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

23. ročník 3/2026

# 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,

jménem organizačního výboru si dovoluji Vás pozvat k účasti na již 20. ročníku mezinárodní vědecké elektronické konference Media a vzdělávání – Media & Education 2026, která se uskuteční dne 20. 11. 2026.

Tuto konferenci pořádají:
- Časopis Media4u Magazine
- Katedra didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze
- Grigol Robakidze Universita v Gruzii

Termín pro zaslání článků pro konferenci je 20. 11. 2026. Pokyny k účasti najdete na v levé dolní části hlavní stránky časopisu Media4u Magazine – https://www.media4u.cz
Účast na konferenci je zdarma.

Těšíme se na spolupráci s Vámi

Ing. Jan Chromý, Ph.D.
šéfredaktor

## OBSAH

**Kamil Janiš** ..... **1**

**Staré mýty v nové době: Jak historická pedagogika nastavuje zrcadlo moderní výchově**

***Old Myths in a New Era: How Historical Pedagogy Holds a Mirror to Modern Parenting***

**Petra Ležáková** ..... **6**

**Plurilingvismus v kontextu mateřského a anglického jazyka**

***Plurilingualism in the Context of Mother Tongue and English***

**Lenka Holečková** ..... **11**

**Přístup k zahájení vlastního podnikání a zajímavé podnikatelské oblasti z pohledu vysokoškolských studentů**

***University students' perspectives on starting their own businesses and their view of promising business sectors***

**Kateřina Berková** ..... **15**

**Práce s odborným textem ve výuce účetnictví z pohledu vnímané zdatnosti studentů**

***Working with Specialized Texts in Accounting Education from the Perspective of Students' Perceived Proficiency***

**Lenka Holečková** ..... **20**

**Charakteristiky vydařené a nevydařené odborné prezentace očima studentů**

***Characteristics of Successful and Unsuccessful Academic Presentations from the Students' Perspective***

**Ivana Mičínová** ..... **24**

**Reflexive writing in esp courses of management: exploring the pedagogic conditions for professional meaning-making**

***Reflexivní psaní u studentů managementu v kurzech odborné angličtiny: podmínky rozvoje profesní identity***

# STARÉ MÝTY V NOVÉ DOBĚ: JAK HISTORICKÁ PEDAGOGIKA NASTAVUJE ZRCADLO MODERNÍ VÝCHOVĚ

## *OLD MYTHS IN A NEW ERA: HOW HISTORICAL PEDAGOGY HOLDS A MIRROR TO MODERN PARENTING*

**Kamil Janiš**

Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

*Department of School Education, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín*

**Abstrakt:** Článek odhaluje překvapivou aktuálnost vybraného historického textu. Kritika dávných pověr, tlaku na výkon a honby za tituly dokazuje, že moderní rodičovské úzkosti mají staré kořeny. Historické zrcadlo nabízí dnešním rodinám úlevu a recept na respektující výchovu.

***Abstract:*** *The article reveals the surprising relevance of the selected historical text. The critique of past superstitions, performance pressure, and the pursuit of academic degrees proves that modern parental anxieties have deep roots. This historical mirror offers today's families relief and a recipe for respectful parenting.*

**Klíčová slova:** historie pedagogiky; výchovné mýty; tlak na výkon; rodičovství

***Key words:*** *history of education; parenting myths; performance pressure; parenthood*

## Úvod

Současný rodič i pedagog se často ocitá pod drtivým společenským tlakem. Ze všech stran se na něj valí nové výchovné směry, psychologické studie a zaručené návody na bezchybné rodičovství. Mnozí z nás tak snadno propadají iluzi, že výzvy, kterým dnešní rodiny a školy čelí – od enormního tlaku na výkon přes obsedantní snahu o dokonalou výchovu až po mezigenerační nedorozumění – jsou zcela novým, fenoménem naší uspěchané, na úspěch orientované doby. Stačí však jen mírně poodhrnout oponu času a nahlédnout do historických textů, abychom zjistili, že naše současné obavy mají velmi staré kořeny.

Výborným příkladem takového nadčasového zrcadla je text Bohumila Pluhaře, publikovaný těsně po druhé světové válce (Pluhař, 1946). Ačkoliv od jejich vzniku uplynulo osmdesát let a společenské i institucionální kulisy školství prošly radikální proměnou, samotné jádro výchovných dilemat zůstává překvapivě konstantní. Pluhařovy reflexe se s pronikavou bystrostí dotýkají témat, která v téměř nezměněné podobě rezonují i v dnešních sborovnách či u rodinných stolů.

Ve svých textech se Bohumil Pluhař systematicky věnuje dekonstrukci hluboce zakořeněných výchovných mýtů, které sám trefně označuje za nebezpečné pověry. S pedagogickým taktem, avšak nekompromisně, analyzuje rodičovskou obsesi po dosažení vysokoškolských titulů za každou cenu, vyvrací stereotypy o sociální neschopnosti jedináčků či zhoubném vlivu milujících prarodičů. Stejně břitce kritizuje i nerespektování dětské fyziologie a psychologie, jež mnohé ctižádostivé dospělé vede k absurdní snaze proměnit i čas letního odpočinku v pokračování školního drilu či v plnění vlastních nenaplněných ambicí.

Následující kapitoly vycházejí právě z Pluhařova historického odkazu a kladou si za cíl ony myšlenky oživit a zpřístupnit dnešnímu čtenáři odborných textů. Nejde přitom jen o nostalgický exkurz do historie české pedagogiky. Článek představuje spíše pozvání ke kritické sebereflexi – k zamyšlení nad tím, nakolik jsme jako společnost ve vztahu k dětem skutečně pokročili a kolik z oněch starých výchovných „chyb“ podvědomě, pod nablýskanou slupkou moderních metod, předáváme dál.

## 1 Pověry ve výchově

Ve své úvaze se Bohumil Pluhař zaměřuje na zkoumání a vyvracení hluboce zakořeněných výchovných mýtů, které hned v úvodu trefně přirovnává k mytické nestvůře: „*Pověra je jako pohádková saň. Jednu hlavu utneš, nová naroste*“ (Pluhař, 1946, s. 81). Tímto obrazem přesně vystihuje pozoruhodnou houževnatost společenských stereotypů, jež odolávají racionalitě i pedagogickému pokroku. Jako první z těchto pomyslných „hlav“ dekapituje dodnes přežívající představu, že jedině formální, ideálně vysokoškolské studium a získaný akademický titul mohou člověku zaručit odpovídající společenskou úroveň a celoživotní existenční jistotu.

Historické texty o výchově nám často poskytují fascinující vhled nejen do rodinné psychologie, ale i do širších společenských proměn. V další ze svých úvah se pedagog Pluhař zaměřuje na fenomén rodičovské touhy po akademickém vzdělání potomků. Jeho text z období formování poválečného školství nabízí kritický pohled na přeceňování titulů i cenný dobový komentář k zavádění tzv. jednotné školy, která měla narovnat sociální rozdíly.

Pluhař otevírá svou úvahu pochopením zcela přirozené rodičovské touhy zajistit dětem snadnější a lepší život, než jaký prožili oni sami. Vzápětí však upozorňuje na nezdravý trend, kdy se studium stává pouhou utilitární branou k získání titulu, jenž má rodině dodat společenskou prestiž, nebo ji naopak uchránit před sociálním propadem. Kritizuje zaslepenost rodičů, kteří si prostřednictvím dětí plní vlastní sny o skvělé budoucnosti a staví jim „vzdušné zámky“, aniž by zohlednili jejich reálné možnosti. Důrazně přitom varuje před tím, že dítě, jemuž chybí potřebné „tělesné, duševní a mravní založení“ (Pluhař, 1946, s. 34), bude v náročném akademickém prostředí pouze zbytečně trpět.

Autor následně vyvrací zjednodušenou představu, že k úspěchu na střední škole postačují dobré známky z obecné školy. S oporou v dobových pedagogických průzkumech dokládá, že i žáci hodnocení jedničkami mohou v náročnějším studiu selhat. Připomíná, že „*úspěch ve studiích nezáleží však jen a jen na nadání*“ (Pluhař, 1946, s. 36), ale vyžaduje také mimořádnou píli, vytrvalost a vnitřní zájem. Jedním dechem však dodává, že samotná houževnatost bez přirozeného talentu k úspěšnému absolutoriu zdaleka nestačí. Průměrně nadaný, byť velmi pilný žák, bude podle něj se studiem vždy jen těžce zápasit, což by měli rodiče při plánování jeho budoucnosti střízlivě zvážit a neváhat se poradit se zkušenými učiteli.

Pluhař (1946) podrobuje břitké analýze motivace rodičů, kteří této iluzi podléhají, a rozděluje je do několika typologických skupin. Od těch, kteří si prostřednictvím studia svých dětí kompenzují vlastní nenaplněné ambice, přes majetné vrstvy toužící dodat svému sociálnímu statusu vnější intelektuální lesk, až po samotné vzdělance, pro něž je akademická dráha potomka věcí rodinné cti a naprostou samozřejmostí. Titul se v tomto dobovém, avšak stále povědomém diskurzu stává iracionálním fetišem, jenž je v mnoha rodinách ceněn výše než jakýkoliv materiální majetek.

Nejostřejší kritiku si však autor nenechává pro samotnou společenskou ješitnost, nýbrž pro destruktivní dopady tohoto tlaku na formující se osobnost dítěte. Důrazně varuje před bezohledným nucením studijně nenadaných jedinců do náročných vzdělávacích drah. V zájmu tohoto iluzorního úspěchu jsou zfanatizovaní rodiče podle Pluhaře ochotni obětovat takřka vše, včetně toho nejcennějšího: „*zdraví dítěte, jeho mládí, jeho klid a spokojenost*“ (Pluhař, 1946, s. 82). Text přitom nabízí střízlivé pedagogické východisko a připomíná, že skutečný životní úspěch závisí na zcela jiných faktorech – především na poctivé píli a charakterových vlastnostech uplatnitelných v jakémkoliv poctivém oboru.

V samotném závěru svého apelu Pluhař vyzývá rodiče k hluboké sebereflexi a k opuštění ješitných představ o nadřazenosti intelektuální práce. Připomíná, že existuje nespočet praktických povolání, v nichž může mladý člověk nalézt plnohodnotné uplatnění a celoživotní spokojenost, pokud odpovídají jeho přirozeným sklonům. Hlavním cílem výchovy by podle něj neměl být zisk akademických hodností pro uspokojení rodinné cti, ale formování odpovědné osobnosti. Vyjadřuje přitom silně dobově zabarvenou naději, že v nové, lidově demokratické společnosti ustoupí formální tituly do pozadí a „vždycky bude člověk hodnocen

podle svého jednání, podle svého charakteru“ (Pluhař, 1946, s. 38).

Vedle přeceňování formálního vzdělání obrací svou pozornost i k samotné rodinné konstelaci, konkrétně k nespravedlivé stigmatizaci dětí vyrůstajících bez sourozenců. Reflexi tohoto fenoménu začíná shrnutím dobového společenského stereotypu: „*Podle běžného* mínění jsou jedináčkové *sobci, zhýčkanci, nemají ani špetku sebedůvěry a odvahy a proto se vždycky spoléhají jen na druhé*“ (Pluhař, 1946, s. 82). Tento paušalizující pohled následně podrobuje racionální kritice, když připomíná, že případné charakterové defekty nelze redukovat na pouhý fakt absence sourozenců, neboť dětská osobnost je formována komplexní interakcí vrozených sklonů a kvality vnějšího prostředí.

Skutečné riziko výchovy jedináčka spatřuje autor spíše v socioekonomických proměnách rodiny, konkrétně v celkově se zvyšující životní úrovni a v absenci přirozených omezení. Zatímco ve vícečetné rodině se zdroje, čas i pozornost rodičů logicky dělí, u jedináčka se plně koncentrují na jednoho jedince. To vede k psychologicky rizikovému jevu, neboť „*u jedináčků je větší možnost, aby se stupňovala jejich náročnost*“ (Pluhař, 1946, s. 83). Jako prevenci tohoto negativního vývoje ordinuje Pluhař rodičům mnohem vyšší míru výchovné důslednosti a varuje před nebezpečnou slabostí vychovatelů, kteří se zdráhají být „*brzdou v požadavcích a přáních svého dítěte*“ (Pluhař, 1946, s. 83).

Rozšířením pohledu na širší rodinný systém se text dostává ke třetímu významnému tématu, jímž je rehabilitace role prarodičů v každodenní výchově. Pluhař (1946) reflektuje časté stesky mladých rodičů, v jejichž očích jsou dědeček a babička apriori špatnými vychovateli, protože vnoučatům vše dovolí a pro pouhý úsměv dítěte „*zapomínají prý na všechny pedagogické zásady*“ (Pluhař, 1946, s. 84). Ačkoliv autor pragmaticky připouští existenci případů, kdy prarodiče ve snaze získat si dětskou náklonnost objektivně hřeší proti výchovným pravidlům, striktně odmítá toto tvrzení jakožto obecně platné a vůči starší generaci hluboce nespravedlivé dogma.

Naopak zcela přesvědčivě vyzdvihuje nezastupitelné kvality, které do mezigeneračního výchovného procesu přináší právě stáří. Za hlavní devízu prarodičů považuje jejich „*klid a trpělivost – a to jsou velmi vzácné vychovatelské ctnosti*“ (Pluhař, 1946, s. 85). Dlouhé životní zkušenosti naučily starší generaci potřebné shovívavosti k běžným dětským proviněním, díky čemuž dokážou prarodiče mladou duši povzbudit často lépe než mnohdy zbrklí a na výkon orientovaní rodiče. Pluhařův text tak i s odstupem desetiletí představuje vysoce aktuální a humanisticky laděný apel na kritické zhodnocení našich výchovných předsudků a na návrat k respektujícímu, individuálnímu přístupu k dítěti.

## 2 Odpočinek dětí

Historické zamyšlení nad tím, jak by měly děti trávit letní prázdniny, odhaluje hluboké porozumění dětské psychologii i fyziologii. Jeho text z poloviny 20. století nabádá rodiče k respektování práva na odpočinek a důrazně varuje před přeměnou letního volna v pokračování školního drilu či v tvrdou hospodářskou práci.

Ve své kapitole věnované letním prázdninám Pluhař (1946) hned v úvodu vyvrací představu některých rodičů, že dvouměsíční volno je pouhým pohodlným výmyslem učitelů. Naopak jej definuje jako naprostou fyziologickou a psychologickou nutnost pro vyčerpaný organismus, u nějž by bez odpočinku byl „*zdravý vývoj ohrožován nebo dokonce porušován*“ (Pluhař, 1946, s. 39). Autor vnímá prázdniny jako nezbytné osvobození od školního stresu a neustálého zkoušení. Zvláštní pozornost přitom věnuje dětem z měst, jejichž tělo je po celý rok vystaveno znečištěnému ovzduší a „*ochuzováno o blahodárné účinky slunečních paprsků*“ (Pluhař, 1946, s. 39), pročež silně apeluje na jejich přesun do zdravějšího venkovského prostředí.

Jako ideální řešení pro městskou mládež zmiňuje tehdejší instituce, jakými byly „*letní tábory a feriální kolonie*“ (Pluhař, 1946, s. 40), či vzájemné výměny dětí mezi městem a venkovem. Pluhařův kritický zrak se však obrací i k venkovským rodičům, kteří často nepochopili podstatu prázdnin a své potomky neváhali místo odpočinku „*pořádně zapřáhnout do práce*“ (Pluhař, 1946, s. 40). Ačkoliv se pedagog nestaví proti přiměřené výpomoci v hospodářství, striktně odmítá, aby děti dřely od rána do noci. Zdůrazňuje, že fyzická i mentální zátěž musí

absolutně odpovídat dětským silám, neboť zdraví dětí by mělo být rodičům vždy „důležitější než kapsa“ (Pluhař, 1946, s. 41).

Dalším výrazným nešvarem, před kterým Pluhař varuje především ambiciózní matky, je snaha proměnit prázdniny v neoficiální letní semestr. Snaha naučit dítě předem látku nadcházejícího školního roku je podle něj fatální chybou, která může dítěti nový předmět „*už napřed znechutit a otrávit*“ (Pluhař, 1946, s. 41). Stejně tak odmítá i nesmyslné nucení k celodenní četbě, kdy unavenému žákovi „*jen literky tančí před jeho očima divoký kvapík*“ (Pluhař, 1946, s. 41). Pokud už se má dítě o prázdninách vzdělávat například v cizích jazycích, doporučuje starším dětem spíše přirozené osvojování v cizojazyčném prostředí než domácí biflování. I zde však vidí limit – dlouhodobé odloučení od rodiny podle něj není ideální, neboť i pro děti platí rčení „*všude dobře, doma nejlépe*“ (Pluhař, 1946, s. 42).

Velmi empaticky se autor v samotném závěru staví k osudu žáků, na které o prázdninách čeká hrozba podzimního reparátu. I těmto neúspěšným dětem totiž přiznává nezpochybnitelné právo na to, aby „*měli první měsíc klid a trochu svobody*“ (Pluhař, 1946, s. 43) předtím, než se vrhnou do nutného doučování. Důrazně apeluje na rodiče, aby upustili od toho servírovat dětem „*denně na talíři výčitky*“ (Pluhař, 1946, s. 43). Místo toho je vyzývá k hlubší sebereflexi – naznačuje, že školní selhání nemusí být vždy jen důsledkem lenosti, ale spíše chybného rodičovského úsudku, kdy rodina chtěla mít z potomka „*mermomocí studenta*“ (Pluhař, 1946, s. 43) navzdory jeho skutečným vlohám. Celý text tak vrcholí humanistickým poselstvím obhajujícím respektující přístup k limitům dětské duše.

## 3 Zrcadlo minulosti jako lék na moderní výchovné úzkosti

Při čtení historických pedagogických textů, jakým je i Pluhařova reflexe z poloviny dvacátého století, se nelze ubránit pocitu překvapení nad tím, jak málo se v samotném jádru výchovy mění. Dnešní společnost má často tendenci vnímat své problémy jako zcela unikátní a bezprecedentní. Jsme přesvědčeni, že fenomény jako přehnaný tlak na výkon, úzkostné „helikoptérové“ rodičovství, neschopnost nechat děti odpočívat nebo utilitární honba za tituly jsou exkluzivním produktem naší uspěchané doby. Návrat k dobovým pramenům nás však z tohoto omylu velmi elegantně vyvádí. Ukazuje se, že kulisy a společenské systémy se sice dramaticky proměnily, ale lidská přirozenost, rodičovské strachy a ješitné ambice zůstávají po desetiletí překvapivě konstantní.

Žijeme v éře informačního přetlaku, kdy na rodiče i učitele ze všech stran útočí protichůdné rady, zaručené návody na „dokonalé štěstí“ a nejrůznější moderní pedagogické směry. V tomto ohlušujícím šumu mohou texty psané před desítkami let zafungovat jako tolik potřebná kotva. Zatímco technologie pádí kupředu nevídaným tempem a dnešní děti tráví velkou část svého času v digitálním prostoru, jejich základní psychologické potřeby – touha po láskyplném přijetí, potřebný čas na volnou hru, nutnost mentálního odpočinku a právo nebýt jen projekčním plátnem rodičovských ambicí – se od dob minulých nikterak nezměnily. Dětská duše zkrátka neprošla žádnou překotnou digitalizací.

## Závěr

Právě v tomto uvědomění spočívá obrovská terapeutická hodnota historické pedagogické literatury. Zjištění, že s totožnými výchovnými „pověrami“, vnitřními pochybnostmi a omyly zápasily generace vychovatelů dávno před námi, přináší dnešní generaci paradoxně obrovskou úlevu. Ukazuje nám, že naše současná dilemata nejsou důkazem našeho osobního, fatálního selhání, ale spíše přirozenou, cyklicky se opakující součástí složitého mezigeneračního předávání zkušeností. Minulost nám tak velmi laskavě připomíná, že urputná snaha o naprostou rodičovskou dokonalost je pastí, do které s železnou pravidelností padají dospělí v každém století.

Historický exkurz navíc odhaluje i další zajímavý fenomén: cykličnost pedagogických reforem a přístupů. Mnoho z toho, co dnes s pompou objevujeme jako inovativní, respektující a alternativní, má své pevné kořeny právě v kritickém myšlení reformních pedagogů minulosti. Když Pluhař volá po střízlivém zhodnocení dětských vloh, varuje před nesmyslným prázdninovým memorováním nebo obhajuje smysluplné zapojení prarodičů, vlastně tím jasně anticipuje mnohé z toho, o co dnes

usiluje moderní psychologie. Zjišťujeme tak, že neustálé hledání „nové a lepší“ výchovy nás často pomyslným obloukem vrací k ověřené moudrosti našich předchůdců.

Pluhařův nadčasový apel nás tak ve výsledku vrací k úplným základům, na které v záplavě příruček občas zapomínáme. Těmito základy jsou obyčejný selský rozum, klidná důslednost, trpělivost a především hluboký respekt k individualitě a limitům každého dítěte. Historické pedagogické texty nás učí jedné zásadní věci: skutečná moudrost ve výchově nespočívá v bezhlavém přejímání revolučních trendů, ale v umění rozpoznat a opustit staré pověry, ať už na sebe berou jakoukoliv nablýskanou dobovou masku. Někdy zkrátka stačí jen poodstoupit, zhluboka se nadechnout a uvědomit si, že ačkoliv se svět mění, podstata láskyplné výchovy zůstává stejná.

**Použité zdroje**

PLUHAŘ, B. *Maminkám o dětech.* Praha: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946.

**Kontaktní adresa autora**

Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.
Ústav školní pedagogiky
Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
e-mail: kjanis@utb.cz

# PLURILINGVISMUS V KONTEXTU MATEŘSKÉHO A ANGLICKÉHO JAZYKA

## *PLURILINGUALISM IN THE CONTEXT OF MOTHER TONGUE AND ENGLISH*

**Petra Ležáková**

Katedra cizích jazyků, Fakulta letectví a dopravy, Panevropská univerzita

*Department of Foreign Languages, Faculty of Aviation and Transport, Pan-European University*

**Abstrakt:** Cílem příspěvku je nahlédnout do problematiky plurilingvismu optikou mateřského a anglického jazyka. Vedle teoretických poznatků budou diskutovány výsledky výzkumu provedeného mezi studujícími německého jazyka anglického bakalářského studijního programu Tourism na Panevropské univerzitě.

***Abstract:*** *The aim of the article is to examine the issue of plurilingualism through the lens of mother tongue and English. In addition to theoretical findings, the research results conducted among German language students of the English bachelor's degree program in Tourism at Pan-European University will be discussed.*

**Klíčová slova:** plurilingvismus, mateřský jazyk, anglický jazyk, německý jazyk

***Key words:*** *plurilingualism, mother tongue, English, German*

## Úvod

Znalost cizích jazyků představuje v dnešním globalizovaném světě jednoznačnou výhodu. V evropském kontextu jistě přijde vhod ovládání němčiny, francouzštiny, španělštiny či italštiny, ovšem je to jazyk anglický, který plní úlohu lingua franca – společného dorozumívacího jazyka – moderní doby. Angličtina jakožto první cizí jazyk vstupuje do studia dalších cizích jazyků českých studujících, zatímco pro zahraniční studující představuje hlavní komunikační nástroj při jejich studiu v angličtině na vybrané univerzitě. V našem článku budeme diskutovat různé definice a pojetí plurilingvismu (schopnosti jedince užívat více jazyků), postavení anglického jazyka v dnešním světě, roli jazyka mateřského a výsledky výzkumu provedeného mezi zahraničními studenty a studentkami studujícími německý jazyk v program Tourism na Panevropské univerzitě. Výsledky výzkumu budou srovnány s naším dřívějším výzkumem provedeným mezi studujícími na pedagogických fakultách českých univerzit s oborovým německým jazykem.

## Plurilingvismus

Definice plurilingvismu, vícejazyčnosti, je uvedena ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (2002, s. 4): *„(Vícejazyčnost) zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jiných národů (ať se je učí ve škole nebo na univerzitě nebo si je osvojí v bezprostředním kontaktu s jazykem). Onen jedinec nepojímá tyto jazyky a kultury jako přísně ‚rozškatulkované', ale naopak si buduje komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují."*

Piccardo (2013, s. 601) nabízí následující definici vícejazyčnosti: *„Plurilingvismus (...) se zaměřuje na skutečnost, že jazyky spolu vzájemně souvisejí a zvláště, avšak nikoli výlučně, se propojují na úrovni jednotlivce. Zdůrazňuje dynamický proces osvojování a používání jazyka (...)."*

Plurilingvismus tedy označuje schopnost člověka používat více jazyků. Tento koncept zdůrazňuje, že různé jazyky nejsou v naší mysli oddělené, ale utváří propojený celek.

## Role mateřského a anglického jazyka v němčině

Vliv mateřštiny při studiu cizích jazyků nelze ani podceňovat ani přeceňovat, uvádí Ondráková

(2014, s. 30). Mateřský jazyk může být při učení se cizímu jazyku jak pomocí, tak i brzdou. Ke vztahu mateřštiny a cizího jazyka udává Vygotsky (1986, s. 195–196), že vyspělost v jazyce mateřském má vliv na úspěch při studiu cizích jazyků. Při osvojování cizího jazyka dochází k vědomému či nevědomému přenosu zkušeností z jazykového systému mateřštiny do jazyka studovaného (Ondráková, 2011, s. 13).

Angličtina i němčina patří do stejné rodiny germánských jazyků a mají tedy mnoho podobností, ale i rozdílností (Neuner, 2006, s. 137–138). Co se slovní zásoby týče, zahrnují podobnosti více než 600 slov. Slovní zásoba je podobná především v oblastech rodina, škola, jídlo, pití, nakupování, bydlení, příroda, počasí, móda, sport, zdraví, volný čas, barvy, dny a měsíce. V dnešní němčině je možno nalézt slova angloamerického původu, např. *Single, Teenager, Party.* Němčina obsahuje také mnoho internacionalismů, př. *System, Taxi, Telefon, Musik.*

Vliv angličtiny na němčinu zkoumala Schelhasová (2001), kterou roční pobyt v USA inspiroval k výzkumu prolínání německé a anglické slovní zásoby. Schelhasová uvádí pozici angličtiny jako jazyka *lingua franca* související se vzestupem vlivu USA po druhé světové válce, i když na úkor francouzštiny se anglický jazyk začal prosazovat už po první světové válce. Vliv angličtiny je na rozdíl od vlivů dřívějších dominantních jazyků (latiny, francouzštiny) unikátní ve svém rozsahu a rychlosti, kterých angličtina dosáhla díky internetu, novým médiím a mobilní komunikaci, a také tím, že působí ve všech oblastech života. Anglický jazyk je nejen *lingua franca*, ale proměňuje i ostatní jazyky.

Vliv angličtiny na němčinu (i jiné jazyky) je podle Schelhasové obzvláště zřejmý v následujících oblastech:

- jazyk počítačů: *online, E-Mail, Software, Scanner, User* (Schelhasová uvádí, že největší počítačové inovace pocházejí z USA a s nimi také příslušná slovní zásoba)
- hospodářství*: Know-how, Investment, Management, Controlling, Onlinebanking, Trend*
- doprava a turismus: *Ticket, Park&Ride*
- sport: *surfen, skaten, joggen*
- televize: *Reality Show, Daily Soaps*
- řeč mládeže: *Outfit, Style, Date, Boy*

Káňa (2011, s. 80) udává, že dnešní celosvětový vliv angličtiny je srovnatelný s vlivem latiny ve středověku. Němčina je ale podle Andrášové (2012, s. 87) *„nejpočetněji zastoupeným mateřským jazykem Evropanů“*.

Tauchmanová et al. (2017, s. 113) k roli angličtiny ve výuce dalších cizích jazyků uvádějí: *„Akceptujeme-li fakt, že v dnešní době je cizím jazykem číslo jedna angličtina, dojdeme k závěru, že právě tuto skutečnost je dobré využít pro výuku dalších cizích jazyků, kterým se žáci učí. Jazyky nelze učit izolovaně – zkušenosti z výuky všem jazykům se dostávají do podvědomí žáka a vytvářejí jeho individuální jazykovou schopnost nazývanou ‚interlingva‘. Cizí jazyk dříve učený napomáhá (či brání), stejně jako jazyk mateřský, v procesu učení dalšímu cizímu jazyku. Je věcí učitele, jak dokáže využít všechny možnosti, které se mu tímto nabízejí, pro prospěch svých žáků.“*

## Vlastní výzkum

Studentky a studenti bakalářského studijního programu Tourism na Panevropské univerzitě v Praze studují v angličtině celou řadu předmětů od mikroekonomie a makroekonomie přes management, marketing, finance, účetnictví, základy práva až po specializované předměty cestovního ruchu. Povinný mají také cizí jazyk, kterým je v současnosti němčina.

Povinné studium německého jazyka v programu Tourism trvá pět semestrů. Německý jazyk jsme v programu Tourism započali vyučovat v akademickém roce 2025/2026. Používanou učebnicí kurzu německého jazyka pro začátečníky je učebnice němčiny v cestovním ruchu *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus* A1 z nakladatelství Cornelsen. Abychom výuku učinili zajímavější a interaktivnější, doplňovali jsme látku učebnice videonahrávkami online kurzu němčiny *Nicos Weg* dostupném na https://learngerman.dw.com. V prvním a druhém semestru bylo v kurzu zapsáno 14 studujících. Našeho výzkumu, který jsme prováděli během dubna a května 2026, se zúčastnilo 11 studentů a studentek. Studujícím byl distribuován dotazník, který obsahoval deset otázek. V první části

výzkumu byli studující tázáni na zemi svého původu, mateřský jazyk, pohlaví, věk a volitelně na jméno. Druhá část výzkumu obsahovala pět otázek, na které měli studující podle svého uvážení odpovědět. Zajímalo nás, zda anglický jazyk studujícím brání či pomáhá při studiu němčiny a jak je tomu v případě mateřského jazyka. Studující mohli také uvést jakékoli poznámky týkající se jejich studia němčiny v angličtině.

Našeho výzkumu se zúčastnili studující ve věku mezi 18 a 22 lety. Zemí původu studujících byl v pěti případech Kazachstán a dále Rusko, Ukrajina, Vietnam/Slovensko, Tádžikistán, Moldávie a Švédsko/Česko. Mateřskými jazyky studujících byly švédština, čeština, vietnamština, slovenština, ruština, ukrajinština, moldavština, tádžičtina a kazaština. Čtyři studující zapojení do výzkumu byli muži, sedm studujících ženy.

Angličtinu jako jazyk pomáhající při studiu němčiny uvedlo v dotazníku osm studujících. Jako nápomocné pro porozumění němčině byly uváděny internacionalismy, podobnost německé a anglické slovní zásoby, gramatiky i abecedy. Čtyři studující naopak uváděli, že angličtina jim při studiu němčiny nepomáhá: zaměňují slovní zásobu a gramatiku.

Mateřský jazyk jako negativní faktor při studiu němčiny uvedlo šest studujících. Čtyři studující však byli opačného názoru a uváděli podobnou gramatiku a syntax své mateřštiny, podobnost pádového systému či podobnost výslovnosti některých hlásek jako nápomocné při studiu němčiny.

Kladný vliv anglického jazyka byl tedy studujícími zmiňován nejčastěji; uvedlo jej 73 % studentů a studentek. Druhou nejčastější tendencí byl rušivý vliv mateřského jazyka, který uvedlo 55 % studujících. Shodné zastoupení měl záporný vliv anglického jazyka a kladný vliv mateřštiny, které byly uvedeny 36 % studujících.

V závěrečné otázce našeho dotazníku mohli zahraniční studentky a studenti napsat jakékoli poznámky a postřehy týkající se studia německého jazyka v angličtině. Objevila se myšlenka, že znalost různých jazyků pomáhá snáze se přizpůsobit při učení se novým jazykům. Studující také uváděli, že němčina je zajímavý, ale náročný jazyk. Její gramatika a členy jsou těžké k zapamatování; gramatika anglického jazyka je jednodušší. Aby se studujícím nepletla slovní zásoba, považují němčinu za zcela nový jazyk. Někteří studující uváděli, že je pro ně při studiu němčiny nápomocné srovnávat němčinu s angličtinou i mateřštinou. Na rozdíl od angličtiny pracuje němčina více s pády a má pevnější pořádek slov. Studující z Moldávie uvedla, že němčina je nejtěžší jazyk, který se kdy učila, zatímco studující z Ruska uváděla podobnost ruské a německé výslovnosti. Kazašský studující si pochvaloval studium němčiny z instagramových reels memes – krátkých humorných videí.

## Diskuse

Podíváme-li se na výsledky našeho dřívějšího výzkumu, který jsme prováděli v rámci disertační práce mezi 194 studujícími bakalářského studia německého jazyka na pedagogických fakultách univerzit v České republice (Ležáková, 2025, s. 99), zjistíme, že nejčastěji uváděná tendence při studiu němčiny byl záporný vliv anglického jazyka (uvádělo jej 24 % studujících) těsně následovaný negativním vlivem mateřské češtiny na němčinu (u 22 % studujících). Kladný vliv anglického jazyka na němčinu uvádělo 9 % studujících; kladný vliv mateřštiny/češtiny na německý jazyk však pouze 4 % studujících.

Jakkoli byl výzkumný soubor studujících oborového německého jazyka na pedagogických fakultách univerzit v České republice daleko větší než výzkumný soubor skupiny zahraničních studentů a studentek studujících neoborový německý jazyk v rámci studia cestovního ruchu v angličtině na Panevropské univerzitě, můžeme se přesto pokusit o jistou komparaci. Zatímco studující na českých univerzitách při studiu německého jazyka nejvíce brzdí angličtina, tentýž cizí jazyk zahraničním studentům při studiu němčiny nejvíce pomáhá. Rušivý vliv mateřštiny při studiu němčiny je v obou výzkumech druhou nejvýraznější tendencí.

## Závěr

Není zřejmě sporu, že (studované) jazyky se ovlivňují. Na nově studovaný cizí jazyk působí jak jazyk mateřský, tak jazyk anglický, který v současnosti plní úlohu lingua franca. V našem výzkumu jsme se zabývali plurilingvismem

(schopností jedince užívat více jazyků), jehož demonstraci jsme zkoumali u zahraničních studentů a studentek studujících němčinu v anglickém studijním programu Tourism na Panevropské univerzitě. Studující němčinu nezřídka shledávali náročným a obtížným jazykem.

Musíme uvést, že i když jsme německý i anglický jazyk vystudovali na pedagogické fakultě a oba tyto cizí jazyky již téměř dvacet let vyučujeme, je pro nás výuka německého jazyka v angličtině prvním spojením obou těchto cizích jazyků v rámci jednoho předmětu, které se ukázalo být nelehkým. Za daleko snadnější považujeme výuku buď samotného německého nebo anglického jazyka v češtině na rozdíl od kombinace obou cizích jazyků současně.

Do budoucna by tedy vedle výzkumu provedeného mezi studujícími bylo také přínosné provést výzkum i mezi samotnými vyučujícími cizích jazyků na českých univerzitách a jejich dovednost výuky cizího jazyka v jiném cizím jazyce zkoumat. Z těchto zjištění by jistě vyplynuly zajímavé poznatky na poli neurolingvistiky, psycholingvistiky, didaktiky cizích jazyků a plurilingvismu, jak uvádějí Cortés Velásquez et al. (2025).

**Použité zdroje**


ANDRÁŠOVÁ, H. Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině. Habilitační práce. Brno. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. 2012. Online. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Andrasova/habilitace/Cela_prace_28.11.12.pdf. [citováno 2025-03-02].

CORTÉS VELÁSQUES, D. et al. Language use in secondary and higher education: Teachers' beliefs and practices. Survey Report. PEP – Promoting Plurilingual Education. 2025. Online. Dostupné z: https://doi.org/10.25592/uhhfdm.16755. [citováno 2026-06-07].

GRUNWALD, A. Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1. Kurs- und Übungsbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin. Cornelsen. 2016. ISBN 978-3-06-020732-9.

KÁŇA, T. Deutsch als Fremdsprache (L3) nach Englisch (L2): Linguistische Aspekte relevant für tschechische Muttersprachler/-innen. In: SORGER, B. a JANÍKOVÁ, V. Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch. Brno. Tribun EU. 2011. s. 79–90. ISBN 978-80-263-0203-2.

LEŽÁKOVÁ, P. Chyba jako součást pregraduální přípravy učitelství německého jazyka. Dizertační práce. Praha. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. 2025. Online. Dostupné z https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/204879. [citováno 2026-05-30].

NEUNER, G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. Beispiel: Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. In: KRUMM, H. J. a PORTMANN-TSELIKAS, P. R. Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. Innsbruck. Studienverlag. 2006. s. 135–146. ISBN 978-3-7065-4200-5.

ONDRÁKOVÁ, J. Němčina a čeština ve vzájemném srovnání. In: HEINRICHOVÁ, N., ONDRÁKOVÁ, J. a FRITZ, T. A. (eds.). Německo české reflexe na pozadí jazyka, literatury a didaktiky. Červený Kostelec. Pavel Mervart. 2011. s. 11–40. ISBN 978-80-87378-97-7.

ONDRÁKOVÁ, J. Chyba a výuka cizích jazyků. Hradec Králové. Gaudeamus. 2014. ISBN 978-80-7435-532-5.

PICCARDO, E. Plurilingualism and curriculum design: Towards a synergic vision. TESOL Quarterly, 47(3). Hoboken. Wiley-Blackwell. 2013. s. 600–614. ISSN 0039-8322. Online. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1002/tesq.110. [citováno 2026-06-03].

RADA EVROPY. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2002. ISBN 80-244-0404-4. Online. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky%20referencni-ramec-pro-jazyky. [citováno 2025-01-10].

SCHELHAS, K. Der Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache. Mnichov. GRIN Verlag. 2001. ISBN 978-36-3898-563-5. Online. Dostupné z: https://www.grin.com/document/100134. [citováno 2025-03-24].

TAUCHMANOVÁ, V et al. (Ne)výhody zkušeností s prvním cizím jazykem při studiu dalších cizích jazyků. Hradec Králové. Gaudeamus. 2017. ISBN 978-80-7435-696-4.

VYGOTSKY, L. Thought and Language. Cambridge. The MIT Press. 1986. ISBN 978-02-6222-029-3.

**Kontaktní adresa**

Mgr. Ing. Petra Ležáková, MBA, Ph.D.
Katedra cizích jazyků
Fakulta letectví a dopravy, Panevropská univerzita
U vinných sklepů 1062/11, 190 00 Praha 9
e-mail: petra.lezakova@peuni.cz

# PŘÍSTUP K ZAHÁJENÍ VLASTNÍHO PODNIKÁNÍ A ZAJÍMAVÉ PODNIKATELSKÉ OBLASTI Z POHLEDU VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

## *UNIVERSITY STUDENTS' PERSPECTIVES ON STARTING THEIR OWN BUSINESSES AND THEIR VIEW OF PROMISING BUSINESS SECTORS*

**Lenka Holečková**

Vysoká škola ekonomie a managementu

*University of Economics and Management Prague*

**Abstrakt:** Příspěvek předkládá pohled vybrané skupiny vysokoškolských studentů ekonomického zaměření na možnost zahájení vlastní podnikatelské činnosti, a to včetně postižení výhod a nevýhod podnikání ve srovnání se zaměstnaneckým poměrem. Soustřeďuje se také na obory, které studenti z hlediska podnikatelské činnosti shledávají aktuálně jako zajímavé a perspektivní. Výsledky jsou diskutovány.

***Abstract:*** *This paper presents the views of a selected group of university students majoring in economics on the possibility of starting their own business, including an analysis of its advantages and disadvantages compared to employment. It also focuses on fields that students currently find interesting and promising from the perspective of entrepreneurship. The results are discussed.*

**Klíčová slova:** Podnikání, studenti, motivace, obory podnikání.

***Key words:*** *Business, students, motivation, business fields.*

## Úvod

Rozhodnutí začít podnikat je krokem, který bezesporu velmi ovlivňuje náplň a organizaci každého dne potenciálního budoucího podnikatele. Oproti zaměstnaneckému poměru přináší toto rozhodnutí své výhody – lze zmínit již na úvod například vlastní organizaci času, věnování se činnostem, které jsou podnikateli blízké, flexibilní pracovní dobu. Nicméně nevýhody zde také vyvstávají – zejména riziko neúspěchu, administrativní zátěž, odpovědnost za závazky, složitější oddělování práce a volného času.

Vysokoškolští studenti ekonomických oborů se logicky mnohdy myšlenku zahájit vlastní podnikání již během svého studia zabývají, někteří z nich již dokonce souběžně podnikatelskou činnost provozují.

Příspěvek si stanovuje jako cíl předložit aktuální pohled vybrané skupiny vysokoškolských studentů ekonomického zaměření na podnikatelskou činnost. Důraz je kladen na obory, které by studenti shledávali pro počátek vlastní podnikatelské činnosti jako zajímavé, a taktéž na ty, které jsou i z obecného hlediska aktuálně hodnocené jako perspektivní. Výsledky jsou poté diskutovány.

## Podnikání versus zaměstnání

Podle autorky Srpové a kol. (2020) přináší podnikání oproti zaměstnaneckému poměru hlavní výhody zejména v podobě svobody, flexibilnějšího rozvržení pracovního i volného času, neomezeného finančního potenciálu a možnosti seberealizace. Mezi jeho hlavní nevýhody naopak patří vysoká míra vlastní odpovědnosti podnikatele, riziko nestabilního příjmu, nutná počáteční finanční investice a potřebné zdroje na její pokrytí. V neposlední řadě je to také časté narušení rovnováhy mezi osobním a pracovním životem, neboť optimistický náhled na flexibilní pracovní dobu a čas strávený podnikáním se v realitě často ukáže zcela odlišně. Pokud se podnikateli daří a je zainteresován ve svém podnikání, často jím tráví i veškerý původně volný čas (a to nejen v rámci pracovních dní týdne). Podle magazínu ČSOB Průvodce podnikáním (Pruvodcepodnikanim, 2026) přináší podnikání též mimo jiné výhody v podobě často lepšího výdělku, práce odkudkoli, svobody

rozhodování. Nevýhodou podnikání naopak může být více administrativy a byrokracie, neustálá tendence pracovat, neplacená dovolená a nemocenská, méně jistot, více stresu (Pruvodcepodnikanim.cz, 2026).

Nespornou výhodou zaměstnání je oproti tomu jistota, pravidelná pracovní doba, pravidelný příjem, dovolená, nemocenská, případně zaměstnanecké benefity (Pruvodcepodnikanim, 2026). Naopak aspekty, které jsou určitou nevýhodou, je předepsaná pracovní doba, stanovená dovolená, stereotypní práce.

Podnikatelské prostředí v České republice nabízí řadu příležitostí pro založení vlastního podniku a je celkově novým podnikatelům otevřené a pro ně příznivé. Podle portálu pro podnikatele BusinessInfo (2026) v aktuálním roce podnikatelé založili nejvíc nových firem za poslední dvě dekády. Na trh vstoupilo přes 90 000 nových podnikatelů – fyzických osob (OSVČ), což je druhý nejvyšší počet za více než deset let. Vzrostl i počet nově založených právnických osob – v součtu se navýšil počet nově založených s.r.o. a a.s. z 30 716 na 34 621 mezi roky 2024 a 2025 (BusinessInfo, 2026).

Obory, které jsou považovány aktuálně za perspektivní, jsou podle webu pro podnikatele Fakturaonline (2026) často zaměřené na specifické trhy, zejména na zájmy spotřebitelů v oblasti ekologických a personalizovaných produktů. Dále je to oblast online marketingu, digitálních služeb, AI automatizace pro firmy, oblast řemesel a péče o domácnost. Podle webu Caflou (2026) se jedná právě zejména o služby s využitou AI – pomoc firmám s automatizací procesů a správou IT systémů. Dále oblast zdraví a volnočasových aktivit a technologií pro stárnoucí populaci. Stále žádanější jsou osobní asistenční služby, fyzioterapie a péče o seniory. Příležitost se též nacházejí v úzce zaměřených oborech (udržitelná móda, lokální výrobky, eko-drogerie). Příležitosti lze nalézt i v oblasti nabídky bezpečnostních auditů, školení zaměstnanců a správy sítí či webových platforem, online marketingu.

Dále je příspěvek zaměřen na obory, které vnímají v rámci podnikání jako perspektivní studenti vysoké školy ekonomického zaměření, a to včetně postižení vlastní motivace k zahájení podnikatelské činnosti.

**Výzkumné šetření mezi studenty**

Krátké výzkumné šetření proběhlo v měsíci květnu 2026 na Vysoké škole ekonomické v Praze, a to v rámci třech vyučovaných předmětů zaměřených na prezentační a komunikační dovednosti v oblasti ekonomické problematiky (v angličtině). Celkově se zúčastnilo 49 studentů, z toho 20 mužů a 29 žen. Většinu studentů tvořili studenti bakalářského stupně studia (46), zúčastnili se pouze tři studenti navazujícího magisterského studia.

Úkolem studentů bylo formou průběžného elektronického úkolu v anglickém jazyce zodpovědět otevřené otázky, které se týkaly mimo jiné jejich úvah o případném vlastním podnikání. Otázky jim byly položeny v souvislosti s probíranou problematikou podnikatelského záměru a jeho přesvědčivou prezentací.

Pro účely příspěvku byly vybrány jen dvě relevantní otázky a související odpovědi. Tyto otevřené otázky se týkaly úvah, zda vlastní podnikatelskou činnost daní studenti někdy zvažovali, případně by se do podnikání v budoucnu rádi pustili. Pokud ano, v jaké by to bylo oblasti, pokud nikoli, úkolem studentů bylo zmínit oblasti, které považují aktuálně pro začínající podnikání za perspektivní.

Jedná se tedy o následující otázky:

- Uvažovali jste někdy o zahájení vlastního podnikání? Pokud ano, v jaké oblasti?
- Pokud nikoli a měli byste si vybrat oblast, v níž by podle vašeho názoru zahájení podnikání mělo smysl, která by to byla?

V následujícím zhodnocení budou shrnuty jen klíčové výsledky relevantní pro tento příspěvek.

Ze 49 dotazovaných studentů uvedlo pouze 9 z nich, že o podnikání vůbec neuvažovali a do budoucna spíše ani neuvažují. Ostatní studenti odpověděli na první otázku kladně, tedy vyjádřili, že o podnikání uvažovali či uvažují. Jedenáct z nich přitom uvádělo ve svých odpovědích, že by se do podnikání nepustili hned po škole, ale nejprve by získali zkušenosti v zaměstnání. 3 studenti uvedli, že již podnikatelskou činnost provozují.

Oblasti, které studenti považovali za perspektivní a zajímavé, případně které by je inspirovaly k podnikatelské činnosti, se logicky různily. Budou zmíněny četnější a komplexnější z odpovědí. Týkaly se především oblasti gastronomie, která byla zmíněna pětkrát, a to zejména se zaměřením na zdravé stravování (3 studenti) a taktéž personalizované služby v oblasti gastronomie s využitím umělé inteligence (2 studenti). Pětkrát se objevil též záměr otevřít vlastní kavárnu (přitom dvakrát bylo zmíněno zaměření na zdravý životní styl). Jednou bylo uvedeno doručování jídel (s využitím umělé inteligence a zaměřením na zdravá jídla a doplňky stravy). Dále zazněla oblast vzdělávání s orientací na finance, účetnictví a daňovou problematiku (čtyři studenti), dvakrát z toho byla zmíněna platforma založená na umělé inteligenci. Jedna odpověď se týkala podnikání v oblasti překladatelství, dvě směřovaly do oblasti udržitelné módy, tři do oblasti investování (dvě z nich opět zmínily využití umělé inteligence). Jednou byl uveden koncept zaměřený na digitální platformu v oblasti personalizovaného poznání a duševní pohody, jednou personalizované učení pro studenty založené na umělé inteligenci, jednou řešení chytré domácnosti pro seniory se zaměřením na jejich bezpečí.

## Shrnutí, diskuse a závěr

Příspěvek stručně předkládal téma týkající se motivace k zahájení podnikatelské činnosti u vysokoškolských studentů ekonomického zaměření. Nabídl náhled na zajímavá a perspektivní odvětví pro podnikatelskou činnost v roce 2026, a to včetně vlastních nápadů studentů týkajících se vhodných a preferovaných oblastí podnikání.

Z odpovědí vyplynulo, že dotazovaní studenti ekonomického zaměření mají k vlastní podnikatelské činnosti převážně kladný vztah. Pro některé z nich už je dokonce běžnou praxí. Z oblastí, které zmiňovali jako zajímavé a perspektivní pro aktuální zahájení podnikatelské činnosti, zaznívala zejména gastronomie, otevření kavárny či doručování jídel, a to s orientací na zdravý životní styl a též se zaměřením na využití umělé inteligence. Četně byla uváděna také oblast vzdělávání v oblasti financí, účetnictví, daní či investic, a to opět s využitím umělé inteligence. Uvedena byla i řešení pro seniory a taktéž aktivity týkající se volného času.

Mnozí studenti v rámci svých nápadů zmiňovali právě řešení s využitím AI (celkem 19 studentů), které má bezesporu do budoucna zajímavou perspektivu.

Lze konstatovat, že pozornost studentů je zaměřena do řady perspektivních oblastí pro podnikatelskou činnost a přináší řadu zajímavých nápadů. Podnikatelské prostředí v České republice je aktuálně novým podnikatelům celkově nakloněno. Nutno je ale vždy zvážit vlastní předpoklady pro podnikatelskou činnost a všechny potřebné aspekty, které je nutné postihnout a taktéž související rizika, která jsou s podnikáním vždy neoddělitelně spjata. Účelné je také porovnat podnikatelskou příležitost s možností zaměstnání. Příležitostí na trhu se nabízí celá řada, ale mnoho startupů neuspěje hned ve své počáteční fázi.

Příspěvek přinesl pouze vhled do zvolené problematiky, s nímž bude dále v rámci výuky pracováno, nekladl si za cíl uvedené informace zobecňovat. Zvolená problematika bude předmětem dalšího podrobnějšího šetření.

## Použité zdroje


SRPOVÁ, J. a kol. (2020). *Začínáme podnikat s případovými studiemi začínajících podnikatelů.* Praha. Grada. ISBN: 978-80-271-2253-0.

BusinessINFO.cz. *Rekordní rok 2025: Vzniklo nejvíc firem za posledních 20 let.* [online]. 2026. [cit. 2026-06-11]. Dostupné z: <https://www.businessinfo.cz/clanky/rekordni-rok-2025-vzniklo-nejvic-firem-za-poslednich-20-let>.

Caflou.cz. *Trendy v řízení malých firem. Kam letos posunout své podnikání?* [online]. 2026. [cit. 2026-06-10]. Dostupné z: <https://www.caflou.cz/trendy-v-rizeni-malych-firem-kam-letos-posunout-sve-podnikani>.

Fakturaonline.cz. *7 nejvýnosnějších podniků, které lze v roce 2026 zahájit na dálku*. [online]. 2026. [cit. 2026-06-08]. Dostupné z: <https://www.fakturaonline.cz/podnikateluv-pruvodce/podnikani/trendy-a-inovace/7-nejvynosnejsich-podniku-45102>.

Průvodce podnikáním.cz. *Jste rozený podnikatel, nebo spíše zaměstnanec? Výhody a nevýhody podnikání a zaměstnání.* [online]. 2024. [cit. 2026-06-10]. Dostupné z: <https://www.pruvodcepodnikanim.cz/clanek/vyhody-nevyhody-podnikani-zamestnani>.

**Kontaktní adresa autora**

Ing. Lenka Holečková, Ph.D.
Nárožní 2600/9A, 158 00 Praha 5
e-mail: lenka.holeckova@vsem.cz

# PRÁCE S ODBORNÝM TEXTEM VE VÝUCE ÚČETNICTVÍ Z POHLEDU VNÍMANÉ ZDATNOSTI STUDENTŮ

## *WORKING WITH SPECIALIZED TEXTS IN ACCOUNTING EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS' PERCEIVED PROFICIENCY*

**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 článku je prozkoumat, jaké výukové postupy se využívají při práci s textem v předmětu účetnictví a které formy textu (digitální či tištěný) středoškoláci preferují s ohledem na intenzitu jejich subjektivně vnímané zdatnosti pracovat s odborným textem. Studie má charakter kvantitativního šetření. Uvedena jsou doporučení zejména pro didaktiku účetnictví.

***Abstract:*** *The aim of the article is to explore which teaching methods are used when working with text in accounting education and which forms of text (digital or printed) are preferred by secondary school students with regard to the intensity of their subjectively perceived proficiency in working with specialized text. The study is based on a quantitative research design. The article also presents recommendations, particularly for the didactics of accounting education.*

**Klíčová slova:** vnímaná zdatnost, digitální četba, výuka účetnictví, čtenářská gramotnost

***Key words:*** *Perceived Proficiency, Digital Reading, Accounting Education, Reading Literac*

## Úvod

Problematika vnímané zdatnosti studentů v práci s textem v účetně orientovaných předmětech se pohybuje na rozhraní čtenářské gramotnosti, ekonomické gramotnosti a didaktiky účetnictví. Účetnictví bývá často chápáno jako předmět založený na pravidlech, číslech a postupech, avšak jeho zvládnutí vyžaduje také schopnost porozumět textovému zadání, rozpoznat ekonomickou podstatu účetní operace a převést ji do účetního záznamu. Výuka účetnictví proto není pouze technickou či procedurální záležitostí, ale je úzce spojena s porozuměním odbornému jazyku a práci s významem textu (Hawk, 2024). Tento pohled podporují i studie z oblasti účetního vzdělávání, podle nichž je jazyk účetnictví specifický a technický a studenti potřebují rozvíjet ekonomickou gramotnost, aby byli schopni účetní texty číst, interpretovat a aplikovat při řešení úloh (Raskin, 2021).

Význam práce s textem v účetně orientovaných předmětech potvrzují také výzkumy zaměřené na porozumění účetním a finančním textům. Coetzee et al. (2016) zkoumal rozdíly ve čtenářském porozumění studentů při práci s texty Mezinárodních standardů účetního výkaznictví (IFRS). Studie ukázala, že porozumění odbornému účetnímu textu se může významně lišit podle předchozí akademické výkonnosti, jazyka výuky a jazykového zázemí studentů. To je důležité i pro středoškolské prostředí, protože účetní úlohy jsou často zadávány slovně a žák musí nejprve pochopit ekonomickou situaci, nikoli pouze mechanicky zvolit účetní předpis (Hawk, 2024).

V pedagogickém výzkumu se opakovaně ukazuje, že to, jak studenti hodnotí vlastní schopnosti (tzv. *self-concept, self-efficacy*), může souviset s jejich motivací, zapojením do učení i dosaženými výsledky. V oblasti čtenářské gramotnosti studie založené na datech PISA ukazují, že čtenářský *self-concept* je důležitým prediktorem čtenářského výkonu (Ramazan et al., 2023). Podobně výzkumy v účetním vzdělávání upozorňují, že *self-efficacy*, tedy přesvědčení studenta o vlastní schopnosti zvládnout daný úkol, může významně souviset s úspěšností v účetnictví.

Cílem článku je prozkoumat, jaké výukové postupy se využívají při práci s textem v předmětu účetnictví a které formy textu (digitální či tištěná) žáci středních odborných škol

preferují s ohledem na intenzitu jejich subjektivně vnímané zdatnosti pracovat s odborným textem. Studie má charakter kvantitativního šetření realizovaného mezi žáky středních odborných škol ekonomického zaměření. Součástí článku jsou také doporučení pro rozvoj didaktiky účetnictví se zaměřením na práci s odborným textem.

### Význam self-concept, self-efficacy pro výstupy učení v účetním vzdělávání

Pro navrhovanou studii je podstatné, že subjektivní zdatnost nemusí být chápána pouze jako doplněk k objektivnímu výkonu, ale jako samostatná proměnná, která může ovlivňovat postoje studentů k učení, jejich ochotu pracovat s textem a způsob, jakým přijímají výukové postupy. Žáci, kteří se cítí zdatnější v práci s textem, mohou mít pozitivnější vztah ke čtení a mohou se méně vyhýbat delším či odbornějším zadáním. Naopak žáci s nižší vnímanou zdatností mohou preferovat stručnější, více strukturované nebo vizuálně podporované materiály. Beatson et al. (2024) zjistili, že *self-efficacy* a pocit sounáležitosti byly významně spojeny s akademickým úspěchem studentů v úvodním kurzu účetnictví. Viviers et al. (2022) rovněž zkoumali vztah mezi přesvědčením o vlastní zdatnosti a výkonem studentů v účetnictví a ukázali, že sebedůvěra při zvládání účetních úloh je relevantním faktorem studijní úspěšnosti.

V účetnictví může být tedy důležité, zda se žák cítí schopen porozumět účetní operaci a samostatně ji zaúčtovat. To může ovlivňovat jeho vztah k předmětu i vnímání užitečnosti výukových postupů, například společného čtení zadání nebo vysvětlování ekonomického významu operace před samotným účtováním.

### Čtení tištěných a digitálních textů

Samostatnou výzkumnou oblastí je rozdíl mezi čtením tištěných a digitálních textů. Digitalizace vzdělávání vedla k výraznému nárůstu práce s elektronickými texty, avšak výzkumy nejsou jednoznačné v tom, zda digitální prostředí podporuje porozumění textu stejně jako prostředí tištěné. Mangen et al. (2013) ve studii u žáků 10. ročníku zjistili, že čtení lineárních textů v digitální podobě vedlo k horším výsledkům v porozumění než čtení týchž textů v tištěné podobě. Podobně Delgado et al. (2018) v metaanalýze studií z let 2000–2017 dospěli k závěru, že při čtení srovnatelných lineárních textů se často projevuje výhoda tištěného média, zvláště u časově omezených čtenářských úloh.

Tyto poznatky jsou relevantní i pro výuku účetnictví. Účetní zadání často vyžadují přesné čtení, identifikaci klíčových informací a pochopení vztahů mezi ekonomickými subjekty, doklady, účty a účetními operacemi. Pokud žáci pracují převážně s digitálními materiály, může být důležité sledovat nejen jejich preference, ale také to, zda digitální prostředí podporuje soustředěné porozumění textu (srov. Delgado et al., 2018). Zároveň nelze digitální čtení hodnotit jednoznačně negativně, protože digitální materiály mohou poskytovat výhody v podobě dostupnosti, rychlého vyhledávání, multimediální podpory nebo interaktivních prvků. Je žádoucí proto nesledovat pouze objektivní rozdíl mezi tiskem a digitálem, ale především postoje žáků k těmto formám studijních materiálů a jejich vztah k vnímané zdatnosti.

V kontextu didaktiky účetnictví je důležité také zaměření na výukové postupy, které podporují porozumění zadání. Společné čtení úlohy, verbalizace významu účetní operace a vysvětlování ekonomické situace před zaúčtováním mohou pomoci žákům překlenout rozdíl mezi textovým zadáním a účetním řešením.

Pro šetření mezi žáky středních odborných škol ekonomického zaměření je proto vhodné zaměřit se na otázku, zda se postoje žáků k četbě, digitálním a tištěným materiálům a vybraným výukovým postupům liší podle úrovně jejich vnímané zdatnosti. Takto pojatá studie může přinést prakticky využitelné poznatky pro didaktiku účetnictví, zejména pro práci se zadáním účetních úloh, podporu porozumění odbornému textu a promyšlené využívání digitálních a tištěných materiálů ve výuce.

## Metody výzkumu

Data byla získána prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník obsahoval položky zaměřené na zájem žáků o čtení a účetnictví, subjektivně vnímanou zdatnost v práci s textem a v účetnictví, preference studijních materiálů v digitální a tištěné podobě, postoje k vybraným výukovým postupům využívaným při výuce účetnictví. Respondenti odpovídali prostřednictvím

hodnoticích škál. U položek zaměřených na zájem a subjektivně vnímanou zdatnost byla použita pětibodová škála (1 = velmi nízká / žádný zájem, 5 = velmi vysoká). U tvrzení týkajících se výukových postupů a studijních materiálů byla využita čtyřbodová škála souhlasu (souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím).

Získaná data měla převážně charakter ordinálních dat. U ordinálních dat nelze předpokládat stejné vzdálenosti mezi jednotlivými kategoriemi odpovědí, proto byly výsledky interpretovány zejména prostřednictvím četností a relativních zastoupení jednotlivých kategorií.

Pro účely interpretace byly některé kategorie subjektivně vnímané zdatnosti dále seskupeny do širších kategorií:

- nízká zdatnost (intenzita 1–2),
- střední zdatnost (intenzita 3),
- vysoká zdatnost (intenzita 4–5).

Data byla zpracovaná pomocí metod deskriptivní statistiky.

## Účastníci výzkumu

V průběhu prvního pololetí roku 2026 byl realizován kvantitativní výzkum, jehož se zúčastnilo 244 žáků středních odborných škol ekonomického zaměření. Do šetření se zapojilo 159 dívek a 85 chlapců ve věku 16-17 let. Střední školy a žáci byli vybráni záměrným způsobem. Výběr byl podmíněn dvěma faktory: (1) nutná podmínka realizace ekonomického oboru, (2) absolvování předmětu účetnictví v rozsahu alespoň jednoho pololetí daného školního roku. Výběr respondentů vycházel také z dostupnosti škol a ochoty žáků se zapojit do šetření. Tabulka 1 znázorňuje rozdělení vzorku podle odpovědí v části se zaměřením na vnímanou zdatnost pracovat s odborným textem, rozumět mu a chápat souvislosti.

Tabulka 1 Rozdělení vzorku podle intenzity vnímané zdatnosti pracovat s odborným textem

| Intenzita vnímané zdatnosti | Absolutní četnosti | Relativní četnosti (v %) |
|---|---|---|
| Nízká intenzita (1-2) | 21 | 8,6 |
| Střední intenzita (3) | 117 | 48,0 |
| Vysoká intenzita (4-5) | 106 | 43,4 |

Nejpočetnější skupinu tvořili respondenti se střední úrovní vnímané zdatnosti (48 %).

## Výsledky výzkumu

Výsledky ukazují, že ve výuce účetnictví převládají výukové postupy založené na společném čtení zadání úloh a na vysvětlování významu účetních operací před jejich zaúčtováním (Tabulka 2).

Tabulka 2: Postoje žáků k vybraným aspektům výuky účetnictví a studijním materiálům

| Výukový postup | Souhlasím a spíše souhlasím (%) | Spíše nesouhlasím a nesouhlasím (%) |
|---|---|---|
| Ve škole během výuky účetnictví si společně čteme nahlas zadání úlohy (čtou žáci). | 78,6 | 21,4 |
| Při studiu čtu studijní materiály v digitální podobě (např. na počítači, mobilu, tabletu). | 60,1 | 39,9 |
| Při studiu čtu studijní materiály v tištěné podobě. | 78,7 | 21,3 |
| Než zaúčtujeme v účetnictví operaci, tak si vysvětlujeme, co daná operace nebo situace znamená. | 84,4 | 15,6 |

S tvrzením, že během výuky dochází ke společnému čtení zadání úloh, souhlasilo nebo spíše souhlasilo celkem 78,6 % respondentů. Ještě vyšší podíl souhlasných odpovědí byl zaznamenán u tvrzení týkajícího se vysvětlování významu účetních operací, kde souhlasilo nebo spíše souhlasilo 84,4 % respondentů.

V oblasti studijních materiálů se ukázalo, že žáci využívají jak digitální, tak tištěné zdroje. Čtení studijních materiálů v digitální podobě uvedlo 61,1 % respondentů, zatímco čtení tištěných materiálů deklarovalo 78,7 % respondentů. Výsledky tak naznačují, že navzdory rozšíření digitálních technologií si tištěné studijní materiály mezi studenty ekonomicky zaměřených středních škol stále zachovávají významné postavení.

V návaznosti na celkové výsledky byly dále analyzovány preference digitálních a tištěných studijních materiálů podle úrovně subjektivně vnímané zdatnosti pracovat s odborným textem (Tabulka 3).

Tabulka 3: Preference digitálních materiálů před tištěnými podle úrovně vnímané zdatnosti pracovat s odborným textem

| Intenzita vnímané zdatnosti | Souhlasím a spíše souhlasím (%) | Spíše nesouhlasím a nesouhlasím (%) |
|---|---|---|
| Nízká intenzita (1-2) | 33,3 | 66,7 |
| Střední intenzita (3) | 41,0 | 59,0 |
| Vysoká intenzita (4-5) | 50,0 | 50,0 |

Nejnižší preference digitálních materiálů byla zaznamenána u respondentů s nízkou intenzitou vnímané zdatnosti, kde dvě třetiny respondentů uvedly nesouhlasné stanovisko. S rostoucí intenzitou vnímané zdatnosti se preference digitálních materiálů postupně zvyšovala. U respondentů s vysokou intenzitou vnímané zdatnosti byl podíl souhlasných a nesouhlasných odpovědí vyrovnaný. Výsledky tak naznačují, že žáci v úrovni daného vzorku, kteří se cítí zdatnější v práci s odborným textem, vykazují vyšší otevřenost vůči digitálním formám studijních materiálů.

## Diskuse a budoucí výhled výzkumu

Tyto poznatky korespondují s odbornou literaturou, která upozorňuje na význam práce s odborným textem v účetním vzdělávání a na skutečnost, že účetnictví není pouze procedurální disciplínou, ale vyžaduje schopnost interpretace ekonomických informací a porozumění odbornému jazyku (Coetzee, 2016). Výsledky zároveň naznačují, že tištěné studijní materiály si i přes rozvoj digitálních technologií zachovávají mezi žáky významné postavení. Tento výsledek odpovídá závěrům studií zaměřených na porozumění textu při čtení z různých médií, podle nichž může být práce s tištěným textem v některých případech spojena s lepším soustředěním a hlubším porozuměním obsahu (Mangen et al., 2013; Delgado et al., 2018).

Zajímavým zjištěním je rovněž postupně rostoucí preference digitálních studijních materiálů u žáků s vyšší úrovní subjektivně vnímané zdatnosti pracovat s odborným textem. Výsledky tak mohou naznačovat, že žáci, kteří se cítí jistější při práci s textem, vykazují větší otevřenost vůči digitálním formám studijních materiálů. Vzhledem k povaze daného výzkumu však nelze vyvozovat kauzální závěry. Budoucí výzkum by se proto mohl zaměřit na hlubší analýzu vztahu mezi subjektivně vnímanou zdatností, skutečnou úrovní čtenářské gramotnosti a studijní úspěšností v účetnictví.

## Závěr

Výzkum ukázal, že žáci středních odborných škol ekonomického zaměření vnímají jako běžnou součást výuky účetnictví společné čtení zadání úloh a vysvětlování významu účetních operací před jejich zaúčtováním. Výsledky dále naznačují, že navzdory rozšíření digitálních technologií si tištěné studijní materiály mezi žáky stále zachovávají významné postavení. Současně se ukázalo, že s rostoucí úrovní subjektivně vnímané zdatnosti pracovat s odborným textem roste i otevřenost žáků vůči digitálním formám studijních materiálů.

Z hlediska didaktiky účetnictví výsledky podporují význam práce s odborným textem, společné interpretace účetních zadání a vysvětlování ekonomického významu účetních operací. Výuka účetnictví by proto neměla být zaměřena pouze na mechanické osvojování účetních postupů, ale také na rozvoj porozumění textu, odborného jazyka a schopnosti interpretovat ekonomické situace. Současně se jako vhodné jeví kombinovat digitální a tištěné studijní materiály s ohledem na rozdílné preference a subjektivně vnímanou zdatnost žáků.

## 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**


BEATSON, N., DE LANGE, P., THARAPOS, M., O'CONNELL, B., SMITH, J., SCOTT, S., GREATBANKS, R. (2024). An examination of self-efficacy and sense of belonging on accounting student achievement. *Accounting & Finance, 64*(1), 723–738.

COETZEE, S. A., JANSE VAN RENSBURG, C., SCHMULIAN, A. (2016). Differences in students' reading comprehension of International Financial Reporting Standards: A South African case. *Accounting Education, 25*(4), 306–326.

DELGADO, P., VARGAS, C., ACKERMAN, R., SALMERÓN, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review, 25*, 23–38.

HAWK, H. (2024). Unlocking the potential: enhancing higher-order thinking skills in accounting education. *Accounting Education*, EarlyAccess.

MANGEN, A., WALGERMO, B. R., BRØNNICK, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research, 58*, 61–68.

RAMAZAN, O., DAI, S., DANIELSON, R. W., ARDASHEVA, Y., HAO, T., AUSTIN, B. W. (2024). Students' 2018 PISA reading self-concept: Identifying predictors and examining model generalizability for emergent bilinguals. *Journal of School Psychology, 101*, 101258.

RASKIN, R. (2021). Engaging with Text: The Effectiveness of Content Literacy and Active Learning Strategies in Online Introductory Accounting Courses. *European Journal of Education and Pedagogy*, *2*(3), 164-170.

VIVIERS, H. A., DE VILLIERS, R. R., VAN DER MERWE, N. (2022). The impact of self-efficacy beliefs on first-year accounting students' performance: A South African perspective. *Accounting Education, 31*(5), 505–523.


..

**Kontaktní adresa autora**


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

# CHARAKTERISTIKY VYDAŘENÉ A NEVYDAŘENÉ ODBORNÉ PREZENTACE OČIMA STUDENTŮ

## *CHARACTERISTICS OF SUCCESSFUL AND UNSUCCESSFUL ACADEMIC PRESENTATIONS FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE*

**Lenka Holečková**

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví

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

**Abstrakt:** Příspěvek předkládá přehled častých chyb při prezentování odborných témat, které snižují celkový dojem z prezentace. Nabízí výsledky šetření mezi vybranou skupinou vysokoškolských studentů ekonomického zaměření představující jejich vlastní zkušenost s odbornou prezentací a vnímání problematických, ale i pozitivních aspektů, které považují za přínosné. Následuje diskuse výsledků.

***Abstract:*** *This paper provides an overview of common mistakes in academic presentations that detract from the overall impression of the presentation. It also presents the results of a survey conducted among a selected group of university students from the field of economics, reflecting their experiences and feelings with academic presentations. A subsequent discussion regarding these findings follows.*

**Klíčová slova:** Odborná prezentace, studenti, časté chyby, vhodné aspekty prezentace.

***Key words:*** *Professional Presentation, Students, Common Presentation Mistakes, Effective Presentation Techniques.*

## Úvod

Odborná prezentace je pro vysokoškolské studenty obvykle nutnou každodenní součástí života. Týká se jak jejich studia, tak i budoucího profesního směřování. Příprava na ni zahrnuje nejen zvládnutí odborné obsahové stránky projevu a postižení vhodných formálních aspektů, ale i překonání počátečního možného stresu, zvládnutí případných překážek prezentace, a zejména schopnost vyvarovat se častých prezentačních chyb, které mohou její výsledný efekt a celkovou snahu řečníka zbytečně snižovat.

Příspěvek se zaměřuje na vybrané aspekty týkající se častých chyb v odborných prezentacích, a to celkově i z pohledu vybrané skupiny vysokoškolských studentů ekonomického zaměření. Představuje také prvky, kterých si daní studenti v odborných prezentacích naopak cení. Nabízí celkový vhled do vnímání přínosných aspektů prezentace současné generace vysokoškolských studentů, a to v aktuální dynamické a informacemi přeplněné době.

## Časté chyby odborné prezentace

Odborná prezentace s sebou přináší pro řečníka mnohé výzvy. Je nutné publiku představit odborné téma tak, aby bylo pochopitelné a poutavé. Řečník jakožto odborník z dané oblasti není jen pouhým zprostředkovatelem odborných informací, ale má nelehkou úlohu přizpůsobit danému publiku téma co nejlépe a adekvátně. Vzhledem k tomu, že odbornost dané prezentace vyžaduje hluboké znalosti tématu, obvykle zde nebývá problémem jeho nepřipravenost. Nicméně mohou se vyskytnout jiné poměrně časté chyby, které zbytečně snižují přínos dané prezentace.

Podle Plamínka (2023) je častou chybou prezentujícího potřeba sdělit vše do posledního písmene a jeho snaha lpět na všech připravených aspektech prezentace. Odbornou prezentaci snižuje také budování bariér mezi řečníkem a posluchači, například schovávání se za techniku. Problematická může být posedlost formou, která by neměla zastínit obsah.

Podle DeVita (2008) jsou častými problémy odborné prezentace nezřetelný cíl a nejasná hlavní myšlenka sdělujícího. Publikum v takové situaci neví, co je v rámci tématu podstatné. Myšlenky některých řečníků, ač mnohdy odborníků v oboru, bývají roztříštěné a z tohoto důvodu chybí hlavní teze nebo pointa prezentace a posluchači se ztrácejí v detailech. Další chybou je používání příkladů nebo informací, které odvádějí pozornost od hlavního sdělení. Může to být příliš mnoho příběhů, nepodstatné detaily, odbočování od tématu.

DeVito (2008) taktéž upozorňuje, že při prezentaci odborného tématu je častou chybou, nepřizpůsobení sdělení posluchačům. Prezentující používá odborné pojmy, kterým publikum nerozumí, nezohledňuje zájmy posluchačů, mluví obecně místo konkrétně. Problémem může být i nedostatečná struktura projevu a jeho špatná organizace, případně nevhodný jazyk zahrnující příliš složité věty, nejasné formulace.

I podle Medlíkové (2010) je problematická nepřipravenost řečníka na publikum projevující se například chaotickou strukturou projevu, nejistotou řečníka, zbytečným prodlužováním prezentace. I podle této autorky bývá problémem používání složitých odborných termínů, nezohlednění znalostí posluchačů, nedostatek příkladů nebo vysvětlení.

Autor Mikuláštík (2010) se ve výčtu častých chyb soustřeďuje na nedostatky ve verbálním projevu – v práci s hlasem a ve způsobu vyjadřování, které pak snižují srozumitelnost a účinnost komunikace.

Další častou chybou odborné prezentace dle Medlíkové (2010) je příliš velké množství informací - mnoho dat nebo detailů, příliš dlouhá prezentace, složité vysvětlování bez shrnutí. Posluchači si pak nezapamatují hlavní myšlenku. Medlíková (2010) též upozorňuje na chyby při používání vizuálních pomůcek - prezentaci přeplněnou informacemi, čtení slidů místo vysvětlování, složité grafy nebo tabulky.

Problematický bývá taktéž nedostatečný kontakt s publikem - vyhýbání se očnímu kontaktu, monotónní vystupování, chybějící interakce s publikem.

**Problematické a oceňované aspekty odborné prezentace očima současných studentů**

Krátké výzkumné šetření proběhlo v měsíci únoru 2026 na Vysoké škole ekonomické v Praze, a to v rámci třech vyučovaných předmětů zaměřených na prezentační a komunikační dovednosti v oblasti ekonomické problematiky (v angličtině). Celkově se zúčastnilo 52 studentů, z toho 22 mužů a 30 žen. Většina studentů byli studenti bakalářského stupně studia (46), zúčastnilo se pouze šest studentů navazujícího magisterského studia. Mezi studenty byli tři zahraniční studenti účastnící se výměnného studijního programu.

Úkolem studentů bylo komplexně zodpovědět otevřenou otázku, která se týkala jejich předchozích zkušeností s účastí na odborné prezentaci. Měli se zaměřit na aspekty, které si z dané prezentace odnesli a považovali je za vhodné zapamatování. Studenti se mohli vyjádřit k prezentaci, která jim utkvěla v paměti z důvodu pozitivní i negativní zkušenosti – výběr byl na nich. Otázka byla koncipována jako otevřená z důvodu možnosti studentů volně se vyjádřit. Z tohoto důvodu zde budou prezentovány a shrnuty pouze četnější odpovědi, které se objevovaly.

Tři zúčastnění zahraniční studenti se všichni shodli v pozitivní zkušenosti s odbornou prezentací. Oceňovali velmi zřetelnou strukturu prezentace a zaměření mluvčího na cíl od samého počátku projevu. Jeden ze studentů uvedl, že na počátku byla vysvětlena podstata tématu a informace, které si účastníci mohou z prezentace odnést. Pozitivně hodnotil též formu zvolené odborné prezentace včetně slidů, a to díky jejich jednoduchosti, adekvátnosti obsahu a možnosti účastníků věnovat pozornost jen samotnému tématu. Jedna z účastných zahraničních studentek ještě vyzdvihla propojení s příklady z reálného světa a vhodné postižení klíčových bodů.

Čeští studenti (49 účastníků) zmiňovali svou pozitivní zkušenost ve 29 případech, zbytek se soustřeďoval na zkušenost negativní. Z pozitivních aspektů zazněla zejména dobrá připravenost řečníků (19 studentů), zapojení publika (11 studentů), uvolněná atmosféra při projevu (5 studentů). Objevilo se i ocenění vhodných úvodů (ve dvou případech bylo poukázáno na konkrétní zajímavou otázku na úvod), schopnost řečníka pracovat s hlasem

(4 studenti), užívání pauz v řeči (2 studenti). Co se týče formy prezentace, studenti se vyjadřovali pozitivně k umisťování jediné myšlenky na snímek prezentace, nezahlcování publika informacemi (7 studentů). Objevovaly se i zmínky o přínosu vhodného pohybu při prezentaci, udržování očního kontaktu a vtažení posluchačů do děje (5 studentů), užívání vhodných gest podporujících projev (4 studenti). Uvedena byla i zmínka o vyvarování se monotónnosti projevu (3 studenti) a užití vhodných vizuálních prvků (2 studenti). Jako oceňovaný prvek v rámci pozitivní zkušenosti s odbornou prezentací byla označena též znalost publika (7 studentů) a přizpůsobení projevu posluchačům, atraktivní forma prezentace (5 studentů), sebedůvěra řečníka (2 studenti) a schopnost interakce s posluchači (2 studenti). Dva studenti též ocenili příběh, na němž byla zvolená prezentace postavena.

Negativní zkušenost s odbornou prezentací zmiňovaná studenty obnášela zejména situace, kdy řečník četl text z plátna (10 studentů). Negativní zmínky byly též o monotónním projevu (6 studentů) bez zřetelné intonace či o absenci nadšení tématem (5 studentů). Dále byla uvedena chybějící struktura prezentace (5 studentů), přeskakování mezi jednotlivými aspekty prezentace bez zřetelné souvislosti či propojení s cílem (4 studenti), chybějící shrnutí na závěr (2 studenti). Jako problematické studenti dále shledali nezřetelnou výslovnost prezentujícího (2 studenti) a chybějící oční kontakt (2 studenti). Dvakrát byla překvapivě uvedena jako negativní aspekt stručnost slidů, která ubírala přínosu prezentace.

## Shrnutí, diskuse a závěr

Příspěvek se zaměřil na vhodné a nevhodné aspekty odborné prezentace, a to s důrazem na pohled současné generace vysokoškolských studentů. V pozitivních prvcích odborné prezentace z pohledu dotazované skupiny studentů převažoval kontakt řečníka s publikem, jeho znalost daného tématu a přizpůsobení a přiblížení tématu posluchačům, jednoduchá struktura, příklady z praxe, interakce s publikem. Nezahlcování posluchačů textem (ač se v názorech překvapivě objevila i zmíněná negativní zkušenost s až příliš stručnými slidy). Z negativních aspektů studenti zmiňovali mimo jiné nelogický projev, malé nadšení řečníka pro zvolené téma, příliš odborný jazyk, chybějící kontakt s posluchači, monotónnost projevu.

Při shrnutí vhodných aspektů je, též ve shodě s mnohými autory, účelné se některými klíčovými doporučeními stále inspirovat. Mezi oceňované aspekty odborné prezentace patří podle Plamínka (2023) zejména schopnost řečníka myslet na své posluchače, dovednost průběžně monitorovat jejich pozornost a reagovat na ni. Autor uvádí, že na počátku je třeba zejména získat pozornost publika, rozvinout ji směrem k tématu a posléze ji nechat přerůst v důvěru posluchačů v téma a v řečníka samotného. Též podle DeVita (2008) musí správný řečník zejména přizpůsobit obsah i jazyk prezentace konkrétním posluchačům.

Ač je forma prezentace a její dynamika a vizualizace pro současnou generaci studentů podstatná, neměla by potlačovat obsah. I podle Medlíkové (2010) by forma prezentace měla podporovat řečníka, nikoli obsahové sdělení nahrazovat. Dobrá prezentace má být předem promyšlená, jasně strukturovaná a přizpůsobená cíli. Řečník musí stále udržovat pozornost na hlavním cíli a základní myšlence a nepřehltit posluchače nepodstatnými informacemi (DeVito, 2008).

Jak uvádí taktéž Toastmasters International (2026), nutné je od počátku navázat kontakt s publikem, vyvarovat se čtení poznámek či otáčení se k plátnu. Přitom je nutné předem o svých posluchačích vědět podstatné informace týkající se jejich aktuálních znalostí a zkušeností s daným tématem a jejich očekávání a přizpůsobit jim pokud možno formu i obsah sdělení.

Nutností při odborné prezentaci je samozřejmě také zohlednění vhodné neverbální komunikace, práce s hlasem, logické struktury projevu.

I současná generace vysokoškolských studentů při odborné prezentaci tedy oceňuje uvedené a stále platné doporučované aspekty a v době naplněné informacemi preferuje nejvíce předání sdělení poutavým a zřetelným způsobem, spíše jednodušeji, a to s využitím aktivní interakce s řečníkem.

Závěrem je vhodné konstatovat, že i podle autora Plamínka (2023) je třeba především sobě a svému sdělení věřit. Největší míra přesvědčivosti je spontánní ve chvíli, kdy je prezentující sám

přesvědčen, že to, o čem hovoří, je pravdivé a užitečné a když svému sdělení důvěřuje. S uvedenými tipy a zejména podněty od studentů bude v kurzech komunikačních dovedností dále pracováno.


## 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


DEVITO, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace.* 6. vydání. Praha. Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.

MEDLÍKOVÁ, O. (2010). Přesvědčivá prezentace. Špičkové rady, tipy a příklady. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha. Grada. ISBN 978-80-247-4336-3.

MIKULÁŠTÍK, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi.* 2., doplněné a přepracované vydání. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2339-6.

PLAMÍNEK, J. (2023). *Komunikace a prezentace. Umění mluvit, slyšet a rozumět.* Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-0432-6.

Toastmasters International [online]. 2026 [cit. 2026-01-11]. Dostupný z WWW: <https://www.toastmasters.org/Resources/Video-Library/speaking-mistakes-to-avoid>.


## Kontaktní adresa autora


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

# REFLEXIVE WRITING IN ESP COURSES OF MANAGEMENT: EXPLORING THE PEDAGOGIC CONDITIONS FOR PROFESSIONAL MEANING-MAKING

## *REFLEXIVNÍ PSANÍ U STUDENTŮ MANAGEMENTU V KURZECH ODBORNÉ ANGLIČTINY: PODMÍNKY ROZVOJE PROFESNÍ IDENTITY*

**Ivana Mičínová**

Katedra cizích jazyků, Fakulta letectví a dopravy, Panevropská universita

*Department of Foreign Languages, Faculty of Aviation and Transport, Pan-European University*

**Abstrakt:** This study explores reflexive note writing in English for Specific Purposes (ESP) as a pedagogic practice through which students interpret profession-related situations, connect classroom activity with prior experience, and position themselves in relation to possible future professional roles. Drawing on a qualitative analysis, the study examines the conditions that make such writing possible. The findings show that students' readiness for reflection cannot be assumed: some struggled to see its purpose, or felt they were not entitled to question professional realities. At the same time, prompts played an important enabling role by helping students move beyond task description toward interpretation and personal-professional connection. When students linked case-study tasks with profession-related situations, reflexive writing became a space for gaining professional distance, reframing experience, and articulating lessons for future practice. The study argues that reflexive writing in ESP is best understood as a pedagogically supported process of professional meaning-making and professional identity.

***Abstract:*** *Tato studie zkoumá psaní reflexivních poznámek v angličtině pro specifické účely (ESP) jako pedagogickou praxi, jejímž prostřednictvím studenti interpretují profesně relevantní situace, propojují dění ve výuce se svými předchozími zkušenostmi a vymezují se ve vztahu ke svým možným budoucím profesním rolím. Na základě kvalitativní analýzy studie zkoumá podmínky, které umožňují, aby se takové psaní vůbec rozvinulo. Výsledky ukazují, že připravenost studentů k reflexi nelze předpokládat: někteří obtížně hledali smysl této aktivity, nebo měli pocit, že nejsou oprávněni profesní realitu zpochybňovat. Zároveň důležitou podpůrnou roli sehrávají otázky, které studentům pomáhají posunout se od pouhého popisu úkolu k interpretaci a k propojení osobní a profesní roviny. Pokud studenti dokázali propojit případové úlohy s profesními situacemi, stalo se reflexivní psaní prostorem pro získání profesního odstupu, novou interpretaci zkušenosti a poučení pro budoucí praxi. Studie ukazuje, že reflexivní psaní v ESP lze chápat jako pedagogicky podporovaný proces formování profesní identity a interpretace profesní zkušenosti.*

**Klíčová slova:** profesní identita, profesní růst, případové studie, reflexivní psaní

***Key words:*** *professional identity, professional growth, case studies, reflexive notes*

## Introduction

English for Specific Purposes (ESP) is commonly understood not simply as language teaching for specialized contexts, but as an educational space in which learners engage with profession-related situations, specialized discourse, and disciplinary ways of seeing (Hyland, 2022). From this perspective, ESP tasks do more than develop communicative competence: they also expose students to the kinds of problems, judgments, and forms of reasoning that characterize professional practice. This makes ESP a productive context for exploring how students interpret profession-related experience and how such interpretation may contribute to their developing sense of themselves as future professionals.

The present study approaches reflexive note writing as one way of making this process visible. Rather than treating reflection as a peripheral follow-up to language work, the study conceptualizes reflexive writing as a mediating pedagogic space in which students revisit a course

task, connect it with prior experience, and articulate what it means in relation to professional life. This understanding draws on three interconnected strands of scholarship: reflective practice, ESP as engagement with disciplinary discourse, and professional identity development in higher education (Engelbertink et al., 2021; Hyland, 2022; Trede et al., 2012).

A first important foundation is the tradition of reflective practice. In this tradition, learning is seen not only as the acquisition of knowledge or skills, but as the interpretation of experience, especially in situations that are complex, uncertain, or value-laden. Schön (1983) emphasized that professional learning develops through reflection on action, as practitioners revisit situations, reconsider their significance, and gradually refine their judgment. Mezirow (1997) extended this view by arguing that reflection can also involve questioning assumptions and reframing prior understanding. In educational contexts, reflective writing has been shown to support deeper forms of learning and to foster capacities associated with lifelong learning (Alt & Raichel, 2022). For the present study, this perspective is important because students' reflexive notes are understood not as simple reports of classroom activity, but as written traces of how learners make sense of task-related experience.

A second foundation comes from ESP scholarship itself. Contemporary ESP is no longer viewed merely as the teaching of specialist vocabulary or communicative routines. Rather, it is concerned with learners' participation in the discourse practices, genres, and epistemologies of disciplinary and professional communities (Hyland, 2022). In this sense, ESP tasks can orient students not only toward what to say, but also toward what counts as relevant, how situations are interpreted, and what kinds of reasoning are valued within a field. This is particularly significant in case-study work, where students are asked to engage with profession-related situations that require interpretation, evaluation, and role awareness. Reflexive notes written after such tasks can therefore provide insight into whether students are beginning to adopt disciplinary perspectives or whether they remain at the level of everyday, non-specialized understanding.

The third strand concerns professional identity development. In higher education, professional identity is generally understood as something that is gradually formed and negotiated through participation in academic, disciplinary, and profession-related practices, rather than as a fixed attribute acquired once and for all. Trede et al. (2012) argue that higher education should explicitly support this dimension of learning, since professional identity involves not only knowledge and competence, but also values, self-understanding, and a sense of future orientation. Reflection appears to be especially relevant in this process. Engelbertink et al. (2021) show that reflection can contribute to the development of professional identity by prompting learners to consider such dimensions as self-image, task perception, motivation, and future perspective. In this sense, reflexive writing may reveal forms of identity work even when students do not explicitly use the language of identity: for example, when they align themselves with certain professional values, distance themselves from problematic practices, or articulate what kind of professional they may wish to become.

This argument is strengthened by a workplace-learning perspective. Billett (2001) shows that learning through work depends on the relationship between the opportunities a setting offers and the ways individuals engage with them. Although the present study is situated in the classroom, ESP case studies can be seen as pedagogic approximations of workplace participation. They confront students with profession-related problems and invite them to respond interpretively rather than mechanically. Reflexive note writing then becomes a means through which students may process those experiences, relate them to prior observations, and imagine possible forms of future participation.

At the same time, the study does not assume that students are automatically ready to engage in this kind of reflection. Research on reflection literacy has shown that meaningful reflection depends on pedagogic design, scaffolding, and students' understanding of the purpose of reflective activity (Chan & Lee, 2021). Without such support, reflection may remain superficial, descriptive, or uncertain. This insight is particularly relevant in ESP contexts, where students may readily

perceive a case-study task as another assignment to complete, but may not immediately recognize its potential to help them interpret professional situations or develop professional self-awareness. For this reason, the present study treats prompts not merely as writing instructions, but as pedagogic supports that may enable reflection to happen in the first place. Their role is to help students move beyond recounting what happened toward noticing what mattered, linking the task to lived or observed realities, and considering what they learned about the profession and about themselves.

The study is therefore guided by the assumption that reflexive writing in ESP is not simply an outcome of student readiness, but a process shaped by task design and pedagogic mediation. In this model, the ESP case-study task presents students with a profession-related situation framed through specialized discourse and discipline-relevant reasoning. The reflexive note then serves as a mediating space in which students revisit that experience in writing. Within that space, several sense-making processes may occur, including noticing, selecting what is significant, connecting the task to prior or imagined professional experience, evaluating actions and roles, reframing assumptions, and positioning the self in relation to the profession. These processes may, in turn, support outcomes such as increased professional awareness, critical distance, ethical sensitivity, agency, and a more articulated sense of oneself as a future professional (Alt & Raichel, 2022; Engelbertink et al., 2021; Hyland, 2022; Trede et al., 2012).

Against this background, the present study focuses not primarily on the end results of reflection, but on the course process that makes reflection possible. It asks what difficulties become visible when students are invited to reflect on experience stimulated by an ESP course assignment, how prompts help them move beyond task description, and in what ways they begin to connect course tasks with profession-related situations, disciplinary perspectives, and their developing professional identity. In this sense, the study positions reflexive note writing as a pedagogically supported process through which ESP may contribute not only to language learning, but also to professional meaning-making.

The study was guided by the following research questions:

- What difficulties or limitations become visible when students are asked to reflect on their experience stimulated by a course assignment?
- How do prompts support students in moving beyond task description toward more meaningful reflection?
- In what ways do students begin to connect course assignments with professional situations, disciplinary perspectives, and their developing professional identity?

## Methodology

The study is situated in an ESP course designed to engage students with specialized discourse, profession-related situations, and disciplinary ways of seeing. Within this course, case-based assignments form an important part of the learning process. Such tasks are intended not only to provide opportunities for language use, but also to expose students to the kinds of situations, problems, and perspectives they may encounter in their future professional lives.

Following selected course assignments, students are invited to write short reflexive notes. These notes are not treated as private diaries, but as pedagogically structured responses to the learning task. Because students are not assumed to be familiar with reflective practice, the writing activity is supported by prompts phrased in accessible, non-theoretical language. The prompts are designed to help students notice what stood out in the task, connect it to something real or recognizable, and consider what the task may suggest about the profession and about themselves.

### *Participants*

The participants were students enrolled in three ESP course in higher education (N=54). The study uses purposive sampling, as it focuses on course group in which reflexive note writing was integrated into regular classroom practice. All students in the course were invited to participate in the study, with analysis based on the notes of those who gave informed consent.

### *Procedures*

The primary data source consisted of students' reflexive notes written in response to selected course assignments, especially case-study tasks. The notes were collected across the duration of the course in order to capture students' engagement with reflection as it develops over time. Each note was written in response to a short set of prompts designed to support reflection in a gradual and accessible way.

Rather than asking students abstract theoretical questions, the prompts encourage them to write about what happened in the task, what caught their attention, whether the task connected with anything real they had seen or experienced, whether something from the course helped them understand the situation better, whether the task changed how they thought about that kind of professional situation, and what they learned about themselves and the way they might work in the future. In this way, the prompts functioned as scaffolding devices intended to make reflection more manageable for novice reflectors.

### *Methods*

The data were analysed using thematic analysis to identify recurring patterns in how students engage with reflexive writing, what supports or constrains their reflection, and how they begin to connect course experience with professional meaning-making.

The analysis proceeded in several stages. First, all notes were read closely to gain an overall sense of the dataset. Second, initial coding focused on students' ways of responding to the activity. These codes included, for example, simple description of the task, uncertainty about what to say, personal connection, recognition of a professional issue, reference to course knowledge, evaluative stance, self-positioning, and evidence of changed perspective. Third, the codes were grouped into broader themes related to the research questions.

## Results

The analysis showed the following range issues when introducing reflexive practice in an ESP courses designed for students of management:

- limited readiness for reflection *(R17:"I don´t know what to write." R38: "I don´t see the point of this [reflexive writing].)*
- barriers to reflection *(R9: "I don´t have a job, so it is difficult to connect the task with my experience. R41: I have a job to do and this is it. No questions. No complaints. R23: Managers are here to tell us what to do. I have no experience to question it.)*
- the enabling role of prompts *(R11: "Without the questions it would be very difficult to understand what was the point of writing.")*
- links between task experience and professional situations *(R28: "It was chilling to see how theory flawlessly predicts a collapse that management actively downplayed in reality." R8: „This assignment did not cause my departure, but it helped me process it.")*
- emerging awareness of self in relation to future professional practice. *(R24: "Writing this paper helped me gain professional distance. I realized that the constant firefighting, poor planning, and failure to listen to employee feedback are not just minor operational hiccups, but signs of a deep failure in corporate culture." R37: „It provided a theoretical framework for the chaos I experienced, offering me personal closure and a highly valuable lesson for my future professional life."*

In this way, the analysis captured both the limitations and the possibilities of reflexive note writing in the ESP course process.

## Discussion

The findings suggest that reflexive note writing in the ESP course should not be understood as an activity students are automatically prepared to perform. Rather, reflection emerged as a pedagogically mediated practice whose quality depended on students' readiness, their perceived right to interpret experience, and the support provided through prompts. In this respect, the study confirms the relevance of viewing reflection not as a self-evident student skill, but as

a practice that requires scaffolding and gradual orientation (Chan & Lee, 2021).

The students' initial responses indicate a limited readiness for reflection. Statements such as "I don't know what to write" or "I don't see the point of this" suggest that reflexive writing was not immediately meaningful to all participants. This finding is important because it supports the assumption underlying the study design: reflection in ESP cannot be treated as a pre-existing competence. Instead, students need help not only with how to write reflectively, but also with understanding why such writing matters. In this sense, the results reinforce the theoretical argument that reflexive notes are situated pedagogic texts rather than spontaneous expressions of inner thought.

The data also show that barriers to reflection were not only practical but also epistemic and positional. Some students experienced difficulty because they felt they had no relevant basis for interpretation. Others positioned themselves in more hierarchical terms, expressing an understanding of professional life in which questioning workplace realities was not considered their role. Such responses are especially revealing because they suggest that limited reflexive engagement may stem not only from lack of experience, but also from deeply internalized assumptions about authority, legitimacy, and one's place in professional settings. From the perspective of professional identity development, this is significant. It indicates that identity work in ESP may begin not with confident self-articulation, but with uncertainty about whether one has the right to interpret, evaluate, or question practice. In that respect, the findings extend the work of Trede et al. (2012) by showing that the ability to reflect critically may itself form part of becoming a professional subject.

At the same time, the findings clearly demonstrate the enabling role of prompts. Students' comments show that guiding questions helped them understand the purpose of reflexive writing and offered an entry point into the activity. This strongly supports the theoretical framing of prompts as pedagogic mediation rather than as mere technical instructions. In this way, they helped students move from task completion toward meaning-making. The findings therefore align closely with reflection literacy research, which emphasizes that meaningful reflection depends on pedagogic design and support (Chan & Lee, 2021).

The results also suggest that when students recognized similarities between course concepts and workplace dynamics, reflexive writing functioned as a space where theory and practice came into dialogue. Such moments indicate that learners were not merely summarizing the task, but using disciplinary knowledge to make sense of a professional situation. This is consistent with Schön's (1983) understanding of reflection as interpretation of complex practice and with Mezirow's (1997) view of reflection as a means of questioning assumptions and reframing experience.

One of the most important findings is that reflexive writing also created opportunities for emerging professional self-positioning, even when students did not explicitly speak in terms of identity. In several notes, students described gaining distance from past experience, reinterpreting workplace realities, and deriving lessons for their future professional lives. These moments suggest that reflexive writing can mediate identity work indirectly, through processes of re-evaluation, distancing, and future orientation. This finding supports Engelbertink et al.'s (2021) argument that reflection contributes to professional identity development, but it also adds a useful nuance: in ESP, such development may appear not through explicit identity statements, but through shifts in perspective on work, responsibility, and the self in relation to future practice.

Particularly significant is the way some students used reflexive writing to gain what they themselves described as "professional distance." This suggests that reflexive notes may help learners move from immediate, emotionally charged, or unexamined experience toward a more analytic and professionally informed stance. In such cases, writing did not simply record experience; it transformed the student's relation to that experience by providing a conceptual framework through which it could be understood. This supports the study's argument that reflexive notes function as a mediating space for sense-making, rather than as a simple retrospective account.

Taken together, the findings support the conceptual model proposed in the theoretical framework: the ESP case-study task provides a profession-related situation framed through specialized discourse; the reflexive note functions as a mediating space; and within that space students may engage in noticing, connecting, evaluating, reframing, and self-positioning. At the same time, the findings refine this model by showing that these processes do not arise automatically. Their emergence depends on specific enabling conditions, especially pedagogic scaffolding and students' ability to perceive the relevance of reflection to professional life. Reflexive writing in ESP is therefore best understood not as an individual disposition, but as a supported classroom process through which professional meaning-making may gradually become possible.

## Pedagogical implications

The findings carry several implications for ESP pedagogy. First, reflexive writing should not be introduced as if its purpose were obvious. Students may need explicit explanation of why reflection is relevant, particularly when its link to professional development remains hidden or abstract. Second, prompts appear to be essential, especially at the beginning, because they provide structure for students who are unfamiliar with reflective practice. Simple, concrete, and accessible prompts may be more effective than abstract or theory-heavy ones in helping students enter the activity.

Third, if reflexive writing is intended to support professional development, the tasks that precede it must themselves be rich enough to invite interpretation. Case studies seem especially suitable because they confront students with profession-related situations that require judgment, perspective-taking, and evaluation. Fourth, students should not be expected to draw only on direct work experience. For some learners, observation, imagination, prior assumptions, or experiences from internships and everyday life may serve as equally important starting points for reflection.

Finally, teachers may need to recognize that reflexive writing in ESP can reveal not only learning potential, but also students' uncertainty about authority, expertise, and their right to interpret professional reality. Supporting reflection may therefore mean supporting students' emerging confidence to see themselves not only as language learners, but also as legitimate participants in professional meaning-making.

## Conclusion

This study examined reflexive note writing in an ESP course not as an already established student skill, but as a pedagogically supported process that develops within the course itself. The findings showed that students' engagement with reflection cannot be taken for granted. Some participants demonstrated limited readiness for reflexive writing, expressed uncertainty about its purpose, or found it difficult to connect course assignments with their own experience. At the same time, the study showed that well-designed prompts can play an important enabling role by helping students move beyond task description toward noticing, interpretation, and personal-professional connection.

The study also suggests that reflexive writing in ESP can become meaningful when students are able to relate case-study tasks to profession-related situations and use course concepts to make sense of them. In such cases, reflexive notes functioned as a mediating space in which students reinterpreted prior experience, gained professional distance, and began to articulate lessons for their future professional lives. Even when students did not explicitly refer to professional identity, their writing often revealed emerging forms of self-positioning in relation to workplace values, professional judgment, and future roles.

The contribution of the study lies in showing that reflexive note writing in ESP should be understood less as a spontaneous learner disposition and more as a course process shaped by pedagogic mediation. This has both theoretical and practical significance. Theoretically, it supports a view of ESP as a site not only of language learning, but also of professional meaning-making. Practically, it highlights the importance of scaffolding, accessible prompts, and profession-related tasks in helping students

engage with reflection in ways that may support their professional development.

As an initial study, this research remains limited to one classroom context and focuses primarily on the conditions that make reflexive writing possible. Further research could examine how students' reflexive capacity develops over a longer period, how different forms of prompting influence the depth of reflection, and how reflexive writing in ESP may contribute more explicitly to the formation of professional identity across disciplines. Nevertheless, the present study indicates that reflexive notes can serve as a valuable pedagogic tool for helping students connect specialized language learning with the interpretive and identity-related dimensions of becoming a professional.

**Bibliography:**


ALT, D., & RAICHEL, N. (2022). Higher education students' reflective journal writing and lifelong learning skills: Insights from an exploratory sequential study. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707168

BILLET, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning, 13*(5), 209–214.

CHAN, C. K. Y., & LEE, K. K. W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review, 32*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376

ENGELBERTINK, M. M. J., COLOMER, J., WOUDT-MITTENDORFF, K. M., ALSINA, Á., KELDERS, S. M., AYLLÓN, S., & WESTERHOF, G. J. (2021). The reflection level and the construction of professional identity of university students. *Reflective Practice, 22*(1), 73–85. https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1835632

HYLAND, K. (2022). English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today, 10*(2), 202–220. https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.1

MEZIROW, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1997*(74), 5–12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

TREDE, F., MACKLIN, R., & BRIDGES, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education, 37*(3), 365–384. https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237


**Kontaktní adresa autora**


Mgr. Ivana Mičínová, Ph.D.
Katedra cizích jazyků, Fakulta letectví a dopravy, Panevropská univerzity,
U vinných sklepů 11 Praha 8, 180 00
E-mail: ivana.micinova@peuni.cz

**REDAKČNÍ POZNÁMKA: - PRAVIDLA PUBLIKOVÁNÍ V MEDIA4U MAGAZINE PRO ROK 2025**
**- OCHRANA OSOBNÍCH ÚDAJŮ (GDPR)**

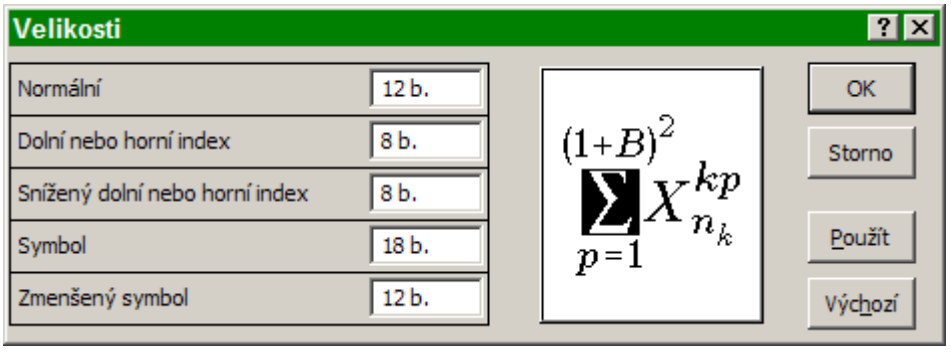
**Vážení autoři, současní i budoucí,**
s návratem časopisu do seznamu recenzovaných periodik a zařazení do databáze ERIH+ ještě důsledněji vyžadujeme dodržování formálních náležitostí. Povinné jsou abstrakty a klíčová slova v češtině a v angličtině, u anglicky psaných článků jsou potom povinné abstrakty 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 vraceny 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. *…výzkum*" [7].). Články s chybnou interpunkcí u citací budou autorům vraceny 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 re- dakční radou platí následující opatření:

**a) Každý příspěvek, který nebude splňovat veškeré formální náležitosti (uvedené dále) bude zamítnut ještě před recenzním řízením.**
**b) Opravený příspěvek, zaslaný autorem opětovně po zamítnutí, bude automaticky odložen pro posouzení k následujícímu vydání.**
**c) 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.

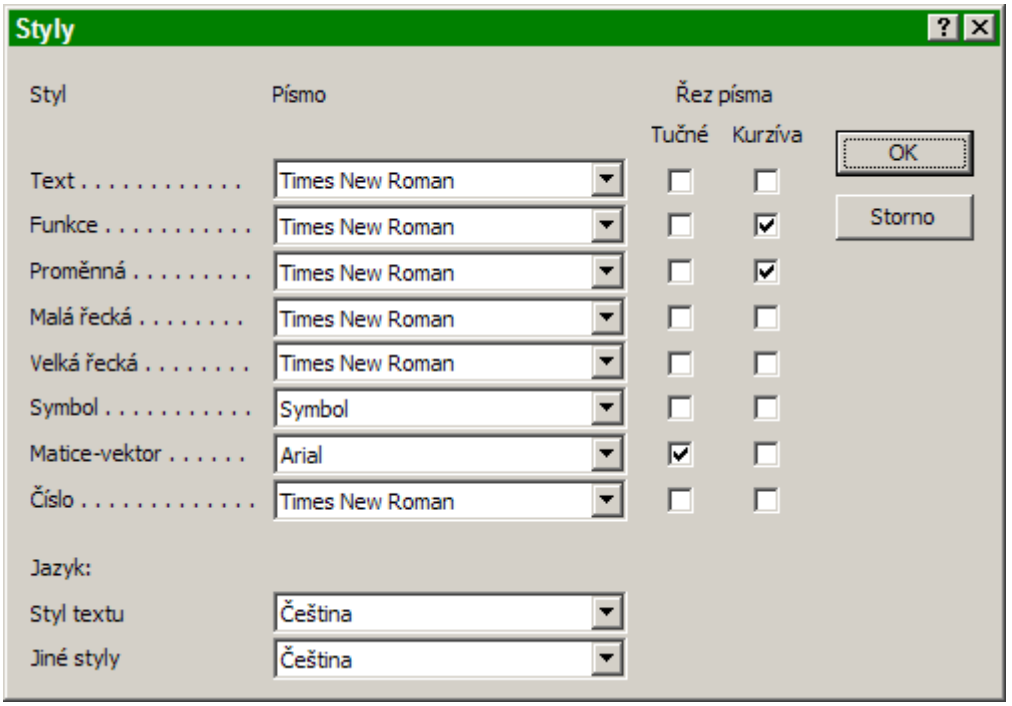
**Pro možnost publikování článku musejí být vždy splněny tři zásadní podmínky:**
**1) kladné hodnocení nejméně dvěma recenzenty,**
**2) dodržení potřebné formální úpravy (týká se i obrázků, fotografií, tabulek, grafů a rovnic)**
**3) dodání kompletních podkladů pro publikování článku (originály obrázků, zdrojová data…)**

Stránka má okraje 2 cm, vlastní text článku se píše do sloupců šířky 8 cm s dělící čárou 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 nepřípustné.** 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, obyčejné).
**Klíčová slova** a **Key words** jsou povinná, v maximálním rozsahu **70 znaků** (včetně mezer) - do konce daného řádku (Times New Roman, 12, obyčejné).




***Obr.1 Nastavení velikostí v editoru rovnic***




***Obr.2 Nastavení písem v editoru rovnic***

**Rovnice** se píší výhradně v MS-Equation (Editor rovnic), musí splňovat podmínku korektního otevření v editoru rovnic Microsoft 3.1 (Word 2000) a musí jít tímto editorem upravit. 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 píší 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 nepřípustné. 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 se 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 nepřípustné.** 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.**

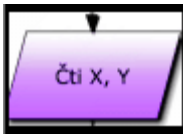
Počet citací by měl být úměrný rozsahu článku a neměl by překročit 10 zdrojů. Neúměrně rozsáhlé citace (např. dvoustránkový soupis u třístránkového článku) budou autorům vráceny k úpravě.

**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.

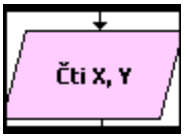
**Je povinností autora, zkontrolovat, že v odesílaném souboru je pouze styl Normální**, případně systémově přidané a neodstranitelné styly z originální šablony: Nadpis1, Nadpis2, Nadpis3 a Standardní písmo odstavce. Všechny zavlečené styly, stejně jako automatické číslování nadpisů a citací, poznámky 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 odpoví- dající formát. Nekompatibilní a nekorektně otevírané 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.drtina@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 ukázku detailu obrázku tak, jak jej poslal autor, a ukázku, 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 otevírané soubory budou autorům vráceny z formálních důvodů. Výchozím formátem pro graf s diskrétními 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 předefinovat, 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, ukázku 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 mož- né. 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 2/2026 zpracovali:**

**prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.**
**doc. Ing. Lucia Krištofiaková, PhD.**
**doc. Ing. Lenka Turnerová, CSc.**
**Ing. Dagmar Frendlovská, Ph.D.**
**Ing. Lenka Holečková, Ph.D.**
**Mgr. Olga Kissová, Ph.D.**
**PhDr. Eva Ottová**
**Mgr. Dagmar Sieglová, MSEd, Ph.D.**

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

**Vydáno v Praze dne 15. 9. 2026**

**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**
**prof. Mgr. Gocha Ochigava, Ph.D.**
**doc. PaedDr. Peter Beisetzer, Ph.D.**
**doc. Ing. Marie Dohnalová, CSc.**
**doc. PhDr. Marta Chromá, Ph.D.**
**doc. Sergej Ivanov, CSc.**
**doc. Ing. Katarína Krpálková-Krelová, PhD.**
**doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.**
**Ing. Kateřina Berková, Ph.D.**
**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**