

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Slohová a komunikační výchova: využití AI ve slohu (možnosti, perspektivy,
nástrahy atp.)

Bc. Kateřina Látalová

Olomouc 2026

Mgr. Michal Kříž, Ph.D.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou integrace nástrojů umělé inteligence do slohové a komunikační výchovy na druhém stupni základní školy, přičemž reflektuje dynamické proměny, které tyto technologie vnášejí do edukačního procesu. Teoretická část práce ukotvuje téma v širším kontextu komunikačních teorií a tradiční didaktiky českého jazyka. Pozornost je věnována analýze současného stavu výuky slohu v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a identifikaci prostoru pro implementaci digitálních technologií. Práce dále mapuje historický vývoj umělé inteligence a její specifické didaktické aspekty, včetně potenciálních přínosů a rizik, která vyplývají z jejího zapojení do procesu tvorby psaných textů.

Těžištěm práce je empirické šetření zaměřené na zmapování míry povědomí, reálných zkušeností a postojů žáků k využívání umělé inteligence v kontextu školního i mimoškolního psaní. Výzkum se soustředí na identifikaci preferovaných nástrojů a funkcí, které žáci považují za nejpřínosnější pro rozvoj svých slohových dovedností, ať už jde o generování nápadů, strukturování textu nebo stylistické korektury. Významnou rovinu šetření představuje reflexe etických aspektů a akademické integrity. Práce zkoumá, jak žáci nahlíží na legitimitu využívání AI při plnění studijních povinností, do jaké míry si uvědomují rizika spojená s nekritickým přebíráním automatizovaně generovaného obsahu a jak vnímají potřebu citování těchto zdrojů.

Klíčová slova: slohová výchova, komunikační výchova, umělá inteligence, český jazyk, výuka psaní, digitální nástroje, pedagogická rizika, vzdělávání, AI ve školství

Jméno a příjmení:	Kateřina Látalová
Katedra:	Český jazyk a literatura
Vedoucí práce:	Mgr. Michal Kříž, Ph.D.
Rok obhajoby:	2026
Název práce:	Slohová a komunikační výchova: využití AI ve slohu (možnosti, perspektivy, nástrahy atp.)
Název v angličtině:	Stylistic and Communication Education: The Use of Artificial Intelligence in Writing (Opportunities, Perspectives, Pitfalls etc.)
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá využitím umělé inteligence ve slohové a komunikační výchově na základní škole. Teoretická část vymezuje postavení slohu v rámci RVP ZV a reflektuje proměny výuky pod vlivem digitalizace. Analyzuje didaktický potenciál, přínosy i rizika integrace AI do rozvoje psaní a jazykových kompetencí žáků. Praktická část prezentuje výsledky výzkumného šetření u žáků druhého stupně, které mapuje jejich povědomí, reálné zkušenosti a postoje k AI při tvorbě textů v rámci školní i mimoškolní přípravy. Zvláštní pozornost je věnována etickým aspektům, akademické integritě a vnímání legitimacy AI jako studijní pomůcky.
Klíčová slova:	slohová výchova, komunikační výchova, umělá inteligence, český jazyk, výuka psaní, digitální nástroje, pedagogická rizika, vzdělávání, AI ve školství
Anotace v angličtině:	This master's thesis explores the utilization of artificial intelligence in stylistics and communication education at the lower secondary school level. The theoretical framework defines the position of composition and communication within the Framework Educational Programme for Basic Education and reflects on the transformations in teaching brought about by digitalization. It analyzes the didactic potential, benefits, and risks associated with integrating AI into the development of pupils' writing and language competencies.

Anotace v angličtině:	The practical part presents the findings of a research study conducted among lower secondary school pupils, mapping their awareness, practical experiences, and attitudes toward AI in text creation during both school and extracurricular activities. Particular emphasis is placed on ethical aspects, academic integrity, and the perceived legitimacy of AI as a study tool.
Klíčová slova v angličtině:	stylistic education, communication education, artificial intelligence, Czech language, writing instruction, digital tools, pedagogical risks, education, AI in schools
Přílohy vázané v práci:	Dotazníkové šetření
Rozsah práce:	91 stran
Jazyk práce:	Čeština

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Slohová a komunikační výchova: využití AI ve slohu (možnosti, perspektivy, nástrahy atp.)“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem a s využitím uvedené literatury a elektronických zdrojů. Při zpracování této diplomové práce byly využity nástroje umělé inteligence jako pomocný prostředek, zejména pro překlad vybraných pasáží odborných textů z anglického jazyka, vyhledávání synonym a stylistickou úpravu formulací. Použití generativní umělé inteligence je v souladu s Doporučením Univerzity Palackého v Olomouci k využívání generativních modelů AI.

V Olomouci dne 17. 4. 2026

.....

Bc. Kateřina Látalová

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Michalu Křížovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za jeho cenné rady, trpělivost a vstřícnost. Nadále děkuji všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu a čas při sbírání dat.

Obsah

ABSTRAKT	2
PROHLÁŠENÍ	5
PODĚKOVÁNÍ	6
ÚVOD	9
1 TEORETICKÁ ČÁST	11
1.1 Komunikace	11
1.2 Komunikace a její využití ve výuce českého jazyka	12
1.3 Slohová a komunikační výchova: definice, cíle a způsoby výuky	13
1.4 Ukotvení slohové a komunikační výchovy v RVP ZV	14
1.5 Vývoj a proměny slohové a komunikační výchovy v posledních letech a vliv umělé inteligence	15
1.5.1 Integrace digitálních technologií do výuky slohu	16
1.6 Vzestup umělé inteligence ve vzdělávání	16
1.7 Didaktické přínosy a rizika integrace AI do výuky psaní	17
2 UMĚLÁ INTELIGENCE: HISTORIE, VÝVOJ A SOUČASNOST	18
2.1 Definice a historický vývoj umělé inteligence	18
2.2 Současné využití AI a její perspektivy do budoucna	21
3 MOŽNOSTI VYUŽITÍ UMĚLÉ INTELIGENCE VE SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVĚ	24
3.1 Konkrétní aplikace AI ve výuce českého jazyka	25
3.2 Typologie a charakteristika vybraných nástrojů generativní umělé inteligence	28
4 PERSPEKTIVY VYUŽITÍ UMĚLÉ INTELIGENCE VE SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVĚ	31
4.1 Výhody využití AI ve výuce slohu a komunikace	32
4.2 Nevýhody a výzvy spojené s využitím AI ve výuce	33
4.3 Budoucí perspektivy a doporučení	33
5 NÁSTRAHY POUŽÍVÁNÍ UMĚLÉ INTELIGENCE VE VÝUCE SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY	35
5.1 Rizika používání umělé inteligence a její vliv na rozvoj komunikačních dovedností 37	
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	39
EMPIRICKÁ ČÁST	41

6	CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
7	KVANTITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU	42
7.1	Popis výzkumného souboru	42
7.2	Realizace a etika výzkumu	42
7.3	Výsledky výzkumu.....	43
8	SHRNUTÍ VÝZKUMU.....	76
	ZÁVĚR.....	79
	SEZNAM ZDROJŮ	81
	SEZNAM GRAFŮ.....	85
	PŘÍLOHY	86

ÚVOD

Schopnost kultivovaného a funkčního vyjadřování tvoří jeden z pilířů vzdělanosti a je nezbytným předpokladem pro úspěšnou integraci jedince do společenského i profesního života. V rámci českého vzdělávacího systému je tato kompetence rozvíjena především v oblasti slohové a komunikační výchovy, která v posledních desetiletích prošla výraznou transformací. Zatímco tradiční didaktika, reprezentovaná například pracemi Marie Čechové (1998), kladla důraz na osvojování ustálených slohových útvarů a norem, moderní pojetí, jak jej definuje Karel Šebesta (1999) či Ondřej Hausenblas (1992), akcentuje spíše funkční využití jazyka v autentických komunikačních situacích. Do tohoto dynamického procesu však v posledních letech vstoupil fenomén, který zásadně mění samotnou podstatu textové produkce a autorské identity – generativní umělá inteligence. Nástup velkých jazykových modelů nepředstavuje pouze další technologickou inovaci v řadě digitálních pomůcek, ale vyvolává hlubokou reflexi nad smyslem a metodami výuky psaní. Žáci jsou dnes obklopeni nástroji, které dokáží na základě stručného zadání vytvořit koherentní text, provést jeho stylistickou korekturu nebo navrhnout argumentační strukturu. Tato realita staví pedagogy před zásadní dilema, zda umělou inteligenci vnímat jako hrozbu pro rozvoj kognitivních schopností a autentického vyjadřování, nebo ji integrovat jako efektivní „lešení“ (scaffolding) pro kultivaci žákova projevu. Motivací k volbě tohoto tématu byla absence ucelených dat o tom, jakým způsobem žáci staršího školního věku s těmito nástroji reálně nakládají. Ačkoliv tyto nástroje v soukromí běžně využívají, ve školním prostředí se často pohybují v šedé zóně nejasných pravidel a etických dilemat.

Předkládaná diplomová práce si klade za cíl komplexně zmapovat míru povědomí, reálných zkušeností a postojů žáků 2. stupně základní školy k využívání umělé inteligence v kontextu tvorby textu. Hlavním záměrem je porozumět tomu, jak žáci tyto nástroje vnímají, jaké funkce preferují a zda v nich spatřují legitimní podporu pro rozvoj svých slohových dovedností. Výzkumný záměr se neomezuje pouze na technickou stránku věci, ale zaměřuje se i na reflexi etických aspektů a akademické integrity. Zjištění, do jaké míry si žáci uvědomují rizika spojená s nekritickým přebíráním algoritmicky generovaného obsahu či jak nahlízejí na potřebu citování těchto zdrojů, je klíčové pro formulaci doporučení pro pedagogickou praxi.

Teoretická část práce ukotvuje sledovanou problematiku v širším rámci komunikačních teorií a didaktiky českého jazyka. Pozornost je věnována definování cílů slohové výchovy v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a analýze proměn, které do

výuky vnáší digitalizace. Dále je mapován historický vývoj umělé inteligence a její současné didaktické možnosti, včetně analýzy konkrétních nástrojů, které mohou být ve výuce českého jazyka využity. Kriticky jsou posouzeny přínosy i nástrahy integrace AI, zejména s ohledem na rozvoj kritického myšlení a zachování autorské autenticity.

Praktická část prezentuje výsledky kvantitativního výzkumného šetření realizovaného formou dotazníku u žáků 2. stupně základní školy. Interpretace získaných dat umožňuje identifikovat dominantní tendence v uživatelském chování žáků, jejich motivace k využívání AI i míru jejich etického povědomí. Výzkum se pokouší odpovědět na otázky, zda žáci vnímají AI jako prostředek k usnadnění školních povinností, nebo jako nástroj k vlastnímu zdokonalení, a jaký postoj zaujímají k případnému začlenění této problematiky do hodin českého jazyka. Struktura práce je navržena tak, aby plynule propojovala teoretická východiska s empirickými zjištěními. Závěrečná syntéza pak nabízí reflexi limitů výzkumu a formuluje podněty pro učitele českého jazyka, kteří stojí před úkolem připravit žáky na komunikaci v digitálně saturované společnosti, aniž by došlo k rezignaci na hloubku a osobitost lidského myšlení.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Komunikace

Komunikace představuje jednu z nejzákladnějších potřeb lidského i zvířecího života. Je to mocný nástroj, jenž nám umožňuje přežít, dosahovat úspěchu, prosadit se, porozumět druhým a zároveň jim být oporou. Řadí se k nejčastěji vykonávaným činnostem člověka. Zároveň tvoří základní prostředek mezilidské interakce, skrze ni si utváříme představu o sobě i o druhých. Prostřednictvím komunikace nejen přijímáme a předáváme informace, ale také popisujeme realitu, vysvětlujeme složité jevy, vyjadřujeme své pocity a nálady. Umožňuje nám ovlivňovat druhé, být ovlivňováni, vést ostatní, ale také tvořit nebo narušovat vztahy. Mluvené slovo je považováno za nejpodstatnější složku komunikace a bývá často vnímáno jako samozřejmost, věnujeme mu jen omezenou pozornost. Většina lidí považuje schopnost komunikovat za něco vrozeného, osvojujeme si ji od raného dětství, zprvu v rodině, později ve škole. Přesto právě dovednost efektivně a kultivovaně komunikovat rozhoduje o mnohém: o našich úspěších i neúspěších v životě osobním i profesním. *Pro výchovu ke kultivovanému mluvenému projevu je ve třídě třeba pracovat velmi důsledně, navozovat a využívat potřeba žáků dorozumívát se mezi sebou.*¹ V běžných profesních situacích, kdy chceme někomu něco důležitého sdělit, přednést zprávu, doručit proslov nebo se s někým pohádat, s někým souhlasit, se nějakým způsobem připravujeme, uvědomujeme si její význam, poznáváme, jak je komunikace důležitá, díváme se, co nás více ohrožuje, nebo se obáváme, zda obstojíme, zda ji zvládneme, zda dobře zapůsobíme na lidi, kteří nás budou vnímat.²

Úroveň komunikace však může být značně proměnlivá. Schopnost komunikovat se vyvíjí stejně jako jedinec samotný, jeho myšlení, společnost i technologie. Všechny tyto proměnné se promítají do způsobu, jakým komunikujeme, a měly by přispívat k pozitivnímu vývoji našich komunikačních schopností. Sdílení jednoho jazyka mezi dvěma lidmi ještě nezaručuje, že si porozumí. I když jsme byli ve škole vedeni ke stejným gramatickým pravidlům, poslouchali stejný výklad, každý z nás má odlišný styl komunikace. Tyto rozdíly se projevují v používané slovní zásobě, osobních zkušenostech, emocích, postojích, motivaci, preferencích i v profesní specializaci. Všechny tyto faktory formují odlišné vnímání téhož

¹ HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-86039-39-0.

² MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Manažer. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

sdělení. Význam ovlivňuje nejen obsah slov, ale i jejich pořadí, větná stavba, důraz a záměr, vědomý či nevědomý. Úspěšná komunikace je založena na vědomě kontrolované volbě jazykových prostředků, na kvalitním vnímání komunikačního partnera a reakcí na jeho verbální i neverbální signály. V komunikaci jsou vyjadřovány vztahy mezi komunikujícími i vztahy k taktickému obsahu komunikace, a to na neverbální úrovni, pomocí výrazových prostředků, tj. mimikou, gestikou, paralingvistickými aspekty řeči. Právě tyto prvky často napoví více než samotný verbální obsah. Pozorování těchto signálů nám umožňuje lépe pochopit, jak je naše sdělení přijímáno, a předejít nedorozuměním. Mnohdy má větší váhu výraz obličeje, intonace či gestikulace než obsah slov samotných a na tyto složky bychom neměli při žádném komunikačním aktu zapomínat. Rozdíl mezi sémantickým obsahem a vztahovým aspektem může být také důvodem narušení komunikace, nedorozumění, případně konfliktů.³

1.2 Komunikace a její využití ve výuce českého jazyka

Komunikace je základním prostředkem lidské interakce, umožňujícím výměnu informací, myšlenek, emocí a postojů mezi jednotlivci či skupinami. V pedagogickém kontextu slouží nejen k předávání znalostí, ale i k formování sociálních a kognitivních dovedností žáků. V oblasti výuky českého jazyka je komunikace klíčovým prvkem, neboť jazyk je primárním médiem komunikace a jeho osvojení je nezbytné pro efektivní participaci ve společnosti.

Moderní didaktika českého jazyka klade důraz na komunikačně orientovaný přístup, který upřednostňuje praktické využití jazykových prostředků v reálných komunikačních situacích před pouhým osvojováním gramatických pravidel. Tento přístup reflektuje potřebu připravit žáky na autentické jazykové interakce, a to jak v mluvené, tak psané formě. Komunikačně pojatá výuka češtiny se zaměřuje na rozvoj schopnosti žáků vyjadřovat se srozumitelně, přesvědčivě a adekvátně vzhledem k situaci, čímž podporuje jejich jazykovou kompetenci a zároveň přispívá k jejich celkovému osobnostnímu rozvoji.⁴

Tradiční výuka českého jazyka často odděluje gramatiku a sloh, což může vést k tomu, že žáci vnímají jazyk jako izolovaný systém pravidel, nikoli jako živý nástroj komunikace. Integrace komunikačních dovedností do výuky gramatiky může přispět k hlubšímu porozumění jazyku a jeho funkčnímu využití v reálném životě.

³ WATZLAWICK, Paul; BAVELAS, Janet Beavin a JACKSON, Don D. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 9788086088044.

⁴ CARDOVÁ, Libuše. *Komunikačně pojatá výuka češtiny* [online]. Moderní vzdělávání, 2021 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://www.modernivzdelavani.cz/komunikacne-pojata-vyuka-cestiny/>

1.3 Slohová a komunikační výchova: definice, cíle a způsoby výuky

Slohová a komunikační výchova tvoří integrální součást výuky českého jazyka, zaměřenou na rozvoj schopnosti žáků tvořit a interpretovat různé druhy textů v souladu s komunikačními záměry a situacemi. Podle Marie Čechové (*Komunikační a slohová výchova*, 1998) má být slohová výchova vedena tak, aby žák nejen ovládl různé slohové útvary, ale především rozuměl jazykovému projevu jako prostředku lidského dorozumívání. Slohové dovednosti jsou tedy chápány nikoli jako izolovaná schopnost napsat dopis či úvahu, nýbrž jako funkční nástroj efektivního sdělování, podmíněný znalostí jazykových norem, stylů a kontextu.⁵

Karel Šebesta (1999) upozorňuje, že slohová a komunikační výchova překračuje rámec psaní textů. Její součástí je systematická práce s vnímáním a interpretací jazykových sdělení, rozvoj schopnosti naslouchat a reagovat, vytvářet texty s ohledem na jejich účel, přehlednost, argumentační sílu a jazykovou kulturu.⁶ Významným přínosem současné didaktiky je integrace slohové výchovy do širšího rámce tzv. komunikačního pojetí výuky, jak jej definuje Hausenblas (1992). V tomto přístupu není výuka rozdělována na „psaní“ a „mluvení“, nýbrž je vnímána jako učení se jazyku skrze jazyk – prostřednictvím čtení, psaní, naslouchání i mluvení, s důrazem na reálné komunikační situace a autentické jazykové úkony.⁷

Cílem slohové a komunikační výchovy je vybavit žáky dovednostmi potřebnými pro efektivní a kultivovanou komunikaci v různých sociálních kontextech. To zahrnuje schopnost formulovat myšlenky jasně a logicky, přizpůsobit jazykový projev adresátovi a situaci, využívat vhodné jazykové prostředky a strukturovat texty různých žánrů. Důraz je kladen na rozvoj stylistických a kompozičních dovedností, rozšiřování slovní zásoby a schopnost kriticky reflektovat vlastní jazykový projev.⁸

Hlavní cíle lze shrnout následovně:

- rozvoj funkční gramotnosti – schopnosti tvořit, rozumět a reflektovat různorodé texty;

⁵ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.

⁶ ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0948-7.

⁷ HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany: PedF UK, 1992. ISBN 80-86039-39-0.

⁸ TRPKA, Vladimír. *Didaktika slohu*. Online. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2020. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/05/DIDAKTIKA_SLOHU_Trpka.pdf. [cit. 2026-02-21].

- výchova ke kultivovanému jazykovému projevu – důraz na jazykovou správnost, stylistickou přiměřenost a etiku komunikace;
- podpora tvořivosti a identity žáka – využití psaní jako prostředku sebereflexe a vyjádření;
- rozvíjení mediální a digitální gramotnosti – práce s různými typy textů (multimodální, audiovizuální, digitální), včetně jejich produkce.⁹

Výuka slohové a komunikační výchovy je realizována prostřednictvím různorodých metod a aktivit, které podporují aktivní zapojení žáků. Patří sem produkční činnosti (psaní jednotlivých slohových útvarů, tvorba dialogů, vyprávění, popis, výklad, aj.), receptivní činnosti (čtení a analýza textů, poslech projevů, identifikace jazykových prostředků), reflektivní činnosti (hodnocení vlastního a cizího projevu, analýza komunikační situace), interakční činnosti (dramatizace, diskuse, nácvik komunikace v různých rolích). Důležitou součástí je také poskytování zpětné vazby, která pomáhá žákům uvědomovat si své silné stránky i oblasti pro zlepšení. V současné době se rovněž zvyšuje důraz na integraci digitálních nástrojů, včetně umělé inteligence, do výuky slohu a komunikace, což otevírá nové možnosti i výzvy pro pedagogickou praxi.

Integrace slohové a komunikační výchovy do výuky českého jazyka reflektuje potřebu připravit žáky na reálné komunikační situace, které vyžadují nejen jazykovou správnost, ale i schopnost efektivně sdělovat myšlenky a porozumět sdělením ostatních. Vzhledem k rostoucí roli digitálních technologií ve společnosti je nezbytné, aby výuka reflektovala i tyto aspekty a připravila žáky na komunikaci v digitálním prostředí.

1.4 Ukotvení slohové a komunikační výchovy v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) představuje základní kurikulární dokument, který vymezuje cíle, obsah a organizaci vzdělávání na základních školách v České republice. V oblasti jazykového vzdělávání je kladen důraz na rozvoj komunikačních kompetencí žáků, a to jak v mluvené, tak psané formě. Tato oblast je zaměřena

⁹ PACOVSKÁ, Jitka. *K hlubinám šudákovy duše: Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2152-4.

na systematický rozvoj jazykových a komunikačních kompetencí žáků v návaznosti na jejich každodenní i celoživotní jazykovou zkušenost.

Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* zahrnuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura, který je dále členěn na tři složky: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

Slohová a komunikační výchova tvoří integrální součást vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, který je zařazen do širší vzdělávací oblasti nazývané Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast představuje jednu z klíčových složek výchovně vzdělávacího procesu. *Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.*¹⁰ Tato tříložková koncepce zdůrazňuje propojenost jazykového systému, textu a jeho funkce ve společnosti – což odpovídá současnému komunikačnímu pojetí výuky českého jazyka.

Komunikační a slohová výchova je integrální součástí tohoto oboru a její cíle jsou formulovány v očekávaných výstupech pro jednotlivé ročníky. Například žák by měl být na konci 9. ročníku schopen: „*dorozumívat se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci*“. (Rámcový vzdělávací program, 2023, s. 23). Ukotvení slohové a komunikační výchovy v RVP ZV reflektuje posun od tradičního důrazu na gramatickou správnost k širšímu pojetí jazykové kompetence, zahrnující schopnost efektivně a kultivovaně komunikovat v různých situacích. Toto pojetí podporuje rozvoj kritického myšlení, argumentace a schopnosti porozumět a vytvářet různé typy textů, což jsou dovednosti nezbytné pro úspěšné fungování v současné informační společnosti.

1.5 Vývoj a proměny slohové a komunikační výchovy v posledních letech a vliv umělé inteligence

Slohová a komunikační výchova prošla v posledních dvou dekáдах zásadními proměnami, které jsou podmíněny jednak změnami kurikulárních dokumentů, jednak pedagogickými

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

inovacemi a v neposlední řadě rozvojem digitálních technologií. Do popředí se dostává především tzv. funkční přístup k jazyku, který nahrazuje dřívější důraz na formální zvládnutí slohových útvarů. V tomto pojetí je důležité nejen to, co žák píše, ale proč to píše, pro koho a jaký komunikační efekt tím sleduje. S tímto posunem koresponduje i stále častější důraz na žánrovou rozmanitost, autenticitu úloh a rozvoj mediální a digitální gramotnosti, jak to vyžaduje i aktualizovaný RVP ZV (2021). Žák má být schopen tvořit nejen klasické slohové útvary (vyprávění, popis), ale i texty publicistického, praktického, odborného a nově i multimodálního charakteru. Ve výuce se tak objevují například scénáře, blogy, podcastové přepisy či reklamní sdělení, tzv. formy, které odpovídají realitě současné komunikace.¹¹

1.5.1 Integrace digitálních technologií do výuky slohu

Zásadní proměnu v posledních letech představuje začlenění digitálních nástrojů do výuky slohu a komunikačních dovedností. Učitelé stále častěji využívají textové editory s funkcemi revize, online prezentace, kolaborativní psaní (např. v prostředí Google Docs), jazykové editory či didaktické webové portály (např. Čtenářská gramotnost.cz, Edu.cz). Tato digitalizace výuky rozšiřuje možnosti práce s textem, usnadňuje zpětnou vazbu a umožňuje žákům více se zapojit do procesu psaní formou revidovaných verzí, komentářů a vzájemného hodnocení.

Jak upozorňuje Štěpáník a Šmejkalová, právě možnost reflexivní práce s textem v digitálním prostředí se stává klíčovou výhodou oproti tradičnímu papírovému formátu, neboť žák může lépe sledovat svůj posun a chápat jazyk jako nástroj vývoje myšlení.¹²

1.6 Vzestup umělé inteligence ve vzdělávání

Zcela novým a dynamicky se rozvíjejícím prvkem je v posledních letech nasazení nástrojů umělé inteligence (AI) do výuky. V oblasti jazykového vzdělávání se jedná především o nástroje typu Grammarly, ChatGPT, Writefull nebo LanguageTool, které nabízejí funkce automatické korektury, generování textových návrhů, návrh synonym, stylistických úprav a strukturování argumentace.

¹¹ PACOVSKÁ, Jitka. *K hlubinám študákovy duše: Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2152-4.

¹² ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.

Umělá inteligence tak poskytuje studentům okamžitou zpětnou vazbu k jazykové správnosti i stylistické kvalitě jejich textu, což má přímý vliv na jejich motivaci, efektivitu práce i schopnost sebeopravy. Výzkumná zpráva společnosti Microsoft a Centra prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (2023) ukázala, že téměř polovina učitelů (46,7 %) se ztotožňuje s tím, že umělá inteligence slouží a bude žákům sloužit k podvádění. Čtvrtina učitelů (25,7 %) pak s tímto tvrzením nesouhlasí. Nicméně již nyní učitelé potvrdili řadu případů, kdy byla umělá inteligence takto zneužita – třetina pedagogů potvrdilo, že vědí o tom, že jejich žáci tuto technologii zneužili k podvádění. Téměř čtvrtina pedagogů zapojených do výzkumu potvrdila, že žáci s pomocí generativní umělé inteligence podváděli tak, že si nechali vygenerovat esej, referát či jiný typ textového domácího úkolu.¹³

1.7 Didaktické přínosy a rizika integrace AI do výuky psaní

Integrace AI do výuky slohové a komunikační výchovy přináší řadu výhod, ale také výzev, které vyžadují důkladné pedagogické promyšlení. Na jedné straně může umělá inteligence:

- individualizovat výuku – přizpůsobit se tempu a úrovni konkrétního žáka,
- motivovat – nabídnout okamžitý výsledek, který je srozumitelný a vizuálně přehledný,
- podpořit reflexi – umožnit porovnání vlastní verze textu s alternativním návrhem od AI,
- přiblížit výuku praxi – žáci se učí pracovat s nástroji, které jsou běžnou součástí moderního světa.

Na druhé straně se ale objevují i značná rizika:

- oslabení autenticity – žáci mohou přebírat texty bez pochopení jazykových struktur,
- omezený rozvoj kritického myšlení – AI může „odvést práci za žáka“,
- ztráta identity textu – pokud se styl uniformizuje podle AI výstupů,
- etické dilema – je-li využití AI nejasně ohraničené, může být obtížné odlišit plagiát od asistence.

¹³ Kamil Kopecký, René Szotkowski, Dominik Voráč, Veronika Krejčí, Pavla Dobešová. *České školy a umělá inteligence*. Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2023
<https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/163-ceske-skoly-a-umela-inteligence-2023/file>
[cit. 2025-05-29].

Na tyto problémy upozorňuje např. Kopecký (2023), podle nějž je hlavní výzvou najít takový model výuky, který využije potenciál AI k podpoře tvořivého a autonomního psaní, nikoli k jeho nahrazení.¹⁴

2 UMĚLÁ INTELIGENCE: HISTORIE, VÝVOJ A SOUČASNOST

2.1 Definice a historický vývoj umělé inteligence

Umělá inteligence (AI – z anglického Artificial Intelligence) je interdisciplinární obor informatiky, který se zabývá tvorbou systémů schopných vykazovat chování považované za inteligentní. To zahrnuje schopnosti jako učení, plánování, rozpoznávání řeči, porozumění přirozenému jazyku a rozhodování. Cílem AI je vyvinout algoritmy a modely, které umožní strojům řešit komplexní úlohy, jež tradičně vyžadují lidskou kognici. Marvin Minsky (1967) tvrdí, že „... *umělá inteligence je věda o vytváření strojů nebo systémů, které budou při řešení určitého úkolu užívat takového postupu, který – kdyby ho dělal člověk – bychom považovali za projev jeho inteligence.*“

Umělá inteligence se jako vědecká disciplína vyvíjí přibližně poslední tři dekády a konstituuje se jako interdisciplinární průnik několika na první pohled odlišných, avšak v mnohém, provázaných oborů. Patří mezi ně mimo jiné psychologie, neurověda, kybernetika, matematická logika, informatika, rozhodovací teorie, lingvistika či teorie her. V rámci systému vědních disciplín zaujímá AI do jisté míry specifickou pozici, a to hned ze dvou důvodů. Prvním je skutečnost, že v současnosti neexistuje všeobecně přijatá definice umělé inteligence, druhým pak fakt, že tento obor není sjednocen jednou univerzální teorií. Namísto toho spojuje široké spektrum metodologických přístupů, teorií a technik, které umožňují efektivní počítačové řešení komplexních úloh – ať už v oblasti rozhodování, plánování, diagnostiky či učení.¹⁵

Umělá inteligence je jednou z nejrychleji se vyvíjejících vědeckých a technických disciplín v historii. Začátek její historie se obvykle datuje rokem 1956. Nicméně již rok 1950 byl pro umělou inteligenci velmi významný. V tomto roce publikoval britský matematik a logik

¹⁴ KOPECKÝ, Kamil. *GPT3 ve vzdělávání – příležitosti a rizika*. Online. kopeckykamil.cz. 2023. Dostupné z: <https://kopeckykamil.cz/index.php/blog/315-gpt3-ve-vzdelavani-prilezitosti-a-rizika>. [cit. 2025-05-29].

¹⁵ MAŘÍK, Vladimír; ŠTĚPÁNKOVÁ, Olga a LAŽANSKÝ, Jiří. *Umělá inteligence*. Praha: Academia, 1993. ISBN 80-200-0496-3.

Alan Turing esej „*Computing Machinery and Intelligence*“, ve které položil základní otázku: „*Mohou stroje myslet?*“ Namísto přímé odpovědi navrhl tzv. Turingův test, známý také jako „imitační hra“, jako kritérium pro posouzení schopnosti stroje vykazovat inteligentní chování nerozeznatelné od lidského. Shrnul a analyzoval klíčové protiargumenty vůči existenci inteligentních strojů, které následně podrobil kritickému rozboru a vyvrátil. Ve stejném roce další velikán vědy John von Neumann vyjádřil své přesvědčení, že v krátké době počítače dosáhnou či dokonce překonají intelektuální schopnosti člověka. Obě osobnosti zásadně ovlivnily proměnu dobového vnímání digitálních strojů. Zatímco původně byly číslicové počítače tehdy ještě technicky objemné a výpočetně omezené považovány primárně za nástroje pro rutinní, mechanické výpočty, jejichž činnost byla vnímána jako slepě deterministická, díky těmto průkopnickým úvahám se začaly stále častěji chápat jako potenciální prostředky schopné modelovat či simulovat určité aspekty inteligentního chování. Tato změna umožnila, aby se výzkum v oblasti výpočetní techniky postupně otevřel směrem k problémům poznání, učení a rozhodování. Formální začátek výzkumu v oblasti AI je datován do roku 1956, kdy se na Dartmouth College konala „*Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*“.¹⁶ Tuto konferenci organizovali John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester a Claude Shannon. V návrhu konference McCarthy uvedl, že cílem konference je zjistit, jak „*učinit stroje schopnými používat jazyk, tvořit abstrakce a koncepty, řešit problémy nyní vyhrazené pro lidi*“. Dalším výsledkem dartmouthské konference bylo přijetí předpovědí rozvoje umělé inteligence.¹⁷

V druhé polovině 20. století panoval mezi odborníky v oblasti výpočetní techniky a umělé inteligence značný optimismus ohledně potenciálu digitálních strojů. Vize, které byly formulovány například v šedesátých letech, předpokládaly, že již kolem roku 1970 budou počítače natolik vyspělé, že dosáhnou úrovně šachového velmistra a budou schopny porazit i nejlepší lidské hráče, plně porozumí přirozenému jazyku a budou schopny fungovat jako efektivní simultánní překladatelé, samostatně odvodí dosud neznámé a významné matematické teorémy a v neposlední řadě budou komponovat hudební skladby srovnatelné kvality s díly hudebních klasiků. Tyto predikce reflektovaly tehdejší víru v rychlý a převratný pokrok technologií, ale zároveň se zpětně ukázaly jako výrazně předčasné, neboť vývoj umělé inteligence postupoval nerovnoměrně a s řadou technických i teoretických překážek.

¹⁶ Moor, J. (2006). *The Dartmouth College Artificial Intelligence Conference: The Next Fifty Years*. AI Magazine, 27(4), 87. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1911> [cit. 2025-05-29].

¹⁷ MARQUIS, Pierre; PAPINI, Odile a PRADE, Henri. *A Guided Tour of Artificial Intelligence Research*. Online. Springer Nature, 2020. ISBN 978-3-030-06170-8. [cit. 2025-05-29].

V 60. a 70. letech byly vyvíjeny první expertní systémy a programy schopné řešit specifické úlohy. Nicméně omezené výpočetní kapacity a přehnaná očekávání vedly k tzv. AI zimám v 70. a 80. letech, kdy došlo k poklesu financování a zájmu o výzkum umělé inteligence. Tento přístup se opíral o vytvoření expertních systémů – počítačových programů navržených tak, aby napodobily rozhodování specialisty v konkrétní oblasti. Typickým příkladem byl DENDRAL (vyvinutý v roce 1965 na Stanfordské univerzitě pro analýzu organických molekul) a později MYCIN (1972), systém pro lékařskou diagnostiku a návrh antibiotické léčby. Oba systémy pracovaly na základě pravidel IF–THEN a byly schopny vyvozovat závěry z množiny předpokladů.¹⁸ Přes jejich technickou omezenost představovaly důležitý mezník ve vývoji AI, neboť prokázaly, že formální reprezentace znalostí a inferenční mechanismy mohou být použity k řešení reálných problémů, byť v úzce definovaných oblastech.¹⁹

Navzdory prvním úspěchům výzkumné a aplikační snahy rychle narazily na své limity. Výpočetní kapacita tehdejších počítačů nedostačovala požadavkům složitějších algoritmů, jazyková rozhraní byla velmi rigidní a nedokázala si poradit s kontextem či víceznačností. Zároveň se ukázalo, že růst expertních systémů je obtížně škálovatelný, s přibývajícím počtem pravidel narůstala komplexita systému exponenciálně, což vedlo k nekonzistencím a neefektivitě.²⁰ Tato stagnace v 70. letech byla umocněna i slavnou Lighthillovou zprávou (1973), která kritizovala pokroky ve výzkumu umělé inteligence jako neefektivní a přeceňované.²¹

Po krátkém oživení na přelomu 70. a 80. let, zejména díky vývoji sémantických sítí, rámcových struktur (frames) a přirozeného jazykového zpracování, došlo v závěru dekády k další stagnaci. Výrazným zklamáním bylo selhání ambiciózního japonského projektu Fifth Generation Computer Systems (FGCS), který měl za cíl vyvinout počítače schopné logického uvažování a porozumění jazyku. Výsledky byly hluboko pod očekáváním a technologické limity zůstaly nepřekonány.

Druhá „AI zima“ tak postihla zejména akademickou sféru, kde došlo k omezení grantových možností a přesunu pozornosti ke klasickému programování. V této době se začínají

¹⁸ SHORTLIFFE, Edward H. *Computer-Based Medical Consultations: MYCIN*. New York: Elsevier, 1976.

¹⁹ FEIGENBAUM, Edward A. a BUCHANAN, Bruce G. *DENDRAL project*. Stanford University, 1965.)

²⁰ CREVIER, Daniel. *AI: The Tumultuous History of the Search for Artificial Intelligence*. New York: Basic Books, 1993.

²¹ LIGHTHILL, James. *Artificial Intelligence: A General Survey*. London: Science Research Council, 1973. Dostupné z: <https://www.aiai.ed.ac.uk/events/lighthill1973/lighthill.pdf> [cit. 2025-05-29].

objevovat první kritické reflexe „technologického optimismu“ a snahy o realistické vymezení možností AI (McCorduck, 2004).²²

Vrcholným mezníkem této éry se stalo vítězství IBM Deep Blue nad šachovým mistrem světa Garrym Kasparovem v roce 1997. Deep Blue byl prvním počítačovým systémem, který v oficiálním turnaji porazil úřadujícího mistra světa v šachu, což bylo vnímáno jako zásadní psychologický i technologický milník. Přestože Deep Blue nevyužíval učení ani hluboké neuronové sítě, jeho výpočetní kapacita (200 milionů tahů za sekundu) a sofistikované algoritmy ukázaly, že umělá inteligence může konkurovat lidské inteligenci alespoň v deterministických, dobře strukturovaných úlohách.

Obrat nastal v 90. letech s rozvojem strojového učení a neuronových sítí. Významným milníkem bylo vítězství systému Deep Blue nad šachovým mistrem světa Garrym Kasparovem v roce 1997. Tento úspěch byl považován za důkaz, že stroje mohou konkurovat lidské inteligenci v komplexních úlohách.²³

2.2 Současné využití AI a její perspektivy do budoucna

Umělá inteligence je v současnosti integrována do vzdělávání ve více rovinách: podporuje personalizaci učení, automatizuje vybrané hodnotící a administrativní procesy, napomáhá prevenci neetického jednání při práci s textem a poskytuje žákům průběžnou formativní zpětnou vazbu prostřednictvím dialogových rozhraní. Přehledové studie ukazují, že spektrum nástrojů sahá od inteligentních tutoriálů a systémů pro učení s podporou dat až po adaptivní platformy a konverzační asistenty. V kontextu se tato funkční rozmanitost dotýká mimo jiné cílů slohové a komunikační výchovy, které akcentují kultivaci vyjadřovacích dovedností a reflektované práce s jazykem, právě tyto oblasti mohou být technologiemi posíleny, avšak pouze při didakticky uváženém vedení a jasné metapodpoře žákova myšlení (Čechová 1998; Šebesta 1999).

Výraznou proměnu přinesly generativní modely založené na velkých jazykových modelech. Jejich uplatnění sahá od podpory brainstormingu, plánování textu a tvorby osnov přes návrhy přeformulování až po vysvětlování gramatických jevů a stylizačních principů v reálném čase. Při vhodném kurikulárním ukotvení mohou tyto nástroje fungovat jako trenažéry

²² MCCORDUCK, Pamela. *Machines Who Think: A Personal Inquiry into the History and Prospects of Artificial Intelligence*. 2. vyd. Natick: A K Peters, 2004. ISBN 978-1568812052.

²³ Deep Blue. Online. IBM. 2021. Dostupné z: <https://www.ibm.com/history/deep-blue>. [cit. 2025-05-29].

argumentace a jako prostředek k rozvoji revizních strategií, nikoli jako náhrada autorského psaní.²⁴ Vztáhne-li se tento potenciál ke školnímu slohu, může být umělá inteligence využita k modelování vrstevnaté práce s textem: od analýzy zadání a kompoziční výstavby po diferenciovanou zpětnou vazbu k věcnosti, koherenci a adekvátnosti stylistických prostředků, které jsou v jádru cílů komunikační výchovy (Čechová 1998; Šebesta 1999). Současně se rozvíjejí multimodální systémy, které propojují text, obraz a zvuk a směřují k autentičtějším učebním situacím. V kombinaci s rozšířenou či virtuální realitou lze simulovat komunikační kontexty (např. dialog v institucionálním prostředí, veřejné vystoupení) a sledovat, jak žák adaptuje jazykové prostředky vzhledem k účelu a adresátovi. Přibývá i výzkumů v oblasti afektivních ukazatelů, jež mohou při striktním dodržení zásad ochrany soukromí napomoci učiteli porozumět průběhu učení a včas přizpůsobit pedagogickou podporu.²⁵

S rostoucí dostupností AI se však vyostřují otázky etiky, transparentnosti a spravedlivého přístupu. Upozorňuje se na rizika zkreslení tréninkových dat, nejasného původu výstupů a netransparentních rozhodovacích procesů modelů, které mohou vést k nerovnému zacházení nebo k reprodukci stereotypů. V oblasti integrity psaní je akcentována potřeba proměny hodnocení spíše než spoléhání na nespolehlivou detekci generovaných textů se doporučuje změna úloh, autentické formy ověřování, průběžné sledování procesu vzniku textu a explicitní didaktizace pravidel odpovědného využití nástrojů. Zároveň trvá problém digitální propasti, kdy školy i žáci s omezeným přístupem k technologiím mohou přicházet o benefity personalizace a podpory, což vyžaduje cílené systémové kompenzace. Proměňuje se i role učitele. Od distributora informací se akcent posouvá k roli kurátora učebních zdrojů, facilitátora práce s nástroji a garanta etických norem. Je žádoucí, aby se tyto kompetence promítly do vzdělávací politiky i do kurikulárních dokumentů a aby školy disponovaly jasnými pravidly používání AI v souladu s ochranou osobních údajů žáků.

Perspektivy dalšího vývoje směřují k hlubší interoperabilitě nástrojů (propojení školních informačních systémů, analytik s výukovými prostředími a generativními asistenty), k větší kontextové citlivosti modelů a k podpoře kooperativnímu psaní v reálném čase. Klíčovou podmínkou zůstává odpovědná implementace: jasné standardy kvality dat, průběžná evaluace

²⁴ KASNECI, Enkelejda, Kirsten SESSLER, Michael KÜCHEMANN aj. *ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. Learning and Individual Differences*. 2023, 103, 102274. ISSN 1041-6080. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>. [cit. 2025-05-29].

²⁵ BAKER, Ryan S. a Paul S. INVENTADO. *Educational Data Mining and Learning Analytics*. In: LEY, Tobias, MALZAHN, Nadine a dalších (eds.). *Learning Analytics: From Research to Practice*. New York: Springer, 2014, s. 61–75. ISBN 978-1-4614-3304-7.

dopadů na učení, rovnost příležitostí a transparentní pravidla pro užití umělé inteligence při tvorbě školních textů.

3 MOŽNOSTI VYUŽITÍ UMĚLÉ INTELIGENCE VE SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVĚ

Umělá inteligence (AI) nachází uplatnění v různých oblastech výuky českého jazyka a literatury na základních školách. Její integrace do výuky může obohatit tradiční metody a přinést nové možnosti pro rozvoj jazykových a komunikačních dovedností žáků. V současné době dochází k výraznému rozvoji technologií umělé inteligence, které nacházejí uplatnění i ve vzdělávacím procesu. V oblasti slohové a komunikační výchovy může AI sloužit jako nástroj pro podporu psaní, analýzu textu, poskytování zpětné vazby a rozvoj jazykových dovedností.

Jednou z nejvíce diskutovaných oblastí využití umělé inteligence ve vzdělávacím kontextu, zejména v rámci slohové a komunikační výchovy, je generování textu a podpora psaní. AI nástroje, jako například ChatGPT či Writesonic, dokáží na základě uživatelského zadání vytvořit texty různých funkčních stylů, žánrů i jazykových rovin. Takto vytvořený výstup může sloužit žákům jako modelový příklad, od něhož se mohou odrazit při vlastní tvorbě. Generované texty přinášejí inspiraci, ukazují způsob výstavby textu, užití spojovacích prostředků, lexikální bohatství či charakteristické rysy žánru. Učitel může tyto texty využít v rámci didaktického záměru například k porovnávání, analýze, editaci nebo transformaci. Žák se tak učí aktivně pracovat s textem, rozpoznávat jeho slohové vlastnosti a aplikovat poznatky ve vlastním projevu. V tomto kontextu lze AI chápat nejen jako technický nástroj, ale i jako didaktického partnera, který obohacuje výukový repertoár učitele a zároveň podporuje kreativitu a komunikační kompetenci žáků.

Další významnou oblastí využití umělé inteligence ve školním psaní představují automatizované korektury gramatiky, pravopisu a stylistiky. Digitální nástroje jako Grammarly nebo LanguageTool poskytují okamžitou zpětnou vazbu na formální jazykovou stránku textu a jsou schopny upozornit na chyby v pravopise, interpunkci, gramatice i stylistice. Tím napomáhají žákům nejen k bezprostřední opravě konkrétních nedostatků, ale zároveň rozvíjejí jejich jazykové povědomí, neboť učí žáky přemýšlet nad jazykovou normou a jejími odchylkami. Tyto nástroje mohou hrát roli podpůrného prostředku zejména u žáků s oslabenou jazykovou kompetencí nebo specifickými poruchami učení. Je však nezbytné, aby učitelé jejich využití rámovali vhodným didaktickým komentářem, který předejde mechanickému přejímání návrhů bez porozumění. Korekční nástroje tak mohou plnit edukační funkci, pokud jsou integrovány s cílem rozvíjet metajazykovou reflexi žáka a jeho schopnost vnímat jazyk jako systém.

Z pedagogického hlediska mimořádně cenné je rovněž nasazení umělé inteligence v oblasti analýzy a hodnocení textu. AI nástroje, jako například OpenEssayist nebo Turnitin Feedback Studio, umožňují hloubkovou analýzu žákovského textu z hlediska jeho struktury, tematické koherence, logiky argumentace, výstavby odstavců nebo vazby mezi tvrzením a důkazem. Formativní zpětná vazba, kterou tyto systémy poskytují, může žákům usnadnit orientaci v procesu psaní a zvyšovat míru jejich angažovanosti. Výhodou těchto nástrojů je jejich schopnost operovat nad větším množstvím dat, což umožňuje systematické sledování vývoje žákovy výkonu v čase a přesnější zacílení pedagogické intervence. Učitelé tím zároveň získávají důležitý přehled o úrovni celé třídy a mohou lépe řídit proces výuky podle reálných potřeb.

V neposlední řadě představuje významný potenciál využití AI poskytování personalizované zpětné vazby. Díky schopnosti zpracovávat individuální výkony každého žáka zvlášť, může umělá inteligence generovat zpětnou vazbu, která zohledňuje nejen jazykovou úroveň žáka, ale i jeho dosavadní pokrok a specifické chyby. Tento přístup umožňuje efektivně realizovat princip diferenciací výuky, a to i ve větších a heterogenních třídních kolektivech, kde je individuální práce učitele časově limitována. Personalizovaná doporučení žákům pomáhají lépe porozumět tomu, na čem potřebují pracovat, a zároveň podporují jejich autonomii a vnitřní motivaci ke zlepšování vlastního psaní. Takto koncipovaná zpětná vazba nepůsobí hodnotitelsky, ale rozvojově. Vede žáka k uvědomění, jakými kroky může své jazykové dovednosti dále kultivovat.

Při integraci umělé inteligence do výuky slohové a komunikační výchovy je důležité zohlednit etické a pedagogické aspekty. Je třeba zajistit, aby využívání umělé inteligence podporovalo rozvoj kritického myšlení, kreativitu a samostatnost studentů, a aby nedocházelo k nadměrnému spoléhání na technologie na úkor vlastního učení.

3.1 Konkrétní aplikace AI ve výuce českého jazyka

V současnosti existuje několik aplikací a nástrojů využívajících AI, které mohou být efektivně integrovány do výuky českého jazyka:

- **ChatGPT**, jazykový model vyvinutý společností OpenAI, představuje výkonný nástroj založený na principech strojového učení, který je schopen generovat texty na základě uživatelského vstupu, odpovídat na dotazy, nabízet alternativní formulace či stylistická vylepšení a poskytovat různé formy jazykové podpory. Jeho aplikační potenciál ve

vzdělávání je mimořádně široký, přičemž v oblasti slohové a komunikační výchovy lze tento nástroj využít jak k tvorbě výukových materiálů, tak jako interaktivního asistenta během výuky. Pedagog může ChatGPT efektivně zapojit například při přípravě ukázkových slohových útvarů, při tvorbě různých verzí jednoho textu pro účely komparace, nebo při generování cvičných úloh zaměřených na stylistiku, argumentaci, koherenci či žánrovou adekvátnost. Zároveň je však třeba zdůraznit, že ChatGPT – podobně jako jiné nástroje umělé inteligence, není neomylný. Jelikož model generuje odpovědi na základě pravděpodobnostního výběru jazykových struktur z tréninkových dat, může docházet k faktickým nepřesnostem, stylistickým nepřiměřenostem či interpretačním zkreslením. ChatGPT se stále učí, takže správnost odpovědí mohou žáci porovnat společně s učitelem.²⁶

- **Grammarly a LanguageTool** představují pokročilé nástroje založené na umělé inteligenci, které slouží k automatické detekci a opravě pravopisných, gramatických a stylistických chyb v psaném projevu. Jejich využití ve vzdělávacím procesu, zejména při výuce pravopisu a stylistiky, přináší značný didaktický potenciál. Tyto aplikace analyzují text v reálném čase a poskytují uživateli návrhy na úpravy nejen na úrovni jazykové správnosti, ale i s ohledem na srozumitelnost, vhodnost zvoleného výrazu, stylistickou jednotnost a celkovou koherenci projevu. Jejich nasazení ve výuce může významně přispět k rozvoji jazykového povědomí žáků, neboť uživatel není pouze informován o chybě, ale zároveň dostává vysvětlení, proč je dané řešení nevhodné a jaká je správná varianta. Tím dochází nejen k bezprostřední korekci konkrétního pochybení, ale i k podpoře metajazykové reflexe, což je klíčový předpoklad pro dlouhodobé zlepšování jazykových dovedností.
- **MagicSchool.ai** představuje inovativní vzdělávací platformu navrženou speciálně pro potřeby pedagogů, kteří hledají efektivní a technologicky vyspělé nástroje pro tvorbu výukového obsahu. Využitím možností generativní umělé inteligence tato aplikace umožňuje snadno a rychle vytvářet různé didaktické materiály, včetně testů, pracovních listů, plánů hodin, kvízů či instruktivních textů. Tím významně šetří čas učitele při přípravě na výuku a zároveň přispívá k její obsahové rozmanitosti a aktuálnosti. Jedním z hlavních přínosů platformy je možnost personalizace výukového obsahu podle úrovně, potřeb a stylu učení konkrétního žáka či skupiny žáků. Pedagog může na základě výstupů a výkonů jednotlivých

²⁶ DigiKoalice. *Tipy na nástroje AI pro využití ve výuce*. Online. Digi koalice. 2023. Dostupné z: <https://digikoalice.cz/blog/tipy-na-nastroje-ai-pro-vyuziti-ve-vyuce/>. [cit. 2025-05-29].

žáků snadno diferencovat zadání, upravovat obtížnost úloh či přizpůsobovat jazykovou náročnost textů. Tato funkce je mimořádně přínosná zejména v heterogenních třídních kolektivech, kde je třeba reagovat na široké rozpětí schopností, temp a učebních stylů. S více než 5 miliony uživatelů je MagicSchool nejpoužívanější a nejoblíbenější vzdělávací AI platformou na světě.²⁷

- Platforma **Editee** představuje inovativní nástroj využívající umělou inteligenci k práci s jazykem, který nachází uplatnění i ve školním prostředí, zejména v oblasti slohové a komunikační výchovy. Umožňuje generování a přeformulování textů, úpravu stylistiky a kontrolu gramatické správnosti. Pedagogové ji mohou využít při tvorbě didaktických materiálů, jako jsou ukázkové slohové útvary, pracovní listy či zadání, zatímco žákům slouží jako prostředek k rozvoji stylistické a jazykové flexibility. Editee rovněž podporuje autoevaluaci, žáci mohou porovnávat své texty s navrženými úpravami, čímž se učí vědomě pracovat s jazykovými prostředky. Využití tohoto nástroje přispívá nejen k jazykové kultivaci, ale i k rozvoji digitální gramotnosti a metakognitivních dovedností.²⁸

Integrace nástrojů umělé inteligence do výuky slohové a komunikační výchovy představuje zásadní krok směrem k modernizaci a individualizaci vzdělávacího procesu. Vzhledem ke svému dynamickému vývoji a širokému spektru funkcí mohou tyto digitální prostředky výrazně obohatit tradiční pedagogickou praxi o nové dimenze práce s jazykem. Nejde přitom pouze o technické rozšíření výuky, nýbrž o kvalitativní posun v přístupu ke komunikačním dovednostem, psanému projevu a stylistickému vyjadřování. Umělá inteligence prostřednictvím generativních nástrojů, korekčních modulů a systémů zpětné vazby umožňuje učitelům vstoupit do role facilitátora, jenž vytváří podmínky pro rozvoj samostatnosti, tvořivosti a jazykové sebereflexe u žáků. Žáci mají možnost využít okamžité zpětné vazby na jazykovou správnost, stylistickou plynulost či koherenci textu, a to v reálném čase, čímž se výrazně zvyšuje efektivita učení.

Využívání AI nástrojů může pozitivně ovlivnit i motivaci a angažovanost žáků, neboť práce s inovativními technologiemi přináší nové formy interakce s textem a zapojuje různé formy gramotností – digitální, mediální i čtenářskou. V tomto kontextu umělá inteligence přestává být

²⁷ MAGICSCHOOL.AI. *MagicSchool – The AI Platform for Educators and Students* [online]. [cit. 2025-06-01]. Dostupné z: <https://www.magicschool.ai/>

²⁸ EDITEE. *Editee – Nástroj pro tvorbu obsahu s pomocí AI* [online]. [cit. 2025-06-01]. Dostupné z: <https://editee.com>

vnímána jako cizorodý prvek ve výuce a stává se přirozenou součástí učebního prostředí, která reflektuje jazykové praktiky současného světa a přispívá k vyšší relevanci výuky pro žákovu životní realitu. Pro pedagoga představují AI aplikace nejen nástroj pro efektivnější řízení výuky, ale také prostředek pro diferenciaci učiva, práci s heterogenním kolektivem a poskytování podpory žákům se specifickými vzdělávacími potřebami.

Dle výzkumné zprávy *Čeští žáci a umělá inteligence (2024)* vyplývá, že mezi nástroji generativní umělé inteligence jednoznačně dominuje ChatGPT, který ve svém volném čase využívá téměř 54 % českých žáků. Tento nástroj, založený na práci s jazykem, představuje pro studenty snadno dostupného asistenta, který dokáže reagovat na široké spektrum požadavků – od psaní textů přes vysvětlování učiva až po generování argumentačních či stylistických návrhů. Na druhém místě co do oblíbenosti figuruje Photomath, aplikace umožňující řešení matematických úloh prostřednictvím fotografie, kterou žáci využívají pro rychlé ověření výsledků či porozumění postupu řešení. Mezi dalšími nástroji se pravidelně objevují velké jazykové modely jako Google Gemini či Microsoft Copilot, jež spolu s ChatGPT tvoří základní repertoár umělé inteligence, se kterým čeští žáci nejčastěji přicházejí do kontaktu. V menší míře se v žákovské populaci uplatňují i další typy generativních nástrojů. Například Bing Image Creator sloužící k tvorbě vizuálního obsahu nebo Suno, aplikace pro automatické generování hudby, který však podle zjištění využívá pouze přibližně 3 % žáků. Mezi méně frekventované, avšak technologicky pokročilé nástroje patří také Adobe Firefly, ElevenLabs či Runway, jejichž uživatelská základna mezi žáky nepřesahuje 2 %. Z těchto údajů vyplývá, že čeští žáci se v oblasti generativní AI orientují především na nejznámější a uživatelsky nejprístupnější nástroje, přičemž jejich využívání je motivováno především praktičností, dostupností a snadnou aplikací ve školním i mimoškolním prostředí.²⁹

3.2 Typologie a charakteristika vybraných nástrojů generativní umělé inteligence

Při analýze současných možností digitální podpory psaní je nezbytné rozlišovat mezi jednotlivými typy nástrojů, které se liší svou architekturou, trénovacími daty i primárním

²⁹ KOPECKÝ, Kamil, Dominik VORÁČ a René SZOTKOWSKI. *Čeští žáci a umělá inteligence* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2024 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: https://prevencekriminality.cz/wp-content/uploads/2024/12/cesti-zaci-a-umela-inteligence-2024_final.pdf

účelem. Jádrem současné technologické transformace tvoří tzv. velké jazykové modely (Large Language Models – LLM), které jsou založeny na principu pravděpodobnostní predikce textových řetězců. Tyto systémy nejsou pouhými databázemi informací, nýbrž komplexními neuronovými sítěmi schopnými generovat syntakticky i sémanticky koherentní výstupy, které simulují lidský tvůrčí proces. V kontextu slohové výchovy se tak otevírá prostor pro nástroje, které zasahují do různých fází tvorby textu – od invence přes kompozici až po finální stylistickou redakci.³⁰

Dominantní postavení v aktuálním diskurzu zaujímá systém ChatGPT vyvíjený společností OpenAI. Tento nástroj, postavený na modelech řady GPT (Generative Pre-trained Transformer), se vyznačuje vysokou mírou adaptability na různé komunikační registry a funkční styly. Pro potřeby výuky slohu je relevantní zejména jeho schopnost produkovat texty v širokém žánrovém rozpětí, zahrnujícím útvary od prostědělovacích až po pokusy o uměleckou stylizaci. Přestože ChatGPT vykazuje značnou kompetenci v českém jazyce, při generování komplexnějších souvětí či specifických frazeologismů se lze setkat s interferencemi anglické syntaktické struktury. Z hlediska didaktiky je cenná jeho funkce multimodality, tedy schopnost pracovat nejen s textem, ale i s obrazem či datovými strukturami, což rozšiřuje možnosti zadávání kreativních slohových úkolů.

Alternativu k uvedenému modelu představuje Google Gemini. Specifikem tohoto systému je hluboká integrace do ekosystému služeb Google, což umožňuje přímé propojení s textovými editory a nástroji pro sdílení informací. Gemini využívá rozsáhlé indexace aktuálního webového obsahu, díky čemuž bývá v některých ohledech fakticky přesnější při práci s aktuálními tématy než modely s uzavřeným datem trénování. V oblasti slohové a komunikační výchovy se tento nástroj jeví jako efektivní pomocník především ve fázi rešerše a přípravy osnovy textu. Stylistický výstup Gemini je však často vnímán jako více deskriptivní a méně variabilní v porovnání s modely od OpenAI, což může být limitující při snaze o rozvoj individuálního autorského stylu žáka.

V prostředí českých škol se rovněž prosazuje nástroj Microsoft Copilot, který je integrován přímo do kancelářského balíku Microsoft 365. Zde se umělá inteligence stává bezprostřední součástí textového procesoru Word, což zásadně proměňuje proces psaní. Žák již nestojí před pověstnou „prázdnou stránkou“, ale má k dispozici asistenta schopného navrhnout pokračování

³⁰ *Co je LLM? Velké jazykové modely srozumitelně (ChatGPT, Claude, Gemini)*. Online. Angeto.cz. 2025. Dostupné z: <https://engeto.cz/blog/ai/co-je-llm-velke-jazykove-modely/>. [cit. 2026-01-13].

vět, provádět okamžité stylistické úpravy nebo měnit tón textu z neformálního na formální. Tato integrace však přináší riziko, že proces stylizace bude delegován na software, aniž by došlo k vědomému osvojení příslušných jazykových kompetencí, což je aspekt, který vyžaduje zvýšenou pozornost pedagoga.

Specifickou kategorii tvoří nástroje zaměřené na kultivaci již existujícího textu, jako je například DeepL Write. Na rozdíl od výše zmíněných generativních modelů se tyto aplikace nesoustředí na primární tvorbu obsahu, ale na jeho stylistické vytríbení. Systém využívá pokročilé algoritmy k tomu, aby uživateli nabídl alternativní formulace, opravil interpunkci a zlepšil celkovou plynulost projevu. V hodinách slohu může tento nástroj sloužit jako prostředek pro autokorekturu a rozvoj citu pro jazykovou nuanci. Podmínkou didaktického přínosu však zůstává, aby žák s navrhovanými změnami pracoval kriticky a dokázal zdůvodnit jejich výběr v souladu s komunikačním záměrem.³¹

³¹ NEUMAJER, O. *Myšlenky o AI nejen ve vzdělávání*. Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer, 2024, roč. 21, č. 12, s. 5–8. ISSN 1214-8679

4 PERSPEKTIVY VYUŽITÍ UMĚLÉ INTELIGENCE VE SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVĚ

V posledních letech dochází k dynamickému rozvoji technologií umělé inteligence (AI), které nacházejí uplatnění v různých oblastech lidské činnosti, včetně vzdělávání. V kontextu výuky českého jazyka, zejména slohové a komunikační výchovy, se AI jeví jako nástroj s potenciálem transformovat tradiční pedagogické přístupy a obohatit výukový proces. Zatímco současné možnosti využívání umělé inteligence ve vzdělávání se soustředí zejména na konkrétní aplikace, jako jsou jazykové korektury, syntéza textu či návrhy úprav, perspektivy jejího využití představují výrazně širší a komplexnější rámec. V této kapitole budou nastíněny možné směry vývoje, potenciální přínosy i proměny didaktické praxe, které mohou nastat v důsledku hlubší integrace AI do výuky slohové a komunikační výchovy.

Jedním z nejvýraznějších trendů, který je s nástupem umělé inteligence spojován, je postupné přehodnocování tradiční role učitele. Pedagog přestává být výlučným zdrojem informací a stává se spíše facilitátorem, mentorem a průvodcem ve světě jazykového vyjadřování a kritického myšlení. Umělá inteligence může v tomto kontextu sloužit jako prostředek pro individualizaci výuky, přičemž žák získává přímou a okamžitou zpětnou vazbu, která je přizpůsobena jeho jazykovým schopnostem a potřebám. Tento posun odpovídá požadavkům na moderní pedagogiku 21. století, která klade důraz na kompetenční model vzdělávání, samostatnost, tvořivost a aktivní zapojení žáka do vlastního učebního procesu.³² V případě slohové výuky může AI například analyzovat žákovský text z hlediska koherence, koheze či věcné výstavby a nabídnout konkrétní návrhy na zlepšení, které by učitel sám nemusel mít kapacitu vyhodnocovat v reálném čase u všech žáků.

Dalším možným směrem rozvoje je posílení tzv. metakognitivní složky výuky psaní. Pokud jsou AI nástroje využívány nikoliv jako náhrada psaní, ale jako prostředek pro jazykovou analýzu a sebereflexi, mohou napomáhat rozvíjet schopnost žáka přemýšlet o vlastním vyjadřování, hodnotit jazykové volby a uvědomovat si jazykové strategie. Příkladem mohou být nástroje, které vizualizují slohovou strukturu textu, upozorňují na redundantní formulace, nedostatečně rozvinuté myšlenky či stylistickou nevyváženost. Z hlediska didaktiky slohového vyučování to představuje příležitost pro autonomní učení, při němž žák aktivně vstupuje do

³² KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

procesu jazykového sebehodnocení a tím dochází k hlubší internalizaci psacích strategií (Šebesta, 1999).

Perspektivy využití AI se však netýkají pouze tradičních žánrů školního slohu, ale otevírají prostor pro rozvoj digitální a mediální gramotnosti, která je součástí klíčových kompetencí žáků dle RVP ZV.³³ Umělá inteligence umožňuje experimentovat s novými formami textu – např. scénáře, chatbotová konverzace, reklamní slogany, hypertextové struktury a tím rozšiřovat pojetí komunikační výchovy směrem k digitálnímu prostoru. Díky tomu lze výuku více přiblížit reálnému jazykovému prostředí, v němž dnešní žáci žijí, a zároveň posílit jejich schopnost orientace v informačně přesyceném světě. Využití AI v této oblasti však vyžaduje vysokou míru didaktické citlivosti a důsledné ukotvení v cílech výuky českého jazyka, aby nedošlo k deformaci jazykových hodnot a cílů.

S rozvojem těchto perspektiv je však neoddělitelně spojen i etický rozměr práce s umělou inteligencí. V budoucnu bude nezbytné zvažovat, jak zajistit transparentnost, férovost a kontrolovatelnost výukových algoritmů, jak chránit soukromí žáků a předcházet závislosti na technologiích. Stejně tak vyvstává otázka, kde končí podpora a začíná zásah do žákovy autenticity a tvůrčího procesu. Pedagogové budou muset nově vymezit hranice mezi tím, co je žádoucí využití technologie, a tím, co je v rozporu s cíli jazykové výchovy. Rozvoj komunikační kompetence totiž nespočívá pouze ve správnosti formy, ale především ve schopnosti vytvářet smysluplné, kontextově adekvátní a osobně zabarvené sdělení.

4.1 Výhody využití AI ve výuce slohu a komunikace

- efektivnější plánování a realizace výuky, automatizace rutinních činností a možnost soustředit se na individuální potřeby studentů
- zvýšení motivace žáků díky interaktivnímu a personalizovanému výukovému prostředí, které podporuje angažovanost a aktivní zapojení do výuky
- rozvoj digitálních kompetencí prostřednictvím integrace AI, což podporuje přípravu studentů na požadavky současného i budoucího pracovního trhu

³³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

- podpora inkluzivního vzdělávání díky nástrojům přizpůsobujícím výuku žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, například pomocí převodu textu na řeč či adaptace obtížnosti úloh

4.2 Nevýhody a výzvy spojené s využitím AI ve výuce

- etické a právní otázky spojené s využíváním AI, zejména v oblasti ochrany osobních údajů, autorských práv a odpovědnosti za generovaný obsah
- riziko vzniku závislosti na technologiích, které může vést k oslabení kritického myšlení, tvořivosti a samostatnosti studentů
- nerovný přístup k digitálním nástrojům, jenž může zvýraznit sociální a vzdělávací nerovnosti mezi žáky
- nutnost adekvátní pedagogické přípravy učitelů, aby dokázali využívat AI nástroje cíleně, metodicky promyšleně a v souladu s didaktickými cíli

4.3 Budoucí perspektivy a doporučení

Vzhledem k dynamickému rozvoji technologií umělé inteligence lze předpokládat, že jejich význam ve vzdělávacím kontextu bude i nadále výrazně narůstat. Tento trend se nevyhýbá ani oblasti jazykového vzdělávání, konkrétně pak výuce slohové a komunikační výchovy, kde AI nástroje nacházejí uplatnění v tvorbě, analýze a zpětné vazbě k psanému projevu. Aby bylo možné potenciál těchto technologií využít skutečně efektivně, je nezbytné formulovat komplexní strategii, která zahrne jak pedagogické, tak technologické a etické aspekty jejich implementace.

Jedním ze stěžejních doporučení do budoucna je podpora výzkumu a vývoje specializovaných AI nástrojů zaměřených na jazykové vzdělávání a komunikační kompetence. Investice do inovací v této oblasti umožní vznik nových systémů, které budou lépe reflektovat specifika přirozeného jazyka, kulturní a kontextové nuance, stejně jako didaktické potřeby školní praxe. Zvláštní důraz by měl být kladen na vývoj aplikací přizpůsobených menším jazykům, jako je čeština, kde je dostupnost kvalitních modelů dosud omezená.

Další klíčovou oblastí je systematické vzdělávání učitelů. Úspěšná integrace umělé inteligence do výuky vyžaduje, aby pedagogové rozuměli nejen technickému fungování

nástrojů, ale především jejich didaktickému potenciálu a omezením. Proto je nezbytné zajistit dostupnost metodických školení, webinářů, kurzů a vzdělávacích programů zaměřených na využívání AI ve výuce. Cílem by mělo být vytvoření takového profesního zázemí, které učitelům umožní nejen využívat stávající nástroje, ale i aktivně participovat na jejich vývoji a evaluaci.³⁴

Zásadní roli hraje rovněž etický a právní rámec využívání AI ve vzdělávání. Je třeba definovat jasná pravidla týkající se ochrany osobních údajů žáků a učitelů, zamezit zneužívání generovaného obsahu a stanovit odpovědnost za případné chyby systému. Bez vytvoření srozumitelných a vymahatelných etických norem může být důvěra ve využívání těchto technologií vážně narušena, což by ohrozilo jejich další rozvoj ve školní praxi.³⁵ Neméně důležité je i zajištění rovného přístupu k technologiím. Rychlý technologický pokrok nesmí prohlubovat existující sociální nerovnosti. Je nezbytné, aby byla přijata opatření zaručující, že všichni žáci bez ohledu na jejich socioekonomické zázemí budou mít rovné příležitosti k využívání AI ve vzdělávání. To se týká nejen hardwarového a softwarového vybavení, ale i dostupnosti internetu, podpory škol ze strany státu či zřizovatele a metodické pomoci učitelům působícím v méně vybavených školách.³⁶

Shrňme-li výše uvedené, budoucí rozvoj využívání AI v oblasti slohové a komunikační výchovy musí být veden vyváženě s ohledem na technické inovace, pedagogické principy, lidské potřeby a etické zásady. Pouze za těchto podmínek může být umělá inteligence skutečně přínosným nástrojem pro rozvoj jazykové a komunikační gramotnosti žáků 21. století.

³⁴ GOOGLE. *Generative AI for Educators* [online]. Grow with Google, 2024 [cit. 2025-06-01]. Dostupné z: <https://grow.google/ai-for-educators/>

³⁵ UNESCO's Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence: key facts. Online. UNESCO. 2023. Dostupné z: https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence/recommendation-ethics?utm_ [cit. 2025-05-29].

³⁶ J. CONLAN, Kevin. *Opinion: Internet access transformed society. Now Connecticut needs to embrace AI*. Online. CT INSIDER. 2025. Dostupné z: https://www.ctinsider.com/opinion/article/ai-ct-chatgpt-20352823.php?utm_ [cit. 2025-05-29].

5 NÁSTRAHY POUŽÍVÁNÍ UMĚLÉ INTELIGENCE VE VÝUCE SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY

Zatímco umělá inteligence představuje inovativní prostředek k modernizaci výuky a personalizaci vzdělávacího procesu, její implementace do oblasti slohové a komunikační výchovy s sebou přináší řadu ne zcela zanedbatelných rizik. Tato rizika nejsou pouze technického rázu, ale zasahují hluboko do pedagogické, kognitivní a etické roviny vzdělávání, přičemž ovlivňují jak samotnou kvalitu výuky, tak i proces osvojování komunikačních kompetencí.

Integrace umělé inteligence do vzdělávacího procesu bezpochyby otevírá nové možnosti v oblasti personalizace výuky, efektivní zpětné vazby či podpory žákovské samostatnosti. Zároveň však tato integrace vyvolává oprávněné obavy, které se dotýkají etické, pedagogické i psychologické roviny vzdělávání. V kontextu slohové a komunikační výchovy je nezbytné kriticky reflektovat možná rizika, která mohou výrazně ovlivnit kvalitu výuky i samotný proces osvojování jazykových kompetencí. Jedním z nejzásadnějších problémů je potenciální narušení akademické integrity v důsledku možnosti zneužití umělé inteligence k plagiátorství. Studenti mohou využívat umělou inteligenci k automatickému generování textů, jež následně vydávají za vlastní, čímž dochází k porušení základních principů poctivého akademického psaní. Tento problém je navíc komplikován omezenou účinností současných detekčních nástrojů, které mohou vykazovat vysoký počet falešně pozitivních nebo negativních výsledků, což snižuje jejich spolehlivost.³⁷

Další nástrahou je oslabení schopnosti studentů samostatně myslet, tvořit a reflektovat jazyk jako nástroj myšlení. Nadměrné spoléhání na AI při tvorbě textů totiž může vést k redukci rozvoje kritického myšlení a kreativních dovedností. Žáci, kteří se opakovaně uchylují k využívání AI jako primárního prostředku produkce textu, mohou ztrácet schopnost samostatně formulovat myšlenky, pracovat s argumentací či hledat osobitý jazykový výraz. Studie v této oblasti naznačují, že dlouhodobé spoléhání na generativní nástroje má negativní dopad na hloubku myšlenkového zpracování a jazykovou autonomii studentů.³⁸ S tímto fenoménem úzce souvisí i riziko šíření dezinformací a nepřesných, zavádějících

³⁷ BALALLE, H. a S. PANNILAGE. *Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity*. Social Sciences & Humanities Open [online]. 2025, roč. 11, č. 101299 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299>

³⁸ GERLICH, M. *AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking*. Societies [online]. 2025, roč. 15, č. 6 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/soc15010006>

informací. Nástroje umělé inteligence, zejména ty generativní, mohou produkovat obsah, který obsahuje faktické nepřesnosti, zkreslené informace či zavádějící tvrzení. V prostředí školní výuky, kde je přesnost a pravdivost sdělovaných informací zásadní, to může mít nežádoucí dopad na formování poznatkové základny žáků i jejich schopnost rozlišovat důvěryhodné zdroje.³⁹

Nelze opomenout ani etické a právní otázky, jež se pojí s využíváním AI ve vzdělávání. Problémem může být například ochrana osobních údajů žáků, zejména v případech, kdy do AI nástrojů vkládají osobní či citlivé informace. Dále se otevírá otázka autorských práv – kdo je skutečným autorem textu, pokud byl vytvořen nebo výrazně upraven umělou inteligencí? Z hlediska právní odpovědnosti za obsah generovaný AI se zatím pohybujeme v poměrně nevymezeném prostoru, což může vést k nejistotě mezi pedagogy i žáky.⁴⁰ Sociálním aspektem rizik je nerovný přístup k technologiím a prohlubování digitální propasti. Ne všichni žáci mají rovnocenný přístup k moderním zařízením, stabilnímu internetovému připojení či softwarovým nástrojům. Tato nerovnost může vést k rozdílným ve vzdělávacích výsledcích a v krajním případě k marginalizaci žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Využívání AI tak může, místo podpory rovného přístupu ke vzdělání, prohlubovat existující rozdíly.⁴¹

Poslední, avšak neméně závažné riziko, představuje ztráta autenticity a osobního stylu psaní. Texty generované AI často nesou znaky standardizovaného, syntakticky uhlazeného, avšak stylisticky neutrálního projevu. Pokud se žáci na tyto jazykové struktury fixují, může docházet k potlačení osobitosti, originality a jazykové tvořivosti – tedy atributů, které jsou v rámci slohové a komunikační výchovy považovány za klíčové. Psaní přestává být prostorem pro sebevyjádření a stává se pouze prostředkem pro replikaci algoritmicky vygenerovaného vzoru. Tento trend je třeba pedagogicky reflektovat a klást důraz na to, aby umělá inteligence nebyla náhradou tvůrčího procesu, nýbrž jeho inspirativním doplňkem.⁴² Zatímco AI nabízí

³⁹ Walden University. (2024). *5 Pros and Cons of AI in the Education Sector*. [online]. Dostupné z: <https://www.waldenu.edu/programs/education/resource/five-pros-and-cons-of-ai-in-the-education-sector> [cit. 29. 5. 2025].

⁴⁰ AI in education: *The impact of AI on privacy, data protection and ethics in education*. [online]. 9ine. 2024. Dostupné z: <https://www.9ine.com/newsblog/ai-in-education-the-impact-of-ai-on-privacy-data-protection-and-ethics-in-education> [cit. 2025-05-29].

⁴¹ TRUCANO, Michael. *AI and the next digital divide in education*. Online. The Brookings Institution. 2023. Dostupné z: <https://www.brookings.edu/articles/ai-and-the-next-digital-divide-in-education/>. [cit. 2025-05-29].

⁴² Chalkbeat Staff. *AI in the classroom: Friend or foe to creativity?* Online. Chalkbeat. 2025. Dostupné z: <https://www.chalkbeat.org/newyork/2025/05/08/how-ai-is-affecting-creative-writing-teaching-and-learning-in-schools/>. [cit. 2025-05-29].

řadu možností pro inovaci ve vzdělávání, je nezbytné pečlivě zvážit a adresovat potenciální nástrahy spojené s jejím využíváním ve slohové a komunikační výchově. Důraz by měl být kladen na etické využívání AI, podporu kritického myšlení a zachování autenticity v psaní, aby bylo možné plně využít potenciál těchto technologií bez negativního dopadu na vzdělávací proces.

5.1 Rizika používání umělé inteligence a její vliv na rozvoj komunikačních dovedností

Jedním ze zásadních problémů je potenciální oslabení procesu jazykové socializace, který je v tradičním pojetí výuky českého jazyka postaven na dialogickém a kontextuálním učení. Komunikační dovednosti žáků se nerozvíjejí izolovaně, ale v rámci živých sociálních interakcí, v nichž hraje klíčovou roli práce s neverbálními podněty, porozumění kontextu a schopnost adaptovat výpověď podle situace. Pokud je část těchto dovedností delegována na nástroj, který reaguje automatizovaně a bez emoční či situační hloubky, může docházet k redukování komunikace na strukturální rámce bez skutečného sémantického ponoru.

Dalším významným rizikem je narušení procesu osvojování kritického myšlení, které je nedílnou součástí tvořivého psaní i verbální argumentace. Pokud je žák vystaven opakovanému používání generativních nástrojů typu ChatGPT, může se stát pasivním příjemcem jazykově uhlazených, avšak sémanticky vyprázdněných sdělení. Absence potřeby samostatně formulovat názor, zvažovat významové odstíny a volit jazykové prostředky vede k tomu, že jazyk přestává být nástrojem myšlení a stává se pouhou formální schránkou.⁴³ Z hlediska výuky slohových útvarů pak dochází k fragmentaci procesu psaní, kdy žáci přeskočí zásadní fáze plánování, osnovy, redakce a sebereflexe. Generovaný text může suplovat výsledek, ale nikoli cestu, která je didakticky nejcennější.

Dále je třeba reflektovat i psychosociální důsledky, které může užívání AI nástrojů vyvolat. Jazykově méně zdatní žáci mohou pod vlivem „dokonalých“ výstupů AI ztrácet víru ve své schopnosti, přičemž dochází k narušení jejich jazykové sebedůvěry. V extrémních případech může být výsledkem jazyková pasivita, vyhýbání se tvůrčímu psaní a rezignace na vlastní vyjadřovací potenciál. Naopak u jazykově silnějších žáků může vzniknout přílišné spoléhání se na AI, která oslabí schopnost samostatného stylového rozvoje a zvnitřnění žánrových struktur.

⁴³ HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992. ISBN: 80-86039-39-0.

Důležitou částí jsou rovněž etické otázky spojené s autenticitou žákovských výstupů. Výchozí k jazykové kultuře předpokládá rozvoj vlastního hlasu, originálního výrazu a osobní reflexe. Pokud však text vzniká za pomoci nástroje, který homogenizuje jazyk, zplošťuje výraz a eliminuje odchylky od normy, může dojít k erozi jazykové individuality. Tento jev je v přímém rozporu s cíli školní slohové výuky, která má mimo jiné rozvíjet vztah žáka k jazyku jako prostředku osobní i občanské identity.

Nesmíme opomenout ani kulturní a jazyková specifika českého prostředí. Většina AI systémů je primárně trénována na anglických textech, což způsobuje, že výstupy v češtině jsou často syntakticky méně přesné, stylisticky nevyrovnané a lexikálně strojové. Pokud je výuka založena na těchto výstupech bez hlubší korekce, může dojít k fixaci chybných struktur a přenosu anglofonních jazykových vzorců do českého vyjadřování.

V neposlední řadě je třeba upozornit na možnou didaktickou pasivitu samotných pedagogů. Využívání AI bez vědomého didaktického záměru může vést ke ztrátě pedagogické autonomie, kdy se učitel stává pouhým uživatelem nástroje, nikoli tvůrcem výukového prostředí. Takový přístup je nejen rizikový z hlediska kvality výuky, ale především nekompatibilní s profesní rolí učitele jako aktivního didaktického designéra.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část diplomové práce představuje komplexní syntézu poznatků z oblasti oborové didaktiky českého jazyka a moderních technologií, přičemž se zaměřuje na transformaci slohové a komunikační výchovy pod vlivem umělé inteligence. Text je ukotven v tradičních i moderních lingvodidaktických koncepcích, které jsou následně konfrontovány s aktuálními technologickými trendy.

Východiskem práce je pojetí komunikace jako základní lidské potřeby a klíčové životní kompetence. Text je v tomto ohledu ukotven v teoretických rámcích M. Čechové (1998) a K. Šebesty (1999), v nichž je akcentován funkční přístup k jazyku. V tomto pojetí přestává být slohová výchova pouhým nácvikem izolovaných žánrů a stává se nástrojem pro efektivní participaci jedince ve společnosti. Teoretická reflexe zdůrazňuje, že současná didaktika českého jazyka směřuje k integraci komunikačních dovedností do všech složek předmětu, což potvrzuje i analýza Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Ten v souladu s evropskými trendy klade důraz na rozvoj funkční gramotnosti a schopnost kultivovaného projevu v rozmanitých situacích.

Zásadní prostor je věnován fenoménu umělé inteligence, jejíž historický vývoj je sledován od kybernetických počátků v 50. letech 20. století až po současnou éru velkých jazykových modelů (LLM). Práce obsahuje i období tzv. AI zimy, čímž zasazuje dnešní technologický rozmach do širšího kontextu. V oblasti didaktiky psaní je AI nahlížena jako ambivalentní prvek. Na jedné straně jsou analyzovány konkrétní možnosti jejího využití, od generování modelových textů a automatizovaných korektur (nástroje jako ChatGPT, Grammarly či Editee) až po personalizovanou zpětnou vazbu, která může sloužit jako účinné „lešení“ (scaffolding) pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Perspektivy využití AI ve výuce jsou v textu spojovány především s proměnou role učitele, který se z distributora informací stává facilitátorem a mentorem. Je zdůrazněn potenciál pro rozvoj metakognitivních dovedností, kdy žák s pomocí AI nástrojů kriticky analyzuje vlastní vyjadřovací strategie. Zároveň je však tato technologická optimističnost vyvažována důkladným rozbořením rizik. Mezi nejzávažnější nástrahy se řadí ohrožení akademické integrity (plagiátorství), riziko kognitivního ochuzení (tzv. cognitive offloading) a potenciální atrofii tvůrčích schopností.

Z lingvistického hlediska je upozorněno na nebezpečí ztráty autenticity a osobního stylu, neboť algoritmy mají tendenci generovat stylisticky neutrální a uniformní výstupy. Specifickým rizikem pro české prostředí je pak jazyková interference, kdy modely trénované primárně na anglofonních datech mohou do žákovských textů vnášet cizorodé syntaktické a lexikální vzorce. Teoretická část tak ústí v požadavek na novou definici digitální gramotnosti v hodinách českého jazyka, která musí zahrnovat nejen technické ovládání nástrojů, ale především etickou reflexi a schopnost kritického odstupu od algoritmicky generovaných obsahů. Tato teoretická báze tvoří pevný fundament pro následné výzkumné šetření postojů žáků 2. stupně ZŠ.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Diplomová práce na téma „Slohová a komunikační výchova: využití AI ve slohu (možnosti, perspektivy, nástrahy atp.)“ je zaměřená na komplexní zmapování míry povědomí, zkušeností a postojů žáků 2. stupně základní školy k využívání umělé inteligence v kontextu školního i mimoškolního psaní. Hlavním záměrem předkládaného výzkumného šetření je získat ucelený vhled do toho, jak žáci 2. stupně základních škol vnímají a reálně využívají nástroje umělé inteligence při tvorbě textů. Vzhledem k dynamickému vývoji digitálních technologií se ukazuje jako nezbytné porozumět nejen technické stránce věci, tedy jaké konkrétní aplikace žáci preferují, ale především jejich vnitřním postojům a motivacím. Výzkum se proto soustředí na rozkrytí míry povědomí o těchto technologiích a na analýzu zkušeností, které si žáci do školního prostředí přinášejí z mimovzdělávacích aktivit. Součástí výzkumného záměru bylo rovněž identifikovat, zda žáci vnímají využívání AI jako legitimní součást tvorby domácích psaných textů a zda jim práce s AI subjektivně pomáhá v rozvoji slohových dovedností.

Neméně důležitou oblastí výzkumu tvořila také reflexe etických aspektů. Cílem bylo zjistit, do jaké míry si žáci uvědomují možná rizika spojená s využíváním umělé inteligence, jak nahlízejí na otázku akademické integrity, zda považují za vhodné AI citovat, a jak vnímají potenciál AI jako nástroje k podvádění či k nepřiměřenému usnadňování školních povinností. Výzkum zjišťuje, jakým způsobem žáci nahlízejí na potřebu citování zdrojů generovaných umělou inteligencí a jak vnímají otázku akademické integrity v kontextu domácí přípravy. Souhrnně lze říci, že cílem výzkumu bylo porozumět tomu, jak žáci základní školy hodnotí přínosy, limity a etická dilemata spojená s využíváním umělé inteligence.

Výzkumné otázky:

1. Jaké povědomí a jaké dosavadní zkušenosti mají žáci 2. stupně základní školy s umělou inteligencí?
2. Vnímají žáci potenciál umělé inteligence při práci s textem?
3. Jaký postoj zaujímají žáci k začlenění umělé inteligence do školní výuky?
4. Jak žáci vnímají etické otázky spojené s využíváním umělé inteligence ve školním psaní a zda reflektují rizika, která mohou při jejím používání vznikat?

7 KVANTITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU

7.1 Popis výzkumného souboru

Empirická část diplomové práce byla koncipována jako kvantitativní exploratorní výzkum, tento přístup byl zvolen s ohledem na potřebu získat rozsáhlý a statisticky zpracovatelný soubor dat, který umožní systematicky analyzovat postoje, zkušenosti a preferenční tendence žáků druhého stupně základní školy ve vztahu k využívání umělé inteligence ve slohové a komunikační výchově. Zvolenou metodou sběru dat bylo dotazníkové šetření, realizované prostřednictvím autorského výzkumného nástroje, dotazníku, který byl vytvořen specificky pro účely této studie. Dotazník není standardizovaný, což však odpovídá jeho zaměření na aktuální a dynamicky se rozvíjející problematiku zapojování AI do vzdělávací praxe.

7.2 Realizace a etika výzkumu

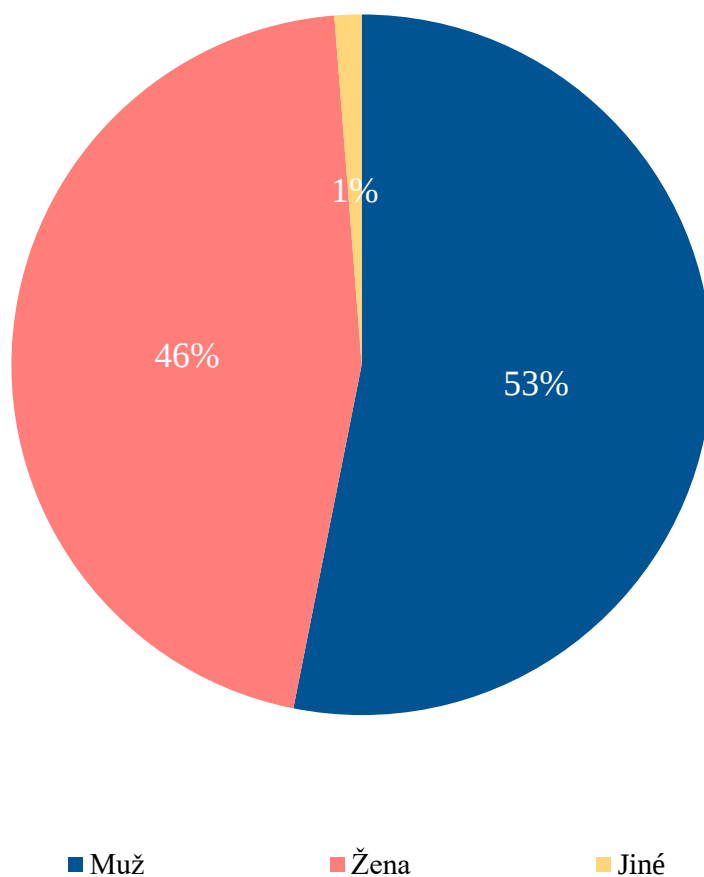
Výzkum byl realizován na Základní škole Kosmonautů v Ostravě, která dlouhodobě participuje na inovativních vzdělávacích aktivitách a disponuje odpovídajícím technickým zázemím pro začlenění digitálních technologií do výuky. Dotazníkové šetření probíhalo v období od 1. října do 20. listopadu 2025, tedy v časovém úseku dostatečně dlouhém k tomu, aby byli osloveni všichni žáci zahrnutí do výzkumného vzorku a aby bylo možné eliminovat případné provozní či organizační komplikace na straně školy.

Výzkumu se zúčastnilo 160 žáků z druhého stupně základní školy, kteří byli oslovováni v rámci pravidelné výuky informatiky a písemné elektronické komunikace. Začlenění výzkumné aktivity do těchto vyučovacích předmětů bylo z metodologického hlediska vhodné, neboť žáci jsou v těchto hodinách přirozeně v kontaktu s digitálními nástroji a jsou již předem nastaveni na práci s počítačem, což zajišťuje technickou bezproblémovost, zvýšenou míru validity odpovědí díky tomu, že se žáci pohybovali v kontextu, který je pro ně autentický a rutinní. Dotazník byl koncipován jako anonymní, aby bylo posíleno subjektivní bezpečí respondentů a minimalizována možnost zkreslení. Dotazník obsahoval kombinaci uzavřených i výběrových položek, které umožňovaly přesně zachytit distribuci postojů respondentů a zároveň poskytovaly prostor pro individualizované odpovědi tam, kde to bylo výzkumně přínosné. Formulace otázek byla navržena tak, aby byly pro žáky jednoznačné, srozumitelné a adekvátní jejich věkové i kognitivní úrovni. Cílem bylo minimalizovat interpretační nejasnosti a zároveň zachovat vysokou výpovědní hodnotu získaných dat, což umožnilo zachytit jak distribuci

postojů žáků, tak jejich intenzitu. Obsah dotazníku byl strukturován do několika tematických oblastí reflektujících hlavní výzkumné cíle – především vnímání umělé inteligence ve vzdělávacím procesu, zkušenost žáků s využíváním AI při psaní, jejich postoj k zapojení AI do slohové výuky a vnímané přínosy či rizika tohoto fenoménu. Administrace dotazníku probíhala za přítomnosti vyučujících daných předmětů, kteří byli seznámeni s výzkumnými cíli a s postupem šetření. Žákům byly na počátku vždy poskytnuty jasné instrukce o dobrovolnosti účasti, anonymitě odpovědí a významu jejich pravdivé výpovědi pro výzkumné zjištění. Vyplňování probíhalo formou elektronického formuláře Google Forms, čímž byla zajištěna standardizace podmínek vyplnění, snadná distribuce a následná efektivní digitalizace a export dat pro analytické zpracování.

7.3 Výsledky výzkumu

1) Jakého jsi pohlaví?

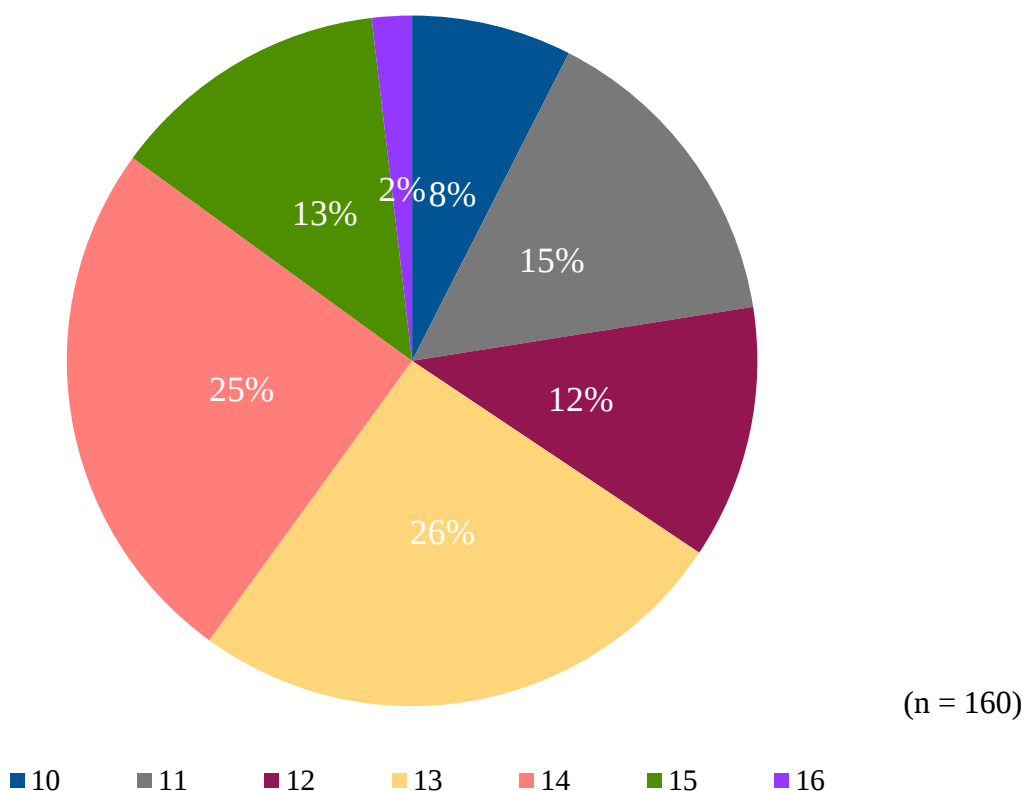


(n = 160)

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

Úvodní sekce dotazníku byla věnována základní identifikaci respondentů, přičemž primárním kritériem bylo jejich genderové rozdělení. Získaná data ukazují, že výzkumný vzorek je z hlediska pohlaví poměrně vyvážený, což přispívá k objektivitě následných zjištění a umožňuje sledovat případné rozdíly v přístupu k technologiím u obou skupin. Z celkového počtu 160 dotázaných tvořili mírnou většinu chlapci, kterých bylo 85 (53,1 %). Skupina dívek byla zastoupena 73 respondentkami, což odpovídá 45,6 % souboru. Možnost „jiné“ zvolili 2 respondenti (1,3 %). Tato distribuce naznačuje, že výsledky nebudou jednostranně ovlivněny specifickými preferencemi pouze jednoho pohlaví, ale reflektují širší spektrum žákovské populace na druhém stupni základní školy. Vyváženost vzorku je podstatná zejména pro další analýzu etických aspektů a míry využívání AI nástrojů při domácí přípravě, kde se v odborné literatuře často diskutuje o odlišných přístupech k digitálním technologiím u chlapců a dívek.

2) Kolik je ti let?

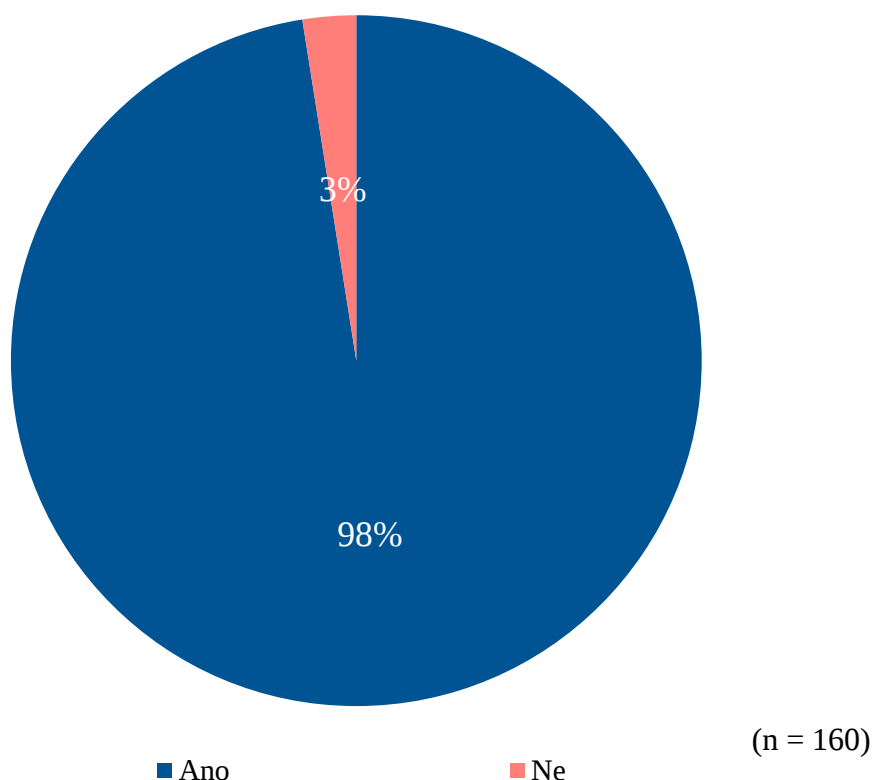


Graf č. 2 – Věk respondentů

Další sledovanou proměnnou bylo věkové složení respondentů, které úzce souvisí s kognitivní vyzrálostí žáků a úrovní jejich komunikačních kompetencí. Věkové rozpětí souboru pokrývá celý 2. stupně základní školy, přičemž nejvýraznější zastoupení vykazují kategorie 13 a 14 let. Konkrétně věk 13 let uvedlo 41 žáků (25,6 %) a věk 14 let 40 respondentů (25 %). Tato skutečnost je pro interpretaci výsledků podstatná, neboť se jedná o věk, kdy se žáci začínají setkávat s komplexnějšími slohovými útvary a zároveň disponují vyšší mírou digitální autonomie.

Mladší věkové skupiny byly zastoupeny 12 žáky ve věku 10 let (7,5 %), 24 žáky ve věku 11 let (15 %) a 19 žáky ve věku 12 let (11,9 %). Naopak starší žáci tvořili méně početnou část vzorku: 15 let bylo 21 respondentům (13,1 %) a hranici 16 let dosáhli pouze 3 žáci (1,9 %). Rozložení věku potvrzuje, že šetření postihuje dynamické období dospívání, v němž dochází k proměně postojů k plnění školních povinností i k samotnému tvůrčímu procesu. Právě v tomto věkovém spektru lze očekávat nejvýraznější rozdíly v motivaci k využívání nástrojů umělé inteligence, ať už jako pomůcky pro kreativní rozvoj, nebo jako prostředku k usnadnění práce.

3) Slyšel/a jsi o umělé inteligenci (AI)?



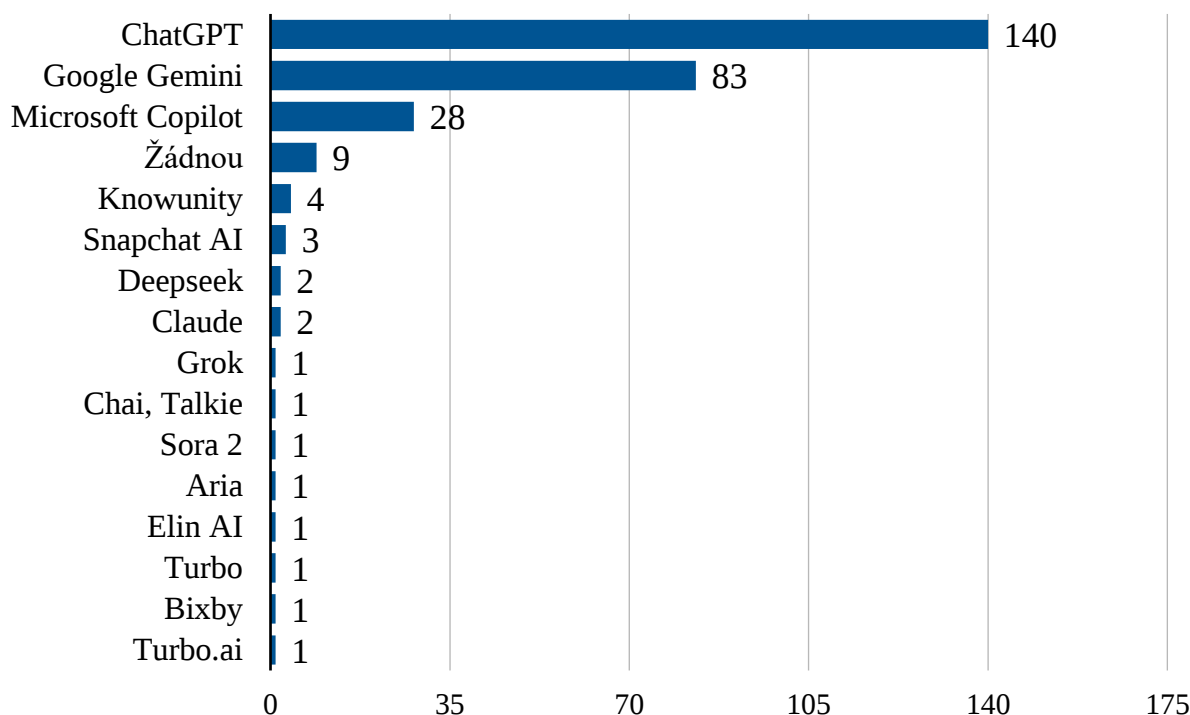
Graf č. 3 – Obecné povědomí o umělé inteligenci

Třetí otázka dotazníkového šetření byla zaměřena na elementární povědomí o existenci umělé inteligence. Získaná data indikují, že se jedná o fenomén, který je mezi žáky 2. stupně základních škol téměř univerzálně známý. Kladně na otázku odpovědělo 156 respondentů (97,5 %), zatímco pouze 4 žáci (2,5 %) uvedli, že o umělé inteligenci dosud neslyšeli. Tato vysoká míra informovanosti potvrzuje, že technologie AI již nejsou pouze okrajovým tématem vědeckých diskusí, ale staly se pevnou součástí informačního horizontu dospívajících. Výsledek je v úzké korelaci se zjištěními aktuální zprávy projektu EU Kids Online V (2025), podle níž se generativní umělá inteligence stává *významnou součástí každodenního života českých dětí a dospívajících* (s. 21).⁴⁴ Skutečnost, že téměř každý respondent o AI slyšel, vytváří nezbytný předpoklad pro další hloubkovou analýzu jejich postojů a konkrétních uživatelských zkušeností.

Nízký počet záporných odpovědí může být interpretován jako důsledek masivní medializace tématu v posledních letech a také postupné integrace digitálních technologií do volnočasových aktivit žáků. Jak uvádí zpráva EU Kids Online V (2025), pro současnou generaci žáků již není porozumění AI volitelným zájmem, nýbrž „vznikající a nutnou kompetencí“ (s. 21). Pro pedagogickou praxi v oblasti slohové a komunikační výchovy z toho vyplývá, že učitelé již nepracují s nepopsaným listem, ale s žáky, kteří disponují určitou, byť třeba jen povrchní, představou o možnostech těchto nástrojů.

⁴⁴ JAROŇ BEDROŠOVÁ, Marie, DVOŘÁK, Vojtěch, MACHÁČKOVÁ, Hana, JANSOVÁ, Iveta, BIELIKOVÁ, Karolína, JURÍKOVÁ, Mária, & KOZUMPLÍKOVÁ, Karolína. (2026). Generativní umělá inteligence očima českých dětí a adolescentů: Zjištění výzkumu EU Kids Online V. Masarykova univerzita.

4) Kterou z těchto umělých inteligencí jsi někdy použil/a?



Graf č. 4 – Konkrétní platformy umělé inteligence

(n = 160)

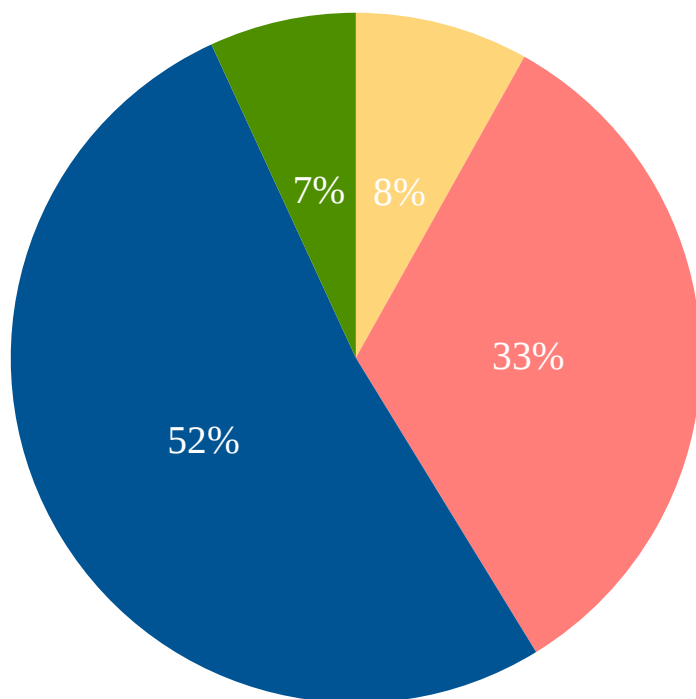
Čtvrtá otázka dotazníku se zaměřila na identifikaci konkrétních platform generativní umělé inteligence, s nimiž mají žáci přímou uživatelskou zkušenost. Vzhledem k dynamice trhu a široké dostupnosti různých modelů byla respondentům nabídnuta možnost označit více odpovědí současně, což umožnilo zachytit širší jejich digitálního repertoáru. Získaná data potvrzují naprosto dominantní postavení nástroje ChatGPT, který uvedlo 140 respondentů (87,5 %). Tato vysoká prevalence koresponduje s odbornou literaturou, která ChatGPT označuje za nejpopulárnější typ generativní AI využívající velké jazykové modely (LLM), jenž od roku 2023 definuje standardy v této oblasti.⁴⁵ Druhým nejčastěji využívaným nástrojem je Google Gemini, s nímž má zkušenost 83 žáků (51,9 %). Poměrně vysoké zastoupení tohoto nástroje lze přisoudit jeho integraci do ekosystému služeb Google, které žáci běžně využívají pro školní i soukromé účely. Výrazně nižší míru užívání vykazuje Microsoft Copilot, který označilo 28 respondentů (17,5 %). Zajímavým aspektem je analýza otevřených odpovědí v kategorii „jiné“, kde se objevila pestrá

⁴⁵ KOPECKÝ, Kamil a SZOTKOWSKI, René. UMĚLÁ INTELIGENCE: RIZIKA A ODPOVĚDNOST. Online. 2024. Dostupné z: https://prevencekriminality.cz/wp-content/uploads/2024/10/umela-inteligence-rizika-a-odpovednost_kniha.pdf. [cit. 2025-05-29]

škála specializovaných aplikací. Čtyřikrát byla zmíněna platforma Knowunity, což naznačuje tendenci žáků využívat AI v rámci širších vzdělávacích komunitních aplikací. Třikrát se objevil Snapchat AI (My AI), což reflektuje integraci umělé inteligence přímo do sociálních sítí, které tvoří přirozené komunikační prostředí dospívajících. Ojediněle byly zastoupeny nástroje jako Deepseek, Claude či Sora 2. Výskyt nástrojů jako Grok, Aria či Bixby pak dokládá, že část žáků experimentuje s nativními asistenty ve svých mobilních zařízeních nebo s méně mainstreamovými modely.

Pouze 9 respondentů (5,6 %) uvedlo, že dosud nepoužilo žádnou z nabízených ani jiných forem AI. Tento výsledek je v souladu se zjištěními zprávy EU Kids Online V (2025), která poukazuje na to, že používání generativní AI je mezi českými dětmi a dospívajícími již běžnou praxí, přičemž nejčastější motivací bývá právě pomoc se školními úkoly, psaním referátů či slohů (s. 10). Diverzita využívaných nástrojů naznačuje, že žáci nejsou pasivními příjemci jediné technologie, ale aktivně vyhledávají různé platformy, které jim v kontextu slohové a komunikační výchovy mohou nabízet odlišné funkce: od prostého generování textu až po specifické analytické či kreativní úkony.

5) K čemu jsi umělou inteligenci použil/a? (vyber nejčastější)



(n = 160)

■ Pro zábavu ■ Do školy ■ Zjištění informací ■ Nepoužívám

Graf č. 5 – Účel využití nástrojů umělé inteligence

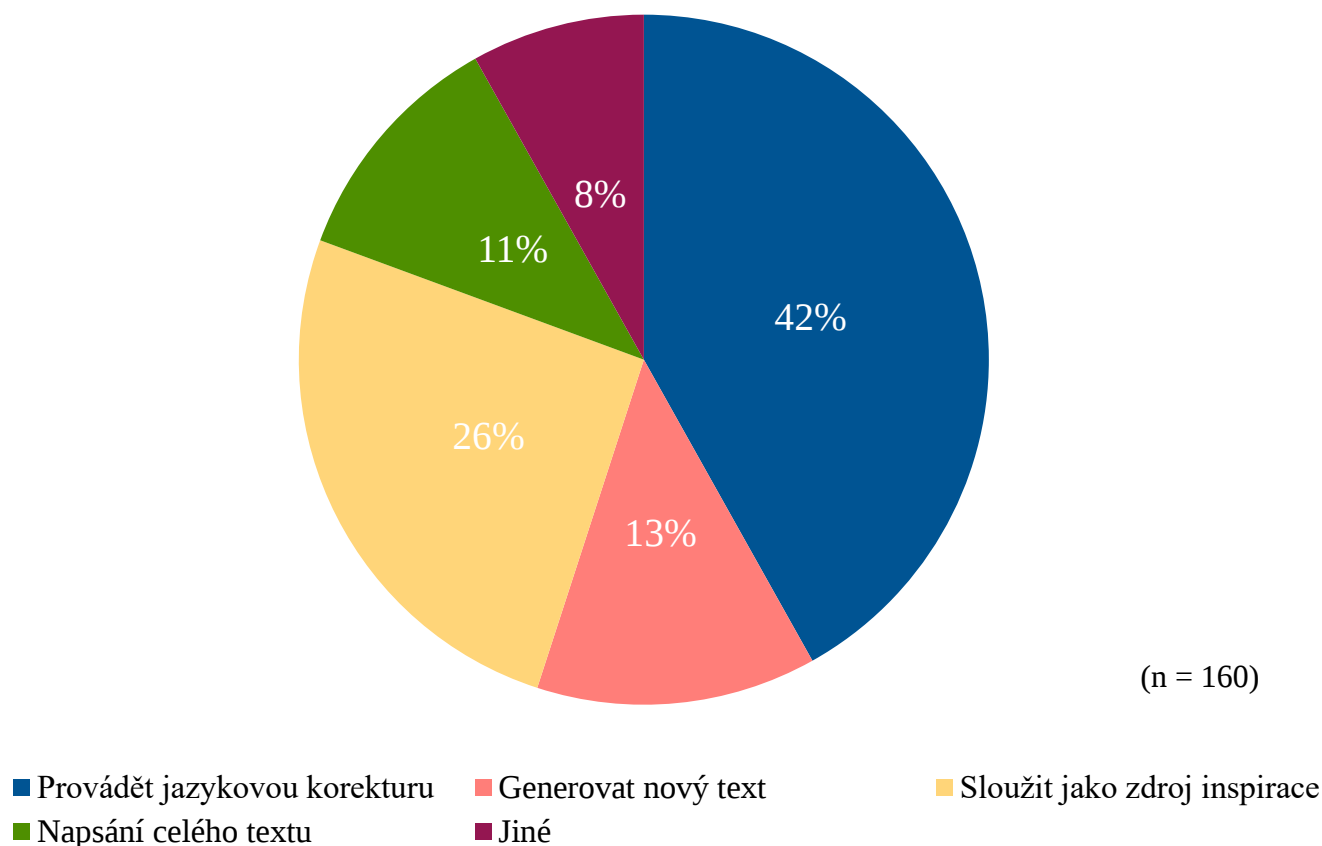
Pátá otázka šetření se zaměřila na primární motivaci a účel využívání nástrojů umělé inteligence v každodenním životě žáků. Výsledky naznačují jasný příklon k utilitárnímu využívání těchto technologií, kdy žáci vnímají AI především jako efektivní informační zdroj a studijní pomůcku, nikoli pouze jako prostředek pro volnočasovou zábavu. Nejpočetnější skupina respondentů, celkem 83 žáků (51,9 %), využívá umělou inteligenci k vyhledávání a zjišťování informací. Tento trend potvrzuje, že generativní modely v očích dospívajících částečně přebírají roli tradičních internetových vyhledávačů. Jak uvádí zpráva projektu EU Kids Online V (2025), žáci často využívají AI k objasnění obtížných konceptů nebo k rychlému získání vysvětlení, přičemž ji vnímají jako „podpůrného asistenta spíše než jako konečnou autoritu“ (s. 11). V kontextu slohové výchovy může tento způsob užití představovat první fázi tvůrčího procesu – sběr podkladů a faktografickou přípravu. Druhou nejčastější oblastí využití je plnění školních povinností, které uvedlo 53 respondentů (33,1 %). Toto zjištění je v souladu s metodickým materiálem Kopeckého a Szotkowského (2025), jenž poukazuje na to, že AI může být „skvělým pomocníkem při psaní – ať už jde o

dopisy nebo sbírky příběhů“ (s. 28).⁴⁶ Vysoká míra využití pro školní účely reflektuje snahu žáků o zefektivnění práce, což potvrzují i kvalitativní data ze zprávy EU Kids Online V (2025), kde respondenti popisují AI jako nástroj k vytváření osnov referátů či shrnování delších textů (s. 12).

Pouze 13 žáků (8,1 %) uvedlo, že AI využívá primárně pro zábavu, což je v kontrastu s častým mediálním obrazem AI jako hračky pro generování vtipných obrázků či videí. Zdá se, že žáci druhého stupně již dokážou rozpoznat praktický potenciál těchto nástrojů pro svůj osobní rozvoj a vzdělávání. Skupina 11 respondentů (6,9 %), kteří AI nepoužívají, koresponduje s výsledky předchozí otázky a tvoří marginální část souboru. Pro pedagogickou praxi je klíčové zjištění, že většina žáků již s AI v rámci školní přípravy aktivně experimentuje, což klade zvýšené nároky na rozvoj jejich kritického myšlení a schopnosti ověřovat vygenerované výstupy.

⁴⁶ KOPECKÝ, Kamil, SZOTKOWSKI. *Úvod do umělé inteligence*. Metodický materiál. [online] 2025. [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: https://ai.e-bezpecni.cz/opjak/download/1_Uvod_do_umele_inteligence.pdf

6) Jakou hlavní funkci by podle tebe měla umělá inteligence plnit při práci s textem?



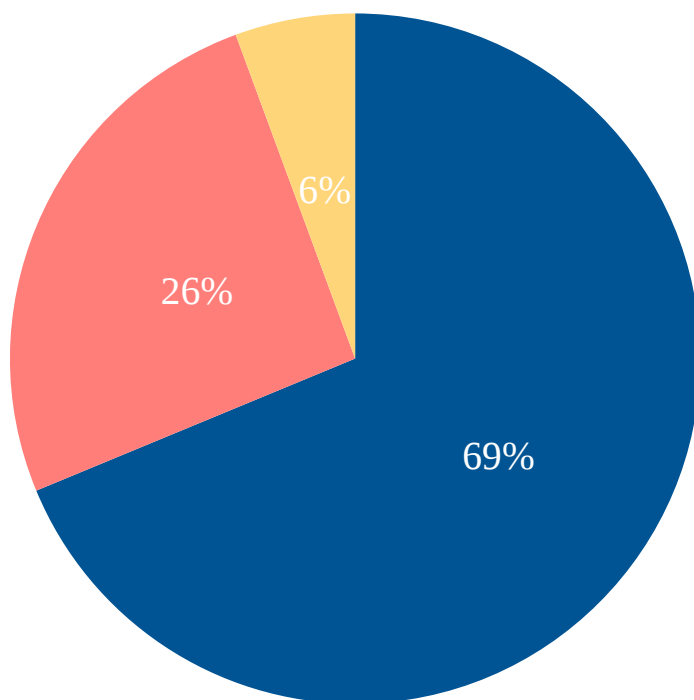
Graf č. 6 – Funkce umělé inteligence

Šestá otázka dotazníku se zaměřila na to, jakou konkrétní roli by měla umělá inteligence podle žáků zastávat v procesu tvorby textu. Získané odpovědi naznačují, že žáci vnímají tyto technologie spíše jako podpůrný nástroj pro zdokonalení vlastního projevu než jako entitu, která by měla tvůrčí proces zcela ovládnout. Největší část respondentů, konkrétně 67 (41,9 %), se domnívá, že hlavní funkcí AI by měla být jazyková korektura, zahrnující opravu pravopisu, gramatiky a interpunkce. Tento postoj naznačuje, že žáci přistupují k technologii jako k sofistikovanému korektorovi, který jim pomáhá eliminovat formální nedostatky v jejich textech. Tato tendence koresponduje s pojetím AI jako „učebního asistenta“, který pomáhá zlepšovat psaní (EU Kids Online V, 2025, s. 11). Zdá se, že pro žáky je prioritou technická správnost textu, v níž pocítují největší nejistotu. Významná skupina 41 žáků (25,6 %) pak považuje za klíčové, aby AI sloužila jako zdroj inspirace. Tento výsledek je podstatný pro didaktiku slohové výchovy, neboť ukazuje na potenciál AI při překonávání počáteční bariéry u psaní, tzv. strachu z prázdného papíru. Jak uvádí zpráva EU Kids Online V (2025), žáci často využívají generativní modely k

brainstormingu nápadů, přičemž vygenerované výstupy vnímají pouze jako „výchozí body“, které následně sami upravují a personalizují (s. 11). V tomto smyslu se AI stává partnerem v dialogu, nikoli autorem.

Pouze menší část souboru se přiklání k radikálnějším formám automatizace: 21 respondentů (13,1 %) vidí hlavní funkci v generování nového textu a 18 žáků (11,3 %) by AI svěřilo napsání celého textu. Tento nízký podíl naznačuje, že většina žáků si stále uvědomuje hodnotu vlastního autorství, nebo má alespoň intuitivní povědomí o etických hranicích školní práce. Kopecký a Szotkowski (2025) v této souvislosti upozorňují, že přílišné spoléhání na technologie může vést k útlumu rozvoje vlastních dovedností a kritického myšlení (s. 29). V otevřených odpovědích v kategorii „jiné“ (8,1 %) žáci specifikovali další funkce, jako je vyhledávání zdrojů nebo extrakce nejdůležitějších informací z rozsáhlých materiálů. Tyto odpovědi potvrzují, že část žáků využívá AI k analytickým úkonům, které předcházejí samotné stylizaci textu. Celkově lze říci, že žáci preferují takové využití AI, které doplňuje jejich vlastní kompetence, což vytváří prostor pro pedagogické vedení směrem k moudrému a morálně správnému využívání těchto nástrojů (Černý et al., 2023, s. 17).

7) Zmínil některý z vašich učitelů během výuky téma umělé inteligence (např. ChatGPT)?



(n = 160)

■ Ano

■ Ne

■ Nevzpomínám si

Graf č. 7 – Informovanost žáků o umělé inteligenci ve výuce

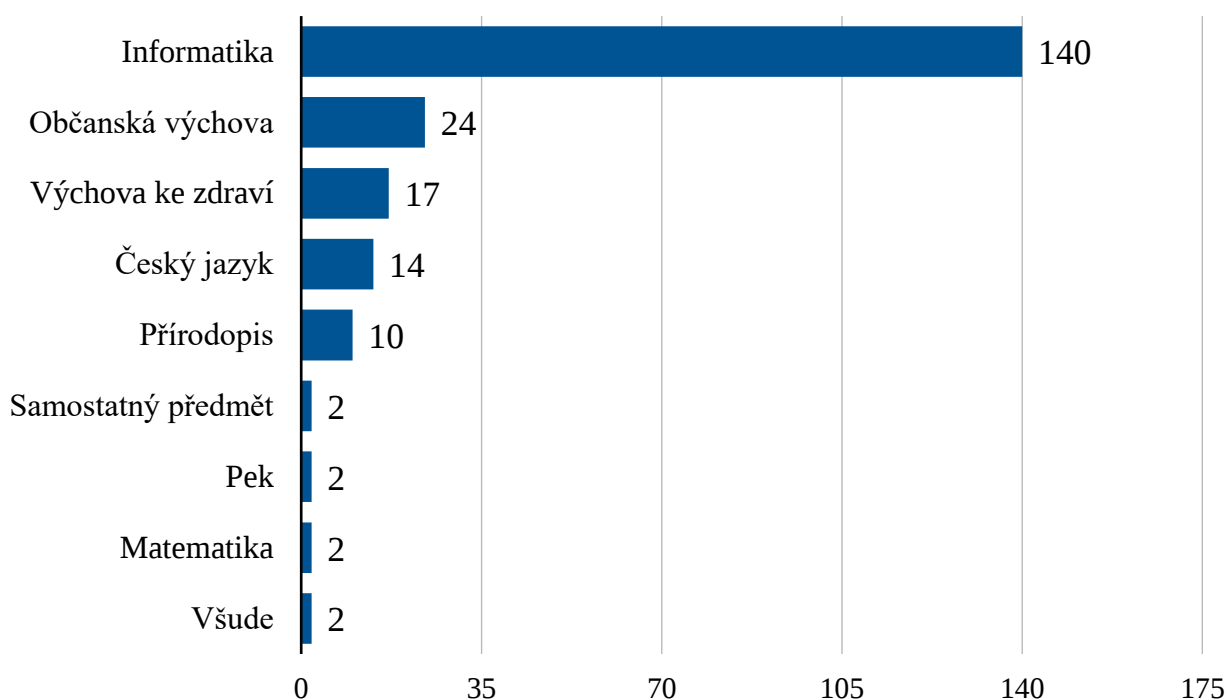
Sedmá otázka dotazníku se zaměřila na roli školy jakožto institucionálního zdroje informací o umělé inteligenci. Cílem bylo zjistit, do jaké míry pedagogové na toto aktuální téma v rámci výuky reagují a zda se stává součástí formálního vzdělávání. Získané výsledky naznačují, že téma umělé inteligence již proniklo do značné části vyučovacích hodin. Celkem 110 respondentů (68,8 %) potvrdilo, že některý z jejich učitelů téma AI (např. v podobě nástroje ChatGPT) během výuky zmínil. Tento vysoký podíl svědčí o tom, že si pedagogové uvědomují relevanci tohoto fenoménu a snaží se na něj v rámci svých předmětů, včetně slohové a komunikační výchovy, reagovat. Naopak 41 žáků (25,6 %) uvedlo, že se s tímto tématem ve škole dosud nesetkali, a 9 respondentů (5,6 %) si na takovou situaci nevzpomíná.

Ačkoliv většina žáků potvrzuje reflexi AI ze strany učitelů, z kvalitativních sond v odborné literatuře vyplývá, že způsob, jakým je téma prezentováno, bývá často nejednoznačný. Jak uvádí zpráva projektu EU Kids Online V (2025), žáci se v prostředí školy nezdá se setkávat s nejasnými pravidly. Jeden z respondentů v této studii například uvádí: „Nepovolila to, takže

nikdo neví moc“ (s. 20). Tato ambivalence může u žáků vyvolávat nejistotu ohledně legitimacy využívání AI při plnění školních úkolů.

Skutečnost, že více než čtvrtina žáků o AI v rámci výuky neslyšela, poukazuje na nerovnoměrnou integraci digitálních technologií do vzdělávacího procesu. Přitom právě pedagogické vedení je klíčové pro rozvoj schopnosti kriticky hodnotit vygenerovaný obsah. Podle zprávy EU Kids Online V (2025) je podpora ze strany dospělých nezbytná pro „*rozvíjení dovedností potřebných k bezpečnému, kritickému a informovanému používání generativní AI*“ (s. 12). Pokud škola toto téma opomíjí, hrozí, že si žáci vytvoří uživatelské návyky bez ohledu na etické a stylistické aspekty, které jsou pro slohovou a komunikační výchovu zásadní. Výsledky tak naznačují potřebu systematičtějšího přístupu k metodice výuky o AI, jak jej navrhuji například Kopecký a Szotkowski (2025) ve svých metodických materiálech pro pedagogy.

8) Ve kterém předmětu si myslíš, že by se mělo probírat téma umělé inteligence?



Graf č. 8 – Navrhované předměty pro výuku umělé inteligence

(n = 160)

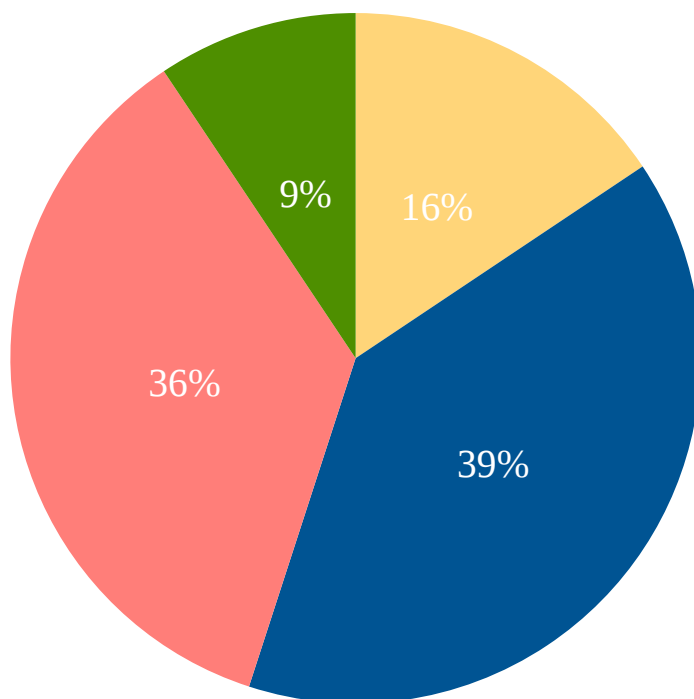
Osmá otázka se zaměřila na reflexi kurikulárního ukotvení problematiky umělé inteligence z pohledu samotných žáků. Respondenti měli možnost označit více vyučovacích předmětů, ve kterých by se podle jejich názoru mělo o AI hovořit, což umožnilo identifikovat,

do jakých oblastí vzdělávání žáci tento fenomén intuitivně řadí. Naprosto dominantní postavení v odpovědích zaujala informatika, kterou označilo 140 respondentů (87,5 %). Tento výsledek potvrzuje, že žáci vnímají umělou inteligenci primárně jako technickou disciplínu úzce spjatou s digitálními technologiemi a programováním. Jak uvádějí Kopecký a Szotkowski (2025), umělá inteligence je v základu vnímána jako software natrénovaný k vykonávání úkolů, což přirozeně směřuje pozornost žáků k hodinám informatiky jako k primárnímu místu pro rozvoj tzv. algoritmické gramotnosti (s. 5). Zajímavé zjištění přináší pohled na další předměty, které již vykazují výrazně nižší četnost zastoupení. Občanskou výchovu zvolilo 24 žáků (15 %) a výchovu ke zdraví 17 respondentů (10,6 %). Tyto volby pravděpodobně reflektují povědomí o etických a sociálních rizicích AI, jako jsou dezinformace, ochrana soukromí či vliv na duševní zdraví. Odborná literatura v této souvislosti zdůrazňuje, že porozumění limitům technologií je nezbytnou součástí „dobrého a kvalitního života v moderní společnosti“ (Černý et al., 2023, s. 17), což koresponduje s obsahem právě těchto společenskovedních a preventivních předmětů.⁴⁷

Pro kontext této diplomové práce je klíčové, že český jazyk jako vhodnou platformu pro diskusi o AI označilo pouze 14 žáků (8,8 %). Tento nízký podíl je v určitém rozporu s faktem, že značná část žáků AI využívá právě k práci s textem a k plnění školních povinností (viz otázka č. 5). Zdá se, že žáci zatím plně nereflektují úzkou vazbu mezi generativní AI a rozvojem komunikačních kompetencí. Přitom právě v hodinách českého jazyka se otevírá prostor pro kritickou analýzu vygenerovaných textů a diskusi o autorské integritě. V kategorii „jiné“ se objevily podněty pro zavedení samostatného předmětu nebo pro integraci tématu do všech oblastí výuky („všude“). Tento postoj je v souladu s moderními pedagogickými trendy, které AI nepovažují za izolované téma, ale za průřezový prvek ovlivňující celou škálu lidských činností od přírodopisu (10 hlasů) až po matematiku. Absence širšího vnímání AI v rámci humanitních předmětů však naznačuje, že v oblasti slohové a komunikační výchovy existuje značný potenciál pro osvětu, která by žákům pomohla vnímat AI nejen jako technický nástroj, ale jako prostředek kultivace jazykového projevu.

⁴⁷ ČERNÝ, M., 2023. *ChatGPT ve školní praxi: nástroj pro učitelskou práci*. [online]. [cit. 2025-03-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23453/CHATGPT-VE-SKOLNI-PRAXI-NASTROJ-PRO-UCITELSKOU-PRACI.html>

9) Myslíš si, že by měla být umělá inteligence v budoucnu součástí výuky?



(n = 160)

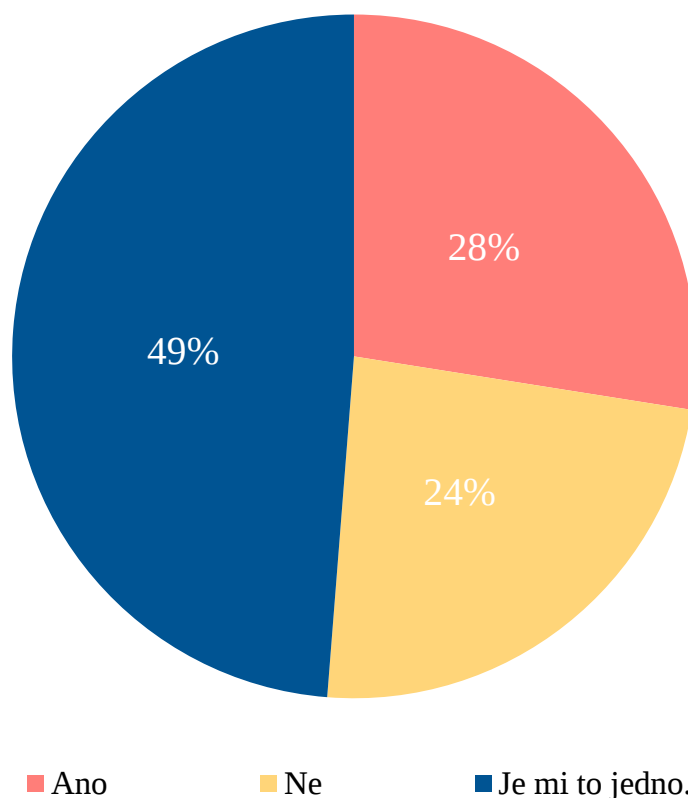
■ Rozhodně souhlasím ■ Spíš souhlasím ■ Spíš nesouhlasím ■ Rozhodně nesouhlasím

Graf č. 9 – Budoucnost umělé inteligence ve výuce

Devátá otázka se zaměřila na predikci budoucího vývoje a na to, zda by se umělá inteligence měla stát pevnou součástí edukačního procesu. Výsledky odhalují mírnou převahu zastánců modernizace výuky, ovšem s patrnou mírou zdrženlivosti u značné části výzkumného souboru. Kladné stanovisko k budoucí integraci AI vyjádřilo celkem 88 respondentů, což představuje 55 % dotázaných. Z tohoto počtu 25 žáků (15,6 %) s tímto krokem rozhodně souhlasí a 63 žáků (39,4 %) se přiklání k variantě „spíš souhlasím“. Přestože nadpoloviční většina vnímá přítomnost AI ve škole jako žádoucí, opoziční názor zastává 72 žáků (45 %). Při bližším pohledu na negativní odpovědi je zřejmé, že převládá spíše mírný nesouhlas, který vyjádřilo 57 respondentů (35,6 %), zatímco kategorické odmítnutí zvolilo 15 žáků (9,4 %). Tato distribuce odpovědí naznačuje, že žáci nejsou v otázce digitalizace školství jednotní. Přestože technologie v soukromí běžně využívají, jejich přenesení do formálního vzdělávání v nich vyvolává určité pochybnosti. Může jít o obavu z narušení klasických vazeb mezi učitelem a žákem nebo o podvědomý strach z degradace vlastních kognitivních schopností při nadměrném spoléhání se na algoritmy. Pro budoucí směřování slohové a komunikační výchovy z toho vyplývá, že jakákoliv implementace AI nástrojů musí být doprovázena jasným

vysvětlením jejich účelu, aby se předešlo pocitu, že technologie nahrazuje vlastní tvůrčí potenciál žáka.

10) Uvítali byste, kdyby se o práci s umělou inteligencí učilo v hodinách českého jazyka, zejména v oblasti slohové výchovy?



(n = 160)

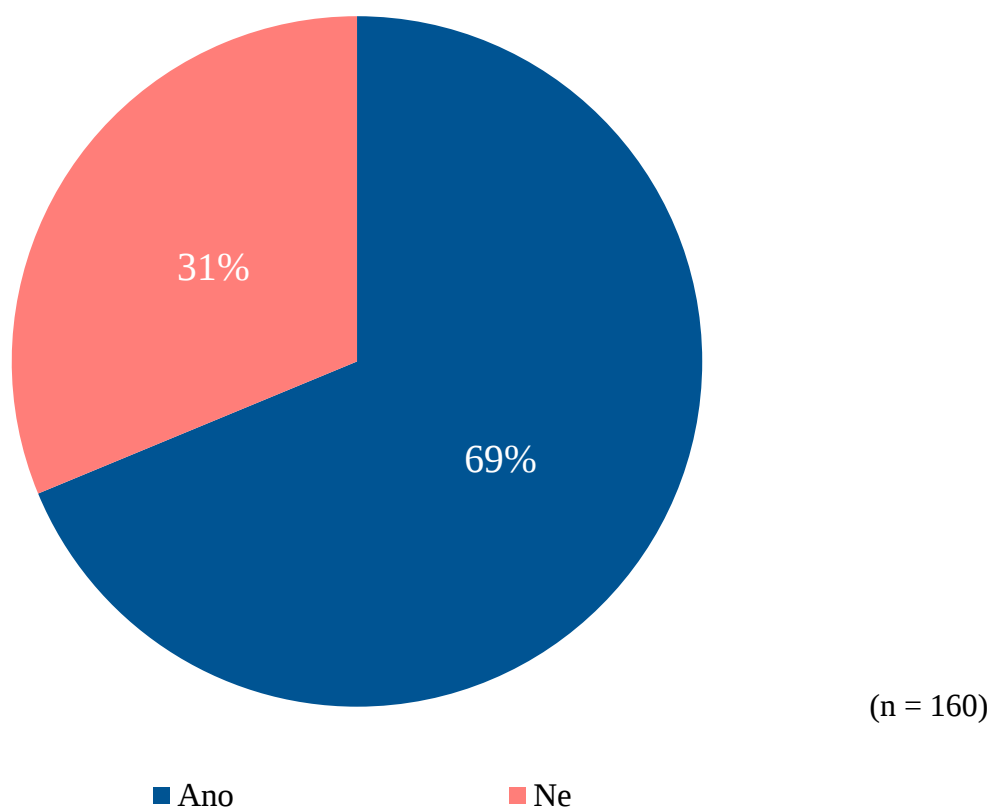
Graf č. 10 – Umělá inteligence v hodinách českého jazyka

Desátá otázka šetření úžeji specifikovala postoj žáků k potenciální integraci problematiky umělé inteligence přímo do výuky českého jazyka, se zvláštním zřetelem na slohovou a komunikační výchovu. Získaná data odhalují značnou míru ambivalence a lhostejnosti, která kontrastuje s vysokou mírou reálného využívání těchto nástrojů v soukromí. Nejpočetnější skupinu respondentů tvoří 78 žáků (48,8 %), kteří zvolili neutrální odpověď „je mi to jedno“. Tato vysoká míra indifference může naznačovat, že žáci vnímají AI jako nástroj, který již ovládají na dostatečné uživatelské úrovni, a školní intervenci v této oblasti nepovažují za přínosnou či nutnou. Kladně se k možnosti výuky o AI v hodinách češtiny postavilo 44 respondentů (27,5 %), zatímco 38 žáků (23,8 %) by takovou inovaci neuvítalo. Tato nejednoznačnost v postojích žáků úzce souvisí s nejasným metodickým ukotvením technologie v českém školním prostředí. Jak uvádí zpráva projektu EU Kids Online V (2025),

žáci se v prostředí školy často setkávají s nekonzistentními pravidly, kdy používání AI není učiteli explicitně zakázáno, ale ani metodicky podporováno, což vede k situacím, kdy „mladí lidé musí sami tápat v nejasnostech“ (s. 20). Skutečnost, že téměř polovina respondentů vykazuje lhostejnost k výuce AI v českém jazyce, je v určitém rozporu s faktem, že právě psaní slohů a referátů patří mezi nejčastější aktivity, k nimž dospívající generativní AI využívají (EU Kids Online V, 2025, s. 10).

Nízký zájem o formální výuku v rámci českého jazyka může být rovněž důsledkem vnímání AI jako čistě technického nástroje, který patří primárně do informatiky (viz otázka č. 8). Žáci pravděpodobně zatím nereflektují potřebu rozvíjet specifické kompetence, jako je kritické hodnocení vygenerovaného textu, ověřování faktické správnosti či etické citování, které jsou pro slohovou výchovu klíčové. Jak upozorňují Kopecký a Szotkowski (2025), bez cíleného pedagogického vedení hrozí, že se žáci omezí na mechanické generování textů bez hlubšího porozumění stylistickým nuancím, což může vést k postupné degradaci jejich vlastních vyjadřovacích schopností. Výsledky tak naznačují, že ačkoliv žáci o výuku v češtině masivně nežádají, existuje zde výrazný prostor pro osvětu, která by jim pomohla vnímat AI jako partnera pro kultivaci textu, nikoliv pouze jako prostředek k úspoře času.

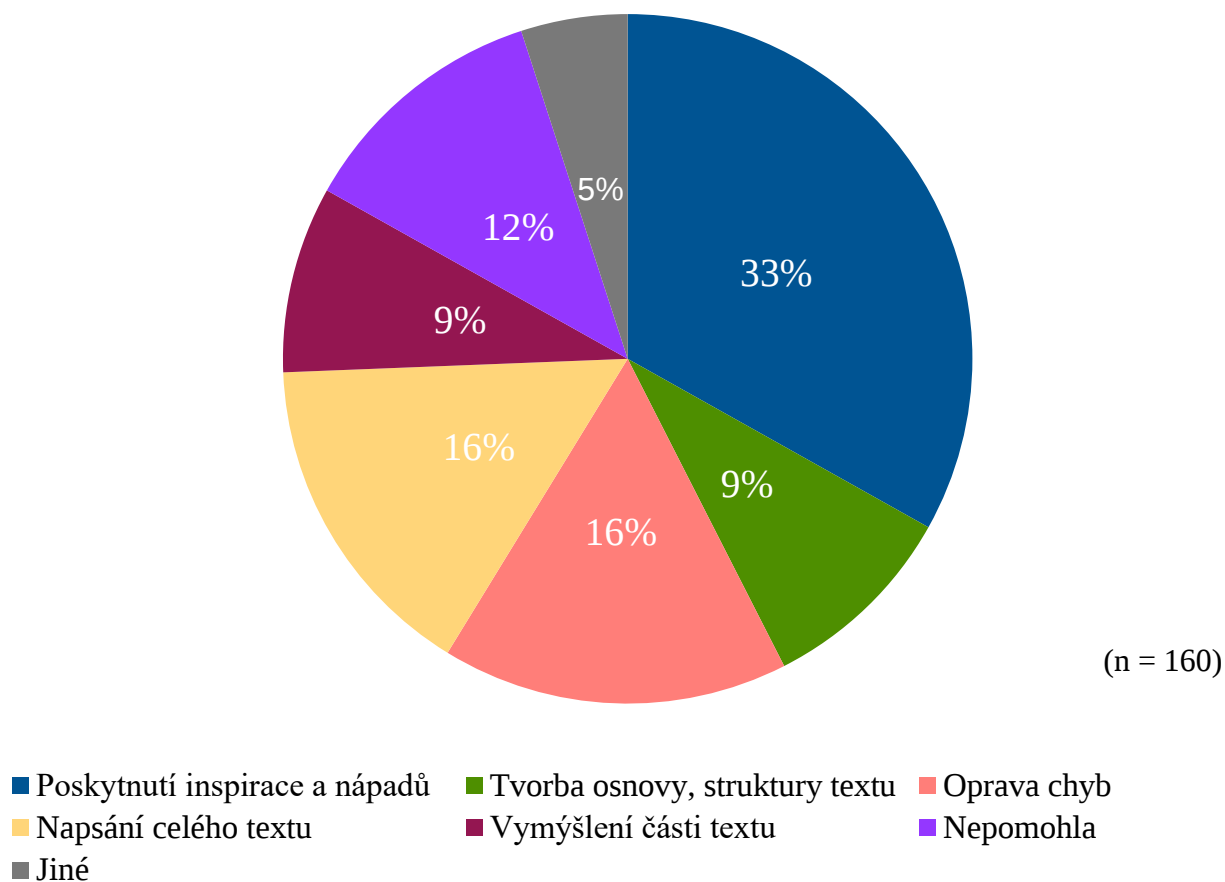
11) Využil/a jsi někdy umělou inteligenci při tvorbě textu, psaného výstupu...?



Graf č. 11 – Využití umělé inteligence při psaní textu

Jedenáctý okruh šetření se zaměřil na přechod od teoretického povědomí k reálné uživatelské praxi v oblasti generování textu. Výsledky potvrzují, že zkušenost s využitím umělé inteligence při tvorbě psaných výstupů je mezi žáky druhého stupně velmi rozšířená. Z celkového počtu 160 respondentů potvrdilo 110 žáků (68,8 %), že nástroje AI k psaní textu již někdy využili. Záporně na otázku odpovědělo 50 respondentů (31,3 %). Tato data naznačují, že generativní modely se staly běžnou součástí digitálního repertoáru dospívajících, což zásadně proměňuje kontext, v němž probíhá slohová a komunikační výchova. Dominance kladných odpovědí svědčí o tom, že bariéra mezi uživatelem a technologií je v oblasti psaní minimální. Pro výuku českého jazyka z toho vyplývá, že většina žáků již disponuje praktickou dovedností zadávat textové prompty a pracovat s vygenerovaným obsahem. Skupina žáků, která AI dosud nevyužila, tvoří sice necelou třetinu souboru, přesto představuje nezanedbatelný podíl, který může v budoucnu čelit rozdílným startovním pozicím v rozvoji digitální gramotnosti.

12) Jakým způsobem ti umělá inteligence nejvíce pomohla při tvorbě psaní? (vyber nejčastější)



Graf č. 12 – Způsob pomoci umělé inteligence při psaní textu

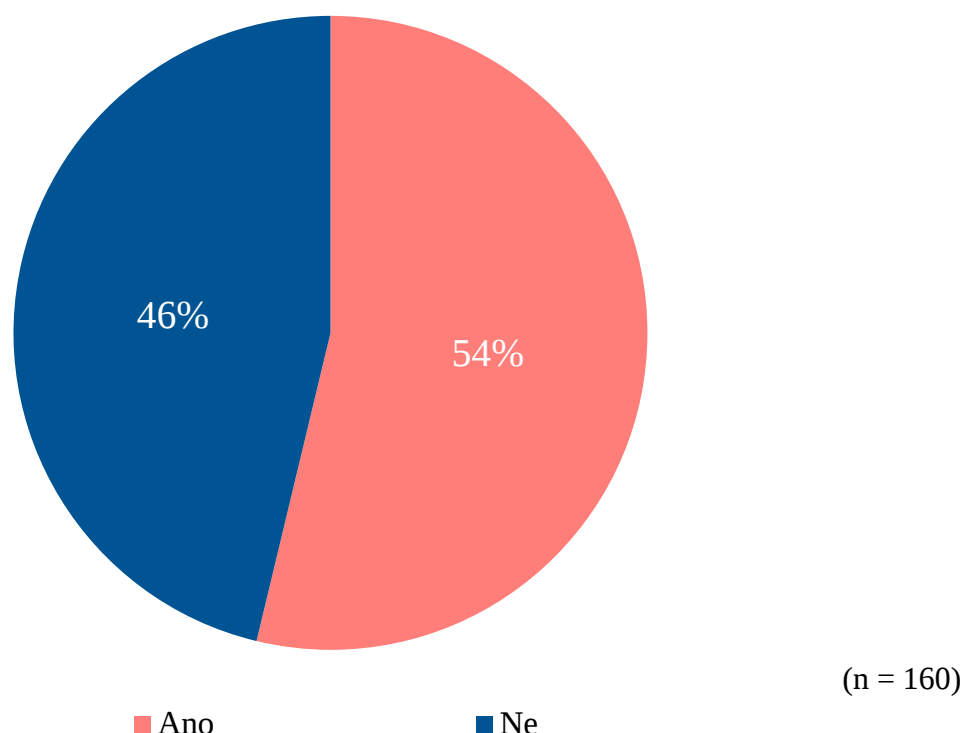
Dvanáctá otázka dotazníku se zaměřila na identifikaci konkrétních způsobů asistence, které žáci při práci s umělou inteligencí vnímají jako nejprínosnější. Výsledky poskytují detailní vhled do toho, v jaké fázi tvůrčího procesu je pro žáky podpora algoritmu nejvíce signifikantní a jakým způsobem proměňuje jejich autorskou praxi.

Jako dominantní se ukázala role AI v počáteční fázi psaní, tedy v období přípravy a generování konceptů. Celkem 53 respondentů uvedlo, že jim umělá inteligence nejvíce pomohla s poskytnutím inspirace a nápadů. Tento výsledek naznačuje, že největší bariéru v tradiční slohové výchově představuje pro žáky překonání počáteční kognitivní paralýzy, často označované jako strach z prázdného listu. AI v tomto ohledu funguje jako partner pro brainstorming, který dokáže nabídnout výchozí body, od nichž se žák může odrazit k další samostatné práci.

Další významnou oblastí je formální a jazyková úprava textu. Celkem 26 žáků využívá AI primárně k opravě chyb. Lze předpokládat, že tito respondenti vnímají nástroj jako pokročilý korektor, který jim umožňuje dosáhnout vyšší jazykové úrovně bez nutnosti hluboké reflexe gramatických pravidel. Téměř shodný počet respondentů (25) se však přiznal k nejkontroverznějšimu způsobu využití, a to k vygenerování celého textu. Tato skupina žáků tedy AI nepoužívá jako pomocníka, ale jako úplnou náhradu za vlastní tvůrčí činnost, což představuje zásadní výzvu pro procesní pojetí výuky slohu a objektivitu hodnocení. Strukturální pomoc, konkrétně tvorbu osnovy a kompozice textu, vyzdvihlo 15 respondentů. Dalších 14 žáků využívá AI k vypracování pouze určitých pasáží, což svědčí o selektivním přístupu, kdy žák na technologii deleguje pouze ty části úkolu, které mu činí největší obtíže. Skutečnost, že 19 žáků uvedlo, že jim AI nijak nepomohla, může souviset s jejich vysokou mírou autorské autonomie, nebo naopak s nedostatečnou dovedností nástroj efektivně ovládat a formulovat relevantní požadavky.

Z celkového rozložení odpovědí vyplývá, že umělá inteligence je v žákovském prostředí vnímána především jako generátor obsahu a korektor. Zatímco pomoc s inspirací lze interpretovat jako pozitivní stimul pro rozvoj kreativity, vysoký podíl žáků nechávajících si vygenerovat kompletní texty signalizuje potřebu jasnějšího metodického vedení. Ukazuje se, že hranice mezi inspirací a substitucí vlastního výkonu je v očích žáků velmi nejasná.

13) Myslíš si, že ti využívání umělé inteligence může pomoci zlepšit tvé psaní?



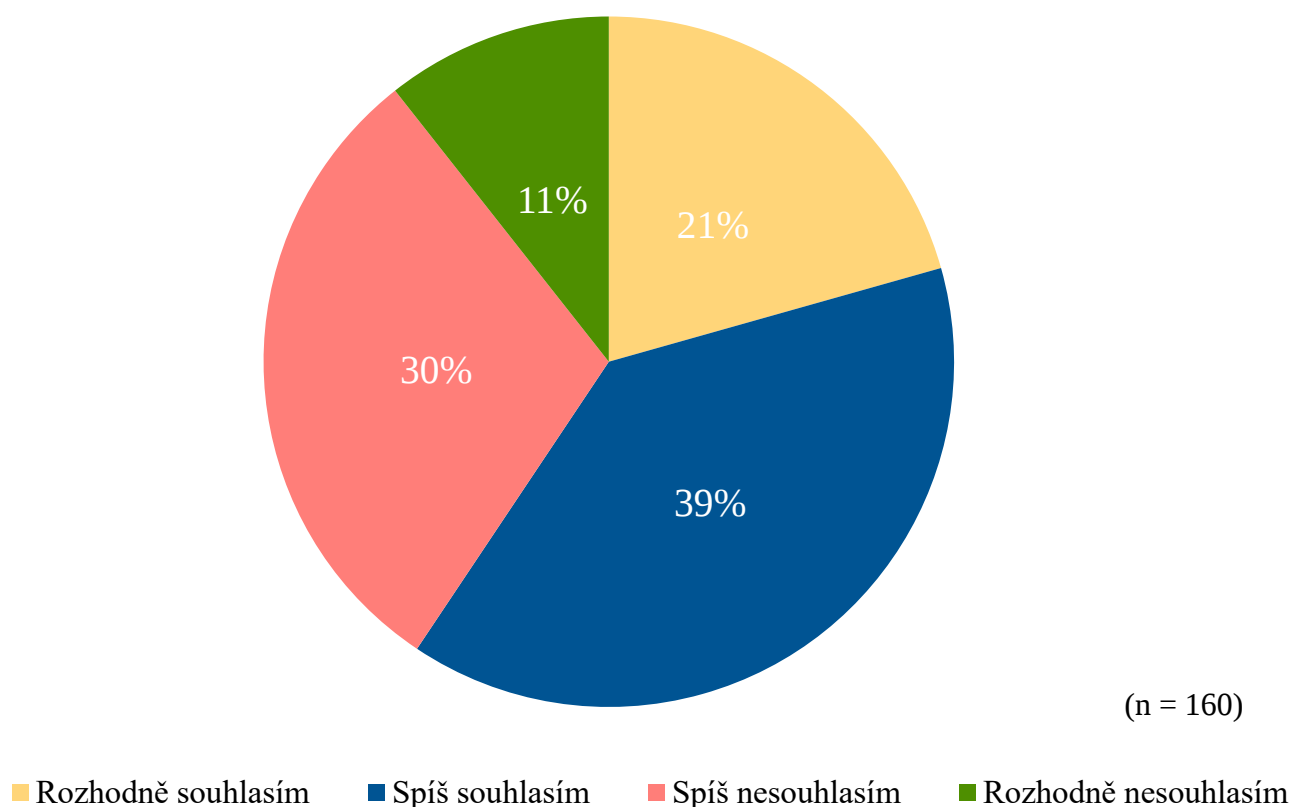
Graf č. 13 – Vliv umělé inteligence na zlepšení psaní

Třináctá otázka dotazníku se zaměřila na subjektivní hodnocení potenciálu umělé inteligence jako nástroje pro osobní rozvoj v oblasti psaní. Získaná data odhalují existenci dvou téměř vyrovnaných názorových skupin, což naznačuje, že žáci druhého stupně vnímají vliv AI na své dovednosti velmi nejednoznačně.

Mírná většina respondentů, konkrétně 86 žáků (53,8 %), se domnívá, že jim využívání umělé inteligence může pomoci zlepšit jejich psaní. Tento postoj pravděpodobně vychází ze zkušenosti s AI jako „učebním asistentem“, který dokáže poskytnout okamžitou zpětnou vazbu, navrhnout stylistické úpravy nebo pomoci s objasněním složitých gramatických pravidel (EU Kids Online V, 2025, s. 11). Jak uvádějí Kopecký a Szotkowski (2025), generativní AI může být „skvělým pomocníkem“ při tvorbě nejrůznějších textů, od dopisů až po ucelené příběhy, přičemž žákům nabízí prostor pro stimulaci kreativity a překonávání bariér v psaném projevu (s. 28). Pro tuto skupinu žáků představuje AI prostředek k personalizaci učení, který doplňuje tradiční metody slohové výchovy.

Naopak 74 respondentů (46,3 %) možnost pozitivního vlivu AI na kvalitu jejich psaní odmítá. Tato poměrně silná skepse může pramenit z intuitivního pochopení rizik, která s sebou nekritické využívání technologií přináší. Odborná literatura v této souvislosti varuje, že nadměrné spoléhání na algoritmy může vést k postupné degradaci vlastních znalostí, dovedností a kritického myšlení (Kopecký a Szotkowski, 2025, s. 29). Žáci v této skupině mohou vnímat, že skutečný rozvoj komunikačních kompetencí vyžaduje autentické myšlenkové úsilí, které nelze nahradit automatizovaným generováním obsahu. Vyrovnanost výsledků naznačuje, že žáci se nacházejí v bodě, kdy sice oceňují produktivitu a pomoc, kterou jim AI nabízí, ale zároveň si uvědomují hranici mezi technologickou podporou a vlastním tvůrčím růstem. Pro pedagogickou praxi ve slohové a komunikační výchově z toho vyplývá nutnost zaměřit se na takové způsoby integrace AI, které nebudou vlastní psaní nahrazovat, ale spíše kultivovat skrze kritickou analýzu a revizi vygenerovaných výstupů.

14) Přejde ti v pořádku využít umělou inteligenci jako pomoc při psaní domácího slohu?

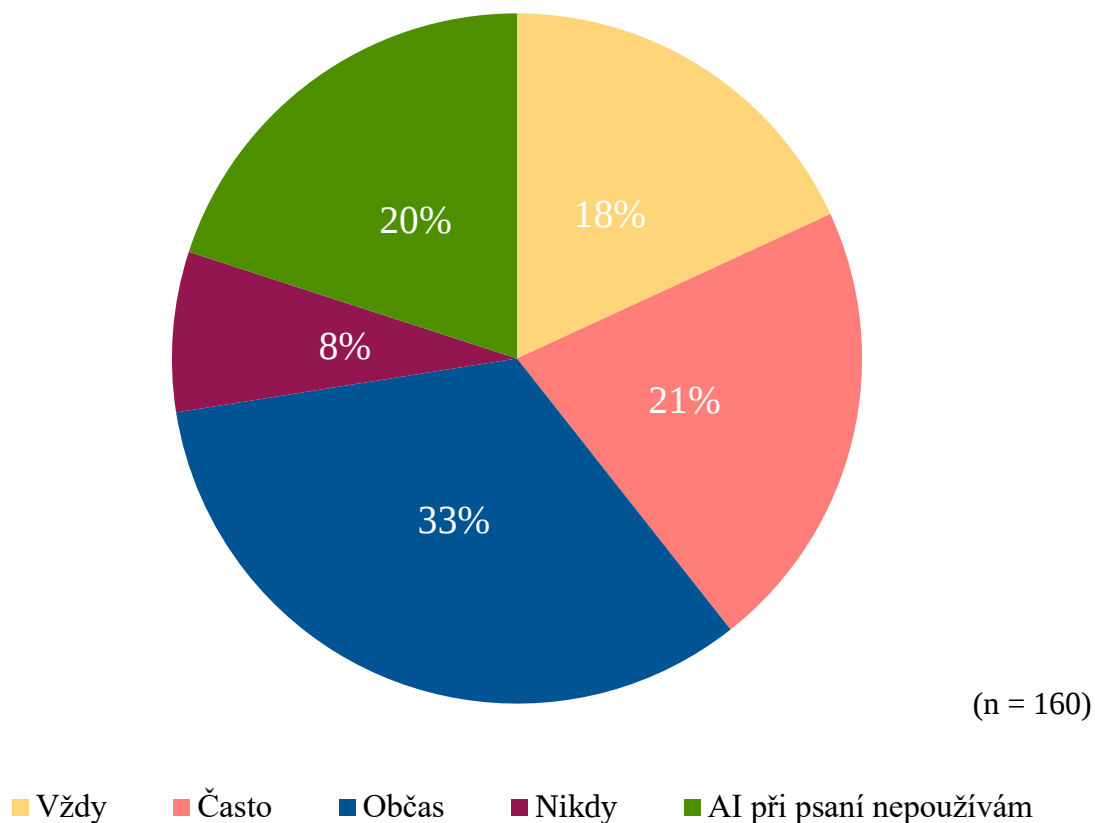


Graf č. 14 – Etické vnímání využití umělé inteligence

Čtrnáctá otázka se zaměřila na etické vnímání legitimacy využívání umělé inteligence při vypracovávání domácích slohových prací. Získaná data odhalují, že hranice mezi tím, co žáci považují za přípustnou pomoc a co za nepřípustné usnadnění práce, je velmi nejednoznačná. Výsledky naznačují, že většina respondentů (celkem 95 žáků, tedy 59,4 %) vnímá zapojení AI do domácí přípravy jako akceptovatelné. Nejpočetněji zastoupenou skupinou jsou žáci, kteří zvolili možnost „spíš souhlasím“ (62 respondentů), což může signalizovat, že technologii vnímají jako užitečného pomocníka, který jim usnadňuje tvůrčí proces, pomáhá s osnovou nebo stylistickou úpravou, aniž by nutně musel nahrazovat jejich vlastní myšlenkové úsilí. Skupina, která s tímto postupem „rozhodně souhlasí“, čítá 33 žáků. Na druhé straně se nachází nezanedbatelná část souboru (65 žáků, tedy 40,6 %), která se k využívání AI v tomto kontextu staví odmítavě. Zde převažuje mírný nesouhlas (48 respondentů) nad kategorickým odmítnutím (17 respondentů). Tento postoj pravděpodobně reflektuje tradiční vnímání školních povinností, kde je kladen důraz na autenticitu a samostatnost autora. Žáci v této skupině mohou pociťovat, že delegování části tvůrčí práce na algoritmus narušuje férovost vzdělávacího procesu a smysl samotné slohové práce jakožto nástroje pro rozvoj vlastních vyjadřovacích schopností.

Rozpor v postojích ukazuje na absenci jasně definovaných pravidel v českém školním prostředí. Pokud žáci nemají od učitelů jasné vodítko, co je považováno za legitimní inspiraci a co za podvod, rozhodují se na základě vlastního intuitivního vnímání etiky. Pro slohovou a komunikační výchovu je toto zjištění zásadní, neboť potvrzuje, že diskuse o autorské integritě a etických hranicích využívání technologií by se měla stát integrální součástí výuky, aby se předešlo nejasnostem při hodnocení domácích prací.

15) Pokud využíváš umělou inteligenci při tvorbě textu, provádíš následnou úpravu či kontrolu vygenerovaného obsahu?

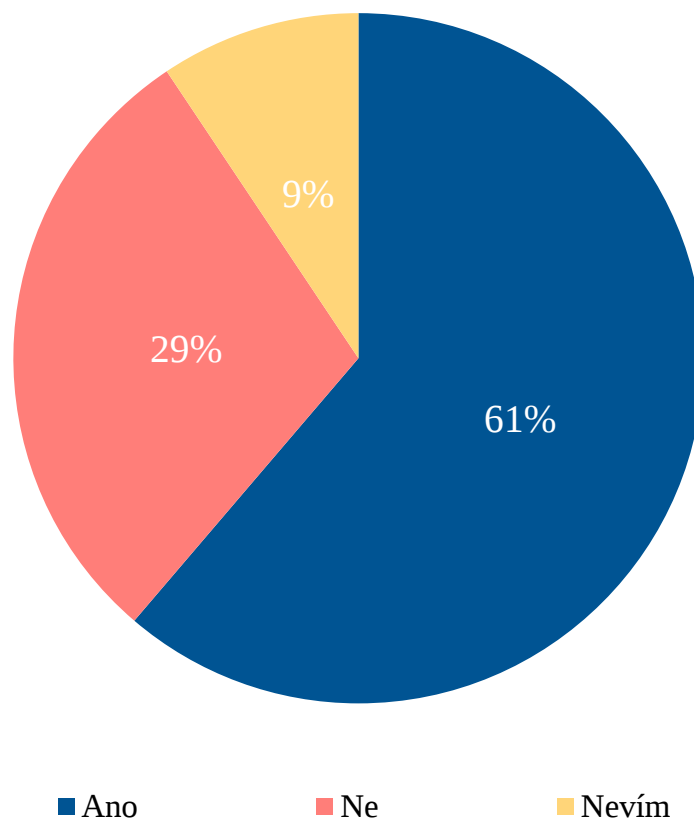


Graf č. 15 – Kontrola výstupů umělé inteligence při tvorbě textu

Patnáctý okruh šetření se věnoval kritické reflexi vygenerovaného obsahu a míře redakční práce, kterou žáci odvádějí po obdržení výstupu z nástroje umělé inteligence. Tato otázka je klíčová pro pochopení, zda žáci k technologii přistupují jako k autonomnímu tvůrci, nebo jako k pomocníkovi, jehož produkt vyžaduje další lidskou intervenci a verifikaci. Získaná data ukazují, že mezi 128 žáky, kteří AI k tvorbě textů využívají, převládá snaha o určitou formu kontroly. Možnost „vždy“ zvolilo 29 respondentů (18,1 % z celkového souboru) a možnost „často“ 34 žáků (21,3 %). Téměř polovina uživatelů AI tedy deklaruje vysokou míru ostražitosti. Nejpočetnější skupinu však tvoří 53 respondentů (33,1 %), kteří vygenerovaný obsah upravují pouze „občas“. Alarmující může být zjištění u 12 žáků (7,5 %), kteří přiznávají, že kontrolu neprovádějí nikdy a výstupy pravděpodobně přebírají mechanicky. Zbývajících 32 respondentů (20 %) uvedlo, že AI k psaní nevyužívá, což koresponduje s předchozími údaji o uživatelské základně.

Vysoká míra deklarované kontroly u části žáků je v souladu s metodickými doporučeními, která zdůrazňují, že výstupy generativní AI je nutné „řádně zkontrolovat“, neboť modely mohou chybovat či si vymýšlet, tedy tzv. halucinovat (Kopecký a Szotkowski, 2025, s. 29). Skutečnost, že žáci výstupy revidují, potvrzuje i zpráva projektu EU Kids Online V (2025), podle níž dospívající často vnímají AI produkty pouze jako „výchozí body“, které následně „upravují, přepisují nebo personalizují“ (s. 11). Tento přístup je z hlediska slohové výchovy žádoucí, neboť v něm zůstává zachována aktivní role žáka jako editora a kritického posuzovatele textu. Na druhou stranu skupina žáků, která kontrolu provádí pouze sporadicky nebo vůbec, čelí rizikům spojeným s nekritickým přebíráním faktických chyb či stylistických nevhodností. Jak upozorňuje zpráva EU Kids Online V (2025), někteří dospívající mají tendenci důvěřovat výstupům AI bez dalšího zpochybňování, pokud na ně odpovědi působí „přesvědčivě a sebejistě“ (s. 12). Pro pedagogickou praxi v oblasti komunikační výchovy z toho vyplývá nutnost rozvíjet u žáků dovednosti spojené s tzv. algoritmickou gramotností, která zahrnuje schopnost využívat AI moudře a s vědomím jejích limitů (Černý et al., 2023, s. 17). Schopnost provádět následnou úpravu textu se tak stává novou, nezbytnou součástí kompetence k psaní v digitálním věku.

16) Domníváš se, že by měl učitel žákům vysvětlovat zásady bezpečného a etického využívání umělé inteligence?



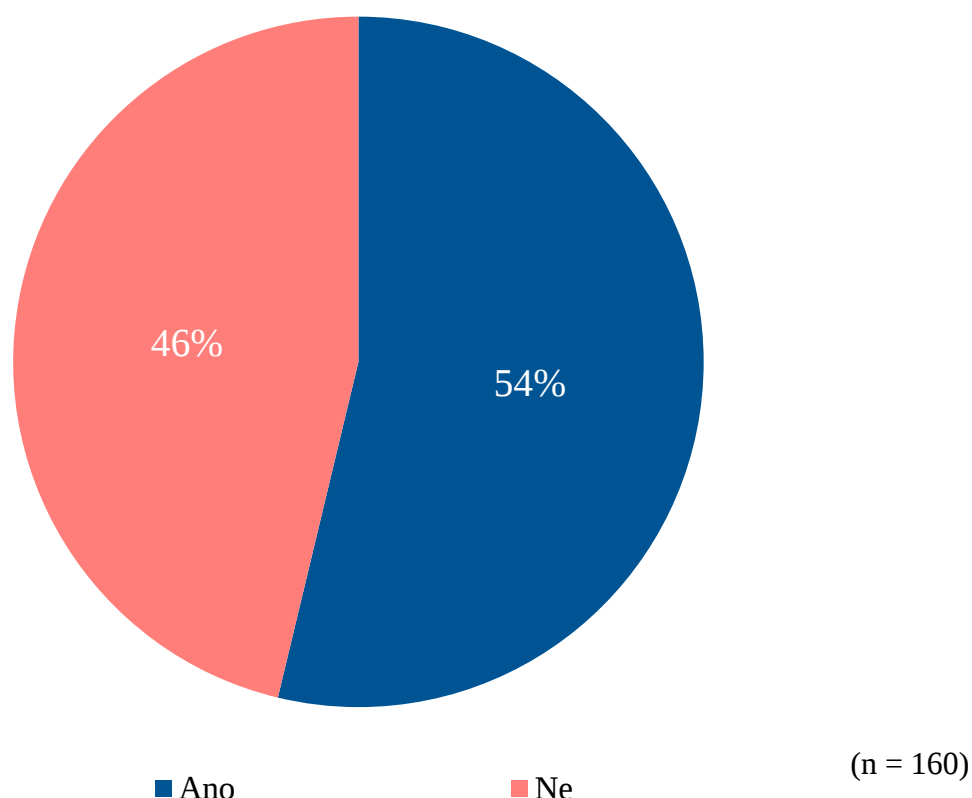
(n = 160)

Graf č. 16 – Potřeba výuky bezpečného a etického využívání

Šestnáctá otázka dotazníku se zaměřila na vnímání role pedagoga jako průvodce světem digitálních technologií, konkrétně v oblasti etiky a bezpečnosti spojené s umělou inteligencí. Získaná data naznačují, že žáci druhého stupně vnímají potřebu institucionálního zastřešení této problematiky a očekávají od školy jasnější vymezení pravidel. Většina respondentů, konkrétně 98 žáků, se domnívá, že by učitel měl zásady bezpečného a etického využívání AI ve výuce aktivně vysvětlovat. Tento výrazný příklon k potřebě pedagogického vedení lze interpretovat jako důsledek určité názorové neukotvenosti, kterou žáci pocítují. Ačkoliv tyto nástroje v soukromí běžně využívají, v kontextu školní práce se pravděpodobně pohybují v „šedé zóně“ a postrádají jasná kritéria pro to, co je ještě považováno za legitimní podporu při psaní a co již za porušení akademické integrity. Poptávka po vysvětlení etických zásad tak odráží snahu žáků o korektní využívání technologií. Opačný názor vyjádřilo 47 respondentů, kteří se domnívají, že osvěta ze strany učitele není nutná. Tento postoj může pramenit z pocitu dostatečné vlastní informovanosti nebo z

přesvědčení, že umělá inteligence je nástroj natolik intuitivní, že nevyžaduje speciální instruktáž. Skupina 18 žáků, která zvolila možnost „nevím“, pak představuje nerozhodnou část souboru, u níž pravděpodobně chybí hlubší reflexe rizik spojených s generativními modely. Celkově výsledky potvrzují, že škola by neměla zůstat v roli pasivního pozorovatele, ale měla by aktivně formovat hodnotový rámec, v němž žáci s umělou inteligencí pracují, zejména v oblasti tvorby textů a komunikace.

17) Myslíš si, že když využiješ umělou inteligenci, měl/a bys to přiznat/citovat?



Graf č. 17 – Přiznání využití umělé inteligence při tvorbě textu

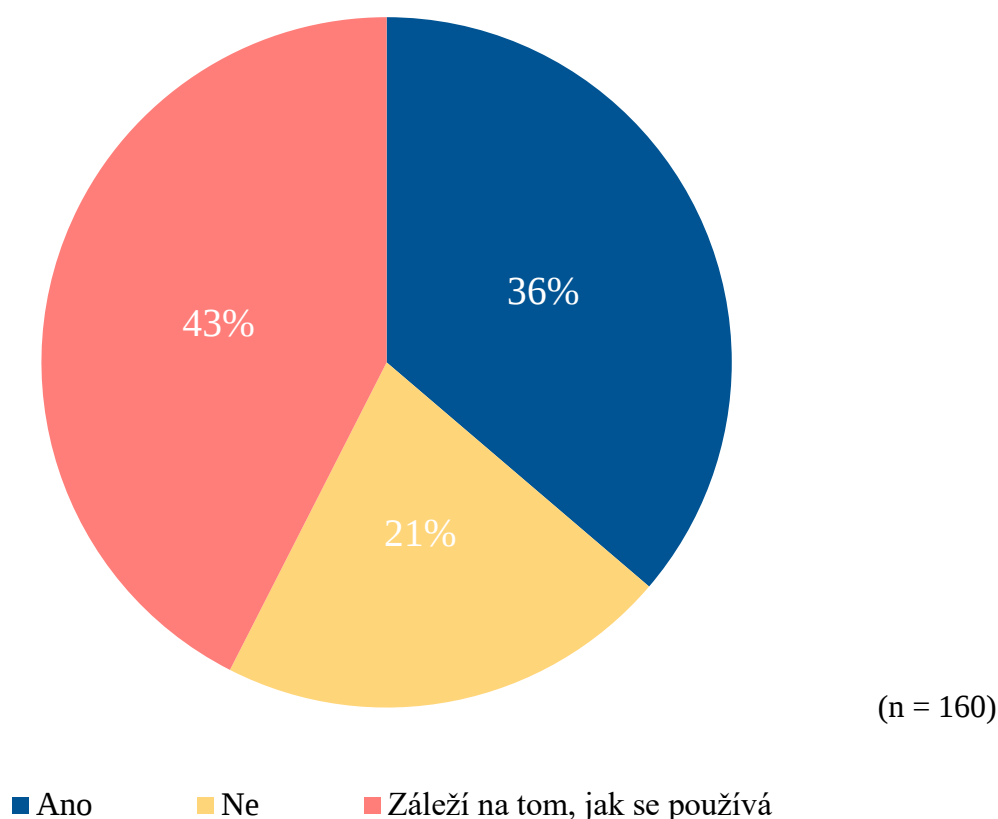
Sedmnáctá položka dotazníkového šetření otevírá etickou rovinu využívání generativních modelů v procesu školního psaní. Otázka zjišťovala, zda žáci považují za nutné přiznat či citovat asistenci umělé inteligence při vypracovávání slohových úkolů. Výsledky ukazují na značnou názorovou nejednotnost cílové skupiny, neboť 86 respondentů (53,75 %) se přiklonilo k variantě „ano“, zatímco 74 žáků (46,25 %) zvolilo odpověď „ne“. Tento těsný rozdíl naznačuje, že v žákovském prostředí dosud neexistuje konsenzus ohledně toho, jakou roli AI v procesu tvorby textu vlastně zastává. Mírná nadpoloviční většina, která se vyslovila pro transparentnost, pravděpodobně reflektuje intuitivní vnímání poctivosti a

akademické integrity, byť v intencích základního vzdělávání. Tito žáci zřejmě vnímají AI jako externí entitu, jejíž podíl na výsledném textu je natolik signifikantní, že jeho zamlčení by mohlo být interpretováno jako klamání pedagoga. V tomto kontextu lze hovořit o zárodcích citu pro autorskou etiku, který je v tradiční slohové výchově akcentován zejména v souvislosti s prevencí plagiátorství.

Na druhé straně stojí nezanedbatelná část respondentů, která potřebu citování neguje. Zde se nabízí několik interpretačních linií. První z nich může souviset s vnímáním umělé inteligence jako pouhého technického nástroje, který je žáky stavěn na roveň internetovému vyhledávači, automatické korektuře pravopisu nebo on-line slovníku. U těchto pomůcek se běžně nevyžaduje uvádění zdroje, a žáci tak mohou mít tendenci aplikovat stejnou logiku i na komplexnější generativní systémy. Pokud žák využije AI například pouze k vygenerování osnovy nebo k synonymické záměně, hranice mezi jeho vlastním textem a strojovým zásahem se stává velmi nezřetelnou.

Druhá linie interpretace záporných odpovědí může pramenit z obavy z případné sankce. Pokud v pedagogické praxi dosud chybí jasná pravidla a metodické pokyny, jak s AI ve výuce nakládat, mohou žáci vnímat přiznání jejího využití jako rizikové. Absence explicitního dovození pracovat s těmito nástroji vede k tomu, že je jejich užití chápáno jako nedovolená pomoc, kterou je výhodnější skrýt. Tento postoj potvrzuje potřebu jasného vymezení hranic mezi legitimní asistencí a podváděním, jak o tom v obecnější rovině komunikace mezi učitelem a žákem pojednává Gavora (2005). Získaná data jasně demonstrují, že etické dilema spojené s AI je pro žáky 2. stupně základní školy aktuální a živé. Rozložení odpovědí signalizuje, že pouhé spoléhání se na morální kompas žáků je v této oblasti nedostačující. Pro slohovou a komunikační výchovu z toho vyplývá nezbytnost tematizovat otázku autorství a duševního vlastnictví v digitálním věku. Zdá se, že bez jasně definovaných kritérií, kdy je AI chápána jako inspirativní partner a kdy jako nepřípustný substitut vlastní myšlenkové práce, bude v žákovské populaci i nadále přetrvávat nejistota ohledně legitimacy takového počínání. Tento stav může v konečném důsledku vést k oslabení důvěry v komunikační vztah mezi učitelem a žákem, což je v přímém rozporu s cíli moderní komunikační výchovy, jak je definuje například Šebesta (1999).

18) Je podle tebe možné využívat umělou inteligenci k podvádění?



Graf č. 18 – Možnost využití umělé inteligence k podvádění

Osmnáctá položka dotazníkového šetření plynule navazuje na předchozí etický blok a zaměřuje se na vnímání umělé inteligence jako nástroje k potenciálnímu podvádění při plnění školních povinností. Výsledky této otázky jsou signifikantní především svou vnitřní diferenciací, neboť nejpočetnější skupina respondentů (68 žáků, tj. 42,5 %) zvolila ambivalentní odpověď „záleží na tom, jak se používá“. Jednoznačně kladně se vyjádřilo 58 respondentů (36,25 %) a možnost podvádění pomocí AI zcela negovalo 34 žáků (21,25 %).

Dominance odpovědi zdůrazňující kontextuální využití nástroje naznačuje, že žáci 2. stupně základní školy jsou schopni rozlišovat mezi různými úrovněmi asistence, kterou AI nabízí. Tento postoj reflektuje moderní pojetí slohové a komunikační výchovy, kde se hranice mezi legitimní pomůckou a nečestným jednáním stává v digitálním prostředí velmi prostupnou. Pokud žák využívá generativní modely k rešerši informací, strukturování textu nebo k překonání tvůrčího bloku, pravděpodobně to nevnímá jako podvádění, ale jako efektivní využití dostupných technologií. Naopak kompletní vygenerování textu bez vlastního vkladu je již vnímáno jako eticky problematické. Tato názorová pluralita potvrzuje, že žáci intuitivně chápou

rozdíl mezi „psaním s pomocí AI“ a „nechááním AI psát za sebe“. Skupina 58 respondentů, která vnímá AI jednoznačně jako prostředek k podvádění, pravděpodobně vychází z tradičního paradigmatu školního hodnocení, kde je kladen důraz na individuální výkon bez externí podpory. Z pohledu těchto žáků může být jakýkoli zásah umělé inteligence do procesu tvorby interpretován jako narušení rovnosti podmínek a obcházení vzdělávacích cílů. Tento pohled je v souladu s obavami, které v didaktice slohu formuluje například Čechová (1998), když zdůrazňuje potřebu rozvoje autentických komunikačních dovedností, jež jsou výsledkem vlastního myšlenkového úsilí mluvčího či pisatele. Pozoruhodným zjištěním je pak postoj 34 žáků, kteří možnost podvádění pomocí AI zcela odmítají. Zde se lze domnívat, že tito respondenti vnímají umělou inteligenci jako přirozenou součást informačního ekosystému, jejíž užití je pro ně stejně legitimní jako použití slovníku či encyklopedie. Tento postoj může signalizovat posun v chápání autorství u nastupující generace, pro kterou se koncept „původního textu“ v prostředí neustálé digitální remediace a intertextuality stává méně rigidním. Pokud žák nepovažuje AI za subjekt, ale za sofistikovaný software, může pro něj být termín „podvádění“ v tomto kontextu neadekvátní. Získaná data v této otázce ukazují na nutnost redefinovat pojem školního podvodu v éře generativních technologií. Jak uvádí Šebesta (1999), cílem komunikační výchovy je kultivace schopnosti vyjadřovat se v různých komunikačních situacích. Pokud se však situace mění pod vlivem technologií, musí se měnit i naše chápání toho, co tvoří jádro žákova výkonu. Výsledky naznačují, že žáci jsou otevřeni diskusi o pravidlech využívání AI, přičemž většina z nich si uvědomuje, že klíč k etickému užívání neleží v nástroji samotném, ale ve způsobu a míře jeho integrace do tvůrčího procesu. Pro pedagogickou praxi z toho vyplývá úkol nezakazovat, ale spíše metodicky vést žáky k takovému využívání AI, které bude podporovat, nikoli nahrazovat jejich vlastní komunikační kompetence.

19) Co byste se chtěli ve škole naučit o práci s umělou inteligencí? V jaké oblasti?

Devatenáctá položka dotazníkového šetření byla koncipována jako otevřená otázka, která žákům poskytla prostor pro vyjádření jejich konkrétních vzdělávacích potřeb, zájmů i obav spojených s umělou inteligencí. Ačkoliv značná část respondentů zvolila odpověď „nevím“, což může reflektovat buď počáteční stadium reflexe tohoto fenoménu, nebo obtížnost formulovat konkrétní požadavky na novou technologii, zbývající odpovědi vykreslily pestrou škálu témat. Ty lze rozdělit do několika klíčových oblastí: technické dovednosti, informační gramotnost, edukační podpora a eticko-sociální rizika.

Významnou skupinu tvoří požadavky na osvojení praktických dovedností spojených s tzv. promptováním. Žáci projevíli zájem o to, „jak správně formulovat dotazy“, aby získali relevantní a smysluplné odpovědi, a „jak s AI komunikovat efektivně“. Tato potřeba úzce souvisí s rozvojem multimodální tvorby, neboť respondenti vyjádřili touhu „naučit se využívat AI k produkci kreativního obsahu, jako jsou prezentace, obrázky, videa či hudba, hlavně v rámci školních projektů“. Ukazuje se, že žáci vnímají AI jako komplexní tvůrčí nástroj, který přesahuje rámec pouhé textové generace.

Dalším výrazným tématem je kritické myšlení a verifikace informací. Respondenti si uvědomují, že výstupy umělé inteligence nemusí být vždy pravdivé, a zmiňují osobní zkušenosti s faktickými chybami systému. V odpovědích se opakovaně objevoval požadavek na výuku metod, jak rozpoznat dezinformace a jak si ověřovat pravdivost tvrzení, která AI předkládá. Tato reflexe nespolehlivosti nástroje je z hlediska mediální výchovy velmi cenná, neboť naznačuje, že žáci k technologii nepřistupují s nekritickou důvěrou, ale vnímají ji jako zdroj, který vyžaduje neustálou kontrolu.

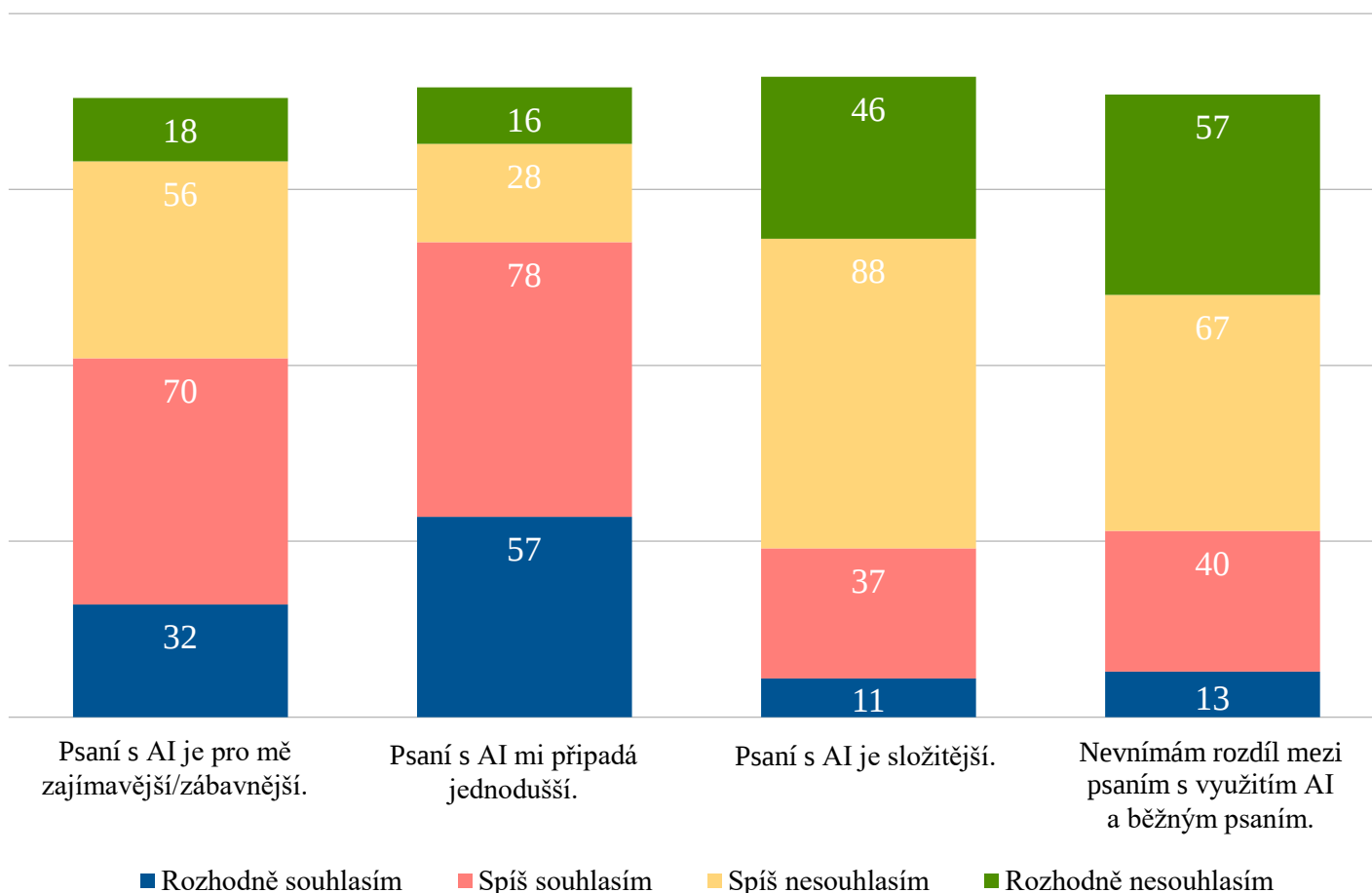
Objevily se názory, že umělá inteligence může sloužit k „vysvětlení látky“, kterou žák nepochopil od učitele, nebo „k řešení složitých matematických úloh“, u nichž absentuje vlastní nápad. AI je zde chápána jako doplňkový zdroj k učebnicím a pedagogickému výkladu, který je dostupný v reálném čase a přizpůsobený individuálnímu tempu žáka.

Nemenší pozornost byla věnována rizikům a etickým aspektům. Část žáků projevila hlubší obavy z negativních společenských dopadů, jako je „ztráta pracovních míst“, „vznik závislosti na technologiích“ nebo „potenciální ztráta schopnosti samostatného učení“. Extrémnější polohy odpovědí dokonce reflektovaly „strach z nadvlády AI nad lidským rozhodováním“, což vedlo k odmítavému postoji k jakémukoliv vzdělávání v této oblasti. Objevila se i skepse ohledně

současné úrovni vývoje AI, kdy někteří respondenti navrhovali s integrací do výuky počkat, dokud technologie nedosáhne vyšší míry spolehlivosti.

Syntéza těchto odpovědí naznačuje, že žáci 2. stupně základní školy vnímají umělou inteligenci jako ambivalentní fenomén. Na jedné straně stojí fascinace možnostmi kreativního vyjádření a usnadnění studijních povinností, na straně druhé racionální i emocionální obavy z nekontrolovaného vývoje a ztráty autenticity. Pro pedagogickou praxi z těchto zjištění vyplývá jasný požadavek: výuka by se neměla omezovat pouze na technickou instruktáž, ale musí prioritně zahrnovat rozvoj informační bezpečnosti, kritického hodnocení zdrojů a diskusi o sociálních a profesních perspektivách v digitálním věku.

20) Zaškrtněte u každého výroku možnost, se kterou se nejvíce ztotožňujete.



Graf č. 19 – Atraktivita, náročnost, složitost a míra odlišnosti od tradičního psaní

(n = 160)

Závěrečná položka dotazníkového šetření byla koncipována jako postojové výroky, jejichž cílem bylo hlouběji prozkoumat subjektivní prožívání procesu psaní v interakci s umělou inteligencí. Žáci hodnotili čtyři dimenze: atraktivitu, náročnost, složitost a míru odlišnosti od tradičního psaní. Výsledky této sekce poskytují ucelený pohled na to, jak generativní nástroje proměňují žákovskou perspektivu na tvorbu textu.

V oblasti vnímané náročnosti (výroky „Psaní s AI mi připadá jednodušší“ a „Psaní s AI je složitější“) je patrná nejsilnější shoda. Celkem 135 respondentů (84,4 %) vnímá zapojení AI jako faktor, který proces psaní usnadňuje, zatímco opačný názor, tedy že je práce s AI složitější, zastává pouze 48 žáků (30 %). Tato disproporce potvrzuje, že hlavní motivací pro využívání těchto nástrojů je redukce kognitivní zátěže a úspora času. Umělá inteligence pravděpodobně funguje jako katalyzátor, který pomáhá překonávat bariéry v počátečních fázích psaní, jako je generování nápadů či formulace prvních vět, což jsou aspekty, které žáci v tradiční výuce slohu často vnímají jako nejproblematictější.

Aspekt atraktivity a zábavnosti („Psaní s AI je pro mě zajímavější/zábavnější“) vykazuje rovněž převážně kladné hodnocení, byť ne tak jednoznačné jako u předchozího bodu. S tímto tvrzením se ztotožnilo 102 respondentů (63,75 %). Vyšší míra zaujetí může pramenit z interaktivní povahy práce s chatboty, kdy se proces psaní mění z osamělé činnosti v dialogickou kooperaci. Pro didaktiku slohu je toto zjištění klíčové, neboť naznačuje, že vhodná integrace AI může zvýšit vnitřní motivaci žáků k tvorbě textu, což je jeden z dlouhodobých cílů komunikační výchovy (Kostečka, 1993). Na druhou stranu 74 žáků (46,25 %), kteří se s tímto výrokem neztotožnili, může reprezentovat skupinu, pro niž je technologická asistence buď irelevantní, nebo ji vnímají jako narušení autentického tvůrčího procesu. Zásadním zjištěním je pak reflexe rozdílnosti obou přístupů k psaní („Nevnímám rozdíl mezi psaním s využitím AI a běžným psaním“). Naprostá většina respondentů (124 žáků, tj. 77,5 %) tento výrok odmítla, čímž deklarovala, že si jsou jasně vědomi distinkce mezi autonomní tvorbou a prací s podporou algoritmu. Tento výsledek je v určitém kontrastu s předchozími otázkami o etice; ačkoliv žáci vnímají proces jako odlišný, ne vždy pocítují potřebu tuto odlišnost formálně přiznat. Uvědomění si rozdílu však naznačuje, že žáci nepřijímají AI jako neviditelnou součást své kognice, ale jako externí entitu, která do procesu vstupuje a transformuje ho. Syntéza odpovědí ukazuje, že umělá inteligence je žáky vnímána primárně jako nástroj k usnadnění práce, který zároveň zvyšuje atraktivitu úkolu. Dominantní pocit „jednoduchosti“ však může být pro rozvoj komunikačních dovedností dvousečný. Pokud je psaní vnímáno jako příliš snadné, hrozí rezignace na hlubší myšlenkové operace, které jsou s procesem formulování

myšlenek neodmyslitelně spjatý. Jak upozorňuje Hausenblas (1992), smyslem slohu není pouze vyprodukovat text, ale kultivovat myšlení.

8 SHRnutí VÝzkUMU

Předložené výzkumné šetření, realizované na Základní škole Kosmonautů v Ostravě se souborem 160 respondentů, poskytuje detailní vhled do transformace psaného projevu pod vlivem generativních technologií. Syntéza získaných dat umožňuje formulovat komplexní odpovědi na stanovené výzkumné otázky a zároveň reflektovat širší didaktické souvislosti v rámci slohové a komunikační výchovy.

Odpověď na první výzkumnou otázku: Jaké povědomí a jaké dosavadní zkušenosti mají žáci 2. stupně základní školy s umělou inteligencí?

Výzkum prokázal, že povědomí o umělé inteligenci je mezi žáky téměř univerzální, neboť 97,5 % respondentů o tomto fenoménu již slyšelo. Tato vysoká míra informovanosti je doprovázena značnou praktickou zkušeností; 68,8 % žáků již AI aktivně využilo při tvorbě textu. Dominantním nástrojem zůstává ChatGPT (87,5 %), následovaný modelem Google Gemini (51,9 %). Z hlediska motivace dochází k posunu od čistě hravého experimentování k užitnému využívání, kdy 51,9 % žáků používá AI jako primární informační zdroj a 33,1 % jako přímou podporu při plnění školních povinností. Tento stav potvrzuje, že AI přestala být vnímána jako technologická kuriozita a stala se integrální součástí digitálního ekosystému dospívajících.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku: Vnímají žáci potenciál umělé inteligence při práci s textem?

Potenciál umělé inteligence je žáky reflektován především skrze redukci kognitivní zátěže a překonávání tvůrčích bariér. Za největší přínos považují respondenti poskytnutí inspirace a nápadů (33,1 %), což přímo adresuje problematiku „strachu z prázdného listu“. Výrazných 84,4 % žáků vnímá psaní s AI jako jednodušší proces, přičemž 63,75 % jej hodnotí jako zábavnější. Žáci vnímají AI jako multifunkční nástroj, který dokáže zastat roli korektora (41,9 %) i strukturálního poradce. Zároveň však 77,5 % respondentů deklaruje, že si uvědomuje rozdíl mezi autonomním psaním a prací s podporou algoritmu, což naznačuje, že AI vnímají jako externí asistenci, nikoli jako organickou součást své vlastní komunikační kompetence.

Odpověď na třetí výzkumnou otázku: Jaký postoj zaujímají žáci k začlenění umělé inteligence do školní výuky?

Postoj k integraci AI do formálního vzdělávání je charakterizován mírným optimismem (55 % respondentů), který je však doprovázen značnou nejistotou ohledně kurikulárního ukotvení. Přestože žáci AI využívají k psaní textů, pouze 8,8 % z nich se domnívá, že by se toto téma mělo primárně probírat v hodinách českého jazyka. Naprostá většina (87,5 %) deleguje tuto problematiku do informatiky. Tato diskrepance naznačuje, že žáci vnímají AI spíše jako technický software než jako nástroj kultivace jazykového projevu. V hodinách češtiny by výuku o AI uvítalo pouze 27,5 % žáků, zatímco téměř polovina (48,8 %) vykazuje lhostejnost. Z otevřených odpovědí však vyplývá silná poptávka po praktických dovednostech, zejména po schopnosti správně formulovat prompty a efektivně vyhledávat ověřené informace.

Odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku: Jak žáci vnímají etické otázky spojené s využíváním umělé inteligence ve školním psaní a zda reflektují rizika, která mohou při jejím používání vznikat?

Etická rovina využívání AI je pro žáky oblastí s nejnižší mírou konsenzu. Otázka nutnosti přiznat či citovat asistenci AI rozděluje soubor na dvě téměř vyrovnané skupiny (53,75 % pro citování vs. 46,25 % proti). Podobná ambivalence panuje v otázce podvádění, kde 42,5 % žáků zastává názor, že legitimita závisí na způsobu užití. Žáci vykazují určitou míru kritického myšlení, neboť 39,4 % z nich provádí kontrolu vygenerovaného obsahu často či vždy, čímž reagují na riziko faktických chyb a halucinací. Přesto 59,4 % respondentů považuje za akceptovatelné využít AI jako pomoc při psaní domácího slohu, což signalizuje erozi tradičního pojetí autorské integrity, jak ji definuje Čechová (1998) v souvislosti s výstavbou textu a jeho autenticitou.

Výsledky empirického šetření naznačují, že žáci 2. stupně základní školy se nacházejí v přechodné fázi mezi tradičním a technologicky asistovaným psaním. Umělá inteligence pro ně představuje především pragmatický nástroj k usnadnění práce, který je schopen efektivně saturovat potřebu inspirace a jazykové korektury. Zjištěná data však odhalují hluboký rozpor mezi reálnou uživatelskou praxí a vnímáním vzdělávacího obsahu. Žáci sice masivně využívají AI k tvorbě textů, ale její reflexi v hodinách českého jazyka nepovažují za prioritní, což pravděpodobně pramení z jejich technocentrického pohledu na tuto technologii. Z hlediska komunikační výchovy je znepokojivá zjištěná etická neukotvenost. Absence jasných pravidel vede k tomu, že téměř polovina žáků nepovažuje za nutné asistenci AI přiznávat, což

může v dlouhodobém horizontu narušit důvěru v komunikační vztah mezi učitelem a žákem. Pokud žáci vnímají AI jako „jednodušší“ cestu k výsledku, hrozí, že dojde k oslabení rozvoje hloubkových myšlenkových operací nezbytných pro stylizaci textu. Šebesta (1999) zdůrazňuje, že cílem didaktiky je kultivace schopnosti vyjadřovat se v různých situacích, v éře AI se však tato situace dramaticky mění a vyžaduje novou definici autorství. Výzkum rovněž ukázal, že žáci sice deklarují provádění následné kontroly textu, ale její intenzita je u značné části souboru pouze sporadická. To v kombinaci s vysokou důvěrou v AI jako informační zdroj (51,9 %) vytváří prostor pro nekritické přebírání dezinformací. Pro pedagogickou praxi z toho vyplývá naléhavá potřeba transformovat slohovou výchovu tak, aby se nezaměřovala pouze na finální produkt, ale na proces kritického hodnocení a revize textu. Jak naznačují odpovědi respondentů, žáci sice o AI „slyšeli“, ale postrádají metodické vedení, které by jim pomohlo překonat roli pasivních konzumentů vygenerovaného obsahu a stát se vědomými editory, kteří AI využívají k rozvoji, nikoli k nahrazení vlastních komunikačních kompetencí. Tato transformace je nezbytná pro zachování smyslu slohové výchovy jako nástroje kultivace lidského myšlení a vyjadřování v digitálně saturované společnosti.

ZÁVĚR

Diplomová práce vznikala v době, kdy se zkoumaná oblast, umělé inteligence, proměňovala velmi rychlým tempem, které často předbíhá možnosti pedagogického výzkumu. Během samotného procesu zpracování docházelo k výrazným posunům jak v dostupných technologiích, tak v jejich pronikání do školní praxe. Ukázalo se, že sledovat tento vývoj není jednoduché, protože poznatky, které byly aktuální na počátku práce, se v relativně krátkém čase posouvaly či ztrácely na platnosti. To, co se na začátku zdálo jako převratná novinka, se v průběhu času stalo běžnou realitou.

Hlavním cílem výzkumné části bylo zmapovat míru povědomí, zkušeností a postojů žáků druhého stupně základní školy k využívání umělé inteligence v procesu psaní. Výsledky šetření naznačují, že žáci nejsou v této oblasti pouze pasivními pozorovateli. Naopak, disponují velmi aktivním povědomím o existenci a možnostech AI nástrojů, které se stávají součástí jejich digitálního světa. Z analýzy dat vyplývá, že žáci tyto technologie využívají k nejrozličnějším účelům, od generování nápadů přes stylistické úpravy až po překlady. Zdá se, že pro mladší generaci nepředstavuje umělá inteligence abstraktní koncept, nýbrž praktický nástroj, k němuž přistupují s přirozenou zvědavostí, byť ne vždy s dostatečnou kritickou reflexí. V rámci stanovených výzkumných otázek bylo zjištěno, že žáci vnímají AI především jako prostředek k usnadnění práce a překonání počáteční bariéry při tvorbě textu. Pozitivně hodnotí zejména rychlost a schopnost systému nabízet alternativní formulace. Na druhou stranu se v odpovědích zrcadlila jistá ambivalence v otázkách etiky a akademické integrity. Hranice mezi legitimní podporou při psaní a neoprávněným zjednodušením školních povinností zůstává v očích žáků často nejasná. Reflexe rizik, jako je ztráta vlastního autorského stylu, je přítomna. Otázka citování výstupů z AI se ukázala jako problematický bod, neboť metodika pro tuto oblast se v pedagogické praxi teprve postupně ustaluje.

Zjištěné skutečnosti vedou k přesvědčení, že slohová a komunikační výchova stojí na prahu zásadní proměny. Tradiční pojetí výuky psaní, které často akcentuje pouze výsledný produkt, bude pravděpodobně muset ustoupit důrazu na proces tvorby, kritické myšlení a schopnost s technologiemi smysluplně kooperovat. Umělá inteligence by neměla být ve školním prostředí vnímána pouze jako přechodný módní trend nebo hrozba pro rozvoj komunikačních dovedností. Pokud bude do výuky integrována s jasným metodickým záměrem, může se stát užitečným asistentem, který učitelům umožní individualizovat výuku a žákům pomůže rozvíjet jejich kreativní potenciál.

Věřím, že tato diplomová práce přispěje k hlubšímu porozumění tomu, jak žáci o těchto technologiích uvažují a jakým způsobem je využívají. Je zřejmé, že ignorování přítomnosti AI v žákovském psaní není dlouhodobě udržitelnou strategií. Cestou k moderní komunikační výchově je spíše otevřený dialog o možnostech i limitech těchto nástrojů. Na závěr věřím, že předložené závěry a formulovaná doporučení nalezou uplatnění v pedagogické praxi a pomohou učitelům českého jazyka lépe se orientovat v této fascinující, byť náročné oblasti, kde se tradice psaného slova setkává s budoucností digitální inteligence.

SEZNAM ZDROJŮ

- BAKER, Ryan S. a Paul S. INVENTADO. *Educational Data Mining and Learning Analytics*. In: LEY, Tobias et al., eds. *Learning Analytics: From Research to Practice*. New York: Springer, 2014, s. 61–75. ISBN 978-1-4614-3304-7.
- BALALLE, H. a S. PANNILAGE. *Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity*. Social Sciences & Humanities Open [online]. 2025, roč. 11, č. 101299 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299>
- CARDOVÁ, Libuše. *Komunikačně pojatá výuka češtiny* [online]. Moderní vzdělávání, 2021 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://www.modernivzdelavani.cz/komunikacne-pojata-vyuka-cestiny/>
- ČERNÝ, Michal. *ChatGPT ve školní praxi: nástroj pro učitelskou práci* [online]. Metodický portál RVP.cz, 2023 [cit. 2025-03-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23453/CHATGPT-VE-SKOLNI-PRAXI-NASTROJ-PRO-UCITELSKOU-PRACI.html>
- CREVIER, Daniel. *AI: The Tumultuous History of the Search for Artificial Intelligence*. New York: Basic Books, 1993.
- ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985. ISBN 978-80-7361-043-2.
- DOČEKALOVÁ, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1602-X.
- DIGIKOALICE. *Tipy na nástroje AI pro využití ve výuce* [online]. 2023 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://digikoalice.cz/blog/tipy-na-nastroje-ai-pro-vyuziti-ve-vyuce/>
- EDITEE. *Editee – Nástroj pro tvorbu obsahu s pomocí AI* [online]. [cit. 2025-06-01]. Dostupné z: <https://editee.com>
- Co je LLM? *Velké jazykové modely srozumitelně (ChatGPT, Claude, Gemini)* [online]. 2025 [cit. 2026-01-13]. Dostupné z: <https://engeto.cz/blog/ai/co-je-llm-velke-jazykove-modely/>
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GERLICH, M. *AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking*. Societies [online]. 2025, roč. 15, č. 6 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/soc15010006>

- GOOGLE. *Generative AI for Educators* [online]. Grow with Google, 2024 [cit. 2025-06-01]. Dostupné z: <https://grow.google/ai-for-educators/>
- IBM. Deep Blue [online]. 2021 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://www.ibm.com/history/deep-blue>
- HAUSENBLAS, Ondřej. Vrátime smysl hodinám češtiny? Zbuzany: Pedagogická fakulta UK, 1992. ISBN 80-86039-39-0.
- Chalkbeat Staff. *AI in the classroom: Friend or foe to creativity?* Online. Chalkbeat. 2025. Dostupné z: <https://www.chalkbeat.org/newyork/2025/05/08/how-ai-is-affecting-creative-writing-teaching-and-learning-in-schools/>. [cit. 2025-05-29].
- JARON BEDROŠOVÁ, Marie, DVOŘÁK, Vojtěch, MACHÁČKOVÁ, Hana, JANSOVÁ, Iveta, BIELIKOVÁ, Karolína, JURÍKOVÁ, Mária, & KOZUMPLÍKOVÁ, Karolína. (2026). *Generativní umělá inteligence očima českých dětí a adolescentů: Zjištění výzkumu EU Kids Online V. Masarykova univerzita.*
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KASNECI, Enkelejda et al. *ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. Learning and Individual Differences* [online]. 2023, roč. 103, č. 102274 [cit. 2025-05-29]. ISSN 1041-6080. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: Didaktika ČJ a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.
- KOPECKÝ, Kamil. *GPT3 ve vzdělávání – příležitosti a rizika* [online]. kopeckykamil.cz, 2023 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://kopeckykamil.cz/index.php/blog/315-gpt3-ve-vzdelavani-prilezitosti-a-rizika>
- KOPECKÝ, Kamil, SZOTKOWSKI. *Úvod do umělé inteligence*. Metodický materiál. [online] 2025. [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: https://ai.e-bezpeci.cz/opjak/download/1_Uvod_do_umele_inteligence.pdf
- KOPECKÝ, Kamil, René SZOTKOWSKI a kol. *České školy a umělá inteligence* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/163-ceske-skoly-a-umela-inteligence-2023/file>
- KOPECKÝ, Kamil, Dominik VORÁČ a René SZOTKOWSKI. *Čeští žáci a umělá inteligence* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2024 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z:

https://prevencekriminality.cz/wp-content/uploads/2024/12/cesti-zaci-a-umela-inteligence-2024_final.pdf

- KOPECKÝ, Kamil a SZOTKOWSKI, René. UMĚLÁ INTELIGENCE: RIZIKA A ODPOVĚDNOST. Online. 2024. Dostupné z: https://prevencekriminality.cz/wp-content/uploads/2024/10/umela-inteligence-rizika-a-odpovednost_kniha.pdf. [cit. 2025-05-29]
- MAGICSCHOOL.AI. *MagicSchool – The AI Platform for Educators and Students* [online]. [cit. 2025-06-01]. Dostupné z: <https://www.magicschool.ai/>
- MARQUIS, Pierre, Odile PAPINI a Henri PRADE. *A Guided Tour of Artificial Intelligence Research* [online]. Springer Nature, 2020 [cit. 2025-05-29]. ISBN 978-3-030-06170-8.
- MAŘÍK, Vladimír, Olga ŠTĚPÁNKOVÁ a Jiří LAŽANSKÝ. *Umělá inteligence*. Praha: Academia, 1993. ISBN 80-200-0496-3.
- MCCORDUCK, Pamela. *Machines Who Think: A Personal Inquiry into the History and Prospects of Artificial Intelligence*. 2. vyd. Natick: A K Peters, 2004. ISBN 978-1568812052.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.
- MOOR, James. *The Dartmouth College Artificial Intelligence Conference: The Next Fifty Years*. AI Magazine [online]. 2006, roč. 27, č. 4, s. 87 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1911>
- MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- NEUMAJER, Ondřej. *Myšlenky o AI nejen ve vzdělávání*. Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer, 2024, roč. 21, č. 12, s. 5–8. ISSN 1214-8679.
- PACOVSKÁ, Jitka. *K hlubinám študákovy duše: Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2152-4.
- SHORTLIFFE, Edward H. *Computer-Based Medical Consultations: MYCIN*. New York: Elsevier, 1976.
- TRPKA, Vladimír. *Didaktika slohu* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2020 [cit. 2026-02-21]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/05/DIDAKTIKA_SLOHU_Trpka.pdf
- TRUCANO, Michael. *AI and the next digital divide in education*. Online. The Brookings Institution. 2023. Dostupné z: <https://www.brookings.edu/articles/ai-and-the-next-digital-divide-in-education/>. [cit. 2025-05-29].

- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.
- UNESCO. *UNESCO's Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence: key facts* [online]. 2023 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence/recommendation-ethics>
- Walden University. (2024). *5 Pros and Cons of AI in the Education Sector*. [online]. Dostupné z: <https://www.waldenu.edu/programs/education/resource/five-pros-and-cons-of-ai-in-the-education-sector> [cit. 29. 5. 2025].
- WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 9788086088044.
- 9INE. *AI in education: The impact of AI on privacy, data protection and ethics in education* [online]. 2024 [cit. 2025-05-29]. Dostupné z: <https://www.9ine.com/newsblog/ai-in-education-the-impact-of-ai-on-privacy-data-protection-and-ethics-in-education>

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů	43
Graf č. 2 – Věk respondentů.....	44
Graf č. 3 – Obecné povědomí o umělé inteligenci	45
Graf č. 4 – Konkrétní platformy umělé inteligence.....	47
Graf č. 5 – Účel využití nástrojů umělé inteligence	49
Graf č. 6 – Funkce umělé inteligence.....	51
Graf č. 7 – Informovanost žáků o umělé inteligenci ve výuce.....	53
Graf č. 8 – Navrhované předměty pro výuku umělé inteligence.....	54
Graf č. 9 – Budoucnost umělé inteligence ve výuce	56
Graf č. 10 – Umělá inteligence v hodinách českého jazyka.....	57
Graf č. 11 – Využití umělé inteligence při psaní textu.....	59
Graf č. 12 – Způsob pomoci umělé inteligence při psaní textu.....	60
Graf č. 13 – Vliv umělé inteligence na zlepšení psaní	62
Graf č. 14 – Etické vnímání využití umělé inteligence	63
Graf č. 15 – Kontrola výstupů umělé inteligence při tvorbě textu	65
Graf č. 16 – Potřeba výuky bezpečného a etického využívání.....	67
Graf č. 17 – Přiznání využití umělé inteligence při tvorbě textu	68
Graf č. 18 – Možnost využití umělé inteligence k podvádění.....	70
Graf č. 19 – Atraktivita, náročnost, složitost a míra odlišnosti od tradičního psaní	73

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Dotazník pro žáky 2. stupně základní školy

1. Jakého jsi pohlaví? *

☐ Muž

☐ Žena

☐ Jiné

2. Kolik je ti let? *

Text stručné odpovědi

.....

3. Slyšel/a jsi o umělé inteligenci (AI)? *

☐ Ano

☐ Ne

4. Kterou z těchto umělých inteligencí jsi někdy použil/a? *

☐ ChatGPT

☐ Google Gemini

☐ Microsoft Copilot

☐ Žádnou

☐ Jiné:

5. K čemu jsi umělou inteligenci použil/a? (vyber nejčastější) *

☐ Pro zábavu

☐ Do školy

☐ Zjištění informací

☐ Nepoužívám

☐ Jiné:

6. Jakou hlavní funkci by podle tebe měla umělá inteligence plnit při práci s textem? *

☐ Provádět jazykovou korekturu (pravopis, gramatika, interpunkce)

☐ Generovat nový text

☐ Sloužit jako zdroj inspirace

☐ Poskytovat zpětnou vazbu k textu

☐ Jiné:

7. Zmínil některý z vašich učitelů během výuky téma umělé inteligence (např. ChatGPT)? *

☐ Ano

☐ Ne

☐ Nevzpomínám si.

8. Ve kterém předmětu si myslíš, že by se mělo probírat téma umělé inteligence? *

☐ Informatika

☐ Český jazyk

☐ Občanská výchova

☐ Výchova ke zdraví

☐ Přírodopis

☐ Jiné:

9. Myslíš si, že by měla být umělá inteligence v budoucnu součástí výuky? *

☐ Rozhodně souhlasím

☐ Spíše souhlasím

☐ Spíše nesouhlasím

☐ Rozhodně nesouhlasím

10. Uvítali byste, kdyby se o práci s umělou inteligencí učilo v hodinách českého jazyka, zejména v oblasti slohové výchovy? *

☐ Ano

☐ Ne

☐ Je mi to jedno.

11. Využil/a jsi někdy umělou inteligenci při tvorbě textu, psaného výstupu...? *

☐ Ano

☐ Ne

12. Jakým způsobem ti umělá inteligence nejvíce pomohla při tvorbě psaní? (vyber nejčastější) *

- ☐ Poskytnutí inspirace a nápadů
- ☐ Tvorba osnovy, struktury textu
- ☐ Oprava chyb
- ☐ Napsání celého textu
- ☐ Vymýšlení části textu (např. zápletka, závěr)
- ☐ Nepomohla
- ☐ Jiné:

13. Myslíš si, že ti využívání umělé inteligence může pomoci zlepšit tvé psaní? *

- ☐ Ano
- ☐ Ne

14. Přejde ti v pořádku využít umělou inteligenci jako pomoc při psaní domácího slohu? *

- ☐ Rozhodně souhlasím
- ☐ Spíše souhlasím
- ☐ Spíše nesouhlasím
- ☐ Rozhodně nesouhlasím

15. Pokud využíváš umělou inteligenci při tvorbě textu, provádíš následnou úpravu či kontrolu vygenerovaného obsahu? *

- ☐ Vždy
- ☐ Často
- ☐ Občas
- ☐ Nikdy
- ☐ AI při psaní nevyužívám

16. Domníváš se, že by měl učitel žákům vysvětlovat zásady bezpečného a etického využívání umělé inteligence? *

- ☐ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Nevím

17. Myslíš si, že když využiješ umělou inteligenci, měl/a by jsi to přiznat/citovat? *

- ☐ Ano
- ☐ Ne

18. Je podle tebe možné využívat umělou inteligenci k podvádění? *

- ☐ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Záleží na tom, jak se používá.

19. Co byste se chtěli ve škole naučit o práci s umělou inteligencí? V jaké oblasti? *

Text dlouhé odpovědi

20. Zaškrtněte u každého výroku možnost, se kterou se nejvíce ztotožňujete. *

	Rozhodně souhlas...	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhl...
Psaní s AI je pro m...	☐	☐	☐	☐
Psaní s AI mi připa...	☐	☐	☐	☐
Psaní s AI je složit...	☐	☐	☐	☐
Nevnímám rozdíl ...	☐	☐	☐	☐