

CUDZOJAZYČNÁ EDUKÁCIA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A JEJ ŠPECIFIKÁ VO VZŤAHU K VYBRANÝM ASPEKTOM DIŠTANČNEJ VÝUČBY

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

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

KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica, MICHAELA KOVÁČOVÁ, SIMONA TOMÁŠKOVÁ a EVA MOLNÁROVÁ. 2021. „Foreign language education at universities and its specifics in relation to selected aspects of distance learning.“ *Philologia*, 31 (1): 219–240.

Abstrakt: Predkladaná štúdia skúma dopad prechodu na dištančné vyučovanie cudzích jazykov na slovenských VŠ na vzorke 169 respondentov v akademickom roku 2019/2020. Predmetom skúmania je: a) porovnanie materiálov využívaných v jednotlivých disciplínach (lingvistika, literatúra, didaktika, kulturológia, preklad, tlmočenie kurzy všeobecného a odborného jazyka); b) subjektívne vnímaná efektívnosť sprostredkovania a nácviku jazykových zručností, gramatiky, slovnej zásoby, obsahovej stránky učiva, prekladu a tlmočenia počas dištančnej výučby v komparácii s prezenčnou výučbou z pohľadu vyučujúceho. Ako výskumný nástroj slúžil elektronický dotazník, v ktorom boli predmety skúmania operacionalizované do formy polytomických položiek s možnosťou výberu viacerých variantov a položiek s Likertovou škálou. Výsledky naznačujú, že vyučujúci umiestňovali do digitálneho prostredia vo veľkej miere osvedčené materiály, využívali a tvorili aj nové materiály. Podľa názorov respondentov bol relatívne efektívny nácvik písomného prejavu, prekladu a slovnej zásoby, značné problémy naopak spôsoboval nácvik ústneho prejavu a tlmočenia. **Ľúčové slová:** dištančná výučba, jazykové zručnosti, gramatika, slovná zásoba, digitálna kompetencia, metodicko-didaktická kompetencia vyučujúceho

Abstract: The present study examines the impact of the transition to online teaching of foreign languages at Slovak universities on a sample of 169 respondents in the academic

year 2019/2020. The subject of the research is: a) the comparison of materials used in the individual disciplines (linguistics, literature, didactics, culturology, translation, interpreting, general language courses and courses in language for specific purposes); b) the subjectively perceived effectiveness of teaching and practising language skills, grammar, vocabulary, subject matter, translation and interpreting during online teaching in comparison with traditional teaching from the teacher's point of view. As a research tool an electronic questionnaire was used. The research objectives were operationalised in the form of multiple-choice questions with the possibility of selecting several options as well as in the form of items on the Likert scale. The results suggest that lecturers relied largely on proven materials in the digital environment, however, they used and created new materials as well. According to the respondents, practising writing skills, translation and vocabulary was relatively effective, meanwhile the practice of speaking and interpreting caused considerable problems.

Keywords: online teaching, language skills, grammar, vocabulary, digital competence, pedagogical-methodological competence of the lecturer

ÚVOD

Rok 2020 priniesol na celom svete zmeny vo výučbe. Z dôvodu pandémie covid-19 prešli aj vysoké školy na dištančnú výučbu, ktorej vo väčšine prípadov nepredchádzala systematická príprava. Štúdia prináša poznatky a skúsenosti k problematike dištančného vyučovania cudzích jazykov na slovenských vysokých školách. Nadväzuje priamo na štúdiu *Dištančná cudzojazyčná edukácia na vysokých školách očami pedagógov* (Kováčová et al. 2020) a je pokračovaním analýzy dotazníka distribuovaného v letnom semestri 2019/2020 bezprostredne po prvej vlne pandémie. Podrobné teoretické, terminologické a metodologické východiská *e-learningu* a dištančnej výučby boli predmetom prvej štúdie, v ktorej sme sa venovali o. i. multimedialite, pozitívam a negatívam *e-learningu* v jeho asynchrónnej a synchrónnej forme. Keďže zmenené vyučovacie prostredie predstavovalo aj zmenené nároky na digitálnu a meto-
dicko-pedagogickú kompetenciu vyučujúcich, boli aj tieto predmetom nášho skúmania, pričom sme ich korelovali s ďalšími skúmanými premennými¹. Ako teoretické východisko k digitálnej kompetencii slúžil *Európsky rámec digitálnych kompetencií pre pedagógov: DigCompEdu* (Redecker 2017). Opierali sme sa taktiež o dokumenty a prioritné stratégie Ministerstva školstva, vedy,

¹ Pre zistenie závislosti medzi dvoma veličinami bol použitý Spearmanov korelačný koeficient (Chrásková 2016, 96–101). Štatistické výpočty boli realizované v programe SPSS a Microsoft Excel.

výskumu a športu Slovenskej republiky a čiastkové štúdie slovenskej vedeckej obce (Jurišová – Janošková 2013; Jurková et al. 2019; Kováčová et al. 2020). Doterajšie výskumy boli prevažne zamerané na učiacich sa, v našom výskume sme upriamili pozornosť na vyučujúceho, jeho činnosti a vnímanie vyučovacieho procesu.

Ako sme už uviedli, predkladaná štúdia priamo nadväzuje na našu prvú štúdiu a venujeme sa v nej v prvom rade analýze materiálov využívaných v rámci dištančnej výučby v závislosti od zamerania vyučujúcich a efektívnosti sprostredkovania jednotlivých jazykových zručností, vybraných jazykových prostriedkov, obsahovej stránky učiva, prekladu a tlmočenia počas dištančnej výučby v komparácii s prezenčnou výučbou. Výsledky analýz podobného charakteru na Slovensku neboli doteraz publikované.

VÝSKUMNÝ NÁSTROJ

Na zber dát slúžil elektronický dotazník (Kováčová et al. 2020), ktorý sa skladal z 23 zatvorených (dichotomických a polytomických), 13 polouzavretých a 6 otvorených položiek. V položkách 1 – 4 sme zbierali údaje k charakteristike respondenta. Cieľom položiek 5 – 8 bolo zistiť subjektívne hodnotenie metodicko-didaktickej a digitálnej kompetencie respondentov. Využitie digitálnych nástrojov, dôvody ich použitia a celkovú pripravenosť na dištančnú výučbu sme skúmali v otázkach 9 – 14. Kvantitatívne a kvalitatívne aspekty procesu dištančnej výučby sme vyhodnocovali pomocou položiek 15 – 40. Posledné otázky (41 – 42) slúžili na zistenie využiteľnosti materiálov, ktoré vznikli počas prvej vlny dištančnej výučby a smerovali k zisteniu vízie do budúcnosti. Dotazník sme distribuovali koncom letného semestra 2019/2020 (máj – jún 2020) na všetky vysokoškolské pracoviská na Slovensku zabezpečujúce výučbu cudzích jazykov. Štúdia je zacielená na analýzu materiálov používaných vo výučbe a efektívnosť komponentov výučby pri zohľadnení synchrónnej a asynchrónnej formy a digitálnej a metodicko-didaktickej kompetencie v súvislosti so špecifikami jazykovej výučby.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku tvorilo 169 respondentov z radov vysokoškolských vyučujúcich, ktorí v letnom semestri 2019/2020 zabezpečovali výučbu cudzích jazykov a slovenčiny ako cudzieho jazyka na univerzitách a vysokých školách na Slovensku. Oslovili sme filologické pracoviská, ku ktorým patria katedry

prpravujúce učiteľov cudzích jazykov, prekladateľov a tlmočníkov a pracoviská ponúkajúce študijné programy v odbore filológia. Dotazník vyplňali aj vyučujúci katedier a ústavov jazykovej prípravy nefilologických fakúlt alebo technických univerzít. Základnú charakteristiku respondentov uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1: Štruktúra respondentov podľa nami vybraných faktorov (Kováčová et al. 2020, 237 – 254)

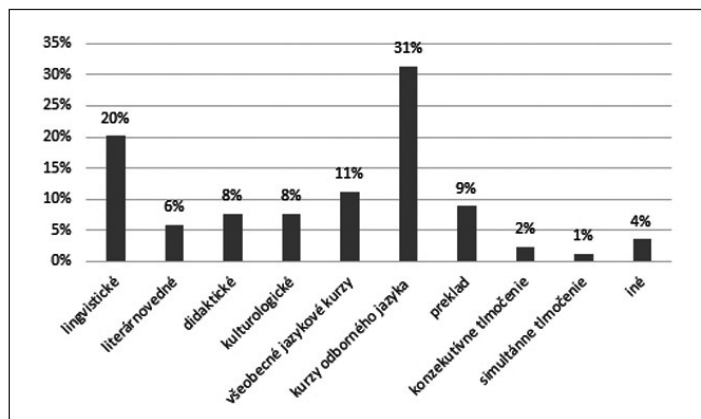
Faktor		Počet	%
Vek	23 – 30	14	8 %
	31 – 40	41	24 %
	41 – 50	67	40 %
	51 – 60	24	14 %
	61 – 70	21	12 %
	nad 70	2	1 %
Počet rokov praxe na VŠ	1 – 5	31	18 %
	6 – 10	27	16 %
	11 – 20	50	30 %
	21 – 30	43	25 %
	31 – 40	13	8 %
	nad 40	5	3 %
Predchádzajúce skúsenosti s dištančnou formou výučby	áno	54	32 %
	nie	115	68 %
Vzdelávanie v oblasti dištančnej výučby pred začiatkom samotnej dištančnej výučby	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 %

Z pohľadu najčastejšie vyučovaných cudzích jazykov na slovenských univerzitách môžeme na základe výskumnej vzorky 169 respondentov konštatovať dominantné postavenie anglického (40 % respondentov) a nemeckého jazyka (28 % respondentov). 7 % respondentov v skúmanom semestri učilo slovenčinu pre cudzincov a ruštinu sa venovalo 5 % respondentov. K ďalším zastúpeným jazykom patrili španielsky, francúzsky, latinský, maďarský, holandský, chorvátsky, srbský, ukrajinský či novogrécky. Niektorí respondenti pri položke *iné* označili aj kombináciu viacerých jazykov.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Využívané učebné materiály podľa disciplín

V našom výskume sme sa zaoberali voľbou učebného materiálu v jednotlivých oblastiach filologického štúdia, ale aj v rámci štúdia cudzích jazykov na nefilologických fakultách, technických a ekonomických univerzitách. Voľbu učebných materiálov sme skúmali v jednotlivých kurzoch, ktoré vyučujúci prevažne viedli v letnom semestri 2019/2020. Podrobnú štruktúru zamerania vyučujúcich zobrazuje nasledujúci graf:



Graf 1:

Rozloženie disciplín podľa zamerania

Lingvistické disciplíny učilo celkovo 34 (20 %) respondentov, z toho 19 synchronne a 15 asynchronne. Pri analýze učebných materiálov, ktoré používali počas dištančnej výučby možno konštatovať, že v nich dominujú vlastné materiály. Najčastejšie respondenti používali vlastné cvičenia (82 %) a vlastné po-

werpointové prezentácie (79 %). Tieto výsledky odrážajú charakter prednášok a seminárov z lingvistiky, kde dominuje teoretický výklad a následné praktické precvičovanie vybraných jazykových javov. 47 % respondentov používalo vlastné pracovné listy. Výsledky naznačujú, že respondenti pravdepodobne používali svoje materiály v elektronickej podobe. Hodiny však dopĺňali o audiovizuálne materiály (38 %), videá alebo krátke filmy z internetu (26 %), či kultúrne a umelecké artefakty (21 %). Významné postavenie mali elektronické texty z internetu (35 %) a elektronické slovníky a korpusy (35 %) (Tomášková, 2020). Rovnako treba uviesť, že niektorí respondenti používali materiály s interaktívnymi prvkami, ako napríklad interaktívne učebnice (26 %) a vlastné interaktívne cvičenia (7 %). Používanie prevzatých či printových materiálov bolo zanedbateľné, čo môže poukazovať na to, že vyučujúci lingvistických disciplín bežne používali digitalizované materiály alebo sa danej situácii flexibilne prispôbili.

K literárnovedným disciplínam sa vyjadrilo spolu 10 respondentov (6 %). Ich pomerne nízke percentuálne zastúpenie odzrkadľuje zameranie študijných programov katedier, ktoré ponúkajú cudzojazyčnú edukáciu. Tieto disciplíny sú priamo alebo nepriamo spojené s pedagogickým alebo vedeckým nasmerovaním daného pracoviska (Fedáková – Puchalová 2014). Synchronne pracovalo 70 %, asynchrónne 30 % respondentov, ako v nasledovnom potvrdzuje aj používanie učebných materiálov. Najširšie uplatnenie mali elektronické texty z internetu (90 %), čo signalizuje znalosť a samozrejmosť postupov práce s uvedenými textami. Vlastná powerpointová prezentácia mala taktiež vysoké zastúpenie (80 %). V obidvoch údajoch sa dá predpokladať využitie materiálov z prezenčnej výučby. Taktiež našli časté uplatnenie vlastné pracovné listy (70 %), videá alebo krátke filmy z internetu (70 %), ktoré vniesli do hodín nové aspekty spracovania obsahov. Na hodinách sa využívali v dostatočnej miere aj interaktívne učebnice (50 %) a vlastné cvičenia (50 %), ako aj kultúrne a umelecké artefakty z internetových zdrojov (40 %) (Kolečáni Lenčová 2019) a printové materiály (40 %). Nižšie zastúpenie mali prevzaté online cvičenia (30 %), najmenej sa využili na hodinách audionahrávky, podcasty, elektronické slovníky, či vlastné alebo prevzaté cvičenia, z ktorých v daných disciplínach môžu nájsť uplatnenie hlavne audionahrávky (Jurčáková 2015).² Pozitívne sa dá hodnotiť prepojenie odbornosti so širokým využitím vhodného materiálu na dištančnú výučbu.

Didaktické disciplíny boli zastúpené spolu 13 respondentmi (8 %). Ich relatívne nízky percentuálny podiel súvisí priamo s učiteľským nasmerovaním,

² Bučková 2020.

ktoré nie je na všetkých pracoviskách cudzích jazykov zadefinované. Synchronne učilo 38 %, asynchronne 62 %, čo môže indikovať čiastočnú predchádzajúcu neskúsenosť, či nedôveru pracovať v digitálnom prostredí. Napriek tomu konštatujeme široký výber používaných učebných materiálov, aj keď nie ich proporcionálne vyvážené používanie. Bohatosť používaného materiálu súvisí s charakterom didaktických disciplín, ktoré predstavujú kontinuálne prepojenie teoretických poznatkov s ich implikáciou v praxi. Z používaných učebných materiálov boli najviac využité vlastné materiály, z ktorých najvyššiu frekvenciu zaznamenali vlastné powerpointové prezentácie (92 %), printové materiály (61 %) a vlastné cvičenia (61 %), ako aj vlastné pracovné listy (61 %). Tu sa dá predpokladať ich využívanie už aj počas prezenčnej výučby pred pandemiou. Na hodinách sa uplatnili audiovizuálne materiály a tiež videá alebo krátke filmy z internetu (46 %), čo korešponduje s charakterom disciplín a sprostredkovanými obsahmi. Využitie našli taktiež elektronické učebnice (23 %). V menšom zastúpení (15 %) boli uvedené kultúrne a umelecké artefakty, podcasty (Molnárová 2016; Kolečáni Lenčová 2012), elektronické texty z internetu, elektronické slovníky, korpusy a vlastné texty a tiež prevzaté online cvičenia a prevzaté pracovné listy (8 %). Dá sa predpokladať, že menej používané materiály súvisia s nedostatočnou kompetenciou respondentov pri vyhľadávaní uvedených zdrojov a ich implikovaní do vyučovania v digitálnom prostredí. Tieto skutočnosti môžu čiastočne indikovať digitálnu kompetenciu respondentov, kde sa temer 54 % respondentov považuje za priemerných, 39 % za lepších ako priemer a 7 % vníma svoje digitálne schopnosti ako podpriemerné.

V **kulturologických** disciplínach, ktoré zahŕňajú predmety ako dejiny kultúry a štúdium reálií v cieľových krajinách, interkultúrnú komunikáciu reflektovalo 14 respondentov (8 %). Vyučujúci najčastejšie siahali po vlastných powerpointových prezentáciách (71 %), ďalej po printových materiáloch (64 %), audiovizuálnych materiáloch (57 %) a prezentácií umeleckých artefaktov z internetových zdrojov (57 %). O niečo menej sú zastúpené elektronické texty (43 %) a vlastné pracovné listy (43 %). Temer úplne absentujú digitálne materiály: vlastné alebo prevzaté interaktívne cvičenia (14, resp. 21 %) alebo aplikácie (7 %).

Výber materiálov je podmienený tak obsahom, ako i formou predmetu. Obsah predmetu vyučujúci často kreujú na základe vlastnej syntézy rôznych materiálov, ktoré sumarizujú práve v prezentáciách používaných na prednáškach. Zároveň môžu od študentov požadovať aj samostatnú prácu s textom, audiovizuálnym alebo iným kultúrnym artefaktom (Kolečáni Lenčová 2019). Kultúrne artefakty sú súčasťou jadra vzdelávania v daných predmetoch a slúžia aj na ilustráciu teoretických zovšeobecnení. Ďalším determinantom je ľahká

diseminácia prezentácií i linkov na spomenuté materiály či už mailom, ktorý bol najčastejšie používaným nástrojom v prvej vlnе dištančného vzdelávania (Kováčová et al. 2020) alebo ich archiváciou na zdieľaných platformách a úložiskách, ktoré vyučujúci takisto často využívali.

Všeobecné jazykové kurzy vyučovalo 21 respondentov (12 %). Najčastejšie používaným materiálom boli aj tu powerpointové prezentácie (64 %). Keďže sa všeobecné jazykové kurzy vyučujú zväčša vo forme seminárov respondenti využívali v značnej miere aj vlastné cvičenia (52 %), resp. vlastné pracovné listy (52 %) ako i prevzaté pracovné listy z internetu (43 %). Dôležitú úlohu zohrali aj printové materiály (pravdepodobne nosné učebnice kurzu) – 48 % , pričom však interaktívne učebnice využilo len 29 % respondentov. V menšej miere sa využívali audiovizuálne materiály (43 %), elektronické slovníky a korpusy (33 %), ako i audionahrávky, ktoré sú súčasťou učebnice (33 %).

Z pomerne širokého spektra použitých materiálov možno vyvodit', že aspoň tretina opýtaných vyučujúcich sa snažila pokryť nácvik viacerých zručností (minimálne počúvania a čítania s porozumením) a prácu so slovnou zásobou, pričom vyše polovica respondentov dbala na fixáciu učiva prostredníctvom cvičení. Overené prostriedky a progresiu z prezenčného vyučovania sa usilovala preniesť do digitálnej podoby. Vlastné interaktívne cvičenia vytváralo len minimum respondentov (10 %) a rovnako len zlomok respondentov siahol po aplikáciách (13 %), hoci aplikácií dnes už existuje množstvo aj od renomovaných jazykových inštitúcií, ktoré garantujú ich kvalitné metodické spracovanie, nielen ich grafickú prít'azlivosť ako je to u komerčných poskytovateľov.³ Menšie zastúpenie vlastných interaktívnych cvičení a aplikácií poukazuje na nedostatočne rozvinutú metodickú kompetenciu v tvorbe, poznaní a využívaní digitálnych vyučovacích prostriedkov.

Pomerne nízke percento opýtaných pracovalo s interaktívnymi učebnicami (29 %) a využívalo prevzaté online cvičenia (29 %), hoci moderné učebnice veľkých vydavateľstiev pre svetové jazyky sú už technicky koncipované ako interaktívne s internetovou podporou. Ich nízke zastúpenie vo vzorke môže byť podmienené multikauzálne – jednak širokým spektrom jazykov, ktoré respondenti vyučujú (pre menšie a klasické jazyky takéto učebnice takmer neexistujú), jednak používaním starších učebníc alebo neinformovanosťou, že pre daný jazyk existuje učebnica s internetovou podporou, či využívaním učebníc z menších vydavateľstiev, prípadne vedením kurzu bez nosnej učebnice, keď vyučujúci kombinuje rôzne materiály.

³ Ku kvalite aplikácií na osvojovanie si slovnej zásoby v nemeckom jazyku viď o. i. Kováčová 2015/16.

Učitelia **kurzov odborného jazyka** tvorili najpočetnejšiu skupinou zo všetkých respondentov. Zaznamenali sme 53 odpovedí, čo predstavuje 31 % zo skúmanej vzorky. Počas dištančnej výučby v rôznej miere používali širokú paletu učebných materiálov. Väčšina respondentov (68 %) tieto materiály využívala synchronne. K najčastejšie označeným materiálom patrili vlastné cvičenia (20 %), videá a krátke filmy z internetu (20 %) a printové materiály (19 %). V prípade printových materiálov predpokladáme, že išlo o učebnice, skriptá alebo texty, ktoré mali vyučujúci a študenti k dispozícii počas prezenčnej výučby a pracovali s nimi ďalej v online prostredí. Powerpointové prezentácie boli zastúpené u 15 % respondentov. V menšom rozsahu sme zaznamenali používanie audionahrávok z učebnice (13 %) a audiovizuálnych materiálov (13 %), ktoré slúžili na multimediálne rozšírenie výučby. Niektorí siahli po elektronických textoch z internetu (9 %) alebo slovníkoch (6 %).

Vyučujúci, ktorí prevažne vyučovali **prekladové kurzy**, tvorili 9 % respondentov. Predpokladali sme, že práve preklad bude vyučovaný asynchrónnou formou. Z 15 odpovedí 8 (53 %) potvrdilo náš predpoklad a 7 (47 %) vyučujúcich využívalo synchronnu formu vyučovania. Najčastejšie využívaným materiálom boli vlastné cvičenia, ktoré vyučujúci vytvárajú rovnako aj počas prezenčnej výučby a sú súčasťou najmä predtextovej a potextovej práce. Používanie elektronických slovníkov a korpusov je taktiež bežnou súčasťou prezenčnej výučby. Rovnaký počet respondentov používal vlastné powerpointové prezentácie a printové materiály. Ako ďalšie v poradí boli uvádzané audiovizuálne materiály, elektronické texty z internetu a prekladateľské nástroje. Ak by sme sa pokúsili výsledky generalizovať, mohli by sme konštatovať, že materiály používané v rámci kurzov prekladu počas dištančnej formy výučby sa zásadne neodlišovali od materiálov používaných počas výučby prezenčnej.

Komunita vyučujúcich **tlmočenia** na VŠ je pomerne malá, čo sa prejavilo aj na vzorke respondentov. Dištančnou formou vyučovali prevažne konzekutívne tlmočenie 4 respondenti, čiže 2 % z celkového počtu opýtaných a simultánne tlmočenie 2 respondenti, čo predstavuje 1 %. Napriek zásadnej zmene vyučovacieho prostredia a zhoršenej, resp. absentujúcej dostupnosti tlmočnických zariadení a programov, ktoré sú bežnou súčasťou prezenčného vyučovania, všetci respondenti vyučovali tlmočenie synchronne, 1 respondent kombinoval synchronnu výučbu s asynchrónnou. Vyučujúci využívali kombináciu rôznych učebných materiálov (13 z 20-tich nominálnych znakov položky). Pri konzekutívnom tlmočení prevažovali elektronické texty z internetu, text čítaný učiteľom, prípadne študentom a elektronické slovníky a korpusy. Rovnaký počet respondentov uviedol využívanie vlastnej powerpointovej prezentácie, vlastných cvi-

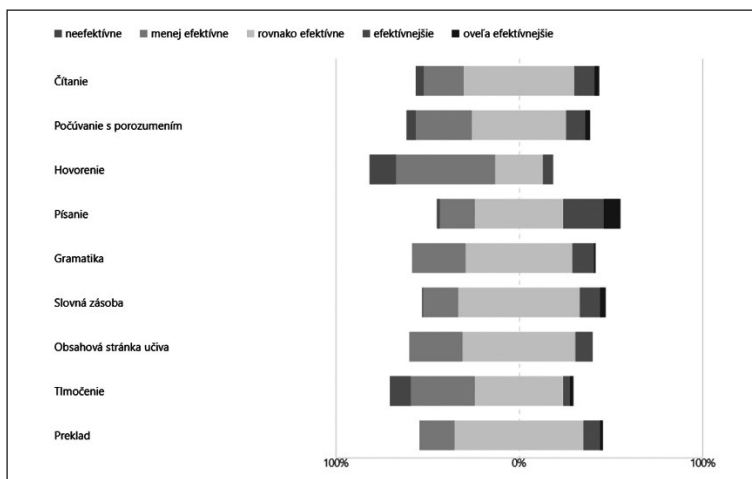
čení, audiovizuálnych materiálov, tlmočnických a prekladateľských nástrojov. Pri simultánnom tlmočení na rozdiel od tlmočenia konzekutívneho vyučujúci využívali aj kultúrne a umelecké artefakty z internetových zdrojov a podcasty.

Šiesti respondenti (necelé 4 %) uviedli pri tejto položke, že učili **predmety iného zamerania** ako ponúkali možnosti v dotazníku. Figurovali medzi nimi všeobecný jazyk, reálie, rétorika či kombinácia viacerých vyššie menovaných predmetov. Polovica z nich učila synchronne. V tejto skupine zároveň dve tretiny respondentov uviedli, že používali powerpointové prezentácie, elektronické slovníky a korpusy, ako aj elektronické texty z internetu. Dá sa konštatovať, že prepojili tradičné postupy prezenčnej výučby s elektronickými materiálmi dostupnými online.

EFEKTÍVNOSŤ SPROSTREDKOVANIA JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ A ĎALŠÍCH KOMPONENTOV CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCIE

V nasledujúcom texte sa venujeme analýze efektívnosti sprostredkovania jednotlivých jazykových zručností, vybraných jazykových prostriedkov, obsahovej stránky učiva, prekladu a tlmočenia v rámci online vyučovania v porovnaní s prezenčným vyučovaním. Predpokladali sme, že respondenti s nižšou digitálnou kompetenciou budú rozdielne hodnotiť efektívnosť online vyučovania zručností čítanie a písanie v porovnaní s ďalšími skúmanými položkami. Žiaden korelačný koeficient však nebol štatisticky významný, takže vzťahy medzi digitálnou kompetenciou a jednotlivými zručnosťami sa nepotvrdili. Graf č. 2 sumarizuje hodnotenie respondentov, ktoré následne podrobnejšie analyzujeme podľa jednotlivých skúmaných položiek.

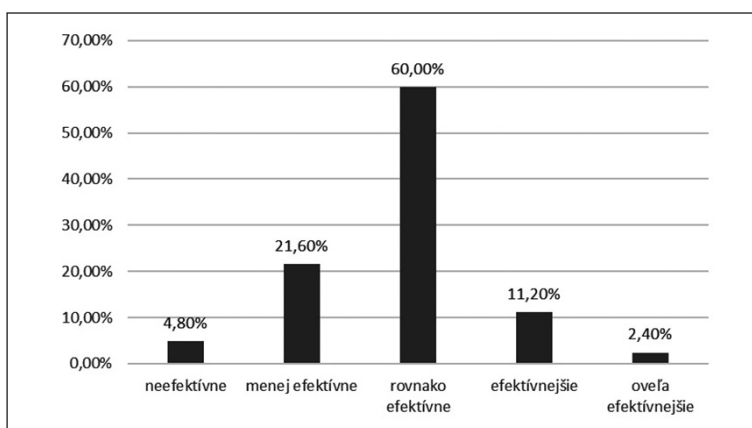
Receptívnu **zručnosť čítanie s porozumením** hodnotilo spolu 125 respondentov. Presne 60 % z nich si myslí, že rovnako efektívne umožňuje sprostredkovať uvedenú zručnosť dištančné, ako aj prezenčné vyučovanie. Je to pomerne vysoké percento, čo môže súvisieť so spôsobom vytvárania a zobrazovania textov pomocou digitálnych technológií, s ich ľahkou dostupnosťou vďaka vývoju rôznych mobilných aplikácií, ktoré sa dajú vo výučbe uplatniť. Dá sa predpokladať, že vyučujúci na svojich hodinách využili možnosť stiahnutia a zdieľanie textov na efektívnu prácu s vybranými textami či už cez počítač, mobil alebo tablet. Keď porovnáваме skórovanie smerom k negatívnym hodnotám, respondenti majú tendenciu považovať vyučovanie za menej efektívne (22 %) a ako celkom neefektívne ho vníma spolu 5 %. Za efektívnejšie



Graf 2:

Hodnotenie efektívnosti online vyučovania v jednotlivých komponentoch

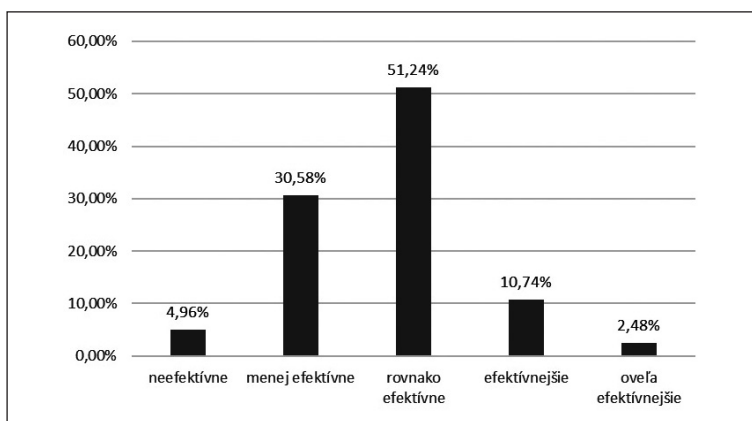
považovalo digitálne prostredie 11 % a za oveľa efektívnejšie 2 % respondentov. Celkovo sú hodnoty smerom k odmietaniu dvakrát vyššie ako tendencie k pozitívnemu hodnoteniu efektívnosti dištančného sprostredkovania tejto zručnosti. Polarizácia dát smerom k negatívnemu vnímaniu dištančnej výučby pri nácviku zručnosti čítanie indikuje v procese transformácie foriem vyučovania určitý medzistupeň, na ktorom respondenti z rôznych dôvodov nevyužívajú v dostatočnej miere digitálne nástroje, ľahkú dostupnosť rôznorodých textov a ich efektívne začlenenie do svojich hodín.



Graf 3:

Efektívnosť zručnosti čítanie s porozumením

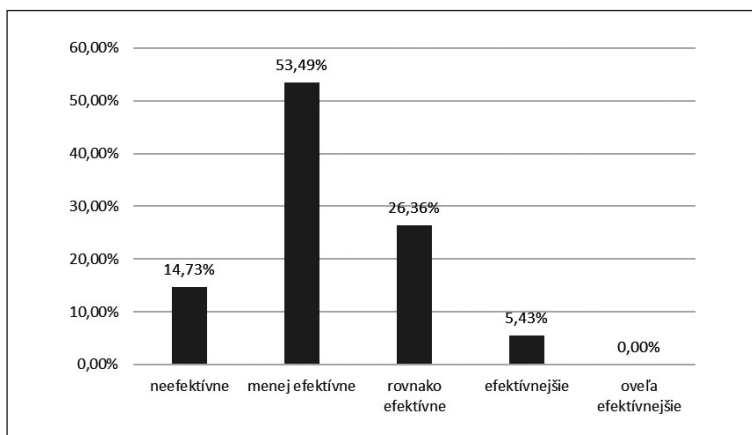
K zručnosti **počúvanie s porozumením** sa vyjadriло celkovo 121 respondentov. Polovica z nich uviedla, že podľa ich názoru je sprostredkovanie tejto receptívnej zručnosti počas dištančného vyučovania rovnako efektívne ako na prezenčnom vyučovaní. Pri snahe o interpretáciu a bližší pohľad na dáta v tejto skupine respondentov zistíme, že pomer tých, ktorí učili synchronne a asynchronne je porovnateľný. Možno teda predpokladať, že viacerí respondenti zvládli prehrávanie audionahrávok priamo na online hodine, keďže používané synchronne nástroje ako MS Teams či Zoom umožňujú zdieľanie zvuku. Zároveň niektorí respondenti využívali možnosť asynchronnej práce s audionahrávkami, kde predpokladáme zdieľanie nahrávok v Moodle alebo na rôznych úložiskách či priame prelinkovanie (napr. na podcasty). S týmito materiálmi študenti mohli ďalej pracovať doma a následne odovzdávať k nim vypracované zadania. Približne 30 % respondentov vnímalo počúvanie s porozumením počas dištančnej výučby ako menej efektívne. Mohol tu chýbať aspekt interaktivity pri zohľadnení úloh nadväzujúcich na počúvanie s porozumením. Nemožno vylúčiť ani neznalosť uvedenej funkcionality v nástrojoch, problémy technického charakteru ako nízka prenosová rýchlosť, a tým aj znížená kvalita zvuku a pod. Celkovo z dát z prvej vlny možno u respondentov konštatovať mierne negatívny trend smerom k zníženej efektívite precvičovania počúvania s porozumením počas dištančnej výučby.



Graf 4:
Efektívnosť zručnosti počúvanie s porozumením

K efektívnosti sprostredkovania produktívnej **zručnosti hovorenie** sa vyjadriло spolu 129 respondentov. Za rovnako efektívnu považovalo dištančnú a prezenčnú formu vyučovania len vyše 26 percent respondentov. Za skôr efektívne dištančné vyučovanie sa vyjadriло iba 5 % respondentov, pričom žiaden

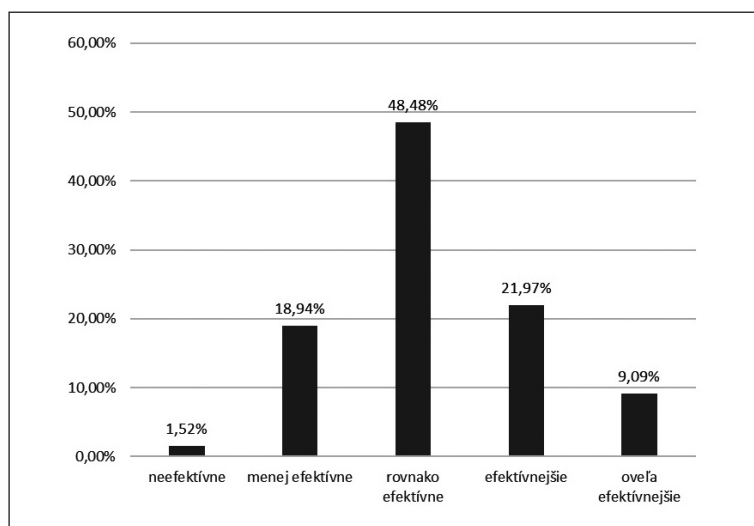
neuviedol túto formu vyučovania ako efektívnejšiu. Väčšina respondentov uviedla dištančnú formu ako menej efektívnu (54 %) až neefektívnu (15 %), čo spolu predstavuje temer 70 percent. Zistené skutočnosti poukazujú na vnímanie tejto formy vyučovania ako menej efektívne. Žiadna z ďalších jazykových zručností nebola takto nízko hodnotená vo vzťahu k efektívnosti dištančnej formy. Tu sa prejavil najmarkantnejšie deficit v online forme výučby. Ústny prejav v cudzom jazyku je limitovaný jazykovou kompetenciou respondenta a potrebuje stimuly, ktoré v online výučbe nie sú porovnateľné s priamou interakciou na hodine. Súčasne s daným konštatovaním sa tu vynára otázka, prečo je to tak a zároveň s tým požiadavka na vytvorenie dostatočne stimulujúceho prostredia aj v dištančnej forme hodín. Odpovede respondentov môžu priamo súvisieť s ich nedostatočnou pripravenosťou, resp. nepripravenosťou na vyučovanie v novom prostredí, na riešenie nečakaného náhleho prechodu z väčšinou prezenčne realizovaného vyučovania na dištančné, ako aj signalizovať hľadanie riešenia ad hoc, bez predchádzajúcej prípravy a súčasne nepripravenosť na hľadanie a nachádzanie riešení až v procese zmenených podmienok počas pandémie.



Graf 5:
Efektívnosť zručnosti hovorenie

K nácviku **písomného prejavu** sa vyjadrilo celkovo 132 (78 %) respondentov. Takmer polovica z nich (49 %) sa domnieva, že nácvik písania počas dištančného vyučovania je rovnako efektívny ako počas prezenčného vyučovania. Študenti totiž aj v minulosti dostávali písomné úlohy často vo forme domácich zadaní a svoje texty odovzdávali podľa požiadavky vyučujúceho buď písané rukou alebo na počítači. Produkcia textov v domácom prostredí mimo školy pokračovala aj počas pandémie. Možno však predpokladať, že študenti

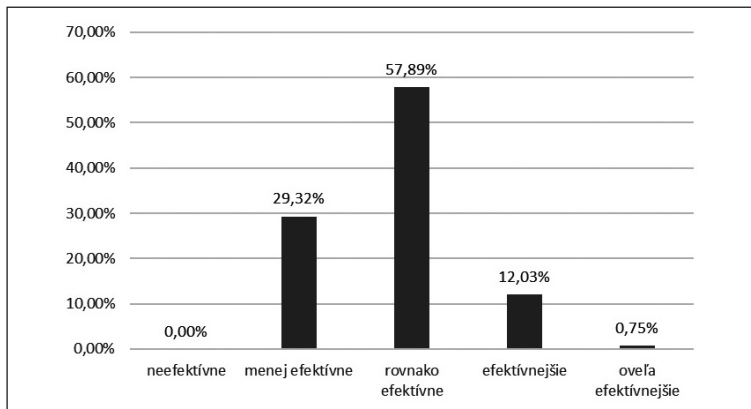
intenzívnejšie používali internet. Tendencia k plagiátorstvu alebo k použitiu strojového prekladu je pritom oveľa väčšia. Možno táto skutočnosť sa podpísala pod obavy 19 % vyučujúcich, ktorí vyslovili názor, že počas dištančného vyučovania v prvej vlně sa písanie nerozvíjalo až tak efektívne. Na druhej strane je internet dobrým pomocníkom taktiež pre vyučujúceho pri korigovaní prác a overovaní ich originality. Navyše elektronická forma textov i bežne dostupné programy ich umožňujú prehľadne korigovať či komentovať a cez videokonferencie opravené zdieľať, takže z chýb spolužiakov sa môže učiť celá skupina. Tento postup je oveľa jednoduchší ako práca s chybou na prezenčnom vyučovaní. Ďalej treba podotknúť, že internet umožňuje nácvik zaujímavých foriem kooperatívneho písania, ktoré sú počas prezenčného vyučovania ťažšie realizovateľné (Funk et al. 2018, 122–123; Zhao – Zhang 2020, 128–129). V neposlednom rade študenti dostávali počas prvej pandemickej vlny pomerne veľa písomných zadaní, keďže 52 % respondentov učilo asynchrónne. Podobné úvahy možno viedli temer tretinu vyučujúcich k názoru, že nácvik písania bol efektívnejší ako v prezenčnom vyučovaní. Celkovo bolo písanie hodnotené zo všetkých jazykových komponentov najpozitívnejšie.



Graf 6:
Efektívnosť zručnosti písanie

Približne 60 % z celkového počtu respondentov (133), ktorí sa vyjadrili ku sprostredkovaniu **gramatiky** počas dištančnej výučby, považuje tento spôsob výučby za rovnako efektívny ako v prezenčnej forme. V tejto skupine (77 respondentov) pritom mierne prevažujú respondenti, ktorí učili synchrónne (43

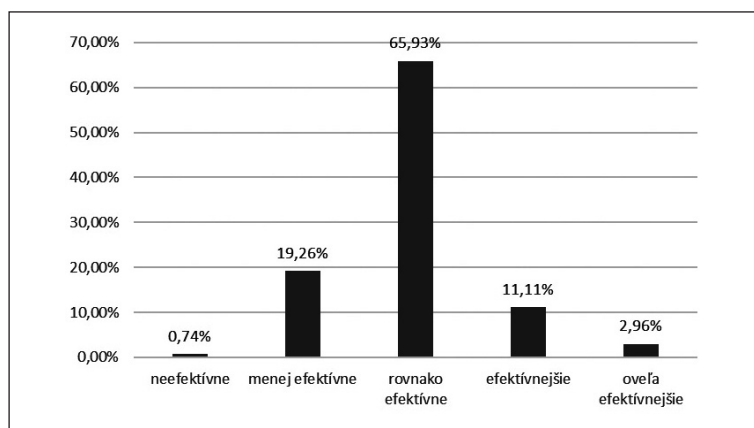
oproti tým, ktorí gramatiku učili a precvičovali asynchrónne (34). Väčšina z nich tiež vo výučbe konštatovala nižší alebo oveľa nižší stupeň interaktivity. Z uvedeného možno predpokladať, že hodiny gramatiky boli zamerané na vypracovávanie cvičení a pracovných listov, a to buď priamo na hodinách alebo mimo nich. Pri synchrónnej výučbe mohli respondenti využívať možnosť slovnej odpovede študentov alebo dokonca písanie do chatu, ktoré sa v tejto súvislosti javilo ako efektívne riešenie. Študenti tak mohli dostať spätnú väzbu okamžite. V prípade asynchrónneho vyučovania poskytovali úložiská (OneDrive) a platformy (Moodle) možnosť nahrať materiály pre študentov a centrálné ich vyhodnocovať. Takmer 30 % respondentov však považovalo sprostredkovanie a precvičovanie gramatiky v online prostredí za menej efektívne. Dôvodom mohli byť sťažené podmienky pri jej sprostredkovaní, ako napr. chýbajúca tabuľa alebo možnosti vizualizácie, ale aj zvýšená záťaž spojená s transformáciou materiálov do elektronickej podoby, vyhodnocovaním podkladov od študentov a poskytovaním individuálnej spätnej väzby vo väčších skupinách. Vo všeobecnosti bolo teda sprostredkovanie gramatiky vnímané podobne ako pri prezenčnom vyučovaní, pričom pozorujeme miernu tendenciu respondentov ku konštatovaniu zníženej efektívnosti.



Graf 7:
Efektívnosť sprostredkovania gramatiky

Temer dve tretiny respondentov zastávalo názor, že sprostredkovanie a rozvoj **slovnej zásoby** prebiehal v podmienkach dištančného a prezenčného vzdelávania rovnako. Môže to byť podmienené spôsobom semantizácie na vyšších úrovniach jazyka, kedy učitelia sa dedukujú význam slova samostatne z kontextu alebo používajú slovníky a korpusy, čo bolo možné aj pri samoštúdiu, prípadne asynchrónnom vyučovaní. Pri semantizácii sa ďalej používajú prevažne

opisy významu v cieľovom jazyku, synonymá či antonymá, hyperonymá alebo rad hyponým, na základe ktorých študenti vyvodzujú význam danej lexémy. Tieto verbálne techniky sa dali využiť veľmi dobre pri synchronnom vyučovaní aj bez použitia kamery, čo bolo vo vyučovaní v prvej vlne pandémie bežné. Na druhej strane respondentom chýbala v dištančnom vyučovaní tabuľa⁴ (Kováčová et al. 2020), ktorú bežne používajú pri zachytení grafickej stránky slova, jeho morfológických kategórií a načrtnutí syntaktického rámca pri jeho používaní. Obmedzené možnosti vizualizácie sťažili využívanie neverbálnych spôsobov semantizácie (pantomímu, kresbu) i nácvik ortoepie. Na základe iných údajov z dotazníka predpokladáme, že na precvičovanie a upevňovanie slovnej zásoby učitelia využívali rôzne cvičenia a otvorené písomné úlohy. Naopak nácvik ústneho prejavu neprebíhal v želiteľnej miere. Uvedené nevýhody mohli viesť cca. 20 % učiteľov k skepse, že práca so slovnou zásobou bola v dištančnom vyučovaní menej efektívna.

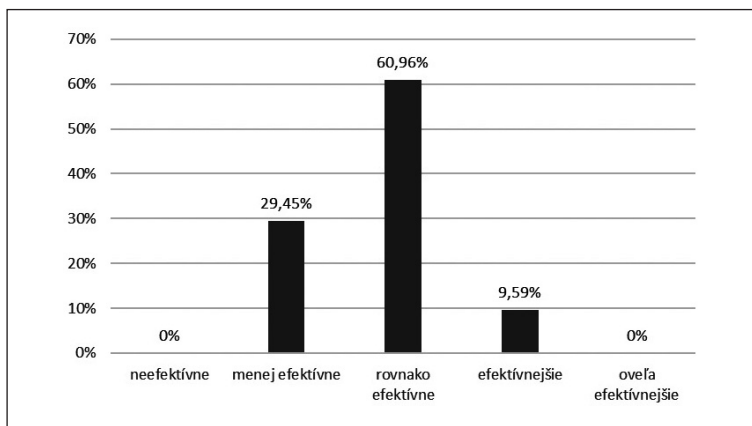


Graf 8:
Efektívnosť sprostredkovania slovnej zásoby

K sprostredkovaniu **obsahovej stránky učiva** sa vyjadrilo 146 respondentov, čo predstavuje 86 % z celkového počtu opýtaných. Pomer tých, ktorí učili synchronne (48 %) a asynchronne (52 %) je pritom porovnateľný. Približne dve tretiny z nich považujú v danej situácii dištančnú výučbu za rovnako efektívnu ako prezenčnú, 30 % sa však priklonilo k jej nižšej efektívnosti. V komentároch respondenti konštatovali, že obsah výučby bol zhodný s obsahom prezenč-

⁴ MS Teams síce disponuje funkciou tabuľa, ale jej používanie malo v prvej vlne technické nedostatky – zdieľanie bolo zdĺhavé, synchronizácia nebola optimálna.

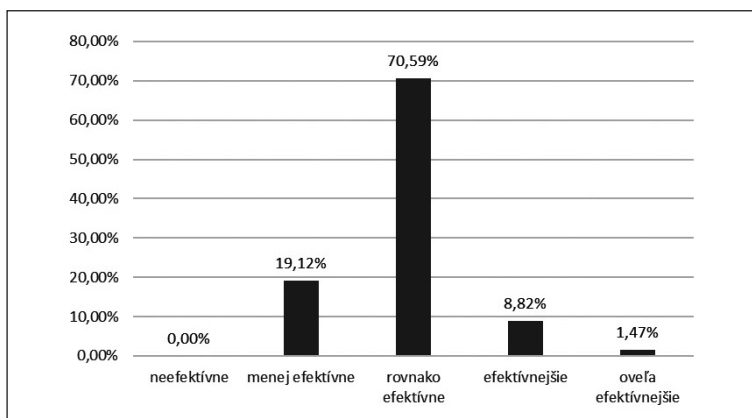
nej výučby, viacerí respondenti ho však dopĺňali o multimediálne materiály alebo nahrávané prezentácie. Pomerne veľká skupina respondentov uviedla, že existujúce podklady museli transformovať do nového prostredia a prispôbiť technickým možnostiam jednotlivých nástrojov. Práve časový aspekt môže byť jedným z dôvodov, prečo niektorí respondenti považujú dištančnú výučbu za menej efektívnu. Navyše uviedli, že pomerne veľa času im zaberala aj adaptácia skupinových aktivít v triede, či iných foriem otvoreného vyučovania (napr. práca na stanovištiach), ktoré boli v dištančnej výučbe len ťažko realizovateľné a museli hľadať nové možnosti v online prostredí. Okrem toho často bez predchádzajúcich skúseností vytvárali novú štruktúru hodiny, museli improvizovať, čo si vyžadovalo zvýšenú koncentráciu na sprostredkovanie obsahov. V neposlednom rade mali podľa respondentov vplyv na ich pocit komfortu a kvalitu ponúkaných obsahov príprava potrebných médií, zabezpečenie spojenia so všetkými participantmi, nečakané prerušenia či iné rušivé momenty (napr. sekание hlasu, rôzne šумы).



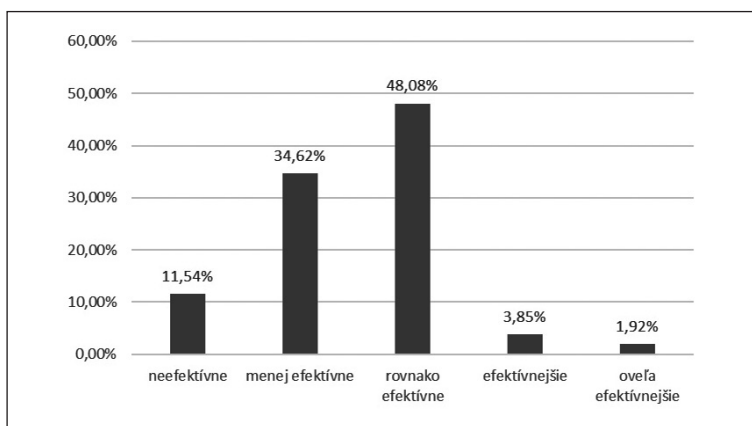
Graf 9:
Efektívnosť sprostredkovania obsahovej stránky učiva

Do hodnotenia efektívnosti **prekladu**, ako jedného z komponentov online vyučovania sa zapojili nielen vyučujúci špecializovaných kurzov prekladu, ale aj ďalší respondenti, u ktorých preklad tvoril súčasť iných kurzov, resp. išlo o kurzy podobného typu alebo u vyučujúcich nepredstavovali väčšinou časť ich pedagogického úväzku. Z tohto dôvodu pôvodné číslo 15 (respondenti, ktorí vyučovali najmä kurzy prekladu) vzrástlo až na 68, čo predstavuje 40 % z celkového počtu respondentov. Pri analýze materiálov používaných v rámci kurzov prekladu počas dištančnej formy výučby sme dospeli k záveru, že sa zásadne neodlišovali od materiálov používaných počas výučby prezenčnej.

K podobnému výsledku sme dospeli aj pri analýze efektívnosti vyučovania prekladu počas online vyučovania. Až 80 % respondentov považuje vyučovanie prekladu za rovnako efektívne pri oboch typoch výučby. Podľa 19 % respondentov je online vyučovanie prekladu menej efektívne a podľa 9 % efektívnejšie, resp. oveľa efektívnejšie (2 %).



Graf 10:
Efektívnosť sprostredkovania prekladu



Graf 11:
Efektívnosť sprostredkovania tlmočenia

Podobne ako do hodnotenia efektívnosti prekladu aj do hodnotenia **tlmočenia**, ako jedného z komponentov online vyučovania, sa zapojili aj vyučujúci, u ktorých kurzy tlmočenia nepredstavovali väčštinovú časť ich pedagogického

úväzku. Celkovo išlo o 52 (31 % z celkového počtu) respondentov. Takmer polovica z nich (48 %) považuje online formu vyučovania za rovnako efektívnu ako prezenčnú formu. Na rozdiel od hodnotenia výučby prekladu sa však porovnateľný počet vyučujúcich vyjadril, že vyučovanie tlmočenia online formou je menej efektívne (35 %) až neefektívne (12 %). Takéto protirečivé hodnotenie vzniklo zrejme v dôsledku rozdielnych podmienok potrebných na vyučovanie simultánneho tlmočenia oproti vyučovaniu tlmočenia konzekutívneho, ale aj rozdielnych technických možností jednotlivých vyučujúcich, resp. ich pracovísk. Mnohé fakulty neboli pripravené na online vyučovanie takých špecifických kurzov, akými tlmočenie rozhodne je a až po prvej vlne pandémie prijali rozhodnutia o zakúpení počítačových softvérov, tzv. tlmočnických virtuálnych kabín, ktoré umožňujú jednoduchšie vyučovanie simultánneho, ako aj konzekutívneho tlmočenia dištančnou formou.

ZÁVER

Neplánovaný a nepredvídaný dynamický presun výučby cudzích jazykov do digitálneho prostredia bez systematickej predchádzajúcej prípravy nastolil celý rad otázok a požiadaviek smerom k metodicko-didaktickým konceptom modernej výučby cudzích jazykov. Ukázalo sa, že interaktívna didaktika cudzích jazykov, ktorá sa vyznačuje pluralitou metód, stratégií a uplatnením rôznych technológií sa musí viac otvoriť smerom k digitálnym technológiám. Skutočnosť, že sme spoločnosť silne ovplyvnená digitálnymi technológiami (porovnaj Mikulášová 2011, 118) sa ostatné roky prejavovala stále výraznejšie, no až pandemická situácia potvrdila, že nemôže existovať paralelne svet digitálnych technológií a svet edukácie bez vzájomnej kooperácie a podpory. Ukázalo sa, že práve vďaka digitálnym možnostiam mohla edukácia na vysokých školách pokračovať, no súčasne sa ukázalo tiež, akí nepripravení boli vyučujúci (no i študenti) na komfortné fungovanie v digitálnom svete. Od vyučujúcich sa požadovalo učiť v digitálnom prostredí, súčasne museli hľadať cesty na optimalizáciu vyučovacieho procesu a spolu so zbieraním skúseností z overovania nových metód vyhodnocovať ich efektívnosť. Počas prvej vlny pandémie sa naplno ukázala nevyhnutnosť vytvorenia didaktických konceptov jazykovej výučby pri zohľadnení špecifik jazykového zamerania, jeho cieľov a obsahov.

Nečakaná čistá dištančná výučba priniesla pozitívne efekty do hodín: Vyučujúci boli nútení umiestniť svoje už osvedčené učebné materiály do digitálneho prostredia so zámerom, aby boli čo najefektívnejšie pri ich aktuálnom stupni digitálnej kompetencie. Následne optimalizovali svoje pracovné postupy

hľadaním nových foriem a nástrojov. To sa spojilo s absolvovaním technických školení (metodicko-didaktické v tejto fáze, žiaľ, neboli špecificky zamerané na vyučovanie cudzích jazykov), štúdium *ex privata industria* a kolaborovaním s kolegami na pracovisku, resp. na iných pracoviskách.

Zistené skutočnosti nás vedú k nasledovným odporúčaniam:

1. Pripraviť metodicko-didaktické školenia zamerané na výučbu cudzích jazykov v online prostredí. Predpokladom je koordinovaná spolupráca technických pracovníkov a vyučujúcich cudzích jazykov.
2. Systematicky zakomponovať prácu v digitálnom prostredí do študijných programov v rámci učiteľstva cudzích jazykov (charakteristika online prostredia, poznanie existujúcich platforiem a nástrojov a ich funkcionálit, digitálnych učebných prostriedkov, zabezpečenie interaktivity).
3. Vytvoriť spoločnú banku osvedčených postupov a materiálov ako zdroj na výmenu skúseností a optimalizovanie práce v digitálnom prostredí pre vyučujúcich cudzích jazykov na vysokých školách. Táto platforma by predstavovala otvorený systém, ktorý bude možné kontinuálne rozširovať a dopĺňať a zároveň by plnila funkciu diskusnej platformy.

Literatúra

- Bučková, Tamara. 2020. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury*. Praha: Karolínium.
- Fedáková, Katarína a Ingrid Puchalová. 2014. „Deutsch in der Slowakei nach 1989 – Rahmenbedingungen und Entwicklungen.“ In *Deutsch in Mitteleuropa nach 1989*, 185–199. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Funk, Hermann et al. 2018. *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen 4*. München: Klett-Langenscheidt.
- Chráska, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Jurčáková, Edita. 2015. *Kapitel aus der Literaturgeschichte der deutschsprachigen Länder des 19. Jahrhunderts: mit Lesetexten*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.
- Jurišová, Erika a 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 a Gabriela Gavurníková. 2019. „Education improving thorough information technology and their impact on the students career pathways

- within the “IT Academy” Project.“ In *ICETA 2019: 17th IEEE International conference on emerging elearning technologies and applications: Information and communication technologies in learning*, František Jakab (ed.), 330–335. Denver (USA): Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Kolečáni Lenčová, Ivica. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov: vybrané kapitoly s praktickými ukázkami z nemeckého jazyka*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied.
- Kolečáni Lenčová, Ivica. 2019. „Visual Literacy und neue Medien im DaF-Unterricht.“ In *Aussiger Beiträge: Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*, 13, 139–155. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Kováčová, Michaela, Veronika Jurková, Simona Tomášková, Ivica Kolečáni Lenčová a Eva Molnárová, 2020. „Dištančná cudzojazyčná edukácia na vysokých školách očami pedagógov.“ *Philologia* 30 (2): 237–254.
- Kováčová, Michaela. 2015/16. „Sú smartfónové aplikácie na osvojovanie si cudzojazyčnej lexiky naozaj smart?“ *Cizí jazyky* 59 (2): 39–45.
- Mikulášová, Andrea. 2011. *Diskurse der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Nümbrecht: Kirsch Verlag.
- Molnárová, Eva. 2016. „Podcast – die neue Lehr- und Lernkultur.“ In *Germanistik interdisziplinär. Beiträge der 22. Linguistik- und Literaturtage. Banská Bystrica/Slowakei, 2014*, 365–371. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Redecker, Christine. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Tomášková, Simona. 2020. „Využitie štatistických nástrojov digitálneho slovníka DWDS v sekundárnom a terciárnom vzdelávaní v nemeckom jazyku.“ In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L-8*, ed. Daniel Lančarič, 44–55. Bratislava: Z-F LINGUA.
- Zhao, Jin a Zhang, Xiong. 2020. „Digitales Deutschlehren und -lernen in China.“ *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 52 (1): 115–130. Online <https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/jfig/2020/00000052/00000001/art00010?crawler=tue&mimetype=application/pdf>, 11.2.2021.

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
 Slovenská republika
 kolecani@fedu.uniba.sk

Dr. rer. pol. Michaela Kováčová
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika
v Košiciach
Moyzesova 9
04001 Košice
Slovenská republika
michaela.kovacova@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
Slovenská republika
simona.tomaskova@fedu.uniba.sk

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