po sounáležitosti.

Oblíbeným a vděčným tématem jsou grafické romány z období nacionálního socialismu. Mezinárodní pozornost si získala kniha *Die Sache mit Sorge: Stalins Spion in Tokio* (2008) od Isabely Kreitz, která přibližuje život Richarda Sorgeho, nejlepšího Stalinova špiona na německém velvyslanectví v Tokiu [6]. Autorka jej vykresluje jako charismatického a zároveň vnitřně rozervaného idealistu, jehož život nevyhnutelně směřuje k tragickému konci. Sorge skončil neslavně, na šibenici, když nakonec padl rukou Japonců. Tento špión se proslavil především tím, že vyrazil Stalinovi Hitlerovy plány na invazi do Sovětského svazu. Román zároveň přibližuje každodenní život plný politických intrik na německé ambasádě v Tokiu před a během druhé světové války.

Nora Krug, německo-americká autorka a ilustrátorka, se ve svém grafickém románu *Heimat* (2018) vydává na cestu do minulosti vlastní rodiny. Nora Krug patří ke třetí generaci, ke generaci vnuků, která je navzdory časovému odstupu neustále konfrontována s událostmi nacionálního socialismu a která stejně jako generace předchozí bojuje s hlubokou ambivalencí vůči minulosti své země. Výsledkem je částečně vlastnoručně psaný a kreslený grafický román doplněný o množství dokumentárního materiálu. Provázanost textu a obrazu dovoluje autorce skoky v prostoru i čase. Obrazový materiál (fotografie rodinných příslušníků, kresby, ilustrace) doplňují textové záznamy (vzpomínky či zážitky autorky a dalších postav, novinové články, deníkové záznamy, zápisy ve školních sešitech) z období nacionálního socialismu. Přestože tato forma uspořádání nabízí čtenáři útržkovité a často nelineární informace, připomínající kaleidoskop událostí, ocení čtenář po jejich přečtení důmyslné propojení tohoto mozaikovitě poskládaného příběhu, jež se odehrává na pozadí událostí krátkého 20. století [7].

Literární adaptace

Ve snaze zpřístupnit díla z německého literárního kánonu co nejširšímu publiku roste tendence vydávat jejich grafické adaptace napříč všemi

literárními epochami. Nejčastěji se jedná o grafické zpracování literárních předloh, převážně z oblasti klasické literatury. Není bez zajímavosti, že řada těchto adaptací vyšla nejprve v jiném jazyce a do němčiny byla přeložena až později, přestože se jedná např. o díla Franze Kafky, který patří k nejvyhledávanějším autorům. Grafického zpracování se dočkala např. jeho díla *Die Verwandlung* (2009; Eric Corbeyran/ Richard Horne), *Der Prozess* (2009; David Zane maiowitz/Chantal Montellier) nebo *Das Urteil* (2015; Moritz Stetter). Velké oblíbenosti se těší také literární adaptace děl dalších významných autorů z německy mluvící oblasti. Goethovo dílo *Faust: Der Tragödie erster Teil* (2010) zpracoval graficky Felix Görmann píšíci pod pseudonymem Flix. Literární adaptace se dočkala i další díla známých autorů: *Die Schachnovelle* od Stefana Zweiga (2016; Thomas Humeau), *Der Tod in Venedig* od Thomase Manna (2019; Susanne Kuhlendahl). Některé literární adaptace redukuje obsah s cílem zachytit kolorit doby. Příkladem jsou rozsáhlé literární předlohy, které byly radikálně zkráceny: Robert Musil a jeho román *Der Mann ohne Eigenschaften* (2013; Nicolas Mahler) nebo monumentální drama Karla Krause *Die letzten Tage der Menschheit* (2014; David Boller/ Reinhard Pietsch). Grafický román, podobně jako filmová adaptace, obvykle představuje určité zjednodušení literární předlohy, které nemusí postihnout její komplexitu. Řada grafických románů však dokazuje, že tento pohled na médium grafického románu je již překonaný.

Obraz každodennosti a osobní sféra

Marcus Witzel, píšíci pod pseudonymem Mawil, je autorem grafického románu *Kinderland* (2014), ve kterém přibližuje z pohledu staršího chlapce, Mirca, východoněmeckou realitu všedního dne. Mirco, autorovo alter ego, měl pouze 12 let, když padla Berlínská zeď. Svůj čas tráví v pionýru, církvi, kde ministruje, věří v kamarádství, zažívá zradu. Mimoděk se čtenář dozvídá podrobnosti o zmizelých otcích, o útěcích do Západního Berlína a o údajných počtech mrtvých.

Debutový grafický román Julie Zejn *Drei Wege* (2018) reflektuje tři cesty, tři osudy tří hrdinek, které se snaží na pozadí historických událostí let 1918, 1969 a 2018 žít svůj každodenní život,

který odráží ducha doby. Autorka ukazuje proměnu každodenního života posledních sta let. Všechny tři hrdiny jsou uvězněny ve strukturách, které jim neumožňují žít tak, jak by si představovaly. Každá z nich má svůj vzor, od kterého se postupně odpoutává. V každé časové linii se prolínají osobní a světová krize. Zejn se pouští do témat, která jsou často opomíjena, a vytváří prostor pro reflexi nad tím, co znamená být ženou v různých historických obdobích.

(Auto)Biografie

Biografie a autobiografie patří k nejoblíbenějším tématům grafického románu. Většina osobností, které utvářely dějiny v pozitivním či negativním smyslu, se stala námětem grafického zpracování. Počínaje Caesarem, přes Napoleona, Stalina či Hitlera. Při příležitosti Lutherova roku (2017) vychází opětovně několik grafických románů, které jsou spojena s tímto velikánem [8]: *Martin Luther* (Dacia Palmerino/ Harry Oberländer) nebo *Luther: der Mönch, der die Welt aus den Angeln hob* (Rich Melheim/ Sherwin Schwartzrock).

Nejznámějším německým autorem na poli biografie v grafickém provedení je Reinhard Kleist: *Elvis, Castro, Nick Cave, Cash – I See a Darkness*.

Oblíbené jsou grafické romány přibližující příběhy z dob nacionálního socialismu: *Das Leben Anne Frank: Eine grafische Biographie* (2010; Ernie Colón/ Sid Jacobson); Primo Levi (2023; Matteo Mastragostino).

Grafické romány byly dlouho považovány za doménu mužů. Dnes jsou ideální platformou pro vyprávění osobních příběhů žen, které se nevyhýbají často velice intimním zážitkům. Problematice autismu se věnuje ve svém grafickém románu *Schattenspringer. Wie es ist, anders zu sein* (2014) Daniela Schreiter. Jde o osobní zpověď autorky líčící své dětství z pohledu autistického dítěte. Čtenáři přibližuje své pocity, jaké to je, je-li člověk jiný. Tinna Brenneisen se ve svém autobiografickém románu *Das Licht, das Schatten leert* (2019) vyrovnává se ztrátou syna. Kniha je pokusem autorky o detabuizaci dalšího bolestivého tématu: narození mrtvého dítěte a s tím spojené otázky viny, osobní krize obou rodičů a nepochopení okolí.

Nová témata

Lukas Jülicher je příkladem autora německé provenience, jež zachycuje nejaktuálnější tendence. Ve svém grafickém románu *Unfollow* (2020) se zaměřuje na klimatickou krizi a s ní spojené alternativní životní styly nebo příběhy influencerů. Hlavní hrdina, mladý influencer na sociálních sítích, se stane vůdce globálního ekonomického hnutí. Díky svým znalostem se rozhodne vytvořit udržitelný svět, s lidmi nebo bez lidí. *Unfollow* je příběhem dystopie, jež byla způsobena apokalypsou v důsledku klimatické změny. Ve svém dalším grafickém románu *Berenice*, jež je moderní adaptací povídky Edgara Allana Poea, přináší Jülicher původní příběh do současného digitálního světa, ve kterém zkoumá téma posedlosti v online prostředí. Hlavní hrdina, osamělý mladý muž, trávící čas na anonymních fórech se zamiluje do camgirl, Hatsune Miku, postavy inspirované japonskou popkulturou. Jeho nezdravá fascinace se postupně mění v posedlost, která rozostřuje hranice mezi realitou a virtuální projekcí. Přítomnost japonských kulturních prvků podtrhuje globální povahu digitálních subkultur. Příběh tematizuje odcizení, digitální voyeurismus a ztrátu identity ve světě, kde je blízkost simulována skrze obrazovku. Grafický román *Berenice* je vyveden v tlumených zelenošedých tónech, což vytváří kontrast mezi vizuálně klidným prostředím a temným zneklidňujícím obsahem. Autor se vyhýbá tradičním komiksovým prvkům jako jsou bubliny a dialogy, místo toho používá vyprávěcí texty v blocích, což přispívá k intimní atmosféře.

Paula Bulling se ve svém debutovém románu *Im Land der Frühaufsteher* (2012) věnuje tématu problematice migrace. Zkušenosti nasbírala během svého výzkumu a pobytu v uprchlických táborech. V románu zachytila autentické příběhy lidí prchajících před válkou, pronásledováním nebo ekonomickou krizí. Vyprávění je založeno na skutečných rozhovorech. Autorka přibližuje složité byrokratické procesy v Německu, kterými si uprchlíci procházejí. Současně zachycuje jejich každodenní život plný nejistoty, izolace, bezpráví. Důraz klade na psychologické a sociální dimenze života v táboře, jako je nedostatek soukromí, nuceně sdílené prostory a kulturní střety. Kombinace novinářského přístupu a jednoduché kresby vytváří silně

emotivní obraz, což umožňuje čtenáři, aby se snadno vcítil do situací postav.

Závěr

Od počátku 21. století zaznamenává grafický román nebývalý úspěch a stal se oblíbeným formátem nejen pro mladší generace, ale také respektovaným médiem pro zpracování náročných často kontroverzních témat. Grafický

román reflektuje jak problémy globalizovaného světa, tak i hluboce osobní, intimní zážitky či zkušenosti. Prostřednictvím řemeslně promyšleného způsobu vyprávění, které spojuje narativní hloubku s výraznou vizuální estetikou, se německý grafický román prosadil i v době sociálních médií. Díky své tematické rozmanitosti se stal médiem držícím prst na tepu doby.

Použité zdroje

- [1] BAETENS, J. – FREY, H. Introduction: The Graphic Novel, a Special Type of Comics. In: *The Graphic Novel: An Introduction*. New York: Cambridge University Press. 2015. s. 1-24. ISBN 978-1-107-02523-3.
- [2] EISNER, W. *Comics & Sequential Art: Principles & Practice of the world's most popular art form*. Tamarac: Poorhouse Press [online]. 1985. [cit. 09.05.2025]. <https://alphalight.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/07/will-eisner-theory-of-comics-sequential-art.pdf>
- [3] BAETENS, J. – FREY, H. Introduction: The Graphic Novel, a Special Type of Comics. In: *The Graphic Novel: An Introduction*. New York: Cambridge University Press. 2015. s. 1-24. ISBN 978-1-107-02523-3.
- [4] EDER, B. Graphic Novels. In: *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, eds. J. Abel, Ch. Klein. Stuttgart: Metzler. 2016. s. 156-168. ISBN 978-3-476-02553-1.
- [5] HANTEL, Ch. *Journalistenausbildung in Mosambik*. Berlin: Frank-Timme. 2005. 388 s. ISBN 3-865-96-056-1.
- [6] WHYMANT, R. *Stalinův špion*. Praha: Naše Vojsko. 2007. 332 s. ISBN 978-80-206-0001-1.
- [7] HOBSBAWM, E. *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*. London: Little Brown and Company. 1995. 336 s. ISBN 0-349-10-671-1.
- [8] ŠAJTAR, J. Před 500 lety přibil Martin Luther na dveře kostele ve Wittenbergu 95 tezí. In: *Reflex*. 2017. [cit. 02.06.2025]. <https://www.reflex.cz/clanek/historie/82853/>.

Kontaktní adresa autora/autorů (vč. e-mailu)

PhDr. Naděžda Heinrichová, Ph.D.
Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta
Univerzita Hradec Králové
Hradecká 1227, Hradec Králové
e-mail: nadezda.heinrichova@uhk.cz

Vážení autoři, současní i budoucí,

s návratem časopisu do seznamu recenzovaných periodik a zařazení do databáze ERIH+ ještě důsledněji vyžadujeme dodržování formálních náležitostí. Povinné jsou abstrakty a klíčová slova v češtině a v angličtině, u anglicky psaných článků jsou potom povinné abstrakty a klíčová slova v angličtině a češtině. V případě jiných cizích jazyků jsou povinné abstrakty a klíčová slova v jazyce článku, angličtině a češtině. **Rozsah abstraktu je omezen na 350 znaků a rozsah klíčových slov na 70 znaků** - viz šablona pro psaní příspěvků.

Redakční rada v každém vydání zamítá nebo vrací k přepracování přes 50 % článků ještě před recenzním řízením z formálních důvodů, protože články nesplňují požadovaná kritéria a některé články jsou vráceny i opakovaně. Stále přetrvávají problémy s kvalitou obrázků a grafů, opakovaně se objevuje psaní citací až za interpunkční tečkou, takže citace stojí samostatně za větou. Stále upozorňujeme, že **citace je součástí textu** a tečka patří až za citaci, (např. ...výzkum⁷ [7]). Články s chybnou interpunkcí u citací budou autorům vráceny k přepracování z formálních důvodů. Vydavatelství a vědecká redakční rada časopisu pracuje i nadále bez nároku na honorář, striktně proto budeme u Vašich příspěvků vyžadovat **splnění veškerých formálních náležitostí**. Není v našich silách zásadním způsobem opravovat texty, citace, vzorce, překreslovat obrázky, atd. Pro projednání článku redakční radou platí následující opatření:

- Každý příspěvek, který nebude splňovat veškeré formální náležitosti (uvedené dále) bude zamítnut ještě před recenzním řízením.**
- Opravený příspěvek, zasláný autorem opětovně po zamítnutí, bude automaticky odložen pro posouzení k následujícímu vydání.**
- Nebudou publikovány články s textovým rozsahem menším než 2 strany. Doporučený rozsah příspěvků je 4-8 stran (rozsah ale není striktně omezen).**

V případě požadavku publikování rozsáhlých statí je potřebné toto předem konzultovat s redakcí.

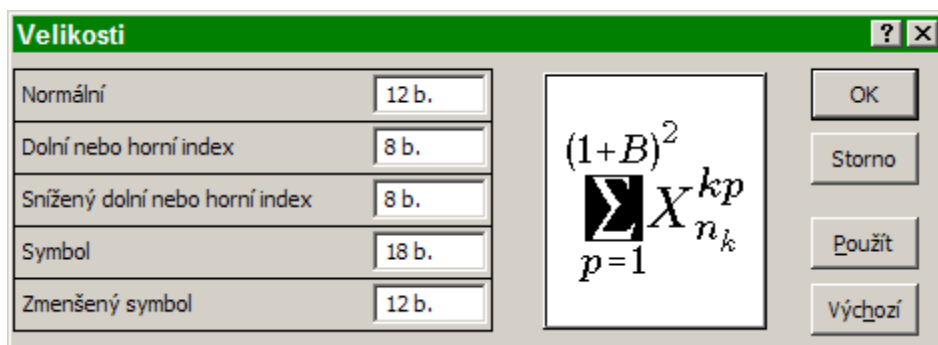
Pro možnost publikování článku musejí být vždy splněny tři zásadní podmínky:

- 1) kladné hodnocení nejméně dvěma recenzenty,**
- 2) dodržení potřebné formální úpravy (týká se i obrázků, fotografií, tabulek, grafů a rovnic)**
- 3) dodání kompletních podkladů pro publikování článku (originály obrázků, zdrojová data...)**

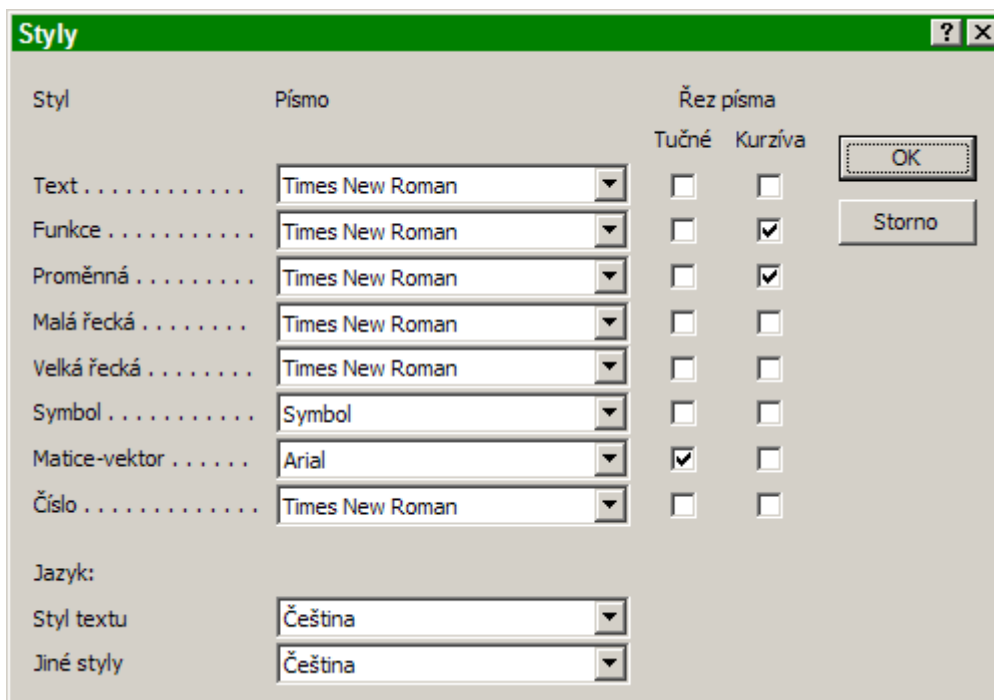
Stránka má okraje 2 cm, vlastní text článku se píše do sloupců šířky 8 cm s dělicí čarou mezi nimi. Celý článek (včetně nadpisů, popisků obrázků a tabulek) se píše bez odsazování prvního řádku odstavce, výhradně stylem **Normální, Times New Roman, 12**. **Šablona při správném psaní zachovává původní světle žlutý podklad!** Při nesprávném postupu při psaní, vkládání textu či objektů nepovoleným způsobem žlutý podklad zmizí. Pokud do šablony kopírujete již hotové texty, potom výhradně postupem **Úpravy → Vložit jinak → Neformátovaný text**. Šablona při tomto postupu zachovává výchozí světležlutý podklad pod textem! Je to současně kontrola, že je dodržen jeden z formálních požadavků. **Používání hypertextových odkazů (včetně e-mailových adres), poznámek pod čarou, indexovaných citací, automatického číslování, používání lomítka "/" místo závorek je nepřijatelné.** Uvozovky se zásadně používají ve formátu 99...66 („text“). Důrazně doporučujeme vypnout ve Wordu automatické opravy a automatickou tvorbu hypertextu z internetových adres - aktivní hypertext je důvodem k vrácení příspěvku k opravě!

Abstrakt a Abstract jsou omezeny na **maximální rozsah 350 znaků** (včetně mezer) - rozsah vymezuje rámeček šablony (Times New Roman, 12, obyčejně).

Klíčová slova a Key words jsou povinná, v maximálním rozsahu **70 znaků** (včetně mezer) - do konce daného řádku (Times New Roman, 12, obyčejně).



Obr.1 Nastavení velikostí v editoru rovnic



Obr.2 Nastavení písem v editoru rovnic

Rovnice se píšou výhradně v MS-Equation (Editor rovnic), musí splňovat podmínku korektního otevření v editoru rovnic Microsoft 3.1 (Word 2000) a musí být tímto editorem upraveny. Font Times New Roman je nastaven i pro malou a velkou řeckou abecedu. Základní nastavení editoru rovnic je na obrázcích 1 a 2.

Při psaní vzorců dodržujte všechna typografická pravidla (mezery mezi číslem a jednotkou, řádové mezery...). Pro symbol násobení se zásadně používá násobící tečka v polovině výšky písma (ALT+0183, nikoliv interpunkční tečka nebo hvězdička - ta je přípustná pouze pro výpisy programů, kde je standardem pro operaci násobení), pro rozměry, násobky, apod. se používá násobící křížek (ALT+0215), 1 024 × 768 px (ne 1024x768 px), číslování rovnic je vpravo v oblých závorkách. Jednoduché jednořádkové vzorce a rovnice umístěné v textu se píšou jako text, editor rovnic narušuje řádkování.

Obrázky se vkládají se stylem obtékání "v textu", obrázek je na pozici znaku a přesouvá se s textem. Jiné umístění, stejně jako použití složených (seskupených) obrázků je nepřipustné. **Popisek obrázku je pod obrázkem! Obr.XX Popisek**

Tabulky musejí být vytvořeny výhradně v MS-Word. **Popisek tabulky je vlevo nad tabulkou: Tab.XX Popisek, doplňující údaje a vysvětlivky jsou vpravo pod tabulkou!**

Grafy se vkládají přímo do textu jako obrázky (např. vyříznuté snímky obrazovky) v jednoduchém barevném provedení, ve velikosti 1:1 (100 %), výhradně ve formátu PNG.

Grafy se popisují stejně jako obrázky: Obr.XX Popisek. Popisek je stejně jako u obrázku pod grafem!

Maximální šířka obrázků, tabulek a grafů je 7,9-8 cm, tj. 300 pixelů, pro 100% velikost. Při zvětšování či zmenšování dochází k výrazné degradaci a tím i ke ztrátě grafické úrovně Vašeho příspěvku. Pro zachování maximální kvality grafů a obrázků je nezbytné je vytvořit ve skutečné velikosti a převést do formátu PNG, případně BMP. **Použití formátu JPG je nepřipustné.** Obrázky i grafy musejí být kontrastní a dokonale ostré, zejména pokud obsahují text. Základní tloušťka čáry je 1 pixel, v tomto směru předpokládejte značné problémy při konverzi z grafických programů, které standardně definují čáru v milimetrech nebo milsech (Corel, Callisto, Visio...). Doporučujeme kreslit jednoduché obrázky a schémata v jednoduchých a nenáročných grafických programech (Paintbrush, Malování...). Obrázek určený pro zobrazení na monitoru musí být poměrně hrubý. Výjimkou jsou pouze ilustrační PrintScreeny obrazovek, které následně konvertujeme na potřebnou velikost. Ve výjimečných případech je možné obrázky, tabulky a grafy umístit přes celou šířku stránky tj. 17 cm (630 px). Maximální velikost objektu je 17 × 24 cm. Toto je nutné předem konzultovat s redakcí časopisu. Časopis je formátován pro zobrazení na monitoru při základním zvětšení 100 % a pro něj musíme zajistit maximální čitelnost.

Citace musejí být dle ISO-690, a to ve formátu podle příkladu v šabloně.

Příjmení a iniciála(y) autora velkým písmem, mezi autory pomlčka. Název zdroje kurzívou. Má-li zdroj ISBN (ISSN), neuvádí se vydání ani počet stran. Všechny citace musejí mít jednotnou strukturu a jednotný styl.

U datovaných citací:

NOVÁK, J. - MATĚJŮ, S. (1992) *Citace dle ISO*. Praha. ČNI. 1992. ISBN 80-56852-45-X.

Je-li použito číslování zdrojů, je v hranatých závorkách, odsazené tabulátorem:

[1] NOVÁK, J. - MATĚJŮ, S. *Citace dle ISO*. Praha. ČNI. 1992. ISBN 80-56852-45-X.

Počet citací by měl být úměrný rozsahu článku a neměl by překročit 10 zdrojů. Neúměrně rozsáhlé citace (např. dvoustránkový soupis u třístránkového článku) budou autorům vráceny k úpravě.

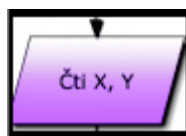
Automatické číslování nadpisů a citací, poznámky pod čarou, textová pole a aktivní hypertextové odkazy jsou zakázány, a to i v případě internetových adres (musejí být vloženy jako normální text) a obrázků stažených z internetu, které musejí být do textu vloženy jako nezávislá bitová mapa nebo obrázek ve formátu PNG. V nastavení MS Word musí být zakázána automatická změna na hypertextový odkaz.

Je povinností autora, zkontrolovat, že v odesílaném souboru je pouze styl Normální, případně systémove přidané a neodstranitelné styly z originální šablony: Nadpis1, Nadpis2, Nadpis3 a Standardní písmo odstavce. Všechny zavlečené styly, stejně jako automatické číslování nadpisů a citací, poznámky pod čarou, textová pole, hypertextové odkazy, budou před formátováním příspěvku do časopisu bez náhrady odstraněny. Pokud dojde ke ztrátě některých informací, budou příspěvky vráceny z formálních důvodů.

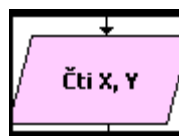
Příspěvek musí být zaslán výhradně ve formátu DOC - pro MS-Word 2000 (Word 97-2003) v měřítku 100 %. Při výchozím zpracování článků v MS-Word 2007, 2010, 2013, 2016 je nutné před uložením zvolit odpovídající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevřené soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů.

Ke každému příspěvku musejí být zaslány originály obrázků v bezkompresním formátu PNG či BMP, fotografie lze zaslat také ve formátu JPG ve 100% kvalitě (výchozí kvalita JPG je obvykle 80 %). Konzultace k obrazovým materiálům si můžete vyžádat na e-mailové adrese rene.drtna@uhk.cz.

Pro tvorbu obrázků je k dispozici technická podpora v souboru šablon. Červený rámeček vyznačuje přípustnou šířku pro sloupec a stránku. Naleznete tam i ukázkou detailu obrázku tak, jak jej poslal autor, a ukázkou, jaký je požadavek časopisu.



Obr.3 Obrázek ve formátu JPG
nevyhovující pro publikování



Obr.4 Obrázek ve formátu PNG
obrázek v požadovaném provedení

Soubory není potřeba instalovat, pouze se rozbalí do libovolného adresáře.

Písmo v obrázcích přednostně Arial 8 Bold nebo Tahoma 8 Bold.

Pro grafy musejí být zaslána zdrojová data ve formátu XLS pro MS-Excel 2000 (Excel 97-2003), výchozí měřítko 100 %. Při zpracování dat v programech MS-Excel 2007, 2010, 2013, 2016 je nutné před uložením zvolit odpovídající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevřené soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů. Výchozím formátem pro graf s diskretními hodnotami je graf bodový, nikoliv spojnicový.

Grafy musejí být v daném souboru uloženy jako samostatné listy (Graf1, Graf2...), ne jako objekt na listu, orientace listu na šířku, **výchozí měřítko 100%**.

Základní nastavení MS-Excel pro graf je následující:

Ohraničení (oblasti, plochy, grafu i legendy) - žádné; Plocha - žádná; Osy - plná, tenká, černá; Mřížky - plná, tenká, světle šedá; Hlavní značky - křížek; Vedlejší značky - uvnitř. Graf nesmí mít nadpis.

Pro všechny popisy, včetně legendy: Písmo - Arial, 8, tučné, automatická velikost - NE.

Standardní nastavení Excelu je prakticky nepoužitelné, všechny parametry je nutné předdefinovat, nejlépe je si vytvořit vlastní typy grafů!

Informace pro psaní příspěvků najdete rovněž na <http://www.media4u.cz/m4u-sablony.pdf> nebo přímo na:

<http://www.media4u.cz/m4u-graf.xls>

<http://www.media4u.cz/m4u-tabulka.doc>

<http://www.media4u.cz/m4u-text.doc>

<http://www.media4u.cz/mm.zip>

Na stránkách časopisu si můžete stáhnout šablonu pro psaní příspěvků, ukázkou tabulek nebo předdefinovaný formát grafu. Věříme, že používání šablon oboustranně zefektivní naši práci a přinese jednodušší a účinnější úpravy textů.

Ochrana osobních údajů - GDPR

1 Archivované údaje

- Členové vědecké redakční rady - jméno, tituly, stát
- Autoři článků - jméno, tituly, instituce, email
- Recenzenti - jméno, tituly, stát

2 Účel

Všechny údaje jsou uváděny veřejně v oprávněném zájmu autorů, recenzentů a členů vědecké redakční rady.

3 Místo archivovaných údajů

Všechny údaje jsou veřejně přístupné na:

- webových stránkách <http://www.media4u.cz>
- jednom záložním médiu přístupném v redakci časopisu
- časopis je veřejně šiřitelný a není reálná kontrola.

4 Souhlas s uvedením

Všichni členové vědecké redakční rady dali souhlas s uváděním svého jména, titulu a státu.

Autoři dávají souhlas s uvedením jména, titulů, instituce a emailu u konkrétního článku tím, že zašlou svůj článek k recenznímu řízení.

Recenzenti dávají souhlas s uvedením svého jména, titulů a státu tím, že zašlou recenzi článku.

5 Možnost vyjmutí údajů z archivace

Každý z členů vědecké redakční rady a kolegia recenzentů má možnost požádat o zrušení údajů o sobě. Bude mu vyhověno okamžitě na webové stránce časopisu a u následujících vydání. U starších vydání to není možné. Důvodem je archivace a indexace v databázích a princip rozšiřování časopisu ve světě.

Každý autor má možnost požádat o zrušení údajů o sobě. Bude mu vyhověno pouze u dosud nezveřejněných článků. Důvodem je archivace a indexace v databázích a princip rozšiřování časopisu a citací článků ve světě.

Redakční rada Media4u Magazine

Nezávislé recenze pro vydání Media4u Magazine 3/2025 zpracovali:

prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.
doc. Ing. Lucia Krištofiaková, PhD.
doc. Ing. Lenka Turnerová, CSc.
Ing. Juraj Eisel, PhD.
Ing. Dagmar Frendlovská, Ph.D.
Ing. Lenka Holečková, Ph.D.
PhDr. Marie Vacínová, CSc.
Mgr. Martina Chromá, Ph.D.
PhDr. Eva Ottová

Redakční rada děkuje všem recenzentům za ochotu a za čas, který věnovali zpracování recenzních posudků.

Vydáno v Praze dne 15. 9. 2025

**šéfredaktor, sazba a úprava - Ing. Jan Chromý, Ph.D.
zástupce šéfredaktora – prof. Ing. Pavel Krpálek, CSc.**

Vědecká redakční rada

**Šéfredaktor, vydavatel časopisu Media4u Magazine: Ing. Jan Chromý, Ph.D.
Zástupce šéfredaktora: prof. Ing. Pavel Krpálek, CSc.**

Členové:

prof. Olga Belichenko, Ph.D.
Dr.h.c. prof. Ing. Rozmarína Dubovská, DrSc.
prof. Valentina Ilganayeva, doktor nauk
doc. PaedDr. Peter Beisetzler, Ph.D.
doc. Ing. Marie Dohnalová, CSc.
doc. PhDr. Marta Chromá, Ph.D.
doc. Sergej Ivanov, CSc.
doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.
doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.
doc. Mgr. Gocha Ochigava, Ph.D.
Ing. Kateřina Berková, Ph.D.
doc. Ing. Katarína Krpálková-Krellová, PhD.
Christine Mary McConell, M.A.,
Mgr. Liubov Ryashko, Ph.D.
Dr. Quah Cheng Sim,

Čestní členové vědecké redakční rady in memoriam:

prof. PhDr. Ing. Ivan Turek, CSc.
doc. PaedDr. René Drtina, Ph.D.

URL: <http://www.media4u.cz>

Spojení pro předkládání článků: prispevky@media4u.cz

Media4u Magazine 3/2025