

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V
NITRE PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Development of Communicative Competences
in English Lessons at Primary Schools**

Autoreferát dizertačnej práce

Nitra 2020

Mgr. Klaudia Pauliková

Dizertačná práca bola vypracovaná v dennej forme doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Doktorand: Mgr. Klaudia Pauliková
Školiace pracovisko: Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Školiteľ: doc. PhDr. Božena Horváthová, PhD.
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Oponenti: prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.
PF UKF v Nitre

doc. PhDr. Blanka Klímová, M.A., Ph.D.
FIM UHK v Hradci Králové

Mgr. Jaroslava Štefková, PhD.
ÚCJ TU vo Zvolene

Autoreferát bol rozoslaný dňa: 23.06.2020

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa 21.08.2020 o 8,00 hod. pred komisiou pre obhajobu dizertačných prác v študijnom programe didaktika anglického jazyka a literatúry, študijný odbor učiteľstvo a pedagogické vedy na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre.

Predseda odborovej komisie:
prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.
Ktedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií, Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Development of Communicative Competences
in English Lessons at Primary Schools**

Autoreferát dizertačnej práce

Mgr. Klaudia Pauliková

na získanie akademického titulu „philosophiae doctor“, v skratke
„PhD.“ v študijnom programe: didaktika anglického jazyka a literatúry
študijný odbor: učiteľstvo a pedagogické vedy

Nitra 2020

OBSAH

ÚVOD.....	3
1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE.....	4
2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ.....	6
3 METODOLÓGIA VÝSKUMU.....	13
3.1 Ciele a výskumné otázky.....	13
3.2 Metódy zberu a spracovania dát.....	13
3.3 Výskumná vzorka.....	16
4 INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ÚDAJOV.....	17
4.1 Zistenia.....	17
4.2 Metodologická triangulácia.....	19
4.3 Záver a odpovede na výskumné otázky.....	22
5 ODPORÚČANIA PRE PRAX.....	26
ZÁVER.....	29
SUMMARY.....	30
VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY.....	33
PREHĽAD PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI DOKTORANDA.....	36
PREHĽAD PROJEKTOV DOKTORANDA.....	37

ÚVOD

Rozvoj komunikačnej kompetencie je jedným z najvýznamnejších aspektov cudzojazyčného vzdelávania. Poukazuje na schopnosť používať jazyk v akejkoľvek situácii a za akýchkoľvek okolností. Pokiaľ ide o cudzojazyčné vyučovanie, je pochopiteľné, že cieľom vyučovacieho procesu je poskytnúť študentom komplexný základ na dosiahnutie čo najvyšších poznatkov používania jazyka na rovine teoretickej aj pragmatickej. Vzhľadom na skutočnosť, že moderný globálny svet vyžaduje mať rôznorodé kompetencie a zručnosti, ako aj schopnosti efektívne používať jazyk v rôznych oblastiach, osvojenie si komunikačnej kompetencie ako takej sa stáva jedným z hlavných cieľov výučby cudzích jazykov. Táto požiadavka sa odráža aj v referenčných dokumentoch pre výučbu cudzích jazykov, ktoré na národnej aj medzinárodnej úrovni označujú rozvoj komunikačnej kompetencie za kľúč ku komplexnému osvojeniu si cudzích jazykov. Cieľom našej práce je identifikovať, preskúmať a porozumieť rozvoju komunikačných kompetencií vo 4. ročníku základných škôl na Slovensku. Zameriavame sa na pochopenie okolností vzniku pojmu, ako aj jeho postavenie v dnešnom vzdelávaní. Skúmanie a porozumenie komunikačnej kompetencie je vykonávané pomocou kvalitatívnej štúdie, ktorá využíva tri výskumné metódy na získavanie dát.

1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE

Table of Contents

Table of Contents	7
List of Figures	10
List of Tables.....	11
Introduction	13
1 Fundamental Concepts of the Study.....	16
1.1 Communication and Language	16
1.2 Foreign Language Education	18
1.2.1 Evolution of Foreign Language Education	18
1.2.2 Modern Education Trends	22
2 Communicative Competence.....	25
2.1 Concepts of Communicative Competence.....	25
2.2 Models of Communicative Competence	27
3 Education of English in Slovakia.....	38
3.1 CEFR	39
3.1.1 Communicative Competence by CEFR.....	42
3.2 The Breakthrough Manuscript.....	43
3.2.1 Communicative Competence by the Breakthrough Manuscript	45
3.3 National Curriculum.....	49
3.3.1 Communicative Competence by National Curriculum.....	50
3.4 Communicative Competence in the Three Reference Documents	52
4 Development of Communicative Competence at the Primary level	59
4.1 Linguistic Competence	59
4.1.1 Lexical Competence	59
4.1.2 Grammatical Competence	61
4.1.3 Phonological and Orthoepic Competence.....	62
4.1.4 Orthographic Competence.....	63
4.2 Sociolinguistic Competence	63
4.3 Pragmatic Competence	64
4.3.1 Functional Competence	64
4.3.2 Discourse Competence.....	65
5 Research	67
5.1 Research aims and questions	68

5.2	Methods	70
5.2.1	Content Analysis	70
5.2.2	Observation	71
5.2.3	Interview	73
5.2.4	Data Analysis	74
5.3	Sampling	77
5.4	Research Subjects	79
5.4.1	Textbooks	79
5.4.2	Teachers	81
5.5	Validity and Reliability	82
5.6	Ethical Considerations	83
6	Research Results	84
6.1	Content Analyses	84
6.1.1	<i>Family and Friends 2</i>	85
6.1.2	<i>Our Discovery Island 3</i>	90
6.1.3	<i>Cool English School 4</i>	95
6.2	Observations	100
6.2.1	Linguistic competence	102
6.2.2	Sociolinguistic competence	109
6.2.3	Pragmatic competence	110
6.3	Interviews	114
6.3.1	Category 1 – General views on teaching	115
6.3.2	Category 2 – Teaching communicative competence	118
6.3.3	Category 3 – Evaluation of the teaching process	142
7	Research Discussion	146
7.1	Findings	146
7.1.1	Content Analyses	146
7.1.2	Observations	153
7.1.3	Interviews	157
7.2	Methodological Triangulation	163
7.3	Research Conclusion	167
7.4	Recommendations for Pedagogical Practice	172
	Conclusion	176
	List of Resources	179
	Resumé	187
	Appendices	210

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Komunikácia a jazyk sú úzko späté. Valentzas a Broni (2014) odvodzujú slovo komunikácia z latinského *communis*, čo znamená spoločné. Z toho vyplýva, že komunikácia ako taká poukazuje na zdieľanie spoločného. Jazyk je jedným zo základných prostriedkov ľudskej komunikácie. Keďže rastúca globalizácia spôsobuje vytváranie kontaktov rôznych miest na planéte, je takmer nutnosťou porozumieť a používať viacero jazykov počas svojho života. Používanie zjednoteného globálneho jazyka je veľkou výhodou pre obchod, vedu, medzinárodné záležitosti, aj všeobecnú komunikáciu medzi jednotlivcami a skupinami jednotlivcov. Osvojenie si globálneho jazyka sa preto stalo jedným z hlavných cieľov vzdelávacích politík viacerých krajín po celom svete.

Anglický jazyk, ako jeden z globálnych jazykov, sa vyučuje už od 17. storočia. Za tento čas jeho vyučovanie prešlo mnohými zmenami. Lingvisti a učitelia pod vplyvom rôznych teoretických prístupov vyvinuli rozmanité metódy výučby jazykov, až kým sa dopracovali k dnešnému modernému ponímaniu. Prvým dôležitým obdobím boli roky medzi 1750 a 1880. V tomto období vznikla gramaticko-prekladová metóda, ktorá bola zameraná na rozvoj čítania a písania z hľadiska mechanického prekladu z jedného jazyka do druhého (Larsen-Freeman a Anderson, 2013). V rokoch medzi 1880 a 1920 sa začalo reformovať cudzojazyčné vzdelávanie a vznikol nový prístup vo vyučovaní – tzv. *direct method*, ktorý bol zameraný na hovorenú komunikáciu (Richards a Rodgers, 2014). Vo vojnovom, medzivojnovom a povojnom období sa požiadavky na cudzie jazyky zmenili. Vzniklo niekoľko smerov, z ktorých najdôležitejšími boli situačné vyučovanie a audiolingválny prístup. Pri situačnom vyučovaní sa schopnosť komunikácie stala dominantou, avšak vysoký dôraz sa kládol aj na štruktúru. Prvýkrát boli zavedené systematické princípy výberu, gradácie a prezentácie vyučovaného materiálu v teórii aj v praxi (Richards and Rodgers, 2014). V 40. tých rokoch minulého storočia sa preferencie zmenili kvôli svetovej vojne. Audiolingválna metóda zdôrazňovala rozvoj počúvania a hovorenia namiesto čítania a písania, ktorých rozvoj sa stal zanedbávaným (Celce-Murcia, 1991). V 70. tých rokoch potom prišiel obrovský zvrät, ktorý odštartoval celé množstvo zmien v cudzojazyčnom vzdelávaní. Proces výučby začal zdôrazňovať význam a použitie jazyka namiesto pochopenia štruktúry a formy. Učitelia používali rôzne druhy aktivít a zoskupení študentov, aby iniciovali úspešné osvojovanie jazyka. Študent sa stal stredobodom vyučovacieho procesu. Prístup bol zameraný na rozvoj všetkých štyroch komunikačných zručností súčasne a v rovnakom rozsahu (Celce-Murcia, 1991). V tomto období sa zrodil aj pojem komunikačná kompetencia (Hymes, 1972).

Vzniklo niekoľko teoretických chápaní komunikačnej kompetencie a s nimi spolu sa zrodilo aj mnoho modelov. Už vyššie spomínaný Hymes (1972) vo svojej štúdií podotkol,

že je nepostačujúce ponímať vedomosť jazyka iba z lingvistického hľadiska, ako Chomsky (1965) vo svojej práci referoval. Podľa Hymesa je rovnako dôležité vedieť jazyk používať aj na rovine konkrétnych situácií, t.j. vedieť kedy a ako správne reagovať. Preto nazval tento fenomén komunikačná kompetencia, ktorá podľa neho pozostávala z lingvistickej zložky a sociolingvistickej zložky. V praktickom vyučovanom prostredí Savignon (1972) chápala komunikačnú kompetenciu ako základnú schopnosť fungovať v komunikačnom prostredí. Roky výučby cudzích jazykov ukázali, že žiaci neboli schopní používať predtým prijaté jazykové štruktúry, preto bolo potrebné zmeniť metódy používané pri výučbe. Študenti trénovali jazyk spontánnou interakciou a výsledky ukázali, že jazyk si osvojili oveľa rýchlejšie ako tí študenti, ktorým táto možnosť nebola ponúknutá. Savignon definovala komunikačnú kompetenciu ako dianie v dynamickom prostredí, kde sa všetky jej komponenty musia prispôbiť ostatným. Popísala jav ako dynamický, medziľudský a relatívny, ktorý je definovateľný iba konkrétnym kontextom (ibid.). Widdowson (1978), podobne ako Hymes a Savignon, považoval úspešné osvojenie jazyka za oveľa viac, ako len za zvládnutie jazykových znalostí. Podľa neho existuje silná potreba rozvíjať komunikačné schopnosti spolu s jazykovou spôsobilosťou, pretože ani dlhé roky štúdia cudzích jazykov by nezaručovali, že študenti budú schopní dobre fungovať v rôznych situáciách. Navrhol, aby sa výučba cudzích jazykov v triede rozdelila medzi jazykový kontext a komunikačný kontext, v ktorom by si študenti osvojili gramatické prostriedky jazyka a zároveň rozpoznali komunikačnú funkciu, ktorú ich výroky plnia (ibid.). Canale a Swain (1980) potom označili komunikačnú kompetenciu za kombináciu základných vedomostí a zručností používať jazyk na komunikáciu. Ich koncepcia tohto fenoménu mala pedagogický (metodologický) charakter a pozostávala z troch základných kategórií vedomostí:

- znalosť základných gramatických pravidiel
- znalosť používania jazyka v sociálnom kontexte s cieľom plnenia komunikačných funkcií
- znalosť kombinovania výpovedí s cieľom splniť požiadavky diškurzu

Bachman (1990) definoval tento fenomén na základe Hymesových a Widdowsonových teórií. Komunikačnú kompetenciu označil za súčasť jazykových schopností. Jeho chápanie jazykových schopností zahŕňalo nielen znalosť jazyka (alebo kompetencie), ale aj schopnosť ho primerane používať v kontexte. Komunikačná, alebo jazyková kompetencia, znamenala znalosť jazyka vo všetkých možných oblastiach. Bachman zdôraznil význam používania jazyka, t.j. ako sa jazyk používa na splnenie jazykových cieľov v konkrétnych komunikačných situáciách.

Na základe týchto teórií vzniklo mnoho modelov komunikačnej kompetencie. Od prvotného modelu pozostávajúceho z lingvistickej a sociolingvistickej zložky sa autori postupne dopracovali k modernému ponímaniu, ktoré charakterizuje fenomén dnes.

Všetky chápania konkrétnych komponentov komunikačnej kompetencie boli rovnako dôležité a rovnakým pomerom sa podieľali na vytvorení dnešného modelu, ktorý charakterizuje cudzojazyčné vzdelávanie na medzinárodnej úrovni. Nasledovný obrázok sumarizuje modely komunikačnej kompetencie vyššie uvedených autorov.

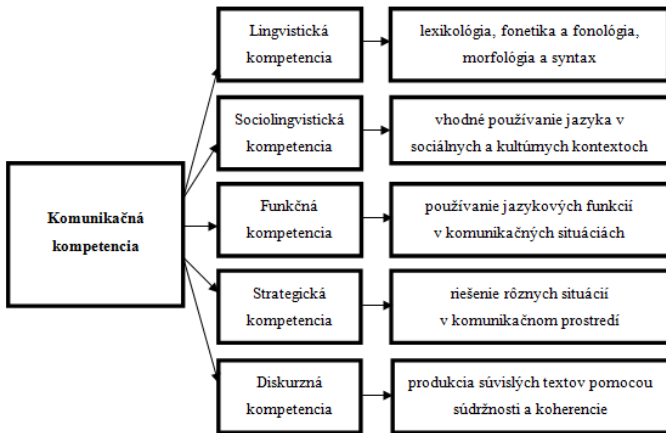


Figure 1 sumár komunikačnej komepetencie

Vzhľadom na skutočnosť, že konkrétne komponenty komunikačnej kompetencie sa môžu na rôznych jazykových úrovniach líšiť, podrobný prehľad jednotlivých referenčných rámcových dokumentov nám poskytol dostatočné informácie ohľadom nami zvolenej tematiky. Pri skúmaní výučby angličtiny na základných školách z hľadiska rozvoja komunikačných kompetencií je potrebné zohľadniť tri hlavné referenčné dokumenty. Jedným z nich je, prirodzene, štátny vzdelávací program, ktorý riadi vzdelávanie na slovenských školách. Druhým dokumentom je Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (CEFR), ktorý slúži ako základné usmernenie pre výučbu a štúdium jazykov v krajinách Európskej únie. Posledným z nich je Breakthrough Manuscript, rozširujúci dokument CEFR, ktorý bol vytvorený na účely obohatenia predchádzajúceho dokumentu pre základnú úroveň vzdelania (A1).

Aj napriek tomu, že dokumenty popisujú jednotlivé kompetencie a ich špecifikácie mierne odlišne, celkové porovnanie dokumentov ukazuje, že spôsob chápania komunikačnej kompetencie je pre všetky tri veľmi podobný.

Celkovo tak na základnom stupni vzdelávania hovoríme o 7 skupinách kompetencií, ktoré majú dohromady 16 jednotlivých komponentov. Tieto sa rovnajú zložkám jazykovej kompetencie, sociolingvistickej kompetencie a pragmatickej kompetencie. Jazyková (alebo lingvistická) zložka pozostáva z lexikálnej kompetencie, gramatickej kompetencie, fonologickej, ortoepickej a ortografickej kompetencie. Pragmatická kompetencia pozostáva z funkčnej a diskurznej kompetencie. V rámci lingvistickej kompetencie by žiaci mali ovládať určitý rozsah jednoduchých slov a slovných spojení. Mali by byť schopní tvoriť jednoduché a zložené vety, ktoré spájajú spojky *a*, a *ale*. Mali by poznať podstatné frázy, slovesné frázy, prídavné frázy a príslovkové frázy, ktoré sú v súlade s ich úrovňou znalostí. Mali by byť schopní klásť a zodpovedať otázky, porozumieť a používať niekoľko slovných druhov (prídavné mená, zámená, podstatné mená, slovesá) a takisto aj slovtvorbu. Mali by vedieť, ako rozlišovať pohlavia (pri použití zámen), používať jednotné a množné číslo, alebo správne používať prívlastňovanie. Mali by vedieť identifikovať a opakovať slová a vety, ktoré počujú, za predpokladu, že sú produkované jasne, hlasne, a so známym prízvukom. Mali by byť schopní vytvárať zrozumiteľné slová a vety a správne používať slovný a vetný prízvuk, a stúpajúcu a klesajúcu intonáciu. Takisto by mali vedieť správne hláskovať slová v rámci svojej slovnej zásoby, používať správnu interpunkciu a správne používať veľké písmená.

V rámci sociolingvistickej kompetencie by mali žiaci vedieť používať cieľový jazyk jednoducho v dobre predvídateľnej situácii. Mali by ovládať jednoduché pozdravy, predstaviť sa, osloviť ľudí a porozumieť niektorým formám zvolaní. Študenti by navyše mali vedieť, ako správne používať, *prosím*, *ospravedlňujem sa* a *dakujem* v kontexte. Mali by vedieť, kam vo vete umiestniť tieto výrazy, ako ich správne použiť, keď sa pýtajú, ako poďakovať a vyjadriť ľútosť.

V rámci pragmatickej kompetencie by žiaci mali vedieť súhlasiť, nesúhlasiť, pýtať si súhlas, alebo odmietnuť. Mali by byť schopní uviesť, či niečo vedia alebo nevedia, a takisto klásť v tomto smere otázky. Mali by byť tiež schopní vyjadriť schopnosť a neschopnosť niečo urobiť, a takisto klásť v tomto smere otázky. Mali by byť schopní vyjadriť istotu a povinnosť (ako aj zistiť ich), dať, prosiť si a odmietnuť povolenie. Mali by byť schopní vyjadriť želania a túžby, vyjadriť úmysel a preferencie. Mali by byť schopní vyjadriť emocionálne stavy a vyjadriť či sa im niečo páči, alebo nie, popísať nádeje, spokojnosť, sklamanie a vďačnosť (a informovať sa o nich). Nakoniec by sa mali vedieť ospravedlniť, odpustiť, vyjadriť ľahostajnosť a ľútosť. Rovnako by mali byť schopní používať jednoduchý jazyk na navrhovanie niečoho, súhlasiť s návrhom, požiadať o niečo, vyzvať ostatných, aby niečo urobili, prijať alebo odmietnuť pozvanie, varovať niekoho, niekoho radiť, aby niečo urobil a ponúknuť a požiadať o pomoc.

Žiaci by mali byť schopní priťahovať pozornosť, pozdraviť ľudí, reagovať na pozdravy (ako v sociolingvistickej kompetencii), ako aj reagovať na zoznamovanie sa. Mali by byť schopní zablahoželať, navrhnúť prípitok a začať a ukončiť rozhovor v rámci svojich lexikálnych a gramatických znalostí. Študenti by sa mali naučiť vymenovávať, váhať, opravovať sa, zhrňovať, používať telefón a začínať a končiť listy alebo e-maily. Mali by vedieť používať také stratégie, ktoré im pomôžu pri riešení rôznych problémov (spojených s čítaním, hovorením, počúvaním a písaním). Mali by vedieť, ako signalizovať nerozumenie, požiadať o opakovanie, objasnenie, potvrdenie porozumenia, pravopis, zapísanie vecí, vyjadrenie nevedomosti, žiadosť o pomoc alebo spomalenie. Mali by vedieť vytvárať dlhší rozsah viet v reči a písaní, ktoré sú v súlade s rozsahom ich lexikálnych a gramatických znalostí. V neposlednom rade, mali by vedieť striedať sa v rozhovore za predpokladu, že je predvídateľný alebo vedený (Council of Europe, 2001; ŠPU, 2011, Trim, 2001). Nasledujúci obrázok približuje komunikačnú kompetenciu na danej úrovni vzdelávania.

Kompetencia	Zložka
Lexikálna	Slová a slovné spojenia
Gramatická	Tvorba viet, frázy, slovné druhy
Fonologická a ortoepická	Výslovnosť (zvuky, prízvuk, intonácia, atď.)
Ortografická	Hláskovanie a interpunkcia
Sociolingvisticá	Pozdravy, predstavovanie sa, oslovovanie, zvolania Používanie slov prosím, ďakujem, ospravedlňujem
Funkčná	Oznamovanie a pýtanie sa Vyjadrovanie postojov Dohovor Socializovanie sa Štruktúra diskurzu Oprava komunikácie
Diskurzívna	Tvorba dlhšieho rozsahu viet v písomnej a hovorenej podobe Striedanie sa v rozhovore

Figure 2 zložky komunikačnej kompetencie na primárnej úrovni

Na osvojenie si týchto kompetencií existuje obrovské množstvo techník a aktivít. Keďže neexistuje prísne stanovená metodika výučby, učiteľom sa poskytuje veľké množstvo zdrojov. Čo sa lexikálnej kompetencie týka, Harmer (2012) navrhuje spojiť slová a frázy so zvukmi, obrázkami alebo oboma.

Scrivener (2011) dodáva ako vynikajúcu techniku prezentácie nových lexikálnych textov použitie mimiky, gest, kresieb, popisov, dramatizácií, príbehov alebo slovníkovej práce. Existuje tiež niekoľko spôsobov, ako si precvičiť slovnú zásobu, a to buď individuálne, vo dvojiciach, v skupinách alebo v rámci celej triedy. Vypĺňanie medzier, drilovanie, porovnávanie, krížovky, vyhľadávanie slov, hry, piesne, umiestňovanie slov do správnych stĺpcov, dokonca aj práca so slovníkmi sú skvelými zdrojmi, ktoré poskytujú študentom nekonečné možnosti precvičovania jazyka (ibid.).

Pri gramatickej kompetencii autori odporúčajú aktivity ako napríklad drilovanie, písomné cvičenia, a dialógy (Scrivener, 2011). Rinvoluci and Davis (1995) navrhujú rôzne súťaživé, kolaboratívne a drámové hry, ako aj aktivity zamerané na zvyšovanie povedomia ako vynikajúce zdroje pre gramatickú prax. Netto-Shek (2009) tieto aktivity rozdeľuje na slovné a vetné. Cuncil of Europe (2001) navrhuje vypĺňanie medzier, vetné konštrukcie, cvičenia s možnosťou výberu, substitučné cvičenia, alebo preklady.

Na rozvoj fonologickej kompetencie je najdôležitejšie poskytnúť žiakom príležitosť správne počuť jazyk (Homolová, 2016). Gower (1995) vysvetľuje, že je nevyhnutné zaoberať sa zvukmi, ktoré materinský jazyk študentov neobsahuje. To sa dá dosiahnuť použitím gestikulácie na výučbu znelych a neznelých spoluhlások, použitím pier, zubov a jazyka, zdôrazňovaním určitých slabík alebo použitím vizuálov. Reid (2014) popisuje cvičenia na počúvanie, opakovanie, drilovanie, nahrávanie výslovnosti študentov, jazykolamy a iné ako vhodné na osvojovanie si správnej výslovnosti.

Pre rozvoj ortografickej kompetencie autori odporúčajú v prvom rade zahrnúť množstvo aktivít na čítanie. Študenti si tak môžu všimnúť správny výzor jazyka a zlepšiť si pravopis (Harmer, 2012). Olshtain (2013) odporúča precvičovať pravopis tým, že dáva žiakom jednoduché úlohy spojené s písmenami. Ďalšou technikou je kopírovanie textov (Harmer, 2015). Rada Európy (2001) navrhuje niekoľko techník na rozvoj pravopisných schopností. Patria medzi ne zapamätávanie prvkov abecedy, precvičovanie písania, precvičovanie diktátom, alebo zapamätávanie si slovných foriem.

Pri sociolingvistickej kompetencii Reid (2014) navrhuje súbor odporúčaných metód a techník výučby kultúry, ktoré sú založené na CEFR. Patria sem napríklad hry, hranie rolí, simulácie, diskusie, vysvetlenia, ilustrácie, alebo vytváranie portfólií. Podľa Byrama (2002) je jedným z najúčinnnejších spôsobov vyučovania kultúry používanie autentických materiálov.

Pri rozvíjaní funkčnej kompetencie by učitelia mali klásť dôraz na dostatočné množstvo aktivít približujúcich sa komunikácii v reálnom svete.

Celce-Murcia (2008) navrhuje simuláciu telefónnych hovorov a písania e-mailov v cieľovom jazyku, vytváranie rozhovorov, sumarizácie podstaty textu s partnerom, hranie rolí, alebo písanie (reklamy, informačné letáky atď.). Voľné hovorené aktivity, ako sú situačné hry, dramatizácie alebo diskusie (Kováčiková a Gajdáčová -Veselá, 2016), môžu tiež splňať potrebu precvičovania funkčného jazyka za predpokladu, že sú dobre naplánované.

V neposlednom rade, pri diskurznej kompetencii autori odporúčajú prieskumy a rôzne hry rozvíjajúce schopnosť študentov komunikovať s druhými. Hranie rolí, simulácie, dráma a techniky rozprávania príbehov pomáhajú simulovať jazyk skutočného sveta pomocou dlhších úsekov viet. Okrem toho pomáhajú pri získavaní schopnosti slobodne vytvárať jazyk a striedať sa v rozhovore. Diskusie môžu byť spontánne alebo riadené. Okrem toho aktivity ako sú hádanky, hry, čítanie máp, zdieľanie názorov, alebo aktivity na prenos informácií pomáhajú žiakom pri zlepšovaní konverzačných schopností, pretože sú nútení používať svoje vlastné jazykové zdroje na plnenie úloh (Richards, 2006). Rôzne písomné úlohy, portfóliá alebo denníky sú považované za vynikajúce techniky na rozvíjanie písania súvislých textov (Thornbury, 2005).

3 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Pre náš výskum sme zvolili kvalitatívny prístup. Keďže naším prvotným cieľom bolo identifikovanie, preskúmanie a porozumenie daného javu, kvalitatívny prístup nám umožnil získať množstvo dát siahajúcich do hĺbky problematiky. Zameriavali sme sa na priebeh konkrétnych javov, ich intenzitu, a aj to, akým spôsobom boli prezentované.

3.1 Ciele a výskumné otázky

Naším cieľom bolo identifikovať, preskúmať a porozumieť rozvoju komunikačných kompetencií vo 4. ročníku základných škôl na Slovensku. V rámci toho sme sa rozhodli:

- analyzovať vývoj jednotlivých zložiek komunikačných kompetencií v niekoľkých anglických učebniciach
- zistiť, ako sa komunikačná kompetencia rozvíja na skutočných hodinách angličtiny
- identifikovať materiály a techniky, ktoré sa používajú na rozvoj komunikačnej kompetencie schopností
- preskúmať a porozumieť stanoviskám učiteľov týkajúcich sa rozvoju komunikačnej kompetencie

Z cieľov vyplynuli nasledovné výskumné otázky:

1. Ako vybrané anglické učebnice odkazujú na rozvoj komunikačnej kompetencie z hľadiska reprezentácie jednotlivých kompetencií a techník a / alebo aktivít aplikovaných na ich rozvoj?
2. Ako sa rieši komunikatívna kompetencia na skutočných hodinách angličtiny a aké techniky a materiály sa používajú na jej rozvoj?
3. Aké stanovisko majú učitelia k rozvoju komunikačnej kompetencie?

3.2 Metódy zberu a spracovania dát

Zvolili sme tri metódy zberu dát – obsahovú analýzu, pozorovanie a rozhovor. Získané informácie boli spracované kódovaním a kategorizovaním.

Obsahová analýza

Rozhodli sme sa analyzovať vybrané učebnice angličtiny vo 4. ročníku základných škôl s ohľadom na komunikačnú kompetenciu. Hlavným cieľom bolo zistiť, ako anglické učebnice odkazovali na rozvoj komunikačných kompetencií.

Pozornosť sa venovala zastúpeniu jednotlivých zložiek komunikačných kompetencií, ako aj technikám a / alebo aktivitám prezentovaným na ich rozvoj. Na tento účel boli vybrané tri anglické učebnice, ktoré sa používajú na danej úrovni. Proces analýzy sa uskutočnil na základe siedmich zložiek komunikačnej kompetencie s ich šiestnástich prvkov, ktoré boli prediskutované v teoretickej časti štúdie. Informácie získané z rámcových dokumentov slúžili ako základ pre naše kategórie a kódy. Sedem zložiek komunikačnej kompetencie sa chápalo ako kategórie, ktoré pozostávali zo šiestnástich samostatných jednotiek - kódov, ktoré sa mali analyzovať v učebniciach. Proces analýzy si vyžadoval základné znalosti témy, keďže v učebniciach neboli hľadané iba jednoduché slová. Pri prechádzaní učebnicami bolo potrebné dôkladne analyzovať a skontrolovať každé cvičenie a podľa jeho obsahu ho priradiť ku konkrétnemu kódu.

Pozorovania

Pozorovania v rámci nášho výskumu boli vybrané s cieľom odpovedať na výskumnú otázku týkajúcu sa rozvoja komunikačnej kompetencie v podmienkach skutočného vyučovacieho procesu. Odporovalo sa sto hodín angličtiny v ich prirodzenom prostredí. Verili sme, že dlhodobé pozorovanie tried by nám poskytlo možnosť získať hlboký vhľad do procesu vzdelávania na slovenských základných školách.

Na základe výsledkov prvej fázy výskumu bola vybraná jedna z troch učebníc. Pre túto učebnicu boli do procesu pozorovania vybraní štyria učitelia. Každý učiteľ bol pozorovaný po dvadsaťpäť hodín. Pre výskum bolo vybrané neúčastnícke pozorovanie, pretože našim cieľom bolo byť prítomní pri dani, ale bez akýchkoľvek zásahov do vyučovacieho procesu. Jedinou úlohou bolo zhromažďovanie údajov. Náš zámer bol účastníkom známy a bola im priznaná skutočnosť, že osobitným účelom skúmania boli komunikačné kompetencie.

Pozorovania boli pološtruktúrované. V rámci štruktúrovanej časti sme sa zamerali na jednotlivé zložky komunikačnej kompetencie, ktoré slúžili ako kódy po celú dobu pozorovania. Jednotlivé kódy a kategórie boli zapísané do pozorovacích hárkov, ktoré sme si vopred pripravili. Neštruktúrovaná časť bola venovaná hľadaniu akýchkoľvek ďalších informácií, ktoré by nám pomohli pochopiť procesy vývoja jednotlivých zložiek kompetencie, ich dôvody a príčiny. Na tento účel sa použili terénne poznámky, ktoré pomohli zaznamenať celý priebeh hodín v chronologickom poradí od úplného začiatku do konca.

Rozhovor

Rozhovor je veľmi osobný spôsob zberu údajov. Zahŕňa dvoch alebo viacerých účastníkov a zameriava sa predovšetkým na zhromažďovanie citlivých informácií, ktoré diskutujú skôr o subjektívnych než objektívnych výkladoch udalostí. Je to flexibilný nástroj, ktorý nám umožňuje využívať multisenzorické kanály na zber údajov (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Uskutočnili sme pološtrukturovaný rozhovor s otvorenými otázkami. Takýto rozhovor umožňuje vedcom priniesť nové nápady na základe toho, čo hovoria respondenti (Edwards a Holland, 2013). Otázky s otvoreným koncom sú navyše dostatočne flexibilné, aby pomohli pri spolupracovaní, hľadali hlbší význam diania alebo objasnili nedorozumenia. Takto je možné zozbierať nové a neočakávané informácie (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Náš rozhovor sme vedli s 15 učiteľmi individuálne. Každý rozhovor trval približne 60 minút, a našim hlavným zámerom bolo porozumieť rozvoju komunikačnej kompetencie z osobného pohľadu konkrétnych učiteľov. Počas kladenia otázok sme sa zameriavali na jednotlivé komponenty komunikačnej kompetencie, avšak kódovanie a kategorizovanie sme uskutočnili až po dokončení prepisov. Dôvodom bolo, že mnoho takých informácií, ktoré nám učitelia poskytli, by sa jednoducho stratili, ak by sme ponechali kódy a ich kategórie podľa predošlých výskumných metód.

3.3 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku sme si zvolili pre potreby plnenia kvalitatívneho výskumu na dvoch úrovniach – prvou boli tri učebnice anglického jazyka vybrané zámerným výberom a druhou učitelia pre pozorovania a rozhovory volení dostupným výberom. Je dôležité uviesť, že pri učiteľoch nám úlohu sťažoval fakt, že mnohí sa obávali pozorovaní, alebo nechceli pristúpiť na nahrávanie rozhovorov z rôznych dôvodov.

Učebnice, ktoré sme si zvolili, boli nasledovné. Prvou bola *Family and Friends 2*, medzinárodná učebnica tvorená pre potreby mnohorakých študentov. Bola publikovaná vydavateľstvom Oxford. Druhou bola tiež medzinárodná *Our Discovery Island3*, ktorá bola taktiež tvorená pre potreby mnohorakých študentov. Bola publikovaná vydavateľstvom Pearson. Treťou učebnicou bola slovenská *Cool English School 4*, ktorá bola vytvorená pre konkrétne potreby slovenských žiakov. Publikovali ju vo vydavateľstve Taktik.

Učiteľov sme si zvolili z Nitrianskeho kraja. Dohromady sme vo výskume mali 19 učiteľov, z čoho 4 boli pozorovaní a s 15 sme robili rozhovory. Spomedzi učiteľov bolo 17 žien a 2 muži. Učitelia boli vo veku od 28 do 56 rokov.

4 INTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ÚDAJOV

Zozbierané informácie nám poskytli detailný náhľad do procesu rozvíjania komunikačnej kompetencie. Obsahová analýza učebníc detailne popisala všetky kompetencie v rámci komunikačnej kompetencie a vymenovala typy aktivít, ktorými sa rozvíjali. Pozorovania nám potom poskytli náhľad do reálnych hodín anglického jazyka. Videli sme, ako učitelia pristupujú k jednotlivým kompetenciám, ako často a ako dlho sa im venujú, a taktiež aké typy materiálov a úloh zahrňujú pre ich rozvoj. Rozhovory nám následne umožnili porozumieť rozvoju skúmaného fenoménu z pohľadu učiteľov. Poukázali na to, čo oni sami považujú za dôležité, aké materiály preferujú a akým spôsobom rozvíjajú komunikačnú kompetenciu svojich žiakov.

4.1 Zistenia

Obsahová analýza

Pre tri skúmané učebnice sme zistili, že rozvoj komunikačných kompetencií závisí od jednotlivých učebníc – t.j. každá poníma jednotlivé kompetencie trochu inak. Je ťažké tieto údaje zovšeobecniť, ale zistili sme, že najkomplexnejšie rozvíjané kompetencie sú lexikálna, gramatická a diskurzívna kompetencia. Tieto kategórie majú vo všetkých troch učebniciach veľké zastúpenie s obrovským množstvom rôznych aktivít na precvičovanie. Najzanedbávanejšou kompetenciou je sociolingvistická kompetencia, ktorá je dostatočne zastúpená iba v *Cool English School 4*. Funkčné kompetencie sú obsiahnuté v dvoch medzinárodných učebniciach iba čiastočne, ale *Cool English School 4* ich obsahuje s množstvom praktických cvičení. Na druhej strane ortografická kompetencia je najlepšie pokrytá učebnicou *Family and Friends 2*, zatiaľ čo ostatné dve učebnice ju pokrývajú iba čiastočne. Fonologická a ortoepická kompetencia je dobre obsiahnutá v *Cool English School 4*, avšak iba čiastočne vo *Family and Friends 2* a *Our Discovery Island 3*. Na základe týchto informácií možno skonštatovať, že učebnicou, ktorá najkomplexnejšie pokrýva komunikačné kompetencie, je *Cool English School 4*. *Family and Friends 2* a *Our Discovery Island 3* ponúkajú excelentné množstvo aktivít pre rozvoj určitých kompetencií, avšak niektoré sú nimi pokryté nedostatočne.

Pozorovanie

Pri pozorovaniach sme zistili, že kompetenciami, ktoré prevládali vo vyučovacom procese, sú lexikálna, ortografická a gramatická kompetencia. Tieto kompetencie sa objavili vo viac ako 70% pozorovaných hodín a poskytovali vyvážený rozvoj jazykových znalostí pomocou rôznych materiálov a aktivít. Fonologická a ortoepická kompetencia sa rozvíjali na 36% hodín, pričom niekoľko (hlavne suprasegmentálnych) aspektov chýbalo. Pokiaľ ide o sociolingvistickú, funkčnú a diskurzívnu kompetenciu, rozdelenie medzi jednotlivými kódmi bolo nerovnomerné (od 0 do 33 hodín), avšak žiadna z týchto troch nepresiahla 33% z odpozorovaných hodín. Materiály a aktivity, ktoré učitelia použili, boli nepestré a obmedzené v počte. Tieto fakty znázorňujú, že učitelia venujú nadmernú pozornosť výučbe gramatiky, slovnej zásoby a pravopisu, ale zanedbávajú vývoj jazykovej produkcie na funkčné a diskurzívne účely, ako aj na jazyk v rôznych sociálnych a kultúrnych kontextoch.

Rozhovor

Z rozhovorov sme zistili, že učitelia pod pojmom komunikačná kompetencia rozumejú sociolingvistický a gramatický aspekt jazyka sprevádzaný zručnosťou hovorenia. Na základe ich ďalších odpovedí sme zistili, že väčšina z nich považuje lingvistickú kompetenciu (slovnú zásobu, gramatiku a výslovnosť) za najdôležitejšiu vo vyučovaní. Iba veľmi málo z nich považuje pragmatickú kompetenciu (úspešná komunikácia v konkrétnom kontexte) za rovnako dôležitú. Toto sa odzrkadlilo aj v ich odpovediach pri konkrétnych komponentoch komunikačnej kompetencie.

Zistili sme, že učitelia zahŕňajú komponenty lingvistickej kompetencie dostatočne často s rozmanitým množstvom materiálov a aktivít. Jedinou zložkou lingvistickej kompetencie, ktorú učitelia rozvíjajú len čiastočne, je fonologická a ortoepická (väčšina učiteľov nepovažuje za dôležité suprasegmentálne aspekty, akými sú vetný prízvuk alebo intonácia). Čo sa sociolingvistickej kompetencie týka, aj napriek tomu, že väčšina učiteľov považuje túto kompetenciu za dôležitú, iba približne polovica z nich jej aj venuje dostatočnú pozornosť na hodinách. Pri pragmatickej kompetencii učitelia považujú za dôležitú diskurzívnu kompetenciu, ale len polovica z nich poukazuje rovnako aj na funkčnú. Celkovo tak z ich odpovedí usudzujeme, že tieto dve kompetencie sú rozvíjané dostatočne len polovicou opýtaných učiteľov. Druhá polovica im nevenuje dostatočnú pozornosť na hodinách.

Na záver možno uviesť, že učitelia sú si vedomí toho, že kladú veľký dôraz na rozvoj lingvistickej kompetencie. Okrem toho zistenia ukazujú, že by chceli zahrnúť viac vyučovania, ktoré rozvíja sociolingvistické a pragmatické kompetencie.

Príjemné hodiny a dostatok času na zahrnutie ďalších aktivít pravdepodobne poskytujú vhodné prostredie, ktoré môže pomôcť pri vyváženom rozvoji všetkých zložiek komunikačnej kompetencie. Na druhej strane, učitelia musia často čeliť výzvam, ktoré môžu mať negatívny dopad na vyučovací proces (najmä z hľadiska nedostatku času na prípravu na hodiny, materiály, financie a morálnu podporu inovatívneho vyučovania). Poskytnutie metodologickej príručky so špecifickými, dobre prispôbenými a pripravenými aktivitami na vyvážený rozvoj komunikačnej kompetencie by mohlo pomôcť pri zvyšovaní efektívnosti vyučovacieho procesu a celkovej komunikačnej kompetencie žiakov.

4.2 Metodologická triangulácia

Informácie získané z troch výskumných metód nám poskytli komplexné pochopenie toho, ako sa na komunikačné kompetencie odkazuje na danej úrovni vzdelávania na Slovensku. Zistenia odhalili, ktoré kompetencie sú najviac zdôraznené v učebniciach a ktoré sú zanedbávané. Pozorovania, aj keď sa uskutočňovali na veľmi malom počte zúčastnených učiteľov, zobrazujú procedurálnu stránku rozvoja komunikačnej kompetencie v reálnych podmienkach vyučovacieho procesu. Na záver rozhovory s učiteľmi odhalili, ako rozumejú tomuto javu oni sami a ako sa s ním vysporiadávajú na svojich hodinách.

Na základe zistení týkajúcich sa rozvoja lingvistickej kompetencie možno dospieť k záveru, že ide o najsilnejšiu a najpevnejšiu zložku komunikačných kompetencií zo všetkých. Lexikálna kompetencia sa zistila ako jedna z najkomplexnejšie rozvinutých vo všetkých troch vyšetrovacích metódach. Zistenia z učebníc odhalili, že všetky tri učebnice sa zaoberali osvojovaním slovnej zásoby ako dôležitej súčasť vzdelávacieho procesu a veľké množstvo aktivít poskytovalo študentom primerané a dostatočné príležitosti na rozvoj tejto kompetencie. Pozorovania hodín zodpovedali zisteniam z obsahových analýz. Skutočnosť, že takmer všetky pozorované hodiny obsahovali lexikálny aspekt, potvrdila, že táto kompetencia je v procese učenia sa zásadná. Rozhovory ďalej odhalili, že lexikálne vedomosti sa považujú za dôležité pri výučbe, a taktiež sa považujú za jednu z najsilnejších stránok samotného vyučovacieho procesu.

Gramatická kompetencia sa tiež zistila ako jedna z kompetencií, ktoré dominujú vo vyučovacom procese. Analýza učebníc odhalila význam gramatiky a všetkých jej aspektov vo všetkých troch skúmaných učebniciach. Z pozorovaní potom vyplynulo, že viac ako 70% pozorovaných lekcí obsahovalo aspoň jeden z troch reprezentatívnych kódov gramatickej kompetencie.

Navyše väčšina opýtaných učiteľov potom uviedla, že považuje za nevyhnutné klásť veľký dôraz na výučbu gramatiky, pretože že je to jeden z najdôležitejších aspektov jazyka. Gramatické základy poskytované žiakom tiež považovali za jednu z najväčších silných stránok vyučovacieho procesu. Zistenia týkajúce sa fonologickej a ortoepickej kompetencie boli dosť alarmujúce. Po prvé, zistilo sa, že učebnice vnímajú ich vývoj odlišne. Zistenia ukázali, že dve medzinárodné učebnice (*Family and Friends 2* a *Our Discovery Island 3*) podporovali výslovnosť iba čiastočne, zatiaľ čo *Cool English School 4* obsahovala všetky zložky definované v referenčných dokumentoch. Z pozorovaní potom vyplynulo, že učitelia sa zaoberali kompetenciami iba na 36% pozorovaných hodín a podobne ako v medzinárodných učebniciach zahrnuli segmentálnu úroveň rozvoja jazyka (výslovnosť konkrétnych slov a zvuky v slovách) ako jediný aspekt tejto kompetencie. Z rozhovorov vyplynulo, že učitelia považujú výslovnosť za jeden z najdôležitejších aspektov jazyka, ale iba jedna tretina z nich považuje aj jej suprasegmentálne prvky za rovnako dôležité. Navyše uviedli, že tieto kompetencie veľmi často začleňujú do výučby, čo je v rozpore so zisteniami z pozorovaní. Na základe týchto informácií sa však predpokladá, že fonologické a ortoepické kompetencie sa rozvíjajú iba čiastočne, pretože nie všetky učebnice poskytujú dostatočné pokrytie kompetencií a väčšina učiteľov sa v rámci výslovnosti výučby nezaoberá inými aspektmi, ako sú segmentálne prvky.

Ortografická kompetencia bola veľmi podobná lexikálnej a gramatickej kompetencii - prevládala vo vyučovacom procese. Zistilo sa, že z troch učebníc *Family and Friends 2* zahrňuje túto kompetenciu najlepšie. Tieto zistenia korešpondovali s pozorovaniami aj rozhovormi, ktoré ukázali, že pre všetkých učiteľov je nevyhnutné správne písanie a že ho tiež veľmi často začleňujú do hodín. Z pozorovaní vyplynulo, že viac ako 70% hodín zahŕňalo rozvoj pravopisu a rozhovory odhalili, že žiaci sú v tom v skutočnosti dosť dobrí.

Na základe údajov týkajúcich sa sociolingvistickej kompetencie sa zistilo, že sa ani jedna medzinárodná učebnica nezaoberá praktickými ani produktívnymi aktivitami na jej rozvoj. Jediná, ktorá poskytuje dostatočné pokrytie pre vyvážený rozvoj kompetencie, je *Cool English School 4*. Z pozorovaní vyplynulo, že učitelia požadovali od svojich žiakov, aby používali jazyk v rôznych situáciách ako súčasť tzv. „classroom language“ (jazyk používaný na hodine na iné než vyučovacie účely), ale iba málo hodín sa venovalo úmyselnému vyučovaniu kompetencie a aj to len pasívnym precvičovaním bez skutočnej praxe. Rozhovory potom ukázali, že všetci učitelia považujú sociolingvistickú kompetenciu za dôležitú, ale iba polovica z nich venuje dostatok úsilia na jej rozvoj rôznymi materiálmi a aktivitami.

Na základe týchto informácií skutočný vyučovací proces neposkytuje žiakom dostatok príležitostí na správne rozvíjanie sociolingvistickej kompetencie. Predpokladá sa, že ak by učiteľom bola poskytnutá učebnica pokrývajúca všetky zložky kompetencie dostatočne (napríklad ako *Cool English School 4*), alebo metodické usmernenie o tom, ako implementovať rôzne techniky na pomoc pri rozvíjaní tejto kompetencie, výsledky by boli oveľa priaznivejšie.

Zistenia pragmatickej kompetencie poukazujú, že všetky tri metódy priniesli odlišné výsledky. Pokiaľ ide o funkčnú kompetenciu, z analýzy učebníc vyplynulo, že *Cool English School 4* poskytuje najlepšie pokrytie jej komponentov. Dve medzinárodné učebnice poskytujú iba čiastočný rozvoj kompetencie, pričom úplne chýba niekoľko komponentov. Zistenia z pozorovaní zodpovedali informáciám odhaleným v učebniciach. Napriek častému prirodzenému výskytu niektorých zložiek funkčnej kompetencie zistenia odhalili, že zámerné vyučovanie bolo venované iba krátkej praxi pasívneho jazyka v menej ako 33% pozorovaných hodín. Z rozhovorov vyplynulo, že iba polovica učiteľov považuje funkčnú kompetenciu za dôležitú, zatiaľ čo ostatní tvrdia, že to nie je nevyhnutné na základnej úrovni. Na druhej strane, diskurzívna kompetencia je veľmi dobre zahrnutá vo všetkých troch analyzovaných učebniciach. Bohaté pokrytie všetkých zložiek kompetencie a veľké množstvo aktivít zabezpečuje vyvážený rozvoj tejto kompetencie po celej dĺžke všetkých učebníc. Zistenia z pozorovaní s tým však nezodpovedajú. Z celkového počtu 100 hodín sa iba 20 venovalo rozvoju diskurzívnej kompetencie. Rozhovory potom odhalili, že hoci väčšina učiteľov považuje diskurzívnu kompetenciu za dôležitú, iba približne polovica z nich sa zaoberá jej vyváženým vývojom v skutočnom vyučovacom procese. Na základe týchto informácií je zrejmé, že aj keď učebnice poskytujú dostatok príležitostí na precvičenie jednotlivých častí komunikačných kompetencií, nezaručuje to, že ich budú obsahovať aj reálne hodiny.

Aby sme zhrnuli všetky tieto informácie, najdôležitejšími kompetenciami všetkých troch metód sú bezpochyby lexikálna kompetencia, gramatická kompetencia a ortografická kompetencia. Fonologická a ortoepická kompetencia nie je úplne pokrytá ani jednou z metód (okrem výsledkov pre *Cool English School 4*). Najzanedbávanéjšie kompetencie sú zjavne sociolingvistická kompetencia, funkčná kompetencia a diskurzívna kompetencia.

4.3 Záver a odpovede na výskumné otázky

Na záver ponúkame odpovede na výskumné otázky.

1. Ako vybrané anglické učebnice odkazujú na rozvoj komunikačnej kompetencie z hľadiska reprezentácie jednotlivých kompetencií a techník a / alebo aktivít aplikovaných na ich rozvoj?

Family and Friends 2

- Poskytuje vynikajúce komplexné pokrytie lexikálnej, gramatickej, ortografickej a diskurznej kompetencie
- Poskytuje čiastočné pokrytie fonologickej, ortoepickej a funkčnej kompetencie
- Neposkytuje žiadne krytie pre sociolingvistickú kompetenciu
- Lexikálna kompetencia sa rozvíja rôznymi aktivitami zahŕňajúcimi všetky štyri jazykové zručnosti: rôzne cvičenia zamerané na kompletizáciu, triedenie a nápravu; počúvanie, identifikácia a pomenovanie cvičení
- Gramatická kompetencia sa rozvíja rôznymi aktivitami zahŕňajúcimi písanie, čítanie a hovorenie: doplňovanie cvičení, tvorba jazyka, pomenovanie položiek a čítanie textov
- Fonologická a ortoepická kompetencia sa rozvíja počúvaním a čítaním, ktoré zahŕňajú doplňovacie a hovorené aktivity.
- Ortografická kompetencia sa rozvíja písomnými úlohami a vyplňaním cvičení
- Funkčná kompetencia sa rozvíjajú dialógmi a dramatizáciami
- Diskurzívnu kompetenciu rozvíjajú písomné aj hovorené opisy a dialógy

Our Discovery Island 3

- Poskytuje vynikajúce komplexné pokrytie lexikálnej, gramatickej, a diskurznej kompetencie.
- Poskytuje čiastočné pokrytie fonologickej a ortoepickej, ortografickej a funkčnej kompetencie
- Neposkytuje žiadne krytie pre sociolingvistickú kompetenciu
- Lexikálna kompetencia sa rozvíja rôznymi cvičeniami zahŕňajúcimi počúvanie, čítanie a písanie; ďalej hrami, identifikáciami a slovnými mapami
- Gramatická kompetencia sa rozvíja doplňovacími aktivitami vrátane písania, počúvania a čítania; hrami, písanými úlohami, dramatizáciami a dialógmi
- Fonologická a ortoepická kompetencia sa rozvíjajú prostredníctvom jazykolamov a aktivít na počúvanie a čítanie, ktoré zahŕňajú doplňovacie cvičenia

- Ortografická kompetencia sa rozvíja dopĺňovaním
- Funkčná kompetencia sa rozvíja diskusiami, dialógmi, hrami, popismi a dramatizáciou
- Diskurzívna kompetencia sa rozvíja písomnými úlohami a hovorenými opismi

Cool English School 4

- Poskytuje vynikajúce komplexné pokrytie lexikálnej, gramatickej, fonologickej a ortoepickej, sociolingvistickej, funkčnej a diskurzívnej kompetencie.
- Poskytuje čiastočné pokrytie ortografickej kompetencie
- Lexikálnu kompetenciu rozvíjajú rôzne aktivity na počúvanie, dopĺňovanie, písomné úlohy, bingo, kvízy a pomenovanie
- Gramatická kompetencia sa rozvíja dopĺňovaním, písomnými úlohami, hrami, zisťovaním rozdielov, identifikáciou chýb, popisom a kreslením obrázkov.
- Fonologická a ortoepická kompetencia sa rozvíja počúvaním sprevádzaným opakovaním, spievaním, básničkami a jazykolamami.
- Ortografická kompetencia sa rozvíja dopĺňovaním.
- Sociolingvistická kompetencia sa rozvíja dramatizáciou, dialógmi, vysvetleniami, dopĺňovaním, čítaním textov a konverzáciami.
- Funkčná kompetencia sa rozvíja hrami, dramatizáciou, dialógmi, simuláciami, počúvaním sprevádzaným jazykovými cvičeniami a písomnými úlohami.
- Diskurzívna kompetencia sa rozvíja písomnými úlohami, popismi, rozprávami, porovnaniami, konverzáciami, dramatizáciami, dialógmi a hrami.

2. Ako sa rieši komunikatívna kompetencia na skutočných hodinách angličtiny a aké techniky a materiály sa používajú na jej rozvoj?

- Vo vyučovacom procese prevládali tri kompetencie - lexikálna, gramatická a ortografická s výskytom vyšším ako 70% z pozorovaných hodín.
- Vo fonologickej a ortoepickej kompetencii chýbala väčšina suprasegmentálnych prvkov z výučby výslovnosti a počet adresovaných hodín nepresiahol 36%.
- Sociolingvistická kompetencia bola prítomná iba ako prirodzene sa vyskytujúca komunikácia v triede, zatiaľ čo v úmyselnej výučbe chýbala jej prítomnosť aj praktické precvičovanie.
- Funkčná kompetencia bola rozvíjaná iba čiastočne, pretože na hodinách boli prítomné iba niektoré z preskúmaných kódov. Ich výskyt neprekročil 33% pozorovaných hodín.

- Diskurzívna kompetencia bola prítomná na veľmi malom počte pozorovaných hodín (20) a bol prítomný iba jeden z dvoch skúmaných kódov.
- Materiály použité na rozvoj komunikačnej kompetencie ako celku boli školské knihy (ktoré dominovali vo vyučovacom procese), pracovné zošity, prehrávače CD spolu s CD, obrázky, kartičky, tlačené pracovné hárky, tabuľa a interaktívna tabuľa.
- Techniky rozvoja komunikačných schopností ako celku zahŕňali dopĺňovanie cvičení (ktoré dominovali vo vyučovacom procese), drilovanie, počúvanie, hry, popisy, dialógy, diskusie, preklady, kopírovanie textov, čítanie, písanie úloh a dramatizácie.
- Ak porovnáme štyroch učiteľov, jeden z nich venoval oveľa viac úsilia rozvoju funkčných a diskurzívnych kompetencií žiakov (celkom 25 hodín venovaných týmito schopnosťami, zatiaľ čo ostatní učitelia mali najviac 10 hodín). Napriek tomu rozvoj týchto kompetencií nezahŕňal všetky zložky a bol neúplný.

3. Aké stanovisko majú učitelia k rozvoju komunikačnej kompetencie?

- Učitelia v prvom rade chápu komunikačnú kompetenciu ako schopnosť používať jazyk v rôznych situáciách, správne používať jazyk z gramatického hľadiska a hovorenie.
- Pokiaľ ide o lingvistickú kompetenciu, väčšina učiteľov považuje slovnú zásobu, gramatiku a výslovnosť za najdôležitejšie v procese výučby.
- Priznávajú nadmerné úsilie na rozvoj lexikálnych, gramatických a ortografických kompetencií.
- Učitelia považujú učebnice, CD, tlačené pracovné hárky, knihy, časopisy, videá, pracovné zošity, interaktívne tabule, kartičky, web a notebooky pre žiakov ako najužitočnejšie materiály pre prácu s lingvistickou kompetenciou.
- Najúčinnjšou a najobľúbenejšou technikou rozvoja jednotlivých komponentov kompetencií je dopĺňovanie, drilovanie, hry, testy, dialógy založené na presnosti, čítanie nahlas, jazykolamy, kopírovanie textov a písomné úlohy.
- Pokiaľ ide o sociolingvistickú kompetenciu, každý učiteľ ju považuje za dôležitú, ale iba približne polovica z nich ju zaraďuje do svojich hodín dostatočne často.
- Pri riešení sociálnych a kultúrnych otázok považujú web, učebnice, časopisy a knihy za najužitočnejšie.
- Kompetenciu rozvíjajú simuláciami, hraním rolí, čítaním textov, sledovaním videí a uskutočňovaním rozhovorov z učebníc.

- Pokiaľ ide o pragmatickú kompetenciu, takmer všetci považujú diskurzívnu kompetenciu za dôležitú, ale približne iba polovica učiteľov považuje funkčnú kompetenciu za rovnako dôležitú
 - Podľa ich odpovedí len približne polovica z nich zapája tieto dve kompetencie do vyučovacieho procesu dostatočne často.
 - Učebnice, pracovné hárky, obrázky a web považujú za najužitočnejšie materiály na rozvoj týchto schopností.
 - Za najobľúbenejšie techniky rozvoja týchto spôsobilostí považujú simulácie, hranie rolí, dialógy, diskusie, popisy, písanie úloh, projekty, portfóliá a rôzne zoskupenia študentov pri riešení úloh.
-
- Väčšina učiteľov by chcela zahrnúť viac aktivít rozvíjajúcich sociolingvistické a pragmatické kompetencie.
 - Takmer 2/3 z nich by ocenili príručku so špecifickými technikami a aktivitami, ktoré by zabezpečili vyvážený rozvoj komunikačnej kompetencie

5 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Zistenia našej štúdie odhalili, že nie všetky aspekty komunikačnej kompetencie sú považované za rovnako dôležité. Na základe toho sa navrhuje niekoľko odporúčaní pre pedagogickú prax. Veríme, že takéto návrhy budú slúžiť ako zmysluplné myšlienky s potenciálom pomôcť pri zvyšovaní kvality a vyváženosti rozvoja komunikačných kompetencií.

Všeobecné odporúčania

V prvom rade obsahová analýza odhalila, že rôzne učebnice odkazujú na komunikačnú kompetenciu odlišne. Niektoré pokrývajú všetky potrebné komponenty a v niektorých chýbajú celé kompetencie. Predpokladá sa, že ak by sa uskutočnilo širšie porovnanie anglických učebníc, výsledky by boli podobné tým, ktoré sa odrážajú v súčasnej štúdií. Preto **by učebnice mali byť v súlade s požiadavkami stanovenými v národných aj medzinárodných referenčných dokumentoch**. Nielenže by to poskytlo vyvážený rozvoj všetkých základných zložiek komunikačných kompetencií na danej úrovni, ale uľahčilo by to aj úlohy učiteľov pri hľadaní doplnkových materiálov, techník a aktivít.

Pokiaľ ide o doplnkové materiály a techniky, **pre každú úroveň odbornej spôsobilosti by sa mala vytvoriť metodická príručka ponúkajúca súbor techník a aktivít na vyvážený rozvoj všetkých zložiek komunikačnej kompetencie**. Takýto materiál by mohol byť vynikajúcim doplnkom pre učiteľov, pretože podľa našich informácií im chýba čas na prípravu na hodiny ako aj konkrétne znalosti o samotnej komunikačnej kompetencii.

Samotným učiteľom v praxi by sa malo poskytnúť dostatočné množstvo informácií o najnovších moderných trendoch vo výučbe cudzích jazykov. Preto sa navrhuje, aby **sledovali najnovšie trendy vo výučbe a zúčastňovali sa pracovných seminárov alebo konferencií**, kde im môžu byť poskytnuté cenné informácie o metodike výučby komunikačných kompetencií.

Odporúčania pre konkrétne hodiny

Z pozorovaní a rozhovorov vyplynulo, že skutočnému vyučovaciemu procesu chýba komplexný rozvoj sociolingvistických a pragmatických kompetencií, ako aj niektoré zložky fonologickej a ortoepickej kompetencie, preto navrhujeme učiteľom nasledujúce:

- **organizovať hodiny tak, aby všetky kompetencie boli zahrnuté do vyučovacieho procesu s rovnakým rozdelením**

Samozrejme, že nie je možné zaradiť všetky kompetencie do 45 minútovanej hodiny. Rozdelenie na týždenný učebný plán sa preto zdá byť oveľa dosiahnuteľnejšie. Množstvo času, ktorý majú učitelia na doplnkové aktivity im poskytuje dostatočný priestor na zahrnutie úloh rozvíjajúcich tie kompetencie žiakov, ktoré nie sú obsiahnuté v učebniciach.

- **častejšie zaradiť fonologickú a ortoepickú výučbu do hodín**

Spolu s jednotlivými zvukmi by učitelia mali do svojich lekcii implementovať dostatočne často aj suprasegmentálne aspekty výslovnosti, ako sú prízvuk v slovách a vetách, intonácia, atď. Rôzne druhy modelových dialógov, cvičení, tzv. minimal pairs, imitácií alebo jazykolamov môžu komplexne pomôcť pri rozvoji týchto kompetencií.

- **častejšie zapájať do hodín sociolingvisticke vyučovanie**

Učitelia by mali do výučby zapojiť všetky zložky sociolingvistickej kompetencie. Nielenže by to pripravilo študentov na správnu reakciu v rôznych situáciách v reálnom komunikačnom prostredí, ale pomohlo by to aj pri uľahčovaní a zlepšovaní interakcie v triede. Vysvetlenia a demonštrácie sprevádzané hrami rolí, simuláciami alebo dokonca dopĺňovaniami môžu byť vynikajúcim zdrojom rozvoja sociolingvistickej kompetencie. Používanie autentických materiálov by navyše mohlo byť prospešné pre pochopenie rôznych kultúr a ich charakteristických črt.

- **častejšie zapájať pragmatické vyučovanie do hodín**

Učitelia by mali zahŕňať komunikačné úlohy, ktoré rozvíjajú funkčný jazyk žiakov a kompetencie viesť diskurz. Preto aktivity, ktoré simulujú komunikáciu v reálnom živote z vonkajšieho sveta, môžu mať pre študentov veľký prínos. Rôzne zoskupenie študentov môže veľmi dobre vplývať na rozvoj týchto kompetencií. Techniky, ako sú diskusie, debaty, hranie rolí, simulácie, prezentácie alebo popisy, ktoré sú zahrnuté dostatočne často, môžu tiež mať prospešné výsledky vo vyučovacom procese.

Ako posledný krok odporúčani sme vytvorili niekoľko modelových aktivít, ktoré demonštrujú možnosti rozvoja jednotlivých zložiek komunikačných kompetencií. Prvou aktivitou je simulačná hra, ktorá rozvíja lexikálnu kompetenciu žiakov (návčik nadobudnutej slovnej zásoby), diskurzívnu kompetenciu (striedanie sa), funkčnú kompetenciu (pýtanie sa a odpovedanie) a sociolingvisticke kompetenciu (poďakovanie sa). Pomáha pri udržiavaní konverzácií, správnom používaní d'akujem v konkrétnej situácii a pri používaní funkčného jazyka na kladenie otázok a zodpovedanie otázok. Druhou aktivitou je opis, ktorý rozvíja diskurzívnu kompetenciu z hľadiska tvorby súvislých viet v hovorenom prejave. Pomáha pri rozvoji schopnosti žiakov používať jazyk plynule.

Treťou aktivitou je tzv. „question and answer drill“ (drilovanie otázok a odpovedí), ktorá rozvíja funkčnú kompetenciu z hľadiska opráv komunikácie a sociolingvistickú kompetenciu z hľadiska správneho používania slov prepáč a prosím v konkrétnej komunikačnej situácii. Táto aktivita poskytuje intenzívne precvičovanie určitých výrazov na opravu komunikácie a umožňuje študentom ľahší priebeh automatizácie istých výrazov. Všetky tri aktivity sú podrobne popísané v prílohách.

ZÁVER

Rozvoj komunikačných kompetencií je nevyhnutný pre to, aby sa človek stal plnoprávnym členom komunikačného prostredia. Komunikačná kompetencia je to kľúčom k úspechu vo všetkých aspektoch používania jazyka. Hlavným cieľom nášho výskumu bolo identifikovať, preskúmať a porozumieť rozvoju komunikačných kompetencií vo 4. ročníku základných škôl na Slovensku. Zapojením troch výskumných metód sme zistili, ako jednotlivé učebnice odrážajú tento fenomén, ako sa vyvíja v reálnych hodinách anglického jazyka a čo si o ňom učitelia myslia.

Jedným z najzaujímavejších zistení bolo, že vo vyučovacom procese dominuje lingvistická kompetencia, zatiaľ čo vývoj sociolingvistického a pragmatického používania jazyka je viac-menej zanedbávaný. Na záver možno konštatovať, že komunikačné kompetencie vo štvrtom ročníku základných škôl sa rozvíjajú iba čiastočne. Naše ciele identifikovať, preskúmať a pochopiť proces jeho vývoja boli splnené. Zhromaždili sme veľké množstvo cenných informácií, ktoré poskytli hĺbkový prehľad o tomto fenoméne. Téma nášho výskumu bola, samozrejme, veľmi rozsiahla. Preto by bolo vhodné vykonať podrobnejší výskum vývoja jednotlivých zložiek komunikačných kompetencií. Bolo by užitočné skombinovať kvantitatívne štúdie uskutočňované na väčšom počte skúmaných subjektov s kvalitatívnymi, ako je napríklad táto štúdia. S takýmto prístupom by vedci mohli dospieť k zovšeobecniteľným výsledkom, čo by mohlo viesť k uľahčeniu vykonaniu konkrétnych krokov na vyváženie rozvoja komunikačných kompetencií na danej úrovni.

SUMMARY

The development of communicative competence is vital for becoming a fully fledged member of the communicative environment. It is the key to becoming successful in every aspect of language use. The main aim of our inquiry was to identify, examine, and understand the development of communicative competence at the fourth grade of primary schools in Slovakia. By involving three research methods, we wanted to find out how individual textbooks reflected the phenomenon, how it was developed at real lessons of English and what teachers thought about it in particular. For this reason, we divided the research into two main phases. The first phase was dedicated to collecting theoretical information about communicative competence and the second phase meant conducting research itself to fulfil our aims.

In the theoretical part of the thesis, foreign language education was depicted from the viewpoint of developing communicative competence. We illustrated the fundamental concepts that lead to the research. Terms as communication, language, and foreign language education were described in their broadest sense. The evolution of communicative competence through the short history of foreign language education provided an insight into how important it is in education today. The core concepts for defining communicative competence were described, as well as the most prominent models that were formulated. We offered an insight into how national and international reference documents relate to communicative competence at the given level of proficiency. The study gave a detailed overview on particular components of communicative competence as well as what exactly learners should be able to. The understanding of the examined phenomenon by the reference documents was compared and a basic overview on what exactly communicative competence should encompass at the fourth grade of primary level was formed. According to the individual competences relating to communicative competence at the primary level, a selection of teaching techniques and activities was provided.

The research part of the thesis gave a detailed insight into the development of communicative competence at the given level. Three research methods were chosen to be conducted in a qualitative inquiry, which would portray the real conditions of developing communicative competence at the given level. A content analysis of selected English textbooks portrayed how communicative competence was referred to in the class books and activity books. All the three textbooks were described with regards to presence of the competences and the activities that were offered to develop them. The second viewpoint was described in terms of observations.

The results illustrated the individual competences with regards to the frequency of implementing them, the average length they were present at the lessons, and the materials and activities that teachers used. The interviews then provided a detailed insight into teachers' standpoints towards teaching communicative competence. They described their personal preferences when teaching and portrayed the most and least important aspects of developing pupils' language knowledge. Research discussion then stated the findings for the individual methods of data collection. Findings revealed which competences were present in the textbooks and which were absent. They disclosed the fact that only one of the three textbooks covers communicative competence comprehensively, whereas the other two lack one or more competences. Within the findings for observation, communicative competence was disclosed from the viewpoint of real lessons. These findings revealed that teachers paid excessive amount of attention to certain competences, whereas partially or completely neglected the development of other ones. The interviews then depicted that the majority of interviewed teachers do not know what exactly communicative competence is and what components it encompasses. Although they consider almost all the components of communicative competence important, for different reasons they do not implement them frequently enough.

For a better overview of these findings a methodological triangulation was done. We focused on individual components of communicative competence and compared the results and findings gained from the three research methods. One of the most interesting findings was that linguistic competence dominates the teaching process, whereas the development of sociolinguistic and pragmatic language use is more or less neglected. Subsequent to these, we provided several recommendations for pedagogical practice. As the development of communicative competence at the given level is very complex, we gave both general recommendations emphasising the need of dealing with a balanced development of communicative competence from the viewpoint of teaching process in general, as well as recommendations for concrete lessons. A practical demonstration of some possibilities how to implement the missing elements of communicative competence was provided with the purpose of helping teachers in making the development of communicative competence more balanced and meaningful.

As a conclusion, we can state that communicative competence at the fourth grade of primary schools is developed only partially. Our aims to identify, examine and understand the process of its development were fulfilled. We collected a great number of valuable information, which provided a deep insight into the phenomenon.

Naturally, the topic of our investigation was very vast. Therefore, more in-depth research into the development of individual components of communicative competence would be suitable to be conducted. It would be beneficial to combine a quantitative inquiry conducted on a larger number of research subjects with a qualitative one, such as the present study. With such approach, researchers could come to generalizable results, which could lead to making concrete steps for making the development of communicative competence at the given level more balanced.

VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY

- BACHMAN, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p. ISBN 9780194370035
- BYRAM, M. - GRIBKOVA, B. -STARKEY, H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. 41 p. Available online: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- CANALE, M – SWAIN, M. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, In: Applied Linguistics, Volume I, Issue 1. 1980. p. 1–47, <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- CELCE-MURCIA, M. 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd ed. Heinle&Heinle Publishers, 1991. 567 p. ISBN 9780838428603
- CELCE-MURCIA, M. 2008. *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. In: Soler, E. A.- Jorda Safont, M.P. (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer, Dordrecht, 2008. ISBN 978-1-4020-5639-0. pp 41–57.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. 270 p.
- COHEN, L. – MANION, L. – MORRISON, K. 2007. *Research Methods in Education*. Routledge, 2007. 638 p. ISBN 9780415368780
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge . 2001. 273 p. ISBN 978-92-871-8233-3
- GOWER, R. 1995. *Teaching Practice Handbook*. Oxford : Heinemann, 1995. 215 p. ISBN 0-435-24059-5
- HARMER, J. 2012. *Essential Teacher Knowledge : Core Concepts in English Language Teaching*. Harlow, England : Pearson Education Ltd. 2012. 288 p. ISBN 9781408268049
- HARMER, J. 2015. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson, 2015. 5th ed. 446 p. ISBN 9781447980254
- HOMOLOVÁ, E. 2016. *Teaching English*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. 110 p. ISBN 978 80 557 1102 7
- HYMES, D. 1972. *On communicative competence*. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 1972. p. 269-293.
- KOVÁČIKOVÁ, E.- VESELÁ, K. G. 2016. *Základy didaktiky cudzích jazykov*. Nitra: UKF. 2016. 147 p. ISBN 978-80-558-1050-8.

- LARSEN-FREEMAN, D – ANDERSON, M. 2013. *Techniques and Principles in Language Teaching 3rd edition - Oxford Handbooks for Language Teachers*. 3rd ed. Oxford University Press, 2013. 272 p. ISBN 9780194342674
- NETTO-SHEK, J. A. 2009. *Teaching Grammar*. In Wong, R. E. L., *Developing Literacy in the English Classroom: Engaging Primary Pupils*, Pearson Education, 2009. pp 116 – 135. ISBN 978-9810682743
- OLSHTAIN, E. 2013. *Practical Tasks for Mastering the Mechanics of Writing and Going Just Beyond*. In: Celce-Murcia, M. et. al (Ed) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. US: Heinle Cengage Learning, 2013. pp. 208 – 221. ISBN 978-1111351694
- PETERS, D. – FEUNTEUN, A. 2012. *Our Discovery Island 3: Pupil's Book*. Pearson, 2012. 88 p. ISBN 9781408238745
- PETERS, D. 2012. *Our Discovery Island 3 activity book*. Pearson, 2012. 72 p. ISBN 9781408251287
- REID, E. 2014. *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Peter Lang GmbH. 2014. 135 p. ISBN 978-3631655535
- REID, E. et al. 2017. *Cool English School 4: pupil's book*. Košice : TAKTIK , 2017. 103 p. ISBN 978-80-8180-043-6.
- REID, E. et. al. 2017. *Cool English School 4 : workbook*. Košice : TAKTIK, 2017. 87 p. ISBN 978-80-8180-042-9.
- RICHARDS, J. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, 2006. 52 p. ISBN 978052195129. Available online: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- RICHARDS, J. C. – RODGERS, T. S. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 1st ed. Cambridge University Press, 2014. 410 p. ISBN 9781107675964
- RINVOLUCRI, M. – DAVIS, P. 1995. *More Grammar Games*. Cambridge University Press, 1995. 176 p. ISBN 9780521466301
- SAVIGNON, S. J. 1972. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching. Language and the Teacher*. in *Applied Linguistics*, Volume 12. 1972. 115 p.
- SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching*. MacMillan, 2011. 416 p. ISBN 9780230729841
- Štátny pedagogický ústav. 2011. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1.stupeň základnej školy – anglický jazyk*. [online]. 2011. [cit. 18.9.2017]. Available at: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/aj_pv_2014.pdf
- THORNBURY, S. 2005. *How to Teach Speaking*. 1st ed. Pearson Education Limited, 2005. 160 p. 978-0582853591

- TRIM, J. L.M. 2001. *Breakthrough*. Unpublished manuscript. [online]. 2001. [cit. 10.9.2018]. Available at: <http://www.englishprofile.org/928-uncategorised/120-breakthrough>
- VALENTZAS, J. – BRONI, G. 2014. *Communication Cycle: Definition, Process, Models and Examples*. in RECENT ADVANCES in FINANCIAL PLANNING and PRODUCT DEVELOPMENT. WSEAS Press. 2014. ISBN 978-1-61804-261-3, pp 171 -131.
- WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. OUP Oxford, 1978. 168 p. ISBN 9780194370776

PREHĽAD PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI DOKTORANDA

ADF Vedecké práce v ostatných domácich časopisoch

PAULIKOVÁ, K. 2018. *Creative warm-ups and time fillers for a successful english language class*. In: Slanovic Pedagogical Studies Journal : The Scientific Educational Journal. - ISSN 1339-8660, Vol. 7, no. 1 (2018), p. 1-9. I.DOI 10.18355/PG.2018.7.1.4.

AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

PAULIKOVÁ, K. 2017. *Difficulties in speech production of learners of english as a foreign language*. In: MMK 2017 : sborník z 8. mezinárodni Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky, Hradec Králové, 18. - 20.12.2017. - Hradec Králové : Magnanimitas, 2017. - ISBN 978-80-87952-22-1, CD-ROM, p. 587-597. I.

FAI Zostavovateľské práce knižného charakteru (bibliografie, encyklopédie, katalógy, slovníky, zborníky, atlasy...)

PAULIKOVÁ, K. – SÓRÁDOVÁ, D. 2017. *Foreign Languages and Cultures 2017*, 1. ed. Nitra : UKF, 2017. - 96 p. - ISBN 978-80-558-1253-3

AED Vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách

PAULIKOVÁ, K 2019. *Historical outline on teaching english as a foreign language with regards to communicative competence and its importance within slovak primary education*. In: Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L3 : zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií. - Bratislava : Z-F Lingua, 2019. ISBN 978-80-8177-062-3, pp. 100-113.

ADF Vedecké práce v ostatných domácich časopisoch

PAULIKOVÁ, K. 2018. *Teaching speaking through dialogues, discussions, and role-plays*. In: Slanovic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Educational Journal. ISSN 1339-8660, Vol. 7, no. 1 (2018), p. 1-14. I. DOI 10.18355/PG.2018.7.1.18.

ADE Vedecké práce v ostatných zahraničných časopisoch

PAULIKOVÁ, K 2019. *Use of monologues, games and problem solving activities for development of speaking skills* In: Educational role of language - past, present and future visions?. - ISSN 2657-9774, Roč. 1, č. 1 (2019), p. 83-92.

PREHLAD PROJEKTOV DOKTORANDA

APVV-15-0368

Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v

Centre praktickej prípravy

Riešiteľ od 2019 - 2020

KEGA 006UKF-4/2017

**Kontrastívna analýza ako efektívna podporná metóda
vyučovania anglickej výslovnosti na ZŠ**

Riešiteľ 2017 -2019

UGA V/10/2018

**Rozvoj komunikačných zručností v anglickom jazyku
použitím rôznych učebníc**

Zodpovedný riešiteľ 2018

UGA V/13/2019

**Komunikačné kompetencie v anglickom jazyku na
primárnom stupni vzdelávania**

Zodpovedný riešiteľ 2019

POZNÁMKY