A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

TEACHING IN THE INFOSPHERE: THREE NEW DIMENSIONS OF TRADITIONAL TEACHING ROLES IN THE AGE OF AI AND CHANGING MODELS OF INFORMATION PROCESSING

VYUČOVANIE V INFOSFÉRE: TRI NOVÉ DIMENZIE TRADIČNÝCH UČITEĽSKÝCH ROLÍ V ÉRE UMELEJ INTELIGENCIE A MENIACICH SA MODELOV SPRACOVANIA INFORMÁCIÍ

JANA JAVORČÍKOVÁ[1] – RICHARD GRAMMANICH STROMAJER[2]

[1] *Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, jana.javorcikova@umb.sk*
[2] *Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, richard.stromajer@umb.sk*

Abstract

This study examines the impact of generative artificial intelligence (GenAI) on information literacy and educational transformation within the "infosphere" (an information-rich environment increasingly shaped by digital technologies and AI). It explores how GenAI is transforming traditional teaching roles and the educational process. The study combines a theoretical analysis of information literacy and GenAI's educational implications with a qualitative investigation based on 18 semi-structured interviews with university foreign-language instructors. Guided by three research questions, the interviews explore teachers' perceptions of their roles, potential changes, and emerging challenges in the context of GenAI. Consistent with Matthews (2021) and Laoha, Chomthong, and Pongpanich (2025), the findings suggest that traditional teaching roles remain relevant but are evolving. The teachers' accounts reveal three emerging dimensions: (1) explicators and discussion partners, (2) creators of personalised learning experiences, and (3) ethical AI consultants who guide students' critical evaluation and verification of AI-generated content. The interviews also identify broader changes in teacher–student relationships, including a shift from traditional hierarchy towards intellectual partnership, the need to understand students' individual characteristics and study contexts in order to personalise learning, and the growing importance of digital literacy and ethics. The findings suggest that GenAI brings not only educational transformation but also relational and cultural change, reshaping how teachers and students interact. University language instructors increasingly act as facilitators of learning, designers of personalised learning experiences, and guides in the responsible use of AI.

Keywords

artificial intelligence (GenAI), teacher roles, new teacher roles, Infosphere, information literacy

Úvod

Generatívna umelá inteligencia (ďalej: GenAI), podobne ako kedysi Guttenbergov vynález tlače (Černý, 2023) alebo elektrina (Mitchellová, 2020), priniesla do priemyslu, spoločenského i akademického života významné a rýchle zmeny. Pedagóg a propagátor technológií vo vzdelávaní Bořivoj Brdlička túto urgentnú potrebu spoločenskej reakcie na zmeny, dejúce sa v dôsledku implementácie GenAI do všetkých sfér života glosuje výzvou: „...musíme bežať zo všetkých síl, aby sme aspoň stáli na mieste" (cit. in Černý, 2023, 58). Nástup GenAI zásadne zmenil charakter súčasnej spoločnosti, komunikácie aj vzdelávania. V prostredí tzv. Infosféry – priestoru informačného prebytku, algoritmickej personalizácie a neustále sa meniaceho poznania – sa informačná gramotnosť už nechápe iba ako schopnosť vyhľadávať, používať a kriticky hodnotiť informácie. Zahŕňa aj schopnosť reflektovať limity technologických nástrojov, ale aj kritické hodnotenie neexaktných kognitívnych procesov, vstupujúcich do procesu spracovania informácie (napr. intuície, dojmov, predpojatostí), etické vyhodnocovanie správnosti informácií a následné rozhodovanie. Naviac rozvoj GenAI po roku 2022 výrazne ovplyvnil spôsob práce s informáciami aj samotnú podstatu edukácie. Edukanti[1] dnes využívajú technológie schopné generovať texty, analyzovať dáta či simulovať odborný diskurz v priebehu niekoľkých sekúnd lepšie, ako

[1] V štúdii využívame primárne generické maskulínum, máme však na mysli mužský aj ženský rod.

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

oni sami, ale často aj ako ich učitelia. To prináša potrebu predefinovať nielen informačnú gramotnosť, ale aj ňou súvisiace obsahy vzdelávania a tradičné učiteľské roly a spôsoby hodnotenia.

Cieľom predloženej štúdie, založenej na kombinovanom teoreticko-empirickom výskumnom dizajne je analyzovať zmeny informačnej gramotnosti pred a po nástupe GenAI a identifikovať ich implikácie pre pedagogické disciplíny, najmä v oblasti humanitného a cudzojazyčného vzdelávania na terciárnej úrovni. Osobitná pozornosť je venovaná transformácii tradičných učiteľských rolí v cudzojazyčnej výučbe, ktoré platili ešte pred masovým využívaním GenAI a nástupom ChatGPT v roku 2022, a novým podobám učiteľa ako partnera, personalizátora zadaní a etického poradcu. Štúdia zároveň reflektuje ambivalentný charakter GenAI vo vzdelávaní – od rizík jej zneužívania, či oslabenia interpersonálnych kompetencií až po skvelé možnosti podpory motivácie, kreativity, individualizácie učenia a nadobúdania transverzálnych zručností pri práci s informáciami. Kritická a etická integrácia GenAI sa preto stáva jednou z kľúčových kompetencií súčasného vzdelávania.

1 Teoretické a metodologické východiská výskumu

1.1 Teoretické východiská výskumu

Wohlfartová a Wagner (2022, 340) v nedávnej štúdii poukázali na to, že pojem „učiteľská rola“ nie je v odbornej literatúre definovaný jednotne. Odborníci (Richards, Rogers, 2001; Homolová, 2005, 2007) ho zvyčajne definujú ako súbor funkcií, činností, kompetencií a očakávaní spojených s pôsobením učiteľa v konkrétnom vzdelávacom kontexte a používajú v súvislosti s kompetenciami učiteľa, jeho, resp. jej správaním, vyučovacími postupmi a funkciami v triede.

Predchádzajúce roly učiteľa zahŕňali okrem troch najstarších a najtradičnejších – 1. učiteľa ako **zdroja** informácií[2], 2. **predmetového špecialistu a inštruktora** (subject specialist and instructor) a 3. **hodnotiteľa** (assessor and evaluator) aj novšie roly, napríklad rolu 4. **facilitátora** (Richards, Rogers, 2001; Homolová, 2005, 2007), 5. **organizátora** (Richards, Rogers, 2001; Lojová, Straková, 2012) a 6. **kontrolóra** (Harmer, 2007). Ďalší odborníci (Larsen, Freemanová, 2000; Richards, Rogers, 2001; Homolová, 2005, 2007; Lojová – Straková, 2012, a iní) definovali aj ďalšie deriváty týchto rolí, napr. rolu 7. **manažéra**, 8. **dirigenta**, 9. **mentora a modelu správania** (mentor and role model), 10. **tútora**, 11. **„nabádateľa“** (prompter) a napokon, 12. **účastníka učebného procesu** (Larsen, Freemanová, 2000), autorka však zároveň dodáva, že rola učiteľa nikdy nie je fixná, ale mení sa v závislosti od vyučovacej metódy.

Jednotlivé učiteľské roly sa odlišovali nielen náplňou práce učiteľa, ale aj mierou jeho či jej dominancie, demokratického prístupu k učebnému procesu a mnohými inými aspektami. Úlohou **predmetového špecialistu a inštruktora** bol napríklad „preklad“ komplexného vedeckého poznatku do štruktúrovaného, prístupného a angažujúceho učebného obsahu. **Hodnotiteľ** sa zameriaval na vypracovanie objektívnych postupov a procesov hodnotenia, napríklad hodnotiacich rubrík. **Facilitátor a organizátor** sú sprostredkovateľmi procesu nezávislého učenia sa. Prispôsobujú učebné obsahy rôznym učebným štýlom a využívajú technológie, ktoré podporujú porozumenie učivu zo strany edukantov. **Kontrolór** funguje najmä ako verifikátor a overovateľ správnosti a kompletnosti vypracovania zadaní, pričom pôsobí na celý triedny kolektív. Rola kontrolóra sa dostáva do popredia najmä vo fáze prezentácie nového učiva, kedy učiteľ overuje správnosť jeho pochopenia a zvládnutia. **Učiteľ-manažér** sa zameriava najmä na nastavenie pravidiel celého systému, jeho hraníc a pracovných postupov. Udržuje disciplínu a dynamiku učebného procesu. Táto rola často dominuje počas precvičovacej a produkčnej fázy hodiny. Učiteľ v úlohe **mentora a modelu správania** predstavuje pre edukantov pozitívny vzor, naviguje a motivuje ich v rámci ich učebnej a študijnej trajektórie a zároveň podporuje rozvoj empatie, dôvery a bezpečného a prijímajúceho vzdelávacieho prostredia.

Zaujímavá je aj rola učiteľa, známa ako tzv. prompter (voľne preložené ako „**nabádateľ**“). Takýto učiteľ minimalizuje svoju aktivitu na hodine a slúži len ako akýsi pomocník pri študentovej vlastnej práci a progrese. Táto rola sa uplatňuje výlučne na základe potreby študenta, kedy učiteľ-nabádateľ len naznačí možný postup alebo prispeje čiastkovou radou. V tom sa čiastočne odlišuje od inak podobnej roly **tútora**, ktorý študenta kontinuálnejšie individuálne naviguje počas jeho štúdia, nastavuje pre neho individualizované študijné stratégie a postupy a radí mu. Na rozdiel od **mentora** môže rola tútora viesť k neželanej závislosti študenta na učiteľovi.

Naopak učiteľ ako **účastník učebného procesu** predstavuje istý protiklad k ostatným dvanástim rolám. Stáva sa ním v momente, keď prenechá svoju pozíciu v triede iným, napr. žiakom počas prezentácie, pozvanému hosťovi, a v pozícii žiaka sa zúčastňuje na učebnej aktivite. Túto rolu preberá často v prezentačnej, ale aj produkčnej fáze

[2] Táto rola existovala od antického Grécka, kde učiteľ predstavoval jediný zdroj informácií, no v súčasnosti sa táto rola takmer eliminuje novšími postupmi, prenášajúcimi proces vyhľadávania informácie na žiaka.

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

hodiny. Existuje však riziko, že učiteľ-účastník môže nechtiac dominovať a spontánne ovládať aktivitu, v ktorej má byť len účastník. Netreba pripomínať, že žiadna z týchto rolí nie je statická a počas moderného vyučovania sa mení, pričom učiteľ môže využiť aj niekoľko rolí v rámci jednej vyučovacej hodiny. Je však potrebné zdôrazniť, že všetky tieto roly boli definované pred nástupom GenAI.

GenAI si za uplynulých päť rokov dobyla miesto vo vyučovacom procese: prieskum platformy LinkedIn z februára 2025 potvrdzuje, že až 60% z 1,186 praktizujúcich učiteľov integruje GenAI do vyučovania, čo predstavuje podstatný, až dvadsaťpercentný nárast voči roku 2024 (Langreová, 2025). Podobne, ako narastá prezencia GenAI vo vyučovacom procese na všetkých úrovniach, medzi rokmi 2019 a 2026 narastá počet štúdií o role GenAI vo vyučovaní, vrátane vyučovania cudzích jazykov. Tieto štúdie najčastejšie uchopujú túto problematiku v štyroch moduloch:

1. učiteľ – technológia

2. žiak – technológia

3. učiteľ – technológia – vzdelávací proces

4. učiteľ – technológia – žiak

Holmes (2019), Laoha et al. (2025) a Pondelíková, (2025) sa napríklad zameriavajú na duálny vzťah učiteľ – technológia, respektíve žiak – technológia: ich závery sa týkajú rôznych technologických aspektov práce s algoritmami, nástrojmi, či aplikáciami GenAI, definujú učiteľské zručnosti a kompetencie po nástupe GenAI v zmysle pochopenia fungovania algoritmov GenAI a ich kritickej implementácie. Viaceré štúdie si však už všímajú aj trojčlenný vzťah učiteľ – technológia – vzdelávací proces, pričom sa venujú hlavne výzvam, ktoré GenAI kladie na pedagogickú stránku vyučovacieho procesu, pod ktorou vnímajú najmä kritické zhodnotenie dopadu GenAI na vzdelávacie ciele (Pondelíková, Luprichová, 2025; Holmes, Bialik, Maya, 2019). Čoraz častejšie sa však zdôrazňuje a analyzuje potreba zmien v príprave učiteľov a rozširovania ich kompetencií (Pokrivčáková, 2019; Kolečáni-Lenčová, Ľupták, 2021, 178; Gentile et al., 2023). Autori upozorňujú na potrebu redefinovania samotných učiteľských rolí (Pedro, 2019) v kontexte individualizácie vzdelávania (Prajapati, 2026) a meta-vedomostí o zodpovednom narábaní s informáciami (Laoha et al., 2025).

Z uvedeného vyplýva určitá informačná medzera: novovznikajúce štúdie sa zatiaľ len v malej miere venujú novým valenciám učiteľských rolí vo vzťahu učiteľ – technológia – žiak. Aj napriek extenzívnemu výskumu v celej oblasti GenAI vo vzdelávaní sme sa nestretli s konkretizáciou a presným definovaním nových rozmerov tradičných učiteľských rolí, formujúcich sa po nástupe GenAI v roku 2022, založených na vnímaní zmien samotnými vyučujúcimi. Preto sa v tejto štúdii zameriame na predefinovanie, resp. formuláciu troch nových dimenzií učiteľských rolí, ktoré oslovení praktizujúci učitelia vnímajú s nástupom GenAI.

1.2 Metodologické východiská výskumu

Metodologicky je predložený výskum založený na kombinovanom teoreticko-empirickom výskumnom dizajne, v ktorom teoretická analýza poskytuje rámec na skúmanie empirických dát. Teoretická analýza doterajšieho odborného diskurzu v oblasti spoločenských a edukačných dopadov nástupu nástrojov GenAI (kapitola 2) teda poskytuje podklad pre kvalitatívny výskum, založený na osemnástich pološtruktúrovaných e-mailových interviách s pedagógmi a pedagogičkami, pôsobiacimi na katedrách cudzích jazykov na slovenských univerzitách (kapitola 3).

Súbor výskumných údajov bol vytvorený na základe e-mailovej komunikácie, rozposlanej na šesť univerzitných pracovísk na Slovensku, kde sa vyučujú cudzie jazyky tak, aby tieto pokrývali viaceré regióny Slovenska. Na výzvu reagovali vyučujúci štyroch pracovísk – Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (Filozofická a Pedagogická fakulta), Univerzity Komenského v Bratislave (Filozofická, Pedagogická a Lekárska fakulta), Žilinskej univerzity (Ústav celoživotného vzdelávania) a Prešovskej univerzity v Prešove (Filozofická fakulta). Výber účastníkov a realizácia výskumu prebehli v súlade s Etickým poriadkom Univerzity Mateja Bela. Účastníci vyjadrili pred výskumom informovaný súhlas a ich osobné údaje boli anonymizované (vyučujúci boli označení ako „Subjekt“, ďalej: „S“ a číselným údajom) a spracované v súlade s pravidlami GDPR.

Kritériá výberu zahŕňali výučbu cudzieho jazyka na univerzitnom pracovisku, participáciu na hodnotení študentských výstupov (napr. správ, esejí, záverečných prác a pod., ktoré môžu byť ovplyvnené nástupom GenAI) a pedagogickú prax minimálne osem rokov (seniorita zabezpečovala, že ide o skúsených učiteľov po iniciálnej, formujúcej fáze učiteľa a zároveň pedagógov, ktorí vyučujú cudzí jazyk rovnaký alebo dlhší čas v prostredí bez umelej inteligencie ako po jej nástupe v roku 2022, a teda mohli porovnať obidve pedagogické skúsenosti).

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

Z oslovených pracovísk na výzvu participovať reagovalo devätnásť vyučujúcich, z ktorých sme na základe kritérií izolovali osemnásť subjektov (päť mužov a trinásť žien), analyzovaná vzorka teda predstavuje zámerný výber. Priemerná pedagogická prax participujúcich subjektov bola 19,89 roka, s rozpätím 9 – 35 rokov praxe vo výučbe cudzieho jazyka.

Kvalitatívny výskumný nástroj pozostával z interviií, realizovaných formou jednorazového e-mailového interview s poloотvorenými otázkami), ktorý sme administrovali v období apríl – máj 2026. Participujúcim vyučujúcim sme ponúkli nasledujúce otázky O1 – O6, ku ktorým sa mohli vyjadriť v rozsahu, aký považovali za potrebný:

> O1: Vnímate v súvislosti s rozšírením využívania generatívnej umelej inteligencie (ďalej: GenAI) zmeny vo svojej učiteľskej role alebo rolách pri vyučovaní cudzích jazykov? Ak áno, aké zmeny vnímate?
>
> O2: Ako hodnotíte zmeny vo svojich učiteľských rolách, ktoré spájate s využívaním GenAI?
>
> O3: Vnímate v súvislosti s využívaním GenAI zmeny v postavení učiteľa a v jej, resp. jeho vzťahu so študentstvom (napr. v úlohe sprostredkovateľa informácií, odbornej autority, poradcu alebo partnera v diskusii)? Ak áno, aké zmeny vnímate?
>
> O4: Vnímate v súvislosti s využívaním GenAI vznik nových učiteľských rolí alebo premenu tradičných učiteľských rolí? Ak áno, k akým novým rolám, alebo premene tradičných rolí podľa vás dochádza?
>
> O5: Vyžaduje si podľa vás využívanie GenAI zmeny v spôsobe zadávania, formulovaní alebo hodnotení úloh a zadaní v rámci vyučovania cudzích jazykov? Ak áno, aké zmeny si vyžaduje?
>
> O6: Pozorovali ste iné zmeny vo vyučovaní cudzieho jazyka, ktoré podľa vás nastali ako dôsledok prítomnosti GenAI v študijnej a osobnej sfére života vašich študentov a študentiek? Ak áno, môžete ich opísať?

V prípade, ak boli odpovede neúplné, resp. nejednoznačné, výskumníci tieto spresnili ďalšími podpornými otázkami. Písomné výpovede boli analyzované prostredníctvom tematického kódovania, pričom obaja autori postupovali induktívne a vykonali analýzu nezávisle. Následne porovnali svoje výsledky s cieľom posilniť konzistentnosť kódovania a dôveryhodnosť interpretácie. Výskumom sa sme sa pokúsili odpovedať na nasledujúce výskumné otázky:

> VO1: Aké zmeny v učiteľských rolách v súvislosti s využívaním umelej inteligencie identifikujú vysokoškolskí vyučujúci cudzích jazykov na vybraných univerzitách?
>
> VO2: Ako vysokoškolskí vyučujúci cudzích jazykov hodnotia tieto zmeny a aké príležitosti, výzvy a obavy s nimi spájajú?
>
> VO3: Aké nové alebo transformované dimenzie učiteľských rolí možno identifikovať vo výpovediach vysokoškolských vyučujúcich cudzích jazykov a aké implikácie z týchto zistení vyplývajú pre adaptáciu tradičných učiteľských rolí?

Cieľom empirickej časti teda bolo identifikovať zmeny v učiteľských rolách, preskúmať ich hodnotenie zo strany vyučujúcich a analyzovať nové alebo transformované dimenzie týchto rolí. Výsledky výskumu predstavíme v tretej kapitole. Najskôr však uvedieme širšie spoločensko-edukačné súvislosti, ku ktorým dochádza v dobe po nástupe umelej inteligencie, a ktoré objasňujú, prečo môžeme očakávať zmeny, resp. vývoj v tradičných rolách učiteľa.

2 Analýza širších spoločensko-edukačných súvislostí v dobe po nástupe umelej inteligencie

2.1 Infosféra a meniace sa informačné praktiky

Zmeny po „nástupe“ GenAI, ktoré zasiahli takmer celú spoločnosť, spadajú do viacerých vzájomne sa prekrývajúcich oblastí, vrátane informačnej a knižničnej vedy, kritického myslenia a čítania, no aj širších súvislostí psychológie a filozofie. Jedným z priekopníkov myslenia o dopade informačnej spoločnosti na jej ostatné sféry je taliansky filozof Luciano Floridi (2014) ktorý dnešný „svet“, „priestor“ alebo „sféru“ označuje vo filozofii a informačnej vede od 70. rokov 20. storočia zaužívaným termínom „Infosféra“ (z Lat. „info“ = informácia a „sphaira“ = guľa, oblasť)[3], a charakterizuje ju prostredníctvom viacerých atribútov, ku ktorým sme pridali

[3] Termín „Inphosphere“ redefinoval Floridi (2014) na označenie biosfére podobného, komplexného informačného priestoru, zahŕňajúceho všetky informačné objekty (napr. texty, dáta, obrazy, zvuky a i.), komunikačné procesy spracovania informácií, a všetkých tvorcov informácií (napr. ľudí, stroje, umelú inteligenciu).

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

existujúce alebo vlastné názvy a rozšírili ich o konkrétne príklady zo spoločenskej a výskumnej praxe. Infosféra je teda:

1. **Sféra informačného prebytku a zároveň procesuálnej nedostatočnosti**, t.j. taká, v ktorej „máme k dispozícii zatiaľ najväčšie množstvo vedeckých poznatkov, ale súčasne istotu, že ich všetky nedokážeme spracovať. Ani najväčší odborník nemôže mať úplný prehľad (Černý, 2023, 111). Spolu s Vladimírom Šuchom (2025, 106) však dodávame, že na druhej strane má v Infosfére aj laik, napríklad poslucháč filológie, okamžitý prístup k veľkým množstvám informácií z najširších sfér poznania, napr. z oblasti chémie, informatiky, a pod. Nakoľko však nemá poznanie celku danej disciplíny, môže dochádzať k tzv. „kríze dôvery“ (Šucha, 2025, 106) v informácie.
2. **Sféra neustálej premenlivosti a interaktivity informácií** – pre tento jav sa využíva pojem „all-at-once-ness“; bytostná komplexnosť, všetko naraz, t.j. taká sféra, v ktorej informácie podliehajú nepretržitému procesu verifikácie, hodnotenia, prehodnocovania a premeny ich statusu. Černý uvádza, že príkladom „allatonceness“ je vnímanie sveta ako globálnej dediny, celku v rôznorodosti, čo je vlastne opätovné zloženie častí do organizovaného celku (Černý, 2023). Informácie sa zároveň stávajú „interaktívne“, recipient informácie hodnotí a selektuje z hľadiska osobného zmyslu a významu. Ako príklad uvádzame obdobie epidémie Covid-19, keď sa v Infosfére nachádzalo podobné množstvo informácií o potrebe alebo naopak zbytočnosti až škodlivosti vakcinácie, z ktorých si recipient „vyberal“ informácie, ktoré považoval za osobne prospešné.
3. **Sféra s „povinnosťou byť informovaný“**, resp. priestor bez tzv. „práva na nevedenie“ (upozornil na ňu Floridi, 2014, 7; zdôrazňuje ju aj Černý, 2023, 84 a Šucha, 2025, 106), v ktorom má užívateľ *povinnosť* vyhľadať, vyhodnotiť a využívať informácie aj mimo svoj odbor, špecializáciu. Napríklad, aj chemik alebo poslucháč filológie môže, resp. musí byť schopný vyhľadať (v offline, no najmä v online priestore) pravidlá právnej zmluvy, ak ju potrebuje pre svoj život a prácu. Odhliadnuc od sociálnych aspektov problému, (napr. dátovej chudoby), v spoločnosti zaniká alebo možno už aj zanikla, skupina ľudí s „právom na nevedenie“. Pokiaľ človek nejakú informáciu (aj mimo svojho odboru) nevie, môže to byť považované za jeho osobné zlyhanie.

Na základe uvedeného môžeme pre účely tejto štúdie doplniť a reformulovať pôvodnú Floridiho definíciu z roku 2014: Infosféra označuje komplexný, ohromujúci a interaktívny, neustále premenlivý a dialekticky sa premieňajúci svet informácií, resp. „informačný priestor“, v ktorom komunikujeme, žijeme a myslíme, pričom sa pre úspešnú existenciu v tomto priestore tejto povinnosti nemôžeme vzdať alebo ju ignorovať.

2.2 Infosféra a meniace sa spoločenské požiadavky

Zmena prístupu k informáciám má zásadný vplyv na uvažovanie o informačných praktikách, resp. modeloch ich spracovania. Černý (2023) upozorňuje, že modely získavania informácií z minulosti už nemôžeme aplikovať na súčasné požiadavky Infosféry a očakávať rovnako kvalitné výsledky ako kedysi. V období tzv. ranej moderny v prvej polovici 20. storočia dominoval klasický model informačnej gramotnosti. Informácie (alebo počítačom spracované dáta) sa považovali za do istej miery konečné a ustálené a ďalej sa „spracovávali“ hlavne ľudským rozumom. Dôraz sa kládol na špecializáciu, pričom v chémii bolo z hľadiska uplatniteľnosti na trhu práce perspektívnejšie povolanie konkrétneho špecialistu, než všeobecného chemika s IT zručnosťami a znalosťou cudzích jazykov. Ako sme už uviedli, v spoločnosti existovala skupina ľudí s právom na nevedenie – už zmieňovaný chemik nemusel vedieť, ako sa tvoria právne zmluvy, a na túto činnosť si v prípade potreby prizval odborníka.

V súčasnej dobe Infosféry, s ohľadom na zmenenú povahu informácií, ktorú sme analyzovali v podkapitole 2.1, má obrovský objem a premenlivosť informácií, ako aj strata práva na nevedenie za následok tzv. multipotenciálne vnímanie odbornosti: ideálom súčasnosti a pravdepodobne aj budúcnosti sa stáva človek s viacerými zručnosťami, resp. profesiami. S tým korešpondujú aj závery Svetového ekonomického fóra (Zahidi, 2025), ktoré opisujú povolania budúcnosti ako konglomerát troch až štyroch povolaní (napr. dopoludnia práca v IT firme, popoludní vo vlastnej firme, podvečer práca vodiča zdieľaného prepravného systému, večer tvorca podcastu pre vzdelávacie účely). Je zaujímavé, že „najžiadanejšie“ povolanie 21. storočia podľa *Harvard Business Review* je dátový analytik, človek s Mgr. alebo PhD. vzdelaním, ktorý ovláda programovanie v konkrétnom jazyku, štatistiku, algebru, strojové učenie, a dokáže výsledky analýz vizualizovať a komunikovať manažmentu, teda má aj mäkké zručnosti 21. storočia, známe ako 4C, resp. 5C. Uplatniteľnosť absolventov je až 94% v odvetviach, ako marketing, konzulting, finančníctvo, herný priemysel a vládne zamestnania, s priemerným platom 120 000 US dolárov ročne (Černý, 2023).

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

V dôsledku takto sa meniacej, na informáciách založenej spoločnosti sa vnímanie pojmu „informačná gramotnosť“ pred nástupom GenAI a po jej nástupe odlišuje Definícia informačnej gramotnosti pred nástupom GenAI, dominujúca v 20. storočí, sa zvyčajne zakladala na deriváte materskej definície Americkej knižničnej spoločnosti ALA, ako „schopnosť zhromažďovať, organizovať a hodnotiť informácie, schopnosť tvorby logických úsudkov, súdov, názorov na ich základe“ (Hrdináková, 2011, 90). Práca s informáciami zahŕňala schopnosť rozoznať potrebu informácie, schopnosť vyhľadať informáciu (napr. v knihách, časopisoch a iných databázach), kriticky ju zhodnotiť (napr. odlíšiť spoľahlivé zdroje, odhaliť predpojatosť a skrytý zámer autora) a efektívne a eticky ju využiť (napr. vyhnúť sa plagiátorstvu). V 90. rokoch dvadsiateho storočia sa k týmto kompetenciám a zručnostiam pridala nová zručnosť práce s internetovými vyhľadávačmi.

Po nástupe digitálnej platformy Google (2000–2010) sa informačná gramotnosť ďalej rozšírila o nové zručnosti, najmä mediálnu a digitálnu gramotnosť a schopnosť overovania údajov. K zásadným zmenám však došlo najmä po nástupe GenAI v roku 2022, keď sa informačná gramotnosť ďalej rozširovala o nové zručnosti, najmä o spracovanie GenAI-generovaných informácií. Dnešní informačne gramotní používatelia musia vedieť, ako fungujú algoritmy GenAI, ako AI generuje informácie a odpovede na prompty, vrátane vytvárania tzv. halucinácií, deepfakes (GenAI -generovaných falzifikátov) a predpojatých odpovedí, ako overiť GenAI-generované obsahy a zdroje, ako ich následne editovať a ako ich eticky a spoločensky zodpovedne využiť. V Tabuľke č. 1 sumarizujeme kľúčové otázky informačnej gramotnosti v pred-internetovej, internetovej dobe a dobe GenAI:

Tabuľka 1: Kľúčové otázky informačnej gramotnosti v pred-internetovej, internetovej dobe a dobe GenAI

Obdobie	**Kľúčové zručnosti pre prácu s informáciami**	**Kľúčová otázka**
Obdobie tradičných knižníc (do roku 2000)	Vyhľadať informáciu	Kde sa informácia nachádza?
Nástup internetu (2000–2010)	Overiť informáciu, zvyčajne dostupnú na webe	Je získaná informácia hodnoverná?
Nástup GenAI (po roku 2022)	Zhodnotiť vygenerovaný výstup	Je *generovaná* informácia hodnoverná a možno ju zodpovedne použiť?

Zdroj: autorka.

Dnešné vnímanie informačnej gramotnosti v ére Infosféry je teda prinajmenšom kombináciou digitálnej, mediálnej, dátovej gramotnosti a kritického myslenia. Informačná gramotnosť stále predstavuje kompetenciu „ ...primeranej interakcie jednotlivca s informáciou so zámerom rozpoznať informačnú potrebu a potrebnú informáciu vyhľadať, vyhodnotiť a efektívne využiť“ (ALA, Americká knižničná asociácia, 1989). Podľa uvedenej definície z dielne Americkej asociácie knižníc (ALA) má byť informačne gramotný jednotlivec schopný vymedziť rozsah svojej informačnej potreby, efektívne vyhľadať potrebné informácie, kriticky vyhodnotiť zdroje a informácie v nich obsiahnuté, integrovať (zakomponovať) vybrané informácie do svojej vedomostnej bázy, efektívne využiť informácie na dosiahnutie špecifického účelu, porozumieť ekonomickým, právnym a sociálnym aspektom informácií a využívať ich eticky a legálne. V kontexte GenAI sa však posilňuje potreba vhodného promptovania, no najmä kritického vyhodnotenia generovaného výsledku v kontexte vlastných vedomostí, tzv. cross check (krížového overovania) informácií, no aj kritického zhodnotenia neexaktných kognitívnych procesov, vstupujúcich do spracovania informácie, napr. intuície, emocionálnej responzivity či dojmu. To môže pomôcť zabrániť rôznym predpojatostiam, sprevádzajúcim vyhľadávané informácie.

Ako zdôrazňujú Zahidi et al. (2025) v správe o budúcich povolaniach *The World Economic Forum's Future of Jobs Report 2025* v súvislosti so spracovávaním informácií v Infosfére, kľúčové zručnosti pre pracovné sily v roku 2030 sú analytické uvažovanie, odolnosť a spolupráca. Ako dodáva Hernhomová (2026), tieto zručnosti sú a budú aj kľúčové zručnosti učiteľov, rovnako ako adaptabilita, komunikácia a (kritický) úsudok.

2.3 Infosféra a implikácie pre pedagogické disciplíny

Aké závery vyplývajú z opisu súčasnej spoločnosti – Infosféry – a jej kompetenčných požiadaviek zamestnancov pre súčasných edukátorov a edukantov? Je zrejmé, že dochádza a bude dochádzať k mnohým spoločenským zmenám, v zmysle zlepšení, ale aj regresie a úpadku. Yang (2025, 107–110) k negatívam, spojeným s nástupom GenAI vo vyučovacom procese, zaraďuje: 1. prílišné spoliehanie na technológie a úpadok autonómnosti edukanta, 2. stratu interpersonálnych a interkultúrnych zručností, 3. obmedzenosť personalizovanej výučby, 4. technické problémy, nízku spoľahlivosť nástrojov GenAI, 5. slabú ochranu osobných údajov a dát, 6. marginalizovanie roly

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

učiteľov. K uvedeným by sme zaradili aj 7. kognitívnu lenivosť a 8. etické problémy, napr. plagiátorstvo. Aj samotní vyučujúci, a to aj v terciárnom vzdelávaní (Grauzľová, 2024, 10), totiž čoraz častejšie upozorňujú na to, že študenti primárne využívajú nástroje GenAI pri tvorbe akýchkoľvek učebných zadaní, vrátane záverečných prác. Na druhej strane GenAI prináša aj množstvo pozitív a edukačných príležitostí, ktoré v už zmieňovanej štúdii uvádza Yang (2025, 109–111). Patrí k nim 1. personalizované učenie, 2. interaktívny tréning a hlasová spätná väzba (napr. formou platformy Duolingo), 3. okamžitá diagnostika výkonu, 4. okamžitá spätná väzba, 5. stimulácia motivácie edukanta, 6. flexibilita a dostupnosť výučby, 7. kultúrna imerzia a vnímanie diverzity (napr. personalizovaný obsah, zameraný na interkultúrny tréning), 8. efektívne učebné stratégie a vyhľadávanie zdrojov. K týmto by sme na základe vlastnej pedagogickej praxe ešte zaradili napr. 9. zníženie času na vyhľadávanie materiálov a 10. autonómnosť študenta.

Z týchto pozitív i negatív však vyplýva potreba zmeny, predefinovania roly učiteľa dokonca aj v kontexte modernejších definícií 21. storočia, ktoré vznikli pred nástupom GenAI. Preto sme oslovili skúsených vysokoškolských pedagógov, pôsobiacich v oblasti výučby cudzích jazykov. Analýzou ich výpovedí a sme definovali tri opakujúce sa témy, ktoré naznačujú, že v dôsledku života v Infosfére sa tradičné učiteľské roly rozširujú o tri nové valencie: učiteľ ako 1. partner, 2. „personifikátor“ zadaní a 3. etický poradca. Tieto nové dimenzie vysvetlíme v nasledujúcej kapitole.

3 Výsledky výskumu: učiteľ ako partner a explikátor, učiteľ ako personifikátor a učiteľ ako etický poradca

3.1 Rola učiteľa ako partnera

Prvou rolou, tematicky sa opakujúcou vo výpovediach oslovených učiteľov, je rola učiteľa ako **partnera a explikátora**. Z osemnástich participujúcich vyučujúcich EFL na univerzitách jednoznačne potvrdili rolu učiteľa-partnera, traja učitelia. Len jeden subjekt vníma zmenu dominantného postavenia učiteľa na hodine (S14, 52-ročná pedagogička: *...strata časti učiteľskej autority v súvislosti s ďalším posunom od personálnych/knižných zdrojov informácií k internetovým, ktoré priniesol nástup AI...*) ako „stratu“, tento pocit však opisuje ako „citlivejšie vnímaný staršou generáciou učiteľov“. Z odpovedí ostatných vyberáme:

S1 (59-ročný pedagóg): ... teraz sa snažím mať skôr taký chápavý, kamarátsky prístup...

S3 (52-ročná pedagogička): *...a bude to ťažšie s touto generáciou... tam musíte s nimi jednať nie ako... vy ste autorita, ale ...ako rovný s rovným...*

S16 (40-ročná pedagogička): ...Nemám až taký pocit, že by som nebola v triede autorita, vnímam to, že určitá autorita som, študenti ma rešpektujú, vieme viesť konštruktívne debaty/dialóg – mojím cieľom však nikdy nebolo byť/snažiť sa o to byť akousi najvyššou autoritou v zmysle ja a Boh vieme najlepšie, to nikdy, lebo som názoru, že aj žiak/študent samotný ma môže veľa naučiť/obohatiť a učíme sa všetci celý život.

Len jeden subjekt indikoval, že pociťuje svoju rolu učiteľa ako výraznejšiu, silnejšiu: *S11 (43-ročný pedagóg): Od vydania ChatGPT v novembri 2022 mám dojem, že moja autorita v triede sa zvýšila. Študenti často vyjadrujú obavy a nespokojnosť s dopadmi chatbotov založených na veľkých jazykových modeloch (LLM) na vzdelávanie a spoločnosť.* Ďalej však potvrdzuje partnerskú a poradenskú povahu vzťahu učiteľ – žiak: *S11: Zdá sa, že v čoraz neistom svete hľadajú u svojich učiteľov usmernenie a podporu. Niektorí z nich možno považujú za osviežujúce aj to, že otvorene hovorím o negatívnych dôsledkoch tejto technológie. ... Zároveň vnímam zvýšenú potrebu študentov po medziľudskej interakcii. Keď im zadávam úlohy, ktoré si vyžadujú komunikáciu a spoluprácu s inými ľuďmi (v triede alebo mimo nej), reagujú na ne spravidla veľmi pozitívne.*

Z uvedených výpovedí vyplýva rezonancia témy „partnerstva“, pri ktorej sa tradičná hierarchia vzťahu medzi učiteľom a žiakom zosúva z „nadradenej“ roly autority a zdroja všetkých informácií a zručností, a posúva sa k rovnocennejšiemu: postaveniu s edukantom do partnerského vzťahu (S1: „*kamarátsky prístup“*, S3: „*ako rovný s rovným“*). Autorita a mocenské rozloženie na hodine nepramení z administratívnej moci (S3: *„nie vy... ste autorita...*“), ale skôr z akceptácie žiakom, na základe schopnosti vysvetliť, explikovať a kontextualizovať dáta, pojmy, javy a situácie (S11: „*...hľadajú u svojich učiteľov usmernenie a podporu...“*), vstupovať do vzájomnej partnerskej komunikácie (S11: „*...vnímam zvýšenú potrebu študentov po medziľudskej interakcii...“*). Rola partnera a explikátora priamo vyplýva z Infosféry ako miesta informačného prebytku a premenlivosti, ktoré sme definovali v 2.1: informácie, ktoré učiteľ prezentuje (napr. o AI) sa neustále menia, „starnú“ alebo sú doplňané novými. Nová dimenzia roly učiteľa však spočíva v tom, že už nie je jediným zdrojom informácií, ale neustále sa meniace informácie štruktúruje, kontextualizuje a dáva do vzájomných súvislostí, resp. „explikuje“. Zároveň tým demonštruje, ako efektívne pracovať s enormným a neustále sa meniacim množstvom informácií, čo predstavuje zručnosť transferovateľnú aj do iných oblastí. V tomto kontexte narážame na ďalší významný atribút Infosféry, t.j., povinnosť „byť informovaný“.

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

Rola partnera a explikátora sa čiastočne približuje tradičnej role tútora, najmä po stránke vyžiadanej pomoci a mentora po stránke bezpečnej partnerskej atmosféry počas vyučovacieho procesu. Táto rola tiež zdieľa niektoré charakteristiky s rolou nabádateľa (promptera), ktorý študentom podsúva podnety na premýšľanie. Na rozdiel od všetkých týchto rolí však zdôrazňuje partnerskú, rovnostársku rolu účastníkov procesu a diskusnú povahu procesu preverovania informácie, v ktorej sú si účastníci rovnocenní.

3.2 Rola učiteľa ako „personalizátora“ zadaní

V súčasnej dobe má GenAI prístup k obrovským dátovým setom takmer o každej téme výskumu a dokáže generovať čoraz presvedčivejšie argumenty v podobe výskumných článkov, esejí, aj celých záverečných prác. Nakoľko je pre študenta dostupné a aj lákavé zadania generovať nástrojmi GenAI, je to práve učiteľ, kto je schopný na základe vlastnej znalosti žiaka personalizovať zadania tak, aby ich samotné zadanie vylučovalo alebo aspoň výrazne sťažovalo vytvorenie generovaného textu bez vlastného intelektuálneho vkladu študenta.

Z osemnástich oslovených vyučujúcich potvrdili rolu učiteľa-„personalizátora“ siedmi učitelia. Z ich odpovedí vyberáme:

S2 (69-ročná pedagogička): ...aby mi to všetko negenerovali z ChatGPT, dávam im aj také osobné zadania, napríklad aby urobili prieskum, anketu k téme...

S3 (52-ročná pedagogička): ...majú sa vyjadriť, ako ich téma analyzovaného diela osobne ovplyvnila, ako sa s ňou dokážu prepojiť a ilustrovať to príkladom alebo situáciou z ich konkrétneho života...pri skúške sa ich na to podrobne pýtam, tak im veľmi nepomôže, ak si to vygenerujú...

S 9 (35-ročný pedagóg): ...AI pomáha aj mne ako učiteľovi. Vidím posun v kvalite svojich hodín - sú lepšie naplánované, presnejšie zacielené a lepšie personalizované pre konkrétnu skupinu alebo jednotlivých študentov. Nemám ale pocit, že by som robil zásadne odlišné veci, skôr ich viem robiť efektívnejšie a kvalitnejšie.

S12 (65-ročná pedagogička): My (učitelia – pozn. JJ.) hodnotíme, či je to (vypracovaný text – pozn. JJ:) vhodné vzhľadom na vek, tému, ciele, ...či sú v úlohách implementované aj emócie, empatia... ...dostávajú personalizované úlohy, v ktorých musia využiť vlastné skúsenosti z detstva, školy, čitateľskej skúsenosti...

S13 (48-ročná pedagogička): ...snažím sa aj zmeniť to, ako učím a čo od študentov požadujem. ...vymýšľam rôzne alternatívne projekty. Napr. teraz na Úvode do kanadskej literatúry som ich poslala do knižnice, aby si z poličky s CanLit zobrali nejakú knihu, prečítali ju a navrhli jej alternatívnu obálku. Potom museli mať prezentáciu aj pred ostatnými, v ktorej knihu predstavili s dôrazom na jej témy, ústredné motívy, reprezentáciu Kanady, potom museli urobiť krátku analýzu pôvodnej obálky a potom predstaviť svoju vlastnú obálku, zdôvodniť ju, vysvetliť, čo z pôvodnej sa rozhodli zachovať, čo nie, a prečo, rovnako aj výber písma, farieb... Mohli použiť aj AI... V súhrne by som povedala, že AI ...mi pomáha stať sa kreatívnejším učiteľom, keďže ma núti viac premýšľať o tom, čo robím, ako to robím a pod.

Tieto postrehy sumarizuje *S11 (43-ročný pedagóg): ...navrhujem zadania odolné voči využívaniu AI („AI-proof“), ktoré sú personalizované a napríklad vyžadujú interakciu v reálnom svete (napr. návštevu skutočných miest a rozhovory so skutočnými ľuďmi s cieľom získať informácie) alebo také typy riešenia problémov, ktoré chatboty nedokážu zvládnuť. Výsledky sú pôsobivé a inšpiratívne práve vo svojej dokonale ľudskej nedokonalosti.*

Rola „personalizátora“ sa teoreticky môže prekrývať s každou z dvanástich tradičných učiteľských rolí, ktoré sme analyzovali v úvode tretej kapitoly. Po nástupe GenAI však rola „personalizátor“ prestáva byť doplnková, arbitrárna a stáva sa kľúčovou a dôležitou. Učiteľ ako „personalizátor“ zadaní teda na základe osobného poznania konkrétneho študenta, jeho osobnosti a záujmov navrhne jedinečné a originálne zadanie (S2, 3, 9, 11, 13), ktoré je založené na štandardnom vyučovacom obsahu, ale integruje ho do osobného (S3, 12) a študijného života (S13) konkrétneho študenta. Namiesto všeobecných zadaní, napr. „Romantizmus v dielach vybraných anglických autorov“ môže učiteľ-personalizátor ponúknuť zoznam zaujímavých, na konkrétnu žiacku záľubu, napr. druhý študijný odbor, naviazaných zadaní. Na príklad na hodine Anglickej literatúry môžu študenti prostredníctvom interviií s členmi vlastnej rodiny (rodičmi, starými rodičmi) a známymi zisťovať, aké formy detskej práce sa využívali v čase ich detstva, tieto porovnať ich s detskou prácou v tvorbe Charlesa Dickensa a formulovať závery o detskej práci v dvoch rôznych storočiach a spoločnostiach.

3.3 Rola učiteľa ako etického poradcu

V kontexte učiteľa ako partnera a explikátora (3.1) existuje ešte ďalšia valencia tejto učiteľskej roly – etická, pri ktorej učiteľ radí a smeruje žiaka ako zodpovedného a etického používateľa nástrojov GenAI. Z osemnástich

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

oslovených vyučujúcich EFL na slovenských univerzitách potvrdili rolu učiteľa-etického poradcu po nástupe GenAI siedmi učitelia. Z ich odpovedí vyberáme:

S3 (52-ročná pedagogička): ...pri každom zadaní im (študentom – pozn. JJ.) vysvetľujem, čo je povolené, čo môžu s AI robiť, a čo nie... ako vyzerá text, ktorý nepísali, ale generovali... nemôžu používať slová, ktoré nepoznajú, aj keď znejú odborne... vyjadrovať sa o knihách, ktoré neprečítali...to sú jasné znaky AI.

S6: (53-ročná pedagogička)...AI na nás kladie enormné nároky ...je lepšie, ak študent konzultuje, tam mu viem poradiť...

S9 (35-ročný pedagóg): Čo sa týka zadávania úloh, tam vnímam zmenu najvýraznejšie. Bolo potrebné hľadať nový prístup a študentov postupne „vychovať" k tomu, že samotný generovaný text nestačí a nie je automaticky akceptovateľný výsledok.

S10: (*49-ročná pedagogička*) *...asi rok mi trvalo samej sa zorientovať v tom, ako využívať AI, až teraz ako-tak viem poradiť aj študentom... rozprávame sa o tom, čo je originálna tvorba... ale oni často nechápu generovanie z AI ako niečo negatívne, lebo oni majú dojem, že sú to ich myšlienky, len preformulované do akademického jazyka, čiže nejde o plagiátorstvo. Musím im to vysvetľovať...*

S13 (48-ročná pedagogička): A teda veľa sa o tom rozprávame, na čo je AI fajn a na čo až tak nie...niekedy mám pocit, že som skôr detektív ako učiteľ, pretože už akoby z princípu nedôverujem autentickosti študentských výstupov. Než vôbec začnem čítať nejakú seminárnu prácu, skontrolujem si najprv bibliografiu, či zdroje, ktoré študent použil, či aj naozaj existujú a sú dohľadateľné. Väčšinou kontrolujem aj pravosť citátov. A len potom začínam čítať prácu a hodnotiť ostatné jej aspekty... AI teda veľmi ovplyvnila aj môj vzťah k študentom, a to teda skôr k horšiemu, lebo mám pocit, že im veľmi nedôverujem - a veľmi ma to frustruje.

Podobne, ako v 3.2, rola učiteľa ako etického poradcu sa teoreticky môže prekrývať s každou z tradičných učiteľských rolí ktoré sme analyzovali, no po nástupe GenAI nadobúda na významnosti. Nie je to tradičná rola mentora, ktorá zdôrazňuje učiteľa ako model, ale skôr rola analytického konzultanta. Opäť je dôležitý partnerský a rešpektujúci, vysvetľujúci prístup k študentovi (S3, 6, 9), pretože GenAI predstavuje nástrahy vo forme zámerného, no aj nezámerného plagiátorstva (S14). Vyhnúť sa im dá trpezlivou edukačnou činnosťou, nie systémom zákazov využívania GenAI.

3.4 Výskumné otázky: syntéza odpovedí

Výskumom sa nám podarilo zodpovedať položené výskumné otázky. Zmeny v učiteľských rolách v súvislosti s využívaním GenAI potvrdili všetky oslovené subjekty (VO1). Tieto zmeny zahŕňali zmeny vo vzťahu učiteľ – študent, konkrétne v hierarchii v triede (S1, 3, 16 a 11) smerujúcej k väčšej rovnocennosti učiteľa a žiaka. Učitelia tiež upozorňovali na zmenu učebných postupov a metód (S2, 3, 9, 11, 12, 13, 16) a väčšiu odbornú náročnosť na prípravu zadaní. Učitelia tiež identifikovali zvýšenú mieru, v ktorej sa venujú otázkam digitálnej etiky (S3, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18).

Oslovení vyučujúci hodnotili nastávajúce zmeny a s nimi spojené príležitosti a výzvy (VO2) rôzne. Negatívne hodnotili najmä bezmyšlienkovité využívanie GenAI študentami, ktoré spomínali v kontexte „technológie, ktorej tvorcovia sledujú konkrétne záujmy" (...) „s negatívnymi dopadmi" (S11), ktoré môžu viesť k „negatívnym dôsledkom" (S11), napríklad „zvýšenému plagiátorstvu" (S12), no aj dlhšiemu času, potrebnému na inštruktáž k etickému využívaniu GenAI (S3, S9) a „skomplikovanie" (S12), resp. zmenu spôsobu hodnotenia na prezenčné písomné a ústne (S11, 13) alebo úplné zrušenie seminárnych prác (S12, 13).

Pozitívne však vnímali potenciál GenAI, napr. ako „pomoc" (S16) pri „kategorizácii a vytváraní ponuky aktivít" (S12, 17). Ocenili aj výzvu, ktorú GenAI prestavuje a ich vynútený profesionálny rast. GenAI im „pomáha" ako učiteľom „lepšie (kvalitnejšie, efektívnejšie) plánovať, zacieliť a personalizovať hodiny" (S9, 12, 13, 16) pre skupiny aj jednotlivcov, hoci priznali, že dokonalé zvládnutie neustále sa vyvíjajúcej GenAI „nie je možné" (S10, 16). Vďaka GenatAI sa cítili „inšpirovaní" (S11) k lepším zadaniam a „kreatívnejší" (S13).

Učitelia vnímali dimenziu role etického poradcu a najmä verifikátora pravosti skôr negatívne. Hodnotenie písomných a záverečných prác považovali za „záhadu" (S3), „problém" a „riziko" (S17, 18) a pociťovali nutnosť byť „obozretnejší" (S16, 17) pri hodnotení písomných prác a zadaní. Frustrovalo ich, že študentom *a priori* „nedôverujú" (S13, 17) tak, ako predtým a k prácam pristupujú ako k potenciálnym plagiátom. Necítia sa komfortne v pozícii „detektíva" (S13), dokazujúceho neakademické správanie, čo na nich zároveň kladie „enormné nároky" (S6) a bremeno dokazovania, a to ich stojí viac času (S10), pričom sú si vedomí, že absolútna kontrola „nie je možná" (S10). Komunikáciu so študentstvom v roli „etického poradcu" však hodnotia pozitívne,

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

ako „osviežujúcu“ (S11) a očakávanú, resp. iniciovanú študentami (S5, 11, 13), s ktorými je potrebné „viesť konštruktívny dialóg“ (S16).

V súvislosti s VO3 sme na základe výpovedí oslovených učiteľov identifikovali tri transformované dimenzie tradičných učiteľských rolí (učiteľ ako partner a explikátor, učiteľ ako personifikátor a učiteľ ako etický poradca), ktoré sme priblížili v podkapitolách 3.1, 3.2 a 3.3. Vyplývajú z nich však ďalšie implikácie pre adaptáciu tradičných učiteľských rolí, najmä potreba používať GenAI „kriticky“ (S10), „vedome a zodpovedne“ (S10, 14), hľadať prepojenia s reálnym životom a záujmami študentstva (S3, 9, 11, 12, 13, 16), hľadať spôsoby, ako študentov zapojiť, zaujať (S14) a prepojiť s praxou (S16).

4 Diskusia

Na potrebu zmien všeobecne v učiteľskom povolaní poukazuje veľké množstvo odborných, ale aj populárno-náučných článkov. Ich závery formuluje v časopise *Forbes* Sarah Hernholmová (2026, 1), no súhlasia aj viacerí renomovaní odborníci, napríklad Matthews v štúdii s príznačným názvom *Death of the Lecture(r)?* (2021), ktorý dokonca signalizuje koniec „tradičného“ učiteľa ako výlučného zdroja informácií a „predávania“ učebných obsahov.[4] V súlade s už zmieňovaných dokumentom *World Economic Forum's Future of Jobs Report* (Zahidi et al., 2025) však bude vzrastať dopyt po učiteľoch, vyučujúcich diskusným spôsobom, učiteľoch-budovateľoch vzťahov so žiakmi a učiteľoch-podnecovateľoch ku kritickému mysleniu. V tom ich vízia korešponduje s naším návrhom novej roly, resp. novej dimenzie tradičnej učiteľa ako 1. partnera a 2. „personifikátora“ zadaní, pričom Hernholmová opomína oblasť etického mentorstva, resp. poradenstva, ktorú sme identifikovali ako tretiu novú dimenziu učiteľských rol v ére GenAI.

Pripúšťame, že všetky nami navrhované tri nové dimenzie učiteľských rolí by teoreticky bolo možné zaradiť pod novšiu kategóriu, ktorú odborníci ešte v roku 2018 označili ako „učiteľ ako dizajnér učebného procesu“ (Paniagua, Istance, 2018). Oceňujeme univerzálnosť tohto označenia a jeho potrebu poukázať na zmenu vo vnímaní postavenia, autority a zdroja poznania na hodine. „Učiteľ ako dizajnér učebného procesu“ veľmi dobre korešponduje, resp. zastrešuje nami navrhovanú rolu „personalizátora“, ktorá je implicitne obsiahnutá v procese dizajnu vyučovacej hodiny. Termín „dizajnér učebného procesu“ však svojou náplňou nepokrýva napr. partnerský vzťah so študentom a etické poradenstvo a rolu učiteľa ako verifikátora pravosti.

Zároveň konštatujeme, že nami navrhovaná nová dimenzia „učiteľa ako partnera“ tiež nie je v odbornej literatúre úplne nová, objavuje však skôr v súvislosti s mladšími žiakmi (Hanesová, Lipárová, 2025, 40). Nové podmienky Infosféry, vzhľadom na dostupnosť „strojových“ informácií a zároveň potrebu osobného, prijímajúceho vzťahu, túto rolu rozširujú aj pre starších žiakov a študentov vyšších vzdelávacích inštitúcií.

Rola učiteľa ako partnera sa v terciárnom vzdelávaní v celej svojej komplexnosti prejavuje v cudzojazyčnej výučbe napr. pri metóde Task-based language learning (TBLT), učení založenom na úlohách, pri vytváraní textu určitého žánru v cudzom jazyku s pomocou ChatGPT. Učiteľ tu vystupuje ako partner v diskusii, v ktorej skúmanú úlohu rámcuje a dáva do kontextu. Môže postupovať heuristickým spôsobom, zadávať otázky a dizajnovať hypotetické situácie „čo ak“, stimulujúce kritické myslenie. Edukant vystupuje ako rovnako relevantný partner a zdroj informácií, ktoré si dokáže vyhľadať, resp. vygenerovať. Vzájomný vzťah je rešpektujúci, študent má právo na omyl a učenie sa na základe chýb, funguje ale aj ako partner pre učiteľa v prípade, že o niektorom aspekte riešeného problému má alebo dokáže získať relevantné informácie.

S rolou učiteľa, poskytujúceho personalizované zadania a personalizovanú spätnú väzbu sa v odbornej literatúre stretávame skôr implicitne a v rôznych úrovniach a kontextoch, zvyčajne na úrovni spätnej väzby (Kováč, Hamar, 2023, 112) alebo aj na úrovni príkladov samotnej náplne zadania (Bohušová, Numbern, 2023, 29; Kováč, 2025, 122). Mnohé deskriptívne opisy potreby redefinovania učiteľskej roly však nemajú jednotné terminologické označenie, ktoré by umožňovalo túto novú náplň roly konceptuálne uchopiť a systematizovať„ a preto navrhujeme univerzálne internacionálne uchopiteľné označenie „personalizátor“. V rámci takejto dimenzie učiteľskej roly môže učiteľ zohľadniť a využiť záujmy a ďalšie študijné možnosti študenta, napríklad jeho expertízu v ďalšom študijnom odbore.

Tretia nami identifikovaná nová dimenzia učiteľskej roly, „etický poradca“ rozširuje pôvodné vnímanie učiteľa ako „kontrolóra“, ktorého činnosť sa obmedzovala len na kvalitu a včasnosť odovzdania zadaní. Učiteľ-etický poradca zároveň zacieľuje pozornosť študenta na pôvod a charakter zdrojových informácií, ich využitie

[4] Matthews (2021) však pripúšťa, že koncept prednášky má viaceré pozitíva a môže prežiť v nových žánroch a médiách, napríklad v prednáškovom formáte TED talk alebo v podcaste.

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

a spracovanie. Učiteľ-partner v diskusii a zároveň etický poradca verifikuje žiacke odhady a v diskusii poukazuje na problematické miesta. Ich overenie a potvrdenie, podobne ako v 3.1, však ponecháva na študentovi.

Žiadna z nami navrhovaných troch nových dimenzií učiteľských rolí teda nie je vo svojej podstate nová a môže existovať aj v rámci niektorej z dvanástich tradičných učiteľských rol. Domnievame sa však, že nami redefinované nové rozmery tradičných učiteľských rol v dobe GenAI pomôžu lepšiemu uvedomeniu si meniacej sa náplne práce učiteľa a aj proporcionality jeho práce v procese vyučovania. Uvedomujeme si však aj limitácie predloženého výskumu. Väčšia vzorka, pokrývajúca viacero vysokých škôl na Slovensku, prípadne aj v zahraničí, by poskytla širšiu perspektívu vnímania nových alebo rozšírených dimenzií učiteľských rolí po nástupe GenAI.

Záver

Nástup umelej inteligencie zásadne mení spôsob, akým jednotlivci pristupujú k informáciám, vytvárajú poznanie a participujú na vzdelávacom procese. Informačnú gramotnosť v podmienkach Infosféry už nemožno redukovať na technickú schopnosť vyhľadávať a reprodukovať informácie, či metainformácie o autorite a možnej predpojatostiach autora. Stáva sa dynamickou a komplexnou kompetenciou zahŕňajúcou kritické vyhodnocovanie zdrojov, schopnosť interpretácie, adaptabilitu vo vzťahu k ich neustálej premene, etické rozhodovanie a reflexiu limitov digitálnych technológií. V tejto súvislosti sa mení aj charakter pedagogických disciplín a tradičné postavenie a rola, resp. roly učiteľa.

Analýza ukázala, že dvanásť tradičných učiteľských rolí, definovaných pred nástupom GenAI, ostáva stále relevantnými, no zároveň prechádza významnou transformáciou. Učiteľ už nie je výlučným zdrojom poznania, ale čoraz viac vystupuje ako partner v diskusii, explikátor komplexných javov, tvorca personalizovaných učebných situácií a etický poradca pri práci s GenAI. Význam nadobúda aj jeho schopnosť vytvárať autentické, individualizované zadania, ktoré podporujú kritické myslenie a minimalizujú mechanické využívanie generatívnych nástrojov. Súčasne sa spontánne formuje rola učiteľa ako verifikátora pravosti a autenticity študentských výstupov. Výpovede osemnástich oslovených pedagógov naznačujú, že GenAI nepredstavuje iba technologický míľnik, ale aj hlbokú zmenu pedagogickej kultúry, vzťahu medzi učiteľom a študentom a samotného chápania procesu učenia a učenia sa. Objavuje sa ešte intenzívnejšia potreba budovania partnerskej, rešpektujúcej a diskusne orientovanej výučby, ktorá rozvíja schopnosť študentov argumentovať, overovať informácie, reflektovať vlastné postoje a eticky využívať technologické nástroje. Súčasne však GenAI prináša aj zvýšené nároky na učiteľov, ktorí sa často ocitajú v priesečníku rolí dizajnéra učebného procesu, facilitátora učenia a „detektíva“ overujúceho autenticitu študentskej práce.

Dnes, viac než kedykoľvek predtým, platí, že učiteľstvo je profesiou, ktorá vytvára predpoklady pre výkon všetkých ostatných profesií. Na základe prezentovaného výskumu sa domnievame, že budúcnosť pedagogických disciplín nebude spočívať v „súboji“ s AI ani v jej odmietaní, ale v jej kritickej, etickej, zodpovednej a pedagogicky premyslenej integrácii do vzdelávania. Kľúčovou úlohou školy a univerzity preto nebude iba odovzdávanie poznatkov a rozvíjanie zručností, ale komplexná kultivácia informačne gramotného človeka, ktorý v partnerskom a rovnocennom vzťahu s pedagógom nadobudne schopnosť samostatne myslieť, interpretovať, pochybovať, argumentovať, no aj kriticky zhodnocovať neexaktné kognitívne procesy, ako sú dojem či emocionálna respozivita, a na ich základe zodpovedne konať a využívať potenciál umelej inteligencie v podmienkach neustále sa meniacej Infosféry.

Acknowledgement: The paper was written within the project KEGA 017UMB-4/2025 Literature on Air: Revision of Literary Canon of Anglophone Literature and Minority Literatures as a Means of Cultural Memory and Cultural Heritage Conservation.

References

ALA – American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. 1989. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* [online]. Chicago: American Library Association. [2026-02-07]. Available online: https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential

BOHUŠOVÁ, Zuzana – NUMBERN, Jorn. 2023. Here I am human, here I can be free! Neutralizations in translation revisited. In *Translation, Interpreting and Culture: Virality and Isolation in the Era of Deepening Divides*. Bratislava : UK, 88 pp. ISBN (PDF) 978-80-8127-393-3.

CAWTHORNE, Nigel, A. 2014. *Brief Guide to Agatha Christie*. London : Hachette. 288 pp. ISBN 9780762454730.

ČERNÝ, Michal. 2023. *Informační gramotnost*. Praha : Grada, 317 pp. ISBN 978-80-271-5195-0.

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

FLORIDI, Luciano. 2014. *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford : OUP, 266 pp. ISBN 9780198743934.

GENTILE, Manuel – CITTA, Giuseppe – PERNA, Salvatore – ALLEGRA, Maria. 2023. Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher role in the AI era. In *Digital Learning Innovations 8*. pp. 1–14. ISSN 2504-284X. [2026-02-09]. Available online: 10.3389/feduc.2023.1161777

GRAUZĽOVÁ, Lucia. 2024. *Writing a Thesis in Literary Studies: A Textbook for Slovak Students of English*. Bratislava : Stimul, 106 pp. ISBN 978-80-8127-426-8.

HANESOVÁ, Dana – LIPÁROVÁ, Lenka. 2025. Strengths and weaknesses of current foreign language education through the lens of primary school teachers in Slovakia. In *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. Vol. 13. pp. 38–61. DOI 10.31074/gyntf.2025.2.38.61.

HARMER, Jeremy. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow : Pearson Education, 448 pp. ISBN 9781405853118.

HERNHOLMOVÁ, Sarah. 2026. Will AI Replace Teachers? It Depends On How They Teach. In *Forbes*, May 17, 2026. p. 1. [2026-02-08]. Available online: https://www.forbes.com/sites/sarahhernholm/article/will-ai-replace-teaching-jobs/.

HOLMES, Wayne – BIALIK, Maya -– FADEL, Charles. 2019. Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Boston : Center for Curriculum Redesign. 226 pp. https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068.

HOMOLOVÁ, Eva. 2005. Rola učiteľa a jej miesto v edukačnom procese. In *Pedagogické rozhľady.* 2005, Vol. 14, No. 5, pp. 9–11. ISSN 1335-0404.

HOMOLOVÁ, Eva. 2007. Facilitovanie výučby anglického jazyka. In *Pedagogické rozhľady*. Vol. 16, No. 1, pp. 25–26. ISSN 1335-0404

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. 2011. *Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia pre 21. storočie*. Bratislava : Stimul, 200 pp. ISBN 978-80-8127-037-6.

KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica – ĽUPTÁK, Marek. 2021. Plurilingual approach in foreign language teaching and foreign language teacher education in Slovakia from the interdisciplinary point of view. In *AD ALTA : Journal of Interdisciplinary Research.* 2021, Vol. 11, No. 1, pp. 176–180. ISSN 1804-7890. http://dx.doi.org/10.33543/1101.

KOVÁČ, Stanislav – HAMAR, Tomáš. 2023. Úloha motivácie pri rozvoji čítania s porozumením: návyky a postoje študentov vysokých škôl pedagogického a filologického zamerania. In *The Humanities and Social Sciences in Undergraduate Education 11.* Bratislava : Z-F Lingua. pp. 36–47. ISBN 978-80-8177-107-1.

KOVÁČ, Stanislav. 2025. Umelá inteligencia ako pomocník učiteľa cudzieho jazyka: porovnanie edukačných AI platforiem. In *Aplikované jazyky v cudzojazyčnom kontexte VII*. Zvolen : TU, pp. 114–123.

LANGREOVÁ, Lauraine. 2025. More Teachers Say They're Using AI in Their Lessons. Here's How. In *Education Week*. p. 1. [2025-04-08]. Available online: https://www.edweek.org/technology/more-teachers-say-theyre-using-ai-in-their-lessons-heres-how/2025/03.

LAOHA, Rukthin – CHOMTHONG, Wichittra – PONGPANICH, Weerapa. 2025. Artificial Intelligence and English as a Foreign Language (EFL) Teachers' Competencies: A Systematic Review. Higher Education Studies. In *Higher Education Studies*. 2025, Vol. 15, No. 3, pp. 262–292. [2026-24-08]. Available online: 10.5539/hes.v15n3p262.

LARSEN-FREEMANOVÁ, Diane. 2000. *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford : Oxford University Press, 189 pp. ISBN 10-0-19-435574-8.

LOJOVÁ, Gabriela – STRAKOVÁ, Zuzana. 2012. *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : Univerzita Komenského, 240 pp. ISBN 978-80-223-3315-3.

MATTHEWS, Adam. 2021. Death of the Lecture(r)?. In *Postdigit Sci Educ.* 2021, *Vol.* 4, pp. 253–258. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00239-3

MITCHELLOVÁ, Melanie. 2020. *Artificial Intelligence. A Guide for Thinking Humans*. London : Pelican Book, 336 pp. ISBN 978-1250758040.

A P P S
Academic Journal
of Applied Linguistics
and Languages

Vol. 4, Issue 2, 2026
ISSN 2729-9805
DOI: 10.17423/apps.2026.04.2.02

PANIAGUA, Alejandro – ISTANCE, David. 2018. Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. In *Educational Research and Innovation*. Paris : OECD Publishing, 210 pp. ISBN 978-92-64-08537-4. https://doi.org/10.1787/9789264085374-en.

PEDRO, Francesc – SUBOSA, Miguel – RIVAS, Axel – VALVERDE, Paula. 2019. *Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development.* Technical report. Paris : UNESCO document, 46 pp. [2026-02-09]. Available online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994.

POKRIVČÁKOVÁ, Sylvia. 2019. Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. In *Journal of Language and Cultural Education.* 2019, Vol. 7, No. 3, pp. 135–153. ISSN 1339-4045.https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025.

PONDELÍKOVÁ, Ivana – LUPRICHOVÁ, Jana. 2025. Nástroje generatívnej umelej inteligencie vo výučbe anglického jazyka. In *Didaktika*. 2025, Vol. 5, No. 20, pp. 28–32. ISSN 1338-2845.

PONDELÍKOVÁ, Ivana. 2025. *Enhancing University Education in Slovakia. Pioneering AI Tools for Achieving Excellence in the Educational Process of English Language and Anglophone Cultures*. Trnava : UCM. 196 pp. ISBN 978-80-572-0489-3.

PRAJAPATI, Alpesh. 2026. *The Changing Role of Teachers in Al-driven Classroom.* [2026-02-01]. Available online: https://www.researchgate.net/publication/399379289_The_Changing_Role_of_Teachers_in_Al-driven_Classroom_INTRODUCTION.

RICHARDS, Jack. C. – RODGERS, Theodore, S. 2001. *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 270 pp. ISBN 10- 0-521-00843-3.

ŠUCHA, Vladimír. 2025. *Keď stroje začnú myslieť: sprievodca novým svetom umelej inteligencie pre všetkých.* Banská Bystrica : MAMAŠ, 219 pp. ISBN 978-80-8268-251-2.

WOHLFARTOVÁ, Olivia – WAGNER, Ingo. 2022. Teachers' role in digitalizing education: An umbrella review. In *Educational Technology Research and Development*, 2022, Vol. 71, pp. 339–365. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0.

YANG, Aiun. 2025. On the Influence of Artificial Intelligence on Foreign Language Learning and Suggested Learning Strategies. In *International Journal of Education and Humanities* (IJEH). 2025. Vol. 4, No. 2, pp. 107–120. ISSN 2798-5768. [2026-02-03]. Available online: 10.58557/(ijeh).v4i2.214.

ZAHIDI, Saadia et al. 2025. *The World Economic Forum's Future of Jobs Report 2025*. Geneva : World Economic Forum, 290 pp. ISBN 978-2-940631-90-2.