

Mladá veda

Young Science



Mladá veda

Young Science

MEDZINÁRODNÝ VEDECKÝ ČASOPIS MLADÁ VEDA / YOUNG SCIENCE

Číslo 3, ročník 14., vydané v júni 2026

ISSN 1339-3189, EV 167/23/EPP

Kontakt: info@mladaveda.sk, tel.: +421 908 546 716, www.mladaveda.sk

Fotografia na obálke: Ostrov Mull, Škótska vysočina. © Branislav A. Švorc, foto.branisko.at

REDAKČNÁ RADA

prof. Ing. Peter Adamišín, PhD. (Katedra environmentálneho manažmentu, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Dr. Pavel Chromý, PhD. (Katedra sociálnej geografie a regionálneho rozvoje, Univerzita Karlova, Praha)

prof. Dr. Paul Robert Magocsi (Chair of Ukrainian Studies, University of Toronto; Royal Society of Canada)

Ing. Lucia Mikušová, PhD. (Ústav biochémie, výživy a ochrany zdravia, Slovenská technická univerzita, Bratislava)

PhDr. Veronika Kmetóny Gazdová, PhD. (Inštitút edukológie a sociálnej práce, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Ing. Peter Skok, CSc. (Ekomos s. r. o., Prešov)

Mgr. Monika Šavelová, PhD. (Katedra translitológie, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra)

prof. Ing. Róbert Štefko, Ph.D. (Katedra marketingu a medzinárodného obchodu, Prešovská univerzita, Prešov)

prof. PhDr. Peter Švorc, CSc., predseda (Inštitút histórie, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Ing. Petr Tománek, CSc. (Katedra verejnej ekonomiky, Vysoká škola báňská - Technická univerzita, Ostrava)

doc. Mgr. Michal Garaj, PhD. (Katedra politických vied, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava)

REDAKCIA

Mgr. Branislav A. Švorc, PhD., šéfredaktor (Vydavateľstvo UNIVERSUM, Prešov)

Mgr. Martin Hajduk, PhD. (Banícke múzeum, Rožňava)

PhDr. Magdaléna Keresztesová, PhD. (Fakulta stredoeurópskych štúdií UKF, Nitra)

RNDr. Richard Nikischer, Ph.D. (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Praha)

PhDr. Veronika Trstianska, PhD. (Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr FSS UKF, Nitra)

Mgr. Veronika Zuskáčová (Geografický ústav, Masarykova univerzita, Brno)

VYDAVATEĽ

Vydavateľstvo UNIVERSUM, spol. s r. o.

www.universum-eu.sk

Javorinská 26, 080 01 Prešov

Slovenská republika

© Mladá veda / Young Science. Akékoľvek šírenie a rozmnožovanie textu, fotografií, údajov a iných informácií je možné len s písomným povolením redakcie.

OD MOBILNÍCH TECHNOLOGIÍ K UMĚLÉ INTELIGENCI VE VZDĚLÁVÁNÍ

FROM MOBILE TECHNOLOGIES TO ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Lilit Tomková¹

Autorka působí jako učitelka a koordinátorka britského vzdělávacího programu Pearson BTEC na Obchodní akademii v Praze. Disponuje rozsáhlými pedagogickými zkušenostmi z více zemí, které uplatňuje při propojování mezinárodních vzdělávacích přístupů s českým školním prostředím. Odborně se zaměřuje na implementaci inovativních výukových metod, rozvoj kritického myšlení a digitální gramotnosti žáků a na výzkum dopadu umělé inteligence ve vzdělávání, včetně jejích přínosů i etických výzev.

The author works as a teacher and coordinator of the British Pearson BTEC programme at the Prague Business Academy. She brings extensive pedagogical experience from multiple countries, which she draws on to bridge international educational approaches with the Czech school environment. Her professional focus encompasses the implementation of innovative teaching methods, the development of students' critical thinking and digital literacy, and research into the impact of artificial intelligence in education, including its benefits and ethical challenges.

Abstract

This article examines how European schools are responding to the convergence of two forces reshaping contemporary education: the near-ubiquity of mobile devices and the rapid proliferation of generative artificial intelligence. The central argument is that these can no longer be treated as discrete policy questions — the device that distracts students in the classroom is increasingly the same device through which they first encounter AI. Drawing on data from the OECD, Eurostat, UNESCO, Eurydice, CEDMO, and national Czech and Slovak sources, the article demonstrates that student AI adoption is outpacing school governance, teacher preparation, and parental communication. The comparative analysis reveals divergent national trajectories: Czechia shows relative strength in experimentation, teacher uptake, and public-facing curricular support, whereas Slovakia has pursued more decisive central coordination through its Responsible Use of Artificial Intelligence in Education Plan 2025–2027 and associated curriculum integration. The article contends that the defining divide in education will not be between institutions that adopt AI and those that do not, but between

¹ Adresa pracoviště: Mgr. Lilit Tomková, MBA, Obchodní akademie Praha, Vinořská 163/17, 190 15, Praha 9, Česká republika
E-mail: lilit.tomkova@oapraha.cz

guided and unguided use. The systems best positioned for success will be those that integrate AI literacy with attention management, assessment design, teacher professional development, and coherent mobile device policies.

Key words: generative artificial intelligence, mobile devices in schools, digital literacy, Czechia, Slovakia, educational policy

Abstrakt

Tento článek zkoumá, jak evropské školy reagují na konvergenci dvou sil, které přetvářejí současné vzdělávání: téměř všudypřítomnost mobilních zařízení a rychlé rozšíření generativní umělé inteligence. Ústřední argument spočívá v tom, že tyto jevy již nelze považovat za oddělené otázky vzdělávací politiky — zařízení, které rozptyluje žáky ve třídě, je stále častěji týměž zařízením, prostřednictvím něhož se s umělou inteligencí poprvé setkávají. Na základě dat OECD, Eurostatu, UNESCO, Eurydice, CEDMO a národních českých a slovenských zdrojů článek dokládá, že míra využívání umělé inteligence žáky předbíhá rozvoj školního řízení, přípravy učitelů i komunikace s rodiči. Srovnávací analýza odhaluje divergentní národní trajektorie: Česká republika vykazuje relativní silné stránky v experimentování, zapojení učitelů a veřejně dostupné kurikulární podpoře, zatímco Slovensko sleduje rozhodnější centrální koordinaci prostřednictvím Plánu zodpovedného využívania umelej inteligencie vo vzdelávaní 2025–2027. Článek argumentuje, že klíčová dělicí linie v oblasti vzdělávání nepovede mezi institucemi, které AI přijmou, a těmi, které ji odmítnou, nýbrž mezi řízeným a neřízeným využíváním. Nejúspěšnější budou ty systémy, které propojí AI gramotnost se zvládáním pozornosti, novým designem hodnocení, profesním rozvojem učitelů a ucelenou politikou mobilních zařízení.

Klíčové slova: generativní umělá inteligence, mobilní zařízení ve školách, digitální gramotnost, Česká republika, Slovensko, vzdělávací politika

Úvod

Evropská diskuse o mobilních zařízeních ve školách a debata o umělé inteligenci se donedávna rozvíjely jako dvě samostatné oblasti. První se soustředila převážně na otázky pozornosti, kázně, kyberšikany a duševního zdraví žáků; druhá se zabývala tím, zda generativní umělá inteligence představuje hrozbu pro integritu hodnocení, nebo naopak nový nástroj podporující učení. Klíčovým poznatkem posledních let je však skutečnost, že tyto dvě oblasti se stále výrazněji prolínají. Školy již neřeší pouze přítomnost mobilního telefonu ve třídě, ale také to, že právě prostřednictvím tohoto zařízení získávají žáci přístup k rostoucímu spektru nástrojů a služeb umělé inteligence.

Tato skutečnost zásadně proměňuje povahu vzdělávací politiky. Otázka již nestojí pouze jako dilema zákazu či povolení konkrétního zařízení, ale jako volba o charakteru digitálního prostředí, které škola záměrně vytváří, a o tom, co v něm považuje za legitimní vzdělávací činnost. Má-li být umělá inteligence chápána jako nová oblast gramotnosti, nelze ji oddělit od otázek pozornosti, pravidel pro používání zařízení a proměny podoby školních úkolů. Evropská data dokládají, že mobilní zařízení jsou mezi mladými lidmi téměř univerzálně rozšířena, zatímco generativní AI se šíří tempem, na které školy i státní instituce reagují se zřetelným zpožděním (OECD, 2025; Eurostat, 2026).

Tento text proto nevychází z otázky, zda umělá inteligence do škol vstoupí - ta v nich totiž již je. Zaměřuje se spíše na to, jakými způsoby různé vzdělávací systémy její využívání usměrňují, jakou úlohu v tomto procesu sehrávají učitelé, rodiče a školní pravidla a proč je srovnání České republiky a Slovenska v tomto ohledu analyticky podnětné. Obě země sdílejí historicky i institucionálně blízké výchozí podmínky, avšak stále zřetelněji se vydávají odlišnými cestami: Česká republika se profiluje výraznějším experimentováním a praktickou adopcí, Slovensko pak explicitním státním rámcem a centrálně koordinovaným přístupem.

Evropský kontext

Evropská data jednoznačně dokládají, že školní prostředí již nelze chápat jako izolované od širší digitální reality. Podle údajů OECD mělo v roce 2022 plných 98 % patnáctiletých v zemích OECD chytrý telefon s připojením k internetu a přibližně 70 % desetiletých vlastnilo vlastní smartphone (OECD, 2025). Tento fakt je z hlediska vzdělávací politiky zásadní: školy již nerozhodují o tom, zda děti do digitálního světa vstoupí, ale o tom, jaké návyky, hranice a interpretační rámce si v něm osvojí.

Výsledky šetření PISA 2022 současně potvrzují, že digitální rozptylování ve výuce představuje systémový jev. V průměru 30 % žáků uvedlo, že je v hodinách matematiky jejich vlastní zařízení často nebo vždy rozptyluje, a 25 % vyjádřilo totéž v souvislosti se zařízeními spolužáků (OECD, 2023). Tato zjištění sama o sobě nedokládají, že plošný zákaz mobilních telefonů automaticky povede ke zlepšení výsledků, potvrzují však, že řízení pozornosti patří k ústředním výzvám současného vzdělávání. Evropské instituce proto stále důrazněji prosazují nikoli bezpodmínečný technologický optimismus, ale princip účelného a pedagogicky vedeného používání digitálních zařízení (UNESCO, 2025; UNESCO, 2026).

Generativní umělá inteligence tento problém dále prohlubuje. Podle dat Eurostatu využívalo v roce 2025 generativní AI 63,8 % mladých lidí ve věku 16 až 24 let v zemích EU, oproti 32,7 % v celkové populaci ve věku 16 až 74 let (Eurostat, 2026). Zvláště závažným zjištěním je, že 39,3 % mladých lidí tyto nástroje aktivně využívalo v rámci formálního vzdělávání. Umělá inteligence tak již nepředstavuje okrajový fenomén, nýbrž běžnou součástí studijních praktik mladé generace.

Evropský politický konsensus se v reakci na tyto tendence utvářel do podoby zdánlivého paradoxu: na jedné straně výrazně roste podpora rozvoje digitálních a AI kompetencí ve školách, na straně druhé sílí požadavky na jasné regulační rámce, omezení a bezpečné podmínky pro používání mobilních zařízení. Nejde však o protichůdné impulsy, nýbrž o kvalitativní posun ve veřejném diskurzu: společnost nepodporuje neregulovanou digitalizaci vzdělávání, ale takový přístup k technologiím, který je současně relevantní z hlediska budoucích požadavků trhu práce i pevně ukotvený v pedagogických principech.

Český případ: experimentování jako strategie

Český případ se vyznačuje tím, že transformace není primárně poháněna formálními strategiemi, nýbrž relativně živým ekosystémem veřejně dostupných materiálů, pilotních aktivit a odborné diskuse mezi školami, výzkumnými pracovišti a neziskovými iniciativami. Aktualizovaná Národní strategie umělé inteligence 2030 z roku 2024 explicitně řadí vzdělávání mezi prioritní oblasti a v českém prostředí se souběžně etablojí konkrétní

kurikulární materiály pro informatiku i digitální kompetence, které s umělou inteligencí výslovně pracují (Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR, 2024; Eurydice, 2025).

Pozoruhodným rysem českého kontextu je rovněž skutečnost, že učitelé nevyčkávají na systémové pokyny. Výzkum Univerzity Palackého prokázal, že 56 % učitelů považuje umělou inteligenci za legitimní součást školního prostředí, přičemž značná část z nich zároveň upozorňuje na rizika akademické nepoctivosti, oslabení samostatného myšlení a nejistoty při hodnocení (Palacký University Olomouc, 2023). Data z šetření TALIS 2024 dále dokládají, že 46 % českých učitelů aktivně využívá nástroje umělé inteligence ve své profesní praxi, výrazně nad průměrem zemí OECD. Tento údaj signalizuje, že umělá inteligence se stává součástí běžné pedagogické rutiny — zejména při přípravě výuky, strukturování obsahu a navrhování výukových aktivit.

Česká komparativní výhoda proto nespočívá v dosažení systémového řešení, nýbrž v posunu od fáze odmítání k fázi aktivního zkoušení. Z hlediska vzdělávací politiky se jedná o zásadní kvalitativní rozdíl: teprve v okamžiku, kdy se nástroj začíná reálně používat, se otevírá prostor pro smysluplnou diskusi o kvalitě, etice a vhodném vymezení hranic jeho využívání.

Rychlou dynamiku adopce potvrzují rovněž data o žákovské populaci. Podle výsledků šetření AI Compass využívá v České republice umělou inteligenci 72 % žáků ve volném čase a 69 % při přípravě na výuku. Výzkum Masarykovy univerzity dále ukazuje, že děti a dospívající sahají po nástrojích generativní AI nejčastěji při tvorbě textů, objasňování učiva a sumarizaci rozsáhlejších obsahů (Masaryk University, 2026). Česká škola tak dnes nečelí hypotetické budoucnosti — čelí každodenní realitě, na niž je nutné reagovat promyšlenou didaktickou koncepcí.

Slovenský případ: centrální koordinace jako strategie

Slovensko volí zřetelně odlišný přístup. Zatímco v České republice převládá pluralita aktérů a dynamika experimentování zdola, na Slovensku hraje dominantní roli stát a normativní rámec. Klíčovým strategickým dokumentem je Plán zodpovedného využívania umelej inteligencie vo vzdelávaní na Slovensku 2025–2027, který systematicky propojuje oblast umělé inteligence s kvalitou vzdělávání, rovností přístupu, profesní podporou učitelů a připravovanou kurikulární reformou. Od školního roku 2026/2027 má být umělá inteligence explicitně začleněna do národních vzdělávacích programů (Eurydice, 2025; MŠVVaM SR, 2025).

Z hlediska politického signálu se jedná o závažný krok. Slovensko jím deklaruje, že využívání umělé inteligence ve vzdělávání nemá být ponecháno lokální improvizaci ani individuálnímu entusiasmu učitelů, ale má se stát součástí systémové změny řízené s vědomím odpovědnosti. Dostupná data však zároveň naznačují, že školní praxe za tímto strategickým rámcem dosud zaostává. Výsledky šetření TALIS 2024 dokládají, že nástroje umělé inteligence ve své profesní praxi využívá 29 % slovenských učitelů — výrazně pod průměrem zemí OECD i nižší než v České republice.

Slovenský případ tak názorně ilustruje strukturální napětí mezi strategickými ambicemi a každodenní realizací. Sebepropracovanější plán sám o sobě nepřináší transformaci školní praxe, není-li doprovázen systematickou metodickou podporou, sdílením příkladů dobré praxe a dlouhodobým profesním rozvojem pedagogů.

Zároveň je třeba zdůraznit, že slovenská společnost a mladí lidé zvláště nezůstávají mimo proces adopce umělé inteligence. Podle dat CEDMO má alespoň příležitostnou zkušenost s generativní AI 43 % obyvatel Slovenska a denní využívání dosahuje 11 %. Ve školní populaci jsou podíly ještě vyšší. Stejně jako v České republice tedy platí, že žákovské chování se vyvíjí výrazně rychleji než instituce, které mají tento vývoj rámovat a kultivovat, a právě tato asymetrie představuje jednu z klíčových výzev slovenské vzdělávací politiky (CEDMO, 2025).

Srovnávací perspektiva a společné výzvy

Srovnání obou zemí je analyticky cenné právě proto, že nenabízí jednoznačný obraz o tom, který systém je pokročilejší. Česká republika se profiluje silněji v oblasti každodenního experimentování, míry využívání umělé inteligence mezi učiteli a schopnosti pružně reagovat na potřeby praxe. Slovenská republika naopak disponuje propracovanějším explicitním státním rámcem, který umělou inteligenci pojmenovává jako součást odpovědné vzdělávací politiky. Jedna země je tedy přesvědčivější v dynamice zdola, druhá v systémovém řízení shora.

Z tohoto srovnání vyplývá několik zásadních závěrů. Zaprvé, otázka umělé inteligence ve škole již není primárně technologická, nýbrž institucionální. Rozhodující není jen to, jaké nástroje jsou dostupné, ale kdo vymezuje podmínky jejich legitimního použití, jak se proměňuje podoba školních úkolů a jaké kompetence jsou od učitelů vyžadovány. Zadruhé, mobilní zařízení a umělou inteligenci je nezbytné posuzovat společně. Pokud školy na jedné straně omezují používání mobilních telefonů s odkazem na koncentraci pozornosti, ale na druhé straně usilují o rozvoj AI gramotnosti, je nutné promyšleně a explicitně vymezit, kdy zařízení představuje rušivý element a kdy plnohodnotný vzdělávací prostředek.

Zatřetí, zkušenost obou zemí potvrzuje, že největší strukturální mezerou není přístup žáků k nástrojům umělé inteligence, nýbrž kvalifikovaná dospělá mediace. Učitelé jsou postaveni před úkol rozhodovat o přijatelném využívání AI, upravovat podobu hodnocení, vysvětlovat limity jazykových modelů a komunikovat s rodiči, přičemž jim k tomu často chybí dostatečný čas, metodické zázemí i profesní sebejistota.

Zvláštní pozornost si v tomto kontextu zaslouží také role rodičů. V obou zemích jsou rodiče vůči využívání umělé inteligence ve vzdělávání spíše otevření, zároveň se však necítí dostatečně informováni o tom, jaké konkrétní nástroje školy využívají a za jakých podmínek. Legitimita školní politiky v oblasti umělé inteligence proto nebude záviset pouze na kvalitě strategických dokumentů, ale rovněž na schopnosti škol srozumitelně vysvětlit rodičům, proč AI využívají, kde jsou stanoveny hranice jejího použití a co je od žáků v tomto ohledu očekáváno.

Z širší perspektivy je zřejmé, že školy čelí kvalitativně nové podobě digitální gramotnosti. Kompetence spočívající ve vyhledávání informací či práci s kancelářskými nástroji již nestačí. V prostředí generativní umělé inteligence se do centra vzdělávání dostává schopnost rozlišovat mezi produktivní podporou a neproduktivním delegováním myšlení, kriticky ověřovat výstupy jazykových modelů, rozumět rizikům zkreslení a vědomě rozhodovat o tom, kdy je využití AI odůvodněné a kdy je žádoucí spoléhat na vlastní analýzu a úsudek.

Tyto změny mají přímé důsledky pro oblast hodnocení. Jestliže žák dokáže během několika sekund vygenerovat koherentní text, problém akademické nepoctivosti přestává být ohraničen tradičním opisováním. Do popředí vstupuje zásadnější otázka, zda zadání stále validně měří zamýšlené výstupy učení. Perspektiva školní práce proto pravděpodobně nebude spočívat primárně v technologické detekci AI, nýbrž v transformaci úloh kladoucích větší důraz na argumentaci, reflexi myšlenkového postupu, práci s primárními zdroji nebo ústní obhajobu.

Evropské zdroje i česko-slovenské srovnání společně naznačují, že nejúspěšnější nebude ani striktně zákazová strategie, ani nekriticky otevřený přístup. Školy budou potřebovat promyšlenou kombinaci jasně vymezených pravidel, koncepčně ukotveného kurikula, systematického profesního rozvoje učitelů a transparentní komunikace s rodinami. Umělá inteligence se stává součástí běžného vzdělávacího prostředí obdobně, jako se jím v předchozím období stala mobilní zařízení — s tím zásadním rozdílem, že tentokrát nejde pouze o přístup k obsahu, ale o přístup k nástroji, který je sám schopen obsah produkovat.

Právě z tohoto důvodu je produktivní chápat gramotnost v oblasti umělé inteligence jako kompetenci zároveň občanskou i vzdělávací. Nejde pouze o technické dovednosti, ale o schopnost orientovat se v podmínkách informační nejistoty, rozpoznávat kvalitu a hodnověrnost argumentů, vědomě chránit soukromí a udržet lidský úsudek v prostředí, které stále ve větší míře nabízí rychlé automatizované odpovědi jako náhradu za vlastní myšlení.



Graf 1 – Podpora využívání AI ve škole ze strany rodičů

Zdroj: vlastní zpracování podle AI Compass (2025)

Závěr

Dostupné poznatky vedou k poměrně jednoznačnému závěru. Evropské školy již nerozhodují o tom, zda umělá inteligence do vzdělávání vstoupí, nýbrž o tom, zda bude její využívání řízené, pedagogicky smysluplné a společensky srozumitelné. Zároveň je stále zřejmější, že tuto otázku nelze posuzovat odděleně od pravidel pro používání mobilních zařízení, která představují nejrozšířenější prostředek, jehož prostřednictvím žáci k nástrojům umělé inteligence přistupují.

Česká republika a Slovenská republika představují dvě analyticky podnětné varianty téže transformace. Česká republika se profiluje přesvědčivěji v oblasti experimentování a praktické adopce; Slovenská republika disponuje propracovanějším explicitním normativním rámcem a centrálně koordinovaným řízením změny. V dlouhodobém horizontu budou obě země potřebovat obě složky souběžně: otevřenost vůči inovaci i jasně vymezené podmínky odpovědného využívání.

Klíčová dělicí linie budoucnosti proto nepovede mezi školou digitální a nedigitální, nýbrž mezi školou, která technologickou realitu promění v řízenou a pedagogicky ukotvenou vzdělávací praxi, a školou, která ji ponechá působit bez jasného institucionálního a didaktického rámce.

*Tento článek doporučil k publikaci ve vědeckém časopise Mladá veda:
PhDr. Zdeněk Vrba, Ph.D., DBA, LL.A., LL.D.*

Použitá literatura

1. CEDMO, 2025. CEDMO special brief: 62% of Czechs and 57% of Slovaks do not consciously use any generative AI tool [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://edmo.eu/edmo-news/cedmo-special-brief-62-of-czechs-and-57-of-slovaks-do-not-consciously-use-any-generative-ai-tool/>.
2. European Commission, 2020. Digital Education Action Plan 2021–2027 [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>.
3. Eurydice, 2025a. Czechia: National reforms in general school education [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/czechia/national-reforms-general-school-education>.
4. Eurydice, 2025b. Slovakia: Integrating artificial intelligence in the education system [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/slovakia-integrating-artificial-intelligence-education-system>.
5. Eurostat, 2026. 64% of 16-24-year-olds used AI in 2025 [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/edn-20260210-1>.
6. Masaryk University, 2026. Generative artificial intelligence through the eyes of Czech children and adolescents [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://medzur.fss.muni.cz/en/news/report-generative-artificial-intelligence-through-the-eyes-of-czech-children-and-adolescents>.
7. Ministerstvo průmyslu a obchodu České republiky, 2024. Artificial intelligence [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://mpo.gov.cz/en/business/digital-economy/artificial-intelligence/>.
8. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2026. Metodika k nastavování pravidel používání mobilních telefonů a jiných elektronických zařízení ve školách [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/msmt-vydalo-metodiku-k-nastavovani-pravidel-pouzivani-mobilnich-telefonu-a-jinych-elektronickyh-zarizeni-ve-skolach/>.
9. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky, 2025. Plán zodpovedného využívania AI vo vzdelávaní na Slovensku 2025–2027 [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/803/34353.721f01.pdf>.
10. OECD, 2023. PISA 2022 Results. Volume II: Learning during — and from — disruption [online]. Paris: OECD Publishing.
11. OECD, 2025a. How's Life for Children in the Digital Age? [online]. Paris: OECD Publishing.
12. OECD, 2025b. Results from TALIS 2024, including country notes for Czechia and the Slovak Republic [online]. Paris: OECD Publishing.
13. Palacký University Olomouc, 2023. New research clearly shows Czech teachers say AI has its place in schools [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://www.upol.cz/nc/en/news/news/clanek/new-research-clearly-shows-czech-teachers-say-ai-has-its-place-in-schools/>.
14. Scio Research, 2025. AI Compass 2024–2025 [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://scioresearch.com/en/vyzkumna-temata/ai-compass-2024-2025/>.
15. UNESCO, 2025. Smartphones in school only when they clearly support learning [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en/articles/smartphones-school-only-when-they-clearly-support-learning>.
16. UNESCO, 2026. Phone bans in schools are spreading worldwide as the policy debate rages on [online]. [cit. 16. apríla 2026]. Dostupné z: <https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/phone-bans-schools-are-spreading-worldwide-policy-debate-rages>.

Mladá veda

Young Science

ISSN 1339-3189