MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Vliv moderních technologií na kázeň žáků 2. stupně ZŠ pohledem studenta učitelství a učitele

Bakalářská práce

Eliška Opluštilová

Vedoucí práce: Mgr. Radek Pospíšil, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Brno 2026

MUNI
PED

Bibliografický záznam

Autor: Eliška Opluštilová
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Katedra pedagogiky

Název práce: Vliv moderních technologií na kázeň žáků 2. stupně ZŠ pohledem studenta učitelství a učitele

Studijní program: Bakalářský studijní program

Studijní obor: Zeměpis se zaměřením na vzdělávání, český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Mgr. Radek Pospíšil, Ph.D.

Rok: 2026

Počet stran: 140

Klíčová slova: kázeň, kázeňské problémy, moderní technologie, sociální sítě, umělá inteligence, student učitelství

Bibliographic record

Author: Eliška Opluštilová
Faculty of Education
Masaryk University
Department of Education

Title of Thesis: The Impact of Modern Technology on Student Discipline at the Lower Secondary School through the Perspective of a Student Teacher and a Teacher

Degree Programme: Bachelor's study program

Field of Study: Geography for Education, Czech Language and Literature for Education

Supervisor: Mgr. Radek Pospíšil, Ph.D.

Year: 2026

Number of Pages: 140

Keywords: discipline, discipline problems, modern technology, social media, artificial intelligence, student teacher

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na analýzu vlivu moderních technologií na kázeň žáků na druhém stupni základní školy z pohledu studenta učitelství a učitele. Cílem práce je zjistit, jak učitelé a studenti učitelství vnímají dopad moderních technologií na kázeň žáků, s jakými nejčastějšími kázeňskými problémy se setkávají a jaké přístupy volí k jejich řešení. Práce má podobu teoreticko-empirické studie. Teoretická část se zaměřuje na problematiku kázně a nekázně ve školním prostředí, na jejich příčiny, projevy a možnosti řešení. Dále se věnuje moderním technologiím, sociálním sítím, umělé inteligenci a jejich pozitivním a negativním vlivům ve školním prostředí. Součástí teoretické části je také charakteristika učitelské profese, profesního vývoje učitele a studenta učitelství. Empirická část prezentuje výsledky kvantitativního šetření, které byly získány pomocí dotazníkové metody od studentů učitelství a učitelů.

Abstract

This bachelor thesis focuses on analyzing the impact of modern technologies on student discipline in lower secondary school from the perspective of a student teacher and a teacher. The aim of the thesis is to determine how teachers and student teachers perceive the impact of modern technologies on student discipline, what disciplinary problems they encounter most frequently, and what approaches they choose to address them. The thesis takes the form of a theoretical-empirical study. The theoretical section focuses on the issues of discipline and indiscipline in the school environment, their causes, manifestations, and possible solutions. It also addresses modern technologies, social media, artificial intelligence, and their positive and negative effects in the school environment. The theoretical section also includes a description of the teaching profession, student teacher and the professional development of teachers. The empirical section presents the results of a quantitative survey obtained through a questionnaire administered to student teachers and teachers.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dále prohlašuji, že jsem při psaní práce využila AI nástroje pouze k formálním a jazykovým úpravám, které jsou v souladu s principy akademické integrity.

V Brně 20. dubna 2026 .....

Eliška Opluštilová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu své bakalářské práce Mgr. Radku Pospíšilovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, cenné rady, ochotu a čas, který mi věnoval při zpracování této práce. Dále děkuji své rodině a kamarádkám za jejich neustálou podporu a motivaci během celého mého studia. V neposlední řadě děkuji svému příteli za oporu a neskutečnou trpělivost, kterou se mnou měl nejen během psaní této práce.

Šablona DP 3.5.2-PED (2025-04-14) © 2014, 2016, 2018–2025 Masarykova univerzita

Obsah

1 Úvod 15

Teoretická část 17

2 Kázeň a chování žáků 18

2.1 Kázeň 18

2.2 Funkce kázně 21

3 Nekázeň ve škole 24

3.1 Nekázeň 24

3.2 Příčiny (faktory) nekázně 24

3.3 Projevy a formy nekázně 29

3.4 Řešení nekázně 30

3.4.1 Kázeňské prostředky 32

3.5 Neúčinné kázeňské prostředky 33

4 Moderní technologie ve školní praxi 34

4.1 Mobilní dotyková zařízení 36

4.2 Počítače a notebooky 37

4.3 Přenosné herní konzole 38

4.4 Sociální média a sítě 38

4.4.1 Populární sociální sítě 40

4.5 Pozitivní vliv technologií na žáky 42

4.6 Negativní vliv technologií na žáky 42

4.7 Rizika umělé inteligence 46

5 Student učitelství a učitel 49

5.1 Učitelská profese 49

5.1.1 Současné trendy ve školství 51

5.2 Osobnost učitele ... 52
5.3 Profesní vývoj učitele ... 53
5.4 Student učitelství ... 55

Praktická část ... 58

6 Metodologie výzkumu ... 59
6.1 Výzkumný problém, cíl a výzkumná otázka ... 59
6.2 Výzkumný předpoklad ... 61
6.3 Výzkumný design ... 61
6.3.1 Metoda sběru dat ... 62
6.4 Výzkumný vzorek ... 64
6.5 Etika a limity výzkumu ... 65
6.6 Analýza získaných dat ... 67

7 Výsledky výzkumného šetření ... 68
7.1 První sada výzkumných otázek ... 68
7.2 Druhá sada výzkumných otázek ... 82
7.3 Třetí sada výzkumných otázek ... 98
7.4 Čtvrtá sada výzkumných otázek ... 103

8 Shrnutí výzkumného šetření ... 108
8.1 Zodpovězení výzkumných otázek ... 108
8.2 Zodpovězení výzkumných předpokladů ... 111
8.3 Diskuse ... 112

9 Závěr ... 115

Seznam použité literatury ... 117

Seznam tabulek ... 123

Seznam grafů ... 124

Seznam pojmů a zkratek..... 126

Seznam příloh 127

Příloha A Dotazník určený pro učitele..... 128

Příloha B Výzkumné vzorky..... 136

Příloha C Ukázka případů narušení výuky..... 138

Příloha D Ukázka případů narušení vztahů mezi žáky..... 140

1 Úvod

V současné době se školní prostředí dynamicky proměňuje pod vlivem technologií, které se stávají běžnou součástí výuky i každodenního života žáků. Tato změna s sebou přináší řadu výzev, mimo jiné i v oblasti školní kázně. Učitelé stále častěji čelí situacím, kdy chytré telefony, tablety nebo chytré hodinky odvádějí žáky od učení, narušují pozornost a ztěžují udržení kázně ve třídě.

Samotné téma mě napadlo při plnění povinných praxích na základní škole. Poprvé jsem měla možnost nahlédnout do prostředí školy z jiné perspektivy, a právě tato zkušenost a můj osobní zájem mě přivedl k volbě tématu kázně, neboť to považuji za nedílnou součást pedagogické práce.

Jak již z názvu bakalářské práce vyplývá, zaměřuje se na analýzu vlivu moderních technologií na kázeň žáků na druhém stupni základní školy z perspektivy studentů učitelství a učitelů. Cílem práce je zjistit a porovnat, jak učitelé a studenti učitelství vnímají dopad moderních technologií na kázeň žáků, s jakými nejčastějšími kázeňskými problémy se setkávají a jaké strategie volí k jejich řešení. Práce má podobu teoreticko-empirické studie, která propojuje přehled odborné literatury s vlastním výzkumem. Úvodní část práce je čistě teoretická a jejím cílem je vytvořit teoretický rámec pro porozumění danému tématu a podpořit interpretaci výsledků z empirické části.

První kapitola se věnuje problematice kázně. Jsou představeny základní koncepty jako jsou kázeň a její funkce, školní kázeň nebo mravnost. Následující kapitola se zaměřuje na nekázeň ve škole, její příčiny, projevy a řešení. Třetí část se soustředí na moderní technologie. Jsou zde popsány různé typy

technologií, sociální sítě a umělá inteligence. Kapitola hodnotí jejich pozitivní a negativní vliv na žáky a uvádí rizika spojená s jejich používáním. Součástí teoretické části je rovněž kapitola věnovaná studentovi učitelství a učiteli, která se zabývá samotnou profesí nebo profesním vývojem učitele.

Druhá část práce je empirická a je realizovaná formou dotazníkového šetření mezi studenti učitelství a učiteli. Popisuje výzkumný problém, cíl, výzkumné otázky a předpoklady, výzkumný vzorek a použitou metodu sběru dat. Analýza získaných dat umožňuje porovnat zkušenosti i postoje jednotlivých skupin a idenfitikovat konkrétní projevy nekázně spojené s technologiemi.

Teoretická část

2 Kázeň a chování žáků

Téma kapitoly vychází již z názvu bakalářské práce a věnuje se kázni, zejména ve školním prostředí. Nejprve je vysvětlen pojem kázeň a je objasněno, jak se liší od mravnosti. Následně je představena školní kázeň, její význam a jsou zmíněny její základní funkce.

2.1 Kázeň

Co vlastně znamená pojem kázeň? Tato otázka často vyvolává různé představy o tom, co kázeň je a co všechno zahrnuje. Nejčastěji se přitom mezi odpověďmi objevují pojmy jako poslušnost, dodržování pravidel, plnění příkazů nebo norma. Přesto lze pojem kázně vymezit prostřednictvím celé řady definic a je třeba zdůraznit, že její význam se v průběhu dějin postupně měnil – od přísného vynucování poslušnosti až po dnešní pojetí.

Pro potřeby práce byla zvolena definice podle Bendla (2011a), který ji vymezuje jako „vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo „zadané“ kázeň odlišuje od mravnosti, zatímco slovo „vědomé“ naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni u člověka, který si není vědom svého chování nebo je, popřípadě psychicky narušený“ (s. 35). Jinými slovy kázeň neznamená pouhé bezmyšlenkové plnění pravidel a příkazů, ale vědomé a záměrné rozhodnutí jedince respektovat již stanovené normy a řídit se jimi.

V důsledku dynamického vývoje společnosti a intenzivního rozvoje vědy a techniky dochází k proměně hodnotové orientace, která s sebou přináší nové výzvy a požadavky, na něž se musí žáci i učitelé adaptovat. V tomto ohledu dochází rovněž k reinterpretaci pojmu kázně (Bendl, 2011a).

Obsahové směřování nové intepretace kázně lze shrnout do několika základních oblastí. V rovině **cílů** je kladen důraz především na rozvoj sebekázně, sebeovládání, sebevýchovy a zodpovědnosti za vlastní chování, přičemž sebekázeň je chápána jako jeden z klíčových cílů výchovného procesu (Bendl, 2011a). Uher (1924, citováno dle Bendl, 2011a) považuje právě sebekázeň za nejvýše možný dosažitelný cíl, díky němuž zvládá jedinec fungovat jako samostatná jednotka bez pomoci druhých. Zvládá tak například sám se úkolovat, zhodnotit, uvažovat i ubránit se. V současném kontextu není tedy kázeň chápána jako pouhý prostředek výchovy dítěte sloužící k jeho omezování, ale jako prostředek k ovládání sebe sama.

V oblasti **obsahu** se důraz přesouvá od pouhého respektování stanovených pravidel k aktivní roli žáků. Nejde tedy jen o pasivní plnění školních povinností, jako je například nevyrušování, ale také o aktivní podílení se na budování a udržování kázně ve třídě (Bendl, 2011a). Ke změnám dochází také v oblasti funkce, metod přispívajícím k ukázněnosti žáků nebo zodpovědnosti za kázeň žáků.

Mravnost

V kontextu tématu je třeba vymezit i pojem mravnost. Kázeň i mravnost mají toho mnoho společného – obě se týkají řízení lidského chování nebo předpokládají vědomou kontrolu jednání prostřednictvím příkazů, zákazů či zásad. Hlavním společným znakem je však stejný jmenovatel, jimiž jsou normy chování a jednání (Bendl, 2001, s. 76). Jelikož hranice mezi oběma pojmy není přesně daná, může být matoucí rozlišit, co ještě spadá pod mravnost a co již pod kázeň. Mravnostní normy vznikají v průběhu historického vývoje, postupně se vyvíjí a upravují dle společnosti. Zároveň tyto normy mají jistou míru objektivity a dochází k jejich schvalování či neschvalování lidskou

společností. Naopak kázeň, v tomto případě kázeňské normy, vzniká již za nějakým účelem (Cipra, 1957, citováno dle Bendl, 2001).

Školní kázeň

V rámci školního prostředí se používá termín školní kázeň. Kázeň zde představuje základní předpoklad efektivního vzdělávacího procesu a harmonického fungování školy. Problémy spjaté s nedodržováním kázně pak mohou výrazně narušovat průběh vyučování, snižovat kvalitu vzdělávání a negativně ovlivňovat klima ve třídě. Avšak jedná se o problémy, které školství provází již od samého počátku a neexistuju jedno konkrétní řešení, které by je dokázalo zcela odstranit.

Bendl (2011b) definuje školní kázeň jakožto „*vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy*“ (s. 33-34). Tato definice vychází z obecného pojetí kázně, ale je přizpůsobena školnímu prostředí. Žáci se ve škole tedy neřídí pouze psanou normou ve formě školního řádu, popřípadě třídních pravidel, ale také normou nepsanou ve smyslu slušného chování. V neposlední řadě se žáci podřizují také slovním pokynům učitelů, vedení školy případně jiných zaměstnanců školy.

Bendl (2011b) dále uvádí, že z dlouhodobého hlediska se mění pohled na kázeň ve škole. Zatímco dříve se děti přizpůsobovaly požadavkům školy, dnes se častěji stává, že škola se přizpůsobuje žákům. Přibývá také případů, kdy žáci sami vyžadují jistou formu kázně ve školním prostředí, jelikož jim zajišťuje pocit jistoty a bezpečí, který jim chybí.

2.2 Funkce kázně

Dříve se v pedagogickém a výchovném kontextu rozlišovalo hned několik klíčových rolí kázně. Například americký pedagog W. Ch. Bagley (1915, citováno dle Bendl, 2011b, s. 26) uvádí tři základní funkce školní kázně. Jedná se o vytváření nezbytných podmínek pro průběh školní práce, dále přípravu žáků pro život ve společnosti dospělých a utváření základních návyků sebeovládání.

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, pojetí kázně se v průběhu času změnilo, a to z několika hledisek, přičemž jedním z nich je i funkce kázně. V současné době lze vymezit dvě základní funkce kázně. První z funkcí spočívá v **zajištění bezpečného prostředí** pro žáky i učitele. Kázeň se přitom nevztahuje pouze na žáky, ale také na další pracovníky školy, kde funguje jako nástroj ochrany před neukázněným chováním žáků. Tento význam nabývá na důležitosti zejména v posledním desetiletí, kdy dochází ke zvýšení agresivity a rizikového chování mezi žáky.

Bendl (2011a) dodává, že kázeň chrání učitele také před ztrátou jeho autority či výkonu. Mnohdy dochází totiž k situacím, kdy vyrušování ze strany žáků, jejich neukázněné chování a ztráta respektu vůči pedagogovi vede k celkové nefunkčnosti výuky. To má pak za následek, že žáci nedosáhnou potřebných znalostí a jejich nekázeň je nadále stupňována. Kázeň rovněž působí jako ochranný mechanismus u pedagogů před samotným vyhořením, lhostejností, odchodem ze školního prostředí nebo také před vznikem psychickým problémů. Dnes tak není hlavních faktorem odchodu ze zaměstnání nízké platové ohodnocení či mateřská dovolená, ale nekázeň žáků.

Druhou funkcí kázně je **vytváření vhodného a podporujícího prostředí** pro učení (Bendl, 2011b, s. 26). Kázeň se tak stává podmínkou, bez které by nemohlo vyučování efektivně fungovat.

Bendl (2011a, s. 30) specifikoval celkem 6 dalších funkcí kázně, které fungují jako ochrana žáka ve školním zařízení. Jedná se o funkci orientační, bezpečnostní, výkonovou, hygienickou, ekonomickou a prognostickou.

První z nich je funkce **orientační**, která pomáhá žákům fungovat v sociálním prostředí. Na základě této funkce jedinec ví, jak se má ve společnosti chovat a zároveň tuší, co se od něj samotného očekává. Jinými slovy kázeň funguje jako pomocná ruka, která napomáhá správnému směřování v životě. V pedagogické praxi je funkce podněcována například jasně definovanými pravidly, tedy školním řádem, třídními pravidly či zákonem (Bendl, 2011a).

Druhou je funkce **bezpečnostní** (někdy také nazývána ochranná)**,** jež má zejména chránit žáky před případnou šikanou, agresí, jinou formou psychického či fyzického násilí nebo také před chaosem ve třídě. Díky jasně nastaveným pravidlům, normám a řádu má jedinec možnost cítit se bezpečně. Napomáhá tomu mnohdy předvídatelné a stabilní prostředí. Pro pedagogické pracovníky to mimo jiné znamená, že jasně daná pravidla a očekávání mohou snížit napětí ve třídě a umožňují efektivní spolupráci. V širším společenském kontextu tato funkce zajišťuje, že chování jednotlivců nepřekračuje hranici, neohrožuje ostatní a nevzniká bezpráví (Bendl, 2011a).

Třetí funkcí je funkce **výkonová**, která je ve zkratce zaměřena na podporu výkonosti žáků a napomáhá zlepšovat jejich výsledky ve výuce. Dále také

zmiňuje funkci **ekonomickou**, kdy kázeň zamezuje případným krádežím mezi spolužáky, vandalismem a jiným finančním ztrátám (Bendl, 2011a).

Předposlední je funkce **hygienická**, která ochraňuje žáky před užíváním škodlivých látek, které ničí jejich zdraví. Jedná se například o nejrůznější drogovou závislost, alkoholismus či kouření. Poslední uvádí funkci **prognostickou**, která usiluje o to, aby žák byl veden k odpovědnému chování a dokázal se vyvarovat jednání, které by ho v budoucnosti mohlo přivést k problémům či dokonce k trestné činnosti (Bendl, 2011a).

Bendl (2001, s. 94) se dříve nezaměřoval pouze na funkci kázně ve škole, ale nahlížel na ni v širším kontextu. Proto ve své publikaci mimo jiné zmiňoval i funkci **existenční**, jež měla napomáhat společnosti přežít jakožto lidský rod. Přežití lidstva bylo podle něj podmíněno (kromě schopnosti myšlení) také disciplinovaností a ochotou zabývat se kázní. Proto uváděl: „*Nebýt sebekázně, lidstvo by nepřežilo*“.

Na jeho pohled navazuje myšlenka od Pechy (1999, citováno dle Bendl, 2001), který zdůrazňuje propojenost kázně s vývojem člověka. Tvrdí, že již od útlého věku je člověk veden k poslušnosti, přičemž míra závazku postupně s věkem klesá. Je to podmíněno zejména faktem, že mladší jedinci (od batolat až po téměř plnoleté osoby) mají většinou omezenou schopnost vlastního úsudku, ale hlavně za ně nesou zodpovědnost stále rodiče.

3 Nekázeň ve škole

Kapitola se zaměřuje na problematiku školní nekázně jakožto jevu, který úzce souvisí s pojetím kázně ve školním prostředí. Zatímco předchozí část byla věnována vymezení pojmů kázeň, následující kapitola se soustředí na její opačný pól – nekázeň. Pozornost je věnována zejména vymezení pojmu nekázeň, příčinám jejího vzniku, projevům a možnostem jejího řešení v pedagogické praxi.

3.1 Nekázeň

Nekázeň představuje opak kázně čili vědomé nedodržování stanovených norem. S rozvojem společnosti a modernizací přibývají a vyvíjejí se nové formy nekázně. Proč ale vlastně dochází k rozmachu nekázně? Bendl (2005) uvažoval nad teorií, která říká, že nekázeň se šíří v takové míře, v jaké se žákovi vyplácí. Typickým příkladem mohou být situace, jako je podvádění, napovídání nebo používání taháků. Pokud tento typ chování učitelé přehlížejí nebo na něj nereagují důsledně, žáci získávají pocit, že se jim takové jednání vyplácí, a tak v něm budou i do budoucna nadále pokračovat. Tento mechanismus se týká však i závažnějších forem porušování pravidel. Například drzost, vulgárnost, vandalismus nebo drogy mohou žáci brát jako nástroj získání obdivu u dalších spolužáků. V případě šikany nebo rvaček může jít o snahu získat moc ve třídě.

3.2 Příčiny (faktory) nekázně

Školní nekázeň je již poměrně běžný jev. Nevzniká náhodně, ale je výsledkem působení celé řady faktorů, které se vzájemně ovlivňují a propojují. Mezi tyto faktory lze zařadit zejména biologické, sociální, fyzikální, situační a další

vlivy, které se podílejí na formování chování žáků (Bendl, 2005). V této souvislosti se výrazně uplatňuje také individualita žáků, neboť totožné faktory nemusí působit na všechny jedince stejným způsobem. Dopad konkrétního faktoru na chování závisí na několika okolnostech, například na aktuálním citovém rozpoložení, náladě, zdravotním stavu, míře psychické odolnosti, charakteru, toleranci frustrace, výchově či osobní interpretaci dané situaci (Bendl, 2005, s. 109). Pařízek (2000, citováno dle Bendl, 2005) dále doplňuje, že jedinec se do určité míry podílí na výběru vlivů, které na něj působí.

Existuje celá řada klasifikací příčin nekázně, přesto však nelze určit jednu univerzální kategorizaci tak, aby se jednotlivé projevy neopakovaly. Každý z níže uvedených autorů nahlíží na faktory z trochu jiné stránky.

Bendl (2004, s. 27-28) se nejprve věnuje faktorům podílejícím se na vývoji jedincem, které se následně promítají do jeho chování a významně ovlivňují míru školní kázně. Rozděluje tak faktory působení na **vnější** (endogenní) a **vnitřní** (exogenní). Vnitřní faktory vycházejí především z osobnosti samotného žáka a jeho biologických a dědičných predispozic. Každý jedinec má odlišné vrozené předpoklady, které ovlivňují například jeho temperament, emoční stabilitu či schopnost sebekontroly. Některé děti jsou tak přirozeně impulsivnější, temperamentnější či hůře snášejí příkazy od autorit. Mezi vnější faktory řadí výchovu a prostředí.

Ve své další publikaci Bendl (2005, s. 113-114) rozšiřuje předchozí dělení a uvádí celkem devět kategorií faktorů ovlivňujících chování. Na prvním místě zmiňuje faktory **biologické**, které navazují na výše uvedené dělení a řadí se tak mezi faktory vnitřní. Tuto kategorii však dále doplňuje a rozpracovává v širším kontextu dalších činitelů. Do této skupiny zařazuje například i biologické odchylky či geneticky podmíněné vlastnosti, jako je hladina hormonů

(testosteronu, serotoninu), dědičně podmíněné poruchy chování (např. autismus, poruchu pozornosti), odchylky a funkce nervové soustavy nebo činnost amygdaly.

Druhou kategorií jsou faktory **duchovní**, které se týkají hodnot, postojů a názorů jedince. Patří sem například zvýšený liberalismus, absence smyslu života či postoje jedince k zákonům a společenským normám. Tyto faktory mohou ovlivňovat morální rozhodování nebo motivaci žáka. Třetí skupinu tvoří faktory **sociální**, tedy vlivy prostředí, především rodiny, školy, vrstevníků a sociální komunity. Sem spadá i přítomnost kriminality ve společnosti nebo nátlak médií. Tyto faktory výrazně formují návyky, způsoby komunikace a dodržování pravidel.

Další kategorií jsou faktory **biologicko-sociální**, které představují kombinaci vnitřních predispozic s vlivem prostředí. Jde například o sociální a obecnou inteligenci, dále také zdravotní stav nebo citovou i sociální zralost. Pátou kategorii tvoří faktory **zdravotnicko-hygienické**, jež zahrnují oblast zdraví a základních tělesných potřeb žáka. Patří sem především pitný režim, vyvážená strava, dostatek pohybu, odpočinek a kvalitní spánek. Důležitou roli hrají také vnější podmínky, jako je vhodná teplota a dostatečné osvětlení.

Šestou kategorii představují faktory **fyzikální**, tedy vlivy prostředí v podobě počasí, tlaku nebo vzhledu třídy (např. barvy stěn, uspořádání nábytku, technické vybavení). V neposlední řadě vymezuje i faktory **situační**, které souvisejí s aktuální situací, ve které se žák právě nachází. Tyto faktory jsou většinou krátkodobé a mění se podle okolností. Patří sem například aktuální atmosféra ve třídě, momentální nálada, přetíženost žáka, nudný výklad nebo také hluk na ulici či nečekaný zápach. Bendl ve svém dělení uvádí i faktory **kombinované** vznikající kombinací výše zmíněných faktorů či faktory **neznámé**.

Dělením vlivů se zabývá také Rotterová (1973, s. 138), která faktory rozřazuje podle míry jejich vlivu na ukázněnost dítěte do dvou skupin. První z nich jsou činitelé **individuálně psychologické povahy**, kam spadají ku příkladu vrozené ale i získané psychosomatické vlastnosti osoby, dále také zdravotní stav nebo vyspělost (sociální, intelektuální či emoční). Do druhé skupiny patří faktory **sociologické povahy**. Jinými slovy se jedná o vliv společenského prostředí – od rodiny, přes školské zařízení až po nejrůznější vrstevnické skupiny a pracovní prostředí.

Jiní autoři příčiny nedělí do několika kategorií ale rovnou uvádějí hlavní faktory, které ovlivňují jednání jedinců. Kyriacou (1996, s. 97) vychází z předpokladu, že žáci se budou aktivně chtít zapojit do výuky a nevhodné chování pak pramení z nějakého konkrétního důvodu. Jedním z důvodů může být nuda, která vzniká zejména tehdy, je-li výklad dlouhý, monotónní či příliš složitý pro pochopení. S tím souvisí také neschopnost splnit zadaný úkol, pokud je příliš složitý nebo mu žák nerozumí. Dalším faktorem je i emoční nevyrovnanost žáka, která může pramenit například z šikany, zanedbávání ze strany rodičů či jiných problémů v osobním i rodinném životě. Takový žáci mohou mít potíže se soustředěním a často se snaží na sebe upoutat pozornost. Také nízká sebedůvěra se může promítat do chování a přístupu žáka, neboť se žák obává opakovaného selhání při práci s neznámým učivem.

Velkou roli hraje také špatný postoj k učení – někteří žáci považující školní práci za nudnou, zbytečnou nebo příliš náročnou, a proto snižují své úsilí. Spokojí se tak i s malými výsledky, chodí pozdě do výuky či reagují odmítavě na požadavky učitele. V neposlední řadě nevhodné chování se může upevňovat i v důsledku chybějících negativních dopadů. Pokud učitel na nežádoucí projevy nereaguje důsledně nebo je opomíjí, žáci nemají důvod své chování měnit a opakují ho (Kyriacou, 1996).

V posledních letech se důležitým faktorem vzniku nekázně stávají také **moderní technologie** (viz. kapitola 4). Tyto technologie jsou dnes nedílnou součástí života většiny žáků a studentů, a jejich vliv se proto promítá i do prostředí škol. Nadměrné či nevhodné používání těchto zařízení může vést ke kázeňským přestupkům, neboť představují neustálý zdroj podnětů. Zároveň vliv médií a obecně násilí, které je promítáno v počítačových hrách, v televizi nebo ve filmech může mít výrazný vliv na chování. Jedince to může svádět k napodobování, agresivitě, šikaně nebo také k citové otupělosti a strachu z násilí.

V pedagogické praxi je velmi důležité usilovat alespoň o základní rozpoznání jednotlivých příčin ovlivňujících chování žáků. Diagnostikování těchto příčin hraje zásadní roli při volbě vhodných preventivních opatřeních, jelikož umožňuje propojit konkrétní typ chování s jeho příčinou. Na základě tohoto poznání lze následně efektivně volit odpovídající kázeňské prostředky či metody.

Není však v silách pedagogů přesně určit, jaký faktor vyvolal u žáka danou reakci. V průběhu času dochází ke změně reakce člověka na stejné podněty. Některé vlivy prostředí postupně slábnou či zanikají, zatímco jiné se nově objevují a začínají hrát významnější roli. V učitelské praxi se proto využívá metoda tzv. pokusu a omylu. Ta spočívá v tom, že se pedagog pokouší zjistit, co mohlo ovlivnit chování žáka. Poté se postupně snaží pomocí eliminace vyloučit negativní vlivy, a naopak posílit ty pozitivní. Pokud po uplynutí doby nedojde ke změně v chování, opakuje se celý proces od začátku, tentokrát však v jiné kombinaci vyloučených a zesílených vlivů (Bendl, 2011, s. 76-77).

3.3 Projevy a formy nekázně

Projevy nekázně se vyvíjejí současně s vývojem a proměnami společnosti, časem ale i s rozvojem vědy a techniky. Současně se mění i četnost, intenzita a forma těchto projevů. Postupně tak vymizely mnohé projevy nekázně, které byly v minulosti zcela běžné (například rouhání), zatímco se objevily zcela nové přestupky, ke kterým dochází v současné době ve školách (například psaní výhružných zpráv). Některé formy nekázně však přetrvávají i napříč generacemi (Bendl, 2005). Nekázeň se může projevovat v nejrůznějších podobách – od drobných prohřešků, jako je vyrušování během výuky či neplnění zadaných povinností, až po závažnější formy, jako je agresivní chování vůči spolužákům či učitelům.

Povahou nevhodného chování se zabývá i Kyriacou (1996, s. 96-97), který uvádí nejčastější typy nevhodného chování, které načerpal ze zkušeností pedagogů. Zmiňuje například pozdní příchody do hodin, nevnímání, vyrušování v hodině (mluvení bez vyvolání, hraní si s pomůckami), bezdůvodný pohyb po třídě během výuky či neplnění úkolů. Pokud jsou tyto „drobné“ projevy nekázně opakovaně přehlíženy, mohou postupně přerůst v mnohem závažnější formy problémového chování jako je slovní či fyzická agrese vůči spolužákovi nebo učiteli, drzost nebo ničení školního majetku. Avšak takovéto závažnější projevy se vyskytují méně často.

Bendl (2011) ve své knize rozděluje přestupky do dvou kategorií. První kategorií jsou přestupky vůči učitelům (škole) mezi něž zařadil například drzost, vulgárnost, pozdní příchody, zapomínání pomůcek, používání taháků, vykřikování, vandalismus, nepřezouvání se či nepozornost. Do druhé kategorie spadají přestupky vůči spolužákům, které zahrnují například šikanu, rvačky, vulgárnost, krádeže, pomluvy, předbíhání ve frontě, odmítání pomoci

spolužákům či otravování souseda v lavici. Některé přestupky lze však zařadit do obou kategorií, jelikož ovlivňují obě skupiny. Příkladem může být právě vulgárnost, která bývá směrována jak na učitele, tak i na spolužáky.

3.4 Řešení nekázně

V posledních letech si i zkušení pedagogové často stěžují, že vůči žákům ztrácejí svou autoritu a pociťují bezmoc. Velká řada z nich si pokládá otázky spjaté s chováním žáků či dokonce celé třídy. Jak zamezit vyrušování v hodině? Jak jim vysvětlit, aby se chovali slušně? Jak jinak jim vysvětlit, aby nedělali tuto anebo tamtu věc? Mnozí z nich si však neuvědomují, jak rozsáhlý vliv ve skutečnosti mají – přeci jen průběh hodiny bývá hlavně v jejich režii. Otázky týkající se kázně si však nemusí klást pouze pedagogové, ale i rodiče žáků, například: „Co víc mám udělat, aby mě to dítě už konečně poslechlo?“.

Nevhodné jednání může učitel buď ignorovat nebo na něj musí reagovat, žádná jiná možnost neexistuje. Před samotným zásahem nebo intervencí je však velmi důležité promyslet faktory, které mohou za vznik situace. Na základě posouzení závažnosti problému pak pedagog volí, zda problém bude řešit on sám, nebo si přizve na pomoc další osobu, například v podobě ředitele školy, výchovného poradce či rodiče.

V návaznosti na předchozí podkapitoly nelze obecně tvrdit, že odstranění či eliminace faktorů způsobující nekázeň povede automaticky k jejímu úplnému vymizení. Jelikož nekázeň je výsledkem několika zároveň působících faktorů, nelze ji úplně odstranit a neexistuje pro ni jeden univerzální postup řešení.

Podle Bendla (2005) je při řešení školní nekázně vhodné postupovat systematicky. Nejprve je třeba nekázeň a její projevy odhalit, a to buď vlastními silami (např. pomocí dotazníku, pozorování, rozhovoru s žáky, kolegy či rodiči) nebo na základě podnětů od žáků, rodičů či zaměstnanců školy. V případě nejasnosti je také potřeba ověřit pravdivost zjištění – například opakovaným pozorováním či doptáváním žáků, kolegů a rodičů, a to zejména u závažnějších přestupků, jako je užívání drog, šikana či záškoláctví.

Dále je důležité zajistit, aby se situace v budoucnu, pokud možno, už neopakovala, a to prostřednictvím zvýšených dozorů a pozornosti učitelů. Součástí postupu je rovněž zjištění intenzity, frekvence a trvání kázeňských přestupků v rámci třídy, ročníku i celé školy, a posouzení, zda se neukázněné chování vymyká běžné normě pro danou věkovou skupinu (Bendl, 2005).

Je také vhodné identifikovat žáky, kteří se dopouštějí závažnějších přestupků (spíše těch individuálních) a věnovat jim zvýšenou pozornost. Je třeba sledovat, zda nevhodné chování nastává jen za určitých situací a v určitém prostředí. Je podstatné také zjistit vnitřní rozpoložení žáka v situaci, když byl u přestupku přistižen a později i usvědčen. Rovněž je důležité zjistit, s čím jsou žáci doma a ve škole spokojení či nespokojení, a jak jejich chování ovlivňuje spolužáky (Bendl, 2005).

Důležitým krokem je i rozpoznání příčin nevhodného chování a ověřování hypotéz vysvětlující vznik nekázně, včetně sledování souvislosti s dalšími projevy chování. Učitelé by měli iniciovat konzultace týkající se příčin a možností řešení nekázně s kolegy, výchovným poradcem, metodikem prevence a školním psychologem. V závažných případech je nutné kontaktovat rodiče s cílem navázat spolupráci (Bendl, 2005).

Ve speciálních případech je možné využít podpory specializovaných institucí, například pedagogicko-psychologické poradny nebo diagnostického ústavu. Nakonec je nutné zvolit vhodný individuální přístup k žákovi a cíleně sledovat jeho chování po zavedení kázeňských opatření. Současně je důležité věnovat pozornost i ostatním žákům ve třídě, aby nedošlo k opomenutí kázně u těch, kteří doposud projevovali vhodné chování. Rovněž je potřeba sledovat konkrétní podmínky a situace ve škole z hlediska výskytu nekázně a uplatňovat metody umožňující včasné zachycení problému (Bendl, 2005).

3.4.1 Kázeňské prostředky

Učitelům k upevnění kázně slouží kázeňské, popřípadě i výchovné prostředky. Mezi ně spadají sociální dovednosti a kompetence učitele, motivování žáků, důslednost učitelů, ale také přirozená autorita pedagoga. Bendl (2004, s. 43-44) ve své publikaci dokonce otiskl desatero zásad při používání kázeňských prostředků, aby nedocházelo k jejich zneužívání.

Při samotném uplatňování prostředků je nejprve důležité, aby si pedagog uvědomil, jakého cíle se snaží dosáhnout, neboť by se od něj neměl příliš vzdalovat. Také by se prostředky měly uplatňovat s rozmyslem, a ne v afektu situace. Zároveň by měl učitel znát příčiny vzniklé situace, popřípadě chování žáka. Dále by zvolené prostředky měly být přiměřené jak situaci, tak i žákovi, neboť jedinec vyžaduje individuální přístup i v rámci kázeňského přestupku. V praxi to znamená, že co platí na jednoho žáka, nemusí platit i na druhého. V neposlední řadě je klíčová důslednost.

Kázeňské prostředky jsou dvojího typu – tradiční a netradiční. Mezi **tradiční kázeňské prostředky** se řadí příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměna. Bendl (2004) se také zabývá samotným rozdělením **netradičních kázeňských prostředků**, které uspořádal do celkem pěti kategorií, kam patří

zvyšování sebevědomí žáků, pěstování důvěry a spolupráce mezi žáky, rozvíjení pozornosti, soustředěnosti a sebeovládání žáků, charakteristika učitele a jeho výchovný cíl. Se všemi těmito prostředky může sám pedagog pracovat, ale musí být motivován. Neexistuje jeden univerzální kázeňský prostředek, který by se dal aplikovat na jakýkoliv přestupek, jelikož vždy závisí na podmínkách celé situace.

3.5 Neúčinné kázeňské prostředky

Ne všechny kázeňské postupy, které učitelé ve škole používají, vedou k požadovanému výsledku. Některé strategie mohou být dokonce kontraproduktivní. Tyto praktiky často vycházejí z automatických reakcí, ze zažitých tradic nebo z pokusů reagovat na nekázeň co nejrychleji bez hlubšího rozmyslu.

Učitelé by se měli vyvarovat takovým pravidlům, která jsou pro žáky nejasná nebo jejichž dodržování nelze reálně kontrolovat. Ignorování nežádoucího chování zpravidla nevede k jeho vymizení, a proto je nezbytné jej řešit. Za zcela zásadní lze považovat také to, aby se učitelé vyhnuli neúměrně tvrdým trestům, stejně jako jakýmkoli formám tělesného trestání. V neposlední řadě by se učitelé měli vyvarovat dočasnému vykázání z učebny či ze školy. Tato praktika by měla být určena pouze pro nejvážnější případy problémového chování. (Bendl, 2011, s. 227).

4 Moderní technologie ve školní praxi

Kapitola se zaměřuje na popis různých typů moderních technologií využívaných ve školním prostředí žáky. Obsahuje přehled mobilních dotykových zařízení, počítačů a notebooků, přenosných herních konzolí. Dále také zmiňuje sociální média a sítě, a v neposlední řadě se věnuje i fenoménu umělé inteligence. Kapitola zároveň poukazuje na pozitivní a negativní dopady těchto technologií na kázeň žáků.

Vliv moderních technologií na chování a kázeň žáků je tématem, které se v posledních letech stává předmětem intenzivnějšího výzkumu. Samotný rozvoj moderních technologií zásadně proměnil podobu současného vzdělávání a dochází k jejich stále častějšímu začleňování do výuky. Zatímco tradiční kázeňské problémy vycházely zejména z biologických předpokladů žáků, jejich hodnotového systému, vlivů rodiny, školy a vrstevníků, fyzikálních a situačních podmínek ve třídě i individuálních psychologických charakteristik, současné školní prostředí se významně proměnilo. K příčinám školní nekázně se v posledních letech přidávají také faktory související s digitálními technologiemi, které výrazně ovlivňují pozornost, disciplínu, vztahy ve školním prostředí a motivaci.

Moderní technologie jsou poměrně široký pojem, pro který existuje celá řada synonym. Od 60. let 20. století se v souvislosti s rozvojem počítačů ve vzdělávání začal více používat pojem počítačové technologie. Později byl nahrazen termínem informační a komunikační technologie (ICT), v jiných koutech světa však přetrval více pojem informační technologie (IT) nebo jen technologie (Zounek, Šedová, 2009).

Zounek a Šeďová (2009) se ve své studii zabývají přímo moderními technologiemi ve vzdělávání, zejména tím, jak učitelé na základních školách v České republice vnímají technologie a jak je využívají ve výuce. Samotné moderní technologie pak definují jako „prostředky moderní didaktické audiovizuální techniky (např. video, televize) a digitální technologie, které jsou založeny na počítačích a na telekomunikačních službách, umožňující jejich uživatelům zpřístupnit informace a dále s nimi pracovat (např. internet), ale také různými formami a prostředky komunikovat“ (s. 15).

Jinými slovy se jedná o informační a komunikační technologie, které slouží ke sběru, ukládání, zpracování, přenosu a sdílení informací. Mezi takové technologie se řadí počítače, notebooky, chytrá dotyková zařízení (tablety, chytré telefony, chytré hodinky), dále také například internet či přenosné herní konzole. Vzhledem k neustálému vývoji těchto technologií, se mezi ně dá zařadit i umělá inteligence. Ve výuce se pak mezi tyto technologie řadí i dataprojektor, E-learning, interaktivní tabule či nejrůznější aplikace a webové stránky (Velecká, 2014).

V posledních letech dochází k obrovskému rozšiřování moderních technologií i mezi malé děti. Rok od roku se množství uživatelů navyšuje. Mnohem častěji tak dochází k tomu, že dítě ve věku tří let nedrží v ruce hračku, ale rovnou mobilní telefon, se kterým umí bravurně zacházet. Spitzer (2019) popisuje, že průměrný věk uživatelů technologií se snižuje, přičemž doba strávená u těchto zařízení se prodloužila.

4.1 Mobilní dotyková zařízení

Mezi mobilní dotyková zařízení se řadí zejména chytré telefony a tablety. Případně lze mezi ně zařadit i dotykové notebooky, GPS navigace, čtečky, All in one počítače, Multitouch tablet či chytré hodinky.

Chytrý telefon, jiným názvem také smartphone, představuje multifunkční zařízení s dotykovým displejem, které v sobě spojuje funkce počítače, fotoaparátu, přehrávače hudby, navigace nebo také komunikačního prostředku. Oproti klasickému mobilnímu telefonu disponuje větší řadou funkcí a neslouží tak pouze k telefonování, psaní SMS zpráv, focení či k hraní jednoduchých her. Díky možnosti připojení k internetu umožňuje nejen komunikaci prostřednictvím hovorů, videohovorů či zpráv, ale také přístup k sociálním sítím, online službám či jiným aplikacím (Velecká, 2014).

Pro mladé lidi představuje chytrý telefon často ukazatel společenského postavení. Jeho funkce, design a možnosti personalizace (například výběr tapet, vyzvánění či krytů na telefon) ukazují, jak důležitý je v každodenním životě adolescentů. Telefon také funguje jako prostředek začlenění do sociální skupiny vrstevníků a pomáhá jednotlivcům vyjádřit svou identitu (Williams & Williams, 2005).

Tablet je také chytré zařízení, které může svou funkcí nahradit počítač, přehrávač hudby či komunikační prostředek. Od chytrého telefonu se však odlišuje vzhledem, velikostí i funkcemi. Na rozdíl od smartphonu má tablet o něco větší uhlopříčku displeje. Dalším rozdílem je chybějící možnost telefonování, jelikož do tabletu nelze vložit SIM kartu. Nicméně tato funkce může být nahrazena využitím jiné aplikace, která tuto možnost umožňuje (Velecká, 2014).

Chytré hodinky či smartwatch představují specifický typ nositelné elektroniky, který mohou žáci používat i během vyučování (Ošťádalová, 2020). Díky tomu, že jsou neustále připevněny na zápěstí, jsou pro žáky snadno dostupné a jejich používání je obtížněji kontrolovatelné než u chytrých telefonů. Ve srovnání s chytrým telefonem mají hodinky omezenější funkční možnosti, avšak základní komunikační a informační funkce jsou zachovány. Umožnují zejména zobrazení notifikací, sledování času, jednoduchou komunikaci či používání vybraných aplikací.

V posledních letech došlo k velkému rozšíření mobilních dotykových zařízení ve školách – zejména chytrých telefonů. Rozmach telefonů u dětí může souviset hned s několika příčinami. Jednou z nich může být cenová dostupnost těchto zařízení. Dále může být pořízení smartphonu ovlivněno strachem rodičů o dítě a snahou o zajištění neustálého kontaktu. Poměrně častým důvodem je také tlak vrstevníků, kdy všechny děti v okolí již smartphone vlastní a jedinec tak nechce být pozadu za ostatními.

4.2 Počítače a notebooky

Počítač je další moderní technologií používanou i mladistvými. Jedná se většinou o nepřenosné elektronické zařízení umožňující zpracování a uchovávání informací. Samotný počítač se skládá ze dvou hlavních částí, a to hardwaru a softwaru. Hardware tvoří veškeré fyzické vybavení počítače, jinými slovy se jedná o tu část, která je reálně vidět. Je tvořena komponenty jako jsou monitor, klávesnice, myš, procesor, paměť, základní deska nebo grafická karta. Naopak software představuje jakékoliv programové vybavení, které řídí činnost hardwaru a umožňuje uživateli s počítačem pracovat (Němeček, 1985).

Počítače lze rozdělit do dvou pomyslných kategorií, a to na přenosné a nepřenosné. Mezi nepřenosné patří klasický stolní počítač (někdy také nazývaný personální počítač), který je pevně umístěn na jednom místě, vyžaduje trvalé připojení k síti a jeho komponenty jsou umístěny odděleně. Naopak přenosný počítač lze snadno přenášet a používat na různých místech. Veškeré komponenty jsou přitom umístěny v jednom zařízení. Příkladem tohoto typu počítače je notebook.

4.3 Přenosné herní konzole

Přenosné herní konzole, jiným označením také handheld konzole jsou herní zařízení vytvořené primárně pro hraní videoher i mimo domov. Vyznačují se kompaktními rozměry, vlastním displejem a integrovaným technickým vybavením, které umožňuje uživatelům využívat herní obsah v různých situacích a na různých místech.

4.4 Sociální média a sítě

S problematikou moderních technologií úzce souvisejí také **sociální média**, která se stala nedílnou součástí každodenního života žáků. Sociální média jsou relativně mladý a široký pojem. Představují formu sdělovacích prostředků, jež spadají do kategorie médií a sdružují velké množství uživatelů. Na rozdíl od tradičních médií (např. tisku a rádia), kde je příjemce převážně pasivní, sociální média umožňují aktivní zapojení uživatelů, kteří mohou mezi sebou nepřetržitě komunikovat. Tento typ médií je zároveň zdrojem informací a umožňuje jedincům tvořit a sdílet obsah, dále jej komentovat, reagovat či upravovat (Kietzmann et al., 2011; Kopecký & Krejčí, 2023).

Podle Burešové (2012, citováno dle Pešta, 2024) lze sociální média rozdělit podle jejich charakteru následovně na:

- sociální sítě (Instagram, Facebook, Snapchat),
- blogy, videoblogy, mikroblogy (Twitter, Threads),
- diskusní fóra,
- wikis (Wikipedia),
- sociální záložkovací systémy,
- sdílená multimédia (YouTube, TikTok),
- virtuální světy.

Sociální sítě se začaly výrazně rozvíjet až na konci 90. let 20. století (Kietzmann et al., 2011). Jedná se o online platformy, které nabízejí uživatelům širokou škálu funkcí. Uživatelé zde mohou být aktivní, sami vytvářet obsah a sdílet jej s ostatními, nebo mohou být pasivními sledujícími, například prostřednictvím zpráv nebo videí od jiných uživatelů. Sdílený obsah může mít různou podobu, od osobních zkušeností, názorů až po odborné, publicistické či vzdělávací příspěvky. Uživatelé si mohou zakládat profily, komunikovat a vzájemně interagovat (Kopecký & Krejčí, 2023).

S rozvojem sociálních sítí se objevuje i fenomén tzv. **sociálních bublin**, které vznikají tím, že si uživatelé vybírají okruh a obsah, který odpovídá jejich vlastním názorům, zájmům a hodnotám, zatímco jiné perspektivy se k nim nedostávají. Algoritmy sociálních sítí tento proces umocňují tím, že uživatelům nabízejí obsah, na který pravděpodobně budou reagovat, a tím je udržují déle aktivní. Výsledkem je, že lidé zůstávají uzavřeni pouze ve své sociální bublině. Dochází tak k omezení kontaktu s odlišnými názory a k usnadnění šíření dezinformací, extremistických myšlenek či polarizaci společnosti (Kopecký & Krejčí, 2023).

Kromě rizika uzavření do sociálních bublin se uživatelé mohou setkat i s nevhodným nebo závadným obsahem, který zahrnuje například násilí, šikanu, nenávistné projevy, vulgarismy či materiály nevhodné pro děti. Aby se tato rizika minimalizovala, většina sociálních sítích nabízí nahlašování nevhodného obsahu, který je následně prověřen, a pokud je potvrzeno porušení pravidel, může být daný příspěvek odstraněn a uživatel případně zablokován (Kopecký & Krejčí, 2023).

Velká část sociálních sítí je proto omezena věkem, přičemž minimální hranice se obvykle pohybuje v rozpětí 13 až 16 let. V České republice dle Zákona č. 110/2019 Sb. byl stanoven věkový limit 15 let pro používání sociálních sítích bez nutnosti souhlasu zákonného zástupce. Je třeba však zdůraznit, že i přes stanovené věkové limity je dodržování obtížné a lze jej snadno obejít. Proto mnoho mladších dětí tyto platformy stále využívá (Kopecký & Krejčí, 2023).

4.4.1 Populární sociální sítě

Mezi nejpopulárnější a nejpoužívanější sociální sítě mezi mladými uživateli patří Facebook společně s Messengerem, Instagram, WhatsApp, YouTube, TikTok a Snapchat. Následující část kapitoly je věnována právě těmto platformám a jejich specifikům.

Facebook byl spuštěn v roce 2004 v USA a byl původně určen studentům Harvardu. Postupně se rozšířil po celém světě, až se stal nejpoužívanější sociální sítí, kterou v roce 2025 měsíčně využívalo 3,07 miliardy uživatelů (Kumar, 2026a). Umožňuje uživatelům vytvářet vlastní profily, sdílet příspěvky, fotografie a videa, sledovat obsah uživatelů, skupin či stránek. S Facebookem je spjatá i mobilní aplikace Messenger, která umožňuje komunikovat s přáteli prostřednictvím zpráv, hlasových zpráv či videohovorů (Kopecký & Krejčí, 2023).

Další populární aplikací sloužící pro zasílání zpráv je například Discord, Viber nebo **WhatsApp**, přičemž právě WhatsApp patří mezi nejrozšířenější z nich. V roce 2025 jej měsíčně navštívilo přes 3 miliardy uživatelů. Aplikace byla spuštěna k roku 2009 a nabízí obdobné funkce využití jako Messenger.
Instagram, spuštěný v roce 2010, je platforma zaměřená zejména na sdílení fotografií a krátkých videí nejrůznějších žánrů. Nabízí však i běžné funkce sociálních sítí – tedy například komunikaci, lajkování či sledování jiných tvůrců. Velmi populární jsou také Instagram příběhy, prostřednictvím nichž mohou uživatelé na omezenou dobu (na 24 hodin) sdílet své okamžiky. Instagram nabízí také funkci Reelsů – tedy krátkých videí, které se uživatelům zobrazují v nekonečném proudu, podobně jako na TikToku (Kopecký & Krejčí, 2023). V roce 2025 měl Instagram přes 3 miliardy aktivních uživatelů měsíčně (Kumar, 2026b).

Pro sdílení různě dlouhých videí jsou populární platformy **YouTube** nebo **TikTok**. YouTube, založený v roce 2005, se stal největší světovou platformou pro sdílení videí. V roce 2025 měl přibližně 2,58 miliardy aktivních uživatelů měsíčně, zatímco TikTok, spuštěný v roce 2017, dosahuje měsíčně přibližně 1,99 miliard uživatelů (Statista, 2025). Uživatelé v obou případech mohou nahrávat vlastní obsah, vysílat živě nebo sledovat videa jiných uživatelů. Zároveň lze přes obě platformy vydělávat peníze – na YouTube zejména díky počtu shlédnutí a reklamám ve videu, na TikToku například prostřednictvím příspěvků od fanoušků během živého vysílání (Kopecký & Krejčí, 2023).

Na závěr lze zmínit také **Snapchat**, který byl založen v roce 2011 studenty Stanfordovy univerzity. V roce 2025 měl přes 932 milionů aktivních uživatelů měsíčně (Statista, 2025). Tato sociální síť je specifická především sdílením krátkodobého obsahu ve formě videí a fotografií, které po 24 hodinách

mizí. Uživatelé zde také mohou komunikovat prostřednictvím zpráv, používat různé filtry a efekty na své příspěvky (Kopecký & Krejčí, 2023).

4.5 Pozitivní vliv technologií na žáky

Využití moderních technologií může mít na žáky řadu pozitivních dopadů, a to jak v oblasti vzdělávání, tak i osobního rozvoje. Jedním z významných přínosů je zejména podpora sociálních vazeb mezi vrstevníky, jelikož technologie umožňují žákům být v častém a rychlém kontaktu se svými spolužáky (Campbell, 2005). Sociální sítě dále poskytují žákům prostor, kde mohou otevřeně vyjadřovat své názory a emoce, což jim v běžném životě nemusí být vždy umožněno (Rao et al., 2022).

Důležitým přínosem je také možnost neustálého rozšiřování vlastních znalostí díky přístupu k aktuálním informacím ze světa. Zároveň usnadňují získávání a sdílení těchto informací, díky čemuž si žáci postupně osvojují schopnost s nimi efektivně pracovat. Moderní technologie navíc nabízejí i rozmanité zdroje učení, takže každý žák si může najít způsob, který mu nejvíce vyhovuje (Rao et al., 2022).

Výzkumy mimo jiné ukazují, že využívání technologií ve výuce může zvyšovat motivaci žáků, jejich zapojení do výuky nebo spolupráci s ostatními žáky, protože učení je pro ně atraktivnější a názornější (Costley, 2014).

4.6 Negativní vliv technologií na žáky

Moderní technologie však nemají pouze pozitivní vliv na žáky, ale mohou mít také řadu negativních dopadů na jejich chování. Pro účely této práce jsou zmíněny pouze vybrané dopady související s využíváním technologií, a to

nejen v oblasti kázně, ale i ve vztahu k celkovému rozvoji osobnosti žáka. Výběr se přitom zaměřuje na jevy, které jsou nejčastěji uváděny v odborné literatuře a výzkumných studiích.

Mezi jedny z nejzávažnějších dopadů používání moderních technologií na žáky patří vznik **závislosti**, tedy nadměrné a nekontrolované používání těchto technologií. Výzkum Ko et al. (2007, citováno dle Seo et al., 2016) ukazuje, že existuje vazba mezi závislostí a jejím dopadem na emoční stav a chování dospívajících. Čím více jsou mladí lidí závislí na hrách, internetu a technologiích, tím častěji se u nich objevují negativní projevy, jako je agresivita nebo problémové chování. Zároveň se ukazuje, že tato závislost souvisí i s psychickými obtížemi, například s depresí či poruchami pozornosti.

Dalším negativním aspektem je snaha vyhýbat se emocionálně náročným situacím (např. rozchodu či konfliktu), kdy žáci často volí komunikaci prostřednictvím zpráv namísto osobního kontaktu. Tento způsob komunikace může vést k oslabení schopnosti řešit náročné situace tváří v tvář a negativně ovlivňovat rozvoj **komunikačních dovedností** (Srivastava, 2005, citováno dle Campbell, 2005).

Studie také ukazují, že využívání moderních technologií, zejména chytrých telefonů, vede ke **snižování produktivity**. Neustálá kontrola telefonu, odepisování na zprávy, hraní her, hlasité notifikace nebo obecně přístup k internetu mohou narušovat pozornost i samotný proces učení, což se může projevit sníženou schopností soustředění a následně i horším školním výkonem (Campbell, 2005).

V situacích, kdy se žáci během výuky věnují například komunikaci prostřednictvím zpráv, hraní her nebo „scrollování“ na sociálních sítích, dochází k **rozptylování pozornosti**, a tím i ke zhoršení jejich schopnosti plnit zadané úkoly. Rychlé přesouvání pozornosti mezi jednotlivými činnostmi navíc negativně ovlivňuje kvalitu zpracování informací. Informace, které jsou za těchto podmínek ukládány do krátkodobé paměti, mohou být často neúplné nebo zkreslené, což následně vede k méně kvalitnímu a nepřesnému ukládání do dlouhodobé paměti (Kuznekoff & Titsworth, 2013).

Kraushaar a Novak (2010, citováno dle Kuznekoff & Titsworth, 2013) provedli výzkum zaměřený na využívání notebooků ve výuce. Ukázalo se, že mohou mít negativní dopad na **studijní výsledku** stejně jako jiná mobilní zařízení. Analýza aktivit studentů prokázala, že značná část využívaných programů měla spíše rušivý charakter (např. prohlížení webových stránek či hraní her), což vedlo k odvádění pozornost od zadané práce.

Vedly se kvůli tomu dlouhé debaty, zda úplně zakázat telefony ve školách či je alespoň částečně omezit. Jako prevence nevhodného využívání v hodinách jsou tato zařízení v českých školách často zakázána na základě školního řádu. Některé školy jejich využívání pouze omezují, a žáci je tak mohou používat například pouze o přestávkách. Beland a Murphy (2016) provedli výzkum v devadesáti školách v Londýně mezi lety 2002 a 2012, kdy byl žákům zakázán mobilní telefon. Výsledky ukázaly, že se žákům po zavedení zákazu zlepšily známky, což naznačuje, že omezení mobilních telefonů může přispět ke zlepšení školního prospěchu.

Agrese může být také jedním z negativních projevů vlivu technologií na chování žáků. Dlouhodobé vystavení agresivnímu obsahu ve videohrách, videích či na sociálních sítích může „normalizovat“ násilné způsoby řešení konfliktů

a snižovat citlivost dětí k utrpení druhých. Dále může komunikace prostřednictvím technologií snadno umožňovat projevy agrese v podobě urážek a vulgarismů, které mohou přecházet i do školního prostředí. Nadměrné používání technologií může také vést k frustraci, například při vybití zařízení nebo omezení přístupu ze strany učitelů či rodičů, což se někdy projevuje výbuchy hněvu nebo impulsivním chováním (Martínek, 2015).

Martínek (2015) navíc upozorňuje, že agresivnímu chování jsou děti vystavovány již od útlého věku, například při sledování různých seriálů, televizních pořadů, DVD nebo při používání počítače. Jako příklad uvádí příběh „Toma a Jerryho“, který na první pohled působí zábavně, přesto však obsahuje agresi a násilí. Dítě si z něj může odnést dojem, že agresivní řešení konfliktů je zcela běžný a přijatelný způsob řešení, aniž by bylo konfrontováno s opravdovými následky. Tento efekt se podobně objevuje i u některých akčních filmů.

Dalším velmi závažným problémem spjatým s používáním chytrých telefonů či jiných zařízení je možnost šikanování spolužáků prostřednictvím těchto technologií – jedná se o tzv. **kyberšikanu**. Výzkumy ukazují, že nejčastější formou kyberšikany jsou textové zprávy, kterými jsou oběti cíleně zraňovány. Dopady tradiční šikany jsou na rozdíl od kyberšikany dobře prozkoumané a zahrnují například depresi, úzkosti a v nejhorších případech i sebevraždu. U kyberšikany mohou být následky ještě intenzivnější, neboť probíhá více skrytě a útočníci mohou oběť nepřetržitě kontaktovat (Campbell, 2005).

Chytré telefony jsou také využívány jako prostředek k **podvádění** při zkouškách. Snaha podvádět není novým trendem, a ještě před samotným vynálezem těchto technologií si studenti psali taháky na ruce nebo si vytvářeli malé papírky s poznámkami, které dobře ukryli před učiteli (Campbell, 2005).

Moderní technologie však proces podvádění značně usnadňují a zároveň ztěžují jeho odhalení. Studenti tak využívají své telefony či chytré hodinky, jelikož jsou malé, nenápadné, a i přes to se do nich vleze velké množství potřebného materiálu.

Právě kompaktnost a nenápadnost chytrých telefonů může studenty vybízet také k **pořizování neoprávněných záznamů** svých spolužáků či pedagogů, což představuje zásah do soukromí a může vést ke zhoršení vztahů ve třídě a vzniku rizika zneužití těchto materiálů za účelem například zesměšnění (Campbell, 2005). Často dochází také k tomu, že žáci pořízené fotografie nebo videa upravují – například je různě modifikují, doplňují k nim komentáře nebo efekty a následně je sdílejí mezi ostatní spolužáky.

4.7 Rizika umělé inteligence

V souvislosti s negativními vlivy moderních technologií se v posledních letech objevuje zcela nový fenomén – rozmach umělé inteligence. Umělá inteligence (anglicky artificial intelligence, zkráceně AI) je schopnost technologií vykonávat činnosti podobné lidskému myšlení (například učení, rozhodování nebo řešení problémů). Tyto systémy pracují s daty, který vyhodnocují, a na jejich základě reagují na různé situace (Evropský parlament, 2023).

S umělou inteligencí se lidé setkávají v každodenním životě často, aniž by si to vždy uvědomovali. AI je součástí běžně používaných technologií, jako jsou internetové vyhledávače nebo hlasoví asistenti, a postupně se stává přirozenou součástí moderní společnosti (Evropský parlament, 2023). Zároveň stále více zasahuje i do oblasti vzdělávání. Běžný uživatel využívá pomoc AI například při vyhledávání informací, překladu textu nebo generování obsahu a

obrázků. Tyto možnosti se promítají i do školního prostředí, kde žáci mohou AI využívat při plnění zadaných úkolů.

V rámci výzkumu *České školy a umělá inteligence* bylo zjištěno, že 46,7 % učitelů uvedlo, že používání umělé inteligence může žákům usnadnit **podvádění**, například při vypracování úkolů nebo referátů, zatímco 25,7 % učitelů s tímto tvrzením nesouhlasilo. Téměř třetina dále uvedla, že si je vědoma konkrétních případů, kdy žáci AI skutečně zneužili k podvádění. Mezi nejčastější formy podvádění patřilo generování referátů, esejí či jiných domácích úkolů (přibližně čtvrtina případů), dále překlady textů, generace prezentací nebo výpočty matematických úloh. Výsledky výzkumu také ukázaly, že 70 % škol, na kterých dotazovaní učitelé vyučují, nemá ve svých předpisech stanovena jasná pravidla pro používání umělé inteligence a pouze 9,7 % učitelů uvedlo, že mají stanovena opatření ve školním řádu (Kopecký et al., 2023).

V neposlední řadě výzkum také zjistil, že téměř polovina učitelů (46,8 %) se obává, že používání AI může vést ke zhoršení **schopností myšlení** nebo dokonce „zhloupnutí" lidí, zatímco přibližně čtvrtina (27,6 %) tuto obavu nesdílí (Kopecký et al., 2023). Kombinace nejasně definovaných pravidel pro využívání AI a faktu, že někteří žáci technologii zneužívají k podvádění, vytváří prostředí, ve které může docházet ke snížení disciplíny a samostatnosti žáků.

Mimo školní prostředí se s využíváním umělé inteligence pojí další řada rizik. Kopecký a Szotkowski (2024) ve své zprávě zmiňují například zneužití AI pro tvorbu a šíření nepravdivých informací (dezinformací, hoaxů a fake news), podvodných e-mailů (phishing, scam) nebo manipulativních reklam, které mají získat osobní údaje či finanční prostředky uživatelů. Umělá inteligence dokáže generovat falešné texty, fotografie, videa, včetně tzv. deepfake

videí. S rostoucím využíváním umělé inteligence se zvyšuje riziko závislosti na technologiích, což může vést k tomu, že lidé přestanou úplně využívat své znalosti a kritické myšlení, což představuje závažný společenský problém.

5 Student učitelství a učitel

Kapitola se zaměřuje nejprve na učitelskou profesi, dále také na osobnost učitele v kontextu školní kázně a jeho profesní vývoj od začátečníka po učitele experta. Současně se věnuje vymezení profesních kompetencí učitele, aktuálním trendům ve školství včetně otázky prestiže učitelského povolání a v neposlední řadě také studentovi učitelství.

5.1 Učitelská profese

Učitelská profese je chápána jako povolání vyžadující dosažení vhodné kvalifikace i odborných znalostí a dovedností, přičemž je většinou realizována podle platných zákonných předpisů (Průcha, 2012). Požadovaná kvalifikace je zpravidla získávána absolvováním vysokoškolského studia na pedagogické fakultě, kde je kladen důraz na odborné vzdělání v daném oboru spolu s pedagogicko-psychologickou přípravou. Tato kombinace umožňuje učiteli nejen zvládat obsah vyučovaných předmětů, ale také efektivně pracovat s žáky, porozumět jejich chování a reagovat na výchovné i kázeňské situace.

Příprava učitelů však neprobíhá výhradně na pedagogických fakultách, ale i jiné fakulty nabízejí akreditované programy pro vzdělávání učitelů. Zároveň patřičnou kvalifikaci mohou získat také absolventi jiných vysokoškolských oborů prostřednictvím celoživotního vzdělávání, zejména formou doplňkového pedagogického studia (Průcha, 2009).

Být učitelem dnes tedy znamená mnohem víc než jen mít formální vzdělání. Získaná kvalifikace poskytuje základní znalosti a odbornou přípravu potřebnou pro výkon profese, ale sama o sobě však nestačí k tomu, aby učitel efektivně zvládal výuku a situace ve třídě. Klíčová je proto i **pedagogická**

způsobilost, kterou učitel nezíská pouze absolvováním studia. Ta zahrnuje soubor vědomostí, dovedností a schopností, které učitel získává prostřednictvím studia pedagogiky, psychologie nebo didaktiky, ale také prostřednictvím praktických zkušeností ve školním prostředí. Nedílnou součástí jsou rovněž osobnostní předpoklady, ať už vrozené, či získané praxí, které významně ovlivňují schopnost učitele kvalitně vykonávat své povolání a efektivně řešit kázeňské problémy žáků (Průcha, 2002).

Učitel je tedy osoba působící ve škole či jiném vzdělávacím zařízení. Zároveň je jeden ze základních aktérů podílejících se na utváření výchovně-vzdělávacího procesu (Průcha et al., 2013, s. 326). Mimo přímou pedagogickou činnost se učitelé v pracovní době věnují také celé řadě doprovodných aktivit, zejména přípravě na výuku, úpravě učebních materiálů, vedení pedagogické dokumentace, účasti na poradách, opravám a hodnocení prací žáků či dohledu nad žáky. Nedílnou součástí jejich práce je také spolupráce s kolegy, metodikem prevence, výchovným poradcem a komunikace se zákonnými zástupci žáků (Průcha, 2002, s. 35). Způsob, jakým učitel svou roli vykonává, ovlivňuje nejen úroveň vzdělání, ale také celkové klima třídy.

Svobodová a Šmahelová (2007, s. 87) v této souvislosti poukazují i na další činnosti, které formují učitelskou profesi. Jedná se zejména o **profesní kompetence** související se zvládáním výukových a výchovných problémů, schopnost spolupráce v rámci pedagogického sboru, diagnostickou činnost učitele a budování partnerského vztahu mezi učitelem a žákem založeného na respektu. Právě respektující přístup a kvalitní komunikace umožňují učiteli upevnění kázně ve třídě. Důležitou roli hraje také práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a prevence rizikového chování.

Walterová (2001) uvádí sedm oblastí kompetencí, jimiž by měl disponovat učitel, aby splňoval požadavky odborné kvalifikace pro výkon své profese. Autorka mezi tyto oblasti řadí kompetenci:

- oborově předmětovou,
- didaktickou a psychodidaktickou,
- obecně pedagogickou,
- diagnostickou a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerskou a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

Z hlediska školní kázně mají největší význam především sociální, psychosociální a komunikativní kompetence, které se odrážejí ve způsobu jednání se žáky, řešení konfliktů a budování respektujícího klimatu ve třídě. Neméně důležitá je rovněž manažerská a normativní kompetence, jež souvisí se stanovováním pravidel a jejím důsledným dodržováním nebo organizací výuky. Významnou rolu má také diagnostická a intervenční kompetence, která umožňuje učiteli rozpoznat příčiny kázeňských problémů a adekvátně na ně reagovat. Tyto kompetence vytvářejí předpoklady pro účinné zvládání a umírňování kázeňských obtíží ve třídě (Walterová, 2001).

5.1.1 Současné trendy ve školství

Podle údajů uvedených ve *Statistické ročence školství* v ČR působilo ve školním roce 2024/2025 celkem 96 634 učitelů základního vzdělávání, z toho 49 022 na druhém stupni základní školy. Z celkového počtu tvořily ženy 79 881 osob, tedy 82,7 % všech pedagogů. Tento vysoký podíl ukazuje pokračující trend feminizace učitelského povolání, který je v českém školství patrný již několik desetiletí (MŠMT, 2025a).

Kromě složení pedagogického sboru se učitelská profese potýká s dalšími závažnými problémy. Učitelský sbor postupně stárne a počet kvalifikovaných učitelů je nedostatečný, zejména u odborných předmětů, jako je například chemie či fyzika. Současná příprava budoucích učitelů navíc často neodpovídá potřebám školní praxe, studenti získávají omezené praktické zkušenosti a propojení teorie s reálnou výukou je nedostatečné, což může eskalovat až k tomu, že někteří začínající učitelé během prvních let praxe odchází z profese (MŠMT, 2025b; Spilková, 2020; Průcha, 2002).

S učitelskou profesí se pojí i její **prestiž**. Na jedné straně je učitelství na základě průzkumu CVVM (Centra pro výzkum veřejného mínění) vnímáno jako respektovaná a důležitá profese. V anketě veřejného mínění z roku 2025 se učitel/učitelka na základní škole umístil na 4. místě, hned za lékaři, zdravotními sestrami a vědci (Tuček, 2025). Toto umístění ukazuje, že společnost nahlíží na učitelství jako na klíčovou a velmi důležitou profesi. Přesto však učitelé často nedostávají odpovídající uznání od rodičů ani adekvátní platové ohodnocení, což výrazně snižuje jejich motivaci. Tyto faktory spolu s psychickou zátěží mohou vést k profesnímu vyhoření, které je stále častějším problémem ve školství.

5.2 Osobnost učitele

Učitelé spadají do profesní skupiny pedagogických pracovníků. Tento termín zahrnuje nejen učitele, ale i další profese podílející se na výchově a vzdělávání – např. vychovatele, speciální a sociální pedagogy, psychology, asistenty pedagoga, trenéry nebo ředitele škol (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004). Avšak učitel vysoké školy není dle Zákona č. 111/1998 Sb. pedagogickým pracovníkem, nýbrž akademickým pracovníkem, který vykonává mimo

pedagogické činnosti také další tvůrčí činnosti (např. vědecké či výzkumné) (Průcha, 2002; Průcha 2009).

Rozlišení učitelů v České republice je vymezeno Zákonem o pedagogických pracovnících. Tento zákon stanovuje jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků dle získané odborné kvalifikace. Rozlišuje například učitele mateřské školy, učitele 1. stupně základní školy, učitele 2. stupně základní školy, učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři, nebo také učitele střední školy a učitele vyšší odborné školy (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004). Učitele je možné rozlišit také podle funkcí, které na škole vykonávají, například na třídního učitele, uvádějícího učitele a výchovného poradce (Průcha, 2002).

5.3 Profesní vývoj učitele

Existuje celá řada různých přístupů a teorií, které se zabývají profesním vývojem učitele. Každý z nich nahlíží na tuto problematiku z jiné perspektivy a hodnotí jiné aspekty. Například psychologie se zaměřuje na vývojová stádia učitele a sociologie na rozvoj učitelských kompetencí. Obecně však lze říci, že profesní dráha učitele probíhá v několika etapách, jež se vyznačují odlišnými charakteristikami a nároky na výkon profese. Tyto rozdíly se promítají mimo jiné i do způsobu, jakým učitel přistupuje ke kázni, budování autority a řízení chování žáků ve třídě.

Například Průcha (2002, s. 23) rozlišuje celkem pět etap vývoje profesní dráhy učitele, mezi něž řadí:

- volbu učitelské profese (motivace ke studiu učitelství),
- profesní start (učitel-začátečník),
- profesní adaptaci (první roky povolání),

- profesní stabilizaci (zkušený učitel případně učitel-expert),
- profesní vyhasínání (vyhoření).

S jednotlivými etapami je spjatá i terminologie označující pedagogy v určité jejich fázi. Průcha (2002) zmiňuje například označení student učitelství, začínající učitel, zkušený učitel či učitel-expert.

Berliner (1988) naopak přichází s pětistupňovým modelem, v němž se zaměřuje na to, jak se učitel mění z hlediska dovedností a zkušeností. Profesní růst je však dlouhodobý proces, ve kterém se pedagog postupně posouvá od striktního dodržování pravidel až k intuitivnímu a expertnímu zvládání výuky na základě praxe. Dochází tedy k přerodu z učitele začátečníka až na učitele experta.

Na nejnižším stupni modelu se nachází **začátečník**, který disponuje pouze omezenými pedagogickými zkušenostmi, a proto se při výuce opírá především o znalosti a představy, které si osvojil během studia. Často se tak řídí naučenými postupy, které aplikuje bez většího přizpůsobení konkrétní situaci. Jeho hlavním cílem je zvládnout úkoly výuky, přičemž rozhodování o tom, co je skutečně důležité, je stále omezené. Délka praxe v této fázi je obvykle spojena s prvním obdobím po nástupu do zaměstnání (Berliner, 1988).

Na druhé úrovni je **pokročilý začátečník**, který začíná postupně propojovat teoretické znalosti s vlastními zkušenostmi. Uvědomuje si, že ne všechna pravidla lze aplikovat univerzálně, a postupně se učí zohledňovat kontext výuky. Přesto nemá plnou jistotu při rozhodování, které situace upřednostnit, a často se musí spoléhat na rady zkušených pedagogů. Stejně jako učitel začátečník se aktivně zapojuje do výuky, avšak často nedokáže nést odpovědnost za své jednání. To je způsobeno tím, že spíše jednotlivé události hodnotí, popisuje a

zároveň se drží pravidel, místo toho, aby byl schopen jednotlivé jevy předvídat. Tato etapa bývá spojována přibližně s prvními dvěma až třemi lety pedagogické praxe (Berliner, 1988).

Třetí možnou dosaženou úrovní je **kompetentní učitel**. Zvládne již vědomě plánovat své činnosti, stanovuje priority a rozhoduje, co je důležité a co je možné ignorovat. Díky nabitým zkušenostem dokáže efektivně řídit průběh výuky a má větší osobní kontrolu nad děním ve třídě. Této fáze dosáhne učitel zhruba po třech až čtyřech letech v zaměstnání (Berliner, 1988).

Další fází je **zkušený učitel**, u něhož se výrazně projevuje intuice, která vzniká díky dlouholetým zkušenostem, obvykle po pěti letech praxe. Zkušený učitel tak dokáže rychle rozpoznat vzorce a podobnosti mezi situacemi, což mu umožňuje přesněji předvídat, jak se bude hodina dále vyvíjet. Přestože intuice hraje významnou roli, učitel stále analyzuje situace a promyšleně rozhoduje o dalším postupu (Berliner, 1988).

Do poslední fáze profesního rozvoje spadá **učitel expert**, který již intuitivně chápe situace a reaguje plynule bez zjevného přemýšlení. Zkušený pedagog zvládne kombinovat intuitivní výkon s možností cílené analýzy, pokud je to potřeba (Berliner, 1988).

5.4 Student učitelství

Ačkoliv se může zdát, že student učitelství a začínající učitel jsou v podstatě totéž, v praxi tomu tak není. Pojem student učitelství zahrnuje osoby, které studují na vysoké škole a připravují se na budoucí pedagogickou profesi. V České republice je zájem o učitelství dlouhodobě poměrně vysoký a počet uchazečů o toto studium se každým rokem navyšuje. Volba pedagogické

fakulty však bývá mnohdy až krajním východiskem, přičemž ne všichni uchazeči mají skutečný zájem v budoucnu učit. Dalším společným znakem studentů učitelství je také převažující množství žen v oboru (Průcha, 2002).

Součástí přípravy na budoucí učitelskou profesi je kromě teoretické výuky i povinnost absolvovat školní praxi nebo poskytovat individuální doučování žáků. Hlavním cílem je tedy propojení teoretických znalostí získaných během studia s praktickými zkušenostmi z reálného školního prostředí (Šimoník, 2005). Zároveň mají praxe umožnit studentům osvojit si klíčové činnosti učitele – například řízení třídy, přípravu na výuku, hodnocení a diagnostiku žáků, práci s individuálními potřebami žáků a řešení kázeňských prostředků. Nutno podotknout, že každá pedagogická fakulta má praxe vedené jiným způsobem – mohou se tedy lišit rozsahem, zaměřením či místem výkonu.

Studenti učitelství v rámci Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity se s problematikou kázně setkávají převážně během svých asistentských praxí ve školách. V rámci druhého ročníku bakalářského studia je čeká absolvování dvou semestrů asistentských praxí (popřípadě doučování), během kterých stráví 40 hodin přímo ve škole a dalších 20 hodin věnují práci doma. Na začátku třetího ročníku, zpravidla v prvním a druhém týdnu září, pak absolvují 40 hodin souvislé praxe jako asistenti pedagoga. Teoretická příprava během vysokoškolského studia sice poskytuje základní znalosti o vzdělávacích metodách, pedagogické diagnostice a principech řízení tříd, avšak skutečné znalosti s udržením kázně, řešení konfliktů získávají studenti v menší míře až při přímé práci s třídou.

Praxe se nicméně setkávají i s kritikou ze strany samotných studentů a učitelů. Negativně se hodnotí například náplň i celková délka praxí. I přes splněný požadovaný počet hodin se studenti nedostanou do kontaktu se všemi

činnostmi a povinnostmi učitele – například s dozorem na chodbách či v jídelně, se suplováním hodin, s třídními schůzkami a schůzkami s rodiči, či s poradou pedagogického sboru. Provázející učitelé se také kriticky vyjadřují k schopnostem studentů učitelství. Přestože mají značné teoretické znalosti, chybí jim praktické zkušenosti a schopnost aplikovat poznatky (Průcha, 2002).

Praktická část

6 Metodologie výzkumu

V následující části bakalářské práce je pozornost zaměřena na provedené empirické šetření, které navazuje na teoretická východiska uvedená v předchozích kapitolách. Pro účely tohoto výzkumu byly nejprve vymezeny klíčové pojmy – kázeň, nekázeň, kázeňské problémy, ale také moderní technologie. Byly zmíněny i pojmy student učitelství a učitel, které jsou nyní aplikovány v rámci vlastního výzkumného šetření.

Empirická část se nejprve věnuje představení výzkumného problému, cíle a následné formulaci výzkumných otázek a předpokladů, které jsou nezbytné pro samotný výzkum. Následně je popsán design výzkumu a zvolená metodologie, včetně charakteristiky výzkumného vzorku a použitých metod sběru dat.

6.1 Výzkumný problém, cíl a výzkumná otázka

Stanovení hlavního výzkumného cíle vychází nejen ze studia odborné literatury, ale také z vlastních zkušeností v rámci pedagogické praxe na druhém stupni základní školy. Byl proto stanoven jeden hlavní cíl výzkumu, který vyplývá již z názvu bakalářské práce. Cílem je zjistit, **jak moderní technologie ovlivňují kázeň žáků na druhém stupni základních škol**. Tento cíl směřuje ke zjištění, jakým způsobem moderní technologie ovlivňují kázeň žáků ve výuce i mimo ni.

Na danou problematiku je přitom nahlíženo z perspektivy dvou skupin respondentů – studentů učitelství (budoucích učitelů) a učitelů. Pozornost je dále soustředěna na komparaci pohledů obou skupin a na odhalení případných rozdílů ve vnímání kázně v souvislosti s využíváním moderních technologií.

Součástí výzkumu je také zachycení nejčastějších kázeňských problémů, které respondenti dávají do souvislosti s jejich používáním.

Na základě výzkumného cíle byla formulována hlavní výzkumná otázka: **V čem se shodují a liší pohledy studentů učitelství a učitelů na vliv moderních technologií na kázeň žáků**?

Pro podrobnější zkoumání této problematiky byly navrženy dílčí výzkumné otázky.

Výzkumná otázka VO1: Jak studenti učitelství a učitelé vnímají moderní technologie ve školním prostředí?

Tato výzkumná otázka je zaměřena na zjištění, jak respondenti hodnotí roli a význam moderních technologií ve školním prostředí. Sleduje, zda jsou technologie vnímány jako přínosné nebo problematické.

Výzkumná otázka VO2: Jaké projevy nekázně spojují s využíváním moderních technologií učitelé a studenti učitelství?

Tato výzkumná otázka se soustředí na identifikaci konkrétních projevů nekázně, které respondenti dávají do souvislosti s používáním moderních technologií.

Výzkumná otázka VO3: Jaké strategie používají při řešení kázeňských problému souvisejících s moderními technologiemi učitelé a studenti učitelství?

Tato otázka je zaměřená na zjištění, jaké postupy a strategie respondenti používají či zaznamenali při řešení kázeňských problémů spojených s moderními technologiemi.

6.2 Výzkumný předpoklad

Před vyhodnocením samotných výsledků byly stanoveny také 2 základní předpoklady, jejichž platnost bude ověřena na základě reálných výsledků výzkumu.

Výzkumný předpoklad VP 1: Za nejčastěji používanou moderní technologii žáky považují obě skupiny respondentů chytré telefony.

Výzkumný předpoklad VP 2: Více než 2/3 dotazovaných učitelů se domnívá, že vliv moderních technologií na kázeň se za posledních 5 let výrazně zhoršil.

6.3 Výzkumný design

Pro provedení šetření byl zvolen **kvantitativně orientovaný výzkum**. Tento typ výzkumu se zaměřuje na měření jevů, jejich číselné vyjádření a statistickou analýzu s cílem zjistit rozsah, četnost a vztahy mezi proměnnými. Gavora (2000) uvádí, že základem kvantitativního výzkumu je hypotéza, která vychází z teoretického rámce nebo předchozích poznatků o zkoumaném jevu. Na jejím základě je zvolena konkrétní metoda sběru dat, aby bylo možné určit, zda se hypotéza potvrdí či vyvrátí. Pro kvantitativní výzkum je dále typická vysoká míra objektivity, nižší časová náročnost a práce s větším výzkumným vzorkem.

6.3.1 Metoda sběru dat

Pro účely výzkumného šetření byla zvolena **dotazníková metoda** sběru dat. Jedná se o jednu z nejčastěji využívaných metod získávání dat od většího počtu respondentů (Gavora, 1996). Každý dotazník má předem promyšlenou strukturu otázek, jejímž cílem je získat potřebné informace o zkoumané problematice. Návratnost dotazníků velmi závisí na zvolené formě a způsobu jejich distribuce.

Konkrétně byly použity dva nestandardizované dotazníky vlastní tvorby, které se skládaly z kombinace otevřených, polouzavřených a uzavřených otázek. Dotazníky byly realizovány v online podobě prostřednictvím aplikace Google Forms.

První dotazník (viz Příloha A) byl určen učitelům působícím na druhém stupni základních škol. Obsahoval celkem 32 otázek, které byly tematicky rozřazeny do čtyř hlavních výzkumných sekcí. Ty byly doplněny o úvodní demografickou část a závěrečné zhodnocení. Demografické položky zjišťovaly pohlaví, věk, délku praxe, pracovní role ve škole, vyučované ročníky, aprobaci a případné vyučování předmětů mimo aprobaci.

Výzkumná část dotazníku obsahovala několik tematických okruhů. První oddíl se věnoval vnímání kázně ve škole, kde respondenti hodnotili celkovou úroveň kázně ve třídách, četnost výskytu kázeňských problémů a situace, ve kterých se nejčastěji objevují. Druhá část byla zaměřena na moderní technologie a jejich vztah ke kázni žáků, přičemž respondenti popisovali své zkušenosti s moderními technologiemi ve vyučování a hodnotili jejich vliv na chování žáků. Poslední dva oddíly byly tvořeny převážně otevřenými otázkami, které se zaměřovaly na konkrétní situace z praxe. Respondenti popisovali

případy, kdy technologie narušily průběh vyučování nebo ovlivnily vztahy mezi žáky. Učitelé tedy popisovali vznik problému, jeho projevy, způsob řešení a míru jeho úspěšnosti.

Závěrečné zhodnocení poskytovalo prostor pro otevřené vyjádření respondentů, kde mohli doplnit další zkušenosti, komentáře nebo postřehy související s problematikou.

Druhý dotazník byl určen studentům učitelství, kteří absolvovali pedagogickou praxi a měli možnost působit na druhém stupni základní školy. Dotazník byl koncipován jako obsahově zrcadlový k dotazníku pro učitele a jednotlivé položky byly upraveny tak, aby odpovídaly perspektivě studentů učitelství a jejich zkušenostem z praxe.

Dotazník obsahoval celkem 42 otázek rozdělených do několika tematických oblastí, doplněných o demografickou sekci a závěrečné zhodnocení. Demografická část byla zaměřená na zjištění studijního programu, formy a ročníku studia. Součástí byla také sekce věnovaná zkušenostem s pedagogickou praxí, kde bylo zjišťováno, zda ji respondenti absolvovali, v jakém rozsahu a zda probíhala na druhém stupni základní školy.

Předposlední dva oddíly se opět zaměřovaly na konkrétní problémy spjaté s moderními technologiemi, které studenti během své praxe zažili. Zjišťovány byly opět příčiny vzniku problému, průběh, metody řešení i jejich účinnost. Na rozdíl od dotazníku pro učitele byla tato část doplněna o otázku, zda by respondenti danou situaci řešili odlišným způsobem a případně jaké alternativní řešení by zvolili.

Závěrečná část dotazníku byla jiná než ta, kterou vyplňovali učitelé. Tato část byla zaměřena na hodnocení připravenosti studentů na pedagogickou praxi, přičemž studenti posuzovali, do jaké míry je teoretická výuka připravila na výkon praxe.

6.4 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na dvě hlavní skupiny respondentů – na učitele působící na druhém stupni základních škol a na studenty učitelství studující na pedagogických fakultách. A právě tyto dvě skupiny tvořily výzkumný vzorek.

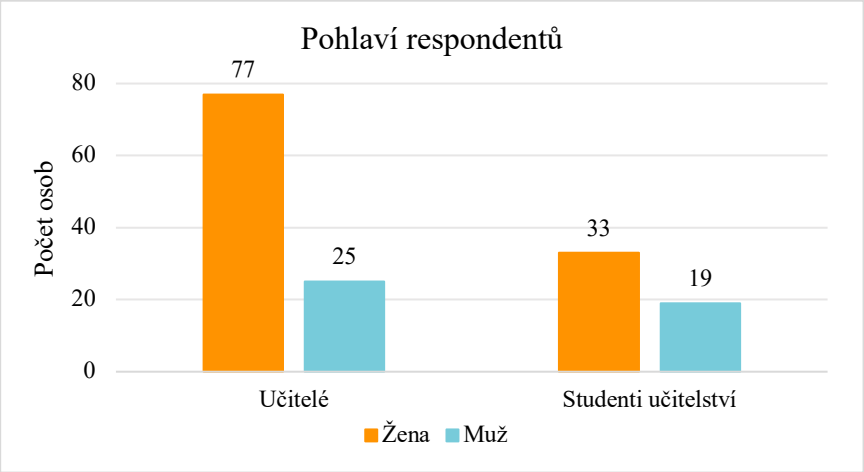
Pro výběr učitelů byly zvoleny fakultní školy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, dále školy v Brně a jeho okolí, které nejsou na tomto seznamu. S prosbou o distribuci dotazníku byli prostřednictvím e-mailu kontaktováni ředitelé škol a jejich zástupci, kteří dotazník následně rozeslali mezi své kolegy. Celkově bylo osloveno 73 škol.

Vzorek učitelů představovalo celkem **102 respondentů**, z toho 77 žen a 25 mužů. Pro upřesnění charakteristiky výzkumného vzorku lze učitele na základě délky jejich pedagogické praxe rozdělit do dvou skupin – na učitele začátečníka (délka praxe od 0–5 let) a zkušeného učitele (délka praxe více než 5 let). Toto rozdělení vychází z odborné literatury zabývající se profesním vývojem učitele (Berliner, 1995). V rámci samotného výzkumného šetření nebylo toto rozdělení dále samostatně analyzováno a s učiteli bylo pracováno jako s jednou skupinou respondentů. Podrobnější informace o výzkumném vzorku učitelů jsou uvedeny v Příloze B.

Druhou skupinu respondentů tvořili studenti učitelství, přičemž oslovováni byli zejména studenti studující na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kteří jsou v rámci svého studia povinni absolvovat pedagogickou praxi ve škole. Studenti učitelství byli kontaktováni především prostřednictvím osobních zpráv, dále přes facebookové skupiny, prostřednictvím známých, kteří šířili odkaz na dotazník, a také pomocí nástěnek na PdF MU.

Vzorek studentů tvořilo celkem **52 respondentů** (33 žen a 19 mužů). Nejvíce bylo studentů 3. ročníku bakalářského studia, zatímco ostatní ročníky byly zastoupeny jen minimálně. Respondenti zahrnovali široké spektrum studijních oborů a podrobnější informace jsou uvedeny v Příloze B.

Graf 1: Pohlaví respondentů



6.5 Etika a limity výzkumu

Tato část je věnována limitům a etickým aspektům výzkumu, zejména anonymitě a ochraně osobních údajů účastníků. Oba dotazníky byly zcela anonymní a neobsahovaly žádné identifikační údaje účastníků. U studentů učitelství byly zjišťovány pouze základní demografické údaje (věk, studijní

obor, ročník a semestr studia, pohlaví) a informace o absolvování pedagogické praxe. U učitelů byly sledovány vybrané charakteristiky, jako je věk, délka praxe, pohlaví, aprobace, vyučované předměty, role ve škole a ročníky výuky.

Vzhledem k tomu, že byly oba dotazníky zcela anonymní, nebylo nutné získávat informovaný souhlas. Respondenti byli zároveň seznámeni s účelem výzkumu a s jeho následným využitím.

Každý empirický výzkum s sebou nese i určité limity. Původním záměrem práce bylo získat vyvážený vzorek respondentů v relativně krátkém časovém úseku. Realita však ukázala značné rozdíly v ochotě spolupracovat. Prvních 20 oslovených škol s prosbou o vyplnění a rozeslání dotazníků mezi kolegy nereagovalo. Právě tato počáteční stagnace naznačovala, že dosažení alespoň minima respondentů bude problematické. Následující den vzhledem k téměř nulové odezvě, bylo osloveno dalších 53 škol. Po úvodní stagnaci se situace u učitelů radikálně změnila. Aktivita a ochota učitelů zapojit se do výzkumu byla nakonec natolik vysoká, že příjem odpovědí musel být v jednu chvíli zastaven.

Značným limitem se však ukázal sběr dat u studentů učitelství. Navzdory opakovaným prosbám trval sběr odpovědí u této skupiny mnohem déle, než bylo zpočátku zamýšleno. I přes to se však množství respondentů pohybovalo na hranici stanoveného minima. Hlavním limitem interpretace výsledku byl tedy početní nepoměr mezi skupinou učitelů a studentů učitelství.

Kromě nepoměru počtu respondentů mezi oběma skupinami bylo nutné zohlednit také rozdílný charakter pedagogické zkušenosti obou skupin. Pedagogové tráví ve školním prostředí několik hodin denně, což jim umožňuje

například hlubší vhled do dynamiky tříd. Naproti tomu studenti v rámci svého studia absolvují praxe v omezeném rozsahu – zpravidla 40 hodin za semestr stráví ve školním prostředí, dalších 20 hodin stráví domácí přípravou. Navíc tyto praxe často postrádají kontinuitu, neboť probíhají například pouze jeden den v týdnu. Vzhledem k tomu, že v rámci bakalářského programu na PdF MU je povinné absolvovat celkem tři pedagogické praxe ve škole, z nichž maximálně dvě lze nahradit doučováním žáků v domácím prostředí a pouze jedna z nich probíhá kontinuálně, je zřejmé, že hloubka a množství zkušeností studentů se s každodenní praxí zkušených pedagogů nedá plně srovnávat.

6.6 Analýza získaných dat

Získané odpovědi od obou skupin respondentů byly převedeny do programu Microsoft Excel na jejichž základě byla vytvořena datová matice. Jednotlivé otázky a odpovědi z dotazníku byly zpracovány, vytříženy a převedeny do tabulek a grafů.

Vzhledem k tomu, že byly vytvořeny dva dotazníky, jsou některé odpovědi prezentovány ve společných grafech či tabulkách. Jiné otázky, například zjišťující četnost určitého jevu nebo míru souhlasu s určitým tvrzením, jsou prezentovány pomocí dvou grafů, které zachycují odpovědi obou skupin respondentů.

Odpovědi získané prostřednictvím otevřených otázek byly analyzovány pomocí metody otevřeného kódování. Nejprve byly všechny odpovědi opakovaně pročteny a na jejich základě byly vytvořeny tematické kategorie. Tyto kategorie byly dále zobecňovány a zpřesňovány do podoby kódu, které vystihují hlavní význam sdělení respondentů. Výsledné souhrnné tabulky vzniklé tímto postupem jsou uvedeny v Přílohách C a D.

7 Výsledky výzkumného šetření

Následující kapitola obsahuje výsledky dotazníkového průzkumu, které jsou prezentovány v celkem čtyřech tematicky oddělených podkapitolách. První podkapitola se věnuje obecné problematice vnímání kázně ve školním prostředí. Druhá podkapitola zkoumá postoje a zkušenosti respondentů s moderními technologiemi ve školách. Třetí až čtvrtá podkapitola se zaměřuje na konkrétní situace, v nichž moderní technologie ovlivnily vztahy žáků nebo jejich kázeň během vyučování.

7.1 První sada výzkumných otázek

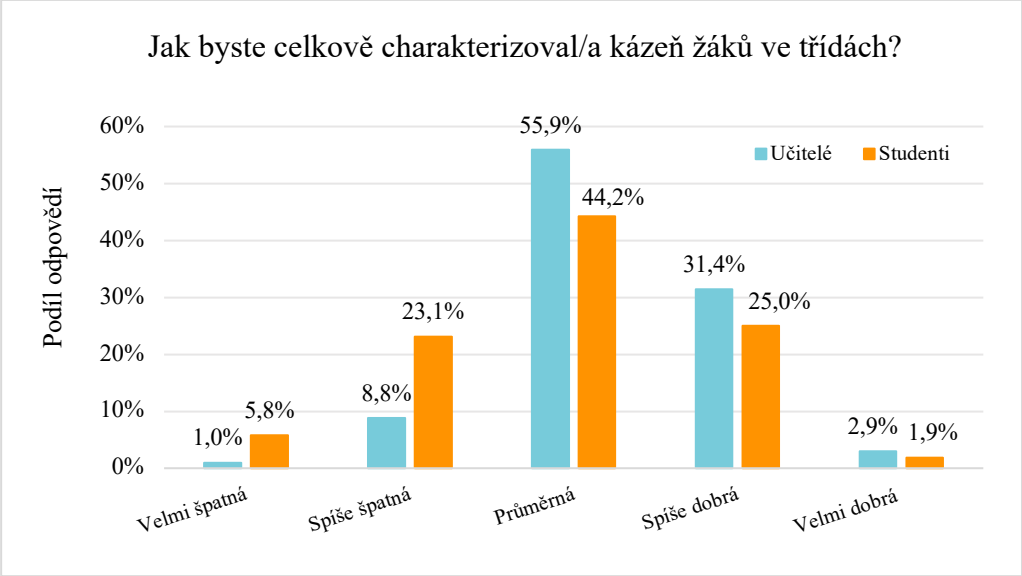
První sada výzkumných otázek zjišťovala obecné vnímání kázně ve školách, kde učitelé vyučují nebo kde byli studenti učitelství na praxích. Otázky se zaměřovaly na konkrétní situace a projevy chování žáků, se kterými se respondenti měli možnost setkat. Tento obecný pohled tvořil východisko pro následující sekce, které se podrobněji zaměřovaly na vliv technologií. Otázky zároveň mapovaly celkovou situaci kázně ve školách a poskytovaly širší kontext pro interpretaci dalších zjištění.

1. Otázka – Jak byste celkově charakterizoval/a kázeň žáků ve třídách?
Jednalo se o uzavřenou otázku, ve které respondenti hodnotili celkovou úroveň kázně žáků ve třídách.

Největší část učitelů (55,9 %) označila kázeň jako průměrnou. Dalších 31,4 % ji zhodnotilo jako spíše dobrou, zatímco velmi pozitivní hodnocení („velmi dobrá“) se objevilo pouze u 2,9 % respondentů. Negativní hodnocení byla zastoupena méně často – 8,8 % učitelů označilo kázeň jako spíše špatnou a pouze 1 % jako velmi špatnou.

Studenti hodnotili kázeň rovněž jako průměrnou (44,2 %), avšak jejich odpovědi jsou ve srovnání s učiteli o něco kritičtější. Vyšší podíl studentů označil kázeň jako spíše špatnou (23,1 %) a také hodnocení „velmi špatná“ (5,8 %) se objevilo častěji než u učitelů. Kázeň jako spíše dobrou hodnotila čtvrtina studentů (25 %) a pouze 1,9 % ji označilo jako velmi dobrou.

Graf 2: Charakteristika kázně pohledem učitelů a studentů učitelství



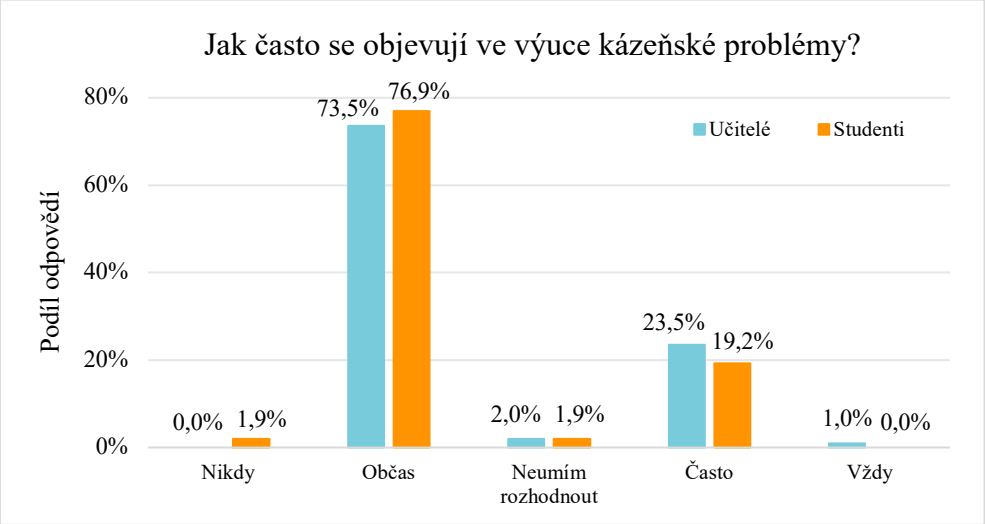
2. Otázka – Jak často se objevují ve výuce kázeňské problémy?

Další uzavřená otázka zjišťovala frekvenci výskytu kázeňských problémů během výuky.

Učitelé nejčastěji uváděli, že se kázeňské problémy objevují občas (73,5 %). Téměř čtvrtina učitelů (23,5 %) odpověděla, že se vyskytují často, zatímco pouze 2 % nedokázala situaci jednoznačně posoudit. Odpověď „vždy“ zvolilo jen 1 % učitelů a nikdo z nich neuvedl možnost „nikdy“.

Také studenti nejčastěji uváděli odpověď občas (76,9 %). Jako časté je vnímalo 19,2 % studentů, 1,9 % nedokázalo odpovědět a stejný podíl uvedl, že se s nimi nikdy nesetkal. Odpověď „vždy“ se neobjevila ani jednou.

Graf 3: Frekvence výskytu kázeňských problémů pohledem studenta učitelství a učitele



3. Otázka – Kdy zaznamenáváte kázeňské problémy nejčastěji?

Otázka zjišťovala, v jakých situacích nebo částech vyučování se kázeňské problémy objevují nejčastěji. Nezaměřuje se tedy na celkovou míru kázně, ale na konkrétní okolnosti jejich výskytu – například během určité fáze hodiny, typu činnosti nebo denní doby. Jednalo se o otázku polouzavřenou, kdy respondenti mohli z nabízených možností vybrat více odpovědí. Zároveň měli možnost doplnit vlastní odpověď v případě, že jejich zkušenost nebyla mezi předem uvedenými možnostmi. Vzhledem k těmto okolnostem uvedené hodnoty představují počet zmínek jednotlivých situací, nikoliv počet respondentů.

Učitelé nejčastěji uváděli výskyt kázeňských problémů během přestávek (64 zmínek), dále při přechodu mezi aktivitami (39 zmínek), při skupinové práci či projektech (37 zmínek) a na začátku vyučovací hodiny (36 zmínek).

Studenti rovněž nejčastěji zmiňovali přestávky (34 zmínek), dále skupinovou práci nebo projekty (27 zmínek) a shodně často uváděli problémy při samostatné práci žáků (23 zmínek). Poměrně časté byly také problémy na konci vyučovací hodiny (21 zmínek) a během vysvětlování nového učiva (17 zmínek).

Tabulka 1: Kdy nejčastěji dochází ke kázeňským problémům

VÝSKYT PROBLÉMŮ	**UČITELÉ**		**STUDENTI**	
	Počet zmínek	Procentuální zastoupení	Počet zmínek	Procentuální zastoupení
Během přestávek	64	25,3 %	34	22,1 %
Při přechodu mezi aktivitami	39	15,4 %	12	7,8 %
Při skupinové práci/projektech	37	14,6 %	27	17,5 %
Na začátku vyučovací hodiny	36	14,2 %	16	10,4 %
Na konci vyučovací hodiny	25	9,9 %	21	13,6 %
Při samostatné práci žáků	23	9,1 %	23	14,9 %
Během vysvětlování nového učiva	19	7,5 %	17	11,0 %
Jiné	10	4,0 %	4	2,6 %

Kategorie „Jiné“ doplňovala hlavní zjištění, avšak zastoupení bylo u obou skupin malé. Opět někteří respondenti uváděli vícero odpovědí. Učitelé zde nejčastěji uváděli hned v šesti případech, že situace nelze přesně určit. Uvedli například: „*Je to různé, záleží na dané třídě, každá má jinou energii*.“, dále „*Nedokážu přesně odpovědět. Je to jak kdy*.“, „*Nedá se to takto specifikovat. Na čase, a právě probíhající činnosti skoro nikdy nezáleží.*“, *Různě, podle počasí a nastavení dětí z domova*.“ nebo „*Záleží na věku/třídě*“.

Studenti učitelství naopak častěji zmiňovali konkrétní časové vymezení, a to hned v pěti případech, konkrétně v odpoledních hodinách. Uváděli časové rozhraní po 6. vyučovací hodině, po obědě nebo na konci vyučování. Ostatní odpovědi se objevovaly pouze ojediněle.

Tabulka 2: Kategorie „Jiné“

KATEGORIE „JINÉ“	POČET ODPOVĚDÍ	
	Učitelé	Studenti učitelství
V odpoledních hodinách	2	5
Nelze jednoznačně určit	6	1
Před výukou TV a po ní	1	1
V jídelně	1	–
Kdykoliv během dne	1	–

4. Otázka – Jak často zaznamenáváte následující projevy nekázně vůči učitelům/škole?

Jednalo se opět o uzavřenou otázku, která zjišťovala, jak často se respondenti setkávali s konkrétními projevy nekázně vůči učitelům nebo škole. Otázka se zaměřovala tedy na frekvenci výskytu jednotlivých typů přestupků, přičemž respondenti hodnotili na škále od „nikdy“ po „vždy“.

Učitelé nejčastěji uváděli, že se s většinou sledovaných přestupků setkávají alespoň „občas“, přičemž tato odpověď u nich ve většině položek dominovala. Naopak u studentů se častěji objevovala odpověď „nikdy“.

Vandalismus a ničení majetku učitelé vnímali spíše jako občasný jev (66,7 %). Přibližně 9,8 % učitelů uvedlo, že se s tímto chováním setkává často, zatímco 18,6 % učitelů se s ním nikdy nesetkalo. Rozdílně tento kázeňský přestupek hodnotili studenti učitelství, přičemž většina z nich (59,6 %)

uvedla, že se s vandalismem nesetkala nikdy a pouze 30,8 % studentů označilo tento jev za občasně se vyskytující.

Pozdní příchody do hodiny učitelé nejčastěji zaznamenávají občas (73,5 %) až často (12,7 %), zatímco studenti se v tomto docela shodovali – více než polovina z nich uvedla, že se opožděným příchodem setkává občas (51,9 %), popřípadě často (15,4 %). Čtvrtina studentů se s nimi nikdy nesetkala. Respondenti se téměř shodují také v otázce kyberšikany učitele – nikdy se s ní nesetkala většina učitelů (74,5 %) i studentů (86,5 %). Pouze více než třetina učitelů (16,7 %) a pár studentů (7,7 %) se s ní setkalo.

Ke shodě odpovědí obou skupin docházelo i v případě pořizování neoprávněných záznamů vyučujícího. U obou skupin respondentů dominovala odpověď, že se s tímto problémem nikdy nesetkali (68,6 % učitelů a 84,6 % studentů). Avšak téměř čtvrtina učitelů (23,5 %) považuje problém za občasný. Neoprávněné používání zařízení učitelé hodnotili jako problém, který se objevuje občas (48 %), případně i často (14,7 %), avšak velká část dotazovaných učitelů uvedla, že se s problémem nikdy nesetkala (33,3 %). Studenti problém zaznamenávali výrazně méně – většina uvedla, že se s tímto problémem nesetkala (48,1 %) a jen menší část označila jeho výskyt jako občasný (26,9 %) nebo častý (15,4 %).

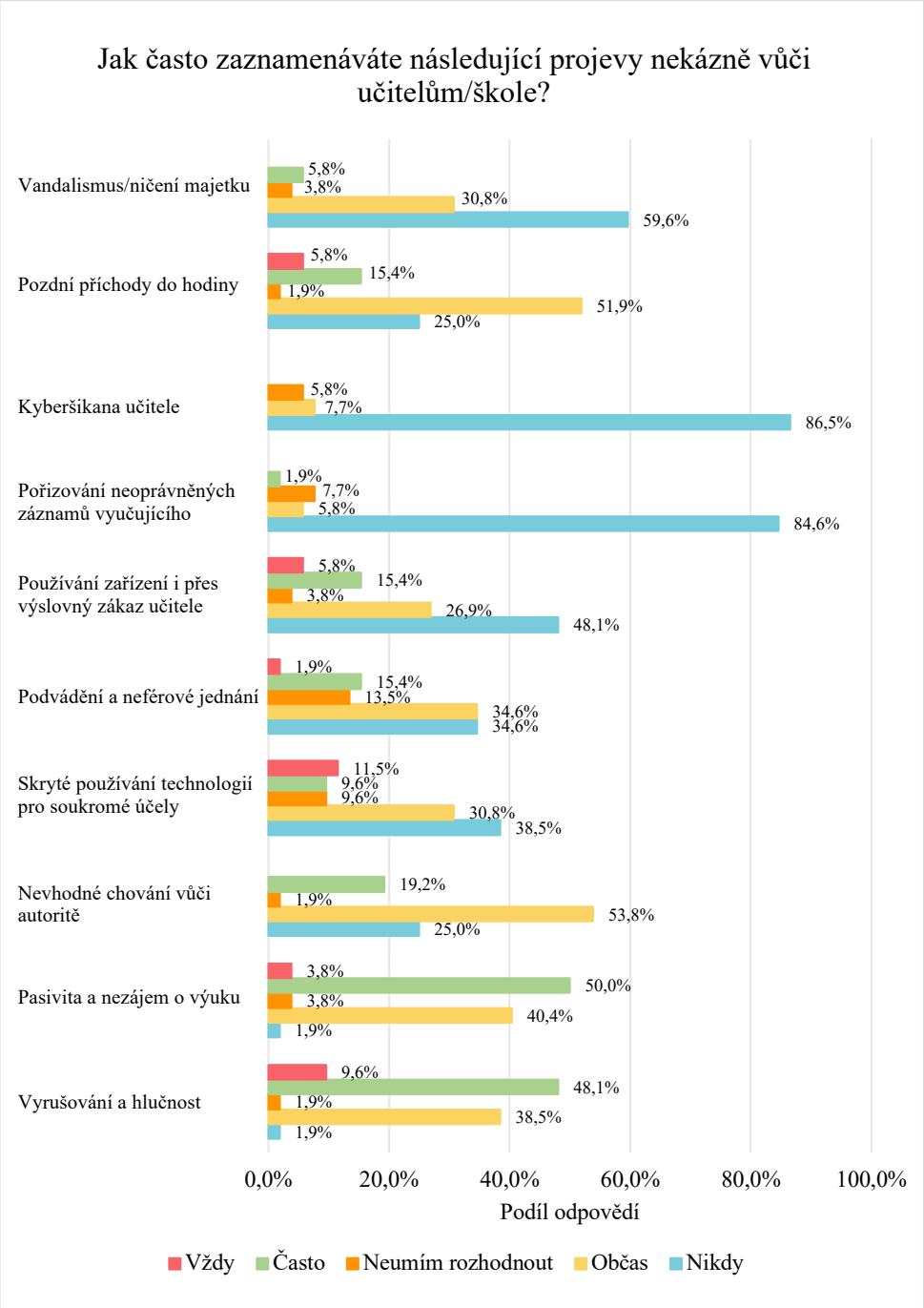
Více než dvě třetiny studentů zmiňovaly, že se s podváděním a neférovým jednáním buďto vůbec nikdy (34,6 %) nesetkaly nebo jen občas (34,6 %), přičemž častý výskyt uvedlo pouze 15,4 % z nich. Na druhé straně učitelé tento problém vnímají spíše jako nárazový až občasný – 64,7 % učitelů jej hodnotilo jako občasný a pouze 18,6 % uvedlo, že se s ním nikdy nesetkali. V případě výskytu skrytého používání technologií pro soukromé účely se studenti a učitelé opět do značné míry shodovali. U studentů více než třetina

uvedla, že se s tímto jevem nikdy nesetkala (38,5 %) a téměř třetina (30,8 %) jej zaznamenala občas. Pouze 11,5 % studentů jej zhodnotilo jako pravidelný. U učitelů dominovala naopak odpověď občas (49 %), následovalo „nikdy“ (29,4 %) a méně než pětina učitelů (17,6 %) se s tímto jevem setkává pravidelně.

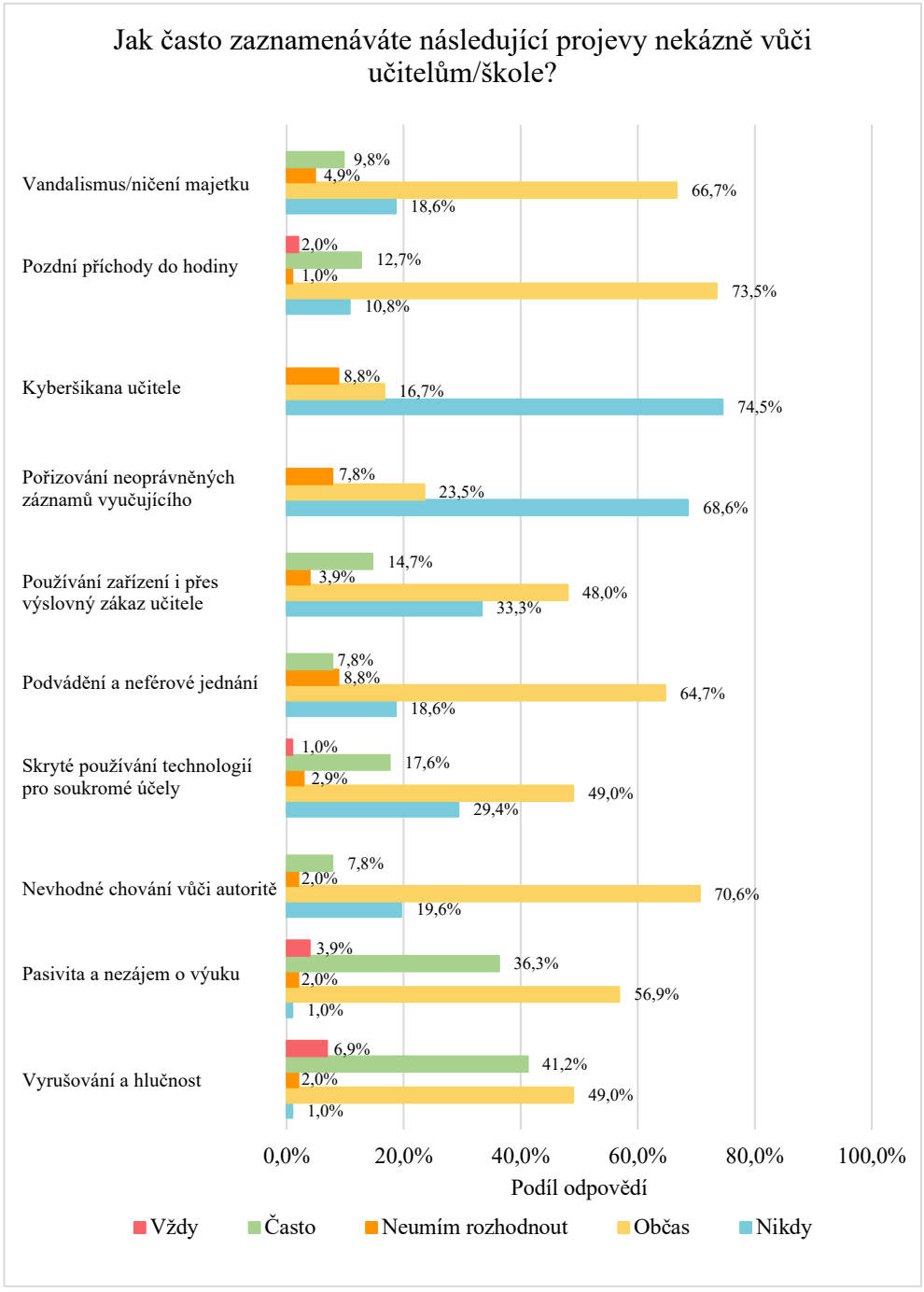
Ve výskytu pasivity, nezájmu o výuku, vyrušování a hlučnosti se studenti a učitelé opět do značné míry shodovali. Studenti hodnotili pasivitu převážně jako častý (50 %) nebo občasný jev (40,4 %) a vyrušování také jako časté (48,1 %) či občasné (38,5 %). U učitelů dominovalo hodnocení „občas“, v případě pasivity to uvedla více než polovina z nich (56,9 %) a v případě vyrušování téměř polovina (49 %).

V neposlední řadě se studenti a učitelé shodovali i v případě vnímání nevhodného chování vůči autoritě. U učitelů převažovalo hodnocení občas (70,6 %) a dominovalo rovněž i u studentů (53,8 %). Častý výskyt uvedlo 19,2 % studentů a pouze 7,8 % učitelů. Nikdy se s nevhodným chováním nesetkala čtvrtina studentů (25 %) a 19,6 % učitelů.

Graf 4: Frekvence výskytu vybraných přestupků vůči učitelům a škole pohledem učitele



Graf 5: Frekvence výskytu vybraných přestupků pohledem studenta učitelství



5. Otázka – Jak často zaznamenáváte následující projevy nekázně mířené na žáky?

Tato otázka byla koncipována stejně, jako ta předešlá, ale s tím rozdílem, že se zaměřovala na frekvenci kázeňských prohřešků, které jsou mířené na žáky.

Při zjišťování sdílení dehonestujícího obsahu uvedla většina studentů (71,2 %), že s problémem vůbec nesetkala. Také téměř polovina učitelů (40,2 %) uvedla, že daný problém nikdy nezaznamenala, avšak další téměř třetina (29,4 %) z nich uvedla, že alespoň občas ho zaregistrovala.

Rozdíl mezi skupinami respondentů byl v případě otázky zneužití identity jiného žáka velmi výrazný. Téměř většina studentů uvedla (80,8 %), že se s tímto jevem nikdy nesetkala. Naproti tomu u učitelů byl podíl odpovědí „nikdy“ výrazně nižší, s čímž se ztotožňovalo 50 % respondentů, na druhou stranu více než čtvrtina (25,5 %) z dotazovaných se se zneužitím identity setkala alespoň občas. Podobná situace byla patrná i u pořizování neoprávněných záznamů, kde studenti převážně uváděli odpověď „nikdy“ (71,2 %), zatímco učitelé tento jev častěji hodnotili jako občasný (47,1 %).

Rušení a obtěžování spolužáků patřilo mezi projevy, které studenti i učitelé vnímali poměrně podobně. Více než polovina studentů (55,8 %) uvedla, že se s tímto prohřeškem setkává často, dalších 34,6 % jej hodnotilo jako občasný. Učitelé situaci hodnotili obdobně, nejčastěji jako občasné (43,1 %) nebo časté (48 %).

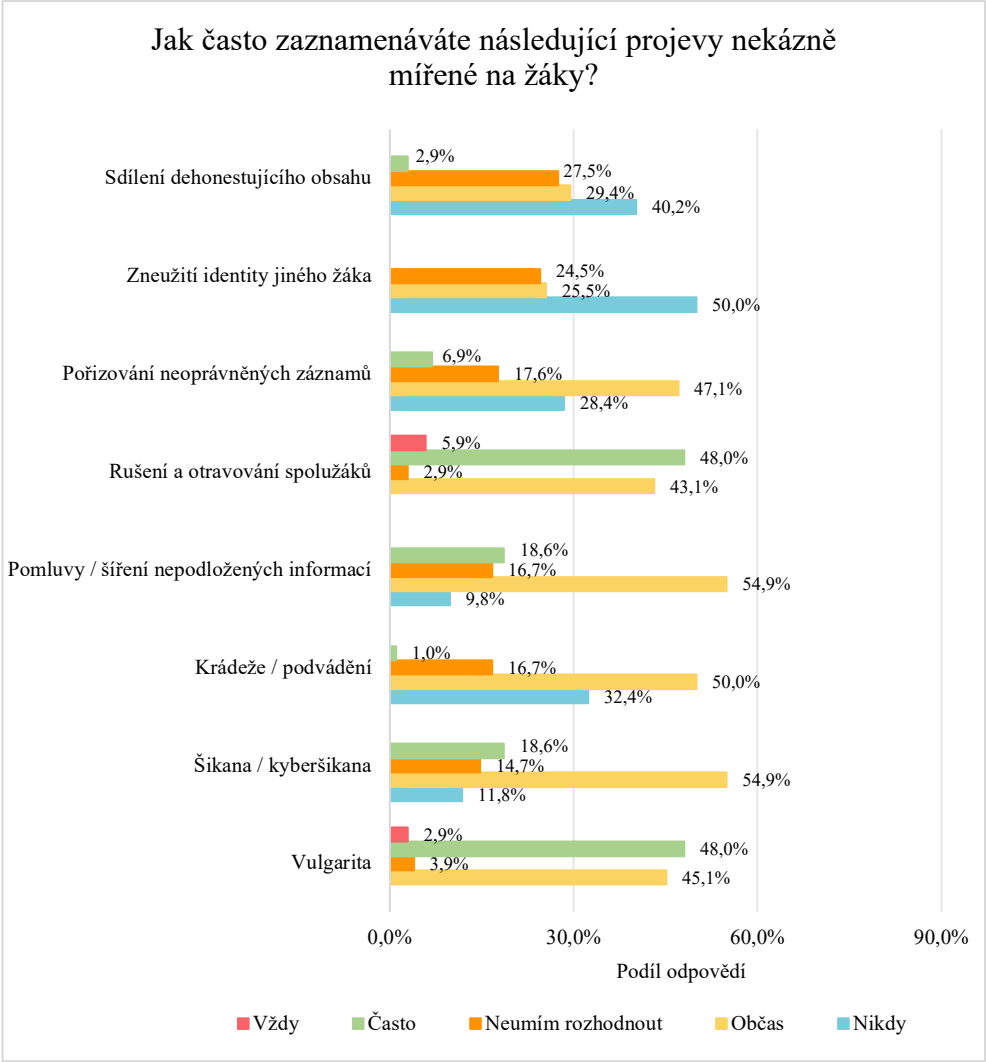
V případě pomluv a šíření nepodložených informací se však názory lišily – studenti tento jev častěji označovali jako méně frekventovaný, přičemž 40,4 % z nich uvedlo odpověď „nikdy“ a dalších 30,8 % „občas“. Zatímco učitelé jej výrazně častěji registrují a více než polovina (54,9 %) jej hodnotila

jako občasný. Podobný rozdíl byl patrný i u krádeží a podvádění, kde odpovědi studentů a učitelů byly protikladné. Studenti převážně uváděli, že se s tímto problémem nikdy nesetkali (61,5 %), popřípadě pouze občas (19,2 %). Na druhé straně přesně polovina učitelů jej hodnotila jako občasně se vyskytující, avšak méně než třetina (32,4 %) jej hodnotila jako občasný.

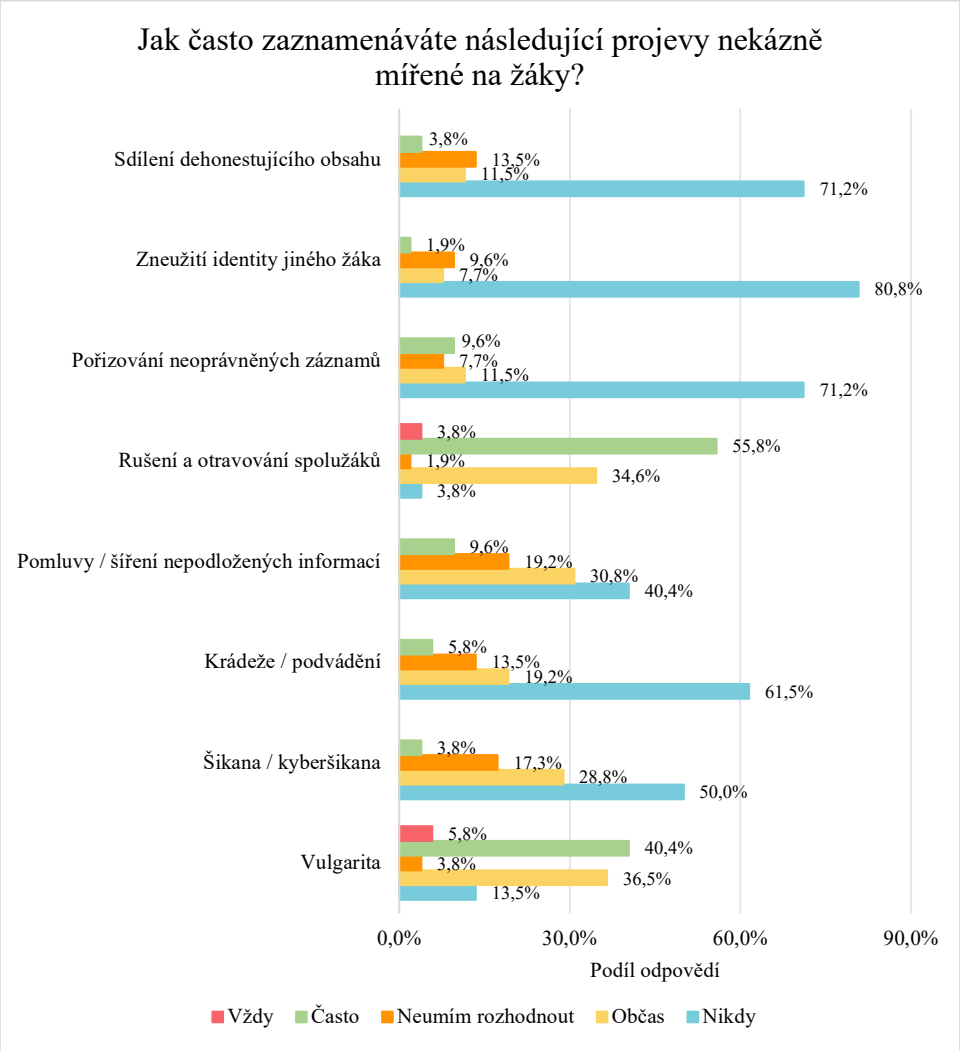
U šikany a kyberšikany uváděla přesně polovina studentů, že se s ní nikdy v rámci praxe nesetkala a 28,8 % studentů se s ní setkalo alespoň občas. Učitelé šikanu vnímali jako výrazně frekventovanější problém a více než polovina (54,9 %) její výskyt označila jako občasný.

Největší shoda mezi oběma skupinami se objevovala u vulgarity, kterou studenti i učitelé hodnotili jako poměrně častý projev nevhodného chování – studenti ji nejčastěji označovali jako častou (40,4 %) nebo občasnou (36,5 %), přičemž učitelé uváděli obdobné výsledky, kdy převažovaly odpovědi „často“ (48 %) a „občas“ (45,1 %).

Graf 6: Frekvence výskytu vybraných typů přestupků mezi žáky pohledem učitele



Graf 7: Frekvence výskytu vybraných typů přestupků mezi žáky pohledem studenta učitelství



6. Otázka – Zaznamenal/a jste během své praxe ještě jiný kázeňský problém, který nebyl uveden v předchozích seznamech? Pokud ANO, uveďte jaký.

Jednalo se o otevřenou otázku, která respondentům umožňovala uvést další typy přestupků, které ve školním prostředí často zaznamenávají. Zodpovězení otázky bylo nepovinné – z učitelů na tuto otázku odpovědělo 27 ze 102, tedy

celkově 26,5 % z nich. Z řad studentů byla účast výrazně nižší a odpověděli pouze 4 studenti (tedy 7,7 % z celkového počtu).

Z výsledků bylo patrné, že učitelé uváděli výrazně širší spektrum problémového chování než studenti učitelství. Nejčastěji zmiňovaným přestupkem bylo užívání návykových látek (v podobě cigaret, elektronických cigaret nebo léků), které uvedlo 7 učitelů a 2 studenti. Shodně obě skupiny označily také záškoláctví. Ostatní typy přestupků, například sexuální chování, sebepoškozování, různé formy násilí, psychické vydírání, urážení nebo zneužívání školní techniky uváděli ojediněle pouze učitelé.

Tabulka 3: Další kázeňské problémy

DALŠÍ TYPY PŘESTUPKŮ	**POČET ODPOVĚDÍ**	
	Učitelé	Studenti učitelství
Užívání návykových látek	7	2
Sexuální chování	4	–
Sebepoškozování	3	–
Záškoláctví/problémy s docházkou	2	2
Fyzické násilí mezi spolužáky	2	–
Závislostní chování	3	–
Fyzické násilí vůči učiteli	1	–
Šikana ze strany učitelů	1	–
Psychické vydírání	1	–
Urážení/zesměšňování	1	–
Zneužívání školní techniky	1	–
Ostrakizace	1	–

7.2 Druhá sada výzkumných otázek

Druhá sada výzkumných otázek zjišťovala, jak učitelé a studenti učitelství vnímají používání moderních technologií ve školním prostředí a jejich vliv na kázeň. Opět se otázky zaměřovaly na konkrétní situace, se kterými přišli respondenti do kontaktu. Tato sekce byla koncipována výhradně formou uzavřených otázek, z nichž respondenti vybírali předem stanovené odpovědi. Dotazník pro učitele byl navíc doplněn o jednu doplňující otázku, která se zaměřovala na celkové zhodnocení změny vlivu moderních technologií na výuky v průběhu posledních pěti let.

7. Otázka – Setkal/a jste se s kázeňským problémem souvisejícím s moderními technologiemi?

Z výsledků vyplynulo, že téměř všichni učitelé (97,1 %) zaznamenali alespoň jednu situaci, kdy technologie ovlivnila kázeň, zatímco mezi studenti učitelství takovou zkušenost uvedlo 63,5 %.

8. Otázka – Jak často zaznamenáváte používání těchto technologií v rozporu se školním řádem?

Jednalo se o otázku, v níž respondenti hodnotili frekvenci výskytu chytrých telefonů, chytrých hodinek, tabletů, notebooků a herních konzolí v rámci vyučování.

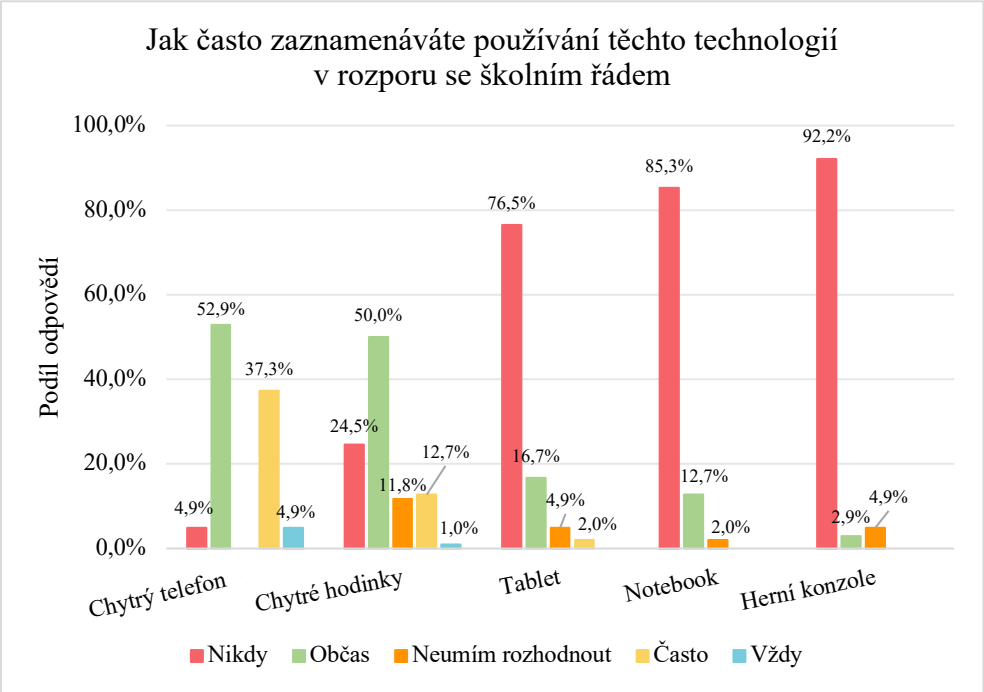
V případě chytrých telefonů více než polovina učitelů (52,9 %) uvedla, že k porušování dochází občas a dalších 37,3 % dokonce označilo výskyt jako častý. Pouze 4,9 % učitelů uvedlo odpověď „nikdy“ nebo „vždy“. Odpovědi studentů byly napříč škálou velmi vyrovnané, avšak nejvíce z nich uvedlo, že k používání chytrých telefonů dochází občas (30,8 %), poté spíše často (28,8 %) nebo nikdy (26,9 %).

U chytrých hodinek se názory učitelů a studentů výrazně rozcházely. Přesná polovina učitelů uvedla, že k používání chytrých hodinek dochází občas, popřípadě nikdy (24,5 %). Naproti tomu studenti ve většině případů uvedli, že k porušování řádu prostřednictvím chytrých hodinek nedochází vůbec (57,7 %), zatímco 21,2 % odpovědělo občas a 13,5 % často.

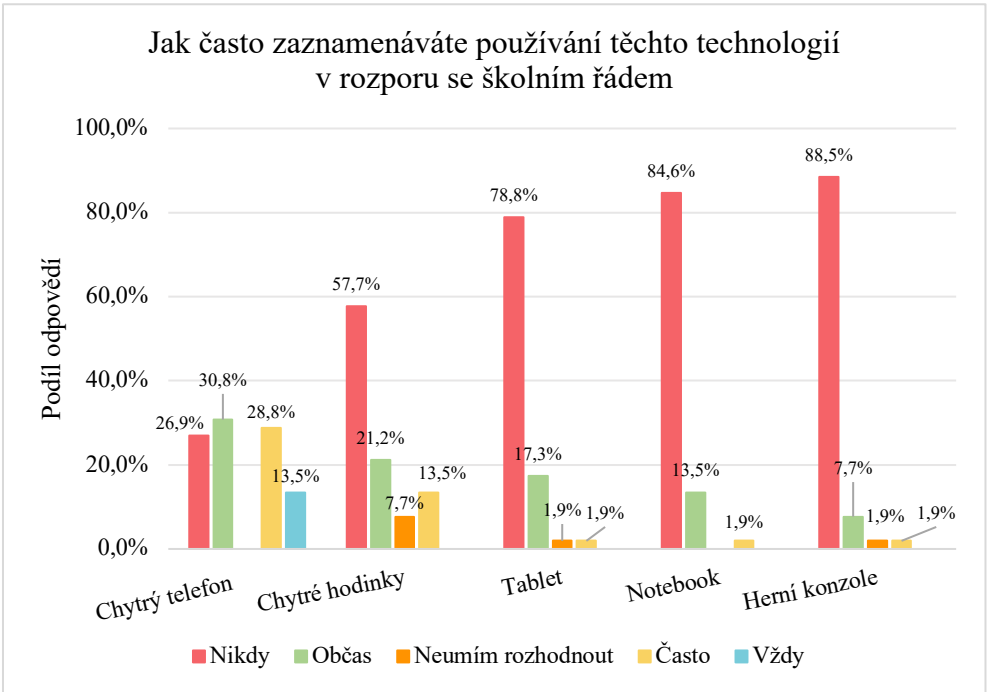
V případě používání tabletů panovala mezi oběma skupinami výrazná shoda. Více než tři čtvrtiny učitelů (76,5 %) uvedly, že k porušování řádu nikdy nedochází, a to stejné si myslely i tři čtvrtiny studentů (78,8 %). Odpověď občas zvolilo pouze malé procento respondentů napříč oběma skupinami a to 16,7 % učitelů a 17,3 % studentů. Podobná situace nastala i u notebooků, kde se odpovědi obou skupin téměř shodovaly. Až 85,3 % učitelů a 84,6 % studentů uvedlo, že k používání notebooků vůbec nedochází. Odpověď občas potvrdila opět malá část z dotazovaných – 12,7 % učitelů a 13,5 % studentů.

Nejmenší problém představovaly dle odpovědí herní konzole. Drtivá většina učitelů (92,2 %) i studentů (88,5 %) zmínila, že k jejich nevhodnému používání nikdy nedochází. Pár z respondentů však potvrdilo, že se s jejich používáním v hodinách občas setkalo, konkrétně 2,9 % učitelů a 7,7 % studentů.

Graf 8: Frekvence problémů souvisejících s moderními technologiemi z pohledu učitele



Graf 9: Frekvence problémů souvisejících s moderními technologiemi z pohledu studenta učitelství



9. Otázka – Jakým způsobem podle Vás moderní technologie ovlivňují následující oblasti chování žáků?

Tato otázka byla zaměřena na zjištění, zda respondenti hodnotí tento vliv pozitivně, negativně nebo si myslí, že nemá žádný vliv.

V oblasti osobní komunikace a spolupráce s ostatními žáky převažovalo mezi učiteli negativní hodnocení, a to hned v 72,5 % (14,7 % výrazně negativně a 57,8 % spíše negativně), zatímco pouze méně než čtvrtina uvedla, že technologie nemají na tuto oblast žádný vliv a pouze 4,9 % hodnotilo vliv pozitivně. U studentů bylo rozložení hodnocení vyrovnanější – negativní hodnocení tvořilo 46,1 % (9,6 % výrazně negativně, 36,5 % spíše negativně). Největší podíl odpovědí však připadlo na možnost „nemá vliv“ (46,2 %) a 7,7 % hodnotilo vliv pozitivně.

U čestnosti v přípravě převažovalo v obou skupinách negativní hodnocení, výraznější bylo však u studentů (65,4 %) než u učitelů (58,8 %). Méně často studenti (30,8 %) i učitelé (34,3 %) uvedli, že technologie tuto oblast neovlivňují, nejméně často byl uváděn pozitivní vliv. Rozdílné názory byly patrné i na vliv technologií v oblasti kvality vztahů a atmosféry v třídním kolektivu. Až polovina studentů nejčastěji uvedla, že technologie nemají na tuto oblast žádný vliv a další více než třetina (38,5 %) uvedla, že technologie mají negativní vliv na kvalitu vztahů. Učitelé opět uvedli především negativní vliv (65,6 %), dále 30,4 % bez vlivu a 3,9 % pozitivní.

V případě kritického myšlení se obě skupiny respondentů téměř shodly a uvedly převážně negativní hodnocení. U učitelů tuto možnost zvolilo 63,7 % z nich (22,5 % výrazně a 41,2 % spíše negativně) a u studentů až tři čtvrtiny z nich (28,8 % výrazně a 46,2 % spíše negativně). Pozitivní vliv uvedlo pouze 15,4 % studentů a 13,7 % učitelů. Také u kreativity a vlastní invence

převažovala v obou skupinách negativní odpověď – u učitelů až 56,9 % a u studentů 61,5 %. Učitelé častěji uváděli neutrální odpověď (29,4 %) než studentu (23,1 %), zatímco pozitivní hodnocení bylo v obou skupinách velmi podobné (mezi 12-15 %). Také v oblasti respektu k autoritě a pravidlům dominovalo negativní hodnocení u obou skupin, výraznější bylo u učitelů (68,6 %) než u studentů (57,7 %). Studenti však častěji uváděli (40,4 %), že technologie nemají vliv oproti učitelům (26,5 %). Pozitivní hodnocení bylo v obou skupinách minimální.

U empatie a ohleduplnosti druhých se odpovědi výrazně lišily. Studenti nejčastěji uváděli, že technologie nemají vliv (59,6 %), zatímco negativní hodnocení činilo 34,6 (3,8 % výrazně a 30,8 % spíše negativně) a 5,8 % odpovědí bylo pozitivních. Učitelé naopak hodnotili tento vliv převážně negativně a to v 60,7 % (7,8 % výrazně a 52,9 % spíše negativně), přičemž 35,3 % uvedlo neutrální odpověď a pozitivní pouze 3,9 %.

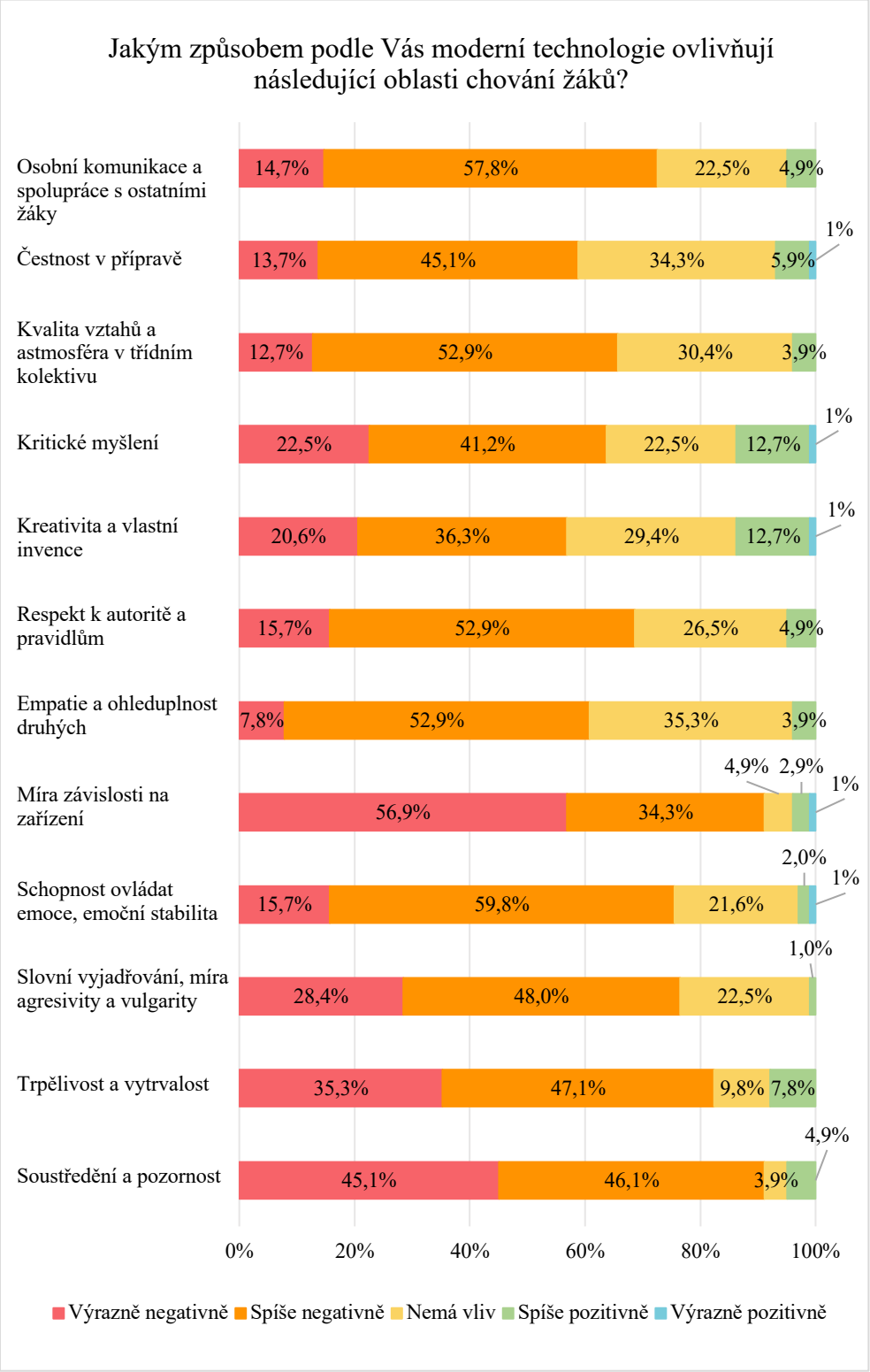
V oblasti míry závislosti na zařízení panovala mezi oběma skupinami výrazná shoda, kdy převažovalo negativní hodnocení – u učitelů činilo až 91,2 % a u studentů 80,7 %. Neutrální i pozitivní odpovědí byly zde zastoupeny pouze okrajově. U schopnosti ovládat emoce a emoční stability převažovalo u učitelů opět negativní hodnocení z 75,5 % (15,7 výrazně a 59,8 % spíše negativně), zatímco studenti uváděli negativní hodnocení v menší míře (51,9 %) a častěji volili neutrální odpověď žádného vlivu (40,4 %) než učitelé (21,6 %). Pozitivní hodnocení bylo v obou skupinách nízké.

V případě slovního vyjadřování, míry agrese a vulgarity převažovalo negativní hodnocení u obou skupin respondentů, vyšší bylo však u učitelů (76,4 %) než u studentů (69,3 %). Studenti častěji uvedli neutrální odpověď oproti učitelům a pozitivní hodnocení bylo u obou skupin opět minimální.

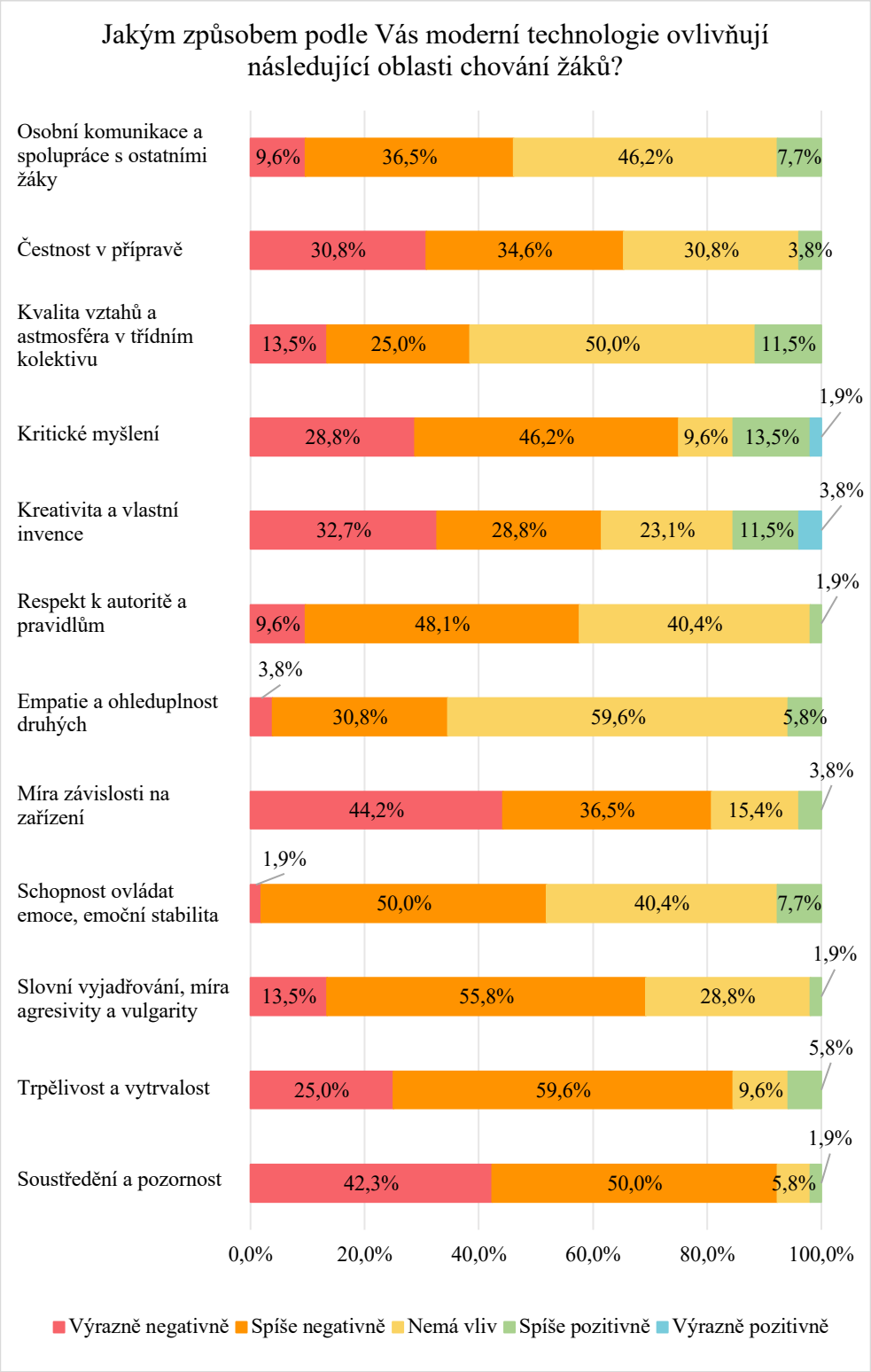
Stejná převaha negativního hodnocení se objevila i u otázky trpělivosti a vytrvalosti. Zde negativní vliv technologií označilo 82,4 % učitelů a 84,6 % studentů.

Největší shoda mezi oběma skupina byla patrná u oblasti soustředění a pozornosti, kde výrazně převažovalo negativní hodnocení – u učitelů 91,2 % (45,1 % výrazně a 46,1 % spíše negativně) a u studentů 92,3 % (42,4 % a 50 %), neutrální i pozitivní vliv se zde objevovali pouze zřídka.

Graf 10: Dopad moderních technologií na oblasti chování žáků pohledem učitele



Graf 11: Dopad moderních technologií na oblasti chování žáků pohledem studenta učitelství

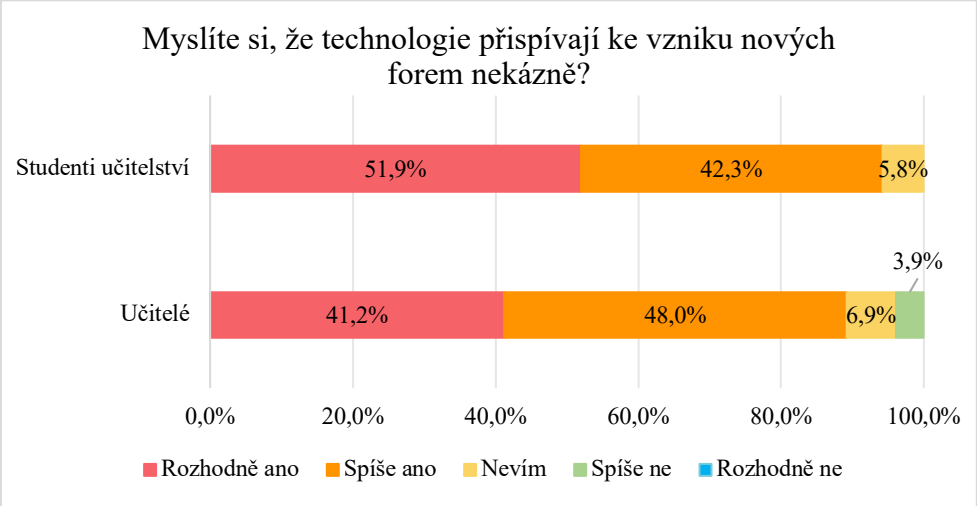


10. Otázka – Myslíte si, že technologie přispívají ke vzniku nových forem nekázně?

Otázka byla zaměřena na zjištění, zda respondenti vnímají moderní technologie jako faktor přispívající ke vzniku nových forem nekázně u žáků. Respondenti vyjadřovali svůj názor na škále od „rozhodně ano“ po „rozhodně ne“.

Z výsledků bylo patrné, že naprostá většina učitelů se přikláněla k názoru, že technologie ke vzniku nových forem nekázně skutečně přispívají – celkem 89,2 % z nich (41,2 % rozhodně ano, 48 % spíše ano). Pouze menší část respondentů uvedla, že si není jistá (6,9 %) nebo se neztotožňuje s tímto tvrzením (3,9 %). Ještě vyšší míra souhlasu byla patrná u odpovědí studentů učitelství, kde tento názor zastávalo celkem 94,2 % z nich (51, 9 % rozhodně ano, 42,3 % spíše ano). Zbývající část tvořila odpověď „nevím“ (5,8 %), přičemž nesouhlasné odpovědi se u této skupiny nevyskytly.

Graf 12: Technologie a nové formy nekázně



11. Otázka – Do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními?

Otázka byla zaměřená na zjištění, do jaké míry učitelé a studenti učitelství souhlasí s uvedenými tvrzeními, tedy zda tato tvrzení vnímají spíše pozitivně, negativně nebo neutrálně.

V případě tvrzení, že sociální sítě podporují nevhodné chování žáků, se názory učitelů a studentů částečně lišily. U učitelů převažoval souhlas s tímto tvrzením, a to v 74,5 % (31,4 % zcela a 43,1 % spíše souhlasilo), zatímco nesouhlas tvořil pouze 6,9 %. U studentů byl souhlas rovněž převažující, ale méně výrazný – celkem 51,9 % (11,5 % zcela, 40,4 % spíše souhlasilo), přičemž nesouhlas dosahoval pouze 13,4 %. Více než třetina studentů však uvedla, že dané tvrzení nemůže posoudit.

U tvrzení, že žáci často využívají technologie k podvádění při domácích úkolech nebo testech, se obě skupiny shodovaly na souhlasu. U učitelů činil souhlas přesně 50 % (22,5 % zcela a 27,5 spíše souhlasilo), zatímco u studentů byl souhlas výrazně vyšší – celkem 73 % (36,5 % zcela a 36,5 % spíše souhlasilo). U obou skupin opět nesouhlasilo pouze malé procento dotazovaných – 11,8 % učitelů a 7,7 % studentů. Přesto však více než třetina učitelů (38,2 %) nemohla dané tvrzení posoudit.

V oblasti tvrzení, že používání chytrých telefonů během výuky zhoršuje pozornost žáků, panovala mezi oběma skupinami také relativní shoda odpovědí. Souhlas potvrdilo 59,8 % učitelů a 63,4 % studentů. Téměř čtvrtina učitelů (23,5 %) a jen 7,7 % studentů s tímto tvrzením nesouhlasilo, přičemž další téměř čtvrtina (26,9 %) studentů dané tvrzení nemohla posoudit.

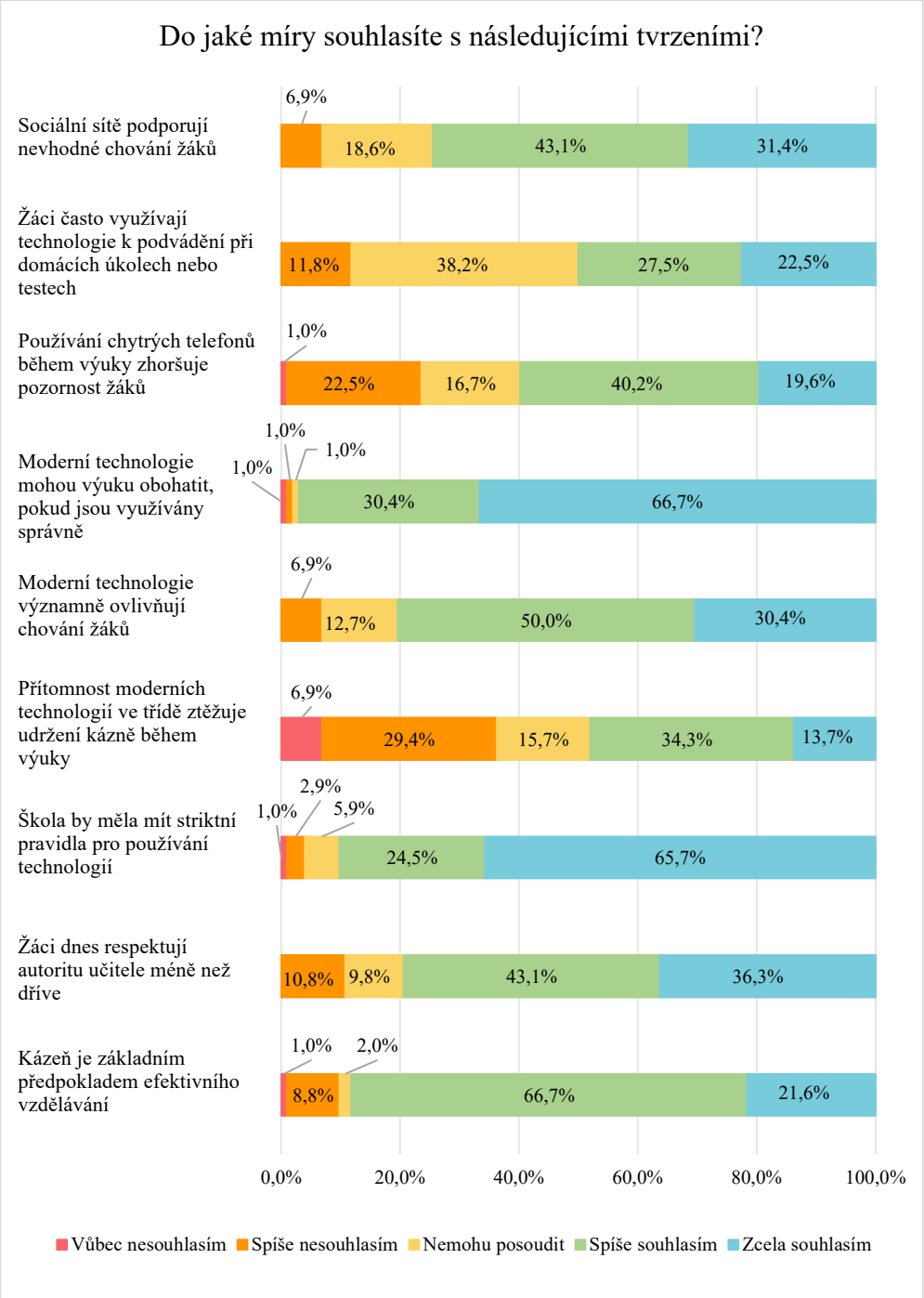
Také u tvrzení, že moderní technologie mohou výuku obohatit, pokud jsou využívány správně, byla patrná velmi vysoká míra souhlasu u obou skupin. U učitelů dosahoval souhlas rekordních 97,1 % (66,7 % zcela, 30,4 % spíše

souhlasilo), zatímco u studentů činil přibližně 90,4 % (71,2 % zcela, 19,2 % spíše souhlasilo). Nesouhlas byl v tomto případě opravdu zanedbatelný. Podobná shoda se objevovala i u tvrzení, že moderní technologie významně ovlivňují chování žáků. U učitelů souhlasilo 80,4 % z nich, u studentů pak přibližně 73,1 %. Nesouhlas se v obou skupinách vyskytoval pouze okrajově a tvrzení neposoudilo 19,2 % studentů a 12,7 % učitelů.

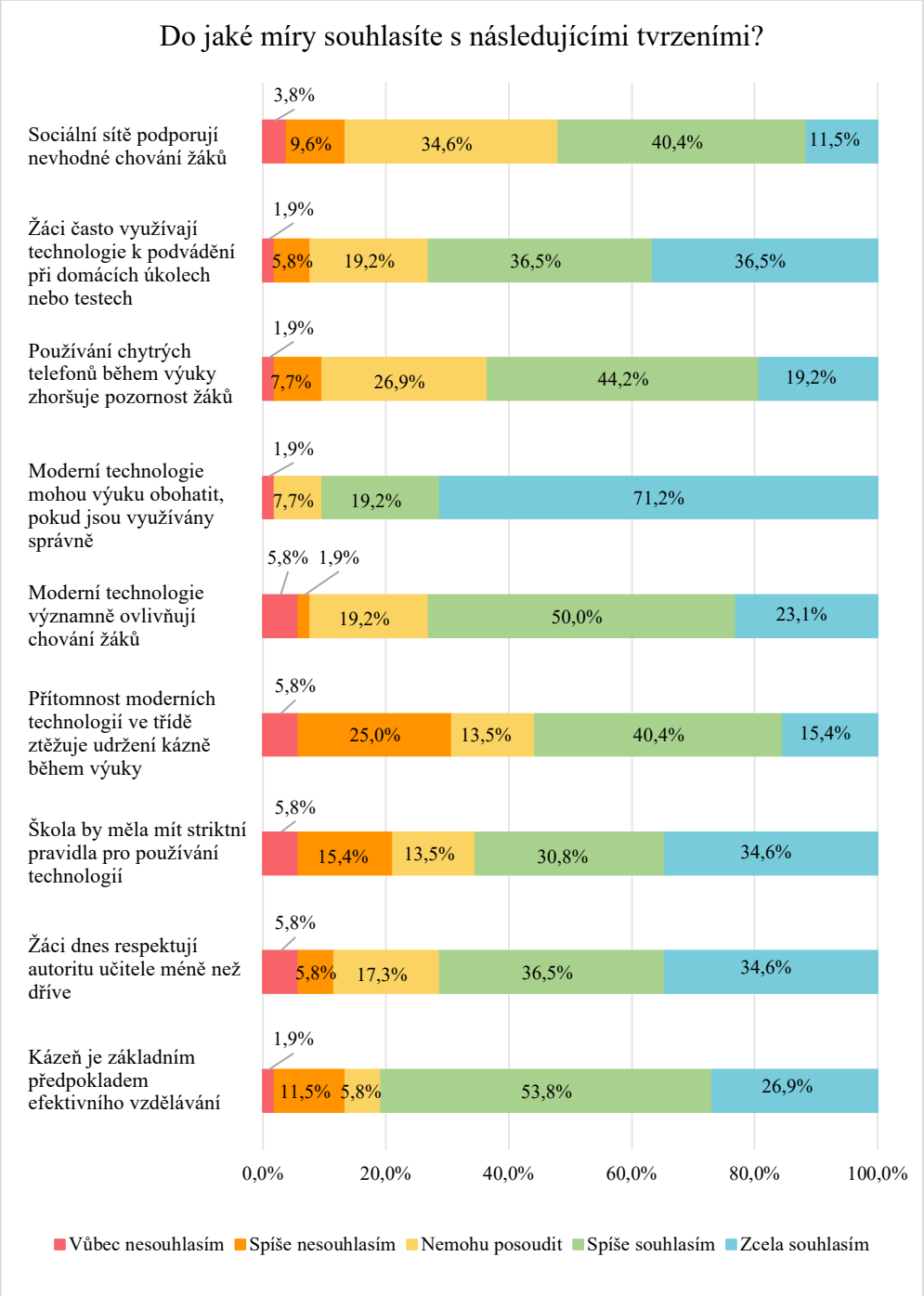
U tvrzení, že přítomnost moderních technologií ve třídě ztěžuje udržení kázně během výuky, se názory více lišily. U učitelů převažoval souhlas v 48 %, zatímco u studentů dosahoval 55,8 %. Dále více třetina učitelů (36,3 %) a 30,8 % studentů s tvrzením nesouhlasilo.

V případě tvrzení, že škola by měla mít striktní pravidla pro používání technologií, převažoval v obou skupinách opět souhlas, avšak u učitelů (90,2 %) byl výraznější než u studentů (65,4 %). Velmi silného souhlasu se dostalo i tvrzení, že kázeň je základním předpokladem efektivního vzdělávání – z řad učitelů souhlasilo až 88,3 % a ze studentů 80,7 %. V neposlední řadě tvrzení, že žáci dnes respektují autoritu učitele méně než dříve, panovala opět shoda. U učitelů činil souhlas 79,4 % a u studentů 71,1 %.

Graf 13: Postoje učitelů k uvedeným tvrzením



Graf 14: Postoje studentů učitelství k uvedeným tvrzením



12. Otázka – Do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními?
Otázka byla zaměřena na zjištění, do jaké míry učitelé a studenti učitelství souhlasí s tvrzeními o využití umělé inteligence ve vzdělávání.

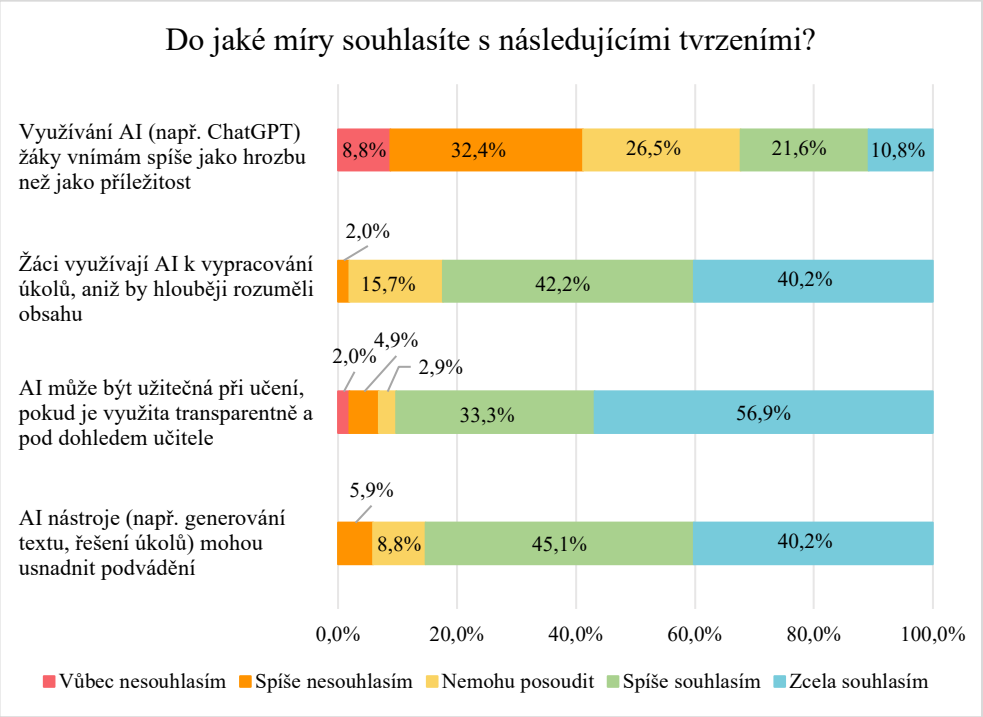
V případě tvrzení, že využívání AI žáky je vnímáno spíše jako hrozba než jako příležitost, se názory učitelů a studentů částečně lišily. U učitelů převažoval nesouhlas, a to celkem v 41,2 % (32,4 % vůbec a 8,8 % zcela nesouhlasilo), zatímco souhlas činil méně než třetinu odpovědí (32,4 %). U studentů byla patrná mírná převaha souhlasu – celkem 44,3 % (23,1 % spíše a 21,2 % zcela souhlasilo), zatímco nesouhlas dosahoval přibližně 34,7 %.

U tvrzení, že žáci využívají AI k vypracování úkolů, aniž by hlouběji porozuměli obsahu, panovala mezi oběma skupinami výrazná shoda. U učitelů činil souhlas 82,4 %, zatímco u studentů byl souhlas ještě vyšší – celkem 88,4 %. Nesouhlas byl v obou případech minimální.

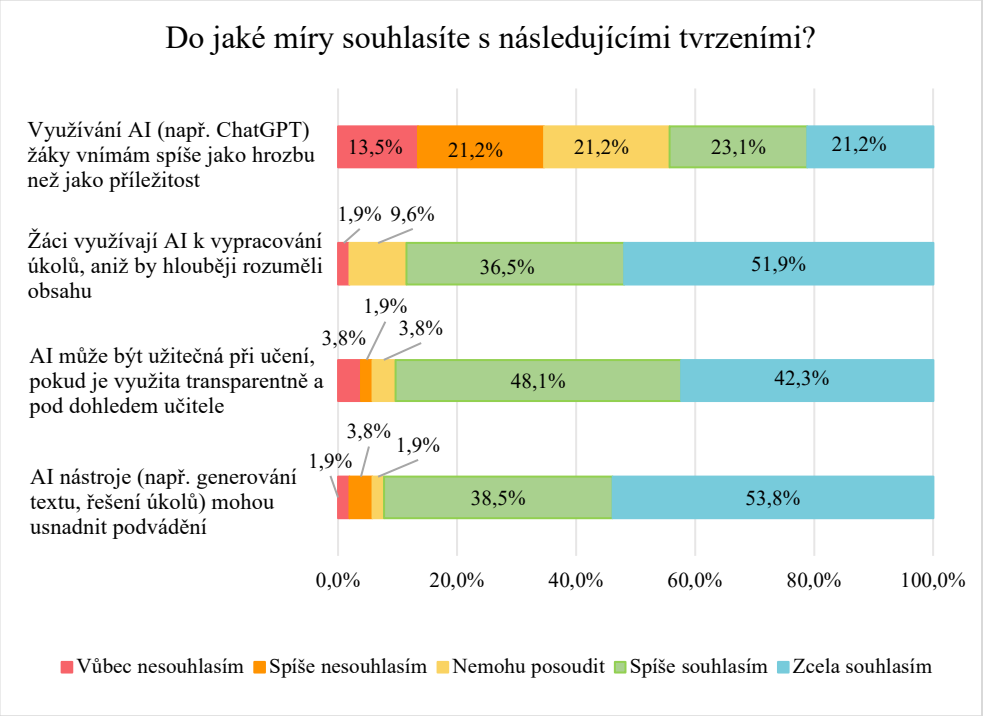
Názor, že AI může být užitečná při učení, pokud je využita transparentně a pod dohledem učitele, se u obou skupin respondentů opět shodoval. U učitelů převažoval souhlas, což potvrdila převážná většina z nich – rekordních 90,2 %. Také u studentů souhlasili s tvrzením téměř všichni dotazovaní (90,4 %). Opět v obou případech byl nesouhlas zcela zanedbatelný.

I v posledním tvrzení, že AI nástroje mohou usnadnit podvádění, se obě skupiny téměř totožně shodly v názorech. Až 85,3 % učitelů a 92,3 % studentů s tímto tvrzením souhlasilo a jen malé procento z nich bylo proti.

Graf 15: Postoje učitelů k tvrzením ohledně umělé inteligence



Graf 16: Postoje studentů učitelství k tvrzením ohledně umělé inteligence

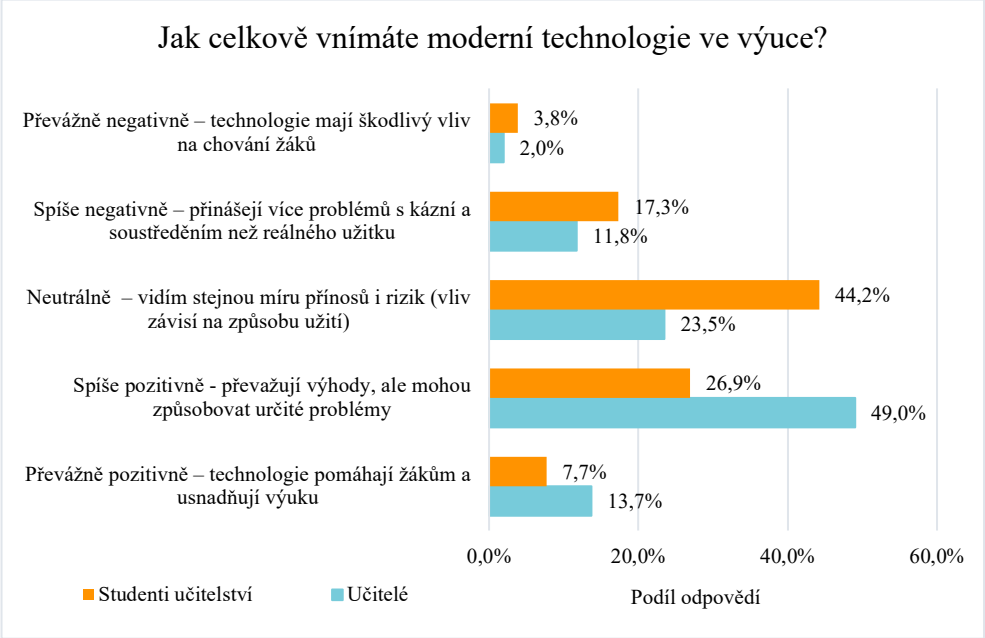


13. Otázka – Jak celkově vnímáte moderní technologie ve výuce?

Další otázka byla zaměřena na zjištění celkového postoje respondentů k moderním technologiím ve výuce. Sledovala, zda učitelé a studenti vnímají technologie spíše pozitivně, jako přínosný nástroj podporující výuku, negativně jako faktor, který výuku narušuje, nebo neutrálně.

Z výsledků bylo zřejmé, že u učitelů převažoval spíše pozitivní pohled na moderní technologie. Celkově pozitivní postoj k technologiím potvrdilo 62,7 % učitelů, zatímco neutrální názor zastávala téměř čtvrtina učitelů (23,5 %) a negativní pouze 13,8 %. Naproti tomu u studentů učitelství dominoval neutrální pohled (44,2 %), přičemž pozitivní hodnocení dosahovalo 34,6 % a negativní 21,1 %.

Graf 17: Vnímání technologií ve výuce z pohledu učitele a studenta učitelství



Doplňující otázka č. 1 pro učitele – Jak se podle Vás změnil vliv technologií na kázeň za posledních 5 let?

Doplňující otázka byla určena pouze pro učitele a zaměřovala se na zjištění, jak vnímají změnu vlivu technologií na kázeň žáků za posledních pět let. Výsledky ukázaly poměrně rozdělené názory respondentů. Největší část učitelů (52 %) se domnívala, že se vliv technologií na kázeň výrazně zhoršil, zatímco téměř srovnatelný podíl (46,1 %) uvedl, že se naopak výrazně zlepšil. Pouze malé procento respondentů (2 %) se přiklonilo k názoru, že situace zůstala stejná.

7.3 Třetí sada výzkumných otázek

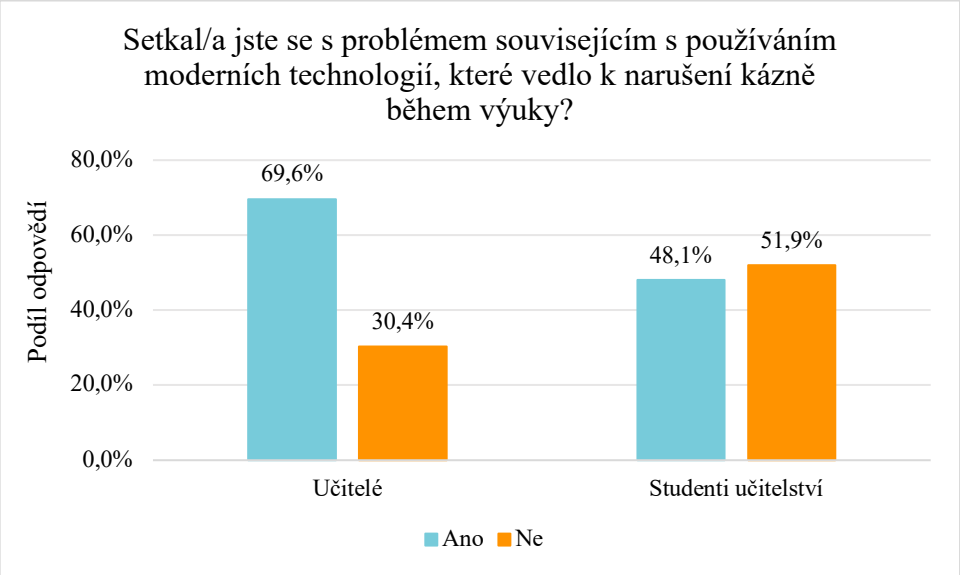
Třetí sekce výzkumných otázek se zaměřovala na zjištění konkrétních situací z výuky, které vedly k narušené kázně v důsledky používání moderních technologií. Celá tato sekce v dotazníku byla koncipována formou jedné uzavřené otázky a několika otevřených otázek, které na sebe plynule navazovaly. Otevřené otázky byly zaměřeny na popis konkrétních situací, přičemž respondenti uváděli, jak daná situace probíhala, jak se projevovala v chování žáků nebo jakým způsobem byla řešena. V případě dotazníků určených pro studenty byla tato část doplněna o dvě doplňující otázky týkající se jejich způsobu řešení situace.

V rámci vyhodnocení této výzkumné sekce jsou prezentovány pouze vybrané výsledky. Přehled zjištěních dat je uveden v Příloze C, kde jsou obsaženy jednotlivé tabulky vztahující se k analyzovaným otázkám.

14. Otázka – Setkal/a jste se s problémem souvisejícím s používáním moderních technologií, které vedlo k narušení kázně během výuky?
Z výsledků vyplývá, že většina učitelů tuto zkušenost měla. Konkrétně 71 ze 102 učitelů uvedlo, že se s takovou situací setkalo, což představuje 69,6 %.

Pokud jde o studenty, z celkových 52 respondentů se s takovou situací setkalo pouze 25 studentů, což odpovídá 48,1 %.

Graf 18: Konkrétní zkušenost respondentů s moderními technologiemi ve výuce



15. Otázka – Pokud ANO, popište tuto situaci a uveďte, jak celý problém vznikl.

Otázka se zaměřovala na popis konkrétních situací, se kterými se respondenti setkali nebo je zaslechli. Výsledky této otevřené otázky jsou zpracovány ve formě tabulek v Příloze C.

16. Otázka – Jak se tento problém projevoval v chování žáků? Jaký měl na ně dopad?

Otázka navazuje na předchozí otázku. Jejím cílem bylo blíže specifikovat popsané situace a upřesnit, jak se daný problém konkrétně projevoval. Tato otázka byla důležitá zejména pro následné otevřené kódování dat, jelikož někteří respondenti své odpovědi v předchozí otázce dostatečně nekonkretizovali (viz Příloha C).

17. Otázka – Jak byla situace řešena?

Cílem této otázky bylo zjistit, jakým způsobem byly zmiňované situace řešeny, tedy jaké kázeňské prostředky učitelé využili a jaké prostředky zaznamenali studenti na praxích. Jelikož některé problémy nebyly řešeny pouze jedním kázeňským prostředkem, celkový počet zaznamenaných odpovědí převyšoval počet respondentů v obou skupinách. Procentuální zastoupení jednotlivých způsobů řešení bylo proto vztaženo k celkovému počtu zaznamenaných výskytů daných kázeňských prostředků, nikoli k počtu respondentů.

Z odpovědí učitelů vyplývá, že nejčastějším způsobem řešení nekázně byl kázeňský postih (22,8 %) ve formě poznámky, napomenutí třídního učitele, důtky třídního učitele nebo ředitele školy. Poměrně často učitelé také přistupovali k vypnutí, zabavení nebo zákazu zařízení (18,8 %) a k napomenutí (14,9 %). Méně často bylo využíváno blíže nespecifikované řešení (10,9 %), domluva s rodiči (7,9 %) či se samotným žákem (5,9 %). Ojediněle se objevovaly i další postupy, jako je zhoršení hodnocení testu, dohled, uklidnění situace nebo zapojení výchovné komise (vždy okolo 4-2 %). Zcela minimálně byla pak využívaná spolupráce se školním psychologem nebo metodikem prevence.

Naopak z pohledu studentů bylo nejčastěji vnímaným řešením vypnutí, zabavení nebo zákaz zařízení (32 %), následované napomenutím (29 %). Ostatní způsoby řešení se v jejich odpovědích objevovaly výrazně méně často – například kázeňský postih, domluva, či zhoršení hodnocení testu (vždy 6 %). Ojediněle studenti zmiňovali dohled, uklidnění situace, řešení s třídním učitelem nebo aktivizaci v hodině. Jak u učitelů, tak u studenů bylo v jednom případě zmíněno také neřešení problému.

Tabulka 4: Způsoby řešení nekázně – odpovědi učitelů

Nejčastější způsoby řešení problému	**Počet zmínek**	**Procenta**
Kázeňský postih	23	22,8 %
Vypnutí, zabavení nebo zákaz zařízení	19	18,8 %
Napomenutí	15	14,9 %
Nespecifikované řešení	11	10,9 %
Domluva s rodiči	8	7,9 %
Domluva s žákem	6	5,9 %
Zhoršení hodnocení/zopakování testu	4	4,0 %
Dohled	4	4,0 %
Uklidnění situace	4	4,0 %
Výchovná komise	2	2,0 %
Neuznání práce	1	1,0 %
Školní psycholog	1	1,0 %
Metodik prevence	1	1,0 %
Omluva	1	1,0 %
Neřešení problému	1	1,0 %

Tabulka 5: Způsoby řešení nekázně – odpovědi studentů

Nejčastější způsoby řešení problému	**Počet zmínek**	**Procenta**
Vypnutí, zabavení nebo zákaz zařízení	11	32 %
Napomenutí	10	29 %
Kázeňský postih	2	6 %
Domluva s žákem	2	6 %
Zhoršení hodnocení	2	6 %
Dohled	1	3 %
Uklidnění situace	1	3 %

Řešení s třídním učitelem	1	3 %
Nespecifikované řešení	1	3 %
Výzva o smazání nahrávky/fotografie	1	3 %
Práce navíc/aktivizace v hodinách	1	3 %
Neřešení problému	1	3 %

18. Otázka – Vyřešil se tento problém?

Otázka zjišťovala, zda došlo k vyřešení popsaných problémových situací. Nejvíce učitelů uvedlo, že problém byl sice vyřešen ale pouze dočasně (43,8 %) a dalších 37 % tvrdilo, že problém byl zcela vyřešen. Značně menší část dotazovaných (9,6 %) problém vyřešila částečně. Pouze 2 učitelé uvedli, že problém se nepodařilo uspokojivě vyřešit a 1 učitel zmínil, že situace je stále v procesu řešení. Zbylá část učitelů se nevyjádřila.

Polovina studentů uvedla, že problém byl vyřešen pouze dočasně, zatímco dalších 23,1 % odpovědí ukázalo, že se problém nepodařilo uspokojivě vyřešit a 11,5 % potvrdilo jeho trvalé vyřešení. Zbývajících 15,4 % připadalo na případy, kdy byl problém vyřešen částečně, byl v procesu řešení nebo byl odstraněn okamžitě.

Doplňující otázka č. 1 pro studenti

Nejvíce studentů zvolilo, že by problém řešili stejně (26,9 % zcela stejně a 34,6 % spíše stejně) anebo situaci nedokázali posoudit (26,9 %). Spíše jinak by situaci řešilo 11,5 % studentů. Pokud navrhovali odlišné řešení, nejčastěji šlo o důraz na domluvu a vysvětlení pravidel.

7.4 Čtvrtá sada výzkumných otázek

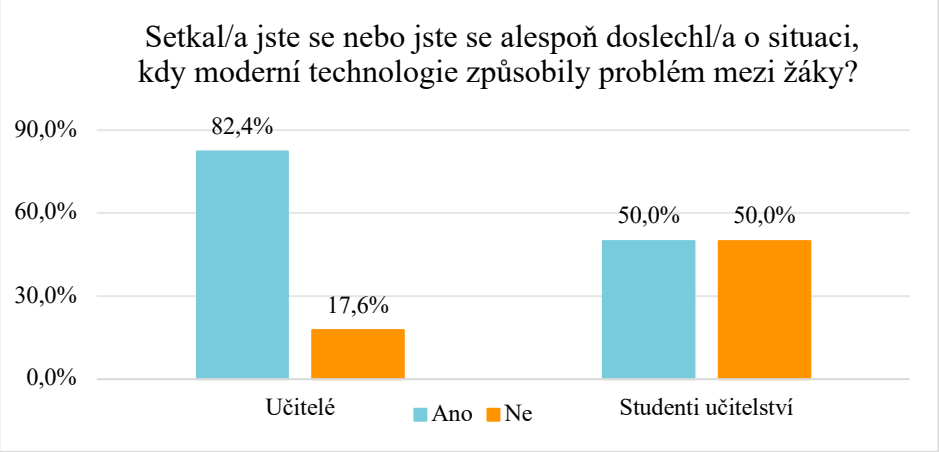
Čtvrtá sada výzkumných otázek byla pojata obdobným způsobem jako sekce třetí, avšak zaměřovala se na vliv moderních technologií na vztahy mezi žáky. Také struktura otázek byla totožná – obsahovala jednu uzavřenou a několik otevřených otázek, přičemž i zde byly u studentů doplňující otázky zaměřené na jejich návrh řešení situace.

Jako u předchozí sekce, v rámci vyhodnocení jsou prezentovány pouze vybrané výsledky. Kompletní přehled zjištěních dat je uveden v Příloze D, kde jsou obsaženy jednotlivé tabulky vztahující se k analyzovaným otázkám.

19. Otázka – Setkal/a jste se nebo jste se alespoň doslechl/a o situaci, kdy moderní technologie způsobily problém mezi žáky (např. sdílení fotografií, zprávy na sociálních sítích, kyberšikana apod.)?

Otázka zjišťovala, zda se respondenti setkali nebo slyšeli o situaci, kdy moderní technologie způsobily problém mezi žáky. Ze 102 učitelů se celkem 83 (82,4 %) s touto situací setkalo. Z řad studentů se sní setkala pouze polovina z nich – tedy 26 studentů.

Graf 19: Konkrétní zkušenost učitelů a studentů učitelství s moderními technologiemi



20. Otázka – Pokud ANO, popište tuto situaci a uveďte, jak celý problém vznikl.

Výsledky této otázky jsou prezentovány ve formě tabulek v Příloze D.

21. Otázka – Jak se tento problém projevoval v chování žáků? Jaký měl na ně dopad?

Výsledky této otázky jsou zpracovány ve formě tabulek v Příloze D.

22. Otázka – Jak byla situace řešena?

Cílem této otázky bylo opět zjistit, jakým způsobem byly tyto situace řešeny. Jelikož některé problémy nebyly řešeny pouze jedním kázeňským prostředkem, celkový počet zaznamenaných odpovědí převyšoval počet respondentů v obou skupinách. Procentuální zastoupení jednotlivých způsobů řešení bylo proto vztaženo k celkovému počtu zaznamenaných výskytů daných kázeňských prostředků, nikoli k počtu respondentů.

Učitele nejčastěji ve svým odpovědích uváděli, že situace byla řešena, ale nespecifikovali, jakým způsobem, což bylo zmíněno celkem 30krát. Poměrně častá byla také komunikace s rodiči (14,2 %) a kázeňské postihy ve formě poznámek či důtek třídního učitele (12,5 %). Následovala domluva se zúčastněnými žáky (9,2 %) nebo realizace preventivního programu (6,7 %). Méně často se objevovaly přístupy, kdy dojde k přizvání výchovné komise, výchovného poradce (6,7 %) nebo školního psychologa (5 %). Další možnosti (např. odstranění fotek, zapojení policie nebo metodika prevence) se pohybovaly okolo 4 %. Učitelé také zmiňovali, že některé problémy se odehrály mimo školu, a tak nebylo v jejich kompetenci tyto problémy řešit.

Studenti naopak častěji uváděli domluvu se žáky (26,8 %), což bylo výrazně více než u učitelů. Na druhém místě byl kázeňský postih (17,1 %), dále

odstranění nahrávek nebo fotografií (12,2 %) a domluva s rodiči (12,2 %). Menší podíl tvořila opět nespecifikovaná řešení (9,8 %), zatímco další možnosti jako angažování výchovné komise, zákaz zařízení nebo jiné formy řešené se pohybovaly okolo 2-5 %.

Tabulka 6: Způsoby řešení nekázně vůči žákům – odpovědi učitelů

Nejčastější způsoby řešení problému	**Počet zmínek**	**Procenta**
Nespecifikované řešení	30	25,0 %
Domluva s rodiči	17	14,2 %
Kázeňský postih	15	12,5 %
Domluva s žáky	11	9,2 %
Výchovná komise/výchovný poradce	8	6,7 %
Preventivní program	8	6,7 %
Školní psycholog	6	5,0 %
Odstranění fotek/nahrávek	5	4,2 %
Řešení mimo školu	5	4,2 %
Policie ČR	5	4,2 %
Metodik prevence	5	4,2 %
Uklidnění situace	1	0,8 %
Řešení s třídním/dalším učitelem	1	0,8 %
Vlastní řešení žáků	1	0,8 %
Omluva	1	0,8 %
Zákaz zařízení	1	0,8 %

Tabulka 7: Způsoby řešení nekázně vůči žákům – odpovědi studentů

Nejčastější způsoby řešení problému	**Počet zmínek**	**Procenta**
Domluva s žáky	11	26,8 %

Kázeňský postih	7	17,1 %
Odstranění fotek/nahrávek	5	12,2 %
Domluva s rodiči	5	12,2 %
Nespecifikované řešení	4	9,8 %
Výchovná komise/výchovný poradce	2	4,9 %
Zákaz zařízení	2	4,9 %
Neřešení problému	1	2,4 %
Řešení s třídním/dalším učitelem	1	2,4 %
Preventivní opatření	1	2,4 %
Omluva	1	2,4 %
Metodik prevence	1	2,4 %

23. Otázka – Vyřešil se tento problém?

Nejvíce učitelů uvedlo, že problém byl vyřešen a již se neopakoval (49,3 %). Dalších 13,3 % tvrdilo, že byl problém vyřešen pouze dočasně a 17,3 % že se situace vyřešila jen z části. V šesti případech je problém stále v procesu řešení a pouze ve třech případech se problém nepodařilo uspokojivě vyřešit. Ve zbylých případech se učitelé nevyjádřili.

Více než polovina studentů (57,7 %) uvedla, že problém byl zcela vyřešen a již se neopakoval. Další 4 studenti (15,4 %) odpověděli, že problém se podařilo vyřešit pouze částečně a 3 studenti uvedli (11,5 %), že se problém nejprve vyřešil, ale pouze dočasně. Pouze 2 studenti (3,8 %) zmínily, že se problém nepodařilo uspokojivě vyřešit. Jeden student také uvedl, že je situace stále v procesu řešení, a jeden student, že neví, jestli se problém vyřešil.

Doplňující otázka č. 2 pro studenty

Otázky zjišťovala, zda se studenti ztotožňovali s řešením zvoleným učitelem, a pokud ne, jaký jiný kázeňský prostředek by v dané situaci zvolili. Nejvíce studentů uvedlo, že by problém řešili stejně (30,8 % zcela stejně a 30,8 % spíše stejně) anebo pouze s drobnými úpravami. Dalších 26,9 % situaci nedokázalo posoudit. Jinak by situaci řešili 3 studenti, kteří by například místo smazání fotek žáky potrestali kázeňským postihem nebo by kladli větší důraz na vysvětlení pravidel.

Závěrečná otázka

Závěrečná otázka poskytovala obou skupinám respondentů prostor pro vyjádření dalších poznámek a myšlenek, které považovali za důležité.

V odpovědích učitelů se výrazně objevovaly poznámky spjaté s používáním chytrých telefonů ve škole a jejich regulací. Výrazná část učitelů podporovala jejich úplný zákaz ve škole. Někteří respondenti uvedli, že k tomuto opatření již na svých školách skutečně přistoupili, a dokonce pozorují i pozitivní dopady této změny na chování žáků. Jiní učitelé zmiňovali také alternativní způsoby regulace, například ukládání telefonů do uzamykatelných skříněk a jejich nahrazení školními zařízeními pro výukové účely. Malá část respondentů zároveň upozorňovala na škodlivé dopady nadměrného používání těchto technologií ve volném čase žáků. Jeden učitel dokonce uvedl: „*všechny tyto novinky jsou dobrý sluha, ale zlý pán*“.

Studenti také zmiňovali, že ve školách s plošným zákazem technologií výuka fungovala lépe, avšak objevil se i názor, že při omezeném počtu školních tabletů bylo náročnější plánování výuky.

8 Shrnutí výzkumného šetření

Předposlední část práce je věnována interpretaci získaných dat, dále formulaci odpovědí na výzkumné otázky a předpoklady. Současně obsahuje ucelené shrnutí výsledků celého šetření.

8.1 Zodpovězení výzkumných otázek

V rámci práce byla stanovena jedna hlavní a tři doplňující výzkumné otázky, které jsou nyní zodpovězeny.

Hlavní výzkumná otázka: V čem se shodují a liší pohledy studentů učitelství a učitelů na vliv moderních technologií na kázeň žáků?

Studenti učitelství i učitelé se ve svých pohledech na vliv moderních technologií na kázeň žáků ve většině případů shodují, avšak rozdíly mezi nimi se projevují zejména v intenzitě hodnocení jednotlivých dopadů technologií.

Obě skupiny respondentů vnímají, že moderní technologie přispívají ke vzniku nových forem nekázně. Zároveň se shodují, že moderní technologie významně ovlivňují chování žáků, což bylo potvrzeno i v případě vlivu sociálních sítí. Respondenti dále uvádějí, že používání technologií během výuky pro soukromé účely žáků může zhoršovat pozornost, avšak při jejich správném a kontrolovaném využívání mohou moderní technologie výuku naopak obohatit.

Respondenti shodně uvádějí, že žáci využívají technologie například k podvádění při psaní testů či zpracování domácích úkolů. V této souvislosti zmiňují také využívání umělé inteligence, přičemž se shodují na tvrzení, že žáci

ji mohou využívat k plnění úkolů, čímž si celý proces usnadňují, avšak výsledků dosahují bez hlubšího porozumění dané problematice. V neposlední řadě téměř většina učitelů i studentů podporuje zavedení striktních pravidel pro používání technologií ve škole.

Výzkumná otázka VO1: Jak studenti učitelství a učitelé vnímají moderní technologie ve školním prostředí?

Na základě zjištěných výsledků lze konstatovat, že učitelé vnímají moderní technologie ve školním prostředí převážně kladně. Hodnotí je jako přínosný nástroj, který pomáhá žákům a usnadňuje výuku. Avšak část z nich uvádí, že i přes značné výhody mohou způsobit určité problémy. Naopak studenti učitelství se k moderním technologiím staví spíše neutrálně. Jejich vnímání není jednoznačně vyhraněné a v technologiích vidí stejnou míru pozitivních i negativních aspektů.

Výzkumná otázka VO2: Jaké projevy nekázně spojují s využíváním moderních technologií učitelé a studenti učitelství?

V oblasti narušení chodu výuku učitelé zdůrazňují širší spektrum projevů, nejvíce však nepozornost v souvislosti se sledováním sociálních sítí, videí, hraním her či psaním zpráv. Dále uvádí nespolupráci žáků například ve formě neplnění zadaných úkolů v hodinách. Poukazují také na vyrušování v podobě hlasitých notifikací chytrých telefonů, které způsobuje rozruch ve třídách a na porušování pravidel, zejména na nedovolené používání chytrých telefonů i přes zákaz ve škole. Studenti učitelství rovněž identifikují nepozornost a porušování pravidel jako klíčové projevy, avšak méně zmiňují nespolupráci či vyrušování. Podvádění při testech nebo nevhodné sociální chování

v podobě neoprávněného nahrávání a focení spolužáků je u obou skupin zmiňováno pouze minimálně.

V oblasti narušování vztahů mezi žáky obě skupiny shodně poukazují především na kyberšikanu a další formy online obtěžování. Konkrétně obě skupiny nejvíce zmiňují sdílení nevhodného obsahu (např. fotomontáží, choulostivých fotek), neoprávněné sdílení fotografií či nahrávek nebo popřípadě posmívání, urážení a šíření pomluv. Učitelé uvádějí širší škálu těchto jevů včetně ostrakizace či zneužití identity.

Výzkumná otázka VO3: Jaké strategie používají při řešení kázeňských problému souvisejících s moderními technologiemi učitelé a studenti učitelství?

V případě narušení výuky učitelé nejčastěji zmiňují použití kázeňského postihu, například ve formě poznámky. Dále zmiňují vypnutí, zákaz nebo dokonce i zabavení zařízení (nejčastěji chytrých telefonů), napomenutí nebo blíže nespecifikované řešení situace. V menší míře pak zmiňují domluvu s rodiči či žákem. Studenti učitelství uvádějí stejné tři způsoby řešení – tedy zákaz zařízení, napomenutí a kázeňské postihy, které však řadí až na třetí místo.

V případě narušení vztahů mezi žáky učitelé nejvíce uvádějí blíže nespecifikované řešení problému, domluvu s rodiči, kázeňský postih či domluvu s žákem. Studenti naopak zmiňují nejčastěji domluvu s žákem, dále kázeňský postih, odstranění neoprávněných nahrávek a fotografii, popřípadě domluvu s rodiči.

8.2 Zodpovězení výzkumných předpokladů

V rámci práce byly stanoveny také dva výzkumné předpoklady, které jsou nyní vyhodnoceny.

Výzkumný předpoklad VP 1: Za nejčastěji používanou moderní technologii žáky považují obě skupiny respondentů chytré telefony.

Z grafů č. 8 a č. 9 vyplývá, že chytré telefony jsou oběma skupinami vnímány jako nejčastěji používaná moderní technologie. U učitelů i studentů se u telefonů objevuje nejvyšší četnost odpovědí v kategoriích „občas“ a „často“ ve srovnání s ostatními sledovanými zařízeními. Naopak u tabletů, notebooků i herních konzolí převažují odpovědi „nikdy“, případně výrazně nižší četnost výskytu, což potvrzuje jejich nižší frekvenci využívání oproti chytrým telefonům. Výzkumný předpoklad VP 1 je tedy **potvrzen**.

Výzkumný předpoklad VP 2: Více než 2/3 dotazovaných učitelů se domnívají, že vliv moderních technologií na kázeň se za posledních 5 let výrazně zhoršil.

Ačkoliv část učitelů (52 %) uvedla, že se vliv moderních technologií na kázeň žáků za posledních 5 let výrazně zhoršil, tento podíl nedosahuje stanovené hranice více než dvou třetin respondentů. Zároveň je patrné, že téměř srovnatelná část učitelů (46,1 %) vnímá naopak výrazné zlepšení situace, zatímco pouze 2 % respondentů uvedla, že nedošlo ke změně. Z těchto výsledků vyplývá, že názory učitelů jsou v této otázce značně rozdělené a nelze potvrdit převažující shodu na zhoršení situace. Výzkumný předpoklad VP 2 je tedy **vyvrácen**.

8.3 Diskuse

Výzkumné šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, jak moderní technologie ovlivňují kázeň na druhém stupni základní školy, poskytuje vhled do vnímání tohoto fenoménu z pohledu učitelů a studentů učitelství. Výsledky v mnoha aspektech souhlasí s odbornou literaturou, v některých bodech však odhalují specifické rozdíly v tom, jak skupiny vnímají dopad technologií na kázeň žáků.

Hlavní výzkumná otázka odhalila, že mezi oběma skupinami existuje rozdílná míra kritičnosti při hodnocení dopadů technologií na chování žáků. Učitelé, opírající se o svou každodenní praxi, vnímají vliv technologií na kázeň výrazně negativněji, a to především v oblastech jako je osobní komunikace, spolupráce a respekt k autoritě. Tento negativní vliv potvrzuje i Srivastava (2005, citováno dle Bendl, 2005), který poukazuje na oslabování komunikačních dovedností v přímém kontaktu v důsledku preferování komunikace prostřednictvím technologií. Naopak studenti učitelství projevují v těchto otázkách vyšší míru shovívavosti a častěji volí neutrální postoje.

První výzkumná otázka odhalila, že pohledy učitelů a studentů učitelství se shodují především v identifikaci negativních dopadů na kognitivní schopnosti žáků, zatímco se liší v celkovém vnímání přínosu technologií pro výuku. Učitelé hodnotí technologie převážně kladně jako nástroj obohacující vzdělávání, pokud jsou užity správně. Ačkoliv více než polovina učitelů je přesvědčena, že se vliv technologií za posledních pět let výrazně zhoršil. Naproti tomu studenti učitelství zaujímají spíš neutrální postoj a vidí v nich stejnou míru rizik i přínosů. Tento rozdíl může pramenit z jejich kratších zkušeností na praxích.

Druhá výzkumná otázka se zaměřila na konkrétní projevy nekázně. Obě skupiny shodně uvádějí, že technologie přispívají ke vzniku nových forem nevhodného chování, které dříve neexistovaly. Nejde již jen o hraní her pod lavicí, ale o vážné zásahy do soukromí a vztahů. Výsledky o kyberšikaně, urážkách nebo neoprávněném nahrávání a zveřejňování učitelů i spolužáků přesně odráží to, před čím varuje například Campbell (2005). Učitelé tyto jevy registrují častěji než studenti, což je pochopitelné, neboť k odhalení šikany je potřeba znát třídu dlouhodoběji.

Zcela nový rozměr nekázně, který výzkum odhalil, se týká umělé inteligence. Kopecký et al. (2023) zmiňuje obavy ze „zhloupnutí" a ztráty kritického myšlení. Tato data byla v šetření potvrzena a obě skupiny respondentů vyjádřily silnou obavu, že AI usnadňuje podvádění. Žáci již nepodvádějí jen proto, aby získali lepší známku, ale využívají AI k snížení námahy spojené s přemýšlením. Pro školní kázeň to znamená, že učitelé budou muset přestat hodnotit výsledné práce a zaměřit se na hodnocení procesu tvorby přímo v hodinách, aby nekázni v podobě plagiátorství předešli.

Největší shoda obou skupin respondentů panuje v oblasti soustředění a pozornosti. Respondenti se shodují, že používání zejména chytrých telefonů během výuky může vést k rozptylování, odvádění pozornost od výkladu a ke snižování schopnosti soustředit se na plnění úkolů. Toto zjištění odpovídá také odborným studiím (např. Cambell, 2005; Kuznekoff & Titsworth, 2013), které upozorňují na to, že časté přepínání pozornosti negativně ovlivňuje proces učení.

Třetí výzkumná otázka odhalila strategie řešení těchto problémů. V praxi dominují tradiční kázeňské prostředky. Učitelé situace nejčastěji řeší kázeňskými postihy ve formě poznámek či napomenutí, následované vypnutím

nebo zabavením zařízení. Studenti na praxích vypozorovali, že učitelé, se kterými se setkali, naopak volili spíše bezprostřední zásah, jako je přímý zákaz nebo zabavení zařízení, zatímco k oficiálním postihům sahají méně často. Při narušení vztahů mezi žáky je klíčovým nástrojem domluva a komunikace s rodiči, u závažnějších případů pak zapojení výchovné komise, školních psychologů nebo dokonce Policie ČR.

Významným zjištěním v oblasti prevence je skutečnost, že část učitelů uvedla jako nejúčinnější opatření proti opakování problematických situací plošný zákaz všech mobilních zařízení ve školním řádě. Ačkoliv se plošný zákaz jeví podle respondentů i výzkumu Belanda a Murphyho (2016) jako nejefektivnější řešení pro klid ve výuce, vyvstává otázka, zda tento přístup žáky skutečně odradí nebo je ještě více motivuje ve skrytém používání těchto zařízení.

Při interpretaci předložených výsledků je nutné vzít v úvahu určité limity, které provázely realizaci tohoto šetření. Jedná se zejména o velký rozdíl ve zkušenostech obou skupin respondentů. Zatímco zkušení učitelé těží z každodenní, dlouhodobé interakce, studenti učitelství absolvují praxe v dost omezeném časovém rozsahu. Výrazným limitem byl také početní rozdíl mezi oběma skupinami respondentů.

Zjištěné poznatky potvrzují, že největší riziko narušení kázně jsou v rámci moderních technologií chytré telefony. Zároveň obě skupiny respondentů označily kyberšikanu a sdílené nevhodného obsahu za hlavní problémy mezi žáky. Školy tak mohou na základě výsledků výzkumu upravit například školní řád či zavést omezení používání těchto technologií během přestávek.

9 Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou vlivu moderních technologií na kázeň žáků 2. stupně ZŠ z pohledu učitelů a studentů učitelství. Cílem práce bylo zjistit a porovnat jejich vnímání dopadu technologií na kázeň žáků, nejčastější kázeňské problémy a strategie jejich řešení.

V teoretické části byla nejprve vymezena problematika kázně, její základní funkce a související pojmy, jako je školní kázeň a mravnost. Následně se kapitola věnovaná nekázni zaměřila na její příčiny, projevy ve školním prostředí a možné způsoby řešené těchto situací. Další kapitola se zabývala moderními technologiemi, kde byly popsány různé typy technologií, sociální sítě a také umělá inteligence. Současně byl zhodnocen jejich pozitivní a negativní vliv na žáky a byla zmíněna rizika spojená s jejich používáním ve vzdělávání. Poslední teoretická kapitola se věnovala profesi učitele a studentovi učitelství.

Empirická část byla realizována formou dotazníkového šetření mezi studenty učitelství a učiteli. V této části byl popsán výzkumný problém, cíl práce, výzkumné otázky a předpoklady, výzkumný vzorek a použitá metoda sběru dat. Následná analýza dat umožnila porovnat zkušenosti a postoje obou skupin a identifikovat nejčastější projevy nekázně, které souvisely s používáním moderních technologií ve výuce.

Seznam použité literatury

Beland, L.-P., & Murphy, R. (2016). III. Communication: Technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41, 61-76. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.04.004

Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. ISV.

Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. ISV.

Bendl, S. (2011a). *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství.* Triton.

Bendl, S. (2011b). *Kázeňské problémy ve škole* (Aktualiz. a dopl. vyd). Triton

Bendl., S. (2005). *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Triton.

Berliner, D. C. (1988). The development of expertise in pedagogy. *American Association of Colleges for Teacher Education.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298122.pdf

Campbell, M. (2005, 28. října). *The impact of the mobile phone on young people's social life*. Konference Sociální změny v 21. století, Queensland University of Technology. https://www.researchgate.net/publication/27465354_The_impact_of_the_mobile_phone_on_young_people%27s_social_life#fullTextFileContent

Costley, K. C. (2014). *The positive effects of technology on teaching and student learning*. Arkansas Tech University. https://files.eric.ed.gov/full-text/ED554557.pdf

Evropský parlament. (2023). *Co je umělá inteligence a jak ji využíváme?* https://www.europarl.europa.eu/topics/cs/article/20200827STO85804/umela-inteligence-definice-a-vyuziti

Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Paido.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu* (přeložil Vladimír JŮVA). Paido.

Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54, 241–251. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.01.005

Kopecký, K., & Krejčí, V. (2023). *Sociální sítě – úvod do problematiky*. Vydavatelství Univerzity Palackého.

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2024). *Umělá inteligence – Rizik a odpovědnost*. Univerzita Palackého v Olomouci. https://www.researchgate.net/publication/384977719_Umela_inteligence_-_RIzika_a_odpovednost

Kopecký, K., Szotkowski, R., Voráč, D., Krejčí, V., & Dobešová, P. (2023). *České školy a umělá inteligence – výzkumná práva*. Univerzita Palackého

v Olomouci. https://www.researchgate.net/publication/374133351_Ceske_skoly_a_umela_inteligence_-_vyzkumna_zprava

Kumar, N. (2026a). *Facebook Users Statistics (2026) – Global Data & Growth Trends*. DemandSage. https://www.demandsage.com/facebook-statistics/

Kumar, N. (2026b). *How Many People Use Instagram in 2026*. DemandSage. https://www.demandsage.com/instagram-statistics/

Kuznekoff, J. H., & Titsworth, S. (2013). The Impact of mobile phone usage on student learning. *Communication Education*, 62(3), 233–252. https://doi.org/10.1080/03634523.2013.767917

Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Portál.

Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Grada.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025a). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2024/2025*. https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025b). *Podle predikce PedF UK hrozí českému školství nedostatek učitelů.* https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/podle-predikce-pedf-uk-hrozi-ceskemu-skolstvi-nedostatek

Němeček, M. (1985). *Stručný slovník didaktické techniky a učebních pomůcek*. Státní pedagogické nakladatelství.

Ošťádalová, N. (2020). *Zdravotní přínosy používání nositelné elektroniky pro člověka* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. https://theses.cz/id/fko06e/Bakalarska_prace-_Nikola_Ostadalova.pdf

Pešta, L. (2024). *Sociální sítě z pohledu vybraných generací* [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Theses.cz. https://theses.cz/id/pztfkh/Bakalarska_prace_Pesta.pdf

Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.

Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualizované a rozšířené vydání). Portál.

Rao, B. N., David, V., & Kalyani, V. (2022). A study on positive and negative effects of social media on society. *Journal of Science and Technology*, 7(10), 46-54. https://doi.org/10.46243/jst.2022.v7.i10.pp46-54

Rotterová, B. (1973). *Kázeň a problematika jejího utváření*. Univerzita Karlova v Praze.

Spilková, V. (2020). Je učitelství ohroženou profesí? A je příprava budoucích učitelů v krizi? *Řízení školy*.

https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/je-ucitelstvi-ohrozenou-profesi-a-je-priprava-budoucich-ucitelu-v-krizi.m-6773.html

Spitzer, M. (2019). Smartphonová pandemie. In Spitzer, M., Bělohradský, V., Leskovjan, M., Havranu, J., Karlová, J., Soukup, M., & Bláha, J. D., Sokolíčková, Z. (Ed.). *Kyber a eko: digitální technologie v environmentálních souvislostech*. Host.

Statista. (2025). *Most popular social networks worldwide as of October 2025, by number of monthly active users*. https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/

Svobodová, J., & Šmahelová, B. (2007). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. MSD.

Šimoník, O. (2005). *Příprava budoucích učitelů: soubor studií k problematice přípravy budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. MSD.

Tuček, J. (2025). *Prestiž povolání – květen 2025*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. https://cvvm.soc.cas.cz/images/articles/files/6154/eu250805.pdf

Velecká, P. (2014). *Základy ovládání mobilního zařízení včetně jeho integrace do stávající infrastruktury*. Metodický portál RVP. https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=73652&view=11627

Walterová, E. (Ed.). (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS*

20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference (1. díl). Univerzita Karlova.

Williams, S., & Williams, L. (2005). Space invaders: The negotiation of teenage boundaries through the mobile phone. *The Sociological Review*, 53(2), 314-331. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00516.x

Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). (1998). https://www.e-sbirka.cz/sb/1998/111?zalozka=text

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). https://www.e-sbirka.cz/sb/2004/563/2012-01-01?odkazId=16693283&zalozka=text

Zounek, J., & Šeďová, K. (2009). *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Paido.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Kdy nejčastěji dochází ke kázeňským problémům 71
Tabulka 2: Kategorie „Jiné“ 72
Tabulka 3: Další kázeňské problémy 81
Tabulka 4: Způsoby řešení nekázně – odpovědi učitelů 101
Tabulka 5: Způsoby řešení nekázně – odpovědi studentů 101
Tabulka 6: Způsoby řešení nekázně vůči žákům – odpovědi učitelů 105
Tabulka 7: Způsoby řešení nekázně vůči žákům – odpovědi studentů 105
Tabulka 8: Výzkumný vzorek studentů 136
Tabulka 9: Výzkumný vzorek učitelů 136
Tabulka 10: Aprobace výzkumného vzorku 137
Tabulka 11: Přehled konkrétních případů narušení výuky – učitelé 138
Tabulka 12: Přehled konkrétních případů narušení výuky – studenti 139
Tabulka 13: Přehled konkrétních případů narušující vztahy mezi žáky uváděných učiteli 140
Tabulka 14: Přehled konkrétních případů narušující vztahy mezi žáky uváděných studenty 140

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů 65
Graf 2: Charakteristika kázně pohledem učitelů a studentů učitelství..... 69
Graf 3: Frekvence výskytu kázeňských problémů pohledem studenta učitelství a učitele 70
Graf 4: Frekvence výskytu vybraných přestupků vůči učitelům a škole pohledem učitele 75
Graf 5: Frekvence výskytu vybraných přestupků pohledem studenta učitelství 76
Graf 6: Frekvence výskytu vybraných typů přestupků mezi žáky pohledem učitele 79
Graf 7: Frekvence výskytu vybraných typů přestupků mezi žáky pohledem studenta učitelství 80
Graf 8: Frekvence problémů souvisejících s moderními technologiemi z pohledu učitele 84
Graf 9: Frekvence problémů souvisejících s moderními technologiemi z pohledu studenta učitelství 84
Graf 10: Dopad moderních technologií na oblasti chování žáků pohledem učitele 88
Graf 11: Dopad moderních technologií na oblasti chování žáků pohledem studenta učitelství 89
Graf 12: Technologie a nové formy nekázně 90
Graf 13: Postoje učitelů k uvedeným tvrzením 93
Graf 14: Postoje studentů učitelství k uvedeným tvrzením 94
Graf 15: Postoje učitelů k tvrzením ohledně umělé inteligence 96
Graf 16: Postoje studentů učitelství k tvrzením ohledně umělé inteligence 96

Graf 17: Vnímání technologií ve výuce z pohledu učitele a studenta učitelství 97
Graf 18: Konkrétní zkušenost respondentů s moderními technologiemi ve výuce..... 99
Graf 19: Konkrétní zkušenost učitelů a studentů učitelství s moderními technologiemi 103

Seznam pojmů a zkratek

AI	– Artificial intelligence
ČR	– Česká republika
ICT	– informační a komunikační technologie
IT	– informační technologie
CVVM	– Centrum pro výzkum veřejného mínění
MŠMT	– Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PdF MU	– Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Seznam příloh

Přílohy v textu

Příloha A	Dotazník určený pro učitele	128
Příloha B	Výzkumné vzorky	136
Příloha C	Ukázka případů narušení výuky	138
Příloha D	Ukázka případů narušení vztahů mezi žáky	140

Příloha A Dotazník určený pro učitele

Vliv moderních technologií na chování žáků 2. stupně ZŠ pohledem učitele

Dobrý den,

jmenuji se Eliška Opluštilová a jsem studentkou Pedagogické fakulty na Masarykově univerzitě. V rámci své závěrečné bakalářské práce realizuji výzkum zaměřený na **vliv moderních technologií na kázeň žáků na druhém stupni základní školy z pohledu učitele**.

Cílem mého výzkumu je získat přehled o Vašich zkušenostech s touto problematikou a zjistit, jaké strategie Vy nebo Vaši kolegové využíváte k řešení projevů nekázně a jak vnímáte roli mobilních zařízení, počítačů, sociálních sítí či AI nástrojů při ovlivňování kázně. Vaše zkušenosti a názory jsou pro mou práci velmi cenné, protože mi umožní lépe porozumět aktuálním problémům kázně a identifikovat efektivní postupy ve školní praxi.

Dotazník je zcela **anonymní**.
Vyplnění dotazníku Vám zabere maximálně **10 minut.**
Děkuji Vám za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku.

* Označení povinných otázek

a) ZÁKLADNÍ INFORMACE

V této části potřebuji získat stručné informace o Vás. Tyto údaje mi pomohou lépe interpretovat Vaše odpovědi v kontextu Vašich zkušeností.

1. Jaké je Vaše pohlaví? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Žena ○ Muž ○ Jiné: _____

2. Jaký je Váš věk? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ 20–25 let
○ 26–30 let
○ 31–35 let
○ 36–40 let
○ 41–45 let
○ 46–50 let
○ 51–60 let
○ více než 60 let

3. Jaká je celková délka Vaší pedagogické praxe? *

_____

4. Jaké role ve škole mimo jiné zastupujete? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

☐ Třídní učitel/ka ☐ Ředitel/ka školy

☐ Netřídní učitel/ka ☐ Zástupce ředitele

☐ Metodik prevence ☐ Asistent pedagoga

☐ Výchovný poradce ☐ Žádné z uvedených

5. Ve kterých ročnících 2. stupně ZŠ aktuálně vyučujete? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

☐ 6. třída ☐ 7. třída ☐ 8. třída ☐ 9. třída

6. Jaká je Vaše aprobace? *

_____

7. Vyučujete i jiné předměty mimo aprobaci? Pokud ANO, jaké?

_____

b) VNÍMÁNÍ KÁZNĚ VE ŠKOLE

Následující otázky se zaměřují na konkrétní situace a projevy chování žáků, se kterými se ve své pedagogické praxi aktuálně setkáváte.

8. Jak byste celkově charakterizoval/a kázeň žáků ve třídách, kde vyučujete? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Velmi špatná ○ Spíše špatná ○ Průměrná ○ Spíše dobrá

○ Velmi dobrá

9. Jak často se ve Vaší výuce objevují kázeňské problémy? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Nikdy ○ Občas ○ Neumím rozhodnout ○ Často ○ Vždy

10. Kdy zaznamenáváte kázeňské problémy nejčastěji? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

☐ Na začátku vyučovací hodiny
☐ Na konci vyučovací hodiny
☐ Během vysvětlování nového učiva
☐ Během přestávek
☐ Při samostatné práci žáků
☐ Při přechodu mezi aktivitami
☐ Při skupinové práci/projektech
☐ Jiné: _____

11. Jak často zaznamenáváte následující projevy nekázně vůči Vám/škole? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď k danému projevu*

Projevy / četnost	*Nikdy*	*Občas*	*Neumím posoudit*	*Často*	*Vždy*
Vyrušování a hlučnost	○	○	○	○	○
Pasivita a nezájem o výuku	○	○	○	○	○
Nevhodné chování k autoritě	○	○	○	○	○
Skryté používání technologií pro soukromé účely	○	○	○	○	○
Podvádění a neférové jednání	○	○	○	○	○
Používání mobilu přes zákaz	○	○	○	○	○
Pořizování neoprávněných záznamů vyučujícího	○	○	○	○	○
Kyberšikana učitele	○	○	○	○	○
Pozdní příchody do hodiny	○	○	○	○	○
Vandalismus/ničení majetku	○	○	○	○	○

12. Jak často zaznamenáváte projevy nekázně mezi žáky? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď k danému projevu*

Projevy / četnost	*Nikdy*	*Občas*	*Neumím posoudit*	*Často*	*Vždy*
Vulgarita	○	○	○	○	○
Šikana/kyberšikana	○	○	○	○	○
Krádeže/podvádění	○	○	○	○	○
Pomluvy/šíření nepodložených informací	○	○	○	○	○
Rušení a otravování spolužáků	○	○	○	○	○

Pořizování neoprávněných záznamů spolužáků	○	○	○	○	○
Zneužití identity jiného žáka	○	○	○	○	○
Sdílení dehonestujícího obsahu	○	○	○	○	○

13. Zaznamenal/a jste během své praxe ještě jiný kázeňský problém, který nebyl uveden v předchozích seznamech? Pokud ANO, uveďte jaký.

_____

c) MODERNÍ TECHNOLOGIE A KÁZEŇ

Tato část je věnována moderním technologiím a Vaši zkušenosti s nimi ve škole. Moderními technologiemi jsou myšlena veškerá zařízení, která slouží ke sběru, ukládání, zpracování, přenosu a sdílení informací. Jedná se tedy o telefony, tablety, notebooky, stolní počítače, chytré hodinky, herní konzole a jiné.

14. Setkal/a jste se ve své pedagogické praxi s kázeňským problémem souvisejícím s moderními technologiemi (např. mobilní telefon, sociální sítě, chytré hodinky)? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Ano ○ Ne

15. Jak často se setkáváte s používáním těchto technologií v rozporu se školním řádem? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď k danému jevu*

Technologie	*Nikdy*	*Občas*	*Neumím posoudit*	*Často*	*Vždy*
Chytrý telefon	○	○	○	○	○
Chytré hodinky	○	○	○	○	○
Tablet	○	○	○	○	○
Notebook	○	○	○	○	○
Herní konzole	○	○	○	○	○

16. Jakým způsobem podle Vás moderní technologie ovlivňují následující oblasti chování? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď k danému jevu*

Oblasti	*Výrazně negativně*	*Spíše negativně*	*Neutrálně*	*Spíše pozitivně*	*Výrazně pozitivně*
Soustředění a pozornost	○	○	○	○	○
Trpělivost a vytrvalost	○	○	○	○	○

Slovní vyjadřování a agresivita, vulgarita	○	○	○	○	○
Emoční stabilita	○	○	○	○	○
Závislost na zařízení	○	○	○	○	○
Empatie	○	○	○	○	○
Respekt k autoritě	○	○	○	○	○
Kreativita	○	○	○	○	○
Kritické myšlení	○	○	○	○	○
Kvalita vztahů a atmosféra v třídním kolektivu	○	○	○	○	○
Čestnost v přípravě	○	○	○	○	○
Osobní komunikace a spolupráce	○	○	○	○	○

17. Myslíte si, že technologie přispívají ke vzniku nových forem nekázně? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Rozhodně ano ○ Spíše ano ○ Nevím ○ Spíše ne ○ Rozhodně ne

18. Do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď k danému jevu*

Tvrzení	*Vůbec nesouhlasím*	*Spíše nesouhlasím*	*Nevím*	*Spíše souhlasím*	*Zcela souhlasím*
Kázeň je základním předpokladem efektivního vzdělávání	○	○	○	○	○
Žáci dnes respektují autoritu učitele méně než dříve	○	○	○	○	○
Škola by měla mít striktní pravidla pro používání technologií	○	○	○	○	○
Přítomnost moderních technologií ve třídě ztěžuje udržení kázně během výuky	○	○	○	○	○
Moderní technologie významně ovlivňují chování žáků	○	○	○	○	○
Moderní technologie mohou výuku obohatit, pokud jsou využívány správně	○	○	○	○	○

Tvrzení	*Vůbec nesouhlasím*	*Spíše nesouhlasím*	*Nevím*	*Spíše souhlasím*	*Zcela souhlasím*
Používání mobilních telefonů během výuky zhoršuje pozornost žáků	○	○	○	○	○
Žáci často využívají technologie k podvádění při domácích úkolech nebo testech	○	○	○	○	○
Sociální sítě podporují nevhodné chování žáků	○	○	○	○	○

19. Do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď k danému jevu*

Tvrzení	*Vůbec nesouhlasím*	*Spíše nesouhlasím*	*Nevím*	*Spíše souhlasím*	*Zcela souhlasím*
AI nástroje (např. generování textu, řešení úkolů) mohou usnadnit podvádění	○	○	○	○	○
AI může být užitečná při učení, pokud je využita transparentně a pod dohledem učitele.	○	○	○	○	○
Žáci využívají AI k vypracování úkolů, aniž by hlouběji rozuměli obsahu	○	○	○	○	○
Využívání AI (např. ChatGPT) žáky vnímám spíše jako hrozbu než jako příležitost.	○	○	○	○	○

20. Jak celkově vnímáte moderní technologie ve výuce? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Převážně pozitivně – technologie pomáhají žákům a usnadňují výuku

○ Spíše pozitivně – převažují výhody, ale mohou způsobovat určité problémy

○ Neutrálně – vidím stejnou míru přínosů i rizik (vliv závisí na způsobu užití)

○ Spíše negativně – přinášejí více problémů s kázní a soustředěním než reálného užitku

○ Převážně negativně – technologie mají škodlivý vliv na chování žáků

21. Jak se podle Vás změnil vliv technologií na kázeň za posledních 5 let? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Výrazně se zhoršil ○ Zůstal stejný ○ Výrazně se zlepšil

d) TECHNOLOGIE A NARUŠENÍ VÝUKY (KONKRÉTNÍ SITUACE Č. 1)

V tomto oddílu bych se ráda zaměřila na Vaši osobní zkušenost z pedagogické praxe. Cílem je zjistit, jakým způsobem moderní technologie reálně ovlivňují průběh vyučování a interakci ve třídě.

Prosím, popište konkrétní situaci (nebo situace), kdy využívání technologií (mobily, tablety, AI, chytré hodinky apod.) vedlo k narušení kázně či standardního průběhu hodiny. Zároveň v popisu situací neuvádějte žádná jména žáků ani konkrétní název školy, aby byla zachována naprostá anonymita. Děkuji.

22. Setkal/a jste se s problémem souvisejícím s používáním moderních technologií (např. mobilní telefon, sociální sítě, chytré hodinky), které vedlo k narušení kázně během výuky? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Ano ○ Ne

23. Pokud ANO, popište konkrétní situaci a uveďte, jak problém vznikl.

_____

24. Jak se tento problém projevoval v chování žáků? Jaký měl na ně dopad?

_____

25. Jak jste situaci řešil/a?

_____

26. Vyřešil se tento problém?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Ano, problém byl zcela vyřešen a již se neopakoval.
○ Ano, ale pouze dočasně (problém se později objevil znovu).
○ Částečně (podařilo se zmírnit následky, ale příčina přetrvává).
○ Ne, problém se nepodařilo uspokojivě vyřešit.
○ Situace je stále v procesu řešení.
○ Jiné: _____

e) TECHNOLOGIE A VZTAHY MEZI ŽÁKY (KONKRÉTNÍ SITUACE Č. 2)

Tato část dotazníku se zaměřuje na situace, kdy využívání moderních technologií negativně ovlivnilo vztahy a interakci přímo mezi žáky (např. sdílení nevhodného obsahu, kyberšikana, rozptýlení během skupinové práce atd.). Opět prosím uvádějte konkrétní situace.

Prosím, v popisu situací neuvádějte žádná jména žáků ani konkrétní název školy, aby byla zachována naprostá anonymita. Děkuji.

27. Setkal/a jste se nebo jste se alespoň doslechl/a o situaci, kdy moderní technologie způsobily problém mezi žáky (např. sdílení fotografií, zprávy na sociálních sítích, kyberšikana apod.)? *

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Ano ○ Ne

28. Pokud ANO, popište konkrétní situaci a uveďte, jak problém vznikl.

_____

29. Jak se tento problém projevoval v chování žáků? Jaký měl na ně dopad?

_____

30. Jak jste situaci řešil/a?

_____

31. Vyřešil se tento problém?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ Ano, problém byl zcela vyřešen a již se neopakoval.
○ Ano, ale pouze dočasně (problém se později objevil znovu).
○ Částečně (podařilo se zmírnit následky, ale příčina přetrvává).
○ Ne, problém se nepodařilo uspokojivě vyřešit.
○ Situace je stále v procesu řešení.
○ Jiné: _____

f) ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ

32. Máte komentáře, zkušenosti nebo postřehy, které byste chtěli sdílet?

_____

Moc Vám děkuji za Váš čas.

Příloha B Výzkumné vzorky

Tabulka 8: Výzkumný vzorek studentů

KATEGORIE	POLOŽKA	POČET	PROCENTA
Pohlaví	Žena	33	63,5 %
	Muž	19	36,5 %
Věk (roky)	20 až 25	51	98,1 %
	26 až 30	1	1,9 %
Ročník	1.	2	3,8 %
	2.	2	3,8 %
	3.	45	86,5 %
	4.	3	5,8 %
Délka praxe (hodiny)	1 až 40	5	9,6 %
	41 až 80	11	21,2 %
	80 až 120	18	34,6 %
	více než 120	18	34,6 %
Připravenost výukou	Vůbec nepřipravila	14	26,9 %
	Spíše nepřipravila	22	42,3 %
	Nedokážu posoudit	9	17,3 %
	Spíše připravila	6	11,5 %
	Plně připravila	1	1,9 %

Tabulka 9: Výzkumný vzorek učitelů

KATEGORIE	POLOŽKA	POČET	PROCENTA
Pohlaví	Žena	77	75,5 %
	Muž	25	24,5 %
Věk (roky)	20 až 25	4	3,9 %
	26 až 30	10	9,8 %
	31 až 35	9	8,8 %
	36 až 40	14	13,7 %
	41 až 45	14	13,7 %
	46 až 50	18	17,6 %
	51 až 60	24	23,5 %
	více než 60	9	8,8 %
Délka praxe (roky)	0 až 5	16	15,7 %
	více než 5 let	86	84,3 %

Tabulka 10: Aprobace výzkumného vzorku

APROBACE	POČET ZMÍNEK	
	Studenti	Učitelé
Český jazyk	20	21
Občanská výchova	13	15
Dějepis	12	14
Zeměpis	11	12
Matematika	8	24
Výchova ke zdraví	6	2
Anglický jazyk	5	18
Speciální pedagogika	5	4
Chemie	4	4
Technická a informační technologie	4	6
Hudební výchova	2	7
Výtvarná výchova	2	4
Fyzika	2	6
Přírodopis	2	7
Německý jazyk	–	11
Tělesná výchova	–	10
Pracovní činnosti	–	7
Ruský jazyk	–	6
Biologie	–	5
Francouzský jazyk	–	1
Španělský jazyk	–	1
Ekonomie	–	1

Pozn: Součet v tabulce neodpovídá celkovému počtu respondentů, jelikož mohli uvádět více než jednu aprobaci současně.

Příloha C Ukázka případů narušení výuky

Tabulka 11: Přehled konkrétních případů narušení výuky – učitelé

KÓD	KATEGORIE	POČET ODPOVĚDÍ	% za kategorii	% celkově	ŘEŠENÍ PROBLÉMU
Nepozornost	Psaní zpráv	2	2,8 %	29,6 %	Kázeňský postih Napomenutí Domluva s žákem Zabavení nebo zákaz zařízení Neuznání vykonané práce Domluva s rodiči Dohled
	Sledování videí	2	2,8 %		
	Sledování sociálních sítí	3	4,2 %		
	Hraní her	6	8,5 %		
	Jiné použití, více aktivit zároveň	6	8,5 %		
	Nesoustředění	2	2,8 %		
Nespolupráce	Neplnění zadaných úkolů	10	14,1 %	14,1 %	Kázeňský postih Napomenutí Domluva s žákem Zabavení zařízení Domluva s rodiči Dohled Školní psycholog
Vyrušování	Notifikace	7	9,9 %	12,7 %	Napomenutí Domluva s žákem Vypnutí nebo zákaz zařízení Uklidnění situace
	Hluk	2	2,8 %		
Nespecifikováno	–	9	12,7 %	12,7 %	Nespecifikováno
Porušování pravidel	Zákaz chytrých telefonů	8	11,3 %	11,3 %	Kázeňský postih Napomenutí Domluva s žákem Zabavení zařízení Konzultace s rodiči
Podvádění	Podvádění při testu	7	9,9 %	9,9 %	Kázeňský postih Zhoršení hodnocení Opakování testu
Nevhodné sociální chování	Focení/nahrávání	6	8,5 %	9,9 %	Kázeňský postih Domluva s žákem Domluva s rodiči Metodik prevence Výchovná komise Omluva Preventivní opatření Neřešení problému
	Krádež	1	1,4 %		

Tabulka 12: Přehled konkrétních případů narušení výuky – studenti

KÓD	KATEGORIE	POČET ODPOVĚDÍ	% za kategorii	% celkově	ŘEŠENÍ PROBLÉMU
Nepozornost	Sledování sociálních sítí	3	12,0 %	32,0 %	Kázeňský postih Napomenutí Domluva s žákem Zabavení nebo vypnutí zařízení Domluva s rodiči Práce navíc Aktivizace v hodině Neřešení problému
	Jiné použití, více aktivit zároveň	5	20,0 %		
Porušování pravidel	Zákaz chytrých telefonů	7	28,0 %	28,0 %	Kázeňský postih Napomenutí Zákaz nebo vypnutí zařízení, Řešení s třídním učitelem Domluva s žákem
Podvádění	Podvádění při testu	2	8,0 %	16,0 %	Napomenutí Zabavení nebo vypnutí zařízení Zhoršení hodnocení Dohled
	Podvádění při úkolu	2	8,0 %		
Nespolupráce	Neplnění zadaných úkolů	2	8,0 %	8,0 %	Napomenutí Zabavení zařízení
Vyrušování	Notifikace	1	4,0 %	8,0 %	Napomenutí Zabavení zařízení Uklidnění situace
	Vyžadování pozornosti	1	4,0 %		
Nevhodné sociální chování	Focení/nahrávání	1	4,0 %	4,0 %	Výzva o smazání
Nespecifikováno	–	1	4,0 %	4,0 %	Nespecifikováno

Příloha D Ukázka případů narušení vztahů mezi žáky

Tabulka 13: Přehled konkrétních případů narušující vztahy mezi žáky uváděných učiteli

KÓD	KATEGORIE	POČET ODPOVĚDÍ	% za kategorii	% celkově	ŘEŠENÍ PROBLÉMU
Obtěžování nebo kyberšikana	Posmívání, urážky, pomluvy	11	13,3 %	74,7 %	Kázeňský postih Zákaz zařízení Domluva s rodiči Domluva s žákem Omluva Uklidnění situace Výchovná komise Školní psycholog Metodik prevence Policie ČR Preventivní opatření Odstranění nahrávky/fotografie Vlastní řešení mezi žáky Nespecifikované řešení
	Neoprávněné sdílení fotografií/videí	19	22,9 %		
	Kyberšikana	7	8,4 %		
	Ostrakizace	5	6,0 %		
	Vyhrožování, vydírání	1	1,2 %		
	Zneužití identity	3	3,6 %		
	Sdílení nevhodného obsahu	16	19,3 %		
Nespecifikováno	–	20	24,1 %	24,1 %	Nespecifikováno
Sdílení školních materiálů	Sdílení učiva	1	1,2 %	1,2 %	Domluva s žákem

Tabulka 14: Přehled konkrétních případů narušující vztahy mezi žáky uváděných studenty

KÓD	KATEGORIE	POČET ODPOVĚDÍ	% za kategorii	% celkově	ŘEŠENÍ PROBLÉMU
Obtěžování nebo kyberšikana	Posmívání, urážky, pomluvy	6	23,1 %	92,3 %	Kázeňský postih Zákaz zařízení Domluva s rodiči Domluva s žákem Omluva Výzva o smazání Výchovný poradce Výchovná komise Metodik prevence Preventivní opatření Konzultace s pedagogy Vysvětlení Neřešení problému
	Neoprávněné sdílení fotografií/videí	6	23,1 %		
	Kyberšikana	1	3,8 %		
	Vyhrožování, vydírání	3	11,5 %		
	Zneužití identity	1	3,8 %		
	Sdílení nevhodného obsahu	7	26,9 %		
Nespecifikováno	–	2	7,7 %	7,7 %	Nespecifikováno