

Univerzita Mateja Bela
v Banskej Bystrici
Filozofická fakulta



ERUDITIO
MORES
FUTURUM

TEÓRIA A PRAX PRÍPRAVY BUDÚCICH PREKLADATEĽOV A UČITEĽOV ANGLIČTINY

Anna Slatinská (ed.)

Alena Štulajterová (ed.)



ELIANUM

2026

Teória a prax prípravy budúcich prekladateľov a učiteľov angličtiny

ANNA SLATINSKÁ – ALENA ŠTULAJTEROVÁ (eds.)

Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Editoroky: Mgr. Anna Slatinská, PhD., univ. doc.
PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

Názov: Teória a prax prípravy budúcich prekladateľov a učiteľov angličtiny
Zborník z Medzinárodnej online konferencie ICPET 2025

Recenzenti: doc. PaedDr. Petra Jesenská, PhD.
doc. Mgr. Alena Smiešková, PhD.
Mgr. Mária Hromadová

Korektor: James O'Conaill, M.A.
Mgr. Mária Hromadová

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Rok vydania: 2026

ISBN 978-80-557-2363-1

<https://doi.org/10.24040/2026.9788055723631>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution 4.0 International Licence CC BY (uvedenie autora).

Anna Slatinská

Alena Štulajterová

Teória a prax prípravy budúcich prekladateľov a učiteľov angličtiny

Zborník z Medzinárodnej online konferencie ICPET 2025

OBSAH

Slovo na úvod	5
Sekcia absolventska	7
Nataša Martošová: Formatívne hodnotenie v edukačnej praxi strednej školy	8
Veronika Kapustová: Možosti podpory well-beingu učiteľov: inšpirácia modelom behaviorálneho špecialistu	16
Vanda Koniarová: Mind the Prompt: Teaching Translators to Work with AI, not for AI	27
Sekcia študentská	41
Sean Wiegand: The Accuracy of AI Generated Linguistic Simplification	42
Adriana Janíčková: Virtual Exchange in ELT: Developing Language Skills and Teaching Competencies through International Collaboration	57
Katarína Krasňanová: Developing Communicative and Global Competencies through Virtual Exchange Programme in English Language Teaching	63
Dorota Šusteková: Word Formation processes in the Terminology of Geometry	68

Milé čitateľky, milí čitatelia.

Zborník „Teória a prax prípravy budúcich prekladateľov a učiteľov angličtiny“ prezentuje príspevky študentiek a absolventiek Katedry anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a študenta Eastern Michigan University v Ypsilanti, v štáte Michigan, USA. Väčšina z nich odznela na medzinárodnej online konferencii International Conference for Pre-Service English Teachers 2025 (ICPET). Cieľom konferencie bolo nadviazať na jej úspešný prvý ročník, v ktorom sa nám podarilo zhodnotiť súčasné trendy v príprave učiteľov anglického jazyka a poukázať na možnosti medzinárodnej spolupráce, ktoré nám v súčasnosti ponúkajú moderné technológie.

Príspevky sme rozčlenili do dvoch častí. V prvej časti prezentujeme práce absolventiek učiteľského programu anglický jazyk a literatúra a internej doktorandky v študijnom odbore translatológia, ktoré už majú za sebou prvé roky učiteľskej praxe. V druhej časti prezentujeme práce študentiek bakalárskeho a magisterského stupňa učiteľstva anglického jazyka a literatúry, ktorí sa ešte len pripravujú na svoju profesiu učiteľa v akademickom prostredí. Tešíme sa, že v tejto časti môžeme predstaviť aj príspevok študenta z našej partnerskej Eastern Michigan University v Ypsilanti v štáte Michigan, USA.

Medzinárodná spolupráca medzi EMICH a KAA FF UMB sa začala v roku 2022 príchodom Fulbright akademičky prof. Zuzany Tomaš z menovanej univerzity. Vďaka jej pôsobeniu, vytrvalosti a tvorivým nápadom sa podarilo iniciovať viaceré virtuálne výmenné programy zamerané na rozvoj pedagogických a globálnych zručností študentstva – budúcich učiteľov a učiteliek anglického jazyka a literatúry. Tieto programy sa na KAA realizujú dodnes. Veríme, že táto spolupráca, založená na živej výmene a prezentácii skúseností s výučbou anglického jazyka, bude naďalej nielen pokračovať, ale sa aj vo všetkých oblastiach dynamicky rozvíjať.

V závere by sme chceli poďakovať študentom a absolventom Katedry anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici za ich enormné úsilie, vďaka ktorému sme mohli zostaviť a publikovať tento zborník. Všetkým prispievateľkám, prispievateľom, ale aj ostatným účastníkom konferencie prajeme veľa úspechov v štúdiu, žižlivé študentské a pracovné zázemie a invenciu.

Editorky

SEKCIA ABSOLVENTSKÁ

FORMATÍVNE HODNOTENIE V EDUKAČNEJ PRAXI STREDNEJ ŠKOLY

Nataša Martošová

Abstrakt

Formatívne hodnotenie predstavuje jeden z najdôležitejších nástrojov súčasnej pedagogiky, ktorý umožňuje učiteľom priebežne sledovať porozumenie žiakov a flexibilne prispôbovať výučbu ich potrebám. (Ganajová a kol., 2021) Na rozdiel od sumatívneho hodnotenia, ktoré sa zameriava na výsledky učenia, formatívne hodnotenie kladie dôraz na proces učenia, spätnú väzbu a aktívne zapojenie žiakov do vlastného vzdelávania. Cieľom tohto článku je analyzovať efektívne stratégie formatívneho hodnotenia a zároveň ponúknuť praktické postupy využiteľné v každodennej pedagogickej praxi, najmä na úrovni stredných škôl (vo veku 15 – 18 rokov). Príspevok sa zameriava na spôsoby zapájania všetkých žiakov, ako sú metóda think–pair–share, využívanie digitálnych nástrojov či integrácia hodnotenia do skupinovej práce prostredníctvom spoločnej tvorby kritérií a rozdelenia rolí. Článok zároveň identifikuje najčastejšie problémy pri implementácii, medzi ktoré patrí ignorovanie odpovedí žiakov, zameranie sa len na aktívnych jednotlivcov, nejasná alebo oneskorená spätná väzba, nadmerná frekvencia hodnotenia a absencia následnej práce s chybami. Zdôrazňuje tiež význam motivácie žiakov v prostredí bez známkovania, a to prostredníctvom vytvárania bezpečného učebného prostredia, zmysluplného využívania spätnej väzby a pravidelného zaradovania formatívnych aktivít. V závere článok poukazuje na potrebu učiť žiakov poskytovať kvalitnú rovesnícku spätnú väzbu systematicky pomocou modelovania a jasne definovaných štruktúr. Formatívne hodnotenie je najefektívnejšie vtedy, keď sa stáva prirodzenou a pravidelnou súčasťou vyučovania, čím podporuje nielen lepšie študijné výsledky, ale aj autonómiu, angažovanosť a dlhodobý rozvoj učenia žiakov.

Kľúčové slová: formatívne hodnotenie, stredoškolské vzdelávanie, spätná väzba, motivácia žiakov, rovesnícke hodnotenie.

Úvod

Formatívne hodnotenie (formative assessment) predstavuje jeden z najdôležitejších nástrojov súčasnej pedagogiky, ktorý umožňuje učiteľovi priebežne sledovať porozumenie žiakov a flexibilne prispôbovať výučbu ich potrebám. (Ganajová a kol., 2021) Na rozdiel od sumatívneho hodnotenia, ktoré sa zameriava na výsledok učenia, formatívne hodnotenie kladie dôraz na proces učenia, spätnú väzbu a aktívnu účasť žiaka na vlastnom vzdelávaní. (Turek, 2014) V prostredí stredných škôl, najmä vo vekovej kategórii 15 – 18 rokov, zohráva formatívne hodnotenie aj významnú motivačnú a psychologickú úlohu. Umožňuje znižovať stres z chýb, podporuje angažovanosť a vytvára bezpečné prostredie pre učenie. (Zelina, 2011)

Cieľom príspevku je nielen analyzovať efektívne stratégie formatívneho hodnotenia, ale aj navrhnúť praktické tipy a postupy, ktoré sa osvedčili v školskej praxi a sú reálne aplikovateľné v každodennej výučbe. Článok sa zároveň zameriava na to, ako tieto stratégie efektívne implementovať tak, aby podporovali zapojenie všetkých žiakov a zlepšovali ich učebný pokrok.

1 Efektívne stratégie zapájania všetkých žiakov

1.1 *Think – pair – share* a digitálne nástroje

Jednou z najefektívnejších stratégií formatívneho hodnotenia je kombinácia metódy *think–pair–share* a digitálnych nástrojov ako Mentimeter alebo Kahoot. Obe stratégie majú spoločný cieľ – zapojiť všetkých žiakov a odstrániť bariéry participácie. Metóda *think–pair–share* umožňuje žiakom najprv individuálne premyslieť odpoveď, následne ju prediskutovať vo dvojici a napokon zdieľať v triede. (Turek, 2014) Tento proces poskytuje čas na spracovanie informácií, čím znižuje stres a podporuje hlbšie porozumenie.

Digitálne nástroje, ako Mentimeter alebo Kahoot, prinášajú ďalšie výhody. Zapája sa každý žiak a keďže odpovede môžu byť anonymné, odstraňuje sa tým strach z nesprávnej odpovede. Učiteľ okamžite vidí úroveň porozumenia a môže tak ihneď upraviť spôsob výučby. Tieto metódy sú obzvlášť účinné pre menej aktívnych žiakov, pretože eliminujú nielen spomínaný strach z nesprávnej odpovede, ale aj nedostatok času na premyslenie či dominanciu „asertívnejších“ spolužiakov.

1.2 Integrácia formatívneho hodnotenia do skupinovej práce

Efektívne formatívne hodnotenie môže byť prirodzene integrované do skupinovej práce bez narušenia spolupráce žiakov.

Tvorba kritérií hodnotenia: Jednou z možností je spoločná tvorba kritérií hodnotenia. Žiaci sa podieľajú na definovaní toho, čo znamená kvalitný výsledok. Zapojenie žiakov do tvorby kritérií zvyšuje ich porozumenie cieľom učenia a podporuje zodpovednosť za vlastný výkon (Turek, 2014).

Pridelovanie rolí: Ďalším prístupom je pridelenie rolí v skupine, kde každý žiak sleduje špecifickú oblasť, napr. slovnú zásobu, gramatiku, plynulosť a presnosť prejavu, splnenie zadania, časový manažment (prípadne vizuálnu stránku prezentácie...). Na záver práce prebieha skupinová reflexia, kde žiaci hodnotia výsledky a diskutujú o silných a slabých stránkach práce. Takýto prístup podporuje spoluprácu, ale zároveň zabezpečuje systematické formatívne hodnotenie všetkých členov skupiny a rozvoj ich sociálnych kompetencií. (Ganajová a kol., 2021)

2 Najčastejšie chyby pri implementácii formatívneho hodnotenia

V pedagogickej praxi sa často vyskytujú chyby, ktoré znižujú efektivitu formatívneho hodnotenia a spôsobujú, že jeho potenciál nie je naplno využitý. Tieto chyby nevznikajú zo zlého úmyslu učiteľa, ale skôr z časového tlaku, rutiny alebo nedostatočnej systematickosti pri plánovaní výučby.

Ignorovanie odpovedí žiakov: Učiteľ položí otázku, ale následne získané odpovede reálne nevyužije v ďalšom priebehu hodiny. Podľa B. Kosovej (2002) žiaci tak rýchlo nadobudnú pocit, že ich príspevky nemajú význam, čo znižuje ich motiváciu zapájať sa. Riešením je aktívne reagovať na odpovede – napríklad triediť ich, porovnávať, vyberať opakujúce sa chyby alebo na ich základe upraviť tempo a obsah výučby. V praxi to znamená, že učiteľ je flexibilný a nevníma plán hodiny ako pevný scenár, ale ako rámec, ktorý sa prispôsobuje triede.

Zameranie len na aktívnych žiakov: Veľmi častou chybou je, že učiteľ pracuje najmä s dobrovoľníkmi, ktorí sa hlásia a odpovedajú. Tým však získava skreslený obraz o skutočnej úrovni triedy, pretože aktívni žiaci často reprezentujú len menšinu. (Průcha, 2017) Menej aktívni žiaci zostávajú neviditeľní, hoci práve oni môžu mať najväčšie medzery v

porozumení. Efektívnym riešením je systematické zapájanie všetkých žiakov pomocou krátkych písomných odpovedí, digitálnych prieskumov (napr. Mentimeter), náhodného vyvolávania alebo párových diskusií.

Nejasná alebo oneskorená spätná väzba: Spätná väzba typu „dobrá práca“ alebo „urobil si chybu“ nemá pre učenie takmer žiadnu hodnotu, pretože nehovorí žiakovi, čo presne robí správne a čo potrebuje zlepšiť. Ďalším problémom je oneskorená spätná väzba, ktorá prichádza príliš neskoro na to, aby ju žiak vedel okamžite využiť. Kľúčom je konkrétnosť, okamžitosť a orientácia na ďalší krok. (Průcha, 2017) Učiteľ môže použiť napríklad frázu: „Tvoja odpoveď je jasná, ale chýba ti vysvetlenie príkladu, skús ho doplniť týmto spôsobom...“.

Príliš časté hodnotenie: Niektorí učitelia majú tendenciu zastavovať výučbu príliš často a overovať porozumenie po každom malom kroku. To však môže narušiť plynulosť vyučovacej hodiny a znížiť efektívnosť výučby. Žiaci môžu potom vnímať hodnotenie ako rušivý prvok, nie ako prirodzenú súčasť učenia. Oveľa efektívnejšie je zaradiť menej, ale premyslených kontrol porozumenia, ktoré majú jasný cieľ a ovplyvňujú ďalší priebeh hodiny.

Absencia následnej práce s chybami: Jednou z najzásadnejších chýb je, že učiteľ síce identifikuje nedostatky v porozumení, ale ďalej s nimi nepracuje. M. Zelina v publikácii *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa* (2011) píše, že chyby by mali byť využité ako príležitosť na učenie. V takom prípade sa formatívne hodnotenie mení len na formálny nástroj bez reálneho dopadu. Ak žiaci vidia, že ich chyby vedú k opakovaniu vysvetlenia, precvičeniu alebo inej aktivite, začínajú vnímať hodnotenie ako zmysluplné a užitočné.

Nadmerná kontrola zo strany učiteľa: Ďalšou častou chybou je, že učiteľ preberá všetku zodpovednosť za hodnotenie a žiaci ostávajú pasívni. Moderný prístup však kladie dôraz na sebahodnotenie a rovesnícke hodnotenie, ktoré rozvíja metakognitívne schopnosti žiakov. (Kosová, 2002) Žiaci sa učia premýšľať o vlastnom učení, identifikovať svoje silné a slabé stránky a prijímať spätnú väzbu od spolužiakov. Tento proces zároveň zvyšuje ich autonómiu a zodpovednosť za vlastné učenie.

3 Motivácia žiakov k neznámkovanému hodnoteniu

Keďže formatívne hodnotenie nie je viazané na známky, jeho úspech v praxi do veľkej miery závisí od toho, či ho žiaci vnímajú ako zmysluplnú súčasť učenia. Ak žiaci nemajú

pocit, že im aktivita pomáha zlepšiť sa, rýchlo strácajú záujem a začínajú ju brať ako „zbytočnú prácu navyše“. Preto je kľúčové, aby učiteľ vedome budoval vnútornú motiváciu a ukazoval reálny význam formatívnych aktivít. (László, 2004)

Jednou z najúčinnějších stratégií je **využívanie odpovedí žiakov v ďalšej výučbe**. Keď žiaci vidia, že ich odpovede nie sú ignorované, ale reálne ovplyvňujú priebeh hodiny, rastie ich angažovanosť. (Fletcher-Wood, 2021) Napríklad učiteľ môže vybrať typické chyby z krátkeho prieskumu alebo diskusie a následne ich môže so žiakmi spoločne analyzovať. Žiaci tak získavajú pocit, že ich myslenie má v triede hodnotu.

Ďalším dôležitým faktorom je **poskytovanie konkrétnej a okamžitej spätnej väzby**. Namiesto všeobecných hodnotení je potrebné žiakovi presne povedať, čo už zvláda a čo je jeho ďalší krok. Takáto spätná väzba podporuje rastové nastavenie mysle (tzv. growth mindset), pretože žiak vidí učenie ako proces, nie ako jednorazový výkon. (Šrámek, 2024)

K. Tišťanová (2016) považuje za dôležité **zapojenie všetkých žiakov**, nielen tých najaktívnejších. Ak formatívne hodnotenie funguje len pre dobrovoľníkov, stráca svoj základný cieľ – získať obraz o celej triede. Preto sa osvedčujú stratégie ako krátke písomné odpovede, anonymné hlasovania alebo párové diskusie, ktoré dávajú priestor každému žiakovi bez tlaku verejného vystúpenia.

Kľúčovým prvkom je aj **vytváranie bezpečného prostredia**, kde je chyba vnímaná ako prirodzená súčasť učenia. Učiteľ by mal aktívne komunikovať, že chyby sú informáciou o tom, čo ešte treba precvičiť, nie dôkazom neúspechu. Takéto nastavenie výrazne znižuje strach z odpovede a podporuje ochotu riskovať a skúšať.

Ďalším faktorom je **pravidelnosť formatívnych aktivít**. Ak sa formatívne hodnotenie používa len občas, žiaci mu neprisújú význam. Naopak, ak je súčasťou každej hodiny (napr. krátky vstupný check alebo exit ticket), stáva sa prirodzenou rutinou a žiaci ho prijímajú ako štandardný spôsob práce.

Významnú úlohu zohráva aj **využívanie rovesníckej diskusie (peer discussion)**, teda diskusie medzi žiakmi. Keď žiaci vysvetľujú učivo spolužiakom, dochádza k hlbšiemu spracovaniu informácií a zároveň sa učia formulovať vlastné myšlienky. Interakcia medzi rovesníkmi často pôsobí menej stresujúco než komunikácia s učiteľom, a preto podporuje aj menej aktívnych žiakov. (Šrámek, 2024) Dôležitým aspektom motivácie je aj **porovnávanie žiaka so sebou samým, nie s ostatnými**. Ak sa pozornosť sústreďuje na individuálny pokrok, žiaci menej prežívajú sociálny tlak a viac vnímajú vlastné zlepšenie. Tento prístup podporuje dlhodobú motiváciu, lebo úspech nie je daný výkonom spolužiakov, ale vlastným progresom.

4 Učenie žiakov poskytovať spätnú väzbu

Žiaci často nevedia, ako poskytnúť kvalitnú a zmysluplnú spätnú väzbu. V praxi sa preto stáva, že ich hodnotenia sú buď príliš všeobecné („je to dobré“), alebo čisto subjektívne bez konkrétneho odporúčania na zlepšenie. Aby mala rovesnícka spätná väzba skutočný edukačný efekt, je potrebné ju žiakov explicitne a systematicky učiť ako zručnosť, nie ju predpokladať. (Baranovská, Tomášková, 2021). Medzi najefektívnejšie stratégie učenia žiakov poskytovať spätnú väzbu patria modelovanie a poskytnutie štruktúry spätnej väzby.

Modelovanie: Učiteľ najprv sám ukazuje, ako vyzerá kvalitná spätná väzba. Namiesto vysvetľovania abstraktných pravidiel ju demonštruje nahlas na konkrétnom príklade žiackej práce (reálnej alebo modelovej). Napríklad učiteľ komentuje: „Táto časť je dobrá, pretože jasne vysvetľuje myšlienku, ale tu by bolo potrebné doplniť príklad, aby bolo tvrdenie presvedčivejšie.“ Takéto modelovanie pomáha žiakom vidieť tvorbu spätnej väzby v praxi.

Poskytnutie štruktúry spätnej väzby: Aby žiaci vedeli, ako postupovať, je vhodné im dať jasnú a jednoduchú štruktúru, ktorú môžu vždy použiť:

✓ čo je dobré (pozitívna spätná väzba zameraná na konkrétny aspekt)

→ čo treba zlepšiť (identifikácia konkrétnej slabšej oblasti)

★ ako to zlepšiť

Záver

Formatívne hodnotenie predstavuje účinný nástroj, ktorý posúva dôraz z konečného výsledku na samotný proces učenia. (Ganajová a kol., 2021) Ako bolo naznačené už v úvode, jeho význam nespočíva len v zisťovaní úrovne vedomostí žiakov, ale predovšetkým v podpore ich aktívneho zapojenia, rozvoja myslenia a budovania zodpovednosti za vlastné učenie. V článku boli predstavené konkrétne stratégie, ktoré umožňujú zapojiť všetkých žiakov do vyučovania – od metódy think–pair–share až po využívanie digitálnych nástrojov či efektívnu organizáciu skupinovej práce. Zároveň sa ukázalo, že samotné používanie týchto stratégií nestačí, ak nie sú aplikované systematicky a s jasným cieľom. Najčastejšie chyby, ako ignorovanie odpovedí žiakov, zameranie sa len na aktívnych jednotlivcov či absencia práce s chybou, výrazne znižujú efektivitu formatívneho hodnotenia a oslabujú jeho prínos.

Kľúčovým faktorom úspechu je preto vedomé budovanie prostredia, v ktorom žiaci vnímajú spätnú väzbu ako užitočný nástroj pre svoj pokrok, nie ako hodnotenie ich schopností. S tým úzko súvisí aj rozvoj schopnosti žiakov poskytovať kvalitnú spätnú väzbu – prostredníctvom modelovania a jasnej štruktúry sa z nich postupne stávajú aktívni účastníci hodnotiaceho procesu.

V konečnom dôsledku možno konštatovať, že formatívne hodnotenie má najväčší efekt vtedy, keď sa stáva prirodzenou a pravidelnou súčasťou výučby. Takýto prístup vedie nielen k lepším učebným výsledkom, ale aj k vyššej motivácii, väčšej sebadôvere a schopnosti žiakov učiť sa efektívne a samostatne. Práve v tomto spočíva jeho najväčší prínos pre moderné vzdelávanie.

Resumé

The paper examines the role and application of formative assessment in secondary school practice, highlighting its importance in supporting learning, motivation, and active student engagement. It presents practical strategies for involving all students in the learning process, including the think–pair–share method, the use of digital tools, and the integration of assessment into group work through shared criteria and clearly defined roles. The study also identifies common implementation challenges, such as ignoring student responses, ineffective feedback, and the lack of follow-up work to address errors. Particular attention is given to fostering student motivation in non-graded environments and to developing students' ability to provide meaningful peer feedback. The conclusion emphasizes that formative assessment is most effective when it becomes a natural and systematic part of everyday teaching, contributing not only to improved academic performance but also to students' autonomy and long-term learning development.

Bibliografia

BARANOVSKÁ, A., TOMÁŠKOVÁ, J. 2021. *Hodnotenie žiakov základnej školy*. Bratislava : RAABE, 2021. 104 s. ISBN 978-80-8140-481-8.

FLETCHER-WOOD, H. 2021. *Responzivní výuka*. Praha : Universum, 2021. 176 s. ISBN 978- 80-242-7152-1.

GANAJOVÁ, M. a kol. 2021. *Formatívne hodnotenie vo výučbe prírodných vied, matematiky a informatiky*. Košice : ŠafárikPress, 2021. 449 s. ISBN 978-80-8152-973-3.

KOSOVÁ, B. 2002. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica : Metodické centrum BB, 2002. 90 s. ISBN 80-8041-404-1.

LÁSZLÓ, K. 2004. *Motivácia v edukačnom prostredí*. Banská Bystrica : PF UMB BB, 2004. 89 s. ISBN 80-8055-975-9.

PRŮCHA, J. 2017. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2017. 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

ŠRÁMEK, M. 2024. *Cíle, cesty a nástroje formativního učitele*. Zlín : HEURÉKA CZ, 2024. 192 s. ISBN 978-80-11-05965-1.

TIŠŤANOVÁ, K. 2016. *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava : IRIS, 2016. 182 s. ISBN 978-80-89726-74-5.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0.

MOŽNOSTI PODPORY WELL-BEINGU UČITEĽOV: INŠPIRÁCIA MODELOM BEHAVIORÁLNEHO ŠPECIALISTU

Veronika Kapustová

Abstrakt

Predkladaný článok analyzuje pracovnú záťaž učiteľov v kontexte ich well-beingu a jej dopad na kvalitu vzdelávania. Zameriava sa na školský podporný tím ako nástroj podpory učiteľov, jeho prínosy a limity. Predstavuje tiež model behaviorálneho špecialistu ako zahraničnú inšpiráciu pre efektívnejšie riešenie problémového správania žiakov. Výsledky poukazujú na potrebu systematického posilňovania podporných mechanizmov v školách s cieľom znížiť záťaž učiteľov, predchádzať vyhoreniu a zlepšiť ich well-being.

Kľúčové slová: well-being učiteľa, školský podporný tím, behaviorálny špecialista

Úvod

Práca v školskom prostredí je charakteristická vysokou mierou variability, dynamiky a kreativity. Jej priebeh sa môže meniť nielen zo dňa na deň, ale aj v rámci jednotlivých vyučovacích hodín. V kontexte slovenského školstva dlhodobo pozorujeme nepriaznivý stav učiteľskej profesie, charakterizovaný starnutím pedagogického zboru a zvýšenou mierou odchodov učiteľov do iných odvetví. Inštitút vzdelávacej politiky (2023) uvádza, že za posledných päť rokov priemerný vek pedagógov mierne narastá, najviac sú však ohrození učitelia stredných škôl, predovšetkým učitelia odborných predmetov, ale aj niektorých humanitných či prírodovedných predmetov. Starnutie učiteľskej populácie síce nie je priamo príčinou nedostatku učiteľov, významne však prispieva k jeho prehlbovaniu, keďže v nasledujúcich rokoch možno očakávať zvýšený odchod pedagógov do dôchodku.

Tento trend je zároveň umocnený odchodmi učiteľov do iných profesií, pričom výskumy ukazujú, že značná časť pedagógov zvažuje opustenie školstva v dôsledku dlhodobého stresu, pracovného vyťaženia a nízkej miery spoločenského uznania (Teacher Wellbeing Index, 2021). Učiteľská profesia pritom zahŕňa široké spektrum rolí – od

vzdelávacej a výchovnej činnosti až po administratívne, organizačné a sociálne úlohy, čo významne prispieva k celkovej náročnosti tejto profesie. Preto sa v kontexte 21. storočia do popredia dostáva koncept tzv. well-beingu nielen žiakov, ale aj učiteľov.

Cieľom predkladaného článku je analyzovať pracovné zaťaženie učiteľov v kontexte ich well-beingu a poukázať na jeho súvis s kvalitou výkonu učiteľského povolania. Zároveň sa zameriava na možnosti implementácie nástrojov, ktoré môžu prispieť k znižovaniu tejto záťaže v školskom prostredí. Napriek existencii podporných mechanizmov, ako je školský podporný tím, zostáva otázne, do akej miery tieto nástroje reálne prispievajú k znižovaniu záťaže učiteľov a zlepšovaniu ich well-beingu. Článok má charakter teoreticko-konceptuálnej analýzy s využitím dostupných empirických zistení.

1 Well-being v roli učiteľa

Pojem *well-being* pochádza z angličtiny a používa sa vo význame slova „blahobyť“ alebo celkovej pohody jednotlivca. Zjednodušene možno well-being chápať ako vytvorenie prostredia, resp. podmienok, ktoré umožňujú jednotlivcovi naplno rozvíjať svoj potenciál bez nadmernej záťaže. Tento koncept zahŕňa viacero vzájomne prepojených oblastí, menovite kognitívnu (spracovanie informácií, vytváranie úsudku, motivácia), fyzickú (stravovacie návyky, spánkový režim), emocionálnu (sebaregulácia, budovanie dôvery, zvládanie náročných situácií), sociálnu (vytváranie a udržiavanie vzťahov, komunikácia, schopnosť spolupráce a pocit spolupatričnosti) aj duchovnú (hodnoty, etické princípy). Všetky tieto oblasti sa vo všeobecnosti premietajú aj do pracovného a súkromného života učiteľov a pedagogických zamestnancov (Partnerství 2030+, 2022).

Význam well-beingu v učiteľskej praxi nám potvrdzujú aj empirické zistenia zo slovenského prostredia. V roku 2021 Inštitút Konvalinka vypracoval komplexný prehľad o duševnom zdraví a well-beingu učiteľov na Slovensku (Teacher Wellbeing Index Slovakia). Cieľom výskumu bolo poukázať na oblasť duševného zdravia učiteľov, destigmatizovať ju a vypracovať rámec, ktorý bude túto oblasť monitorovať, analyzovať a navrhovať možné stratégie podpory well-beingu v školskom prostredí. Z ich zistení môžeme pozorovať, že väčšina učiteľov na Slovensku (viac ako 95 %) pociťuje vo svojej práci stres v rôznej intenzite.

Najčastejšími príčinami sú: nedostatok uznania a slabé vnímanie profesie učiteľa spoločnosťou (37,2 %), komunikácia s rodičmi (34,5 %), vedenie pedagogickej dokumentácie a administratíva (32,6 %), zastávanie viacerých funkcií naraz (napr. učiteľ a výchovný

poradca, koordinátor prevencie a pod.) (22,2 %), riešenie problémov medzi učiteľmi a rodičmi (20,0 %), riešenie problémov medzi žiakmi (18,2 %). Uvedené faktory poukazujú najmä na vysokú mieru administratívnej záťaže a náročnosť medziľudských interakcií v školskom prostredí.

Na základe týchto výsledkov môžeme konštatovať, že práca učiteľa je síce rôznorodá, no často časovo aj psychicky náročná. Až 97 % učiteľov uviedlo, že pracujú nad rámec svojej pracovnej zmluvy, v priemere od 6 do 8 hodín týždenne. Well-being učiteľov preto predstavuje kľúčový predpoklad vytvárania podporujúceho a podnetného prostredia pre žiakov.

Nedostatok spokojnosti, motivácie a psychickej pohody na strane učiteľov sa môže negatívne premietat' do kvality výchovno-vzdelávacieho procesu. Naopak psychicky odolný a spokojný učiteľ významne prispieva k formovaniu pozitívneho školského prostredia.

1.1 Školský podporný tím ako nástroj spolupráce a zlepšovania well-beingu učiteľov

V prostredí školy sa pedagógovia nestretávajú len s výučbou a odovzdávaním poznatkov, ale aj výchovnými faktormi, rôznorodým správaním žiakov a napokon aj výchovnými problémami, ktoré často v rámci vyučovacieho procesu riešia, adresujú, prípadne hlbšie intervenujú. Na hlbšiu analýzu, intervenciu a prevenciu môže pedagóg spolupracovať so školským podporným tímom, ďalej ŠPT. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie definuje ŠPT ako orgán, ktorý „primárne zodpovedá za nastavovanie a realizáciu stratégií na podporu telesného a duševného zdravia detí/žiakov vrátane preventívnych programov, aktivít na podporu pedagogických zamestnancov školy, na podporu inkluzívneho vzdelávacieho prostredia a kultúry školy, kariérovej výchovy a kariérového poradenstva, výchovného poradenstva“ (Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2022, s. 17).

ŠPT je tím zložený z odborných zamestnancov, ako napríklad školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, výchovný poradca, kariérový poradca a okrajovo, ale v úzkej spolupráci doň patria aj asistenti učiteľa. Členovia ŠPT poskytujú nielen žiakom, ale aj ich zákonným zástupcom či učiteľom poradenstvo a podporu pri implementácii podporných opatrení, intervencie a reflexie, mediáciu a podporu spolupráce zákonných zástupcov s pedagógmi a rôzne iné aktivity, ktoré majú intervenčný a prevenčný charakter. Môžeme teda povedať, že ide o multidisciplinárny tím, ktorý pokrýva široké spektrum preventívnych

aktivít, ktoré vytvárajú inkluzívne prostredie pre žiakov. Zároveň je podporným orgánom aj pre učiteľov v riešení výchovno-vzdelávacích problémov. Takto nastavený model distribuuje zodpovednosť za riešenie výchovno-vzdelávacích problémov medzi viacerých odborníkov, čím dochádza k znižovaniu individuálnej záťaže pedagóga. Najčastejšie spolupracujúcim pedagógom je triedny učiteľ, ktorý je zodpovedný za „koordináciu činnosti na podporu budovania pozitívnej klímy triedy, riešenie detských/ žiackych konfliktov, vytváranie zdravých vzťahov, identifikáciu potrieb, prekážok a rizík, tiež hľadanie zdrojov na ich skoré riešenie“ (Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2022, s. 55).

ŠPT je jedným z hlavných podporných prvkov, ktoré napomáhajú nielen triednym učiteľom, ale aj ostatným pedagógom pri riešení výchovných problémov v rôznom meradle a intenzite. Priamo môže intervenovať náročnú situáciu, vytvára podporný systém pre pedagóga, ktorý môže využiť expertízu členov ŠPT na poradenské alebo mediačné účely. V rámci riešenia výchovných problémov ŠPT redukuje sociálno-komunikačnú záťaž učiteľa, nakoľko sa aktívne zapája do komunikácie so žiakmi a ich rodičmi.

Výchovné problémy nie sú spôsobené len školským prostredím – ide o komplexnú situáciu, v ktorej zohráva úlohu psychologický, sociálny aj rodinný aspekt, preto je pre učiteľa nápomocné využiť multidisciplinárnosť ŠPT a jeho expertízy. V rámci prevencie navrhuje opatrenia, čím znižuje riziko opakujúcich sa záťažových situácií, poskytuje svoju expertízu v spomínaných oblastiach, čím ponúka profesionálny prístup pri riešení výchovných problémov. Nakoniec, za pomoci ŠPT je možné vytvoriť inkluzívne, bezpečné a podporné prostredie, ktoré zlepšuje klímu v triede, čím je možné predísť konfliktom, čo v globále znižuje záťaž na učiteľa v tejto oblasti.

Prítomnosť ŠPT nepredstavuje len podporu pre žiakov, ale aj nástroj zvyšovania profesijnej pohody pedagógov. Teoretický a praktický sprievodca ŠPT (2022) uvádza, že škola prostredníctvom ŠPT získava metodickú podporu pre učiteľov, posilnenie ich kompetencií pri riešení výziev a podporu v situáciách nefunkčnej komunikácie so zákonným zástupcom (VÚDPaP, 2022). Uvedené nástroje tak prispievajú k znižovaniu záťaže pedagógov a tým k celkovému zlepšovaniu ich well-beingu. Jednotlivé úlohy vykonáva v úzkej spolupráci so ŠPT. Z pohľadu well-beingu učiteľov ŠPT predstavuje významný ochranný faktor, ktorý prispieva k znižovaniu psychickej záťaže, prevencii syndrómu vyhorenia a posilňovaniu pocitu profesijnej podpory.

1.2 Kľúčové výzvy a limity školského podporného tímu

V rámci práce ŠPT, ktorá je veľmi komplexná a rôznorodá môžeme pozorovať nielen jeho veľký prínos, ale aj mnohé prekážky a limity, ktoré ovplyvňujú jeho funkcionality. Jednou z nich sú personálne a kapacitné obmedzenia. ŠPT je financovaný ako podporné opatrenie prvého stupňa, čo v mnohých prípadoch znamená, že škola má nedostatok zamestnancov, ktorí sa môžu stať členmi ŠPT, resp. majú limitované úväzky. Z dôvodu nedostatočných kapacít, má ŠPT obmedzený dopad v rámci svojej práce. Zároveň, zákon (Zákon č. 138/2019 Z.z., Zákon č. 245/2008 Z.z., Zákon č. 414/2021 Z.z.) umožňuje no neprikazuje, aby škola takýmto tímom disponovala, čoho následkom sú rozdiely medzi školami a systém podpory nie je plošne funkčný.

Podobne ako v pedagogickej praxi, aj členovia ŠPT sa stretávajú so zvýšenou mierou administratívnej záťaže a organizačnej náročnosti. Vyžaduje vysokú mieru koordinácie, spolupráce, plánovania a dokumentácie, nakoľko sa skladá z členov, ktorí sú orientovaní nielen na svoje pracovné zameranie, ale v mnohých prípadoch zastávajú v rámci pedagogického zboru iné funkcie (napr. pedagóg, ktorý je triedny učiteľ a zároveň kariérový poradca). Limity práce členov ŠPT sa prejavujú aj v nejasnom vymedzení rolí jeho členov. Manuál upozorňuje, že odborní zamestnanci a školský špeciálny pedagóg by nemali suplovať absentujúcich učiteľov, keďže vyučovanie nepatrí do výkonu ich pracovnej činnosti ako členov ŠPT (VÚDPaP, 2022).

Efektívne fungovanie ŠPT môže byť preto podporené, tak ako uvádza VÚDPaP, pravidelnými poradami a systematickým nastavovaním spolupráce členov tímu s ostatnými členmi pedagogického zboru alebo inými externými partnermi (VÚDPaP, 2022). V rámci spolupráce možno spomenúť jej významnosť pri správnej a efektívnej funkcii ŠPT. Tento podporný systém je funkčný len vtedy, ak jednotlivé strany vzájomne spolupracujú a majú vzťah založený na dôvere.

Napriek prínosom školských podporných tímov ich efektivita naráža na viaceré limity spomenuté vyššie. Uvedené limity naznačujú, že hoci ŠPT predstavuje významný systémový nástroj podpory, jeho efektivita je podmienená personálnym zabezpečením, jasným kompetenčným ukotvením a dostatočnou dostupnosťou odborných kapacít. Z tohto dôvodu sa javí ako relevantné uvažovať aj nad doplnením systému o špecializované pozície inšpirované zahraničnými modelmi, ktoré poukazujú na efektívnosť špecializovaných pozícií zameraných na behaviorálnu podporu, ktoré sú integrálnou súčasťou školských tímov, najmä v zahraničných edukačných systémoch.

2 Behaviorálny špecialista ako podporný prvok pre učiteľov

V kontexte zahraničných vzdelávacích systémov a podporného systému vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách sa môžeme stretnúť s pozíciou tzv. *behavioral specialist* alebo *behavioral interventionist*, slovensky behaviorálny špecialista alebo odborník na správanie, ďalej BS. Je to odborná pozícia v rámci školského podporného systému, zameraná na systematickú analýzu a intervenciu problémového správania. V tomto kontexte je správanie chápané ako prekážka učenia, nie disciplinárny problém (Soliant, 2026). BS vstupuje do situácií ako analytik, ktorý systematicky identifikuje, vyhodnocuje kontext a navrhuje ciele a intervenčné stratégie. Využíva na to nástroje ako je funkčná behaviorálna analýza (FBA), ktorá sa zameriava na identifikáciu spúšťačov problémového správania a následne vypracúva behaviorálne intervenčné plány (BIP), v ktorých navrhuje špecifické intervenčné stratégie priamo prispôbené danému žiakovi.

V rámci svojej činnosti poskytuje priamu podporu žiakom, zároveň však kľúčovým spôsobom podporuje učiteľov prostredníctvom konzultácií, koučingu a implementácie behaviorálnych stratégií v triede. Jeho práca je založená na dátach, multidisciplinárnej spolupráci a systematickom prístupe k riadeniu správania v školskom prostredí. Tento model predstavuje výrazný posun od tradičného prístupu, v ktorom je riešenie problémového správania primárne v kompetencii učiteľa, k systému založenému na špecializovanej odbornej podpore.

Na veľký prínos a význam behaviorálneho špecialistu poukazujú aj Columová a Cullenová (2025), ktoré sa zameriavajú na tvorbu inkluzívneho prostredia aj za pomoci tohto podporného opatrenia. Autorky vo svojom článku poukazujú na veľký prínos najmä v oblasti spolupráce so školským personálom. Poskytuje emocionálnu a profesijnú podporu, pomáha pri reflexii po krízovej situácii, zabezpečuje mentoring, supervíziu a krízovú intervenciu, v dôsledku čoho sú učitelia vystavení náročným výchovným situáciám zbavení pocitu zlyhania, naopak, podporuje to u nich motiváciu hľadať riešenia namiesto zameriavania sa na negatívne následky (Colum – Cullen, 2025).

V prípade krízovej situácie predstavuje BS okamžite dostupný zdroj odbornej podpory, ktorý zároveň nastavuje rámec riešenia a prevencie takýchto problémov. Vďaka nemu sú výchovné problémy adresované priamo a promptne, a tak je riziko eskalácie znižované, čo zabraňuje aj narúšaniu učebného prostredia. V prostredí školy, ktoré spracovali autorky, je BS priamo dostupný v triede alebo pri iných organizovaných aktivitách

a pripravený zasiahnuť, ak je to potrebné. Vďaka jeho prítomnosti sú učitelia sebavedomejší, ak je potrebné daný problém riešiť.

Aj po eskalovanej situácii je BS dostupný pre učiteľov na rozbor situácie. S jeho podporou majú učitelia vystavení takémuto zážitku priestor na zhodnotenie svojho konania, môžu pomenovať silné stránky a naopak, kde je v budúcnosti priestor na zlepšenie zvládnutia situácie. Dôležitým prvkom práce BS je podpora tzv. *no-blame culture* (kultúra bez viny), v rámci ktorej BS vyzdvihuje silné stránky učiteľa, analyzuje zvládnutie situácie a nabáda ho k sebareflexii, čo mu dovoľuje profesijne aj emočne rásť a zvyšuje pocit podpory, znižuje stres a vytvára pevný rámec na zvládnutie podobnej situácie v budúcnosti (Colum – Cullen, 2025).

Podobne ako pri ŠPT, aj práca BS sa stretáva s rôznymi limitmi a obmedzeniami. BS je rovnako ako ŠPT administratívne zaťažovaný, jeho práca je časovo náročná, nakoľko spracúva a analyzuje dáta získané priamo v činnosti a na základe ich vypracúva podporné a intervenčné plány. Personálne potrebuje pokryť veľké množstvo klientov, čoho následkom môže byť nedostatočná pozornosť a intervencia, dodržaný individuálny prístup k jednotlivým žiakom. Autorky taktiež spomínajú nedostatočné priestorové zabezpečenie. V rámci ich školy fungujú tzv. *safe rooms*, oddychové miestnosti, ktoré sú vyhradené pre deti počas kríz, avšak v mnohých prípadoch škola takýmito miestnosťami nedisponuje, resp. ich má nedostatok. Aj pre BS je táto práca často psychicky zaťažujúca, nakoľko je od neho očakávaná vysoká miera profesionality.

Možným riešením pre túto situáciu by bolo vytvoriť menšie regionálne tímy, ktoré by boli zložené z niekoľkých BS, a ktoré by úzko spolupracovali s ostatnými zamestnancami škôl, zároveň by prostredníctvom školení šírili svoju expertízu a rozširovali tak schopnosti učiteľov intervenovať náročné situácie. Na rozdiel od slovenského modelu, kde je riešenie výchovných problémov často distribuované medzi viacerých aktérov, BS predstavuje centralizovaný odborný prvok zameraný výlučne na oblasť správania.

2.1. Implementácia modelu behaviorálneho špecialistu do slovenského vzdelávacieho systému

Na základe identifikovaných limitov ŠPT a analýzy zahraničných prístupov k riešeniu výchovno-vzdelávacích problémov je relevantné uvažovať o zavedení pozície BS do prostredia slovenského školstva. Táto pozícia by nepredstavovala náhradu existujúcich

podporných mechanizmov, ale ich funkčné doplnenie s cieľom zvýšiť efektivitu intervencií a zároveň znížiť záťaž učiteľov.

V kontexte slovenského školského systému by bolo vhodné uvažovať nad začlenením BS ako súčasť ŠPT, pričom by išlo o špecializovanú odbornú pozíciu zameranú primárne na oblasť riadenia správania žiakov. Jeho úlohou by bolo systematicky analyzovať problémové správanie prostredníctvom nástrojov, ako je funkčná behaviorálna analýza (FBA), a na jej základe navrhovať a implementovať behaviorálne intervenčné plány (BIP). Takto nastavený prístup by umožnil prechod od intuitívneho riešenia výchovných problémov k systematickému, dátovo podloženému rozhodovaniu a intervencii.

Kľúčovým aspektom implementácie tejto pozície je jej prepojenie s pedagogickou praxou. BS by nepôsobil izolovane, ale v úzkej spolupráci s učiteľmi, ktorým by poskytoval odbornú podporu prostredníctvom konzultácií, koučingu a supervízie. V praxi by to znamenalo, že učiteľ by mal plnú podporu BS, ktorý je oprávnený a odborne kompetentný vstupovať do krízovej situácie a priamo na mieste ju intervenovať. Učiteľ by teda nebol primárne zodpovedný za komplexné riešenie problémového správania žiaka, ale mohol by využiť podporu a expertízu odborníka, ktorý by nastavoval intervenčné stratégie a zároveň ho metodicky viedol pri ich implementácii v triede. Takýto model by významne prispel k znižovaniu sociálno-komunikačnej a emocionálnej záťaže učiteľa.

Dôležitou súčasťou implementácie BS je aj dostupnosť priamo v školskom prostredí. Na rozdiel od súčasného modelu, v ktorom sú odborní zamestnanci často kapacitne (časovo alebo personálne) limitovaní, by efektívny model predpokladal pravidelnú prítomnosť BS v škole, prípadne jeho zapojenie do vyučovacieho procesu v situáciách zvýšeného rizika eskalácie problémového správania. Táto bezprostredná dostupnosť umožňuje rýchlu intervenciu, znižuje riziko eskalácie konfliktov a zároveň minimalizuje narušenie vyučovania.

Implementácia by mala zahŕňať aj systematickú podporu učiteľov pri náročných situáciách. BS by zohrával významnú úlohu v procese reflexie, kde by učiteľom poskytoval priestor na analýzu situácie, identifikáciu efektívnych stratégií a pomenovanie oblastí na zlepšenie. Súčasťou tohto prístupu by bola aj podpora učiteľov, ktorá u nich kultivuje profesijný rast bez stigmatizácie či pripisovania viny. Takýto prístup má potenciál znižovať stres, predchádzať syndrómu vyhorenia a posilňovať pocit profesijnej kompetencie.

Z hľadiska systémového nastavenia by implementácia BS vyžadovala legislatívne ukotvenie tejto pozície ako súčasť podporných opatrení, ako aj finančné zabezpečenie. Vzhľadom na kapacitné limity školského podporného systému by bolo vhodné uvažovať o pilotných projektoch na vybraných školách, ktoré by overili efektivitu tejto pozície

v podmienkach slovenského školstva. Následne by bolo možné pristúpiť k postupnému rozširovaniu tejto pozície. Zavedenie BS tak predstavuje potenciálne efektívny nástroj na zvyšovanie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu. Prostredníctvom špecializovanej podpory v oblasti riadenia správania žiakov môže prispieť nielen k zlepšeniu školského prostredia, ale aj k posilneniu well-beingu učiteľov, ktorí v súčasnosti čelia vysokej miere pracovnej záťaže.

Záver

Pracovná záťaž učiteľov predstavuje v súčasnom školskom prostredí významný faktor, ktorý priamo ovplyvňuje ich well-being a nepriamo aj kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Analýza poukázala na to, že učiteľská profesia je charakteristická vysokou mierou komplexnosti, ktorá zahŕňa nielen samotnú pedagogickú činnosť, ale aj rozsiahle administratívne, organizačné a komunikačné povinnosti. Tieto faktory v kombinácii s nedostatkom spoločenského uznania a zvýšenými nárokmi na výkon profesie prispievajú k vyššej miere stresu a riziku vyhorenia.

Školský podporný tím predstavuje významný nástroj podpory, ktorý dokáže čiastočne zmierňovať záťaž učiteľov prostredníctvom multidisciplinárnej spolupráce. Jeho limity však vyplývajú najmä z personálneho a kapacitného zabezpečenia, nejednotnej implementácie v rámci škôl a nejasného vymedzenia kompetencií jednotlivých členov. Aj napriek jeho prínosom tak zostáva priestor na systémové zlepšenia.

V tomto kontexte sa ako inšpiratívny javí model behaviorálneho špecialistu, ktorý v zahraničných vzdelávacích systémoch predstavuje cielenú a dátovo podloženú intervenciu v oblasti problémového správania žiakov. Jeho implementácia do slovenského prostredia, napríklad ako súčasť školského podporného tímu, by mohla prispieť k efektívnejšiemu riešeniu výchovných situácií, zníženiu záťaže učiteľov posilneniu ich profesijnej podpory.

Záverom možno konštatovať, že systematické posilňovanie podporných mechanizmov v školách, či už prostredníctvom rozvoja už existujúcich štruktúr alebo zavádzania nových odborných pozícií, predstavuje kľúčový krok k zlepšeniu well-beingu učiteľov. Ten je nevyhnutným predpokladom nielen ich pracovnej spokojnosti, ale aj dlhodobej stability a kvality vzdelávacieho systému.

Summary

The article is dedicated to the topic of teacher well-being in the context of present teacher workload. The article explores the possibility of reducing this workload through in-school support systems. It is based on the assumption that the teaching profession is characterized by a high level of complexity, which not only includes instructional activities, but also extensive administrative, organizational, and communication responsibilities. These factors, combined with stress, insufficient societal recognition, and increasing job demands, contribute to declining teacher well-being and a higher risk of professional burnout.

Well-being is presented as a multidimensional concept that significantly influences both teachers' performance and the quality of the educational process. Attention is given to school support teams as an important form of multidisciplinary assistance and support in schools. These teams help address educational and behavioral challenges and reduce the individual workload of teachers. However, several limitations are identified, particularly related to staffing, inconsistent implementation of strategies and unclear role definitions.

Based on these limitations, the article introduces the model of a behavioral specialist as an inspiration from international practice. This profession focuses on the systematic analysis of problematic student behavior and intervention using data-driven approaches (functional behavior assessment, behavior support plans). The Slovak education system, could contribute to more effective management of behavioral issues, reduce teacher workload, and strengthen professional support.

Overall, the article highlights the need for systematic strengthening of support mechanisms in schools, which can significantly improve teacher well-being and thereby enhance the long-term stability and quality of the education system.

Bibliografia

BALBERČÁKOVÁ, M. – JANOTÍKOVÁ, I. 2023. *Už mi, lásko, není dvacet let. Starnutie učiteľskej populácie*. Inštitút vzdelávacej politiky. [online]. Dostupné na internete: <https://analyzy.gov.sk/analyzy/analyzy/podla-rezortov/institut-vzdelavacej-politiky/2023/uz-mi-lasko-neni-dvacet-let-starnutie-ucitelskej-populacie.html>

BEZÁKOVÁ, J. a kol. 2022. *Školský podporný tím. Teoretický a praktický sprievodca*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. [online]. Dostupné na internete: https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/01/MANUAL_SPT_web.pdf

COLUM, M. – CULLEN, S. 2025. *The Behavior Specialist in Inclusive Schools: Navigating Power, Support, and Intervention for Behaviours of Concern*. Education Sciences. [online]. Dostupné na internete: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/5/531>

ĎURÍKOVÁ, K. 2021. *Teacher Wellbeing Index Slovakia 2021*. Konvalinka – Inštitút duševného zdravia pozitívnej edukácie. [online]. Dostupné na internete: https://eduworld.sk/___files/upload/Teacher_wellbeing_index_Slovakia_2021_20210531_090646.pdf

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. *Školský podporný tím – podporné opatrenie*. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/skolsky-podporny-tim-spt-podporne-opatrenie/> [cit. 2026-05-06]

SOLIANT. 2026. *What is a behavioral specialist*. Dostupné na internete: <https://www.soliant.com/resources/schools/what-is-a-behavioral-specialist/> [cit. 2026-05-06]

Stanovisko Partnerství pro vzdělávání 2030+ k podpoře wellbeingu v revidovaných rámcových vzdělávacích programech. 2022. Partnerství pro vzdělávání 2030+. [online]. Dostupné na internete: <https://partnerstvi2030.cz/stanovisko-partnerstvi-2030-k-podpore-wellbeingu-v-revidovanych-rvp/>

Mind the Prompt: Teaching Translators to Work with AI, not for AI

Vanda Koniarová

Abstract

The rapid integration of artificial intelligence (AI) into professional translation has created an urgent need to reconsider the role of AI in translator education. While AI-assisted translation tools offer significant opportunities for improving productivity and supporting translators' workflows, they also raise important pedagogical, ethical, and cognitive questions. This article presents the design and implementation of a university seminar on artificial intelligence in translation education delivered to undergraduate and postgraduate translation students. The course was designed to promote not only the practical use of AI tools but also students' critical understanding of their capabilities, limitations, and broader societal implications. Through a series of practical assignments, students compared unaided translation, AI-assisted translation, and post-editing, explored the limitations of generative AI in creative writing and translation, investigated algorithmic bias across different AI tools, reflected on stylistic variation, and examined the representation of gender in AI-generated translations. Students also maintained reflective AI diaries throughout the course to evaluate their learning experiences and interactions with AI tools. The paper argues that AI is most effective when used as a collaborative support tool rather than as a substitute for human decision-making. Therefore, translator education should move beyond teaching technical proficiency and instead foster critical AI literacy, ethical awareness, and reflective professional practice. Such an approach prepares future translators to engage with rapidly evolving technologies while maintaining human agency and professional responsibility. This paper does not aim to present an empirical evaluation of the course. Since informed consent for research use of students' assignments and reflective diaries was not obtained, no student data are analysed or reproduced. The article therefore focuses on the pedagogical design of the course and the rationale behind the learning activities rather than on a systematic analysis of student performance.

Keywords: artificial intelligence, translator education, AI literacy, human-centred AI, AI bias

Introduction

Artificial intelligence (AI) is rapidly transforming the translation profession and has become an integral part of translators' daily workflows. From creating glossaries and managing terminology to revising translations, generating drafts, and supporting research, AI tools are increasingly embedded in professional translation practice. As these technologies become commonplace, translator education must equip future professionals with the knowledge and critical skills necessary to use AI responsibly, effectively, and ethically. "During the last year, we have experienced the meteoric rise of generative large language models [LLMs] and Artificial Intelligence [AI] apps. In professional translation, these generative LLMs have started to be integrated in translation environments and management workflows, leading to what could be the next technological revolution in translation technologies" (Jiménez-Crespo, 2024, p. 91).

Teaching students how to use AI has become an essential skill that can help future translators and interpreters establish themselves in the job market and gain an advantage over future colleagues who do not learn this skill during their studies. AI training should be embedded in the later stages of translator education, once students have acquired the theoretical knowledge and translation competence necessary to critically evaluate AI-generated output and make informed decisions before relying on AI-assisted solutions. Artificial intelligence is meant to help them perform repetitive tasks more quickly, not to replace their creativity and judgment. "The emergence of AI apps, generative large language models (LLMs) and quality improvement in neural machine translation (NMT) has led to a focus on the "human touch", and what it means to be an expert professional translator in the age of AI" (see Jiménez-Crespo, 2025, p. 2).

One of the objectives of the seminar was to show students that there is a concept called "human-centered AI" (HCAI), which means that HCAI systems are tools that amplify, expand, enhance, and improve human performance (Shneiderman, 2022). In a study conducted before the emergence of generative AI, Rico and González Pastor (2022) found that translation educators continued to regard the human translator as the central actor in the translation process. At the same time, they argued that machine translation should no longer be viewed merely as a technical tool. Instead, its teaching should move beyond an exclusively instrumental perspective and address the complex interaction between translators and

translation technologies. According to EMT, master's degree students should possess five competencies, one of which is technological competence, which includes using the most relevant IT applications, including the full range of office software, and adapting rapidly to new tools and IT resources, having critically assessed their relevance and the impact of change on their work practice (EMT, 2022). Consequently, translation education should primarily focus on equipping future translators with the knowledge, skills, and professional experience necessary to respond to current industry demands (ELIS, 2025).

1 Course Design and Participants

The participant group consisted of 23 students enrolled in translation programmes. Of these, nine were full-time master's students (eight in their fourth year and one in the fifth year), while the remaining participants included six second-year part-time bachelor's students and eight fifth-year part-time master's students. The course was structured around three thematic modules delivered by three PhD students. These modules addressed the fundamentals of artificial intelligence, its applications in translation, and its use in interpreting. The first four lessons focused on artificial intelligence in general, introducing students to its basic concepts and teaching them how to formulate effective prompts. The second part of the course addressed the application of AI in translation, while the final module explored its use in interpreting. The present article reports exclusively on the module dedicated to AI in translation, which was delivered by the author. The seminar was designed to move beyond the practical use of AI tools by encouraging students to develop a critical understanding of their underlying principles, limitations, and ethical implications (Moorkens – Doğru, 2026).

In addition to experimenting with various AI tools, students were encouraged to reflect on the role of AI in translation practice and its broader societal impact. An important component of the seminar was the regular AI News segment, in which students were asked to identify and present recent developments related to artificial intelligence, both within and beyond the field of translation. This activity was designed to encourage students to engage with ongoing technological developments, cultivate an awareness of current issues shaping the AI landscape, and recognise the broader societal and professional implications of emerging technologies. Whether students obtained this information from social media platforms such as Instagram or from the news was not the primary concern. Rather, the aim

was to encourage them to follow developments in artificial intelligence actively, recognise its growing relevance to their personal and professional lives, and understand that AI is no longer a distant technological innovation but an integral force shaping contemporary society and the future of the translation profession.

Throughout the course, students were required to submit a weekly AI diary in which they critically reflected on the completed assignments, their interactions with AI tools, and the insights they had gained regarding the capabilities, limitations, and implications of artificial intelligence. The teacher reviewed all the reflective AI diaries throughout the course and used them as a basis for classroom discussions. Rather than analysing the diaries for research purposes, the reflections were synthesised and shared anonymously with the class to facilitate collective reflection. The diaries proved to be a valuable pedagogical tool, as they enabled students to compare different perspectives, learn from one another's experiences, and critically engage with alternative viewpoints. This collaborative exchange encouraged discussion, inspired new approaches to the use of AI, and fostered a deeper understanding of both its opportunities and limitations.

2 Teaching Activities and Learning Tasks

The learning activities were designed to help students develop both practical AI skills and the ability to critically evaluate AI-generated outputs. Consequently, each task was followed by a structured discussion and a critical assessment of the performance, strengths, and limitations of the AI tools employed.

2.1 First assignment

The first lesson aimed to map students' existing AI practices by examining which tools they used, how they integrated them into their work, and what motivated their choices. Attention was paid to ChatGPT, Claude, Gemini, and Microsoft Copilot. Students were then encouraged to explore other AI applications independently in preparation for the next lesson. Pym and Hao (2025) suggest that an important objective of translator education is to help students develop a balanced understanding of AI-assisted translation by recognising both its potential and its limitations. This can be achieved through classroom activities in which

students first translate a text independently and subsequently compare their work with AI-generated output. Therefore, the first translation assignment consisted of three stages. Students first translated the source text without the assistance of AI, relying only on conventional translation resources such as dictionaries, corpora, and other reference materials. They then translated the same text using AI as a translation aid. Finally, they produced a translation with AI assistance and post-edited the generated output.

As expected, translating without AI proved to be the most time-consuming stage. However, the students reported that the most efficient workflow was to use AI as a supportive tool during the translation process rather than relying on AI-generated translations followed by post-editing. Many participants observed that extensive post-editing often required more time and effort than producing the translation themselves, with AI serving as an assistant. This activity highlighted that, in educational settings, AI may be most beneficial when used to support translators' decision-making throughout the translation process, rather than as a system that produces a complete translation requiring subsequent correction.

2.2 Second assignment

The second assignment required students to write a creative text of approximately half a page long in either Slovak or English. One of the objectives of this assignment was to encourage students to cultivate and maintain their creativity, as this skill may become more valuable in an environment where AI-assisted writing and translation have become commonplace. "The literature indicates that artificial intelligence has a complex relationship with human creativity. AI can enhance creativity by supporting idea generation, encouraging experimentation, and enabling creative collaboration. However, concerns remain regarding overreliance, reduced originality, and diminished creative engagement" (Zeqiri – Lica – Patos, 2026, p. 7). Since some of the participants aspire to pursue careers in literary translation or other creative professions, it is essential that they continue to develop their own creative abilities rather than becoming overly dependent on AI-generated content.

As Jiménez-Crespo (2025) argues, an algorithm can "create" content, but recent research has shown that this content is by far less creative, as perceived by humans, than content generated by humans. The activity was therefore designed to provide opportunities for students to exercise their imagination deliberately while reflecting on the aspects of creative language use that remain difficult for current AI systems to replicate. The task also

encouraged them to reflect on the current limitations of AI by deliberately incorporating linguistic features or passages that AI typically struggles to process or generate effectively, while clearly identifying these sections in the text. In addition, students were asked to explore and compare at least three AI tools designed for writing and/or translation, excluding ChatGPT, Gemini, and Claude. This activity was designed to help students recognise the limitations of AI and encourage them to reflect critically on its capabilities. It highlighted that AI tools do not always recognise or accurately translate metaphors, idiomatic expressions, or culturally specific language. Although the rapid development of AI technologies is undeniable and their capabilities continue to improve, it is essential that future translators develop a balanced understanding of both the strengths and the limitations of these tools. Such critical awareness enables them to make informed decisions about when AI can be relied upon and when human expertise, linguistic competence, and cultural sensitivity remain indispensable.

2.3 Third assignment

Another assignment required students to conduct a small-scale study of AI bias by selecting five different AI tools and designing ten prompts aimed at eliciting potential biases related to culture, race, or profession. This assignment was inspired by Pym and Hao (2025). “Much of the public discussion about neural machine translation and generative AI concerns suspicions of systemic bias in the texts produced. Rather than passively accept public discourse, students should be invited to find out for themselves the degree to which biases are present. This can lead to fundamental ethical questions as to whether the role of automation is to reflect language use or to change it” (Pym – Hao, 2025, p. 93–94).

The objective was to compare how different AI tools responded to the same prompts and to critically reflect on the presence, nature, and consistency of algorithmic bias across them. Several classroom examples illustrated that AI tools may reproduce implicit cultural and social biases present in their training data. For instance, some of them incorporated the expression “Jesus!” into generated dialogues without accounting for the fact that such language may not be culturally appropriate or meaningful in non-Christian contexts. Likewise, prompts referring to a “typical company CEO” frequently elicited descriptions of a white male, whereas a “typical McDonald’s employee” was often portrayed as a woman with a darker skin tone. These examples provided a useful basis for discussing how generative AI

can reinforce cultural, religious, gender, and occupational stereotypes, underscoring the need for critical AI literacy in translator education.

2.4 Fourth assignment

Students examined expressivity to determine whether AI tools tend to soften or intensify linguistic expression. The analysis revealed that, unless explicitly instructed otherwise through prompting, all the tools consistently favoured a more neutral and softened style. Rather than amplifying emotional intensity or expressive language, they tended to mitigate it, producing formulations that were more restrained and conventional. This finding suggests that AI tools are inclined towards linguistic moderation by default, highlighting the importance of prompt design when a particular stylistic or expressive effect is required.

Example 1 (ChatGPT):

Sentence: “*Lúbim ťa ako koňa*” (*I love you like a horse*)

Suggested translations by ChatGPT:

I love you like crazy.

I love you to bits.

I love you to the moon and back.

I love you like a horse (a literal translation that sounds unnatural in English and is not an established idiom)

Example 1 (Gemini):

Sentence: “*Lúbim ťa ako koňa*” (*I love you like a horse*)

Suggested translations by Gemini:

However, in Slovak, it is a common idiom used to express immense, intense, and borderline overwhelming affection for someone. It doesn’t actually have anything to do with animals. The reference to a horse simply emphasizes the sheer scale or strength of the feeling, much like how a horse represents heavy, robust power (Gemini).

Since a literal translation (“I love you like a horse”) sounds bizarre in English and completely loses its romantic meaning, you have to look for English idioms that carry the same weight and intensity.

I love you to pieces.

I love you to death.

I love you madly.

I love you to distraction.

I love you with a passion (Gemini).

Gavurová (2023) argues that when translating slang and other socially marked language varieties, translators should preserve the original level of expressivity and avoid either intensifying or weakening the expressive force of the source text. Although the perception of expressivity is subjective and depends on the translator's linguistic intuition, the ability to render expressive language appropriately represents an important component of translation competence. This activity highlighted the importance of critical evaluation of AI-generated output and demonstrated that maintaining expressivity requires human intervention.

2.5 Fifth assignment

Since Slovak distinguishes between grammatical genders, the masculine form frequently functions as a generic masculine, serving as an umbrella term intended to refer to individuals regardless of gender. Because AI tools are trained on large corpora of books, websites, and other publicly available texts, they inevitably learn and reproduce the linguistic patterns present in those data.

As a result, they often perpetuate and, in some cases, reinforce the use of the generic masculine and the gender bias embedded in the training material. This highlights the importance of raising future translators' and interpreters' awareness of such biases. Translation and interpreting education should therefore equip students with the critical skills needed to recognise, evaluate, and, where appropriate, mitigate AI-generated gender bias in their professional practice.

To encourage students to reflect on gendered language, students were asked to translate an English text into Slovak containing references to various professions. Since the English source text did not specify grammatical gender, students had to decide which gendered forms to use in their translations. The majority opted for the generic masculine, which was neither surprising nor incorrect, as it reflects the convention that is widely accepted in contemporary Slovak.

The purpose of the exercise was not to evaluate the correctness of their choices but to encourage critical reflection on how gender is represented in translation and how similar decisions are made by AI tools. When the same text was translated using AI, the results varied across tools and were highly dependent on the prompt, illustrating the extent to which prompting can influence the representation of gender in AI-generated translations. The

influence of biased training data extends into generative AI tools, where it can subtly reinforce gender stereotypes through user interactions. For instance, studies have shown that ChatGPT's responses regarding what constitutes as 'good' or 'bad' leadership exceedingly exemplified male leaders as role models, whilst emphasizing stereotypically masculine traits like courage and risk-taking as ideal characteristics (Newstead et al., 2023). As illustrated in Figures 1 and 2, we deliberately avoided specifying the gender of the company president, the cleaner, and the secretary.

Nevertheless, both Gemini and Claude inferred the president to be male, while assigning female identities to the cleaner and the secretary, reflecting patterns present in their training data. Through this exercise, students observed that Grok tended to reproduce these occupational gender stereotypes even more explicitly, whereas the other tools often generated more cautious or diplomatically phrased responses. The activity encouraged students to critically reflect on the ways in which different AI tools and models reproduce, reinforce, or mitigate societal biases.

Future research could extend this analysis by comparing a broader range of AI tools and systematically examining students' interpretations and evaluations of the generated outputs. Together, the activities described in Table 1 fostered students' critical AI literacy by encouraging them to question AI-generated outputs rather than accept them uncritically. At the same time, they emphasised that responsibility for evaluating, revising, and disseminating AI-assisted translations ultimately rests with the translator.

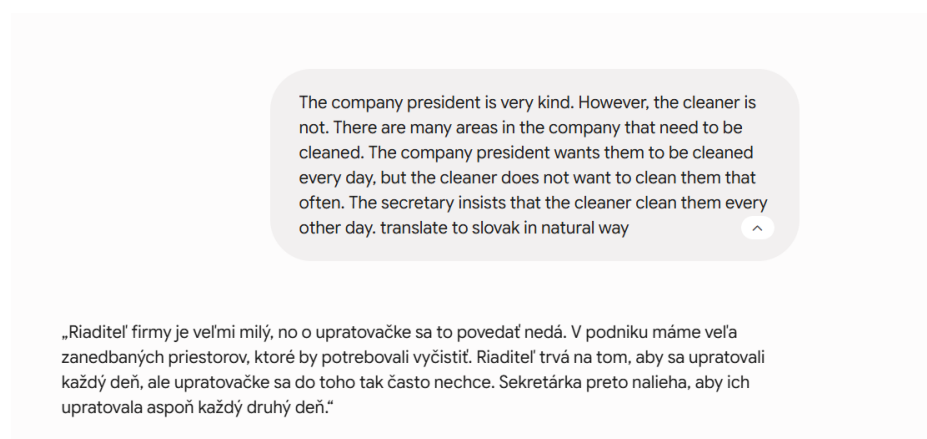


Figure 1: Gender attribution in Gemini

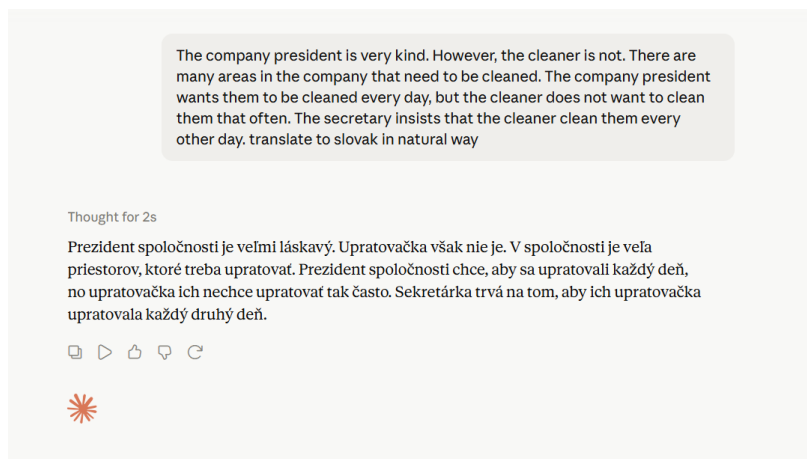


Figure 2: Gender attribution in Claude

Assignment	Main objective	Competences developed
Translation workflow	Compare human and AI-assisted translation	Critical AI literacy, Decision-making
Creative writing	Develop creativity and identify AI limitations	Creativity, Writing skills, Critical reflection
AI bias	Explore bias across AI tools	Ethical competence, Critical AI literacy, Analytical skills
Expressivity and style	Analyse stylistic variation in AI output	Language competence, Prompt engineering, Critical evaluation
Gender representation	Examine gender bias in AI translation	Gender awareness, Ethical competence, Inclusive translation practice

Table 1: Overview of the Teaching Activities and Their Learning Objectives

3 Discussion

The seminar design was inspired by the classroom framework proposed by Pym and Hao (2025) for integrating AI into translator education. Extending their model, we introduced two additional components, AI diaries and AI news, to promote continuous reflection and engagement with AI. The AI diaries served as a valuable reflective tool for students, enabling them to critically evaluate their use of AI technologies while providing instructors with

insight into students' learning processes and attitudes. The AI news segment complemented this approach by familiarising students with recent developments in artificial intelligence and encouraging them to remain informed about emerging trends relevant to the translation profession. Unlike many existing classroom activities that focus on prompt engineering or AI-assisted translation, the present course integrated continuous reflection through AI diaries. Reflection encouraged students not only to evaluate AI-generated output but also to examine their own decision-making processes, developing awareness of their professional responsibility.

Conclusion

The inclusion of AI-focused courses in translator and interpreter education is essential. Most master's students have grown up alongside AI technologies and are already familiar with using a variety of AI tools. However, beyond technical proficiency, it is even more important to develop their ability to critically evaluate AI-generated outputs, reflect on the implications of AI use, and recognise both the capabilities and limitations of these technologies. Students should be encouraged to experiment with different AI tools and models, compare their performance, and identify the contexts in which they produce the most reliable or problematic results.

As artificial intelligence has become an integral part of everyday life and continues to evolve at an unprecedented pace, translator education must extend beyond teaching students how to use AI tools. It should also foster continuous engagement with current developments in the field, enabling students to remain informed about emerging technologies and their impact on professional translation practice. Classroom discussions and collaborative learning further provide opportunities for students to exchange experiences, discover new tools, and critically examine different approaches to AI-assisted translation.

Incorporating practical, reflective, and ethically informed AI-related activities into translation curricula can significantly enhance students' professional preparedness. Such training not only strengthens their critical AI literacy but also equips future translators with competencies that are increasingly valued in the rapidly evolving language services industry. Based on teaching experience, it is recommended to present AI after students acquire translation theory, combining AI with reflective activities, comparing several AI models rather than relying on one, and discussing ethical issues throughout the course instead of

treating them as a separate topic. One limitation of this paper is the absence of empirical data from students that would allow the author to substantiate observations and evaluate the educational impact of the activities. Consequently, the discussion is based primarily on the author's pedagogical experience rather than on systematic evidence collected from participants. Nevertheless, the paper may serve as a source of inspiration for educators seeking to integrate AI into translation and interpreting education, while also providing a foundation for future research aimed at evaluating and refining these classroom activities in different educational contexts.

Summary

Príspevok sa zaoberá integráciou umelej inteligencie do vzdelávacieho procesu budúcich prekladateľov a tlmočníkov a predstavuje návrh seminára zameraného na rozvoj kritickej gramotnosti v oblasti umelej inteligencie. Cieľom článku je ukázať, ako možno umelú inteligenciu efektívne začleniť do výučby prekladu tak, aby ju študenti nevnímali ako náhradu vlastných kompetencií, ale ako nástroj, ktorý podporuje ich tvorivosť, efektívnosť a profesionálny rozvoj. Článok opisuje štruktúru seminára a päť praktických aktivít zameraných na porovnanie prekladu bez umelej inteligencie a s pomocou umelej inteligencie, ako aj post-editing, tvorivé písanie, identifikáciu predsudkov, analýzu expresivity a reflexiu rodových stereotypov vo výstupoch generovaných umelou inteligenciou. Dôležité boli aj etické aspekty používania umelej inteligencie, význam promptovania a konceptu human-centred AI. Príspevok nepredstavuje empirický výskum založený na analýze študentských dát, ale pedagogickú reflexiu realizovaného seminára a návrh aktivít využiteľných vo vysokoškolskom vzdelávaní prekladateľov a tlmočníkov. V závere je zdôraznená potreba rozvíjať nielen technologické kompetencie študentov, ale aj ich kritické myslenie, schopnosť hodnotiť výstupy umelej inteligencie a uvedomovať si vlastnú zodpovednosť za preklad. Článok zároveň ponúka odporúčania pre ďalší rozvoj výučby umelej inteligencie v translatologickom vzdelávaní a môže slúžiť ako inšpirácia pre budúci výskum a pedagogickú prax.

References

ELIS RESEARCH, 2025. *European Language Industry Survey 2025* [online]. [cit. 2026-07-08]. Available online: http://elis-survey.org/wp-content/uploads/2025/03/ELIS-2025_Report.pdf.

EUROPEAN COMMISSION, 2022. *EMT competence framework 2022* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union [cit. 2026-07-01]. Available online: https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf.

GAVUROVÁ, Miroslava, 2018. Didaktika prekladu literatúry pre deti a mládež. In: DJOVČOŠ, Martin a Pavol ŠVEDA, eds. *Didaktika prekladu a tlmočenia na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského, pp. 70–101. ISBN 978-80-223-4469-2.

JIMÉNEZ-CRESPO, Miguel A., 2024. Professional Translators' Attitudes Towards Control and Autonomy in the Human-Centered AI Era: Presenting a Survey Study. In: *Proceedings of New Trends in Translation and Technology*, pp. 91–98. Available online: https://doi.org/10.26615/issn.2815-4711.2024_008.

JIMÉNEZ-CRESPO, Miguel A., 2025. Human-Centered AI and the Future of Translation Technologies: What Professionals Think About Control and Autonomy in the AI Era. In: *Information*. 2025, 16(5). Available online: <https://doi.org/10.3390/info16050387>.

MOORKENS, Joss – Gökhan DOĞRU, 2026. Teaching AI ethics for translation students. In: PENET, J. C., Joss MOORKENS and Masaru YAMADA, eds. *Teaching Translation in the Age of Generative AI: New Paradigm, New Learning?* Berlin: Language Science Press, 2026, pp. 105–122. ISBN 978-3-96110-549-6.

NEWSTEAD, Toby, Bronwyn EAGER and Suze WILSON, 2023. How AI Can Perpetuate – Or Help Mitigate – Gender Bias in Leadership. *Organizational Dynamics*. 2023, 52(4), ISSN 0090-2616. Available online: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2023.100998>.

PYM, Anthony – Yu HAO, 2025. *How to Augment Language Skills: Generative AI and Machine Translation in Language Learning and Translator Training*. London: Routledge. 218 p. ISBN 9781032614953.

RICO, Celia – Diana GONZÁLEZ PASTOR, 2022. The Role of Machine Translation in Translation Education: A Thematic Analysis of Translator Educators' Beliefs. In *The International Journal for Translation & Interpreting Research*. 2022, 14(1), pp. 177–197. Available online: <https://doi.org/10.12807/ti.114201.2022.a010>.

SHNEIDERMAN, Ben, 2022. *Human-Centered AI*. Oxford: Oxford University Press. 390 p. ISBN 978-0-19-284529-0.

ZEQIRI, Eliora, Olsi LIÇA and Kevin PAPOS, 2026. *Is Artificial Intelligence Improving or Diminishing Creativity?* Research report. Tirana: University of Tirana, Faculty of Economics, 2026. Available online: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34550.46405>.

SEKCIA ŠTUDENTSKÁ

THE ACCURACY OF AI GENERATED LINGUISTIC SIMPLIFICATION

Sean Wiegand

Abstract

As the number of English Language Learners (ELLs) in American educational settings has grown, the demand for scaffolded, linguistically simplified reading materials has increased. Recently, many have turned to generative AI to quickly and easily generate linguistically simplified materials, but there has been very little research on its accuracy. This study attempts to address this gap through an analysis of AI-generated, linguistically simplified texts in a mixed level (pre-A1 to B2) university ESL Reading course. Over the course of one semester, ChatGPT was used to generate A1 and B1 versions of texts from an intermediate ESL textbook. Extracts of the texts were then analyzed with three online text analyzers (CEFRlevels.com, Pearson's GSE Text Analyzer, and MetaMetrics' Lexile Text Analyzer) to determine the actual CEFR level of the text which was then compared against the target. This was cross referenced with indices of the syntactic and lexical complexity of the texts produced through Tan's (2024) NeoSCA text analysis tool, based on the work of Lu (2010; 2012), to determine how ChatGPT simplified the texts. The results show that generative AI consistently produced texts of a higher CEFR level than what they were prompted to create. This has significant implications for ESL education, as the increasing prevalence of AI-generated reading materials in ESL courses may deny ELLs access to level-appropriate reading materials.

Keywords: AI, ChatGPT, Artificial Intelligence, linguistic simplification, English Language Learners, reading, texts, materials, scaffolding, differentiation, CEFR, linguistic complexity

Introduction

What is Generative AI?

Artificial intelligence has existed in some form since Alan Turing first developed The Bombe, a code breaking machine used to crack the Enigma code in the 1940s, but the

artificial neural networks that form the basis of generative AI are still a recent development pioneered by Google's AlphaGo in 2015 (Haenlein & Kaplan, 2019). Commercially viable generative AI is even more recent beginning with the release of ChatGPT-3.5 in 2022 (Beck & Levine, 2023). While it was not the first generative AI chatbot, or even the first version of ChatGPT, it was the first to produce responses that could convincingly pass as human. Since then, it has become a flashpoint in education with many educators concerned about its use for cheating and others pushing for its adoption as an educational tool.

A discussion of the capabilities of generative AI necessitates a basic explanation of how the technology operates. Generative AI models like ChatGPT and Claude are Large Language Models (LLMs), statistical prediction models pre-trained on large sets of text with a transformer (Amazon Web Services, 2024; Hicks et al., 2024). The transformer is made up of layers of encoders and decoders (Amazon Web Services, 2024). The encoders convert words into vectors and place them in a vector space near other words that appear in similar contexts and far from words that appear in different contexts (Amazon Web Services, 2024; Hicks et al., 2024). The decoders read these vectors and predict the next most likely word or words based on the context of the vector space. In training, these predictions are compared against the texts in the data set, and the transformer adjusts the vector space based on positive and negative feedback from this process, improving its statistical accuracy (Hicks et al., 2024). The ability of LLMs to randomly choose the next word in a string from a set of likely possibilities makes the text appear more organic but also increases the chances of factually inaccurate statements.

The goal of these generative AI models is to mimic the text that appears in its data set, and they do this well. Other functions of generative AI are just a consequence of this mimicry. As a result, generative AI is highly capable of operations where it manipulates or reduces text like summarization, classification, or information extraction. However, it cannot distinguish truth from falsehood, and it cannot produce anything truly original. Everything that generative AI produces is just a transformation of the text in the data set it was trained on. Fortunately, linguistic simplification is an operation concerned with form more than semantics. It primarily entails the manipulation of text, so it should fall well within the capabilities of generative AI.

What is the CEFR?

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) describes the language proficiency and associated abilities of language users across six levels of

proficiency, A1, A2, B1, B2, C1 and C2, where A refers to Basic Users, B refers to Independent Users, and C refers to Proficient Users (Council of Europe, 2020). Since its introduction in 2001, the CEFR has become one of the most common and frequently used scales of language proficiency in the world. As a result, contemporary language education programs and curriculum are often designed around the CEFR. This creates the need for reading materials that are “rated” at specific CEFR levels. However, the CEFR does not describe the specific language expected at each level. Rather, it describes the abilities of language users at each stage through “can-do descriptors” distinguishing between receptive activities, reading and listening, and productive activities, speaking and writing. For example, the descriptor for overall reading comprehension for B1 language users reads, “Can read straightforward factual texts on subjects related to their field of interest with a satisfactory level of comprehension” (Council of Europe, 2020, p. 54).

As a result, the appropriateness of a text for a specific CEFR level cannot be determined with reference to the official CEFR standard alone, and the responsibility of aligning texts to the CEFR scale has been left to third parties. This has been problematic as demonstrated by Rubesova (2023) who found that online texts presented as B2 by the Council of Europe and British Council were shown by readability analysis to require a C1-C2 level of proficiency to comprehend. This is indicative of a broader need for more accurate CEFR “ratings” of texts.

1 Methodology

This study was conducted in a combined, multilevel ESL Reading course. Proficiencies ranged from Pre-A1 to B2, and student L1s included Chinese, Vietnamese, Korean, Spanish, Arabic, and Turkish. The class included traditional college students, non-traditional adult students, and high school students attending through an early college program. Their ages ranged from approximately 16-60. The class met four times a week in 75-minute sessions. Each week focused on a single reading from the text, *Making Connections 3* (Pakenham et al., 2017), which served as the basis for instruction on reading comprehension, strategies, and vocabulary. The textbook was an intermediate level text appropriate for B2 level ELLs.

In order to make the course accessible to the lower-level learners, linguistically simplified versions of the texts were produced through the following process. The original

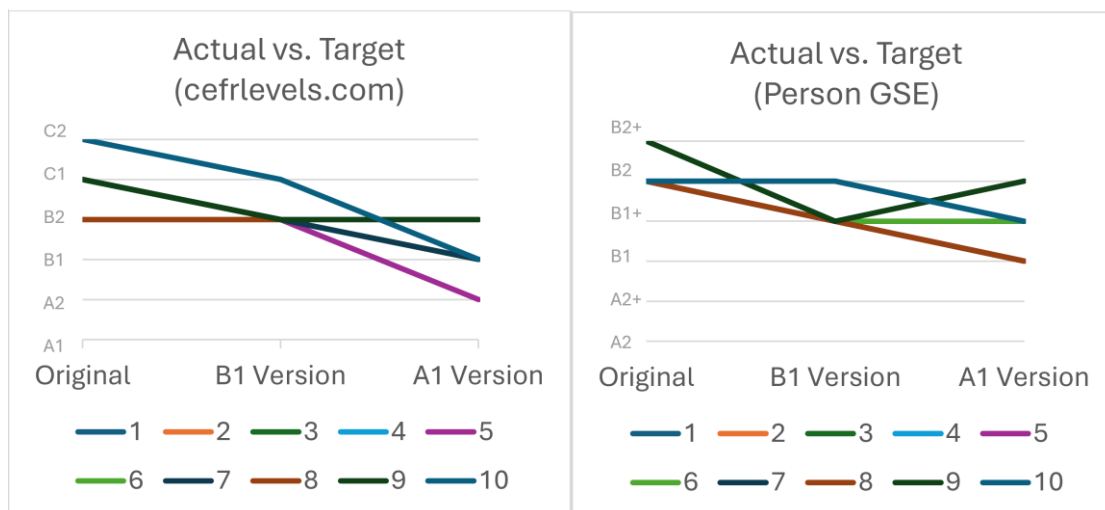
texts from the book were digitized. Then they were entered into ChatGPT, version GPT-4o (OpenAI, 2025), with the following prompt to create two low level versions of the reading: “Make a version of the following text suitable for [A1 OR B1] English Language Learners maintaining the same number of paragraphs and structure.” These new versions were then entered into ChatGPT again to identify challenging topic-specific and academic vocabulary which were then cross referenced with the textbook. This vocabulary was highlighted in the text and listed at the end in a vocabulary list. This process was conducted for 10 texts in total.

The resulting texts were then run through two CEFR-aligned text analyzers, cefrlevels.com (2018) and Pearson’s GSE Toolkit (2021) to determine the actual CEFR level of the texts. The former provided measures of word count, word length, and sentence length as well. A Lexile analysis was also conducted using MetaMetrics’ (2024) Lexile Text Analyzer to give an indirect measure of CEFR level through Lexile equivalency. Lastly, Tan’s (2024) NeoSCA program was used to measure indices of lexical complexity, including lexical sophistication, type-token ratio (TTR), lexical variation, and lexical density, as well as syntactic complexity including complex T-unit ratio, dependent clause per T-unit, complex nominal per T-unit, and verb phrase per T-Unit. These measures were used to show how ChatGPT changed the texts when attempting to simplify them.

2 Results

Actual vs. Target CEFR Levels

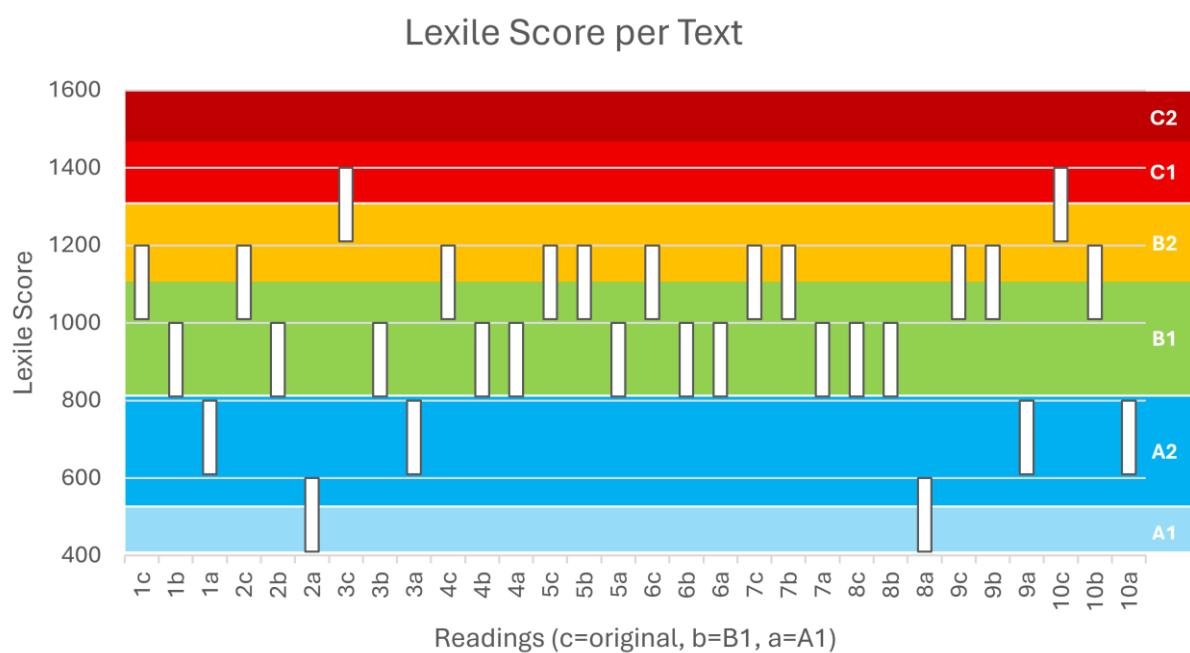
The charts below show the degree to which ChatGPT met the prompted CEFR level. According to cefrlevels.com (2018), in 40% of cases, a “B1” prompt produced a B2 level text, an “A1” prompt produced a B1 level text, and both prompts produced a B2 level text; in 20% of cases, both prompts produced a text with the same CEFR level as the original (B2). Pearson’s GSE Toolkit (2021) revealed a similar failure to meet the prompted CEFR level, but on a different scale. All texts were rated within the Independent User band (B1-B2). In 50% of cases, a “B1” prompt produced a B1+ level text, and an “A1” prompt produced a B1 level text. In 20% of cases, both prompts produced a B1+ level text and a “B1” prompt produced a B2 level text.



Lexile analysis, however, seemed to indicate that ChatGPT was more successful in meeting the prompted levels than cefrlevels.com (2018) or the Pearson GSE Toolkit (2021) suggested. Using Wei’s and Van Moere’s (2021) Lexile to CEFR equivalency scale (pictured below), the Lexile ranges were translated to CEFR bands.

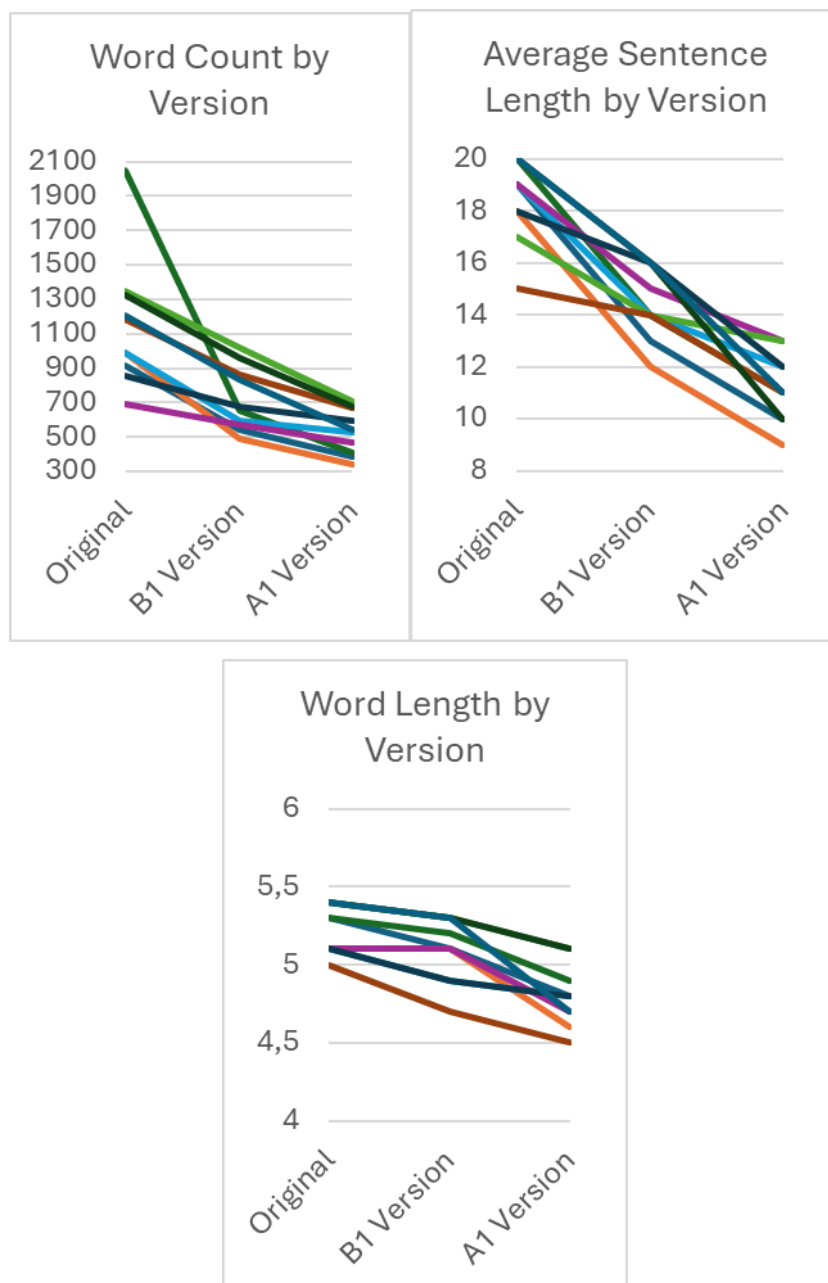
CEFR	Lexile Range
A1	<535L
A2	540L-800L
B1	805L-1090L
B2	1095L-1320L
C1	1325L-1460L
C2	>1465L

In 20% of cases, an A1 prompt resulted in texts with a Lexile range of 410L - 600L which overlaps with the higher end of A1 and the lower end of A2 (MetaMetrics, 2024; Wei & Van Moere, 2021). Furthermore, all prompts for a B1 level text produced texts with Lexile ranges that overlapped with the B1 band. However, this is a bit misleading as this was only due to a change in Lexile range from the original version in 60% of cases. Furthermore, the results featured a similar grouping around the B1 level as found in prior analysis particularly for readings four through seven. It should also be noted that the overlapping nature of Lexile ranges and CEFR bands can make the degree of simplification seem more dramatic than it really is.

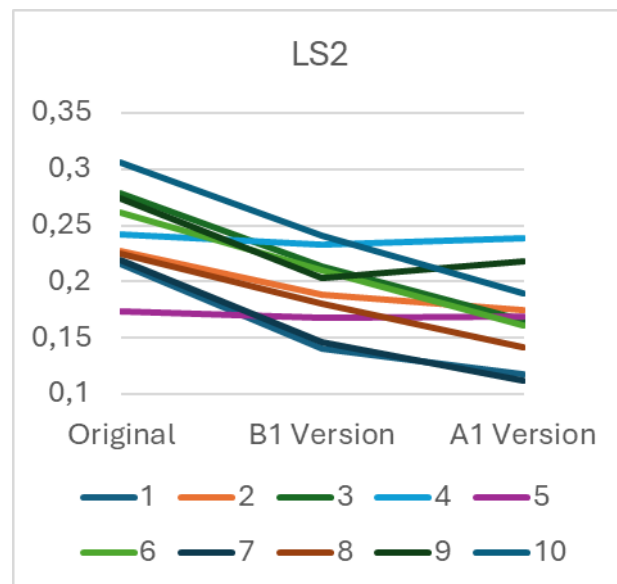
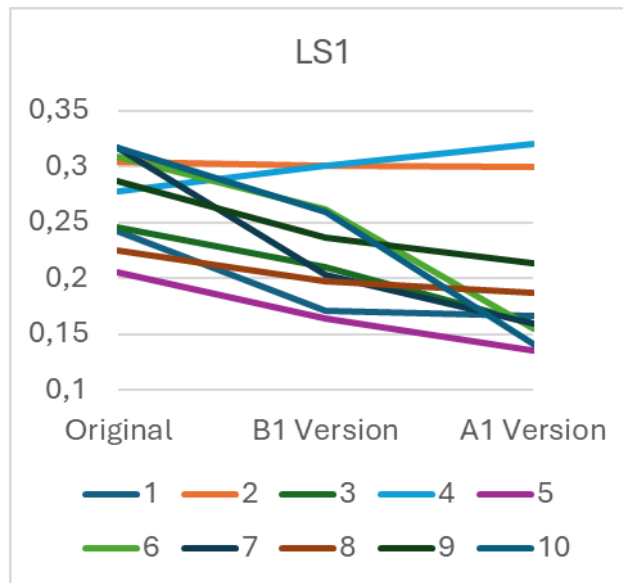


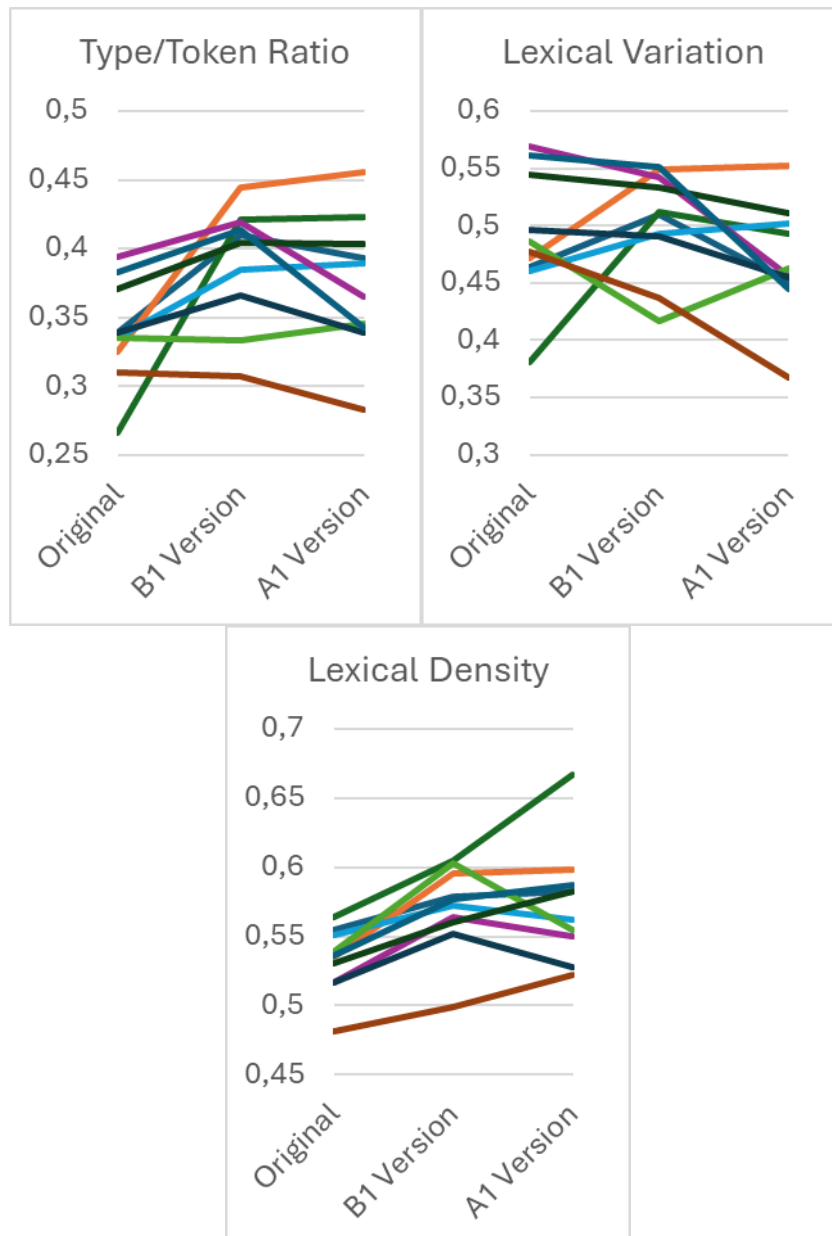
Linguistic Complexity

Cefrlevels.com (2018) revealed that AI generated simplification resulted in significant reductions to word count and average sentence length as well as a slight reduction to average word length which can be seen below.

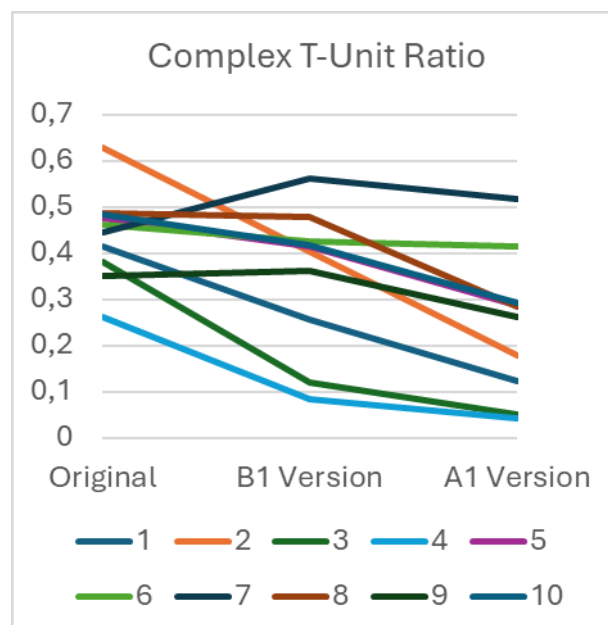
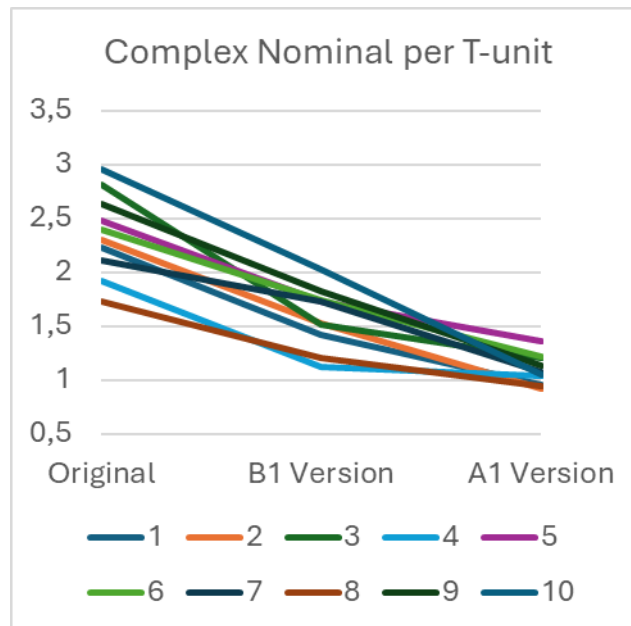


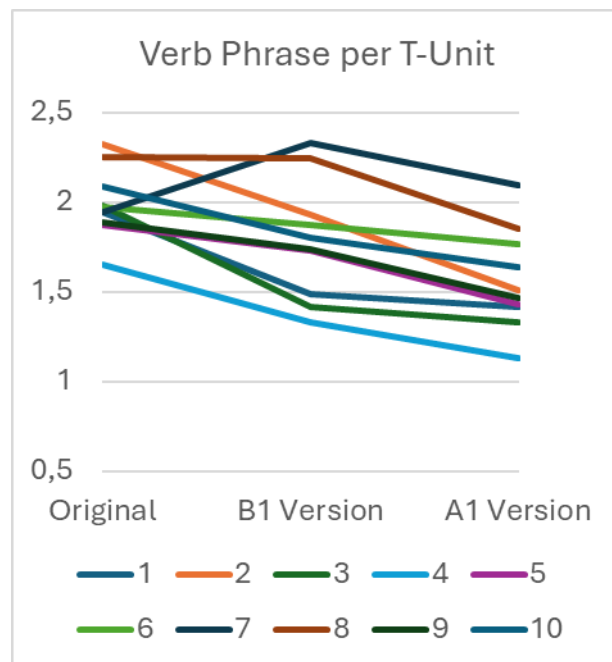
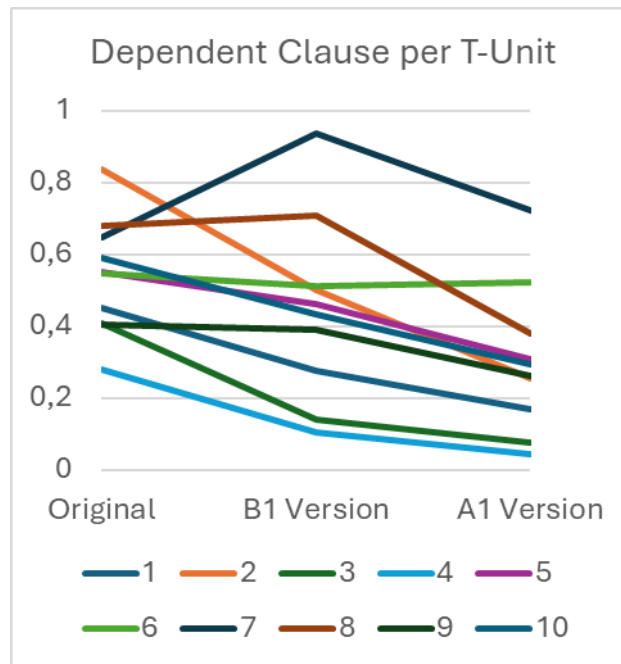
Tan's (2024) NeoSCA program showed modest reductions to lexical sophistication as the result of AI generated linguistic simplification. Notably, simplification often resulted in higher TTR and lexical density, particularly in the initial simplification from the original text to the "B1" version. Lexical variation also saw some increases in this initial simplification, but less consistently.





Lastly, Tan's (2024) NeoSCA program revealed a consistent decrease in complex nominals per T-unit for each simplification. Complex t-unit ratio, dependent clause per T-unit, and verb phrase per T-unit also saw modest reductions on average particularly in the last simplification from the original version to the prompted A1 version. Overall, the results seem to indicate that AI generated simplification reduces syntactic complexity more consistently than lexical complexity.





3 Discussion

The results indicate that ChatGPT is capable of linguistic simplification, but with some limitations. It appears to be able to simplify texts by one CEFR level fairly consistently, but attempts to use ChatGPT to simplify texts two CEFR levels or more will lead to mixed results. The accuracy of ChatGPT's linguistic simplification in meeting prompted CEFR levels is inconsistent generally. ChatGPT consistently produced texts of a higher CEFR level than was prompted. However, it does consistently reduce sentence length and word count

with more modest reductions to syntactic complexity. Taken with the fact that ChatGPT's linguistic simplification often increases TTR and lexical density, this operation may be closer to summarization more than linguistic simplification. Texts are shortened, but mostly through the loss of function words while content words, which are necessary to retain meaning but also more likely to be sources of difficulty for ELLs, are retained. From a lower-level learner's perspective, this compression of the text does very little to improve accessibility. If learners do not have the background knowledge, genre familiarity, or vocabulary needed to access a text, simplifications to sentence structure and syntax do little to make the text more comprehensible. This may be why ChatGPT struggles to meet prompts for lower CEFR levels. Higher TTR and lexical density are associated with lower readability which undermines simplification (Porter-Szucs et al., 2025). This may be due to a practical limit of how much a text can be simplified without a loss in meaning.

Furthermore, linguistic simplification generally cannot affect the subject matter or genre of a text or its relevance to students, and these are all significant determining factors in whether a text is appropriate for a particular CEFR level (Council of Europe, 2020). This is indicative of the inadequacy of linguistic simplification for broad differentiation more generally. Even if texts were simplified more intentionally by trained professionals, there would be real limits to how much a text could be simplified while still retaining its original meaning and genre. This, in turn, is emblematic of a broader discrepancy between the incremental scales of readability formulas and the discrete but often overlapping communicative functions of the CEFR. While some communicative functions may commonly be associated with specific textual features, lexis, or forms; functions do not truly map to textual features or vice-versa. Mapping readability scales to the CEFR may still be useful from a broad, macro-level perspective like in curriculum or program design, but the reliability of this mapping is lower at the classroom level due to the fundamentally different natures of readability scales and the CEFR.

These findings have several implications for teachers. If English language instructors use AI generated simplification uncritically, they will often retain most of the barriers to instruction for ELLs that linguistic simplification is intended to eliminate. However, AI can still be a useful pedagogical tool for instructors if used critically. When instructors do use AI to simplify a text, they should only use it to simplify a text by one CEFR band, and all AI produced texts should be checked against a reliable standard or text analyzer. For learners of lower English proficiency, instructors will likely be able to support them better by selecting a

separate text of a genre, type, and topic appropriate to their CEFR level within the target context instead of utilizing AI to simplify an advanced text.

This study highlights several areas for further research. Cefrlevels.com (2018), the Pearson's GSE Toolkit (2021), and Metametrics' (2024) Lexile text analyzer all produced significantly different CEFR levels for the texts. This is indicative of a broader lack of consensus on how to rate texts by CEFR level that needs to be resolved. Further research needs to be done not just on how to best align readability measures with CEFR levels, but also on the feasibility of this alignment generally. Furthermore, it's possible that some of the shortcomings of AI generated linguistic simplification could be overcome with prompt engineering. A survey of how teachers are using AI in the field may reveal best practices. Lastly, continued research on how readability is affected by specific measures of lexical and syntactic complexity would better inform readability formulas and allow for more objective textual analysis.

Conclusion

This study shows that ChatGPT is capable of a degree of linguistic simplification, and it can be used to simplify a text down by one CEFR level with a fair degree of accuracy. However, prompts to simplify the text to CEFR levels lower than the adjacent level consistently produce texts of a higher CEFR level than the target. When instructed to simplify texts to lower CEFR levels, ChatGPT appears to compress or summarize texts rather than simplifying them. This appears to be due in part to ChatGPT's prioritization of syntactic simplification, particularly the shortening of texts and constituent sentences, and the practical limits of how much academic and topic-specific vocabulary can be removed or replaced without a loss in core meaning. This is indicative of a broader deficiency in the use of linguistic simplification for differentiation, regardless of whether it is AI generated or not, as well as fundamental challenges in mapping linguistic complexity to the CEFR scale. Despite this, AI can still be a useful pedagogical tool for English language instructors so long as it is used critically. Instructors can use AI to simplify texts by one CEFR level with a fair degree of reliability, but the appropriateness of AI generated texts for the target ELLs should always be verified by instructors. Most importantly, instructors should recognize and be mindful of the appropriateness of text type, genre, and function.

Resumé

Príspevok sa zaoberá presnosťou systému ChatGPT pri vytváraní jazykovo zjednodušených verzií textov na konkrétnych úrovniach CEFR, ktoré majú slúžiť ako materiály na čítanie s porozumením pre študentov angličtiny. Bolo vytvorených dvadsať jazykovo zjednodušených verzií desiatich textov z učebnice Making Connections 3 (Pakenham et al., 2017), z toho desať s cieľovou úrovňou B1 a desať s cieľovou úrovňou A1. Skutočné úrovne CEFR týchto textov boli zistené pomocou webovej stránky CEFRlevels.com, nástroja GSE Text Analyzer od spoločnosti Pearson a nástroja Lexile Text Analyzer od spoločnosti MetaMetrics a porovnané s cieľovými úrovňami CEFR. Výsledky boli uvedené do kontextu pomocou meraní syntaktickej a lexikálnej zložitosti stanovených pomocou programu NeoSCA od Tana (2024). Výskum ukázal, že hoci ChatGPT texty z jazykového hľadiska zjednodušil, často nedokázal splniť cieľové úrovne CEFR a často vytváral texty s vyššou úrovňou CEFR, ako bola cieľová úroveň, najmä v prípadoch, keď boli cieľové úrovne CEFR nižšie. Môže to byť čiastočne spôsobené tendenciou ChatGPT skracovať texty pri zachovaní tematicky špecifickej slovnej zásoby, čím sa zvyšuje TTR a lexikálna denzita.

References

- Amazon Web Services. (2024). *What is generative AI? - Generative artificial intelligence explained* - AWS. Amazon Web Services, Inc. <https://aws.amazon.com/what-is/generative-ai/>
- BECK, S. W., & LEVINE, S. R. (2023). A powerful technology tool for writing instruction. *The Phi Delta Kappan*, 105(1), 66–67. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/27249648>
- CEFR Levels. (2018). *Text Analyzer - Find the CEFR level of texts from cefrlevels.com*. Cefrlevels.com. <https://www.cefrlevels.com/textanalysis/index.html>
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr
- HAENLEIN, M., & KAPLAN, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5–14. Sage Journals. <https://doi.org/10.1177/0008125619864925>

HICKS, M. T., HUMPHRIES, J., & SLATER, J. (2024). ChatGPT is bullshit. *Ethics and Information Technology*, 26(2). <https://doi.org/10.1007/s10676-024-09775-5>

LU, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(4), 474-496.
<https://doi.org/10.1075/ijcl.15.4.02lu>

LU, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal*, 96(2), 190-208.

MetaMetrics. (2024). *Text analyzer - Lexile & quantile hub*. Lexile.com.
<https://hub.lexile.com/text-analyzer/>

OpenAI. (2025). *ChatGPT (GPT-4o)* [Large language model]. <https://chat.openai.com/chat>

PAKENHAM, K. J., MCENTIRE, J., & WILLIAMS, J. (2017). *Making connections : skills and strategies for academic reading. Level 3, Student's book*. Cambridge University Press.

Pearson. (2021). *GSE teacher toolkit*. English.com; Pearson. <https://www.english.com/gse/teacher-toolkit/user/textanalyzer>

PORTER-SZUCS, I., MACKNISH, C. J., & TOOHEY, S. (2025). *A practical guide to language assessment*. John Wiley & Sons.

RUBESOVA, S. (2023). Genuine readability level of alleged English CEFR B2 written texts aimed for second language learning. *EDULEARN Proceedings*, 1(July 2023), 182–188.
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.0095>

TAN, L. (2024). *NeoSCA (version 0.1.4)* [Computer software]. GitHub.
<https://github.com/tanloong/neosca>

WEI, J., & VAN MOERE, A. (2021). *Aligning the lexile® framework for reading to the common European framework of reference (CEFR)*. MetaMetrics Inc.

VIRTUAL EXCHANGE IN ELT: DEVELOPING LANGUAGE SKILLS AND TEACHING COMPETENCES THROUGH INTERNATIONAL COLLABORATION

Adriana Janíčková

Abstract

This paper presents a reflection on a virtual exchange project implemented as part of teacher training in English language teaching (ELT). The project was carried out in cooperation between Matej Bel University in Banská Bystrica and Eastern Michigan University. Students worked in international teams and designed a series of online lessons for Slovak primary school pupils. The main aim was to develop language skills, teaching competences, and intercultural awareness through collaborative work and student-centered teaching methods. The lessons included various interactive activities and focused on relevant real-life topics, such as mental health. The paper describes the planning and teaching process, highlights the main challenges, and reflects on the skills developed during the project. The findings suggest that virtual exchange is a valuable tool in teacher education and supports both professional and personal growth of future teachers.

Keywords: virtual exchange, ELT, student-centered learning, intercultural competence, online teaching, teacher training

Introduction

Teaching English as a foreign language has been changing in recent years. Modern approaches focus more on communication, real-life topics, and active student participation. Digital tools also play an important role in today's education. One of the methods that combines these elements is virtual exchange, where students from different countries communicate and collaborate online. This type of learning supports meaningful language use and real interaction, which are considered essential in language teaching (Harmer, 2015).

This paper is based on a virtual exchange project that was part of a university course focused on teaching English to learners of different age groups. Before the project started, we had in-person lessons at our university, where we were introduced to different teaching methods and strategies. These lessons helped us prepare for the online collaboration. Later, we joined online sessions with students from Eastern Michigan University, where we discussed modern teaching approaches and shared ideas. After this preparation, we were divided into international groups and started working on our own lessons.

The main goal of the project was to design and teach three online English lessons for Slovak primary school students. The lessons were conducted via Zoom and focused on meaningful topics, especially mental health. This topic was chosen because it is important in students' lives, but it also required a sensitive and supportive approach.

1 Virtual Exchange as a Learning and Teaching Tool: International Cooperation and Communication

Virtual exchange allows students to connect with peers from different cultural backgrounds and work together in an online environment. It supports the development of both language skills and intercultural competence (O'Dowd, 2018). In this project, each group consisted of Slovak and American students. We met regularly online to plan our lessons and discuss ideas. In addition to official meetings, we often communicated outside scheduled sessions to complete our work. One of the main challenges was the time difference between Slovakia and the United States. It was sometimes difficult to find a suitable time for everyone, but we managed this through flexibility and clear communication.

Working in an international team was a valuable experience. The American students brought new perspectives and creative ideas, especially in using interactive teaching methods. This helped improve the overall quality of our lessons and encouraged us to think more openly about teaching.

2 Use of Student-Centered Methods

A key part of the project was the use of student-centered teaching methods. These approaches focus on active student participation and meaningful communication (Scrivener,

2011). We designed our lessons to include different types of activities that would engage students and encourage them to speak. Each lesson started with an icebreaker, such as “Two Truths and a Lie” or “Would You Rather.” These activities helped create a relaxed atmosphere and supported communication from the beginning.

We also used scenario-based discussions, where students talked about situations related to mental health. This allowed them to express their opinions and think about real-life situations. In breakout rooms, students worked in smaller groups, which helped them feel more comfortable and more willing to participate. Other activities, such as “mood match” or short reflections, helped students connect the topic to their own experiences. These methods made the lessons more interactive and meaningful.

3 Planning and Organization of Lessons

Planning was an essential part of the project. Our team met regularly to prepare lesson plans, select activities, and divide responsibilities. The planning process was generally effective, and our meetings were productive. However, at the beginning, we experienced some difficulties. The first lesson was not clearly structured, and some parts felt disconnected. This showed us the importance of clear goals and a logical lesson structure (Harmer, 2015).

After this experience, we improved our planning. We focused more on organizing the lessons and ensuring that each activity had a clear purpose. We divided the lessons into three main perspectives – personal, local, and global – which helped students better understand the topic.

4 Teaching Experience and Classroom Atmosphere

The lessons were taught online using Zoom. Although online teaching can be challenging, we used interactive tools such as breakout rooms and discussions to keep students engaged. One of the most important aspects was creating a positive and supportive classroom atmosphere. We wanted students to feel comfortable speaking English and sharing their opinions without fear of making mistakes.

The feedback from students showed that they appreciated the friendly atmosphere and the opportunity to discuss meaningful topics. Many of them were more active in smaller groups and enjoyed interactive activities.

5 Development of Teaching Skills

The project contributed significantly to the development of my teaching skills. I improved my ability to plan lessons, communicate clearly, and work in a team. I also learned how to react to different situations during the lesson. For example, when students were quiet or unsure, I had to find ways to encourage them to participate. This ability is closely related to classroom management and teacher flexibility (Scrivener, 2011).

Working with international students also helped me develop cooperation and communication skills. We had to listen to each other, share ideas, and find common solutions. From a personal perspective, this experience increased my confidence as a future teacher. It showed me that I enjoy teaching and that I can create a positive learning environment.

Conclusion

The virtual exchange project proved to be a meaningful and valuable experience that connected language learning with real-life topics and international cooperation. It showed that when students are actively involved in the learning process and work with relevant topics, their motivation and willingness to communicate can significantly increase. The use of student-centered methods and interactive activities helped create a positive classroom atmosphere, where students felt comfortable expressing their ideas and opinions.

At the same time, the project highlighted several challenges related to online collaboration. These included differences in time zones, initial difficulties with lesson planning, and the need to coordinate work within an international team. However, these challenges were gradually overcome through better organization, clearer communication, and shared responsibility among team members. In this sense, the challenges themselves became an important learning experience.

From the perspective of teacher training, the project contributed to the development of a wide range of competences. It supported the improvement of lesson planning skills,

classroom management in an online environment, and the ability to adapt teaching strategies to students' needs. It also strengthened communication, cooperation, and intercultural awareness, which are essential in today's educational context.

An important aspect of the project was also the opportunity to work with a meaningful and sensitive topic. Teaching about mental health required a careful and respectful approach, but at the same time, it created space for open discussion and reflection. This experience showed that language lessons can go beyond grammar and vocabulary and can help students develop important life skills.

Overall, virtual exchange can be seen as a valuable tool in teacher education. It prepares future teachers for modern classrooms, where digital technologies, diversity, and communication play an important role. At the same time, it supports personal growth, confidence, and the ability to work in different contexts. For these reasons, such projects should be more frequently included in teacher training programmes, as they offer benefits that traditional classroom settings cannot always provide.

Resumé

Príspevok sa zaoberá využitím virtuálnej výmeny vo výučbe anglického jazyka ako súčasť prípravy budúcich učiteľov. Projekt bol realizovaný v spolupráci medzi Univerzitou Mateja Bela a Eastern Michigan University. Študenti pracovali v medzinárodných tímoch a pripravili online hodiny pre žiakov základnej školy. Vo výučbe využívali interaktívne a na študenta orientované metódy a venovali sa aktuálnym témam, ako je duševné zdravie. Projekt prispel k rozvoju jazykových, pedagogických a komunikačných zručností a zároveň podporil interkultúrne porozumenie a profesijný rast budúcich učiteľov.

References

HARMER, J. 2015. *How to Teach English* (2nd ed.). Harlow : Longman, Pearson Education. 2015. ISBN 1405-853-093.

O'DOWD, R. 2018. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. In: *Journal of Virtual Exchange*, 2018, 1, 1–23. ISSN 2647-4832.

SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. (3rd ed.). Macmillan. 2011. ISBN 978 023 07298 41.

**DEVELOPING COMMUNICATIVE AND GLOBAL COMPETENCES
THROUGH VIRTUAL EXCHANGE PROGRAMME
IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

Katarína Krasňanová

Abstract

The present paper explores the integration of mental health awareness into English language teaching (ELT) through a virtual exchange project. The project was implemented within the course Teaching English to Different Age Groups in cooperation with students from Eastern Michigan University in America. The aim was to design and deliver interactive online lessons for second grade elementary school students. The findings suggest that meaningful topics combined with communicative methods significantly enhance student engagement and communicative competence.

Keywords: English language teaching, mental health awareness, virtual exchange, global competence, communication skills.

Introduction

Contemporary English language teaching (ELT) emphasizes not only the development of linguistic competence but also the ability to communicate effectively in real-life situations. According to Harmer (2007), successful language learning is closely connected to meaningful communication, where learners actively use language rather than passively acquire grammatical structures. For this reason, modern approaches to ELT focus on student-centred methods that encourage interaction, collaboration, and active participation.

An important aspect of current ELT practice is the integration of relevant and engaging topics that reflect the learners' real-life experiences. When students can relate to the

content of the lesson, their motivation and involvement increase significantly (Ur, 2012). In this context, virtual exchange represents an innovative teaching approach that connects learners from different cultural backgrounds and provides opportunities for authentic communication in English.

This article presents a virtual exchange project implemented within a university course focused on teaching English to different age groups. The main aim of the project was to support the development of communicative and global competences through interactive online lessons designed for second grade elementary school students.

1 Communicative Language Teaching

Communicative Language Teaching (CLT) is based on the idea that language is best learned through communication. It emphasizes interaction as both the means and the goal of learning (Harmer, 2007). Learners are encouraged to actively use language in meaningful contexts, which leads to more effective language acquisition. Activities such as discussions, role-plays, and group work are commonly used to support communication.

Motivation and Learner Engagement

Motivation is one of the key factors influencing successful language learning. As Ur (2012) states, students are more likely to engage in learning when they find the content relevant and interesting. Interactive activities and student-centred approaches play a crucial role in maintaining learners' attention and involvement. Teachers should therefore create lessons that encourage active participation and personal engagement.

2 Global Competences in ELT

In addition to language skills, modern education focuses on the development of global competences, such as critical thinking, empathy, and intercultural understanding (OECD, 2018). These competences are essential in a globalized world and can be effectively developed through international collaboration and communication. Virtual exchange provides an ideal environment for such development.

3 Description of the Virtual Exchange Project

As far as the project context is concerned, the virtual exchange project was implemented as part of the course Teaching English to Different Age Groups. The project involved collaboration between Slovak and American university students, who worked together to design and deliver online lessons. This cooperation provided an opportunity to share ideas, teaching strategies, and cultural perspectives.

3.1 Lesson Structure and Activities

The project consisted of three online lessons designed for second grade elementary school students. Each lesson included a variety of activities such as icebreakers, videos, group discussions, and collaborative tasks. These activities were designed to promote communication, interaction, and active participation.

Students worked in small groups, which allowed them to express their opinions and practice speaking in a supportive environment. The use of multimedia materials helped make the lessons more engaging and accessible. Overall, the structure of the lessons supported both language development and student engagement.

3.2 Teaching Methods and Strategies

The following teaching methods and strategies have been implemented in the virtual exchange project:

Student-Centred Approaches: The lessons were based on student-centred teaching, where learners actively participated in the learning process. Instead of focusing on teacher explanations, students were encouraged to communicate, collaborate, and share their ideas. Group work and discussions played a key role in developing communicative competence.

Creating a Supportive Learning Environment: An important aspect of the teaching process was creating a safe and supportive learning environment. According to Scrivener (2011), students learn more effectively when they feel comfortable and confident. In this

project, students were encouraged to express their opinions without fear of making mistakes. This approach helped increase their confidence and willingness to participate.

4 Reflection on the Project: Strengths, Challenges and Limitations

The project provided valuable experience in lesson planning, teaching, and teamwork. Preparation played an important role in the success of the lessons, as each session was carefully planned and structured. Over time, the quality of the lessons improved, and the teaching process became more effective.

Another strength of the project was the collaboration with international students. This experience contributed to the development of intercultural competence and allowed participants to learn from each other.

Despite its benefits, the project also presented certain challenges. One of the main difficulties was ensuring effective communication within the team, especially in an online environment. It was sometimes challenging to coordinate ideas and manage time effectively. Another challenge was adapting the lessons to different student needs and cultural backgrounds. This required flexibility and careful consideration of the teaching content and methods.

5 Reflection on the Project: Benefits and Implications

Students benefited from the project in several ways. They improved their communication skills, gained confidence in speaking English, and developed critical thinking. The interactive nature of the lessons also increased their motivation and engagement. For future teachers of the English language, the project provided valuable practical experience. It helped develop teaching skills, lesson planning abilities, and intercultural competence. It also provided experience with online teaching tools, which are increasingly important in modern education.

Conclusion

The article deals with the use of virtual collaboration in English language teaching as a means of developing communicative and global competences. The project has shown that interactive and learner-centred approaches effectively support foreign language learning and increase student engagement. It also highlights the importance of flexibility, careful planning and intercultural awareness in teaching. Virtual collaboration thus appears to be an effective and innovative approach in contemporary English language teaching.

Resumé

Príspevok sa zaoberá využitím virtuálnej spolupráce vo výučbe anglického jazyka ako prostriedku rozvoja komunikačných a globálnych kompetencií. Projekt ukázal, že interaktívne a na žiaka orientované prístupy efektívne podporujú učenie sa cudzieho jazyka a zvyšujú zapojenie žiakov. Zároveň poukazuje na význam flexibility, dôkladného plánovania a interkultúrneho povedomia vo výučbe. Virtuálna spolupráca sa tak javí ako efektívny a inovatívny prístup v súčasnom vyučovaní anglického jazyka.

References

- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. 1997.
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
- HARMER, J. 2007. *How to Teach English*. Harlow: Pearson Longman. 2007. ISBN 1405-853-093.
- OECD. 2018. *Global Competence for an Inclusive World*. Paris: OECD Publishing. 2018.
- SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan. 2011. ISBN 978-023-07298-41.
- UR, P. 2012. *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. ISBN 978-1107-6846-76.

Word Formation Processes Used in the Terminology of Geometry

Dorota Šusteková

Abstract

The main objective of this paper is to analyse the most frequent word-formation processes employed in the English-language geometrical terminology. Based on a collected corpus of linguistic material consisting of 50 geometrical terms, we compare and interpret the distribution of word-formation processes in geometrical terminology. Term analysis demonstrates that geometrical terminology formation is systematic and that it is possible to derive the meaning of a term from its parts.

Key words: mathematics, English, geometrical terminology, word formation, borrowing, compounding, prefixation

Introduction

In this paper we examined the most frequent word-formation processes used in geometry terminology in English. Geometry, as the area of mathematics related to the study of points and figures, and their properties (Clapham – Nicholson, 2009, p. 345), uses specific lexis and organized vocabulary. Consequently, in the majority of cases, it is possible to derive the meaning of the whole concept based on the meaning of term components. One example is to be seen in the word *semicircle*: being aware of the meanings ‘semi’ and ‘circle’ enables us to deduce what the word *semicircle* means.

In our research, we collected a corpus of 50 geometrical terms chosen from *The Concise Oxford Dictionary of Mathematics* which were later divided into groups according to their word-formation processes – borrowing and compounding (other word-formation processes were not further analysed since their role in forming geometrical terminology is minor). We also provided analysis of some words from these categories in order to understand the logic behind the structure of a certain word. We used the Online Etymology Dictionary (Harper, n.d.) to identify the etymological origin of the terms in our corpus.

The aim of this paper is to explain the main word-formation processes used in English geometrical terminology and to compare their representation in the corpus with particular

attention to derivation and compounding. By analysing selected terms, we aim to show that this terminology is highly systematic, and that, therefore, the meaning is often predictable.

1 Word Formation Processes

According to Yule (1985), it is possible to easily understand a new word and recognize the use of its different forms despite never having encountered it before. This is due to a fact that word-formation processes in languages have often the feature of regularity. In *The Cambridge Dictionary of English Grammar*, Pam Peters defines word-formation as different processes through which new words enter the English language. There are several ways in which new words can be created from already existing ones, including affixation, compounding, blending, clipping, semantic extension, and conversion. Štulajterová (2022, p. 101) introduces borrowing as taking over a word from another language, “modified in phonemic shape and according to the standards of the English language.” As Jesenská explains in *Selected Topics on English Word-Formation* (2015, p. 92), words can be also formed through a combination of different word-formation processes.

In this research, we focus particularly on geometrical terms which are included in the English word stock and which had been taken over from other languages or their formation was realised by compounding or derivation.

Compounding

Jesenská (2015, p. 59) defines compounding as a process in which two or more words are joined together in order to form a new meaningful unit. She divides compounds between endocentric and exocentric compounds, depending on the presence or absence of a dominant word, also called the ‘head’,. Endocentric compounds contain a head that determines the function and meaning of the compound, while in exocentric compounds the head is absent.

In the examples below, we observe that compounding is quite frequent in geometrical terminology. However, classifying a term as a compound does not necessarily mean that both of its components originate in English. In many compounds from geometrical terminology, one or both components are lexical loans from Latin, Greek or Old French. Since the compounds in our corpus are endocentric, their overall meaning is, in most cases, predictable. Some compounds contain derived elements (e.g. parallel lines) and due to their overall structure, we classified them as compounds.

- *acute angle*

This term consists of the adjective *acute* and a noun *angle*. In geometry, it refers to an angle that measures less than 90 degrees (Clapham – Nicholson, 2009, p. 28). The adjective *acute* specifies the type of angle and describes its size.

- *straight line*

The term *straight line*, an example of compounding, consists of the adjective *straight* and the noun *line*. When we describe it visually, it refers to a line which is straight i.e., without curves.

- *line segment*

Line segment is a compound formed by two nouns: *line* and *segment*. In geometry it is defined as part of a line between two points A and B located on a straight line, including those points (Clapham – Nicholson, 2009, p. 483).

- *parallel lines*

The term parallel lines is formed by compounding the suffixed adjective *parallel* and the noun *lines*. Being aware of meanings of both elements, the definition, as the lines which are always equidistant from one another, however far they are extended and as a result of that they will never meet (Clapham – Nicholson, 2009, p. 581), should be understandable.

Borrowing

Štulajterová (2022) describes borrowing as a word-formation process in which a word is taken from another language and phonemically adapted to the conventions of the English language. Borrowing is influenced not only by the history of a particular language, but also by the political, cultural, and economic relations between nations. She further notes that throughout the history, English has borrowed words from about 120 languages (2022, p. 116). The majority of geometrical terms in English originate from Latin, Greek, and Old French and entered the English language as lexical loans. These include terms such as *point*, *angle*, *circle*, *square*, *cube*, *cone*, *prism*, *chord* and *arc*.

In addition to these simple borrowings, many borrowings were originally formed through a different word-formation process. In this research, we examine those which were originally formed through prefixation and compounding.

Borrowings originally formed through derivation

Affixation

Derivation is by far the most productive word-formation process in English. New words are created through the use of affixes, which are bound morphemes that rarely appear in separate entries in dictionaries. They include, for example, *un-*, *mis-*, *pre-*, *-ful*, *-ness* or *-ish* (Yule, 1985, p. 55). In *The Cambridge Dictionary of English Grammar*, affixation is defined as one of the most common methods of creating new words in English. New words are derived by adding a prefix or a suffix to a stem.

According to Jesenská (2015, p. 47), a prefix is a type of affix that precedes the root and usually does not affect the grammatical category of the word. In contrast, a suffix is an affix that follows the root and often influences the word class of the newly formed word.

The analysis of prefixes, number elements and roots in the examples is based on *A Thesaurus of English Word Roots* by Horace Gerald Danner.

Prefixation

- *Semicircle*

The term *semicircle* consists of two parts. The first being the Latin prefix *semi-* meaning a half (Danner, 2014, p. 774), and the second being the noun *circle*. The meaning of this term comes directly from its components. A semicircle is defined as „one half of a circle cut off by a diameter“ (Clapham – Nicholson, 2009, p. 715).

- *Intersect*

The term *intersect* is formed by adding a prefix *inter-*, meaning between (Danner, 2014, p. 768), to the root *sect* derived from Latin word ‘secare’, meaning to cut (Danner, 2014, p. 767). In geometrical terminology, when two figures or curves cross each other, they intersect (Clapham – Nicholson, 2009, p. 421).

Borrowings originally formed through compounding

In the following part, we observe that elements of Latin or Greek origin expressing number are frequently used to form mathematical terms. These elements are often combined with Greek roots such as *-gon*, meaning an angle (Danner, 2014, p. 351), *-hedron*, referring to a figure in geometry that has a particular number of surfaces (Danner, 2014, p. 370), *-gram* which means to write (Danner, 2014, p. 354) or *-meter*, denoting the verb to measure (Danner, 2014, 499). These elements originate from Greek and Latin, reflecting classical languages’ influence on mathematical vocabulary. We provide some examples of such terms below:

-angle

- *triangle*

This term consists of the Latin element *tri-* which means three (Danner, 2014, p. 896) and the root *angle*. The word refers to a geometric figure with three angles. However, the description in geometry is more complex.

To name a figure with four angles, we use the same root *angle* and add the element *quadr-*, meaning four (Danner, 2014, p. 712). The derived term is *quadrangle*.

-gon

- *pentagon*

This example shows adding the Greek element *penta-*, denoting five (Danner, 2014, p. 622) to a Greek root *gon*. The term *pentagon*, referring to a five-sided polygon, should be predictable (Clapham – Nicholson, 2009, p. 594).

-gram

- *pentagram*

The term *pentagram* is formed by adding the Greek element *penta-* to the root *gram*. *Pentagram* is defined as a five-pointed star formed by connecting alternate vertices of a five-sided polygon (Clapham – Nicholson, 2009, p. 595).

-hedron

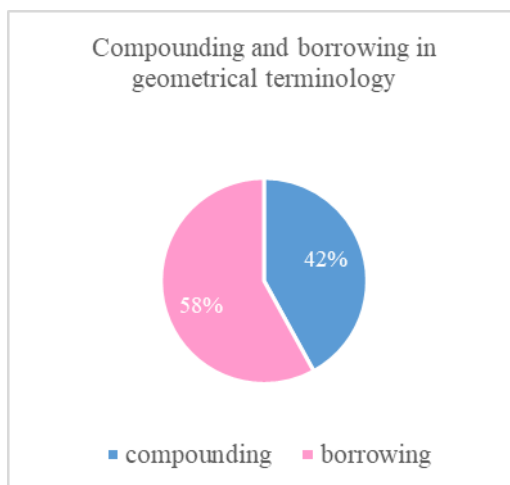
- *hexahedron*

The term *hexahedron* includes the Greek element *hex-*, meaning six (Danner, 2014, p. 378), and root *hedron* which denotes the number of faces. *Hexahedron* is a three-dimensional figure consisting of six plane faces. One example of a hexahedron is a cube (Clapham – Nicholson, 2009, p. 368).

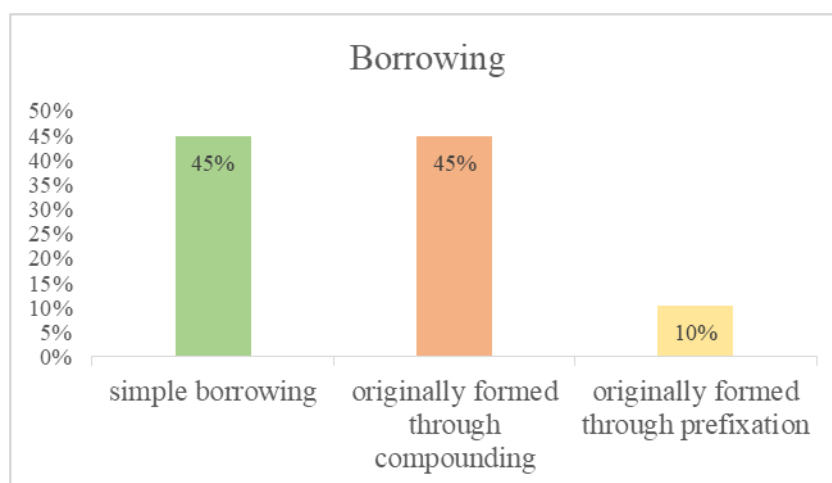
Results

In our research, we collected 50 geometrical terms and organized them according to their word-formation processes, specifically borrowing and compounding. Graph 1 shows that borrowing is the prevailing word-formation process and it covers 58% of the words in our database while 42% of the terms are compounds.

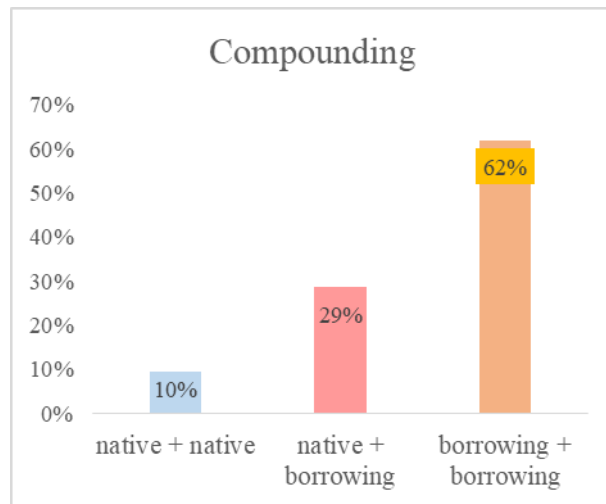
Later, we analysed both categories in more detail. We divided borrowings into three categories: simple borrowings, borrowings originally formed through prefixation and borrowings originally formed through compounding. This is demonstrated in Graph 2. Both simple borrowings and borrowings originally formed through compounding, account for 45% of all borrowings, while prefixed borrowings represent 10%. The high proportion of compounded borrowings reflects how different numerical elements can combine with a root to form distinct geometrical terms, such as *pentagon* and *hexagon*. Graph 3 demonstrates the share of compounds consisting of two native words (10%), a native word and a word that entered English through borrowing (29%), and two borrowed words (more than a half of all compounds). These distributions suggest that borrowing plays a significant role in building geometrical terminology.



Graph 1: Compounding and borrowing in geometrical terminology



Graph 2: Borrowing



Graph 3: Compounding

Conclusion

In conclusion, our research shows that borrowing and compounding are important word-formation processes used in building geometrical terminology. Based on our corpus, we discovered that borrowing is the most frequent word-formation process in geometrical terminology and that borrowed words often function as components in compounds. In addition, the analysis of our corpus suggests that geometrical terminology is not only specific but also systematically organized which enables us to deduce the meanings of individual terms. We hope that this article contributes to a better understanding of the logic and structure of geometrical language.

Resumé

Práca sa zaoberá najčastejšie používanými slovotvornými postupmi používanými pri tvorbe geometrickej terminológie anglického jazyka. Cieľom práce je stručne vysvetliť dané slovotvorné procesy, porovnať ich zastúpenie v nami vybranom korpuse slov a demonštrovať, že geometrická terminológia je systematická, vďaka čomu je možné odvodiť význam termínu na základe významu jeho častí. V práci charakterizujeme preberané slov, skladanie slov a deriváciu ako slovotvorné procesy, ktoré sa značne uplatňujú pri tvorbe geometrickej terminológie. Súčasťou práce je aj analýza niektorých geometrických termínov. V závere práce prezentujeme zastúpenie jednotlivých slovotvorných procesov v našom korpuse geometrických termínov.

References

CLAPHAM, Christopher – NICHOLSON, James. *The Concise Oxford Dictionary of Mathematics*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2009. ISBN 978-0-19-923594-0.

DANNER, Horace Gerald. *A Thesaurus of English Word Roots*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2014. ISBN 978-1-4422-3325-6.

HARPER, Douglas. *Online Etymology Dictionary*. [online]. Available at: <https://www.etymonline.com> [Accessed 6 July 2026].

JESENSKÁ, Petra. *Selected Topics on English Word-Formation*. Banská Bystrica: Belianum – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, 2015. ISBN 978-80-557-0934-5.

PETERS, Pam. *The Cambridge Dictionary of English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. ISBN 978-0-521-86319-3.

QUIRK, Randolph – GREENBAUM, Sidney – LEECH, Geoffrey – SVARTVIK, Jan. *A Grammar of Contemporary English*. Harlow: Longman, 1972. ISBN 0-582-52444-X.

ŠTULAJTEROVÁ, Alena. *An Introduction to Language Studies. Úvod do štúdia jazykov*. 3rd extended and modified edition. Banská Bystrica: Belianum – Matej Bel University Publishing House, 2022. ISBN 978-80-557-1940-5.

YULE, George. *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. ISBN 0-521-30531-4 (hardback), ISBN 0-521-31877-7

Názov:	Teória a prax prípravy budúcich prekladateľov a učiteľov angličtiny Zborník z Medzinárodnej online konferencie ICPET 2025
Editoroky:	Mgr. Anna Slatinská, PhD., univ. doc. PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.
Recenzentky:	doc. PaedDr. Petra Jesenská, PhD. doc. Mgr. Alena Smiešková, PhD. Mgr. Mária Hromadová
Jazykové korektúry	James O’Conaill, M.A. Mgr. Mária Hromadová
Rozsah strán:	76 strán
Vydanie:	prvé
Rok vydania:	2026
Vydavateľ:	Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
ISBN	978-80-557-2363-1
https://doi.org/10.24040/2026.9788055723631	