

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.100-108>

Rozvíjanie komunikácie a jazykových kompetencií prostredníctvom literárnej výchovy a tvorivých aktivít

Developing Communication and Language Competences Through Literary Education and Creative Activities

Beáta Pošteková, Lukáš Švajlenin

Abstract

In order to concentrate on the topic of literary education, or creative activities, as an activity that develops language, reading, or communication abilities, we shall review research papers in this article. We will discuss the fundamental viewpoints of literary scholars and didacticians about literary texts and literary education as a subject of study; specifically, we will discuss their objectives for the enhancement of the abilities and proficiencies under investigation. Next, we'll examine the current status of the field by considering surveys designed to help people acquire the skills we're looking into. Our paper's goal is to ascertain if the research papers, when taken as a whole, at least partially corroborate the claim that working with literary texts fosters students' growth or motivation in communication.

Keywords: Communication. Literary communication. Literary education. Creative activities. Language competences.

Úvod

Účinná komunikácia je pre ľudskú existenciu nevyhnutná. Je potrebná za akýchkoľvek okolností v živote a pomáha pri vytváraní vzťahov a uspokojovaní ľudských potrieb. Keďže vývoj reči dieťaťa sa začína v rodine, komunikácia je nevyhnutná už od detstva (Polanská, 2021; Kaščáková, Kováčová 2020). Taktiež, cieľom vedenia škôl smerom k rodičom je vytváranie vzájomného vzťahu na základe efektívnej komunikácie. Ak sa zamestnanci nesnažia byť dobrým komunikačným partnerom pre rodičov, môže byť snaha o priaznivé vedenie školy ohrozené (Vodičková, 2022).

V príspevku popisujeme vybrané výskumné štúdie s cieľom predostrieť problematiku literárnej výchovy (alebo tvorivých činností s literárnymi pohybmi spojené) spolu s aktivitami rozvíjajúcich jazykové, čitateľské či komunikatívne kompetencie. Vymedzíme základné pohľady literárnych vedcov a didaktikov literatúry na tému literárnych textov a literárnej výchovy

ako vyučovacieho predmetu – ich ciele so zreteľom na rozvoj nami skúmaných zručností a kompetencií. Cieľom príspevku je zistiť, či výskumy aspoň čiastočne potvrdzujú tézu, že za pomoci literárnych textov dochádza k rozvoju komunikácie v školskom prostredí.

Literárna komunikácia v rámci vyučovacieho procesu

Výskum literárnej komunikácie v rámci slovenskej literárnej vedy realizovali mnohí slovenskí literárni vedci a jazykovedci, ktorí položili metodologické základy pre rozvoj komunikačného myslenia a idey literatúry ako komunikácie. Slovenské literárnovedné výskumné aktivity sa prvýkrát začali realizovať koncom 60. rokov 20. storočia (Hlavatá, 2010).

Literárna komunikácia, odvodená z latinského *communicatio*, je zložitý proces, ktorý zahŕňa tvorbu aj vplyv literárneho diela na jeho príjemcu. Literárne texty majúce estetické zameranie označujeme ako umelecká literatúra. Komunikačná poetika alebo literárna komunikácia skúma literárne texty ako osobitný typ skutočnosti, skúma ich význam, detaily a charakteristické črty z hľadiska témy, štýlu, kompozície a estetického účelu (Žilka, 1987, s. 36 – 37). Sociálna komunikácia a teória informácií sú podstatnou súčasťou teórie o literárnej komunikácii. Ide o výmenu signálov medzi vysielateľom a príjemcom, ktorým je v tomto prípade text literárneho diela. Na vyjadrenie základnej schémy možno použiť: autor – dielo – príjemca (Vala, 2017). Literárna komunikácia má svoje miesto v procese čítania, ktorý je vlastne procesom spoločenského dorozumievania sa. Tento proces sa medzi autorom a čitateľom deje cez literárne dielo (Obert, 1998).

Podľa Tibora Žilku (1984, s. 54) možno literárny text analyzovať z pedagogického hľadiska. Je nositeľom estetickej informácie. Proces tvorby textu môže byť založený: (1) na realite, teda na nových informáciách v texte, (2) na textotvornom procese, teda na základe zhromažďovania informácií pri postupnom rozvíjaní témy, (3) na čitateľa, t. j. na základe toho, nakoľko je informácia jedinečná z pohľadu konkrétneho čitateľa alebo skupiny čitateľov, (4) na literárnu tradíciu a vzdelanosť, t. j. na základe toho, či sa autor a recipient zhodujú alebo nezahodujú. Literárne dielo je napísané (vytvorené) s očakávaním, že ho bude čítať čitateľ, ktorému je určené. O literárnej komunikácii ako o osobitnom druhu osvojovania si estetickej skutočnosti treba teda hovoriť aj v literárnej výchove (Ligoš, 2009).

Vo vyučovaní literatúry vyvstáva čoraz viac potreba takého vyučovania, ktoré sa zameriava na čítanie s priebežným dôrazom na komunikáciu. Medzi pôvodcov tohto vnímania zaradíme potrebu verbalizácie literárneho dojmu alebo zážitku, potrebu vyjadrenia vnútorného prežívania prečítaného textu, potrebu reči a čítania ako metodických dominánt, potreby literárnej teórie a literárnohistorických zákonitostí, využívanie literárnych textov ako komunikačných podnetov či potrebu využívania komunikačných stratégií v kontakte

s literárnou skutočnosťou. Čítaním literatúry je dorozumievacia funkcia jazyka presunutá do nových oblastí, a to do oblasti pedagogickej a literárnej komunikácie (Obert, 1998).

Najbežnejšie sa realizuje komunikácia v školskom prostredí medzi žiakom a učiteľom, žiakom a obsahom a žiakom a žiakom. Ide tzv. o školskú komunikáciu. Takéto a iné rozhovory sa môžu vyskytovať, ak je žiak objektom vyučovania. Žiaci môžu komunikovať s literárnym dielom, učiteľom a medzi sebou navzájom. Môže sa vyskytnúť aj jedinečný typ interakcie, keď žiaci komunikujú s učebnicou, ktorá predstavuje literárny text spolu s výkladom, otázkami, ktoré sa k nemu vzťahujú (Lipník, 1997/1998).

Z pohľadu školy možno podľa Dvořáka (2008/2009) definovať čitateľskú gramotnosť žiaka nasledovnou cestou: „*úvodným listovaním v slabikári sprevádzaným prvými pokusmi hláskovať napísané slová a tvary a záverečným, maturitným dialógom, ktorého témou je jazyková a literárna komunikácia v historickej, teoretickej a interpretačnej perspektíve.*“ (ibidem, s. 65). Podľa Oberta (2003, s. 139) sa didaktická komunikácia pri používaní literárneho textu považuje za novú a humánnu formu vzdelávania, ktorá závisí od komunikačného statusu literárneho diela, čo má za následok „zmenu didaktického postupu, metodiky poznávania literárneho diela.“

Štúdie literárnych vedcov a didaktikov literatúry poukazujú na dôležitosť spojenia komunikácie a literárnej výchovy ako jedného z možných východísk rozvoja komunikácie u žiakov. V teoretickej báze sme priblížili názory na prácu s literárnym textom a ich dopadom na komunikáciu. Podľa nich za pomoci literárnych textov je možné rozvíjať čitateľskú gramotnosť, sledovať vlastný názor a interpretačnú líniu – to všetko patrí ku kompetenciám literárnej výchovy, ale zároveň pomáha pri komunikatívnosti.

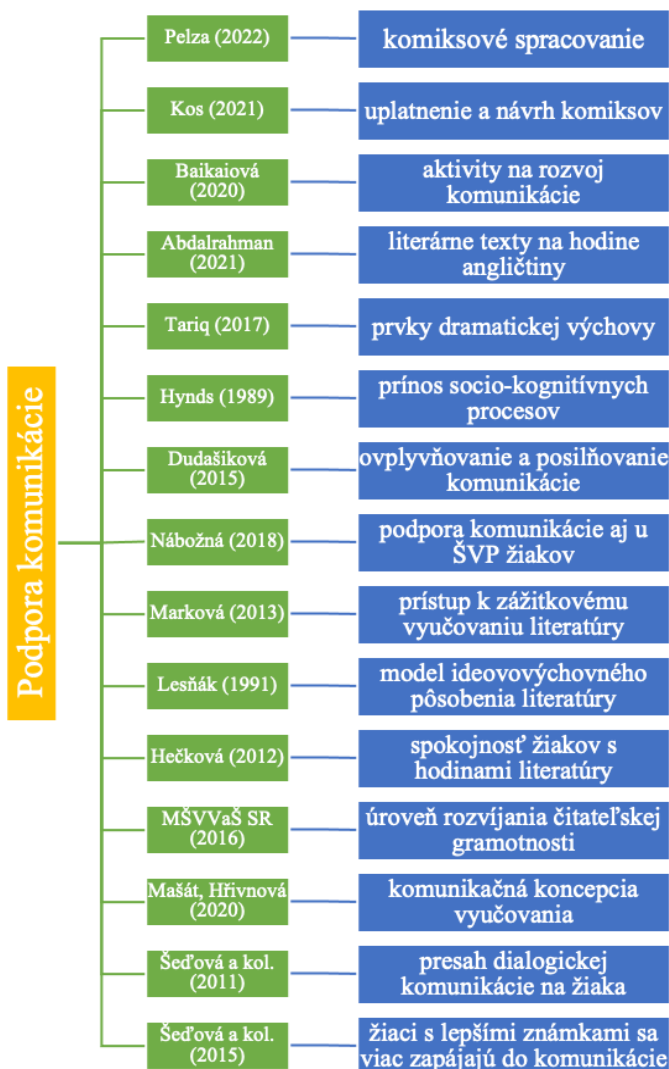
Literárna výchova a jej využitie v podpore komunikácie (prehľadová štúdia)

Podľa Oberta (1998) literárny text prostredníctvom interpretačných a esteticko-výchovných vlastností rozvíja komunikáciu. Motivácia žiakov ku komunikácii môže mať dva pramene, a to pocit, že niekto bude mať o prejav záujem a tiež vlastný záujem o predmet hovoru.

V nasledujúcej časti sa pozrieme na to, ako na základe pätnástich výskumov (slovenských, českých, ale aj zahraničných), dotýkajúcich sa nami sledovaného problému, t. j. literárna výchova (hodiny literatúry) a tvorivých aktivít majú dopad na komunikačné schopnosti žiaka. Výskumné čiastky stručne charakterizujeme a vyabstrahujeme z nich pre nás dôležité informácie. Nájdené a prezentované štúdie poukazujú aj na to, že ide len o okrajovú otázku, ktorej by sa didaktici literatúry či vedci v oblasti pedagogiky a pedagogickej psychológie mohli venovať podrobnejšie, aby sa zistili komplexnejšie údaje. Literárna komunikácia má zásadný význam na emocionálne väzby,

literatúra slúži ako zdroj zábavy a úniku a zároveň podporuje kritické myslenie a rozvoj jazyka. Celkovo je literárna komunikácia dôležitou súčasťou v edukácii, podporuje spojenie, porozumenie a intelektuálny a emocionálny rozvoj nielen žiakov učiteľov, ale i spoločnosť. Dôležité je spomenúť aj to, že učitelia cudzích jazykov neraz využívajú literárne texty k rozprúdeniu konverzácie – diskusie, čo sa ukázalo aj na základe výskumov ako jedna z možných aktivít pri komunikácii v cudzom jazyku.

Schéma 1: Podpora komunikácie vo výsledkoch posudzovaných štúdií



Zdroj: Pošteková, Švajlenin (2023)

Primárnym cieľom výskumu Pelza (2022) je zistiť, či má komiksové spracovanie literárneho diela vplyv na motiváciu žiakov ku čítaniu diel. Sekundárnym cieľom je zistenie, či môže byť komiks jednou z ciest ako deti zoznamovať s literárnymi dielami. Výsledky dotazníkov ukazujú, že hoci práca s básňou v komiksovej podobe mala iba malý rozdiel v úspešnosti, použitie komiksu bolo predsa len prínosnejšie ako práca s klasickou podobou literárneho diela.

Nasledujúco výskum sa zamerl na názory pedagógov a na využitie komiksov v pedagogickej praxi. Učiteľ strednej odbornej školy podľa výskumu nevyužíva komiksy, nakoľko nemá časový potenciál na nič nad rámec povinností. Učiteľka gymnázia komiksy nevyužíva, ale za to využíva adaptácie diel, učiteľ gymnázia naopak neaplikuje adaptácie, ale komiksy využíva pre dokreslenie aktuálnych tém a dokonca poskytuje žiakom prehľad základných komiksových diel (Kos, 2021).

Cieľom výskumu Bajkaiovej (2020) bolo navrhnúť a realizovať edukačné aktivity na rozvoj komunikačnej kompetencie na základných školách. Pri použití textu na vyučovanie mäkkých spoluhlások a neohybných slovných druhoch boli výsledky nasledovné – v triede kde boli do vyučovania zapojené aj frazeologizmy, aj prostredníctvom príbehov či textov, boli komunikačné kompetencie vyššie. Zvýšila sa slovná zásoba, úspešnejšie výsledky pri didaktických testoch a slohových prácach.

Štúdie poukazujú na pozitívne účinky literárnych textov v osvojení si druhého (anglického) jazyka. Štúdia popisuje prostredníctvom deskriptívnej kvalitatívnej analýzy, ktorá využívala sekundárne zdroje vrátane výskumných článkov napísaných v rokoch 2015 – 2021, používanie literatúry pri výučbe. Používanie literatúry v triedach anglického jazyka viedlo ku kreativitě, otvoreným dialógom v komunikácii a podporilo u študentov zručnosti kritického myslenia (Abdalahman, 2021).

Výskum Tariqu a kolektívu autorov (2017) popisuje zapojenie študentov do dramatického predstavenia. Podľa zistení je považovaný ako efektívny prístup k rozvoju interkultúrnej komunikácie aj v učení sa cudzích jazykov. Ďalej ilustruje prístupy na rozvoju interkultúrnej komunikácie prostredníctvom drámy.

Nasledovná štúdia od Hyndsá (1989) sledovala sociálne vplyvy na procesy čítania štyroch čitateľov, ako aj vzťah medzi faktormi sociálneho poznania a reakciami týchto čitateľov na poviedky. Výsledky podčiarkujú potrebu rôznorodnejšieho a systematickejšieho hodnotenia čitateľskej kompetencie, ako aj pochopenie v rámci kompetencií, pragmatiky a vôle s pravdepodobnosťou, že do čítania prinesú sociálno-kognitívne procesy.

Cieľom výskumu Dudášikovej (2015) bolo preskúmať názory učiteľov na ovplyvňovanie a posilňovanie komunikačných schopností mladších žiakov cez tvorivú hru. Priamou realizáciou na hodinách slovenského jazyka sa môžeme presvedčiť o záujme žiakov o tvorivé jazykové hry, ako aj o tvorivosti

a komunikatívni. Preto môžeme tvorivé hry považovať za základný a úspešný komunikačno-tvorivý prístup k vyučovaniu materinského jazyka.

Učitelia prostredníctvom rozhovoru potvrdili, že komunikatívno-zážitkové učenie využívajú na hodinách niekoľkokrát týždenne. Najmä na hodinách pracovného vyučovania a na hodinách slovenského jazyka. Z rozhovorov bolo jasné, že pociťujú potrebu pomáhať žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pochopiť teóriu a praktické učenie cez využívanie tvorivo-komunikačných stratégií (Nábožná, 2018).

Prístup k zážitkovému vyučovaniu literatúry na stredných školách zavedený počas školského roka, bol prínosom pre žiaka i učiteľa. Žiaci prestali byť len konzumentom učebnej látky a vyučujúci len striktným odovzdávateľom nových poznatkov. Ich výmena názorov na literárne dielo nadobudla podobu „partnerského“ dialógu, v ktorom sa snažili podeliť o vlastné skúsenosti s čítaním, interpretáciou, konaním a premýšľaním o diele, pričom sa zvýšili komunikačné kompetencie (Marková, 2013).

Výsledky teoreticko-empirického výskumu B. Chrastowskej, ktorá skúmala najlepší druh didaktickej techniky interakcie s textom na hodinách literatúry. Takmer polovica stredoškolákov a polovica učiteľov označila model, ktorý sama autorka nazvala ako neliterárny, za najlepší zo štyroch ponúkaných modelov. Išlo o model ideovových pôsobenia literatúry zameraný na obsah a dej diela. Len približne polovica respondentov súhlasila s interpretačným modelom didaktického prístupu (Lesňák, 1991).

Prieskum *Čítanie v rokoch 2007 a 2009* sa zaoberal spokojnosťou žiakov na hodinách literatúry, ako aj pocitov týkajúce sa vzťahu s učiteľmi. Dvanásť respondentov tvrdilo, že nemajú radi literatúru vo všeobecnosti či konkrétne hodiny literatúry. Niektorých literatúra zaujíma podľa preberanej témy. Desiat' žiakov vyjadrilo, že ich hodiny literatúry bavia výlučne vďaka učiteľovi. Viac ako desať žiakov vyjadrilo nespokojnosť so svojím vyučujúcim – nedôsledný prejav, nudné vysvetľovanie, časté opakovanie a vyjadrovanie jeho názorov (Hečková, 2012).

MŠ VVaŠ SR (2016) identifikovali slabé stránky rozvíjania čitateľskej gramotnosti: (1) neexistuje stratégia na rozvoj gramotnosti na úrovni školy; (2) nie sú výskumy učiteľov zamerané na čitateľskú gramotnosť, slúžiace na podporu zlepšenia ich výučbových postupov; (3) nízky rozvoj čitateľskej gramotnosti u študentov na pedagogických fakultách.

Príspevok M. Mašáta a J. Hřivovej (2020) predstavuje komunikačnú koncepciu vyučovania so zameraním na vyučovanie literárnej výchovy. Analýza videozáznamov bola doplnená rozhovormi s učiteľmi, ktorí viedli vyučovacie hodiny, a dotazníkmi pre žiakov. Výsledky predstavujú všeobecne ladený model dobrej pedagogickej komunikácie, v centre ktorého by malo byť vyvážené rozloženie rolí vo vyučovaní. Implementáciou komunikačnej koncepcie do reálneho vyučovania môžeme prehlbovať interpretáciu umeleckých výpovedí, môžeme rozvíjať osobnosť žiaka i obohatiť učiteľa.

Empirická štúdia zaoberajúca sa dialogickými štruktúrami v triede boli analyzované pomocou kvalitatívnych aj kvantitatívnych metód autormi K. Šeďová, R. Švaříček, Z. Makovská a J. Zounek. Identifikovali tri rámcové štruktúry. Rozdiel spočíva v iniciátorovi, ktorým môže byť buď učiteľ, alebo žiak. Ich získané výsledky porovnávali so staršími českými a slovenskými výskumami. Ukázalo sa, že komunikácia je v súčasnosti viac dialogická a zameraná na žiaka (Šeďová a kol., 2011).

Cieľom štúdie kolektívu autorov K. Šeďová a kol. bolo pomocou videonahrávok zistiť, ako sa žiaci druhého stupňa základnej školy zapájajú do výučbovej komunikácie. Na výskume sa zúčastnili štyria učitelia s aprobáciou učiteľstva českého jazyka alebo občianskej náuky pre 2. stupeň základnej školy. Autori štúdie zistili, že žiaci s vysokým študijným prospechom sa viac zapájajú do výučbovej komunikácie, takže v triede nedochádza k verbálnej komunikácii rovnomerne (Šeďová a kol., 2015).

Na základe výskumných štúdií, ktoré sme preskúmali a stručne objasnili ich zásadné zistenia možno vo väčšine príkladov potvrdiť, že ak učitelia zaraďujú literárne texty alebo iné tvorivé aktivity (napr. dramatické inscenácie) v rámci vyučovacieho procesu, môžu priaznivo vplyvať na zlepšenie komunikačných schopností, jazykových kompetencií alebo aspoň dochádza k motivácii u žiakov. Poukazujú na to, aj pomerne neutrálne či kladné odozvy na hodiny literárnej výchovy. Literárna výchova rozvíja aj dlho diskutovanú tému čitateľskej gramotnosti považovanou za jednu z hlavných problémov vyučovania 21. storočia.

Záver

Na základe prehľadu sa ukazuje, že zaraďovanie literárnych textov, a to nielen v rámci literárnej výchovy, ale aj hodín cudzích jazykov, sa považuje a z prieskumov dokazuje, ich čiastočná participácia na zlepšovaní čitateľskej gramotnosti, jazykových kompetencií a rôznych foriem rozvoja komunikácie. Výskumy poukazujú, že zaradenie aktivít tvorivého charakteru, ako je napríklad dramatická inscenácia, čo je súčasťou literárneho vzdelávania na slovenských školách (alebo súčasť dramatických krúžkov), má rovnako pozitívny ohlas ako u žiakov, tak aj vo výsledkoch. Inscenácie či práce s literárnym textom rozvíjajú suprasegmentálne javy (prízvuk, melódia, dôraz, emfáza, pauza), správne využívanie jazyka (prácu s hlasom), vyvolávajú (na podnet učiteľa) diskusiu, a patria i k obľúbeným aktivitám pri učení cudzích jazykov. Zistili sme, že v oblasti spojenia komunikácie a literárnej výchovy vzniká u nás menej výskumných štúdií, ktoré by dôslednejšie skúmali tento vzťah. Je to zároveň aj podnetom k vysloveniu tézy potreby komplexnejšieho, rozsiahlejšieho výskumu zameraného na tento problém.

Bibliografia

- Abdalahman, K. K., (2021). Teaching and Learning Writing Skills through Literature. In: *Canadian Journal of Language and Literature Studies*. 2021, 1 (2), s. 1-10. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v1i2.11>
- Bajkaiová, B. (2020). *Rozvoj komunikačnej kompetencie vo vyučovaní slovenského jazyka*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 76 s.
- Dudašiková, E. (2015). *Tvorivé hry na hodinách slovenského jazyka*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, s. 76.
- Dvořák, K. 2008/2009. O čitateľskom porozumení v maturitných súvislostiach. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 55 (3-4), 2008/2009, s. 65-78. ISSN 1335-2040.
- Hečková, K. (2012). *Povinné čítanie na stredných školách a jeho súčasná koncepcia: Motivuje alebo odrádza od čítania?*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Filozofická Fakulta, s. 97.
- Hlavatá, R. (2010). Teória literárnej komunikácie, historizácia a časový aspekt štylistiky. In: *Slovenská literatúra*. 57 (6), 2010, s. 52-56.
- Hynds, S. (1989). Bringing Life to Literature and Literature to Life: Social Constructs and Contexts of Four Adolescent Readers. In: *Research in the Teaching of English*. 23 (1), 1989, s. 30-61. <https://doi.org/10.58680/rte198915527>
- Kaščáková, S., Kováčová, B. 2020. *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: vydavateľstvo Katolíckej univerzity VERBUM, 2020. ISBN 978-80-561-0808-6.
- Kos, M. (2021). *Komiks a jeho postavení ve výuce literatury na středních školách*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury, 99 s.
- Lesňák, R. (1991). *Horizonty čitateľskej kultúry*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, s. 225. ISBN 80-220-0140-X.
- Ligoš, M. (2009). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: Verbum, s. 148. ISBN 978-80-8084-430-1.
- Lipník, J. (1997/1998). Tvorivá komunikácia o literárnom diele. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 44 (3-4), 1997/1998, s. 78-81.
- Marková, M. (2013). *Zážitkovo-skúsenostné čítanie literatúry – prostriedok didaktickej literárnej komunikácie na strednej škole*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, s. 134.
- Mašát, M. Hřivnová, J. (2020). Innovative perception of literary education: Communication concept. In: *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*. 2020, 2 (1), s. 36-44. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020161105>
- Nábožná, M. (2018). *Komunikačno-zážitkové učenie v triedach špeciálnej základnej školy*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, s. 139.

- Nosková, L. (2018). *Analýza výukových situácií v literárnej výchove ako nástroj ke kvalite výuky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, s. 77.
- Obert, V. (1998). *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 151 s. ISBN 80-8050-158-0.
- Obert, V. (2003). *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, s. 398. ISBN 80- 89002-81-1.
- Pelz, Š. (2022). *Vliv komiksového zpracování literárního díla na motivaci žáků ke čtení*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, 121 s.
- Polanská, Z. (2021). Biblioterapia ako podporná stratégia rozvoja slovné zásoby u žiaka v špeciálnej základnej škole. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2021, 20 (3), s. 90-101. ISSN 1336-2232.
- Šeďová, K. a kol. (2011). Dialogické štruktúry ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. In: *Pedagogika*. 2011, 61 (1), s. 13-34. ISSN 0031-3815.
- Šeďová, K. a kol. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. In: *Pedagogika*. 2015, 65 (2), s. 143-162. ISSN 0031-3815.
- Tariq, E. et al. (2017). *Teaching English And Developing Intercultural Communication Through Drama*. Pakistan: Univesity of Sindh.
- Vala, J. (2017). *Úvod do studia literatury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 66 s.
- Vodičková, B. (2022). *Komunikácia s rodičmi v materskej škole*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 77. ISBN 978-80-223-5410-3.
- Žilka, T. (1984). *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran, s. 370.
- Žilka, T. (1987). *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran, s. 440.

Mgr. Beáta Pošteková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1A, 034 01 Ružomberok
beata.postekova@gmail.com

Mgr. Lukáš Švajlenin

Katedra žurnalistiky (interný doktorand)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok
svajlenin.lukas@gmail.com