

DIŠTANČNÁ CUDZOJAZYČNÁ EDUKÁCIA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH OČAMI PEDAGÓGOV

*Michaela Kováčová – Veronika Jurková – Simona Tomášková
– Ivica Kolečáni Lenčová – Eva Molnárová*

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach – Prírodovedecká fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach – Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave – Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave – Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

KOVÁČOVÁ, Michaela – JURKOVÁ, Veronika – TOMÁŠKOVÁ, Simona – KOLEČANI LENČOVÁ, Ivica – MOLNÁROVÁ, Eva: Online foreign language teaching at universities through the eyes of the teachers. *Philologia*, vol. XXX n° 2 (2020): 237–254.

Abstrakt: Cieľom článku je skúmať vybrané kvantitatívne (dĺžka hodiny, dĺžka reálneho vyučovacieho času) a kvalitatívne aspekty (aktivity, sociálne formy, materiály, multimedialita, interaktivita, dosahovanie cieľov) dištančného vyučovania elektronickou formou. V predkladanej štúdií upriamujeme pozornosť na učiteľa, porovnávame učiteľov s vyššou digitálnou kompetenciou (DK) a metodicko-didaktickou kompetenciou (MDK) s ostatnými učiteľmi. Ako výskumný nástroj sme použili elektronický dotazník (42 otázok). V kvantite odučených hodín sme nezaznamenali výrazný rozdiel v porovnaní s prezenčnou formou. Pri dosahovaní cieľov vzdelávania však dištančná forma v očiach respondentov mierne zostáva za prezenčnou formou. Komparácia učiteľov s vyššou a nižšou DK a MDK ukázala, že skúsení učitelia aplikovali signifikantne viac sociálnych foriem a učebných materiálov vrátane multimediálnych. Od ostatných učiteľov sa však nelíšili v miere poskytovaného inputu ani v spektre činností na vyučovaní. Ohlasy na e-learning boli celkovo pozitívne. Viac ako štyri pätiny respondentov boli otvorení možnosti využitia niektorých jeho aspektov v budúcnosti.

Kľúčové slová: dištančné vzdelávanie, e-learning, učiteľ

Abstract: The aim of the article is to map selected quantitative (length of lesson, length of real teaching time) and qualitative aspects (activities, social forms, materials, multimedia,

interactivity, achievement of goals) of online teaching. In contrast to previous research focused on students, we focus our attention on the teacher and compare teachers with higher digital competence (DK) and pedagogical-methodological competence (MDK) with others. We used an electronic questionnaire (42 questions) as a research tool. We did not notice any significant difference in the quantity of lessons compared to traditional teaching. However, in achieving educational goals, in the eyes of the respondents the distance form lags slightly behind the presence form. When we compared teachers with higher and lower MDK and DK, it turned out that experienced teachers applied significantly more social forms and teaching materials, including multimedia. However, they did not differ from other teachers in the amount of input provided or in the range of teaching activities. The response to e-learning was generally positive. More than four-fifths of the respondents expressed their willingness to use certain aspects of distance education in the future.

Keywords: distance teaching, e-learning, teacher

1 E-LEARNING: POČIATOČNÉ PRÍSĽUBY A REÁLNE MOŽNOSTI V POROVNANÍ S PREZENČNÝM VYUČOVANÍM

Dištančná výučba a s ňou spojený termín *e-learning* (eL) sa v posledných rokoch skloňuje na všetkých typoch škôl čoraz častejšie. Odborná verejnosť pod eL, teda elektronickým učením, rozumie akýkoľvek reálny vzdelávací proces s rôznym stupňom intencionality, pri ktorom sa používajú informačné a komunikačné technológie (Zounek 2009). Miera zapojenosti techniky môže pritom výrazne kolísať od podpornej, archivačnej a prezentačnej funkcie až po počítačom riadené učenie, keď softvér plní aj úlohu tútora, zbiera a vyhodnocuje dáta učiacich sa, vyberá prezentáciu učiva podľa ich preferencií, zadáva potrebné typy úloh a v závislosti od miery ich zvládnutia navrhuje ďalší učebný postup (Arnold et al. 2018; Mareš 2013).

Ako znaky a zároveň výhody eL sa uvádzajú: flexibilita času a miesta, opätovné použitie materiálov, ich ľahká distribúcia a archivácia, multimedialita, interaktivita, väčšia miera autonómie učiaceho sa, individualizácia výučby a vyššia intenzita učenia (Mareš 2013; Roche 2005; Surkamp 2017). Prax však ukázala, že mnohé z týchto charakteristík platia len čiastočne, resp. nie sú len špecifikami eL.

Flexibilita času a miesta, ktorá sa spája s predstavou učenia sa z pohodlia domova v čase, keď to jednotlivcovi vyhovuje, je ale podmienená technickou vybavenosťou participantov, podmienkami prostredia, v ktorom vyučovanie prebieha a technickým spracovaním danej aktivity pre asynchrónnu formu dištančného vyučovania. Ďalšia často pertraktovaná výhoda – opätovné použitie učebných materiálov – je možná aj pri prezenčnej výučbe; pri oboch typoch

výučby je však žiaduce prispôbiť materiál pre aktuálne vyučovanú skupinu. Ľahká archivácia a distribúcia učebných materiálov, výstupov študenta, následných spätných väzieb a hodnotení závisí od funkcií používaných digitálnych nástrojov a digitálnej kompetencie ich používateľov. Ak sú tieto podmienky splnené, podstatne to uľahčuje organizáciu aj hodnotenie výstupov vzdelávania. V opačnom prípade môže byť administratívne zaťaženie participantov na eL dokonca vyššie ako pri prezenčnom vyučovaní. Multimedialita a interaktivita nie sú v pedagogickej teórii a praxi nové. V multimedialite konštatujeme naplnenie princípu názornosti, ktorý sformuloval už Komenský, a rozumieme pod ňou prepojenie rôznych médií (text, tabuľky, grafy, zvuk, video, animácia, grafika, simulácia a pod. (Klement – Dostál 2018). Multimedialita otvára priestor pre oslovenie rôznych typov učiacich sa, zapojením viacerých zmyslových kanálov podporuje názornosť a uľahčuje výučbu. Prísne vzaté, nie je však konzekventne špecifikom eL, IKT nástroje len uľahčujú jej integráciu do vyučovania. Pri interaktivite v eL rozlišujeme tri úrovne: medzi učiacim sa a softvérom, medzi učiacimi sa a medzi učiacim sa a učiteľom. Interaktivita medzi učiacim sa a softvérom poskytuje užívateľovi možnosť zasahovať do procesov a vidieť výsledky týchto zásahov v reálnom čase. Pre učiteľa ale podpora študentovej autonómie zvyšovaním tejto interaktivity znamená tvorbu špecifických učebných materiálov za pomoci špeciálneho softvéru, čo predpokladá istú mieru digitálnej kompetencie. Arnold et al. (2018) však poukazujú na to, že väčšina učiacich sa – minimálne na skúmaných VŠ v NSR – neakceptuje interakciu výlučne na úrovni softvér – učiaci sa, i keď ich postoj k moderným technológiám je pozitívny. Využívajú ich však prevažne na vyhľadávanie a spracúvanie informácii, resp. ako komunikačné médiá. Medziľudská komunikácia je teda aj vo virtuálnom priestore nutná, zvyšuje nielen motiváciu učiacich sa, potrebná je aj z obsahových a metodických dôvodov, pretože učiaci sa disponujú vedomosťami na rozličnej úrovni, majú rozličné záujmy a uplatňujú pri učení sa rozličné postupy. Aj v eL preto musia fungovať nástroje umožňujúce medziľudskú interakciu (čat, fórum, osobné maily, videokonferencie). Pre učiteľa v asynchrónnej forme dištančného vyučovania písomná komunikácia so skupinou študentov či s jednotlivými študentmi predstavuje časovo relatívne náročnú aktivitu. Medziľudská komunikácia v synchrónnej forme dištančného vyučovania je časovo menej náročná a z tohto hľadiska porovnateľná s prezenčným vyučovaním. Často je však technicky limitovaná obmedzeným prenosom dát, komunikačným partnerom chýba ich neverbálny prejav ako odzrkadlenie ich pocitov, emócií a myšlienok, čo má za dôsledok diskontinuitnosť. Problematická je i nižšia frekvencia a pomalšie striedanie replík, kvalita zvukového signálu niekedy kolíše, čo sťažuje zrozumiteľnosť prejavu. V porovnaní s prezenčnou formou je teda uvedený spôsob komunikácie pre učiteľa i učiaceho sa menej príjemný a menej pružný.

Mareš (2016) poukazuje na to, že rola učiteľa v eL je multidimenzionálna, podobne ako v prezenčnej výučbe. Okrem tradičných rol ale učiteľ v eL preberá aj rolu technickú či technologickú, čo kladie nároky na jeho psychickú záťaž (Mareš 2016).

Riebeck et al. (2013) poukazujú na deficity týkajúce sa personálneho zabezpečenia dištančného vzdelávania a nedostatočnú metodicko-didaktickú podporu. E-learningové situácie vyžadujú nielen inováciu metód a postupov, ale hlavne rozvoj digitálnej kompetencie pedagógov ako jednej z ôsmich kľúčových kompetencií celoživotného vzdelávania (*Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*, 2006/962/ES). Táto je definovaná ako schopnosť sebaisto, kreatívne a kriticky využívať digitálne technológie, vyhľadávať, zbierať a kriticky vyhodnocovať informácie pre pracovné a súkromné účely. *Európsky rámec digitálnych kompetencií pre pedagógov: DigCompEdu* (Redecker 2017) predstavuje 22 elementárnych kompetencií, ktoré sú relevantné pre ich odbornú kompetenciu, pedagogickú kompetenciu a kompetenciu učiacich sa. Leitmotívom rámca je vyučovanie a učenie sa prostredníctvom digitálnych médií (Mikulášová – Mikuláš 2011, 107), ich implementácia do vyučovacieho procesu, schopnosť vytvárania nových formátov a metód vo vyučovaní, ako aj schopnosť využiť ich s cieľom dosiahnutia kooperatívneho a autonómneho učenia. *DigCompEdu* zároveň slúži ako nástroj na posudzovanie a meranie digitálnej kompetencie pedagógov na úrovni od A1 až po C2, t. j. od začiatočníkov, ktorí majú veľmi málo skúseností s digitálnymi technológiami a potrebujú pomoc a podporu, až po novátorov, ktorí sami vytvárajú nové a inovatívne didaktické postupy a implementujú ich do praxe (Redecker 2017).

Pozrime sa teraz bližšie na situáciu na Slovensku. Od roku 1999 sa pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ SR) a s podporou rôznych mimorezortných partnerov realizujú projekty zamerané na informačno-komunikačné technológie (napr. *Infovek*, *Notebook pre každého žiaka*, *Partneri vo vzdelávaní*). V roku 2014 bola schválená *Koncepcia informatizácie a digitalizácie rezortu školstva s výhľadom do roku 2020*¹, ktorej cieľom je reflektovať potreby v oblasti informatizácie a digitalizácie rezortu školstva. Na základe identifikovaných problémových oblastí bolo zadaných päť prioritných strategických oblastí rozvoja: 1. infraštruktúra a súvisiace vybavenie pre informatizáciu a digitalizáciu rezortu školstva, 2. elektronické služby rezortu na centrálnej a regionálnej úrovni, 3. digitálny

¹ <https://www.minedu.sk/koncepcia-informatizacie-a-digitalizacie-rezortu-skolstvas-vyhľadom-do-roku-2020/>

edukačný obsah, 4. digitálne zručnosti a kompetencie, 5. medzisektorová, medzirezortná a medzinárodná spolupráca. Cieľovými skupinami sú žiaci, študenti a odborní pracovníci všetkých typov vzdelávacích inštitúcií. V nadväznosti na rozhodnutie vlády SR vypracovalo MŠVVaŠ SR akčné plány pre jednotlivé strategické oblasti rozvoja.² Napĺňanie týchto cieľov sa však monitorovalo len parciálne s dôrazom na meranie DK žiakov, učiteľov³ a využitie digitálnych nástrojov. Čiastkové prípadové štúdie zachytávajú príklady dobrej praxe využitia eL, zväčša z prírodovedných a technických odborov (Hornýák Gregáňová – Országhová 2019; Jurková et al. 2019; Kíreš et al. 2019). Skúmanie samotného pedagogického procesu eL v cudzojazyčnom vzdelávaní na slovenských VŠ nebolo dosiaľ dostatočne celoplošne spracované.⁴

2 EMPIRICKÁ ŠTÚDIA DIŠTANČNEJ CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCIE NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH – VŠEOBECNO-PEDAGOGICKÁ A DIDAKTICKÁ ČASŤ

2.1 Cieľ a zameranie parciálneho výskumu

Štúdiá skúma vybrané aspekty všeobecnej pedagogiky a didaktiky eL v oblasti cudzích jazykov na slovenských vysokých školách s cieľom poukázať na dôležitosť kreovania a systematického implementovania novej disciplíny didaktika dištančného vzdelávania. Výskum sa zaoberal použitými digitálnymi nástrojmi a ich kombináciami, ozrejmoval dôvody ich voľby a zisťoval aj prípravu učiteľov na dištančné vzdelávanie. Ďalej sme sa venovali kvantitatívnym a kvalitatívnym aspektom vyučovania. V porovnaní s doterajším výskumom zameraným na žiaka sme upriamili pozornosť na učiteľa, jeho činnosti a vnímanie vyučovacieho procesu, pričom sme porovnávali učiteľov s vysokou digitálnou

² <https://www.minedu.sk/koncepcia-informatizacie-a-digitalizacie-rezortu-skolstva-s-vyhľadom-do-roku-2020/>

³ <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/piaac/piaac-online>

⁴ Naopak, pomerne často boli publikované čiastkové štúdie reflektujúce projekty a skúsenosti na jednotlivých pracoviskách. Nováková et al. (2015) sa zamerali na tvorbu a evaluáciu e-materiálov určených na vyučovanie odborného cudzieho jazyka (AJ, NJ) na Akadémii Policajného zboru v Bratislave, Jurišová – Janošcová (2013) priniesli študentský pohľad na e-learning v jazykovom vzdelávaní, žiaľ, len na vzorke 33 študentov. Jarná – Szaboová (2016) informujú o medzinárodnom projekte online kurzu *Effective Writers and Communicators* na TUKE v Košiciach.

kompetenciou (DK) a metodicko-pedagogickou kompetenciou (MDK) s ostatnými učiteľmi.

2.2 Metodika výskumu

2.2.1 Výskumný nástroj

Ako výskumný nástroj bol použitý elektronický dotazník, ktorý sme distribuovali na všetky vysokoškolské pracoviská na Slovensku zabezpečujúce výučbu cudzích jazykov. Dotazník tvorilo 23 zatvorených (dichotomických a polytomických), 13 polouzavretých a 6 otvorených položiek.

Po charakteristike respondenta (položky 1 – 4) nasledovalo subjektívne zhodnotenie MDK a DK (5 – 8). Dotazník zisťoval rámcové podmienky dištančného vzdelávania (použitie digitálne nástroje, dôvody ich voľby, prípravu učiteľov na dištančné vzdelávanie) (9 – 14). Jadro (15 – 40) dotazníka tvorili otázky zamerané na proces vyučovania, jeho kvantitatívne aspekty (dĺžka hodiny, dĺžka reálneho vyučovacieho času) aj kvalitatívne aspekty (aktivity realizované v rámci dištančného vzdelávania, aplikované sociálne formy, materiály, multimedialita), špecifiká práce učiteľa pri dištančnom vzdelávaní – input, zabezpečenie interaktivity, dosahovanie cieľov v porovnaní s prezenčnou formou, výhody a nevýhody dištančného vzdelávania z pohľadu učiteľa. Záverečné otázky (41 – 42) smerovali k transferu vytvorených materiálov a získaných zručností v budúcnosti (položky 41 – 42). Zber dát sa uskutočnil od mája do júna 2020.

2.2.2 Výskumná vzorka

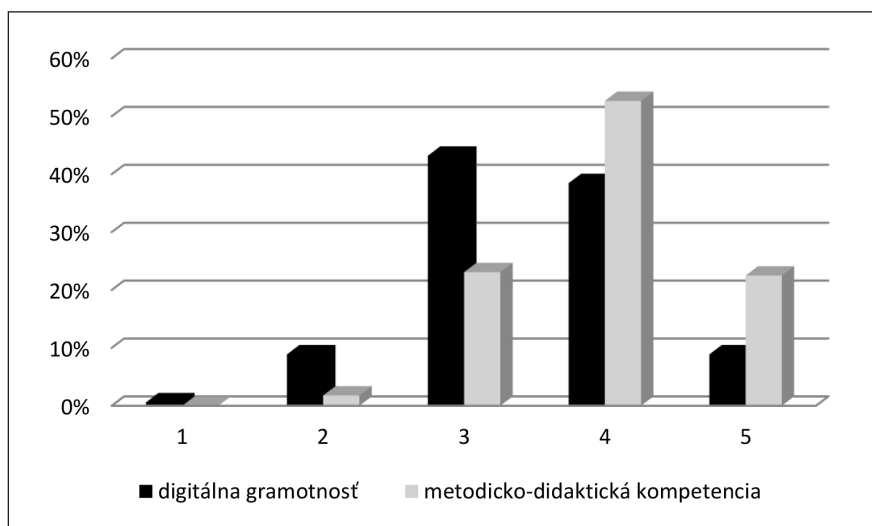
Vzorku tvorilo spolu 169 respondentov.⁵ Tabuľka č. 1 zobrazuje rozdelenie vzorky podľa nami vybraných faktorov. V prípade absolvovania vzdelávania týkajúcich sa dištančnej formy výučby bolo možné vybrať viacero odpovedí, preto súčet odpovedí nezodpovedá počtu respondentov.

⁵ Skúmanú vzorku tvorili vysokoškolskí učitelia zabezpečujúci výučbu cudzích jazykov, ako aj slovenčiny ako cudzieho jazyka na filologických aj nefilologických pracoviskách slovenských univerzít a vysokých škôl. Filologické pracoviská tvorili katedry pripravujúce učiteľov cudzích jazykov, prekladateľov a tlmočníkov či pracoviská ponúkajúce študijné programy v odbore *filológia*. Pod nefilologickými pracoviskami rozumieme katedry a ústavy jazykovej prípravy na nefilologických fakultách alebo technických univerzitách.

Tabuľka 1: Štruktúra respondentov podľa nami vybraných faktorov

Faktor		Počet	%
Vek	23 – 30	14	8 %
	31 – 40	41	24 %
	41 – 50	67	40 %
	51 – 60	24	14 %
	61 – 70	21	12 %
	nad 70	2	1 %
Počet rokov praxe na VŠ	1 – 5	31	18 %
	6 – 10	27	16 %
	11 – 20	50	30 %
	21 – 30	43	25 %
	31 – 40	13	8 %
	nad 40	5	3 %
Skúsenosti s dištančnou formou	áno	54	32 %
	nie	115	68 %
Absolvované vzdelávania	žiadne	73	33 %
	inštitucionálne	42	19 %
	individuálne	51	23 %
	online	47	22 %
	iné	5	2 %
Synchronná vs. asynchronná výučba	synchronná	79	47 %
	asynchronná	90	52 %

Zaujímala nás taktiež DK a MDK respondentov, ktorá bola meraná Likertovou škálou s hodnotami od 1 (minimálna/slabá) do 5 (veľmi vysoká). Rozdelenie odpovedí je zobrazené v grafe č. 1. Za učiteľov s vysokou DK a MDK sme považovali respondentov, ktorí vykázali hodnotu 4 a 5.



Graf 1:
Porovnanie DK a MDK respondentov na Likertovej škále

Z odpovedí respondentov vyplýva, že priemerná subjektívne vnímaná DK bola 3,46, čo signalizuje len hodnotu mierne nad priemerom napriek tomu, že k prioritným strategickým oblastiam rozvoja MŠVVaŠ SR od roku 2014 patrí rozvoj DK pedagógov. Priemerná MDK 3,96 je o niečo vyššia.

2.2.3 Metódy štatistického vyhodnocovania

Pre prvé priblíženie dát boli zvolené tabuľky a obrázky, ktoré vyjadrujú základnú popisnú štatistiku údajov. Pre zistenie závislosti medzi dvoma veličinami bol použitý Spearmanov korelačný koeficient (*Spearman's rank correlation coefficient*), ktorý sa používa v prípade dvoch kvantitatívnych ordinálnych premenných. V našom prípade ide o Likertovu škálu na 5 stupňoch. Pre zistenie štatisticky významnej rozdielnosti medzi dvoma skupinami respondentov bol zvolený neparametrický *Mann-Whitney U Test*, ktorý je náhradou za t-test s dvoma nezávislými výbermi (*Student t-test*) v prípade, ak ide o ordinálne dáta alebo nominálne dáta, ktoré nie sú z normálneho rozdelenia, čo je náš prípad. Pre overenie normality dát bol použitý *Shapiro-Wilk test normality*, ktorý preukázal rozdielnosť od normálneho rozdelenia pre nami zvolené premenné. Testy sú overované na bežnej hladine významnosti $\alpha=0,05$. Štatistické výpočty boli realizované v programe SPSS a Microsoft Excel.

2.3 Výsledky a diskusia

Dĺžka odučených hodín počas dištančného vyučovania bola často veľmi podobná ako pri prezenčnom vyučovaní, cca 30 % respondentov uviedlo, že ich hodiny boli o niečo (24,8 %), prípadne výrazne (4,1 %) kratšie, dlhšie hodiny malo cca 20 % respondentov. Použité digitálne nástroje sa ukázali ako pomerne spoľahlivé. 48,2 % učiteľov, ktorí učili synchronne, uviedlo, že riešenie technických problémov zaberalo 0 – 10 % z vyučovacieho času, 10,7 % učiteľov sa nimi zaoberalo viac ako tretinu hodiny. Relatívne bezproblémové využívanie digitálnych nástrojov bolo pravdepodobne dané tým, že ide o overené produkty a niektoré z nich učители používali už pred začiatkom núteného dištančného vzdelávania.

Tabuľka 2: Rozdiely medzi respondentmi s vysokou a respondentmi s nízkou DG a MDK vzhl'adom na nástroje dištančnej výučby (Mann-Whitney U Test)

Oblasť	Skupina	N	Mean	Sum of ranks	U	Z adjusted	p-value
Nástroje dištančnej výučby	vysoká DK_MDK	66	3,27	6037	2971	-1,42	0,157
	nízka DK_MDK	103	3,01	8327			

Priemerný počet nástrojov, ktoré využívali respondenti s vysokou DK a vysokou MDK je vyšší (3,27) ako počet nástrojov, ktoré využívali ostatní respondenti (3,01). Tento rozdiel však nie je štatisticky významný na hladine významnosti 5 percent ($p=0,157>0,05$).

E-mail bol najpoužívanejším nástrojom dištančnej výučby (87 % respondentov), väčšina respondentov ho uvádzala v kombinácii s ďalšími nástrojmi. Ako jediný nástroj ho využívalo len 6,5 % respondentov s odôvodnením, že táto forma komunikácie bola pre nich postačujúca. Predpokladáme, že väčšina respondentov e-mail využívala na zadávanie organizačných pokynov. Druhým najčastejším nástrojom bol MS Teams (70,4 %), ktorý je pre pedagógov a študentov väčšiny univerzít dostupný v rámci predplateného balíka Office 365. Ako dôvod využívania tejto platformy viacerí respondenti uvádzali, že im bola odporučená univerzitou. LMS Moodle používalo 45,6 % respondentov. Frekvencia jeho využívania počas dištančnej výučby bola relatívne vysoká hlavne z toho dôvodu, že ho vyučujúci poznajú a využívajú počas akademického roka na poskytova-

nie materiálov či zbieranie zadaní od študentov. Ako ďalšie dôvody respondenti uvádzali odporúčanie univerzity a dostupné školenia. Spomínané tri dominantné nástroje (e-mail, MS Teams a LMS Moodle) používalo naraz 26,6 % respondentov. Naše zistenia týkajúce sa najčastejšie využívaných nástrojov potvrdzuje aj výskum realizovaný na Univerzite Komenského v Bratislave, kde respondenti tiež najviac využívali e-mail, MS Teams, PowerPoint či Moodle.⁶ K ďalším využívaným nástrojom patrilo úložisko (26,0 %), Skype (24,9 %), Zoom (18,3 %) a aplikácia WhatsApp (14,8 %). Tieto výsledky poukazujú na heterogenitu výberu nástrojov. Väčšina respondentov používala kombináciu troch rôznych nástrojov (33 %), jeden nástroj používalo len 11,2 %, kombináciu dvoch nástrojov 21,3 % a kombináciu štyroch nástrojov 17,8 % respondentov. Digitálne nástroje využívali respondenti hlavne na nasledovné činnosti: zadávanie úloh (92,3 %), zdieľanie učebných materiálov (88,2 %), prezentáciu učiva (81,1 %) a poskytovanie spätnej väzby (77,5 %). Uvedené zistenia sú konzistentné s výsledkami výskumu UK (2020), v ktorých tiež dominovalo zdieľanie študijných materiálov a textových zadaní.⁷ Tieto činnosti sa dali vykonávať pri asynchrónnom aj synchrónnom eL.

54,4 % respondentov uvádza v eL vyšší input ako na prezenčnom vyučovaní. Klement – Dostál (2012) v tejto súvislosti hovoria o transmisívnej pedagogike zameranej na jednosmerné odovzdávanie informácií. Hoci je dôležitejšie rozvíjať schopnosť študenta orientovať sa v poznatkoch a vedieť ich správne využiť, len 60,4 % respondentov učivo aj precvičovalo a 56,2 % so študentmi diskutovalo. V porovnaní s aktivitami koncentrujúcimi sa na input a kontrolujúcimi output je to pomerne málo. Nižší stupeň interaktivity pociťovalo 66,4 % respondentov, čo signalizuje ich nespokojnosť s takouto realizáciou vyučovania. Predpokladali sme, že u učiteľov s vysokou DK a vysokou MDK sa uvedené kritické aspekty natoľko neprejavia, t. j. že v porovnaní s ostatnými budú mať nižší input učiteľa, budú využívať väčšie spektrum činností a dbať na interaktivitu. Žiaden z našich predpokladov sa však v štatistickej analýze dát nepotvrdil (Tab. 3).

⁶ https://uniba.sk/fileadmin/ruk/cit/e-learning/2020-04-22-Prieskum_nazorov_distancne_vzdelavanie_2020.pdf

⁷ https://uniba.sk/fileadmin/ruk/cit/e-learning/2020-04-22-Prieskum_nazorov_distancne_vzdelavanie_2020.pdf

Tabuľka 3: Rozdiely medzi respondentmi s vysokou a respondentmi s nízkou DK a MDK vzhľadom na input učiteľa a spektrum činností (Mann-Whitney U Test)

Oblasť	Skupina	N	Mean	Sum of ranks	U	Z adjusted	p-value
Input učiteľa	vysoká DK_MDK	44	3,59	2683	1507	-0,47	0,640
	nízka DK_MDK	70	3,56	3871			
Spektrum činností	vysoká DK_MDK	66	6,11	6021	2988	-1,35	0,179
	nízka DK_MDK	103	5,65	8344			

Dištančné štúdium tak pre viac ako tretinu študentov znamenalo samoštúdium. Na druhej strane 57,9 % učiteľov pocíťovalo nižšiu spätnú väzbu od študentov ako na prezenčnom vyučovaní. Chýbajúce monitorovanie procesu učenia a chýbajúca spoločná komunikácia o ňom nie sú však len špecifikom našej vzorky. Muuß-Merholz (2019) konštatuje, že na školách bola v rámci eL vyvinutá celá paleta nástrojov a metód zameraná na input alebo output, viac pozornosti v budúcnosti treba však venovať podpore individuálnych procesov učenia sa.

Na kontrolu výstupov sa učitelia značne koncentrovali, no len 16,6 % využilo strojové opravy. Tento fakt môže byť podmienený o. i. charakterom niektorých vyučovacích predmetov, kde výstupy tvoria seminárne práce, eseje a pod. Kritickú reflexiu a aplikáciu získaných poznatkov v dlhšom voľne koncipovanom texte nemôže posúdiť stroj, nezastupiteľnú funkciu tu má pedagóg. Potvrďuje to fakt, že 75,7 % respondentov uviedlo pri eL vysokú časovú náročnosť opráv a 84,6 % väčšiu časovú náročnosť pri poskytovaní spätnej väzby.

Zo sociálnych foriem práce (respondenti mohli vybrať viaceré súčasne) prevládala individuálna práca študenta (75,1 %), so značným odstupom nasledovala práca v pléne s celou skupinou na prednáškach (35,5 %) alebo počas diskusií (36,7 %). Približne rovnako zadávali učitelia aj prácu pre skupiny študentov, ktoré pracovali asynchrónne (34,9 %). Synchronnú prácu v skupinách vykonávalo 26,6 % z nich. Respondenti s vysokou DK a MDK využívali v porovnaní s ostatnými respondentmi viacero sociálnych foriem (Tab. 4). Výsledky poukazujú na to, že respondenti s vysokou DK a MDK sa pri výbere sociálnych foriem vedia lepšie zorientovať v zmenenom edukačnom prostredí a vedia sociálne formy primerane transformovať aj do nových podmienok vyučovania.

Tabuľka 4: Rozdiely medzi respondentmi s vysokou a respondentmi s nízkou DK a MDK vzhľadom na sociálne formy (Mann-Whitney U Test)

Oblasť	Skupina	N	Mean	Sum of ranks	U	Z adjusted	p-value
Sociálne formy	vysoká DK_MDK	66	2,35	6208	2800	-2,02	0,044
	nízka DK_MDK	103	2,00	8156			

Dominancia individuálnej práce študenta poukazuje na skutočnosť, že sa dá rovnako uplatniť v synchronnom, ako aj asynchronnom vyučovaní. Asynchronná skupinová práca je síce možná aj pri vyučovaní e-mailom alebo v LMS Moodle, no je organizačne náročnejšia. Ostatné formy sú typické pre synchronne vyučovanie, ktoré realizovalo 47 % respondentov. Pre synchronnu skupinovú prácu sú navyše potrebné špeciálne nastavenia alebo nástroje, ktoré si vyžadujú vyššiu DK. Okrem toho je skupinová práca vo virtuálnom priestore náročnejšia. Arnold et al. (2018) upozorňujú na nižšiu súdržnosť skupín, chýbajúcu vnútornú koordináciu v skupine i absentujúcu reflexiu potenciálu jednotlivých členov s negatívnym dosahom na efektivitu rozdelených prác. Uvedené faktory mohli zapríčiniť nižšie začlenenie kooperatívnych foriem do dištančnej výučby.

Zo študijných materiálov využívali respondenti hlavne vlastné prezentácie (63,9 %) a cvičenia (62,7 %), ako aj printové materiály (56,2 %). Možno teda predpokladať, že digitalizovali materiály, ktoré bežne používajú v prezenčnej výučbe. 45 % respondentov vytvorilo počas vyučovania multimediálne prostredie využitím krátkych filmov a videí, audionahrávok k učebniciam (23,7 %) alebo podcastov (14,2 %). Z internetu využili respondenti aj elektronické texty (36,1 %), online cvičenia (24,3 %) alebo pracovné listy (20,1 %). Profesionálne spracované digitálne učebné pomôcky (interaktívne učebnice, aplikácie a pod.) využilo len 12,4 %, resp. 8,3 % respondentov, čo odráža situáciu na trhu učebníc aj skladbu predmetov vyučovaných pedagógmi našej vzorky.⁸ Vlastné interaktívne cvičenia vytváralo 12,4 % pedagógov. Z prehľadu využívaných

⁸ Interaktívne učebnice a aplikácie sú navrhované len v posledných rokoch pre rozšírené cudzie jazyky a prevažne len pre kurzy všeobecného jazyka, prípadne pre jazykové kurzy s ekonomickým zameraním, preto ich nemohli využiť všetci učelia.

študijných materiálov vyplýva, že išlo prevažne o materiály s dominantnou verbálnou zložkou (texty v grafickej, auditívnej alebo audiovizuálnej podobe), čo zodpovedá obsahom vzdelávania vo filologických odboroch. Istú absenciu vizuálnych a interaktívnych prvkov (simulácie, hry, 3D-svety) preto považujeme za opodstatnenú. Pozitívne treba vyzdvihnúť snahu učiteľov vytvoriť materiály, zohľadňujúc kurikulá často veľmi špecializovanej disciplíny a zároveň špecifiká cieľovej skupiny a jej potreby (vlastné prezentácie a cvičenia).

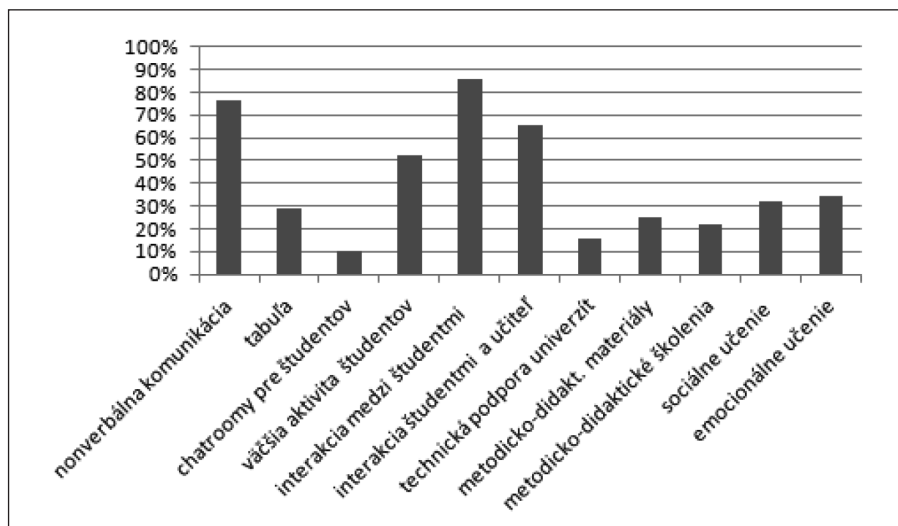
Respondenti s vysokou DK a MDK využívali viac učebných i multimediálnych materiálov, čo potvrdzuje *Mann-Whitney U test* (Tab. 5).

Tabuľka 5: Rozdiely medzi respondentmi s vysokou a respondentmi s nízkou DK a MDK vzhľadom na učebné a multimediálne materiály (*Mann-Whitney U Test*)

Oblasť	Skupina	N	Mean	Sum of ranks	U	Z adjusted	p-value
Učebné materiály	vysoká DK_MDK	66	6,26	6344	2664	-2,39	0,017
	nízka DK_MDK	103	5,11	8020			
Multimediálne materiály	vysoká DK_MDK	54	3,37	3903	1577	-2,15	0,032
	nízka DK_MDK	74	3,01	4352			

Premyslene zvolená kombinácia viacerých médií sa z pedagogicko-psychologického hľadiska považuje za výhodnú, pretože umožňuje vytváranie komplexných, lepšie sa fixujúcich mentálnych reprezentácií. Platnosť princípu multimediality však nie je absolútna, podmieňujú ju individuálne rozdiely v kognitívnych štruktúrach a učebných stratégiách, ako aj existujúcich poznatkoch respondentov. Efektivitu učenia nepodporuje ani tak množstvo použitých médií, ako ich správna kombinácia s dôrazom na koherenciu mediálne sprostredkovaných obsahov, ich segmentáciu, vyhýbanie sa redundanciám, časovú a priestorovú blízkosť pri prezentácii (Arnold et al. 2018). Naše dáta naznačujú, že skúsení učitelia sú si vedomí výhod multimediality a uplatňovali ju aj v dištančnom vzdelávaní.

Dosiahnutie cieľov hodnotili všetci respondenti v priemere ako skôr nižšie (priemer = 2,450, rovnako efektívne = 3). Pri reflexii eL v porovnaní s prezenčnou formou respondenti zdôraznili nasledovné výhody: možnosť pracovať z pohodlia domova (59,2 %), časovú flexibilitu (58 %) a možnosť vyskúšať si nové postupy vo vyučovaní (65,7 %). Zaujímavé zistenia priniesla otázka „Čo mi na dištančnom vyučovaní najviac chýbalo?“



Graf 2:
Čo mi na dištančnom vyučovaní najviac chýbalo?

Tri najviac absentujúce aspekty sa týkali komunikácie a interakcie. Podmienky počas koronakrízy 2020 – nepripravenosť učiteľov, nevhodné technické podmienky – nedovolili úplné využitie tých nástrojov, ktoré interaktivitu v eL podporujú. Pedagógom chýbala bezprostredná verbálna aj nonverbálna spätná väzba od študentov. Učitelia cudzích jazykov, ktorých ťažiskom je práca v rovine komunikácie, vnímali tento nedostatok veľmi citlivo. Ako najmenej problematické vnímali naopak aspekty spojené s technikou. S týmito problémami sa väčšina z nich vysporiadala učením sa praxou. 64,5 % respondentov sa v oblasti eL vzdelávalo individuálne, 59,8 % overovalo aj funkčnosť nových digitálnych nástrojov. Časovú, technickú, metodicko-didaktickú a obsahovú prípravu na vyučovanie hodnotili respondenti ako náročnejšiu v porovnaní s prezenčnou formou.

Tabuľka 6: Náročnosť prípravy na dištančné vyučovanie v porovnaní s prezenčným vyučovaním (priemerné hodnoty – hodnota 3 = rovnako náročné)

Náročnosť	Didakticko-metodická	Technická	Obsahová	Časová
Priemer	3,840	4,077	3,734	4,112

Nútený prechod na dištančné vzdelávanie v marci 2020 ukázal mnohým učiteľom aj výhody eL. Až 88,1 % respondentov uviedlo, že niektoré funkcionality eL a nástroje využije aj v budúcnosti (zdieľanie dokumentov, zadávanie úloh, testovanie, zber študentských výstupov v LMS Moodle a MS Teams, komunikácia s externými študentmi, diplomantmi či doktorandmi).

3 ZÁVER

Obdobie počas koronakrízy od marca do mája 2020 bolo pre viac ako dve tretiny našich respondentov prvou dlhodobejšou skúsenosťou s eL. Dáta zo vzorky poukazujú na to, že učitelia považovali toto vyučovanie za náročné, a to najmä v súvislosti s prípravou na vyučovanie, poskytovaním spätnej väzby, organizáciou vyučovania. Pohľad na použité materiály, činnosti pedagóga a sociálne formy naznačuje, že učitelia sa do určitej miery snažili preniesť prostriedky a postupy overené v prezenčnom vyučovaní do digitálnej podoby. Komparáciou učiteľov s vyššou a nižšou DK a MDK sa ukázalo, že skúsenejší učitelia aplikovali signifikantne viac sociálnych foriem, učebných materiálov vrátane multimediálnych. Od ostatných učiteľov sa však nelíšili v miere inputu, ani v spektre činností na vyučovaní. Poskytovaný input bol pritom značne vysoký – typický skôr pre vyučovanie zamerané na učiteľa – a medzi činnosťami pomerne malý podiel zaberali diskusie, precvičovanie učiva, prepájanie učiva so skúsenosťami študentov a s praxou. Je teda otázne, či eL počas prvej vlny pandémie COVID-19 priniesol skutočne „zmenu v type pedagogickej komunikácie, v spôsobe prezentovaných a reprezentovaných poznatkov” (Mareš 2013, 155).

Pri porovnaní efektivity vyučovania v dištančnej a prezenčnej forme badať celkovo miernu skepsu. Zároveň ale pozorujeme pozitívny postoj väčšiny pedagógov vyskúšať si v eL nové postupy a ich otvorenosť pre využitie vybraných prvkov eL v budúcnosti, čo vytvára podmienky pre zavedenie špecifických metodicko-didaktických kurzov v rámci pregraduálnej prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov. Tie by už však nemali byť zamerané všeobecne na používanie digitálnych nástrojov ako doteraz (s týmto aspektom naši probandi problémy zväčša nemali), ale na predmetovú didaktiku dištančného vzdelávania s ukázkami inovatívnych postupov, pri ktorých sa využíva pridaná hodnota eL. Nové médiá nie sú samy o sebe zárukou kvalitného vzdelávania, len ich didakticky premyslené využívanie môže podporiť efektívne a názorné učenie zohľadňujúce individuálne potreby študentov.

Literatúra

- ARNOLD, Patricia – Lars KILLIAN – Anne THILLOSEN – Gerhard ZIMMER. 2018. *Handbuch E-Learning*. Bielefeld: Bertelsmann.
- HORNYÁK GREGÁŇOVÁ, Radomíra – Dana ORSZÁGHOVÁ. 2019. „O používaní elektronických prostriedkov a nástrojov v matematickom univerzitnom vzdelávaní.“ In Poulová, Petra (ed.): *Sborník príspevků z konference a soutěže eLearning 2019*, 12–17. Hradec Králové: Gaudeamus.
- JARNÁ, Karolína – Katarína SZABOOVÁ. 2016. „Elektronické vzdelávanie na Katedre jazykov TUKE.“ In Vevereková, Petra – Danihelová, Zuzana – Lupták, Marek (ed.): *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III*. 2016, 185–193. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene
- JURIŠOVÁ, Erika – Renáta JANOŠCOVÁ. 2013. Skúsenosti a vízia e-vzdelávania v rôznych vedných disciplínach. https://www.researchgate.net/profile/Renata_Janoscova/publication/281098416_Skusenosti_a_vizia_e-vzdelavania_v_roznych_vednych_disciplinach/links/55db01fa08aed6a199ab1251.pdf
- JURKOVÁ, Veronika – Roman KOLLÁR – Mária JANKOVÁ – Róbert HAJDUK – Andrej TRNOVEC – Dušan ŠVEDA – Ján TURA – Gabriela GAVURNÍKOVÁ. 2019. „Education improving thorough information technology and their impact on the students career pathways within the “IT Academy” Project.“ In Jakab, František (ed). *ICETA 2019: 17th IEEE International conference on emerging elearning technologies and applications: Information and communication technologies in learning*, 330–335. Denver (USA): Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- KÍREŠ, Marián – Dušan ŠVEDA – Zuzana JEŠKOVÁ – Stanislav LUKÁČ – Mária GANAJOVÁ – Andrea LEŠKOVÁ – Stela CSACHOVÁ. 2019. „Key innovation concepts of STEM education driven by IT Academy project.“ In Jakab, František (ed). *ICETA 2019: 17th IEEE International conference on emerging elearning technologies and applications: Information and communication technologies in learning*, 378–382. Denver (USA): Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- KLEMENT, Milan – Jiří DOSTÁL. 2012. „Využívání a role e-learningu v současném vysokoškolském vzdělávání.“ *Aula XX* (1): 93–110.
- KLEMENT, Milan – Jiří DOSTÁL. 2018. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Koncepcia informatizácie a digitalizácie rezortu školstva s výhľadom do roku 2020*. 2014. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. <https://www.minedu.sk/koncepcia-informatizacie-a-digitalizacie-rezortu-skolstvas-vyhľadom-do-roku-2020/>
- MAREŠ, Jiří. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MAREŠ, Jiří. 2016. „Jaké jsou role učitele v e-learningu?“ *Pedagogika*, 66 (2), 2016: 179–205. <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/>

- MIKULÁŠOVÁ, Andrea – Roman MIKULÁŠ. 2011. Diskurse der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Nümbrecht: Kirsch Verlag.
- MUUSS-MERHOLZ, Jöran. 2019. *Digitale Schule Was heute schon im Unterricht geht. Das Praxisbuch zum individualisierten Lernen mit digitalen Medien*. Hamburg: ZLL21 e.V.
- NOVÁKOVÁ, Iveta – Martina BINDEROVÁ – Petra FERENČÍKOVÁ – Jelena ONDEJKOVIČOVÁ. 2015. *E-Learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. <http://82.119.102.197:8080/webisnt/fulltext/publikacie/2015/E-LEARNING.pdf>
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Prieskum názorov na online vzdelávanie na UK*. 2020. Centrum informačných technológií. Univerzita Komenského v Bratislave. Retrieved 09/07/2020, from https://uniba.sk/fileadmin/ruk/cit/e-learning/2020-04-22-Prieskum_nazorov_distancne_vzdelavanie_2020.pdf
- REDECKER, Christine. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- RIEBECK, Sindy – Sven HOFMANN – Steffen FRIEDRICH – Andrea LISSNER – Michael RUDOLPH. 2013. „E-Learning in der Schule – Lehrer im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Mehrwert und didaktischer Anforderung.“ In *GI-Jahrestagung 2013*, 166–180.
- ROCHE, Jörg. 2005. *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen – Basel: A. Francke.
- Vzdelávanie a zručnosti online*. <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/piaac/piaac-online>
- SURKAMP, Carola. 2017. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- ZOUNEK, Jiří. 2009. *E-Learning jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Dr. rer. pol. Michaela Kováčová
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Moyzesova 9
04001 Košice
michaela.kovacova@upjs.sk

RNDr. Veronika Jurková, PhD.
Ústav matematických vied
Prírodovedecká fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Jesenná 5
04154 Košice
veronika.kopцова@upjs.sk

Mgr. Simona Tomášková, PhD.
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Ústav filologických štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
simona.tomaskova@fedu.uniba.sk

PhDr. Eva Molnárová, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Tajovského 40
97401 Banská Bystrica
eva.molnarova@umb.sk

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Ústav filologických štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
kolecani@fedu.uniba.sk