COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH AND ITS DEVELOPMENT AT THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

[KOMUNIKACNA KOMPETENCIA V ANGLICKOM JAZYKU A JEJ ROZVOJ NA PRIMARNOM STUPNI VZDELAVANIA]

Klaudia Paulikova

doi: 10.18355/PG.2021.10.1.3

Abstract

Development of communicative competence has become one of the most important aspects of foreign language education in the modern days. The study portrays the development of communicative competence at the primary level of education in Slovakia. The main aim of the inquiry is to identify and examine the process of developing communicative competence at the given level of proficiency by a qualitative enquiry with the use of content analysis, observation, and interview. The results and findings depict how the components of communicative competence are referred to in real teaching environment. The findings reveal that several linguistic components of communicative competence prevail in the teaching process, whereas sociolinguistic and pragmatic language use is rather neglected.

Key words

communicative competence, linguistic competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence, primary education, foreign language education

31

Anotácia

Rozvoj komunikačných kompetencií sa v modernej dobe stal jedným z najdôležitejších aspektov výučby cudzích jazykov. Štúdia zobrazuje vývoj komunikačných kompetencií na primárnom vzdelávaní na Slovensku. Hlavným cieľom výskumu je identifikovať a preskúmať proces rozvoja komunikačných kompetencií na danej úrovni pomocou kvalitatívneho výskumu použitím troch výskumných metód – obsahovej analýzy, pozorovania a rozhovoru. Výsledky poukazujú na to, ako sú jednotlivé zložky komunikačnej kompetencie chápané a zahrňané vo vyučovacom procese. Bolo zistené, že určité lingvistické zložky komunikačných kompetencií prevládajú, zatiaľ čo sociolingvistické a pragmatické používanie jazyka je skôr zanedbávané.

Kľúčové slová

komunikačná kompetencia, lingvistická kompetencia, sociolingvistická kompetencia, pragmatická kompetencia, primárny stupeň vzdelávania, vyučovanie cudzích jazykov

Úvod

Rozvoj komunikačnej kompetencie je jedným z najvýznamnejších aspektov cudzojazyčného vzdelávania. Poukazuje na schopnosť používať jazyk v akejkolvek 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 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.

Teoretické východiská

Komunikácia a jazyk sú úzko späté. Valentzas a Broni (2014) odvodzujú slovo komunikácia z latinského *communis*, čo znamená niečo spoločné. Z toho vyplýva, že komunikácia ako taká poukazuje na zdieľanie spoločného. Jazyk je jedným zo základných prostriedkov ľudskej komunikácie. Vo svete rastúcej globalizácie je takmer nutnosťou porozumieť a používať viacero jazykov počas svojho života. Používanie jednotného globálneho jazyka je veľkou výhodou pre obchod, vedu, medzinárodné záležitosti, ale aj všeobecnú komunikáciu medzi jednotlivcami a skupinami jednotlivcov. Osvojenie si globálneho jazyka sa preto stáva 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 povojnovom období sa požiadavky na cudzie jazyky zmenili. Vzniklo niekoľko smerov, z ktorých najdôležitejšími boli *situčné 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. V *komunikačnom vyučovaní*

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).

Komunikačná kompetencia

V 70. tých rokoch 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 štúdii 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 rovne 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, ktorým táto možnosť nebola ponúknutá. Savignon definovala komunikačnú kompetenciu ako dianie v dynamickom prostredí, kde sa všetky jej komponenty musia prispôbiť ostatným. Popísala ju 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 nemôžu zaručiť, že študenti budú schopní dobre fungovať v rôznych komunikačných 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 rôznych typov vyjadrení s cieľom splniť požiadavky diskurzu

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 cieľov v konkrétnych komunikačných situáciách.

Na základe týchto teórií vzniklo mnoho modelov komunikačnej kompetencie. Od prvého modelu pozostávajúceho z lingvistickej a sociolingvistickej zložky sa autori postupne dopracovali k modernému ponímaniu, ktoré charakterizuje fenomén dnes. Popri teoretických rovinách sa pri formulácii modelov podieľali aj samotný Canale (1983), Bachman a Palmer (1996), Celce-Murcia et.al (1995), Celce-Murcia (2008), alebo Littlewood (2011). 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.

Obrázok 1. Prehľad komponentov komunikačnej kompetencie

Komunikačná kompetencia na primárnom stupni

Vzhľadom na skutočnosť, že konkrétne komponenty komunikačnej kompetencie sa môžu na rôznych jazykových úrovniach líšiť, podrobný prehľad jednotlivých referenčných rámcových dokumentov 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) (Pauliková, 2019).

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 (ibid.).

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 slovotvorbu. Mali by vedieť, ako rozlišovať pohlavia (pri použití zámen), používať jednotné a množné číslo, alebo správne používať privlastňovanie. 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 hlásť slová v rámci svojej slovnej zásoby, používať správnu interpunkciu a správne používať veľké písmená (Council of Europe, 2001; ŠPU, 2011, Trim, 2001).

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

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 zablažovať, 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
Sociolingvistická	Pozdravy, predstavovanie sa, oslovenie, 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

Obrázok 2. Komponenty komunikačnej kompetencie na primárnom stupni

Na osvojenie si týchto kompetencií existuje obrovské množstvo techník a aktivít. Keďže neexistuje prísne stanovená metodika výučby, učiteľom sa poskytuje veľké množstvo zdrojov, z ktorých môžu čerpať (Harmer, 2012). 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. Vyplňanie 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. Council of Europe (2001) navrhuje vyplňanie 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 znělých 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 klať 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 spĺňať 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).

Metodológia výskumu

Pre náš výskum sme zvolili kvalitatívny prístup s číselnými údajmi. Keďže naším prvotným cieľom bolo identifikovanie a preskúmanie daného javu, kvalitatívny prístup nám umožnil získať množstvo dát siahajúcich do hĺbky problematiky. V štúdiu boli položené nasledovné výskumné otázky:

1. *Ako vybrané anglické učebnice odkazujú na rozvoj komunikačnej kompetencie z hľadiska reprezentácie jednotlivých kompetencií?*
2. *Ako sú jednotlivé zložky komunikačnej kompetencie zastúpené na skutočných hodinách anglického jazyka?*
3. *Aké stanovisko majú učitelia k rozvoju komunikačnej kompetencie?*

Metódy zberu a spracovania dát

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

Pri obsahovej analýze boli analyzované tri vybrané učebnice angličtiny vo 4. ročníku základných škôl s ohľadom na komunikačnú kompetenciu. Proces analýzy sa uskutočnil na základe siedmich zložiek komunikačnej kompetencie a ich šiestnástich prvkov, ktoré boli popísané v teoretickej časti štúdie.

Pozorovanie následne prebiehalo v prirodzenom prostredí školských lavíc. Odporovalo sa sto hodín angličtiny pomocou polo-štruktúrovaného neúčastníckeho pozorovania. Pre ciele výskumu bola zvolená jedna z troch analyzovaných učebníc a štyria učitelia, z ktorých každý bol pozorovaný počas dvadsiatich piatich hodín. Tretou metódou bol polo-štruktúrovaný rozhovor s otvorenými otázkami, ktorý sa uskutočnil s 15 učiteľmi. Trval približne 60 minút, a našim hlavným zámerom bolo porozumieť rozvoju komunikačnej kompetencie z osobného pohľadu konkrétnych učiteľov.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku sme si volili 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: *Family and Friends 2*, medzinárodná učebnica tvorená pre potreby mnohorakých študentov; *Our Discovery Island 3*, taktiež medzinárodná učebnica tvorená pre potreby mnohorakých študentov; a slovenská *Cool English School 4*, ktorá bola vytvorená pre konkrétne potreby slovenských žiakov.

Učitelia boli sme si volili 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.

Interpretácia výskumných dát

Zozbierané informácie nám poskytli detailný náhľad do procesu rozvíjania komunikačnej kompetencie. Obsahová analýza učebníc popisala všetky kompetencie v rámci komunikačnej kompetencie. Pozorovania nám potom poskytli náhľad do reálnych hodín anglického jazyka. Zistilo sa, ako sa im učitelia venujú, a ktoré z jednotlivých zložiek komunikačnej kompetencie vo vyučovacom procese prevládajú. 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.

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.

Kompetencia	Zložka	Pokrytie		
		Family and Friends 2	Our Discovery Island 3	Cool English School 4
Lexikálna	Slová a slovné spojenia			
	Tvorba viet			
Gramatická	Frázy			
	Slovné druhy			
Fonologická a ortoepická	Výslovnosť			
Ortografická	Hláskovanie a interpunkcia			
Sociolingvistická	Pozdravy, predstavovanie sa, oslovovanie, zvolania			
	Používanie fráz s prosím, ďakujem, ospravedlňujem sa			
Funkčná	Oznamovanie a pýtanie sa			
	Vyjadrovanie postojov			
	Dohovor			
	Socializovanie sa			
	Štruktúra diskurzu			
	Oprava komunikácie			
Diskurzívna	Tvorba rozsahu viet v hovorení a písaní			
	Striedanie sa v komunikácii			

- vynikajúce, - čiastočné, - žiadne

Obrázok 3. Výsledky obsahovej analýzy učebníc

Vyššie spomínané kompetencie (lexikálna, gramatická a diskurzívna) 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 kompetencie 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 iba čiastočne alebo nedostatočne.

Pozorovanie

Pri pozorovaniach sme zistili, že kompetenciami, ktoré prevládali vo vyučovacom procese, sú lexikálna, ortografická a gramatická kompetencia.

Kompetencia	Zložka	Prítomnosť na hodinách			
		Celková	Prírodný výskyt	Počet vyuč. hodín	Priemerný čas (min.)
Lexikálna	Slová a slovné spojenia	95	-	95	5 - 20
	Tvorba viet	69	-	69	2 - 20+
Gramatická	Frázy	71	-	71	5 - 20
	Slovné druhy	62	-	62	5 - 20
Fonologická a ortoepická	Výslovnosť	58	22	36	10 - 15
Ortografická	Hláskovanie a interpunkcia	72	-	72	10
Sociolingvistiká	Pozdravy, predstavovanie sa, oslovovanie, zvolania	100	76	24	10
	Používanie fráz s prosím, ďakujem, ospravedlňujem sa	63	58	5	10
Funkčná	Oznamovanie a pýtanie sa	67	34	33	5
	Vyjadrovanie postojov	49	32	17	10
	Dohovor	12	8	4	10
	Socializovanie sa	100	100	-	-
	Štruktúra diskurzu	0	-	-	-
Diskurzívna	Oprava komunikácie	0	-	-	-
	Tvorba rozsahu viet v hovorení a písaní	20	-	20	5 - 15
	Striedanie sa v komunikácii	0	-	-	-

pokrytie kompetencií na hodinách

- vynikajúce,

- čiastočné,

- žiadne

Obrázok 4.

Vyššie spomenuté kompetencie sa objavili vo viac ako 70% pozorovaných hodín a poskytovali vyvážený rozvoj jazykových znalostí pomocou použitia rôznych materiálov a aktivít. Čas, ktorý im učitelia vo svojom vyučovacom procese venovali bol rôznorodý, avšak vyvážený s dostatočným priestorom pre praktické aj produktívne precvičovanie jazyka. Fonologická a ortoepická kompetencia sa rozvíjala na 36% hodín, pričom niekoľko (hlavne suprasegmentálnych) aspektov chýbalo. Pokiaľ ide o sociolingvistickú,

funkčnú a diskurznú kompetenciu, rozdelenie medzi jednotlivými zložkami bolo nerovnomerné (od 0 do 33 hodín), avšak žiadna z týchto troch nepresiahla 33% z odporozovaných hodín. Materiály a aktivity, ktoré učitelia použili, boli nepestre 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 diskurzné 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 diskurznú 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 by rozvíjalo sociolingvistické a pragmatické kompetencie. Prijemné 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 podľa ich vlastných slov 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 metodickéj príručky so špecifickými, dobre prispôbenými a pripravenými aktivitami na vyvážený rozvoj komunikačnej kompetencie by podľa nich mohlo pomôcť pri zvyšovaní efektívnosti vyučovacieho procesu a celkovej komunikačnej kompetencie žiakov.

Diskusia

Informácie získané z troch výskumných metód nám poskytli komplexné pochopenie komunikačnej kompetencie a jej integrácie do vyučovacieho

procesu. Na základe zistení týkajúcich sa rozvoja lingvistickej kompetencie možno dospieť k záveru, že ide o najsilnejšiu a najkomplexnejšiu rozvíjajúcu zložku komunikačnej kompetencie. Lexikálna kompetencia bola jednou z najdominantnejších komponentov vo všetkých troch výskumných metódach. V prvom rade, zistenia zo všetkých troch učebníc poukázali na veľkú dôležitosť slovnej zásoby a dostatku príležitostí na jej osvojovanie a precvičovanie. Pozorovania hodín zodpovedali zisteniam z obsahových analýz. Skutočnosť, že takmer všetky hodiny obsahovali lexikálny aspekt, potvrdila, že táto kompetencia je v procese učenia sa zásadná a aj adekvátne rozvíjaná. 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 taktiež dominovala 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 hodín zahŕňalo aspoň jednu z troch reprezentatívnych zložiek 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.

Zistenia týkajúce sa fonologickej a ortoepickej kompetencie boli dosť alarmujúce. Po prvé, zistilo sa, že učebnice vnímajú ich vývoj odlišne. Dve medzinárodné učebnice (*Family and Friends 2* a *Our Discovery Island 3*) podporovali rozvoj výslovnosti iba čiastočne, zatiaľ čo *Cool English School 4* obsahovala všetky zložky definované v referenčných dokumentoch. Z pozorovaní potom vyplynulo, že učitelia sa zaoberali týmito kompetenciami iba na 36% pozorovaných hodín a podobne ako v medzinárodných učebniciach, na hodinách zahŕňali iba segmentálnu úroveň rozvoja jazyka (výslovnosť konkrétnych slov a zvuky v slovách). 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 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 nezaobera inými prvkami, ako sú segmentálne.

Ortografická kompetencia bola veľmi podobná lexikálnej a gramatickej kompetencii - prevládala vo vyučovacom procese. Zistilo sa, že z troch učebníc *Family and Friends 2* zahŕňa 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 do vyučovacieho procesu.

Na základe údajov týkajúcich sa sociolingvistickej kompetencie sa zistilo, že ani jedna medzinárodná učebnica sa nezaobera praktickými ani produktívnymi aktivitami na jej rozvoj dostatočne. Jediná, ktorá poskytuje dostatočné pokrytie pre vyvážený rozvoj tejto kompetencie, je *Cool English*

School 4. Z pozorovaní vyplynulo, že učitelia síce požadujú 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 v skutočnosti venuje zámernému vyučovaniu kompetencie, a aj to len pasívnym precvičovaním bez možnosti praktického precvičovania. Rozhovory potom poukázali na to, že všetci učitelia považujú sociolingvistickú kompetenciu za dôležitú, ale iba polovica z nich venuje dostatok úsilia na jej rozvoj pomocou rôznych materiálov a aktivít. Na základe týchto informácií dochádzame k záveru, že 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 aktivity na pomoc pri rozvíjaní tejto kompetencie, výsledky by boli oveľa priaznivejšie.

Zistenia pragmatickej kompetencie sa odlišovali pri všetkých troch metódach. 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 z nich úplne chýba až niekoľko komponentov. Zistenia z pozorovaní zodpovedali informáciám z analýzy učebníc. Napriek častému prirodzenému výskytu niektorých zložiek funkčnej kompetencie na hodinách zámerné vyučovanie bolo venované iba krátkemu, pasívnemu precvičovaniu jazykových štruktúr v menej ako 33% pozorovaných hodín. Z rozhovorov následne vyplynulo, že iba polovica učiteľov považuje funkčnú kompetenciu za dôležitú, zatiaľ čo ostatní tvrdili, že na základnom stupni nie je nevyhnutná.

Na druhej strane, diskurzna 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 tomu však nezodpovedajú. Z celkového počtu 100 hodín sa iba 20 venovalo rozvoju diskurznej kompetencie. Rozhovory potom odhalili, že hoci väčšina učiteľov považuje túto 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.

Záver

Jednotlivé výskumné metódy nám poskytli pohľad na to, ako sa vo vyučovacom procese zaoberá s komunikačnými kompetenciami. Analýzy učebníc odhalili, že iba jedna z troch analyzovaných učebníc je v takmer úplnom súlade s požiadavkami referenčných dokumentov. V ďalších dvoch učebniciach sú menšie alebo väčšie nedostatky viacerých zložiek komunikačnej kompetencie. Na základe tejto skutočnosti môžeme konštatovať, že nie všetky učebnice poskytujú komplexné pokrytie všetkých komponentov komunikačnej kompetencie. Práve preto by bolo potrebné nájsť

riešenie v oblasti kompenzácie chýbajúcich prvkov komunikačnej kompetencie dopĺňujúcimi metodologickými usmerneniami, materiálmi, alebo konkrétnymi aktivitami na hodinách. Pozorovania a rozhovory s učiteľmi, ktorí učia z učebnice nedostatočne pokrývajúcej komunikačnú kompetenciu, však odhalili, že nielen na chýbajúce prvky sa často zabúda; ale aj na tie komponenty, ktoré sú v učebnici zastúpené vynikajúco. Kompetencie, ktoré sú z vyučovacieho procesu vynechávané najčastejšie, sú sociolingvistické a pragmatické kompetencie. Z toho môžeme vyvodiť záver, že aj keď učitelia tvrdia, že precvičovanie používania jazyka v rôznych komunikačných situáciách a v skutočnom živote je dôležité, nevedia, ako ich efektívne implementovať do vyučovacích hodín. Skutočnosť, že výsledky potvrdili lingvistickú kompetenciu ako jedinú z troch zložiek komunikačnej kompetencie ako dominujúcu vo vyučovacom procese, je veľmi silným náznakom toho, že komunikačné vyučovanie s dostatočným množstvom praktických cvičení na prípravu študentov používať jazyk v reálnom svete mimo školských lavíc je ešte stále značne zanedbávané.

Bibliographic references

- BACHMAN, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 408 p. ISBN 9780194370035
- BACHMAN, L.F. – PALMER, A. S. 1996. *Language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. OUP, Oxford, 377 p. ISBN 9780194371483
- BYRAM, M. – GRIBKOVA, B. – STARKEY, H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 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*, vol. I, n. 1, pp. 1-47, Available online: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- CANALE, M. 1983. *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In: Richards J, Schmidt, R.. *Language and Communication*. 1983. Longman, London, pp 2–27.
- CELCE-MURCIA, M. – DORNYEI, Z. – THURRELL, S. 1995. *A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications*. In: *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6, n. 2, pp. 5-35
- CELCE-MURCIA, M. 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd ed. Heinle&Heinle Publishers, 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, pp 41-57. ISBN 978-1-4020-5639-0.
- 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. 273 p. ISBN 978-92-871-8233-3

- GOWER, R. 1995. *Teaching Practice Handbook*. Oxford : Heinemann, 215 p. ISBN 0-435-24059-5
- HARMER, J. 2012. *Essential Teacher Knowledge : Core Concepts in English Language Teaching*. Harlow, England : Pearson Education Ltd. 288 p. ISBN 9781408268049
- HARMER, J. 2015. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson, 2015. 5th ed. 446 p. ISBN 9781447980254
- HOMOLOVA, E. 2016. *Teaching English*. Banská Bystrica: Belianum, 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. pp. 269-293.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 270 p.
- KOVACIKOVA, E.- VESELA, K. G. 2016. *Zaklady didaktiky cudzích jazykov*. Nitra: UKF. 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, 272 p. ISBN 9780194342674
- LITTLEWOOD, W. 2011. Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II* . New York: Routledge. pp. 541-547.
- NETTO-SHEK, J. A. 2009. *Teaching Grammar*. In Wong, R. E. L., *Developing Literacy in the English Classroom: Engaging Primary Pupils*, Pearson Education, 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, pp. 208-221. ISBN 978-1111351694
- PETERS, D. – FEUNTEUN, A. 2012. *Our Discovery Island 3: Pupil's Book*. Pearson, 88 p. ISBN 9781408238745
- PETERS, D. 2012. *Our Discovery Island 3 activity book*. Pearson, 72 p. ISBN 9781408251287
- REID, E. 2014. *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Peter Lang GmbH. 135 p. ISBN 978-3631655535
- REID, E. et al. 2017. *Cool English School 4: pupil's book*. Kosice : TAKTIK , 103 p. ISBN 978-80-8180-043-6.
- REID, E. et. al. 2017. *Cool English School 4 : workbook*. Kosice : TAKTIK, 87 p. ISBN 978-80-8180-042-9.
- RICHARDS, J. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, 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, 410 p. ISBN 9781107675964

RINVOLUCRI, M. – DAVIS, P. 1995. *More Grammar Games*. Cambridge University Press, 176 p. ISBN 9780521466301

SAVIGNON, S. J. 1972. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching. Language and the Teacher*. In: *Applied Linguistics*, vol. 12. 115 p.

SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching*. MacMillan, 416 p. ISBN 9780230729841

SIMMONS, N. 2009. *Family and Friends 2 : class book*. Oxford : Oxford University Press, 111 p. ISBN 978-0-19-481218-4.

SIMMONS, N. 2009. *Family and Friends 2 : workbook*. Oxford : Oxford University Press, 119 p. ISBN 978-0-19-481213-9.

THORBURY, S. 2005. *How to Teach Speaking*. 1st ed. Pearson Education Limited, 2005. 160 p. 978-0582853591

TRIM, J. L.M. 2001. *Breakthrough*. Unpublished manuscript. Available online: <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. pp 171-131. ISBN 978-1-61804-261-3,

WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. OUP Oxford, 168 p. ISBN 9780194370776

Mgr. Klaudia Pauliková, PhD.

Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies

Faculty of Education

Constantine the Philosopher University

Drazovska 4

949 74 Nitra

Slovakia

kpaulikova@ukf.sk