UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav cizích jazyků

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Benefits and limits of the communicative approach in ELT in the Czech educational system

Linda Hrubešová

Studijní program:
Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
a Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání

Olomouc 2026 Vedoucí práce: Mgr. Linda Valešová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedené literatury a elektronických zdrojů. Tímto potvrzuji, že při psaní této práce byl využit nástroj Google Gemini, a to výhradně ke studijním, organizačním a editačním účelům, nikoliv jako náhrada tvůrčí činnosti.

vlastnoruční podpis studenta

V Olomouci dne ……

Linda Hrubešová

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Lindě Valešové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a poskytnutí potřebných materiálových podkladů.

Anotace

Jméno a příjmení:	Linda Hrubešová
Katedra:	Ústav cizích jazyků
Vedoucí práce:	Mgr. Linda Valešová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2026

Název práce:	Benefits and limits of the communicative approach in ELT in the Czech educational system
Název v angličtině:	Benefits and limits of the communicative approach in ELT in the Czech educational system
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se zabývá analýzou přínosů a limitů komunikativního přístupu (CLT) ve výuce anglického jazyka na českých gymnáziích. Teoretická část mapuje historický vývoj od gramaticko-překladové metody k moderním paradigmatům zaměřeným na význam a komunikativní kompetenci. Praktická část vychází z kvalitativního výzkumu realizovaného formou polostrukturovaných rozhovorů s pěti pedagogy. Výzkum se zaměřuje na proměnu role učitele v digitální éře, vliv státní maturity na výuku a psychologické bariéry u studentů, jako je jazyková úzkost. Cílem práce je identifikovat faktory, které v českém školním prostředí podporují nebo naopak omezují efektivní aplikaci komunikativních metod.
Klíčová slova:	Anglický jazyk, komunikativní přístup (CLT), komunikativní kompetence, české školství, gymnázium, plynulost vs. přesnost, státní maturita.
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis examines the benefits and limitations of the Communicative Language Teaching (CLT) approach within the context of Czech grammar schools. The theoretical part outlines the historical transition from the Grammar-Translation Method to modern, meaning-oriented paradigms focused on communicative

	competence. The practical part is based on qualitative research conducted through semi-structured interviews with five educators. The research focuses on the evolving role of the teacher in the digital age, the impact of the state "*Maturita*" exam on instruction, and psychological barriers among students, such as language anxiety. The aim of the thesis is to identify factors that either support or hinder the effective application of communicative methods in the Czech educational environment.
Klíčová slova v angličtině:	English Language Teaching (ELT), Communicative Language Teaching (CLT), communicative competence, Czech educational system, grammar school, fluency vs. accuracy, state *Maturita* exam.
Přílohy vázané v práci:	**Appendix 1:** Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření (Template of the Informed Consent form). **Appendix 2:** Transkripce polostrukturovaných rozhovorů (Transcripts of the five semi-structured interviews).
Rozsah práce:	
Jazyk práce:	Anglický jazyk

Table of Contents

Introduction **1**

THEORETICAL PART **2**

1 Historical and Socio-Political Context of Language Teaching **2**

1.1 The Evolution of the Communicative Approach in the Western Context **2**

1.2 Discontinuity in the East: The Legacy of the Grammar-Translation Method **2**

1.3 The Clash of Methodologies After 1989: Resistance to Reform **3**

2 The Communicative Approach (CLT): Foundations and Implications **4**

2.1 The Multidimensional Model of Communicative Competence **4**

2.2 Psycholinguistic Perspectives: Fluency and the Affective Filter **5**

2.3 Pedagogy of Engagement: Information Gaps and Authentic Materials **5**

2.4 The Evolution of Classroom Dynamics: From Controller to Facilitator **5**

3 Institutional and Practical Constraints in the Czech Context **6**

3.1 The Washback Effect and the Hegemony of the State *Maturita* Exam **6**

3.2 The Paradox of Communicative Materials: Marketing vs. Methodology **7**

3.3 Psychological and Demographic Barriers: Adolescent Language Anxiety **7**

3.4 Socio-Political Echoes and Institutional Inertia **8**

4 Advanced Methodology and Interactive Dynamics in CLT **8**

4.1 Interaction Patterns and the Role of the Facilitator **8**

4.2 Pragmatic Competence and the Prevention of Pragmatic Failure **8**

4.3 Cognitive Engagement through Inductive Learning and Scaffolding **8**

4.4 Functional Communication versus Social Interaction Tasks **9**

4.5 Information Gaps and Authentic Materials in Context **9**

PRACTICAL PART **10**

5 Methodology of the Research **10**

5.1 Research Goals and Objectives **10**

5.2 Theoretical Background and Research Problem **11**

5.3 Research Questions **11**

5.4 Research Assumptions **11**

5.5 Description of the Research Sample **11**

5.5.1 Analysis of the Research Sample **12**

5.6 Data Collection Process and Research Methods **13**

5.7 Research Methods **13**

5.8 Methods of Data Processing **13**

6 Findings and Data Analysis **14**

6.1 The Historical and Generational Shift in Language Instruction **14**

6.2 Technology, ChatGPT, and Modern Resources **15**

6.3 Textbook Integration and the Struggle for Authenticity **15**

6.4 The Fluency versus Accuracy Debate **16**

6.5 Psychological Barriers: From Puberty to Peer Pressure **16**

6.6 External Expectations: Parents and Real-World Success **17**

6.7 The Perception of the State *Maturita* Exam and Time Constraints **17**

6.8 Summary of Findings **18**

7 Discussion **18**

7.1 The Conflict Between Psychological Comfort and Academic Standards **18**

7.2 The Developmental Obstacle: Beyond Methodology **19**

7.3 The Systemic Disconnect: The *Maturita* Paradox **19**

7.4 The Evolution of Authenticity in the Digital Age 20

7.5 Summary of the Discussion 20

Conclusion 21

Resumé 23

Bibliography 25

Appendices .....

Appendix 1: Informed Consent Form .....

Appendix 2: Transcripts of Semi-Structured Interviews .....

Introduction

The landscape of English Language Teaching (ELT) has undergone a radical transformation over the last five decades. The shift from the rigid, structure-heavy paradigms of the mid-20th century to the dynamic, meaning-oriented framework of Communicative Language Teaching (CLT) marks one of the most significant evolutions in glottodidactics. At its core, CLT posits that the ultimate goal of language learning is not the mechanical mastery of grammatical rules, but the development of "communicative competence"—the ability to use language effectively and appropriately in real-world social contexts.

In the Czech Republic, this methodological transition carries a unique historical weight. For decades, the domestic educational system was isolated from Western pedagogical trends, remaining rooted in the Grammar-Translation Method. Following the socio-political changes of 1989, Czech schools faced the monumental task of integrating modern communicative standards almost overnight. Today, while the official curriculum (RVP) emphasizes communicative skills, the practical implementation of these ideals often encounters systemic resistance, ranging from the "washback effect" of standardized testing to deeply ingrained institutional habits and student anxiety.

This bachelor's thesis explores the complex interplay between the theoretical benefits of the communicative approach and the practical limits imposed by the Czech educational environment. By synthesizing established linguistic theories—such as Krashen's Affective Filter and Canale and Swain's model of competence—with a qualitative analysis of contemporary teaching practice, this work seeks to identify why the "communicative ideal" remains, in many cases, a challenge to achieve. The goal is to provide a balanced perspective on how teachers navigate the tension between fostering spontaneous fluency and meeting the formal requirements of a traditional academic system.

THEORETICAL PART

1 Historical and Socio-Political Context of Language Teaching

1.1 The Evolution of the Communicative Approach in the Western Context

The transition towards the Communicative Approach (CLT) in the English-speaking world and Western Europe during the 1970s was a response to the shortcomings of previous methods and the practical needs of a globalised world (Littlewood, 2014). In the 1960s, English language teaching focused primarily on the mastery of formal grammatical structures. However, as Raine (2010) observes, this focus on grammar often happened at the expense of functional utility, meaning learners could not use the language in real-life situations. The increasing global mobility necessitated a shift from formal grammar to "communicative competence" (Hymes, 1972).

The foundation for this evolution was the critique of Noam Chomsky's notion of linguistic competence. Hymes (1972) argued that a purely formal linguistic theory was inadequate because it could not explain the social and functional rules of language. He famously stated that "there are rules of use without which the rules of grammar would be useless" (Hymes, 1972, p. 278). For Hymes (1972), a child acquires more than just the ability to produce grammatical sentences; they learn "when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner" (p. 277).

This sociolinguistic perspective was supported by philosophers like Austin and Searle, who viewed language as a tool for performing "speech acts" (Raine, 2010). This theoretical background suggested that language is not just a set of patterns, but a system of functions such as requesting or apologising (Richards, 2006). The practical application of these theories emerged in the 1970s through the Council of Europe. The goal was to help people move across borders by ensuring they had the "threshold level" of language needed for social survival (Raine, 2010). This led to the Notional-Functional Syllabus, which organised teaching around "functions" and "notions" (Raine, 2010).

Littlewood (1981) bridged the gap between theory and the classroom by distinguishing between "pre-communicative activities," which focus on accuracy and the formal system, and "communicative activities," where the learner uses language to achieve a functional goal (Littlewood, 1981, p. 8). This ensured that formal knowledge served the ultimate purpose of language: the exchange of meanings (Littlewood, 1981).

The rise of CLT was also a response to the "global spread of English" (Littlewood, 2013). As the approach was exported worldwide, it had to evolve from a "strong version" to a more "context-sensitive pedagogy" (Littlewood, 2013). In the 21st century, this evolution has been further accelerated by the digital revolution and online communication. After 2010, the integration of digital tools and the necessity of navigating English as a global lingua franca in virtual spaces have shifted the focus of CLT towards digital literacy and multimodal communication, reflecting the contemporary demands of a hyper-connected world (Littlewood, 2013; Harmer, 2007).

1.2 Discontinuity in the East (Czech Republic): The Legacy of the Grammar-Translation Method

While the Western pedagogical world underwent a "communicative turn" in the 1970s, the educational landscape in the former Czechoslovakia remained largely isolated, preserved in a methodological paradigm that focused on formal accuracy over functional use (Najvar, 2010). The dominant approach was the Grammar-Translation Method (GTM). As Krashen (1982) notes, GTM provides students with a theoretical understanding of language rules, but it often fails to facilitate natural acquisition, leaving learners unable to use the language spontaneously (Krashen, 1982, p. 127). In the specific context of the Czech socialist education system, this was not merely a pedagogical choice but a reflection of the socio-political reality. Since foreign travel and contact with native speakers were severely restricted, English was taught as a "dead" academic system. The primary goal was to decode written texts and master the linguistic system as an abstract discipline rather than a tool for living communication (Najvar, 2010).

This historical period created a significant "discontinuity" in teacher training and classroom reality (Najvar, 2010). According to Najvar (2010), the GTM was ideal for a closed society because it allowed teachers to maintain absolute authority through the checking of "correct" and "incorrect" translations, without requiring high oral proficiency themselves (Najvar, 2010, p. 23). This created a "pedagogical vacuum" where language was detached from its social and pragmatic purpose. This focus on "grammatical competence" often came at the expense of "communicative competence," a fundamental concept defined by Hymes (1972) as the ability to use language appropriately in various social contexts. In the Czech classroom, a student could conjugate irregular verbs perfectly but remained "communicatively incompetent" when faced with a real-life situation (Najvar, 2010).

Furthermore, this era left behind a deep-rooted "culture of correctness" that continues to influence today's learners (Najvar, 2010). In the GTM, the teacher's role was that of a judge who penalised every deviation from the grammatical norm. However, as Krashen (1982) points out, such an environment—where every deviation from the norm is penalised—raises what he calls the "affective filter." This psychological barrier, fuelled by anxiety and fear of failure, effectively blocks the natural acquisition process (Krashen, 1982, p. 31). Consequently, generations of Czech learners developed a "monitor" that was too strong, leading to a state of linguistic paralysis where the fear of making a grammatical mistake outweighed the desire to communicate a message (Krashen, 1982).

1.3 The Clash of Methodologies After 1989: Resistance to Reform

The post-1989 era was characterised by a "methodological shock" as the Czech school system attempted to integrate Western communicative standards almost overnight (Najvar, 2010). However, the transition to Communicative Language Teaching (CLT) was not a smooth evolution, but rather a clash between modern curriculum requirements and traditional institutional habits. According to Janík (2005), systemic reforms often fail because they ignore the "subjective theories" of teachers—the deeply held personal beliefs about what "proper teaching" looks like. These theories are often shaped by the teachers' own experiences as students, creating a cycle of traditionalism that is difficult to break (Janík, 2005, p. 45).

One of the primary sources of resistance is the institutional framework of Czech secondary schools, which often prioritises "products" over "processes." As Richards (2006) discusses, CLT focuses on the process of communication, which is often messy, unpredictable, and difficult to grade. In contrast, the traditional Czech system prefers measurable and standardised outputs. This is further complicated by the "washback effect" of standardised testing. Raine (2010) and Canale and Swain (1980) emphasise that for CLT to be successful,

assessment must also be communicative. However, if the final "*Maturita*" exam continues to reward discrete grammar points and formal accuracy, teachers are naturally discouraged from spending valuable lesson time on the open-ended activities suggested by Littlewood (1981), such as role-plays or simulations.

This institutional resistance is reinforced by the lack of qualified personnel during the rapid transition period. Najvar (2010) observes that the massive shift from Russian to English in the 1990s forced many teachers to retrain quickly, often without a deep understanding of communicative methodology (Najvar, 2010, p. 32). This led to a hybrid form of teaching where modern textbooks were used, but the underlying approach remained rooted in GTM. Furthermore, there is significant external pressure from the "public subjective theory." Janík (2005) notes that many parents perceive CLT activities as "mere playing" rather than serious academic work. Because GTM results are easily measurable—such as a list of 50 translated words—it feels more "real" to parents than the abstract progress of communicative fluency (Janík, 2005; Najvar, 2010). This puts teachers in a difficult position: they are caught between the modern demand for "context-sensitive pedagogy" (Littlewood, 2013) and a society that still demands "hard" grammatical results as the only valid proof of learning (Janík, 2005).

2 The Communicative Approach (CLT): Theoretical Foundations and Pedagogical Implications

The Communicative Language Teaching (CLT) approach represents a fundamental paradigmatic shift in glottodidactics, redefining the very essence of language education from a static mastery of forms to a dynamic engagement with meaning. Unlike earlier linguistic theories, such as structuralism or the audiolingual method, which viewed language as a rigid system of discrete grammatical units and phonological patterns, CLT is rooted in a functional and interactional perspective of human communication (Richards, 2006). The ultimate objective is no longer merely the accumulation of "knowledge about language" (declarative knowledge) but the functional ability to participate in social reality through the target language (procedural knowledge). This chapter provides an exhaustive theoretical analysis of the core pillars that define the ideal model of modern communicative instruction, contrasting them with traditional pedagogical habits and exploring the psychological mechanisms that underpin successful second language acquisition.

2.1 The Multidimensional Model of Communicative Competence

As established in section 1.1, the concept of communicative competence arose as a reaction to the limitations of purely formal linguistic theories. While Hymes (1972) provided the sociolinguistic impetus for this shift, the model was further operationalised for language pedagogy by Michael Canale and Merrill Swain (1980). Their expanded framework, which remains the most robust theoretical pillar of contemporary CLT, suggests that language proficiency is a multifaceted construct consisting of four interrelated components (Canale & Swain, 1980, p. 29).

First, linguistic (or grammatical) competence involves the mastery of the formal features of the language, including phonology, orthography, vocabulary, morphology, and syntax (Canale & Swain, 1980, p. 29). Within the CLT framework, this component is viewed as an infrastructural element that serves the higher purpose of enabling the formulation of precise meaning (Canale & Swain, 1980). Second, sociolinguistic competence determines the speaker's ability to decode and produce social meanings, requiring an acute awareness of

registers, politeness norms, and cultural implications (Canale & Swain, 1980). Without this, a learner remains a "fluent fool"—someone who can speak the language technically but consistently fails to navigate social nuances. Third, discourse competence focuses on the speaker's ability to organise individual utterances into coherent and cohesive wholes, facilitating the transition from fragmented sentences to fluid texts or dialogues (Canale & Swain, 1980). Finally, strategic competence represents the meta-cognitive ability to compensate for deficiencies in the other areas through circumlocution or gestures (Canale & Swain, 1980, p. 30). Harmer (2007) argues that this strategic ability is what allows learners to maintain communication when formal knowledge fails.

2.2 Psycholinguistic Perspectives: The Primacy of Fluency and the Affective Filter

A defining characteristic of CLT is the deliberate prioritisation of fluency over accuracy (Harmer, 2007; Richards, 2006). This shift is supported by extensive psycholinguistic research, most notably Stephen Krashen's (1982) Monitor Theory, which distinguishes between **learning**—a conscious process focused on formal rules—and acquisition—a subconscious, natural process (Krashen, 1982, p. 10). CLT primarily targets the acquisition process, positing that language is most effectively internalised when the learner's cognitive resources are focused on the meaning of the communication (Krashen, 1982; Littlewood, 1981).

Central to Krashen's (1982) framework is the concept of the affective filter, a psychological barrier composed of anxiety, low self-esteem, and the fear of social embarrassment (Krashen, 1982, p. 31). In traditional pedagogical environments where every deviation from the norm is immediately penalised, the affective filter rises, leading to "monitor over-use" (Krashen, 1982). The student becomes so preoccupied with correctness that they lose the capacity for spontaneous interaction. Consequently, CLT seeks to foster a low-anxiety classroom environment where errors are viewed as natural, developmental evidence of the learner's active hypothesis-testing (Harmer, 2007). Fluency is thus defined as the capacity for effective message conveyance and the maintenance of communication flow (Richards, 2006).

2.3 Pedagogy of Engagement: Information Gaps and Authentic Materials

For communicative competencies to develop, the classroom must move beyond "pseudo-communication" (Harmer, 2007). Jeremy Harmer (2007) and Jack Richards (2006) emphasise that the central catalyst for genuine interaction is the information gap. This occurs when one participant possesses information that another does not, necessitating the use of the target language to bridge that gap (Richards, 2006, p. 18; Harmer, 2007). Without an information gap, there is no real reason for students to listen to each other, and the activity remains a mechanical exercise in form.

Furthermore, CLT strongly advocates for the use of authentic materials—texts, audio, or videos produced for native speakers (Harmer, 2007; Richards, 2006). Traditional textbooks often present "sanitized" language that is pragmatically hollow. The use of authentic materials increases the perceived relevance of instruction and exposes students to the natural variety of the language, which is critical for developing the sociolinguistic and discourse competencies required to handle the complexities of English as a global lingua franca (Richards, 2006; Najvar, 2010).

2.4 The Evolution of Classroom Dynamics: From Controller to Facilitator

The full implementation of CLT necessitates a radical reorganisation of the social and power dynamics within the classroom towards a learner-centred approach (Richards, 2006). The traditional model, where the instructor acts as the sole arbiter of linguistic truth, is replaced by a role that is strategically less dominant. Jeremy Harmer (2007) provides a detailed typology of these roles, defining the teacher as an organiser, monitor, and facilitator (Harmer, 2007, p. 57). As a facilitator, the teacher designs environments where students discover how language works through active use, thereby increasing Student Talk Time (STT) while minimising Teacher Talk Time (TTT) (Harmer, 2007). In the Czech context, as noted by Najvar (2010) and Janík (2005), this shift remains difficult due to the "washback effect" of standardized testing and historical pedagogical conservatism.

3 Institutional and Practical Constraints in the Czech Context

The implementation of Communicative Language Teaching (CLT) within the Czech secondary education system is a process fraught with systemic resistance and practical obstacles. While the official educational frameworks (RVP) have long championed the development of communicative competence as a primary goal, the actual classroom reality often tells a different story. This discrepancy is not merely the result of individual teacher choices, but rather a reflection of deeply ingrained institutional structures, historical legacies, and psychological barriers that define the Czech "*gymnázium*" environment. To understand why CLT often remains a theoretical ideal rather than a lived reality, it is necessary to examine the "enemies" of communication: the high-stakes testing culture, the limitations of commercial materials, and the complex emotional landscape of the adolescent learner.

3.1 The Washback Effect and the Hegemony of the State "*Maturita*"

In the landscape of Czech secondary education, no single factor exerts a more powerful influence on pedagogical practice than the state "*Maturita*" examination. This phenomenon is theoretically defined as the washback effect, a term that describes how the format and content of a high-stakes test dictate the curriculum, the teaching methods, and even the learning strategies employed in the classroom (Raine, 2010, p. 11). According to Raine (2010), the washback effect can be either positive or negative; however, in the Czech context, it frequently acts as a restrictive force. Because the "*Maturita*" is a standardized, high-stakes gatekeeper for university admission, it creates a "fear-driven" curriculum where teachers feel an overwhelming professional and social obligation to ensure their students can navigate the specific technical requirements of the exam.

The theoretical ideal of CLT, as established by Canale and Swain (1980), requires assessment to be holistic and focused on the negotiation of meaning. However, the standardized nature of the Czech state exam necessitates a focus on discrete, measurable points of grammar and vocabulary (Janík, 2005; Raine, 2010). This creates what Janík (2005) identifies as a "narrowing of the curriculum," where teachers spend months, or even years, training students in "test-taking strategies" rather than "communication strategies." The unpredictability and creative messiness of true communicative tasks—such as spontaneous debates or role-plays—are often perceived as a "waste of time" compared to the predictable drills found in mock exam papers. This systemic pressure reinforces a "culture of correctness" that rewards students for avoiding mistakes rather than for successfully conveying a message, effectively stifling the very strategic competence that CLT seeks to foster (Najvar, 2010). Furthermore, the washback effect extends beyond the classroom into the "public subjective theory" of parents and school

management, who often equate high exam scores with successful language learning (Janík, 2005).

3.2 The Paradox of "Communicative" Materials: Marketing vs. Methodology

A secondary but equally significant constraint is the quality and application of teaching materials. Most modern ELT textbooks used in Czech schools market themselves as being fully communicative, yet a critical analysis of these materials often reveals a "methodological hybridity" that can be misleading. Many of these books follow the rigid "PPP" (Presentation, Practice, Production) model which, while organised, often fails to provide the deep-end communicative experiences required for true acquisition (Harmer, 2007). Harmer (2007) notes that many textbooks offer "pseudo-communicative" activities—tasks that mimic communication on the surface but are actually highly controlled grammar exercises in disguise (Harmer, 2007, p. 50).

The reliance on these textbooks often leads to a phenomenon described as "textbook-driven instruction," where the teacher's primary goal becomes "finishing the book" rather than responding to the communicative needs of the students (Najvar, 2010). Najvar (2010) argues that for CLT to be effective, teachers must move beyond the textbook and integrate **authentic materials**—real-world texts, podcasts, and videos that were not originally designed for the classroom. However, the Czech institutional framework rarely provides teachers with the necessary time or professional autonomy to curate these materials. Instead, teachers are often bound by a "plan" that dictates which units must be covered by the end of the semester. This institutional rigidity ensures that students are exposed to "sanitised" language that is pragmatically hollow, lacking the cultural nuances and spontaneous irregularities of real speech (Najvar, 2010; Richards, 2006). When the textbook becomes a "pedagogical cage," the communicative ideal is reduced to a series of checkboxes (Janík, 2005).

3.3 Psychological and Demographic Barriers: Adolescent Language Anxiety

The third pillar of resistance is found in the psychological and demographic reality of the learners themselves. Within the specific age group of Czech gymnasium students (roughly 15 to 19 years old), the implementation of CLT faces the formidable obstacle of Language Anxiety (Krashen, 1982). As established by Krashen (1982), the affective filter is a psychological barrier that blocks the acquisition process when a student feels anxious, bored, or self-conscious (Krashen, 1982, p. 31). In the sensitive period of adolescence, this filter often rises to extreme levels. Students are acutely aware of their social standing among peers, and the fear of making a grammatical mistake in front of the class is often perceived as a threat to their social identity.

This anxiety is exacerbated by the "legacy of correctness" mentioned in earlier chapters (Najvar, 2010). If students have been conditioned by years of traditional schooling to view every error as a failure to be penalised, their internal "monitor" becomes over-active (Krashen, 1982). In higher grades, as the pressure of the "*Maturita*" increases, this psychological paralysis often worsens. Students may conjugate irregular verbs perfectly in writing but remain "communicatively incompetent" in speech because the fear of a local error prevents them from attempting a global message (Krashen, 1982; Najvar, 2010). Furthermore, there is a demographic shift in motivation; younger learners often approach language with a sense of "play," but as they age, their "subjective theories" of learning become more instrumental. They begin to see English as a "subject to be passed" rather than a skill to be acquired (Janík, 2005).

Overcoming this resistance requires the teacher to adopt the sophisticated roles of "facilitator" and "counsellor" (Harmer, 2007).

3.4 Socio-Political Echoes and Institutional Inertia

Finally, one must consider the role of institutional inertia and the socio-political echoes of the past that still resonate within the Czech school system (Janík, 2005). Even decades after 1989, many schools continue to operate under a hierarchy that prioritizes administrative order over pedagogical innovation. Janík (2005) discusses how systemic reforms often fail because they do not account for the deeply held beliefs of the "teaching collective"—the "subjective theories" that are difficult to break (Janík, 2005, p. 45). In many Czech schools, there is an implicit pressure to conform to traditional standards; a teacher whose classroom is "too loud" because students are engaged in a lively debate may be judged as having poor classroom management (Janík, 2005).

This institutional conservatism is reinforced by the lack of continuous, high-quality professional development that focuses on the practical aspects of CLT. Many teachers understand the *what* of communication but struggle with the *how* of managing twenty-five anxious teenagers in a communicative task. This leads to a state of "methodological fatigue," where teachers, exhausted by the struggle against the washback effect, inadequate materials, and student anxiety, revert to safer, more traditional methods (Najvar, 2010; Janík, 2005). The result is a "hybrid classroom" where communicative goals are mentioned in the syllabus, but the actual practice remains rooted in the structural accuracy of the past.

4 Advanced Methodology and Interactive Dynamics in CLT

4.1 Interaction Patterns and the Role of the Facilitator

The full implementation of CLT requires a shift from teacher-centred to learner-centred instruction (Richards, 2006). The teacher's role becomes less dominant, shifting from "controller" to facilitator (Harmer, 2007). Harmer (2007) provides a detailed typology of these roles, defining the teacher as an organiser, monitor, and resource (Harmer, 2007, p. 57). As an organiser, the teacher sets up complex tasks and then steps back to allow for Student Talk Time (STT). Littlewood (1981) argues that language is a skill practised through active use, and the teacher must monitor activities without interrupting the students' communicative flow (Harmer, 2007).

4.2 Pragmatic Competence and the Prevention of Pragmatic Failure

A critical expansion of the communicative model involves the transition from purely semantic knowledge to pragmatic competence—the study of how context contributes to meaning (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972). Learners must understand the "illocutionary force" behind utterances to be truly competent (Hymes, 1972). When a learner lacks this, they suffer from pragmatic failure, which Richards (2006) points out is often perceived by native speakers as a character flaw, such as rudeness, rather than a linguistic mistake. In the Czech tradition prioritising morphological correctness, these subtle social rules are often ignored (Najvar, 2010). CLT seeks to remedy this by teaching students to negotiate meaning based on power dynamics and social registers (Littlewood, 1981; 2014).

4.3 Cognitive Engagement through Inductive Learning and Scaffolding

While traditional Czech education has been deductive, CLT thrives on **inductive**, or discovery, learning (Harmer, 2007). This requires students to encounter language in context and induce the underlying patterns for themselves, leading to deeper processing (Harmer, 2007, p. 57). To support this, the teacher must provide adequate scaffolding—language frames or sentence starters that help students structure their thoughts without the teacher doing the work for them (Richards, 2006). As students become more confident, this scaffolding is gradually removed, leading to learner autonomy. However, the limitation in the Czech context is time, as inductive learning is inherently slower than deductive lecturing (Janík, 2005).

4.4 Functional Communication versus Social Interaction Tasks

Jack Richards (2006) and William Littlewood (1981) distinguish between functional communication tasks and social interaction tasks (Richards, 2006, p. 18; Littlewood, 1981, p. 20). Functional tasks focus purely on task completion, such as sharing specific information (Richards, 2006). Social interaction tasks require students to consider the social context and personal relationships, such as role-playing a business negotiation (Littlewood, 1981). While Czech schools occasionally incorporate functional tasks, they often struggle with social tasks because they feel "too playful" for a system demanding objective results (Richards, 2006; Janík, 2005).

4.5 Information Gaps and Authentic Materials in Context

The information gap is the most vital tool in CLT for generating authentic communication (Richards, 2006, p. 18). Harmer (2007) argues that without this gap, interaction is merely "display" language rather than "usage" (Harmer, 2007). By simulating the cognitive demands of real-life English, the information gap, combined with authentic materials produced for native speakers, prepares students for the complexities of global communication (Harmer, 2007; Najvar, 2010; Richards, 2006). This exposure is critical for developing sociolinguistic and discourse competencies, moving the learner away from the "sanitised" and pragmatically hollow language found in many traditional textbooks (Richards, 2006; Najvar, 2010).

PRACTICAL PART

Introduction

The practical part of this thesis shifts from theoretical discourse to the lived reality of the Czech classroom. While the first half of this work established the evolution and pillars of Communicative Language Teaching (CLT), this section aims to investigate how these principles are interpreted and applied by practitioners in the field. The central research problem lies in the potential discrepancy between modern pedagogical "ideals" and the institutional, psychological, and systemic constraints of the Czech "*gymnázium*" environment.

To bridge this gap, a qualitative research design was employed. The core of this investigation consists of semi-structured interviews conducted with five English language teachers from diverse professional backgrounds. This methodological choice allows for a deeper exploration of the "subjective theories" of teachers—the personal beliefs and experiences that often dictate classroom reality more powerfully than any official textbook or curriculum.

The following chapters detail the research objectives, the specific questions guiding the inquiry, and the demographic composition of the research sample. Furthermore, this section provides an in-depth thematic analysis of the collected data, focusing on key areas such as the shifting role of the teacher in the digital age, the ongoing debate between fluency and accuracy, and the influence of high-stakes examinations like the state *Maturita*. By giving a voice to those at the forefront of ELT in the Czech Republic, this practical part seeks to uncover the authentic benefits and genuine limits of communication-oriented instruction in 2026.

5 Methodology of the Research

5.1 Research goals

The primary objective of this thesis is to examine the application of Communicative Language Teaching (CLT) within the context of Czech secondary education. The research seeks to identify the general advantages this approach offers to both pupils and teachers, while also exploring the various challenges that might limit its effectiveness in practice. Key sub-goals include investigating how external factors, such as institutional requirements, influence the choice of teaching methods and analysing the evolving role of the teacher in a modern language classroom.

5.2 Theoretical Background and Research Problem

The theoretical framework of this study is built upon the concept of communicative competence, which prioritizes the ability to use language effectively in diverse social situations. As noted by Canale and Swain (1980), linguistic knowledge alone is insufficient without the strategic and sociolinguistic skills to apply it. The research problem centres on the potential gap between contemporary educational theories and their practical implementation. Specifically, the study explores the tension between natural language acquisition and formal instruction. According to Krashen (1982), factors such as high anxiety or an over-focus on formal correctness can create an "Affective Filter" that hinders communication. This project investigates how these theoretical barriers manifest in the specific environment of Czech grammar schools.

5.3 Research Questions

RQ1: How do teachers perceive the balance between communicative activities and traditional instruction in their lessons?

RQ2: What are the perceived obstacles that prevent a more frequent use of communicative methods?

RQ3: How do formal assessment requirements, especially the *Maturita* exam, influence the way teachers approach speaking and grammar?

5.4 Research Assumptions

A1: Teachers generally value the communicative approach for developing practical skills, yet they feel constrained by the need to cover a prescribed amount of formal grammar.

A2: The level of pupil engagement in communicative tasks varies significantly depending on the age group and the specific classroom environment.

5.5 Description of the Research Sample

The research sample consists of English language teachers working at the grammar school level. The selection of participants aims to cover a broad spectrum of professional backgrounds and pedagogical viewpoints. Rather than focusing solely on the number of years spent in the classroom, the sample considers the overall professional experience of the teachers, including their educational history and their exposure to different teaching philosophies. The

diversity allows for a more comprehensive understanding of how different professional perspectives shape the implementation of communicative methods in the Czech school system.

Table 1, Overview of Research Participants

Participant ID	Gender	Degree	Teaching Subjects	Special Role / Position	School
Respondent A	Male	Mgr.	English, History, PE	Educational Counsellor	Grammar School 1
Respondent B	Female	Mgr.	English, Social Sciences	-	Grammar School 1
Respondent C	Female	Ing.	English	-	Grammar School 1
Respondent D	Female	Mgr.	English, German	Headmistress	Grammar school 1
Respondent E	Female	Mgr.	English	-	Grammar School 2

Note. PE stands for Physical Education. The academic degrees Mgr. (Master of Arts) and Ing. (Engineer) are Master's level qualifications within the Czech higher education system, both representing the completion of a five-year university program.

5.5.1 Analysis of the Research Sample

The composition of the research sample (see Table 1) was intentionally designed to reflect the diverse reality of English language teaching at Czech grammar schools. Several key characteristics of the participants provide a multifaceted view of the research problem:

Multidisciplinary Background: Most respondents combine English with other subjects, such as History, Social Sciences, or Physical Education. This diversity is significant as it often influences a teacher's pedagogical approach and their ability to integrate cross-curricular links into language lessons.

Managerial and Support roles: The inclusion of a Headmistress (Respondent D) and an Educational Counsellor (Respondent A) allows the study to move beyond classroom observation. These participants provide insight into the systemic, organizational, and psychological factors that affect the implementation of communicative methods.

Diverse Educational Paths: While the majority of the sample holds a Master of Arts in Education (Mgr.), the presence of an Engineering degree (Respondent C) adds a different professional perspective, potentially reflecting a more practical or technical approach to language acquisition.

Institutional Variety: By involving teachers from two different grammar schools, the research accounts for potential differences in school culture and internal guidelines (ŠVP). Both

institutions offer standard four-year and eight-year study programmes. Furthermore, the second institution also provides a specialized programme with a focus on sports training, which brings additional variety to the student body and requires specific pedagogical approaches. This ensures that the findings are not limited to a single institution's environment but reflect a broader educational context.

5.6 Data Collection Process

The data were gathered through semi-structured interviews. This qualitative approach was selected because it provides a consistent framework for all participants while allowing for enough flexibility to explore unique individual perspectives. The interviews were conducted during April 2026. They were conducted in the Czech language to make sure that the teachers could express their opinions clearly and comfortably. On average, the conversations lasted about 15 minutes. Most of the interviews took place at the schools where the participants teach, while one was conducted in a home environment. Ethical standards were strictly followed. All respondents provided their informed consent (see Appendix 1 for the consent form template) and were assured of their anonymity. They also agreed to the audio recording of the sessions and were informed that they could skip any questions they did not want to answer. The recorded interviews were subsequently transcribed using the clean verbatim method. This means that filler words, repeated phrases, and minor grammatical slips were removed to ensure clarity while strictly maintaining the original meaning of the participants' statements.

5.7 Research Methods

The study employs a qualitative research design, which is ideal for exploring complex pedagogical issues and personal professional experiences. By using semi-structured interviews, the research can capture the nuances of the teachers' attitudes and the reasoning behind their choice of specific classroom activities. This method provides a deeper insight into the everyday reality of the Czech educational environment than a purely quantitative survey would allow, as it focuses on the "why" and "how" of teaching practices.

5.8 Methods of Data Processing

The data processing phase involved a systematic thematic analysis of the interview transcripts. The text was reviewed to identify recurring concepts and shared challenges reported by the participants. These findings are organized into general categories, such as institutional influences, pupil motivation and methodological preferences. Finally, these categories are

analysed in relation to the initial research questions and the theoretical concepts discussed in the literature review, providing a clear overview of the current state of CLT in the monitored schools.

6 Findings and data analysis

The analytical part of this thesis aims to interpret the data collected during five semi-structured interviews with English language teachers at Czech grammar schools. The text follows several core themes that emerged during conversations, specifically focusing on the shift in the teacher's role, the practical application of communicative methods, the dilemma of accuracy versus fluency, and the influence of institutional factors like the *Maturita* exam.

6.1 The Historical and Generational Shift in Language Instruction

The first major area of analysis is the perception of how the teaching profession and the classroom environment have changed over the last few decades. A very strong consensus appeared among all respondents, regardless of their length of experience, that we are currently in a "new era" of language acquisition. Respondent A, who has been teaching for eleven years, pointed out that the modern teacher is no longer the "sole source" of the language. He argued that because today's students are naturally surrounded by English through social media, games, and movies, the teacher's job is now more about being a "moderator" who brings a system into the student's existing, often chaotic, knowledge (Respondent A).

When comparing these modern views with the past, the differences are striking and provide a clear picture of the evolution of Czech education. Respondent B, who started teaching in 1992, remembered the "socialist era" when textbooks were the only resource and English was taught almost like a dead language because no one expected to travel abroad (Respondent B). She described a world where hearing a song by the Beatles once every six months was considered a major highlight of the school year. Similarly, Respondent C recalled her own student days as a "monotonous" period of just textbooks and workbooks without any extra materials (Respondent C). Today, however, the role is far more dynamic. Respondent D described herself as a "guide" or "mediator" on the student's journey, which reflects a move away from the strict, authoritative figure typical of the old Czech school system (Respondent D). Interestingly, despite this move towards a "guide" role, most teachers still find value in traditional frontal teaching. Respondent A and Respondent E both mentioned that explaining grammar frontally is not necessarily wrong. It provides a necessary "logical framework" that

many students still prefer when they need to understand a complex new rule (Respondent A, Respondent E).

6.2 Technology, ChatGPT, and Modern Resources

A new and significant finding in this research is the role of modern technology, which has moved far beyond simple audio recordings. Teachers now have to compete with–and utilize–tools that did not exist a few years ago. Respondent C specifically mentioned that the internet and various applications have made the lessons much more "attractive and better" for students (Respondent C).

However, the most modern challenge mentioned was the rise of Artificial Intelligence. Respondent B noted that even tools like ChatGPT are now being used to help prepare lessons and materials, although it also contributes to the "digital exhaustion" of students (Respondent B). This respondent observed that students today are "digitally overstimulated" (*vyklikaní*) and it is increasingly difficult to hold their attention for more than a few seconds if the topic is not immediately interesting to them. This has forced teachers to change their preparation strategies. Respondent D explained that she must constantly search for "current information and research on the internet" to ensure that her data does not become obsolete, as students are very quick to notice if the information in a textbook is outdated (Respondent D).

6.3 Textbook Integration and the Struggle for Authenticity

The analysis of how teachers work with materials shows a very interesting "symbiosis" between the required curriculum and personal creativity. Almost all respondents mentioned that the textbook remains the "skeleton" of the lesson (Respondent D). Respondent B emphasized that having a textbook is important for the students' sense of progress, without it, they feel the lessons are just "hanging in the air" (Respondent B). However, the way teachers use these books differs based on their personal teaching philosophy. While Respondent B and Respondent D praised modern books like *Insight* or *Formula* for being inherently communicative and full of discussion starters, Respondent C sees the textbook only as a "crutch" (*berlička*) and prefers to build her lessons around her own experiences and practical materials (Respondent C).

Respondent E takes this a step further by stating that she "very often" creates her own materials because even the best communicative textbook cannot always react to the specific "mood" or current needs of a particular class (Respondent E). In contrast, Respondent A admitted to a very human aspect of teaching: he acknowledged that while he tries to bring in

outside activities, he sometimes feels limited by his own "laziness" to constantly search for new methods, which sometimes leads to a "danger of monotony" (Respondent A). This contrast shows that while the institutional requirement (ŠVP) pushes teachers towards the textbook, the actual "communicative quality" of the lesson depends heavily on the individual teacher's willingness to overcome their own routine and experiment with new ideas.

6.4 The Fluency versus Accuracy Debate and the "Error-Tolerant" Environment

A core part of the research was exploring how teachers handle mistakes during communication. The findings show that modern grammar school teachers are very "student-centred" and prioritize the ability to communicate over perfect grammar. Respondent C provided a very strong argument for this, stating that she prefers "speaking with errors" because constant correction "kills the students' desire to talk" (Respondent C). She argued that if the meaning is clear and the error does not prevent understanding, it is better to let the student continue. This is closely related to the "Affective Filter" theory. Respondent D confirmed this by saying she never interrupts students while they are speaking, instead, she takes notes and gives "feedback afterwards" to avoid demotivating them (Respondent D).

However, a deeper comparison of the interviews shows that "fluency" is not a universal rule for all situations, and teachers use a very sophisticated "layered" approach. Respondent A explained his strategy of "progressive accuracy": with younger students, he focuses strictly on fluency to build their confidence, but with older students (B2/C1 levels), he starts to "tighten the rules" because they are expected to be precise at that stage of their education (Respondent A). Respondent B added another perspective, noting that she distinguishes between "spontaneous discussion" and "targeted grammar practice." If she teaches a specific grammar point, like the past perfect, she "requires accuracy" in the following speaking task and will give a lower grade if the student makes mistakes in that specific area (Respondent B). This suggests that CLT in the Czech context is not a "free-for-all" but a calculated balance between encouragement and formal linguistic standards.

6.5 Psychological Barriers: From Puberty to Peer Pressure

One of the most complex obstacles identified in the research is not related to methodology, but to the developmental stage of the students. Several teachers noted a significant drop in willingness to communicate during the "puberty" years. Respondent B observed that students in "*tercie*" (approx. 13-14 years old) often stop communicating almost entirely. She described how even a group that used to be talkative can suddenly become silent

due to the onset of puberty. This is often caused by the students' fear of being judged by their peers or simply by a general loss of interest (Respondent B).

This psychological barrier is often accompanied by what Respondent E called the "mental equipment" problem. She observed that communication often fails not because students do not know the English words, but because they "don't have ideas" or personal opinions on the topics provided by the textbooks (Respondent E). Furthermore, Respondent E pointed out that students' relationships within the class are crucial. If there is a lack of trust or "friendship," students will remain silent to avoid social risk (Respondent E). This highlights that a successful CLT teacher must be part psychologist, working constantly to maintain a "friendly atmosphere and laughter" in the classroom to keep the communication lines open (Respondent E).

6.6 External Expectations: Parents and Real-World Success

A positive trend identified in the analysis is the change in the attitude of parents. Unlike in the past, modern parents seem to be very supportive of communicative methods. Respondent A and Respondent C both noted that parents today prioritize "being able to communicate on vacation" over the mechanical knowledge of grammar rules (Respondent A, Respondent C). Respondent A shared that parents often praise the school when they see their child being the most linguistically capable member of the family during trips abroad, acting as translators for their parents in restaurants or hotels (Respondent A).

The importance of "practicality" was also emphasized through personal anecdotes that teachers use as motivational tools. Respondent B highlighted the importance of pronunciation by sharing a story about a student confusing the words "sheep" and "ship," which caused a total breakdown in communication and a very awkward situation with a native speaker (Respondent B). Similarly, Respondent A used a powerful story from his own youth, quoting an American he met at a camp who told him: "Your English, whatever it is, will always be better than my Czech" (Respondent A). These stories show that teachers use real-world "shame" and "success" as powerful tools to push students toward communication, reinforcing the idea that the language is a tool, not just a school subject.

6.7 The Perception of the State *Maturita* Exam and Time Constraints

The most controversial finding of the research is the perception of the State *Maturita* exam. For these grammar schools, the B1-level *Maturita* is seen more as a "complication" or a

"starting point" rather than a final goal. Respondent E admitted that she "knows almost nothing" about the state exam because her students are at such a high level that the exam is completely irrelevant to them (Respondent E). Respondent D and Respondent A both agreed that their students have "already outgrown" the *Maturita* level years ago (Respondent D, Respondent A).

Instead of the *Maturita*, these teachers focus on international certificates (FCE, CAE), which they find much more motivating for developing real speaking skills. Respondent A even noted that the only part of the *Maturita* that requires any effort is the "factographic knowledge" about English-speaking countries, not the language itself (Respondent A). However, the "lack of time" remains a major hurdle. Respondent B was very vocal about this, describing the pressure to cover a huge amount of grammar and vocabulary in just two hours a week as "suicidal" (Respondent B). This tension between the high ambitions of grammar schools and the limited time provided by the school schedule is a recurring theme throughout the research.

6.8 Summary of Findings

Overall, the interviews show that communicative teaching is widely accepted and practiced at Czech grammar schools, but its success depends on the teacher's ability to balance several competing factors. Teachers successfully use their own experiences–like Respondent C's stories from the USA–to motivate students and make the language "real" (Respondent C). The most effective approach seems to be "peer-to-peer" communication in small groups, where the teacher acts only as a "silent observer" (Respondent D). As Respondent A summarized, the goal is to convince students that English is a living tool, helping them overcome the fear of making mistakes and finally start using the language for its real purpose: human connection (Respondent A).

7 Discussion

The findings of this research offer a complex and sometimes paradoxical view of English language teaching at contemporary Czech grammar schools. By analysing the interviews, it is possible to discuss several critical areas where pedagogical theory meets–or clashes with–the reality of the classroom. This section evaluates these findings in the context of the research goals, assumptions, and established theories.

7.1 The Conflict Between Psychological Comfort and Academic Standards

The research strongly highlighted the practical application of Krashen's (1982) "Affective Filter" hypothesis. It is evident that respondents, such as Respondent C and

Respondent D, have integrated the idea that high anxiety prevents language acquisition into their daily routines. Their preference for fluency over accuracy is not merely a methodological choice but a strategic attempt to keep this "filter" low. However, the discussion must address the hidden tension this creates. While the theoretical part of this thesis suggests that CLT should prioritize communication, the practical part revealed that teachers still feel a "fear" of not teaching enough grammar (Respondent D). This points to a deeper professional dilemma: how to maintain a "friendly atmosphere" (Respondent E) while simultaneously fulfilling the academic standards expected of a prestigious grammar school. The results suggest that teachers solve this by applying a "layered" approach to accuracy, which effectively bridges the gap between Krashen's ideal of natural acquisition and the reality of formal instruction.

7.2 The Developmental Obstacle: Beyond Methodology

A major point for discussion that emerged from the data, which was not fully anticipated in the theoretical framework, is the impact of student development on CLT. The "silence of the *Tercie*" mentioned by Respondent B and Respondent C suggests that even the most advanced communicative methods can fail if they do not account for the psychological shifts of puberty. In this stage, the "Affective Filter" is not caused by the teacher's red pen, but by the students' social environment. This finding challenges the purely linguistic focus of CLT. It suggests that at a certain age, communicative competence (Canale & Swain, 1980) is hindered by a lack of social "safety." For a teacher, this means that the "why" and "how" of teaching must temporarily shift from language production to social engineering. The fact that students become "clicked-out" (*vyklikání*) and lose interest in topics that are not immediately relevant only complicates this further, as the teacher must compete with the instant gratification of digital media to stimulate any authentic conversation.

7.3 The Systemic Disconnect: The *Maturita* Paradox

One of the most critical areas for discussion is the perceived obsolescence of the state *Maturita* exam in the environment of top-tier grammar schools. The research goals aimed to investigate how institutional requirements influence teaching methods. The findings provide a clear, albeit controversial, answer: the state requirement (level B1) is so low that it ceased to be a driving force for development. When teachers like Respondent E admit to a total lack of interest in the *Maturita* format because their students are at a higher level, it indicates a significant "systemic disconnect."

This leads to a paradoxical situation where the official "goal" of the four-year study is something the students have already achieved before they even started. Consequently, the real "*Maturita*" for these students is often a Cambridge certificate (FCE, CAE), which is paid for by parents and organized outside the state system. This supports the argument that the Czech state assessment system is currently failing to motivate its most talented students and provides no meaningful framework for the advanced communicative skills that these grammar schools are clearly capable of producing. Instead of an institutional goal, the *Maturita* is discussed as a "factographic" hurdle (Respondent A) that must be passed with minimum effort.

7.4 The Evolution of Authenticity in the Digital Age

Furthermore, the discussion must reflect on the changing nature of "authentic materials." Original CLT theories emphasized the importance of bringing real-world texts into the classroom. However, the interviews show that in 2026, the "real world" is already inside the classroom via the students' smartphones. The challenge is no longer to provide authentic input, but to help students process it.

Respondent B's mention of ChatGPT and Respondent E's focus on "filtering information" suggest that communicative teaching is now inseparable from media literacy. The teacher is no longer the "provider" of the language, but the "validator" of its use. This shift is crucial for the future of CLT in the Czech Republic. The goal is no longer just to "be able to communicate" (which students can often do via translation tools or AI), but to be able to communicate meaningfully, critically, and precisely. The anecdotes shared by Respondent B about "sheep vs. ship" remind us that despite all technology, the human element of clear, accurate speech remains the foundation of real-world success.

7.5 Summary of the Discussion

In summary, the research has shown that while the philosophy of CLT is fully embraced by teachers, its practical implementation is a sophisticated balancing act. Teachers must navigate between the students' digital overstimulation, the psychological barriers of adolescence, and a state system that sets its standards too low for the reality of modern grammar schools. The success of communicative teaching is thus not a result of a perfect institutional framework, but of the teachers' ability to act as "moderators" and "guides" who can bring personal experience and authentic passion into a sometimes rigid educational structure. The transition to CLT is complete in theory, but in practice, it is a living, evolving process that requires constant adaptation to the changing needs of the students and the world around them.

Conclusion

The aim of this bachelor's thesis was to examine the benefits and limits of the Communicative Approach (CLT) within the specific context of the Czech secondary educational system. By bridging the gap between historical methodological developments and the contemporary classroom reality of 2026, this work sought to provide a comprehensive overview of how "communicative competence" is fostered in an environment traditionally rooted in formal accuracy.

The theoretical part established that while the Western world underwent a "communicative turn" decades ago, the Czech Republic had to navigate a rapid transition from the Grammar-Translation Method to modern standards. This historical legacy, as the research confirmed, still resonates in the "culture of correctness" and institutional inertia that many teachers must overcome.

The practical part, based on qualitative interviews with experienced practitioners, revealed several critical findings that address the initial research questions:

The Shift in Teacher Identity: There is a profound consensus that the teacher's role has evolved from being the "sole source of truth" to a "moderator" and "guide." In the digital age, where students are naturally immersed in English through social media and AI, the teacher's primary value lies in providing a logical framework and a safe social space for interaction.

The Fluency-Accuracy Balance: Most teachers now prioritize fluency and the lowering of the "Affective Filter." They view errors as natural developmental steps rather than failures. However, a sophisticated "layered approach" is used, where accuracy is gradually demanded as students approach higher proficiency levels (B2–C1).

Systemic and Psychological Barriers: The research identified two major "enemies" of communication: the developmental silence of adolescence (peer pressure) and the systemic disconnect of the state *Maturita* exam. Interestingly, for top-tier grammar schools, the state exam is no longer a goal to strive for, but a minor hurdle that students have often already outgrown.

The Digital Frontier: The emergence of tools like ChatGPT and the resulting "digital overstimulation" of students represent the newest limit to CLT. Teachers must now compete with the instant gratification of screens to stimulate genuine, deep-level human conversation.

In conclusion, the communicative approach in the Czech Republic is no longer just a theoretical ideal; it is a lived practice. However, its success does not depend on institutional guidelines, but on the individual teacher's ability to act as a psychologist, motivator, and authentic communicator. The "benefits" of the approach—producing students who can confidently navigate the globalized world—clearly outweigh the "limits." Yet, those limits remind us that language teaching is not merely the transfer of information, but a complex human interaction that requires constant adaptation to the changing minds and technologies of the 21st century.

Ultimately, as one respondent beautifully summarized, the goal of ELT is to prove to students that their English, however imperfect, is a powerful tool for human connection. This thesis confirms that while the Czech system has come a long way since 1989, the journey toward a truly communicative and student-centred environment is an ongoing, living process.

Resumé

Cílem této bakalářské práce bylo prozkoumat přínosy a limity komunikativního přístupu (CLT) v konkrétním kontextu českého sekundárního vzdělávacího systému. Překonáním propasti mezi historickým metodologickým vývojem a současnou realitou ve třídách v roce 2026 se tato práce snažila poskytnout ucelený přehled o tom, jak je rozvíjena „komunikativní kompetence“ v prostředí tradičně zakořeněném ve formální přesnosti.

Teoretická část prokázala, že zatímco západní svět prošel „komunikativním obratem“ již před desítkami let, Česká republika musela zvládnout rychlý přechod od gramaticko-překladové metody k moderním standardům. Toto historické dědictví, jak potvrdil i výzkum, stále rezonuje v „kultuře správnosti“ a institucionální setrvačnosti, kterou musí mnozí učitelé překonávat.

Praktická část, založená na kvalitativních rozhovorech se zkušenými praktiky, odhalila několik zásadních zjištění, která odpovídají na původní výzkumné otázky:

Posun v identitě učitele: Existuje hluboká shoda na tom, že role učitele se vyvinula z pozice „jediného zdroje pravdy“ směrem k „moderátorovi“ a „průvodci“. V digitálním věku, kdy jsou studenti přirozeně obklopeni angličtinou prostřednictvím sociálních médií a umělé inteligence, spočívá hlavní hodnota učitele v poskytování logického rámce a bezpečného sociálního prostoru pro interakci.

Rovnováha mezi plynulostí a přesností: Většina učitelů nyní upřednostňuje plynulost a snižování „afektivního filtru“. Chyby vnímají jako přirozené vývojové kroky spíše než jako selhání. Je však využíván sofistikovaný „vrstvený přístup“, kdy je přesnost vyžadována postupně s tím, jak studenti dosahují vyšších úrovní pokročilosti (B2–C1).

Systémové a psychologické bariéry: Výzkum identifikoval dva hlavní „nepřátele“ komunikace: vývojové mlčení v období dospívání (tlak vrstevníků) a systémové odloučení státní maturitní zkoušky. Zajímavým zjištěním je, že pro prestižní gymnázia již státní zkouška není cílem, o který by bylo třeba usilovat, ale spíše drobnou překážkou, kterou studenti často již dávno přerostli.

Digitální hranice: Nástup nástrojů jako ChatGPT a z toho vyplývající „digitální overstimulace“ studentů představují nejnovější limit komunikativního přístupu. Učitelé nyní musí soupeřit s okamžitým uspokojením, které nabízejí obrazovky, aby podnítili skutečnou, hloubkovou lidskou konverzaci.

Závěrem lze říci, že komunikativní přístup v České republice již není pouhým teoretickým ideálem, ale žitou praxí. Jeho úspěch však nezávisí na institucionálních směrnicích, nýbrž na schopnosti jednotlivých učitelů působit jako psychologové, motivátoři a autentické komunikativní osobnosti. „Benefity“ tohoto přístupu – tedy výchova studentů, kteří se dokáží sebevědomě pohybovat v globalizovaném světě – jasně převažují nad jeho „limity“. Přesto nám tyto limity připomínají, že výuka jazyků není pouhým předáváním informací, ale komplexní lidskou interakcí, která vyžaduje neustálou adaptaci na měnící se myšlení a technologie 21. století.

V konečném důsledku, jak krásně shrnul jeden z respondentů, je cílem výuky anglického jazyka dokázat studentům, že jejich angličtina, jakkoli nedokonalá, je mocným nástrojem pro lidské spojení. Tato práce potvrzuje, že ačkoliv český systém ušel od roku 1989 dlouhou cestu, cesta ke skutečně komunikativnímu prostředí zaměřenému na studenta je neustálým, živým procesem.

Bibliography

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.

Janík, T. (2005) *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Paido.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.

Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 68(3), 3-25.

Najvar, P. (2010) *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Paido.

Raine, P. (2010). *A discussion of the notional-functional sylabus*. [Unpublished manuscript].

Richards, Jack C. *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

The Criterion. (2017, December). *Communicative Approach: Its Application and Relevance in 21st Century*. https://www.the-criterion.com/communicative-approach-its-application-and-relevance-in-21st-century/

Appendices

Appendix 1, Template of the Informed Consent form

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

V rámci bakalářské práce realizované na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Téma práce: Benefits and limits of the communicative approach in ELT in the Czech educational system

Výzkumný pracovník: Linda Hrubešová

Vedoucí práce: Mgr. Linda Valešová, Ph.D.

I. Předmět a účel výzkumu

Cílem tohoto šetření je analýza praktických zkušeností pedagogů s implementací komunikativního přístupu ve výuce anglického jazyka na českých gymnáziích, se zaměřením na identifikaci systémových benefitů a bariér.

II. Prohlášení o dobrovolnosti a ochraně dat (GDPR)

1. Stvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s cíli výzkumu a svou účast poskytuji zcela dobrovolně.
2. Souhlasím s pořízením audiozáznamu rozhovoru, který bude využit výhradně pro účely doslovné transkripce.
3. Beru na vědomí, že veškerá data budou plně anonymizována. V textu výsledné práce nebudou uvedeny žádné údaje umožňující identifikaci mé osoby ani konkrétního vzdělávacího zařízení.
4. Audiozáznam bude po dokončení analýzy a obhajobě bakalářské práce trvale smazán.
5. Beru na vědomí, že mám právo kdykoliv od rozhovoru odstoupit či odmítnout odpověď na konkrétní otázku.

III. Souhlas se zpracováním

Podpisem tohoto dokumentu stvrzuji, že mi byly poskytnuty veškeré relevantní informace a souhlasím se zpracováním svých výpovědí pro účely výše uvedené kvalifikační práce.

……

V …… dne …… Podpis respondenta

Appendix 2, Transcripts of the five semi-structured interviews

Interview 1

1. Jak dlouho již vyučujete anglický jazyk a jak se obvykle připravujete do hodiny?

No, tak angličtinu vyučuju vlastně od roku 2015, takže to je jedenáctý rok teďka a obvykle se připravuju tak, že mně hodně pomáhá, že mám nějakou linku na základě učebnice, z které strany je jako tematický plán, tak jak jej potřebuje ŠVP, takže jako sleduju tohle a učebnice není jako úplně jediný zdroj, ale jako hlavní, toho abych se dokázal držet na úrovni té gramatiky, třeba potřebujeme probírat no, a potom různě co se týká těch původních aktivit, tak ty si sháním i jako mimo co mě napadne, nebo co se mi osvědčilo a i mimo učebnici.

2. Když srovnáte dnešní pedagogickou praxi s obdobím, kdy Vy sám jste byl žákem, jak se podle Vás proměnila role učitele v hodině?

Myslím si, že dost, protože když jsem byl já žák, tak často se stávalo, že prostě tu angličtinu učili učitelé, kteří byli třeba přeučeni z jiného jazyka. To mohli být i bývalí ruštináři, kteří si tu němčinu nebo angličtinu prodělali po revoluci nějakými kurzy, studiem a proměnilo se to dost, protože dnešní děti mají angličtinu mnohem víc mimo školu – videa, filmy, četba, počítačové hry a všechno, to tu angličtinu zahrnuje naprosto přirozeně, což, když já jsem chodil do školy, tak to bylo minimálně a takže vlastně ten učitel byl takový hlavní a téměř jediný zdroj toho, jak se učit anglicky a úroveň dnešních studentů je ve stejném věku, než když jsme byli my, tak je mnohem vyšší než vstupní úroveň dětí, co se učí angličtinu dneska, tak je na vyšší úrovni, proto ten učitel si může dovolit být víc spíš moderátor a vnést tam systém do toho, aby třeba to, co už znají, nebo to co už někdy slyšeli, nebo v čem se pohybují ve volném čase v rámci těch různých jejich filmů a her, takže tomu dává nějaký ucelený rámec a prostě vysvětluje tu gramatiku, kterou oni už, dejme tomu, třeba už i používají, ale díky učiteli můžou začít rozumět, proč to tak je, takže více jako moderátor, organizátor jazyka a výuky.

3. V jaké míře se podle Vás v dnešním českém školství uplatňují tradiční metody jako frontální výuka, zkoušení u tabule, práce s učebnicí…?

Tak protože ten generační rozstřel mezi učiteli je velký, prostě učí, stále i učitelé, kteří učili i mě, ale zároveň tam přicházíme my, řekněme nějaká jakoby střední generace dneska už, která učí ale zároveň přichází mladí studenti, absolventi, tak ty tradiční metody stále přetrvávají. Nevím, jestli jsou na ústupu úplně, ale rozhodně nejsou, není to jediné, univerzální, takže přetrvávají. Nemyslím si, že jsou za každou cenu špatně, frontální výuka prostě, i když vysvětlujeme právě třeba gramatické jevy, tak si myslím že není špatná, rozhodně není jediná, není třeba nejlepší, ale není špatná za mě, takže svoje místo určitě mají, a i třeba z ohledu různých učebních stylů, různých lidí, různých tříd, je to prostě jeden z těch kanálů, když to řeknu v uvozovkách, který určitá část studentů přijímá nejlépe pořád. Takže má svoje místo, ale není jediná. Není nejhorší, není nejlepší, ale stále bych řekl, že frontál tam má svoje místo. Co se týká zkoušení u tabule, tak to je na stylu každého učitele, já to třeba osobně nepoužívám, když, tak velmi málo. Většinou to znamená doplnění klasifikace, oprava známky, něco takového, co třeba student má zájem si zlepšit známku, něco navíc, že se nechá vyzkoušet – nějaký text a že budeme mluvit o tom textu, ale že bych páteř svého hodnotícího systému výuky, tak to za mě osobně rozhodně takhle nemám. Co se týká práce s učebnicí, tak tu využívám jako dost, protože ty učebnice jsou čím dál jako lepší a z takové té tradiční gramaticko-překladové metody se posunuly právě spíše k té komunikační, což je jako super, takže proč je nevyužívat. Já nemám rád dogmata stylu jako, že nesnáším učebnice, je to zastaralá metoda, a tak ji prostě nebudu dělat, moc ne. Byli tady mnohem dřív, než já jsem se sám začal učit. Než jsem já začal učit a přetrvávají stále, takže já to neodmítám a taky se časem zdokonalují a přizpůsobují se třeba, aktualizují se témata, vlastně řekl bych, že segment těch jazyků nebo minimálně angličtiny, což dokážu posoudit, je jakoby hodně dynamický, že prostě témata, která jsme měli v učebnici my, tak dneska už se tam neobjevují, jsou zase aktuálnější, i když prostě doba je tak rychlá že trendy se proměňují nejen už z roku na rok, ale pomalu z měsíce na měsíc, tak vždycky byl pokrok za tou aktuální generací, co se týká těch témat, že nemusí být to nejzajímavější, nejaktuálnější, ale rozhodně jsou aktuální a jako využívám to a využívám to rád, nepřijdu si blbě.

4. Kdybyste měl popsat svou ideální hodinu angličtiny, jak by vypadala?

No tak trendy jsou takový, že máme projít v každé hodině ideálně všechny dovednosti jazyka , takže měl by tam být poslech, mělo by tam být mluvení, měla by tam být právě třeba nějaká práce s textem a to by se mělo točit v každé hodině, takže ideálně, když to tam všechno

je a nejideálněji, když to není jenom o učebnici, i když to tak musím říct, trochu mám, že prostě v učebnici uděláme stránku, kde všechny tyhle věci jsou, je tam nějaké cvičení na poslech, na mluvení a nějaký text, něco se slovíčky, nová slovíčka, tak to tam jako je, ale ideálně prostě, aby to bylo co nejvíce zábavné, tak aby se měnily ty materiály, ale víceméně je to o tom nedělat třeba celou hodinu jenom gramatická cvičení, ale dělat nějakou gramatiku, představit ji a hned ji začít používat, natlačit ji do toho, aby ji použili v nějakým mini rozhovoru atd. Takže asi tak, projít všechny ty smysly a dovednosti toho jazyka v jedné hodině ideálně.

5. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální rovnováha mezi plynulostí a přesností? Preferujete mluvení s možnými chybami nebo přesnost v jazyce?

Co by měl asi učitel za mě jako vědět předtím, než odučí nějakou hodinu, tak by měl vědět, co je jeho priorita, jestli právě přesnost, nebo jestli plynulost. Já to mám hodně hozený tak, že u mladších ročníků, kteří se ještě nepřipravují k maturitě, nefinišují před nějakým certifikátem, tak ta plynulost je za mě jako klíčová. Takže klidně mluvit s chybami, s tím že během jejich mluvení já je nebudu opravovat, abych jim nesebral vítr z plachet, nějaké sebevědomí aktuální, pak se k tomu třeba vrátit, říct nějaké ty chyby, říct příště že takhle a takhle, tomuhle se vyvarovat, ale rozhodně neskákat jim do řeči, čímž se ta plynulost přirozeně jí jako zabraňuje. Když jsou potom ale starší studenti, kteří vlastně už potřebují být přesní, protože mají dělat třeba certifikát B2, C1, kde to je klíčová záležitost ta přesnost. Každá úroveň s sebou nese určitou úroveň přesnosti. Takže jestli mám před sebou studenty, kteří vím že se připravují na C1, tak tam musíme zpřesňovat, ale tam se taky předpokládá, že už jsou plynulí. Protože od úrovně B2 hovoříme o nějakém samostatném plynulém uživateli angličtiny. Ta plynulost, už není cílem jí dosáhnout, protože by ji už měli mít a je na místě ji zpřesňovat. Takže mladší vs starší studenti ten můj přístup v tom jako musí dělat rozdíl. Plynulost u těch mladších trénovat, to je priorita číslo jedna. Jakmile ji mají, je jim 15, 16, 17, dělají certifikáty, plynulost už by měli mít a musíme zpřesňovat.

6. Vnímáte rozdíl v ochotě komunikovat u mladších žáků oproti žákům vyšších ročníků?

Úplně ne, je to skupina od skupiny, řeknu třeba, když mám tercii, což jsou vlastně řečí normálně základky sedmáci, tak zrovna tohle je skupina, která u mě nerada mluví. Spousta dětí v té skupině se necítí komfortně a zase řekl bych, že to je dané tím, že si tolik nevěří, že nejsou plynulí, a tak se bojí to používat. Je to takový kruh zamotaný a kdežto starší studenti, kteří už tu plynulost mají, mají velkou slovní zásobu, tak se právě nebojí a prostředí toho, že už jsou tu dlouho, věří si navzájem, znají se, mají tu důvěru nějak k tomu učiteli, nikde se nemusí před

nikým tolik stydět, tak se paradoxně mluví víc. Ale obecně ti mladší studenti, ty menší děti, tak jsou bezprostřednější úplně ve všech oblastech života, takže kolikrát se může stát, že jako jsou takoví živější, svolní ke komunikaci. To je pravda. A nemůžu si jakoby říct ano, mladší studenti budou vždycky komunikativnější než starší. Asi možná ty důvody k tomu, proč nekomunikují jsou jakoby napříč těmi věkovými skupinami jiné. Mladší studenti, jak nemluví, je to o tom, že se necítí dobře před spolužáky nebo před učitelem, stydí se zkrátka. Když nekomunikují starší, tak je to o tom spíš že to nemají zapotřebí, jsou otrávení, už to dělali tisíckrát, tak proč by teď se snažili. Spíš ty důvody toho, že nekomunikují jsou jiné, když ne, ale neřekl bych že je jedna skupina víc jedna míň, jak kdy se to sejde no.

7. Myslíte si, že důraz na komunikaci lépe připravuje žáky na reálný život v zahraničí?

Rozhodně. A na tu komunikaci třeba u těch mladších dávám asi i větší důraz kvůli tomu, že častěji se stává, že se právě stydí, že se bojí, aby neudělali chybu, a tak je do toho tlačím kvůli tomu, mám v hlavě to, že prostě v létě jedu s rodiči na dovolenou a může se stát, což už je v dnešní době čím dál míň, může se stát že prostě ten nejmladší člen rodiny, nebo jedno z dětí rodiny, bude jazykově nejvybavenější ze všech, vybavenější než dospělí. Takže se třeba může stát, že běžně, že rodiče třeba, já nevím, objednávají ubytování nebo jídlo v restauraci – taková ta běžná komunikace, a že ty děti mají za úkol rodičům s tím pomoct. A tak tohle mám vždycky na paměti, aby ty děti si to v tom věřili a rodiče potom mohli ohodnotit, že škola něco dělá, že se jazyk posouvá u našeho dítěte a na to kladu důraz. Mám tyto situace v hlavě, představuji si, že to může nastat, proto prostě tu komunikaci u nich se snažím rozvíjet relativně dost, protože mám právě pocit, že je to na ten reálný život prostě připravuje.

8. Jakou část hodiny tvoří průměrně komunikativní aktivity v rámci všech aktivit? V čem vidíte největší překážku při snaze učit více komunikativně?

No kdybych, řekl 50 % tak nevím, jestli si nefandím, ale myslím si, že by to mělo být alespoň 50 %, ne-li víc. Asi osobně v tom, rozhodně to není že bych na to neměl čas, od toho tady jsme, na to čas vždycky je. V čem vidím překážku je, že vlastně když se scházíte s nějakou skupinou na těch hodinách třeba dva, tři, 4 roky tak často narážím na to, už nemám, kde brát takový nápady, aniž bych se do něčeho ponořil a udělal si nějaký další výzkum a našel nějaký další metody a formy, Narážím na to, že se to často opakuje a říkám si, být na jejich místě, jestli by mě to náhodou nenudilo. Takže asi hledání těch forem, kdy prostě komunikujeme ale zároveň to není pořád stejné, protože jedním trendem je, aby vše bylo proměnlivé, aby se nedělaly pořád ty stejné věci dokola, aby se udržela pozornost a motivace. Takže asi mám pár

oblíbených aktivit, které si myslím že jsou nejlepší, osobně si to myslím, ale zase vím, že je nemůžu dělat každou hodinu, protože bych vyčerpal ten jejich potenciál v té jejich atraktivitě. Takže asi tohle je na obtíž, že prostě bych potřeboval řekněme těch aktivit třeba 10, 15, které vím že jsou super, fungují, ale tolik jich nemám. Musel bych se do toho víc ponořit, trošku přeprat svoji lenost, trošku se o tom víc chtít dozvědět a pídit se a zkoušet. Takže to je jednotvárnost, to nebezpečí jednotvárnosti.

9. Co se Vám osobně nejlépe osvědčilo, když přistupujete k výuce žáků komunikativním přístupem?

Nejvíc se mi osvědčilo, mohl bych dát příklad třeba dvou aktivit, které dělám, ale osvědčilo se mě to, že když jim řeknu, že budu mluvit jeden s druhým, já budu součástí té aktivity jako jeden z účastníků, a ne jako kontrolor, učitel, který chodí a opravuje a asi to, že ne vždycky paradoxně dávám na všechny pozor, ale jak oni mají tu volnost a můžou udělat chybu před druhým a je to v pohodě, nedostanou hned ten kolíček jako, že tohle řekli špatně. Takže ta volnost, že asi právě to mluvení a učení se s tou chybou není špatně. To se mi nejvíc osvědčilo. Nevypichovat jenom chyby, nechat je prostě někdy být. Pak přichází ta plynulost a ztrácejí ostych. Pak se mi taky osvědčilo něco, co mi jednou řekl jeden Američan, když jsem byl ve věku, nechci říkat malý ale spíš mladý, mi bylo 16 roků, možná 15, byl jsem na anglickém táboře a vybavenost jazyková anglická byla v té době, řekl bych, mnohem menší, než jsou dnešní patnáctiletí většinově, takže jsem se taky styděl, taky jsem se bál, nechtěl jsem udělat tu chybu, navíc před rodilým mluvčím, kde každá intonace pomalu, která je nezvyklá, tak u toho rodilého mluvčího není možnost, že by si toho nevšiml, tak mě to drželo zpátky a styděl jsem se a toto jsem mu jednou řekl: „Moje angličtina není dobrá, bojím se, že udělám chybu.“ Něco takového jsem mu řekl a on mi řekl jednu věc, kterou já opakuji skoro každý rok. On mi řekl: „Tvoje angličtina, jakákoli je, bude vždycky lepší než moje čeština, takže se nemusíš bát, nemusíš se stydět, navíc jsme na anglickém táboře, kde jsme od toho abychom se to naučili a zdokonalili se v tom.“ Tohle se mi osvědčilo, je v tom povzbudit a vlastně postavit je před to, že mluví jakkoli, že je to skvělý, že je to nějaký krok, který spousta lidí neudělá, že nemusí se bát, protože těch situacích kdy někdo by je trestal, nebo se jim bude smát, je reálně dost málo a to jsme v prostředí, kde se to učíme, a že se počítá s tím, že budou mluvit chybami, i když se v pozdějších letech někde v zahraničí, kde už ta angličtina je věc, se kterou se neučím, ale potřeboval ji nějak fungovat, a i když se dělají chyby, tak si neuvědomuju, že by se někdo někomu za něco smál, že má takovou nebo makovou angličtinu. To je strach, který máme, přirozeně ho máme, ale není úplně až tak opodstatněný. Těch situací, kdy Vám někdo řekne, že

vaše angličtina je trapná, je prostě tak málo, že je zbytečné se bát a tohle já jim říkám, to se mi osvědčilo, protože minimálně v té hodině dál se přestávají trošku bát.

10. S jakými reakcemi na komunikativní aktivity se setkáváte u žáků nebo jejich rodičů? Existuje podle Vás stále tlak na „tradiční způsob“ výuky?

No tak ty jsou různorodé, a to právě se vracím o pár otázek nahoru, když přijdu s nějakou aktivitou, kterou považuji za skvělou, tak často, protože ji už několikrát třeba dělali, tak jsou otrávení: „Ugh, zase tohle“. Pak se to sice rozběhne, pak to dělají, tak jak mají a užívají si to, ale ty reakce můžou být někdy takové a „Jé, zase *speak dating*“. Co se týká rodičů, tak tam bych řekl, že to je vyloženě, že to kvitují že spousta těch rodičů, kteří se učili angličtinu těch devadesátkách, nebyli tak kvalitní učitele, nebyli tak vzdělaní v té angličtině, tak se třeba tolik nemluvilo a dnešní rodiče právě je dost často slyším říkat: „Hlavně ať mluví, hlavně ať se domluví“, takže oni to kvitují, vyloženě ten přechod, bych řekl ve 100% případů možná, protože když sami neumí slova v té angličtině, jsou slabší, a tak často slyšíte: no já chci jít na kurz, ale já se nechci učit tu gramatiku a já chci jen mluvit“. No ono to dost dobře nejde, je to taková past, pořád mluvit je super, ale člověk musí taky vědět, co říkat, takže u rodičů s tím problém není s tím komunikativním přístupem, a co se týká tlaku na nějaké ty tradiční způsoby výuky, v angličtině nějak nepozoruji. A protože ta generace těch rodičů je nejdůležitější toho, aby děti mluvili. Nebo alespoň to nevidím, že by někteří rodiče mi říkali „Měl byste spíše víc se soustředit na tu gramatiku“. To ne. Potom, když už se řeší certifikáty, kde ty tradiční způsoby se uplatňují trošku i víc, protože se zabrousí do složitější gramatiky a jemných nuancí, které pro ten reálný život někde na dovolené, je to trošku víc, je to trochu zbytečné. Když si chcete objednat jídlo v hospodě, v restauraci, nebo domluvit se s domácí, když se ohlásíte na ubytování, když se přihlásíte, budete platit atd., je jedno jestli mluvíte správně, s předložkami. Ale potom potřebují zkoušky, tak tam už nějaká úroveň a přesnost je vyžadována. Tak ale chci říct, abych se k tomu vrátil, že ty věci, tyhle případy se řeší se studenty, kteří jsou starší, třeba 17, 18 let a tam už s těmi rodiči v rámci výstupů vzdělávání dětí tolik nemluví. To si ty děti řeší sami. Úplně se nesetkávám s tím, že by rodiče tlačili tradiční metody.

11. Do jaké míry jsou podle Vás učebnice, které používáte, skutečně komunikativní? Jak často si vytváříte vlastní materiály?

Dost. Jak jsem říkal na začátku, tak učebnice se hodně posouvají, hodně tou komunikační formou se zabývají a to znamená, že i když je třeba *reading* nebo *listening* tak stejná buď v návaznosti, nebo před tím než se úplně nějaká tahle dovednost začne dělat, tak

stejně je nějaké povídání, nějaké interview, „zamyslete se nad tímhle“, „jaké jsou vaše názory“, pak se třeba tím *readingem* zkontroluje, pak na to je zpětná vazba, nějaké cvičení, které říká „zareagujte na to, co jste si teď přečetli“, „zareagujte ve dvojicích nebo ve skupině“, takže je toho dost a řekl bych, že ty učebnice jsou dělané šikovně a bude to čím dál bych řekl lepší a lepší.

12. Jaký vliv má podle Vás státní maturita na podobu Vašich hodin? Vnímáte ji spíše jako cíl, nebo limitující faktor pro rozvoj mluvení.

No tak my jsme zrovna teď v rámci takovém mezidobí a kdy ve scestí si říkáme, co s tou maturitou, protože spousta dětí, opravdu většina, je nad úrovní B1 a mají skládat maturitu. Maturita je stále úroveň B1, to znamená že kdybychom jsme měli s tím se spokojit a učit pořád učit až do čtvrťáku, do maturity B1, tak je to limitující, ale my už jdeme nad to, protože my už trénujeme studenty na B2 a i C1 a maturita víceméně je cílem výstupu středoškolského studia, ale asi zase ty angličtiny, doufám že se s kolegyněmi třeba nějak potkáme až budete mluvit s nimi, tak ten cíl to už jako není, tam co se týká mluvení tak bych řekl, že to není určující ta maturita narozdíl od mluvení. Jestli je v něčem maturita určující, tak je to slovní zásoba, což čím větší zásoba, tím lepší projev, to jako rozhodně, ale že by příprava na maturitu speciálně rozvíjela mluvení a byla by cílem, ale to bych řekl, že jako skoro ne. A limitující faktor asi taky bych řekl, že ne, ale rozhodně to není ani jako cíl no, trošku jsme ji už přerostli, studenti ji přerostli, jak říkám, přirozené jejich prostředí, když já jsem maturoval před 20 lety, bude to v květnu 20 let, tak to jejich prostředí, ve kterém se pohybují je naplněno tou angličtinou o 300 % jinak, než jsem to měl já a takže zkrátka oni úroveň B1 oni už dávno přerůstají. Takže maturita a rozvoj mluvení, asi tak mluvení na určitá témata. Že třeba maturitu vnímám jako, já osobně ji vnímám tak, že jestli je potřeba na maturitu se něco učit, tak rozhodně to není *shopping*, není to *housing*, není to *my family*, to umí opravdu dneska v primě, by odmaturovali, kdyby si to vytáhli. Ale tam jsou potom témata jako biografická jako Amerika, Praha, Austrálie, Nový Zéland, tak tam je potřeba to podložit nějakými faktografickými znalostmi a ty umět zapojit do té své promluvy, která trvá 3 až 4 minuty, ale že by trénování na maturitu mělo za cíl porozmluvit, nemyslím si.

Interview 2

1. Jak dlouho již vyučujete anglický jazyk a jak se obvykle připravujete do hodiny?

Tak angličtinu vyučuji od roku 92 takže už hodně hodně dlouho, samozřejmě mezitím jsem byla pár let na mateřské, ale jinak v 92. A jak se obvykle připravuji, co se týče návaznosti

hodin, podívám se, ale letos je to mimořádně obtížné, protože i když si člověk samozřejmě dělá přípravy, samozřejmě každá třída je jiná, takže se dojde buď tam, kde jsem si to připravila, nebo vrhneme a skončíme trošičku někde jinde atd. Tak si to zapíšu, ale přesto, já mám 4 skupiny, které jedou to samé, takže letos to je opravdu mimořádně náročné, protože to si opravdu nemůžete pamatovat. Prostě to potom poznáte v praxi, pokud uděláte něco s jednou skupinou, tak víte, co se tam přímo řeklo na té hodině, kde jste skončili, co kdo třeba kde udělal chybu, ale když máte 4 skupiny, tak teda opravdu je člověk zmatený jak včelka. Takže to, no a říkám, opravdu, než člověk pozná tu skupinu, tak se připravuje, že si nějak udělá časový rozvrh, pak chvilinku se to mění, protože opravdu každá ta skupina je jinak rychlejší no a pak se to časem přizpůsobí, to člověk pozná no. Takže tak, ale samozřejmě ta promyšlenost, ty struktury hodiny určitě je potřeba, aby to mělo nějakou návaznost.

2. Když srovnáte dnešní pedagogickou praxi s obdobím, kdy Vy sama jste byla žákem, jak se podle Vás proměnila role učitele v hodině?

Pan kolega, se kterým jste před chvilkou mluvila, se narodil ve chvíli, kdy já maturovala, takže to je přesně o tom, takže já jsem samozřejmě byla žákem za minulé éry, takže razantně. Jsem nastupovala 5 let poté, co sice už to bylo po revoluci, to je pravda, ale přeci jenom to plus mínus, bylo takové podobné, protože tenkrát ještě ty učebnice, vlastně my jsme jeli učebnici takovou, když to teda vezmu, když jsem studovala angličtinu na gymnáziu, tak to bylo, možná bych ji tady ještě našla, taková jako pro jazykové školy a tam to bylo úvodní cvičení, na tom jeli slovíčka a pak tam byla samozřejmě gramatika a součástí toho, jestli tam bylo třeba jednominutové cvičení na poslech, tak to bylo jako všechno. Já jsem potom začala studovat angličtinu ve 20 letech a my jsme ty uši neměli zvyklé, nám konec konců paní profesorka na gymnáziu jednou za půl roku pustila nějakou písničku od Beatles a jsme prostě byli hotoví radostně, že máme takovou pecku, jsme si zpestřili výuku, říkám naše generace, my jsme jeli na Mr. Prokop, Mr. Smith, protože tam byl vždycky Čech, co mluví s Angličanem, takže ty učebnice dneska, prostě to je pestré samozřejmě, mnohem komunikativnější atd., ale samozřejmě studenti, jak jsou, my jsme opravdu se učili s tím, protože nás tenkrát nenapadlo za socialismu, když se nemohlo nikam jezdit, že bychom to využili jako pro praktický život. My jsme se to učili, protože nás to buď bavilo, nebo nebavilo. Tak někdo musel a někdo chtěl, takže mě jazyky vždycky bavily, dobře jsem se to učila, takže se mi angličtina líbila, úplně jsem si teda nemyslela, že se tím budu živit teda. No a dneska, říkám, odsud to mají studenti pestřejší, ale jak říká klasik, pokud je to nezajímá do 5 nebo do 10 vteřin, tak já tomu říkám „vyklikaní“, prostě z těch tabletů a tak, tak stejně jim je to málo, co si budeme.

3. V jaké míře se podle Vás v dnešním českém školství uplatňují tradiční metody jako frontální výuka, zkoušení u tabule, práce s učebnicí…?

Protože samozřejmě ty společenské vědy, tam mám celou třídu, učebnice je, ale já nechci, aby koukali do učebnice, protože tam nejsou žádná interaktivní cvičení, takže já si připravuju výuku samozřejmě dřív, to byla jen učebnice, žádné jiné materiály, tak dneska samozřejmě využíváme internet atd. co to jde, ChatGPT nám samozřejmě taky pomůže ve spoustě věcí a takže já si připravuju prezentace, ale samozřejmě jim to promítnu, ale není to o tom, já teda nechci, ale oni to tak většinou stejně dělají, já nevím, jakou máte zkušenost Vy ze svých studií, že oni jako poslouchají s Vámi, ale nic si nenapíšou a pak teda, když pustíte slide, tak v tu ránu přestanou vnímat a začnou opisovat ty řádky. Takže snažím se, než to tam dám ten slide, tak chci, když jim to je trošku blízké ze života, aby si na to přišli sami. Dejme tomu, že jsem včera, jestli můžu dát příklad vyloženě ze včerejška, tak jsme začali brát formy a typy států a formy vlády, no tak jsem alespoň dala, že když si vezmou Švédsko, Dánsko, Velkou Británii, Japonsko na jedné straně a na druhé straně Česko, Slovensko, Polsko, tak někdo tam přišel na to, že to bude asi republika, monarchie, tak jsme si plus mínus řekli, o čem je republika, o čem monarchie, a říkám, oni sedí, koukají, nikdo nic a když tam ťuknu, tak tam začnou něco psát, takže říkám, je to samozřejmě frontálnější než angličtina, o tom žádná, na druhou stranu, jak se změnily, nevím jestli ŠVP nebo RVP, v každým případě asi ŠVP, tak dřív Vy jste ještě zažila, že jely společenské vědy až do čtvrťáku a my teď musíme zeměpis, dějepis, společenské vědy atd. udělat za dva roky, takže je to strašně nabouchané a na nějaké mimo aktivity absolutně není čas, ještě když Vám spousta hodin odpadne, takže realita. Takže tam člověk opravdu musí jet a tyhle aktivity opravdu takové, které by člověk chtěl a dřív mohl je zařadit, tak teď si musí nechávat na seminář opravdu pro ty zájemce. Takže tak, no a angličtina, samozřejmě využívání učebnic, to využíváme, o tom žádná, protože moje zkušenost, když třeba už máme takové to, jak máme dané, že se musí probrat do úrovně Intermediate učebnice a pak už to záleží na učiteli, co si zvolí za metody a když tam ta učebnice není, tak ta zkušenost je, že ti studenti to mají tak, že takový volnější pocit, že „lážo plážo“ se dělá a jako nic, takže opravdu ta učebnice je takový průvodce, takže tak.

4. Kdybyste měla popsat svou ideální hodinu angličtiny, jak by vypadala?

Já bych ji postavila hlavně na ideálních studentech, to znamená, že všichni chtějí a v tom případě by to bylo úplně jiné, než je klasická hodina teda. Kromě toho, že by nás nic nehnalo atd. občas taky, pokud se vyskytne taková hodina navíc, takže tahle skupina je fajn, takže tam je člověk nemusí nutit, Vy jim dáte aktivitu a v tu ránu jedou atd. Nevím teda jestli všichni

radostně, ale v každém případě nemusíte kolem nich lítat, být „dráb“ a vnímat, jestli mluví anglicky, nebo jako jasné to je, protože jsou skupiny, hned začnou mluvit česky, takže samozřejmě ideální hodina, dělat to na to téma, takhle musí samozřejmě člověk probrat gramatiku, protože asi jste to slyšela od kolegyň, jestli na to narazily, že máme vlastně 3 hodiny. Já mám 2 a kolega Američan má 1 hodinu. Je to skvělé, ale my ty dvě hodiny, protože on s nimi nedělá podle učebnice a pro nás teda tohle zvládnout za ty 2 hodiny týdně, ještě Vám do toho odpadají hodiny, je teda jako opravdu sebevražedné. Takže tak, ale jinak samozřejmě ideální hodina, vím to já, když člověk jezdí na nějaké kurzy, školení, semináře s rodilým mluvčím, nebo tak, tak ty aktivity, že by člověk dělal jenom to, co ty studenty baví, to by byla ideální hodina, protože předpokládám že v tom případě by se zapojili a dělali maximálně, ale zase na druhou stranu, ne každého baví něco jiného, ne každému se zavděčíte.

5. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální rovnováha mezi plynulostí a přesností? Preferujete mluvení s možnými chybami nebo přesnost v jazyce?

To je možná zrovna takové téma, na které narážíme, protože jak mám teda ty 2 hodiny, a hlavně na mě je tam s nimi probrat slovní zásobu a gramatiku, tak speciálně teď 2, 3 roky přicházejí do prváku někteří žáci ne úplně s jako, že to je docela slabá úroveň, ale pak tady jsou, že opravdu skvěle mluví. Co se týče plynulosti, i třeba slovní zásoba, ale oni moc neřeší gramatiku, takže já narazím trošičku na to, že mají pocit, že vlastně jako dobrý a teď my probereme a zopakujeme gramatiku, protože jsme dělali základku – přítomné časy, pak minulé. Jediné, co pro ně bylo nové, byl předminulý čas dejme tomu a pro někoho předpřítomný průběhový ve srovnání s tím *Simple*. No a jako někteří, je to vidět, prostě tam mají špatné známky, protože se neučí, protože mají pocit, že to až tak úplně není a je pravda, že když samozřejmě mluví v hodině, když tam, protože my jedeme podle *Insight*, nevím jestli jste tu učebnici viděla, tak ta je opravdu hodně komunikativní, vždycky to téma je uvedené, vždycky 3, 4 otázky aby si to oni diskutovali, pak si to spolu řekneme, pak oni si třeba čtou článek, aby oni teda porovnali nějaké ty své názory s tím článečkem, s tím obsahem atd., zase většinou pak je taková jako zpětná vazba, jak vidí ten názor autora a opravdu to je hodně komunikativní učebnice. Takže když mluví tady, tak tam tu gramatiku neřeším, ale pokud jim zadám úkol, když jsme třeba probrali ty minulé časy Simple, Continuous a Past Perfect, tak jsem jim zadala, tam bylo cvičení, kde teda mají vypravovat o svých nějakých prázdninách a mají tam použít všechny ty tři časy. No a pokud to je připravený slovový projev, tak tam jsem tu přesnost vyžadovala. Oni se divili, že i když mluvili minutu, takže nedostali jedničku, protože to prostě nebylo gramaticky, bylo tam prostě spousta chyb a tak, nesplnili všechny ty body zadání atd.

takže tak. Říkám, pokud je to opravdu, že mají projevy, že zvládli ten gramatický jev, tak tu přesnost vyžaduji, ale když mluví normálně, tak samozřejmě tam člověk podporuje to, aby hlavně mluvili.

6. Vnímáte rozdíl v ochotě komunikovat u mladších žáků oproti žákům vyšších ročníků?

Zase to je na skupině určitě a taky na jejich úrovni, takže loni jsem třeba měla šikovnou primu, takže tam, dejme tomu, dvě třetiny komunikovali opravdu, ale obecně ti mladší komunikují tak prima, sekunda a pak možná ještě, ale to nemůžu úplně srovnat, protože to už je delší doba, ale pokud v tercii tak do půlky tercie, ale pak jak přichází taková ta opravdu jo puberta, tak oni přestanou s Vámi komunikovat. Pamatuji kdysi, když přišel pan zástupce na hospitaci: „Ale oni s Vámi nemluví“, tak říkám: „No jo, to je ale tercie.“ To prostě opravdu do té doby to je i třída, která s vámi povídala, tak najednou takhle a jako chvíli to trvá třeba ta tercie do půlky kvarty. Pokud je nějaká výjimka, tak je to výjimka, která potvrzuje pravidlo. Samozřejmě, že může být skupina, kde jsou opravdu komunikativní, mají mezi sebou skvělé vztahy a potřebují povídat, ale málokteří, takže opravdu tak ten rok, rok a půl a u těch starších záleží na tom samozřejmě, jak říkám, jestli jsou si jistí v tom projevu, tak víc komunikují než ti, co se bojí, protože hledají slovíčka atd. takže tak.

7. Myslíte si, že důraz na komunikaci lépe připravuje žáky na reálný život v zahraničí?

Určitě, protože hlavně budou komunikovat. Samozřejmě budou psát, co se týče té gramatiky, tak říkám, zaprvé jsme na gymnáziu, takže od nich vyžaduji, aby nemluvili jako „hotentoti“ a říkám: „V životě prostě, pokud budete, tak předpokládám, že půjdete na vysokou školu, budete zastávat vyšší posty a chce to, když budete mít business partnera, tak abyste mluvili na určité úrovni a ne jenom jak pes, nebo ruce, nohy, oni mají za každým druhým třetím slovem like, jako asi to znáte jestli chodíte, to je opravdu, já už jsem si zvykla, ale když jsem to poprvé 3, 4 roky zpátky slyšela, tak opravdu na konverzační soutěži, když nám to ty děti, když mluví normálně, tak to tak moc jako, ale ti, co mluví, tak to like tam jako tu vycpávku opravdu dávají, takové to „jako“ prostě. No, takže určitě samozřejmě ta komunikativnost, ale samozřejmě i ten písemný projev je taky potřeba, alespoň na tom gymplu no, ale samozřejmě ta komunikace je to hlavní. Já říkám, samozřejmě ta komunikace, protože hlavně, jo oni třeba, proto dávám důraz já teda opravdu na výslovnost, takže já, když opravdu mluví, tak já jim tu výslovnost opravuju, říkám: „Dělám to pro Vás“ v dobrým, protože taky, jakmile řeknete trošičku něco, co si budeme, řeknu to slušnější sheep ship, já jim to dávám i na tom druhém příkladu ze života, protože jsem zažila, jak jedna paní to řekla krátce, ptala se: „Is this…”, chtěla

říct teda sheep a řekla mine, ten rodilý mluvčí trošičku zcepeněl, o čem mluví, takže jim dávám důraz, oni ale většinou jako odkývají, ale už to pak nezopakují, protože si říkají: „To stačilo takhle jako jo“. Říkám, opravdu jako budete mluvit tak, aby Vám oni rozuměli, takže určitě, na tu komunikaci jo. Já si myslím, že komunikace je velice důležitá teda no.

8. Jakou část hodiny tvoří průměrně komunikativní aktivity v rámci všech aktivit? V čem vidíte největší překážku při snaze učit více komunikativně?

No, nedá se samozřejmě říct v každé hodině, protože každá hodina je zaměřená na něco, takže, dejme tomu, když se to zaměřuje na gramatické jevy, třeba jim tam promítnu nějaké obrázky, aby řekli, co vidí na tom obrázku, když je čas, tak nějaké otázky alespoň se sousedem, aby v párové nebo skupinové práci si sdělili něco o sobě a použili tam ty časy, ale třeba příklad. Já jsem včera ve třeťáku, taková slabší skupina, děláme teďka *Expressing the future*, a tak jsme tam měli *Present Continuous*, *will,* a *going to*, a tak jsem to hodila aktivitku, že si napíšou tři otázky, každá teda, aby řekli jeden ten čas, a že potom budou dělat *surveye*, anebo že se zeptají souseda a oni to tvořili jenom ty tři věty, jak jsem je obcházela, aby to měli dobře, tak to trvalo čtvrt hodiny, takže jako opravdu ten plán hodiny si můžete udělat, ale pak to skončíte někde úplně jinde, protože samozřejmě je nechcete nechat v těch chybách a oni to tam opravdu jako házeli teda, takže jako samozřejmě, ale průměr minimálně by to měla být ta třetina, ale říkám, záleží na tom, pokud i tam jsou nějaké, já nevím, části těch lekcí, kde to je na *speaking*, no, tak je to dvě třetiny, sami tam dělají nějaká cvičení nebo poslouchají nebo doplňují a jinak, tak jako minimálně ta třetina se snažím, aby alespoň v tom úvodu trošičku něco, když už nic jiného, tak jim tam hodím na tabuli slovíčka, jeden se otočí zády a já napíšu na tabuli slovíčka, jeden definuje a druhý hádá a pak se vymění, takže alespoň, já nevím, aby těch 5 minutek mluvili, pak třeba holt, když musíme dělat tu gramatiku, ale zase alespoň trošku, aby v té gramatice zase mluvili, aby to nebylo jen doplňování cvičení v učebnici no.

9. Co se Vám osobně nejlépe osvědčilo, když přistupujete k výuce žáků komunikativním přístupem?

No hlavně nechávat mluvit mezi sebou, protože ve chvíli a jako moc, já jako vím, že prostě člověk má chodit kolem nich a jako to, jenomže ve chvíli, když se k nim přiblížíte, tak oni se prostě stydí dělat chyby atd. takže spíše je opravdu nechat, i když dělají velké chyby, tak aby opravdu mluvili, tak radši se snažit opravdu ty uši nastražit a zaplať pán bůh, učím většinu hodin v malých třídách, takže slyším, plus mínus, o čem si mluví, hlavně ať opravdu mluví anglicky.

10. S jakými reakcemi na komunikativní aktivity se setkáváte u žáků nebo jejich rodičů? Existuje podle Vás stále tlak na „tradiční“ způsob výuky?

Já bych řekla naopak, že oni by spíše kdyžtak hlavně mluvili atd. a právě nějaká ta gramatika, rodiče, to je něco jiného, teď jsme měli rodičák, tak rodiče samozřejmě někteří Vám řeknou, že je jasné, že chápou, že jsme na gymplu, a že potřebují i tu gramatiku, ale děcka si to teda nemyslí, takže ty jsou naprosto v pohodě s tím komunikativním přístupem, ti by chtěli mluvit, říkám, nejlépe česky, takže to by nebylo o angličtině, ale tlak na „tradiční“ způsob to jako rozhodně jako nevidím, že by někdo na tom trval.

11. Do jaké míry jsou podle Vás učebnice, které používáte, skutečně komunikativní? Jak často si vytváříte vlastní materiály?

No, jak jsem Vám říkala, tak to je právě ten *Insight*, to je opravdu dobrá knížka. Každá ta část toho, vidíte, tady sice budou pak číst, ale tady je vždycky: „Co myslíte“, mají diskutovat, obrázky, pak teda přečtou, porovnají a zase react, takže to je každá část té učebnice. Tady taky, gramatika se tady jako prezentuje, ale zase mají začít mluvením, takže tady taky mají diskutovat, takže tady poslech, ale téměř vždycky to začíná tím *What do think*, takže opravdu si myslím, že ta učebnice na tohle je dobrá, na tu podporu té komunikace.

12. Jaký vliv má podle Vás státní maturita na podobu Vašich hodin? Vnímáte ji spíše jako cíl, nebo jako limitující faktor pro rozvoj mluvení?

Takhle, záleží zase na skupinách, pokud jsou ti žáci slabší a chtějí maturovat, tak samozřejmě tam musíme jako tomu podrobit, aby nám nevyčetl: „Vy jste nás na to nepřipravili“, ale prostě pokud jsou šikovnější, tak tam se kolegové zaměřují na to, že vlastně si dělají ty FCE atd., takže jako u obou samozřejmě rozvíjíme mluvení. Prostě to je opravdu individuální, podle potřeby té skupiny teda jsou, ale jako já nevidím maturitu jako rozhodně limitující faktor pro rozvoj mluvení a samozřejmě u těch, co tam jako chtějí tu maturitu dělat a jsou slabší, je to opravdu hlavně, aby to uměli, tak samozřejmě ten cíl tam je, děláme čtení, poslechy. To děláme s nimi akorát, že to není k té maturitě, ten cíl je nějaký certifikát, ale ani jedno, ani druhé nevidím jako limitující faktor, to určitě ne.

Interview 3

1. Jak dlouho již vyučujete anglický jazyk a jak se obvykle připravujete do hodiny?

Vyučuji od roku 2009 a připravuji se ne moc dopředu, tak hodinu dopředu, protože mě vždycky napadne něco, co se může proložit ta učebnice, takže čirou hodinu tak hodinu dopředu, déle ne.

2. Když srovnáte dnešní pedagogickou praxi s obdobím, kdy Vy sama jste byla žákem, jak se podle Vás proměnila role učitele v hodině?

Myslím si, tak za mě to byly jenom učebnice, pracovní sešit a nic víc, takže se to proměnilo hodně, ono to není až tak moc let zpátky a teď vlastně teď učitel může využít spoustu prostředků, jak tu výuku zpestřit, jako internet, prostě všechno, různé kvízy, aplikace na procvičování, takže se to změnilo si myslím rapidně, tak kolik jsem měla let ve škole, no skoro 30 let od maturity to skoro bude, takže změnilo se to jako rapidně, že ten učitel už není ten středobod pořád, ale už má jakoby spoustu možností, jak tu hodinu naplnit, vyplnit. Myslím si, že to je záživnější a lepší, myslím si, že to ty studenty i víc baví, protože jsem to nesnášela – sešit, pracovní sešit, učebnice a opravdu nic jiného. Žádný extra materiál, prostě nic. Takže to se změnilo hodně no.

3. V jaké míře se podle Vás v dnešním českém školství uplatňují tradiční metody jako frontální výuka, zkoušení u tabule, práce s učebnicí…?

Určitě jsou potřeba, ale třeba my v jazycích, ta učebnice, ta frontální výuka je potřeba. Když se vykládá nová látka, nebo cokoliv. Zkoušení u tabule, to je spíš příprava na ty zkoušky, že bych vyloženě někoho zkoušela z přítomného času to už není, to se zkoušelo asi dřív. A učebnice samozřejmě, musí to mít nějaký řád, takže ta učebnice je základ, frontální výuka vlastně s učebnicí je, ale tak je spousta metod, kdy se právě využívá i skupinová práce, vyhledávání a spousta jiných metod a metody se doporučuje teď střídat, takže nemít celou hodinu frontální výuku. Protože ty děti v některých předmětech to mají tak ty jazyky, máme takové otevřené nůžky, že jim můžeme umožnit, že to není jen ta frontální výuka. Klidně můžou i stát, běhat, i pohybové aktivity zařadit.

4. Kdybyste měla popsat svou ideální hodinu angličtiny, jak by vypadala?

Ideální hodina angličtiny, ona v každé třídě je ta hodina jiná, ale ideální je, když můžu předat něco z praxe, třeba když můžu mluvit o spojených státech, když jsou do nich zamilovaní, byla jsem tam hodněkrát, takže jim můžu vyprávět i něco z toho zákulisí a zajímá je to, když tam třeba někdo chce studovat. Předat jim něco víc z praxe než jenom monotónní definice a

tak, jim dát něco z praxe, něco ze sebe. To je pro mě ideální hodina, když se můžu realizovat a můžu jim dát, že jsem něco zažila, někde jsem byla, něco doporučit a tak.

5. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální rovnováha mezi plynulostí a přesností? Preferujete mluvení s možnými chybami nebo přesnost v jazyce?

Samozřejmě mluvení s možnými chybami, protože když se ty chyby hodně opravují, tak se ty děti bojí mluvit, bojí se, že to řeknou špatně, takže to neřeknou radši vůbec. Takže preferuji mluvení s chybami a na konci na ty chyby upozornit, ale určitě nezastavovat každou větu, protože oni se potom prostě bojí mluvit a neradi mluví, takže určitě s možnými chybami, když těm větám je rozumět, když to není úplně, že tam naseká blbost, jsou tam prostě normální chyby, které nebrání porozumění, tak jsem za to ráda, že mluví. Prostě mluví, mluví, mluví.

6. Vnímáte rozdíl v ochotě komunikovat u mladších žáků oproti žákům vyšších ročníků?

Já bych to takhle nesortovala do skupin, je to vždycky v povaze těch lidí. Samozřejmě ti mladší žáci mluví víc, protože se méně stydí, ale je to takové fifty fifty, pokud nechce mluvit, tak nebude mluvit, ani mladší ani starší. Někdo zase mluví až moc, takže spíš ta ochota je u těch mladších než ti starší, ti se nebojí a ti starší už se bojí, co řeknou, co na to řeknou ti ostatní, takže tam je určitě ta ochota, u těch mladších je větší.

7. Myslíte si, že důraz na komunikaci lépe připravuje žáky na reálný život v zahraničí?

Stoprocentně. *Speaking* je prostě důležitý, samozřejmě musí umět to ostatní a speaking je prostě základ, aby si právě poradili v těch běžných situacích, že zadá člověk situaci, že jsi prostě ve městě a ztratil ses, musíš se dostat na náměstí, teď si musí najít ochotné lidi, kteří mu pomohou ale najdou spíš ty mladší než ty starší, ty skupiny, které jim pomohou, takže určitě. Stoprocentně.

8. Jakou část hodiny tvoří průměrně komunikativní aktivity v rámci všech aktivit? V čem vidíte největší překážku učit více komunikativně?

U mě to tvoří každou hodinu minimálně 10 minut, že to máme buď *word maps speaking*, nebo pak, když píšeme nějaký test třeba, nebo něco, tak už na konci dám speaking třeba 10 min, ale u mě to je součást každé hodiny. Takže tam pak zahrnu třeba tu gramatiku, třeba to děláme, tak to je soustředění na to, ale speaking je každá hodina, takže tam zakážu mluvit česky a musí mluvit jenom anglicky a když tam slyším češtinu, tak říkám „Ty mu nerozumíš, *you don't understand him*“ a nechám je v tom, aby byli v tom jazyce.

9. Co se Vám osobně nejlépe osvědčilo, když přistupujete k výuce žáků komunikativním přístupem?

Mně se osvědčilo, když komunikuji s nimi, že nad nimi nestojím a já si třeba přisednu, jestli to je takhle míněné, takže jsem jakoby součást té komunikace, takže jsem chviličku tady s těmi dvěma a pak jdu zase k nim a oni se nebojí, že já jsem součást, nejsem tam ten, co stojí a pozoruje každé slovo, co řeknou, tak tohle. To se mi osvědčilo si myslím.

10. S jakými reakcemi na komunikativní aktivity se setkáváte u žáků nebo jejich rodičů? Existuje podle Vás stále tlak na „tradiční“ způsob výuky?

Ne, neexistuje, spíš jsou rádi, že komunikují a že jedou na dovolenou a chlubí se jim, co se naučili. Prostě komunikují a ti rodiče jim pak řeknou, že komunikují a že to zvládli, že to domluvili, a to je za mě prostě plus. Reakce pozitivní. Taky vlastně ti rodiče jsou třeba můj ročník, jsme stejně staří, takže oni zažili to samé, takový ten nudný jazyk, co se vlastně přecházel z ruštiny na angličtinu, já jsem byla takový ten přelomový ročník, kdy začala angličtina v páté třídě, začali ji učit učitelé někteří, kteří uměli, takže si myslím, jsou za to vděční no. Oni se jim ty děti taky moc nesvěřují doma no. Ti rodiče nejsou moc informovaní, co jako angličtina, probírají do detailu. Ale asi by to ocenili, si myslím, že to je ta moje generace taková nebo kolem mě, takže by to asi ocenili, že se to změnilo, že to má takový jiný směr.

11. Do jaké míry jsou podle Vás učebnice, které používáte, skutečně komunikativní? Jak často si vytváříte vlastní materiály?

Tam je část vždycky speaking v té učebnici a jsou tam nějaké cvičení, ale samozřejmě to nestačí a za mě je to opravdu jenom ta berlička podle které, jakým směrem, nebo ten plán, jak se půjde, ale mám spoustu materiálů jako svých.

12. Jaký vliv má podle Vás státní maturita na podobu Vašich hodin? Vnímáte ji spíše jako cíl, nebo jako limitující faktor pro rozvoj mluvení?

To spíš jako cíl a u nás je ta státní maturita, to je vlastně úroveň B1, takže u nás úplné minimum. My spíš jdeme nad státní maturitu, B2, C1 zkoušky, prostě B2 většinou, takže podobu to má, protože ty knížky jsou přizpůsobené, aby se naučili ty jednotlivé části tvořit, ale pak když na ni připravujeme, tak používám z Cermatu ty starší testy anebo Cambridge testy B1 jsou vlastně Cermat, podle nich udělal ty testy, se inspiroval těmi testy, takže učíme je popis obrázku, prostě všechno, co tam je, takže je to ovlivněné, protože tou maturitou budou končit většinou. Polovina z nich, teď zhruba polovina končí klasifikovanou maturitou ve čtvrťáku,

zbytek si udělá ty zkoušky, takže stejně didaktický test píšou, takže jo, a to mluvení a ty obrázky tam jsou ty dialogy právě a témata. Je to cíl asi. Je to ten limit, to nejnižší, co musí umět, ale je to vlastně cíl, aby to uměli. Je to asi obojí nějakým způsobem, asi obojí.

Interview 4

1. Jak dlouho již vyučujete anglický jazyk a jak se obvykle připravujete do hodiny?

Anglický jazyk bych řekla 15-20 let, přesně Vám to nepovím. Jak se připravuju do hodiny, to záleží na tom, jestli je to hodina standardní hodina výuky jazyka, nebo je to seminární hodina, ale připravuji si materiály, hledám si rešerše na internetu, pročítám, záleží, jestli je to učebnice, kterou jedeme poprvé, nebo je to materiál, který je pro učitele, tam hledám přídavné materiály, záleží na tom, když to jsou seminární věci, přípravy třeba k tématům, která jsou faktografická, tak tam člověk musí dohledávat jako aktuální informace, aby ta data nezastarávala, takže se to liší hodinu od hodiny.

2. Když srovnáte pedagogickou praxi s obdobím, kdy Vy sama jste byla žákem, jak se podle Vás proměnila role učitele v hodině?

Já bych řekla, že ten učitel, nebo se snažíme být víc takovými těmi prostředníky a provázet ty studenty na cestě jejich vzděláním, nabízet jim víc interaktivní komunikativní přístup trochu. Asi daleko méně přísní, než byli naši kolegové, a to neříkám, že to bylo špatně nebo dobře, prostě je to jiný ten přístup.

3. V jaké míře se podle Vás v dnešním českém školství uplatňují metody jako frontální výuka, zkoušení u tabule, práce s učebnicí…?

Těžko asi posoudím celé české školství, když to vezmu na svých hodinách, tak je to v malé míře, já třeba u tabule nezkouším vůbec. S učebnicí pracuji, protože si myslím, že zejména v těch klasických hodinách angličtiny by člověk měl mít nějakou strukturu a kostru, ale pak se člověk musí prostě přidat to maso a svaly, to, co dělá živé to tělo. A frontální výuku se snažím, využívám ji, ale řekla bych v míře, která je nezbytně nutná a kombinuji ji třeba s partnerskou výukou, prací ve skupinách, s kolaborativní formou výuky.

4. Kdybyste měla pospat svou ideální hodinu angličtiny, jak by vypadala?

To si myslím, že by byla hodina, kde by se mluvilo jen anglicky, většinu toho speaking by měli žáci, kde by používali to, co se už naučili nebo co se učí a důraz by byl kladen na

fluency, a ne *accuracy* a když, ta je, bych řekla, samozřejmě taky nutná probrousit, zejména u vyšších úrovní.

5. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální rovnováha mezi plynulostí a přesností? Preferujete mluvení s možnými chybami nebo přesnost v jazyce?

Já preferuji mluvení s možnými chybami, s tím ale když jsou to, jak my říkáme chyby pod úrovní nebo opakující se chyby, tak si je napíšu a pak dávám zpětnou vazbu, abychom se třeba vyvarovali. Nemám úplně ráda to, že chyby se přejdou a pokud to jsou chyby, kde vím, že by už to žáci měli znát, jim nedávat zpětnou vazbu, protože se pak pořád vracíte a motáte ve stejných chybách. Myslím si, že je dobré, nepřerušovat okamžitě, aby se nedemotivovali v tom, aby mluvili, ale dát jim nějakou zpětnou vazbu a zkoušet je posouvat postupně. Ale nedělám to, že bych jim skákala do řeči. Dělám to potom.

6. Vnímáte rozdíl v ochotě komunikovat u mladších žáků oproti žákům vyšších ročníků?

Asi ano, u mladších žáků jsou všeobecně spontánnější a nevím, jestli je to přístupem českého školství, ale u těch starších se to prostě zabije pak ta ochota komunikovat, spontánně reagovat, nebo je to jako prostě jenom věkem, že nám zleniví ti žáci občas.

7. Myslíte si, že důraz na komunikaci lépe připravuje žáky na reálný život v zahraničí?

No to určitě. Já, když to vezmu ze svého pohledu, my jsme v podstatě přecházeli tou gramaticko-překladovou metodou a já, když jsem poprvé přijela do zahraničí, tak jsem si prvních 14 dní říkala, že jsem se učila úplně jiný jazyk, protože jsem nebyla schopná pomalu ze sebe dostat nějakou souvislou větu a porozumět. Ale na druhou stranu, po 14 dnech to spojí, sepne a využila jsem tu gramatiku, kterou jsem se naučila. Dneska zase ti žáci přijedou a jsou schopni v podstatě okamžitě reagovat, ale je pravda že někdy i po měsíci slyšíte pořád ty stejné chyby a je to takové, že bych řekla, že to fakt chce v té výuce tu vyváženost té přesnosti a plynulosti, aby se to tak pak pěkně pospojovalo v reálném životě.

8. Jakou část hodiny tvoří průměrně komunikativní aktivity v rámci všech aktivit? V čem vidíte největší překážku při snaze učit více komunikativně?

To se asi nedá říct úplně jednoznačně, protože máte hodinu, která je vyloženě komunikativní a pak máte hodiny, kdy třeba představujete novou gramatiku, kde je to víc o procvičování. Ale kdybych to měla říct, tak se snažím alespoň to mít 50 na 50, ale říkám jsou hodiny, kde je víc prezentace, cvičení, procvičení a pak ale další hodina je o komunikaci. Tak

asi tak. A v čem vidíte největší překážku při snaze učit více komunikativně. Možná je to ten strach, že je prostě nenaučíme gramatiku, kterou musí umět asi.

9. Co se Vám osobně nejlépe osvědčilo, když přistupujete k výuce žáků komunikativním přístupem?

Řekla bych nechat je komunikovat ve skupinách se svými vrstevníky, protože oni jsou tam daleko otevřenější, cítí se ve větším komfortu, nemají pocit, že je někdo opravuje, že někdo čeká na jejich chybu, což je taky, bych řekla, takový nešvar českého školství. Já říkám: „já nechci, co vy neumíte, chci zjistit co umíte a to, prosím Vás, prezentujte.“ To si myslím, že je ideální, když dáváte ty studenty do malých skupin se svými vrstevníky a jste tam jenom jako tichý pozorovatel a pak jim dáte zpětnou vazbu.

10. S jakými reakcemi na komunikativní aktivity se setkáváte u žáků nebo jejich rodičů? Existuje podle Vás stále tlak na způsob tradiční výuky?

Nemyslím si, já si myslím, že ti žáci jsou spokojeni, když se komunikuje, někdy zejména když je to s důrazem, že budeme psát písemku, tak prostě potřebujeme to mechanické cvičení někdy udělat, ale nesmí to být 45 minut. To Vás úplně zničí a zabije. Takže někdy tradiční výuku, možná víc než žáci, by vyžadovali rodiče při takovém tom nácviku, ale nemám pocit, že by tam byl nějaký tlak.

11. Do jaké míry jsou podle Vás učebnice, které používáte, skutečně komunikativní? Jak často si vytváříte vlastní materiály?

Tam si myslím, že máme v angličtině máme obrovskou výhodu, že ta studnice materiálů, kam my můžeme šáhnout, je veliká a ta angličtina tou svojí strukturou to vyloženě umožňuje, komunikativní přístup. Nezabýváte se pády, koncovkami, tak jak němčina, tam je to mnohem těžší. Takže tam, si myslím, že učebnice jsou komunikativní, ať už používáme *Solutions,* nebo teďka máme *Formulu* a jednu, to si nevzpomenu teďka na ten třetí název. A vlastní materiály, neřekla bych že často, vytvářím si je, když je potřeba, spíš jako doplňkový materiál nebo spíš v seminárních hodinách.

12. Jaký vliv má podle Vás státní maturita na podobu Vašich hodin? Vnímáte ji spíše jako cíl, nebo jako limitující faktor pro rozvoj mluvení?

Na to Vám asi úplně neodpovím, protože pro nás maturita není cílem, my směřujeme k mezinárodním zkouškám hodně a ti studenti jdou minimálně na B2 spíš C1, letos i na C2,

takže maturita pro nás přestává být cílem na úrovni třeba prvního ročníku, kde už víme, že bychom všichni udělali a jdeme dál. Takže maturita nás nelimituje.

Interview 5

1. Jak dlouho již vyučujete anglický jazyk a jak se obvykle připravujete do hodiny?

Takže angličtinu vyučuji 8 roků ve škole a celkově asi 20, protože jsem předtím učila v různých jazykových kurzech a veřejnost a ve firmách a děti a tak. Takže celkově ve škole asi 20 roků, ale ve škole 8.

2. Když srovnáte dnešní pedagogickou praxi s obdobím, kdy Vy sama jste byla žákem, jak se podle Vás proměnila role učitele v hodině?

Myslím si, že ta role je pořád dost podobná, ale přidala se taková složka, že ten učitel by měl zprostředkovávat znalosti a dovednosti a dál taky usměrňovat ty studenty, nabízet jim jiné pohledy a tříbit jim vkus, tím, že jim, protože oni už sami toho dost znají z různých zdrojů z internetu atd., z médií. Učitel by měl jim ukazovat, jak si vybrat ty správné informace.

3. V jaké míře se podle Vás v dnešním českém školství uplatňují tradiční metody jako frontální výuka, zkoušení u tabule, práce s učebnicí…?

Myslím si, že se uplatňují stále hodně, ale myslím si, že to není vždycky špatně, ale měly by se víc propojit s těmi komunikativnějšími přístupy nebo metodami.

4. Kdybyste měla popsat svou ideální hodinu angličtiny, jak by vypadala?

Takže ideální hodina, nikdy jí nemám, protože vždycky to je jenom částečně, se mi to podaří ten ideál toho docílit, ale je to hlavně tak, že tam je přátelská atmosféra, legrace, spolupráce s těmi studenty, ale současně má nějaký smysluplný cíl a strukturu ta hodina a studenti na té ideální hodině poznají, že má smysl se učit, takže je to taková hlavně spolupráce s těmi studenty.

5. Jak z Vašeho pohledu vypadá ideální rovnováha mezi plynulostí a přesností? Preferujete mluvení s možnými chybami nebo přesnost v jazyce?

Preferuji spíše mluvení s chybami, protože od toho se potom může tenhle student směrovat k opravení těch chyb a takže určitě preferuji mluvení před tou správností a myslím si, že pro praktický život je důležitá ta plynulost, je důležitější. Ale našim cílem je ty studenty vést k tomu, aby si uvědomovali ty chyby, které dělají nebo nedostatky které mají a sami se je díky

tomu, že mají příležitosti mluvit, sami se je snažili vlastně opravit, nebo se jich zbavit, těch nedostatků.

6. Vnímáte rozdíl v ochotě komunikovat u mladších žáků oproti žákům vyšších ročníků?

Ne, to vůbec nevnímám. Myslím si, že ta schopnost komunikace studentů závisí na tom, jakou mají vybavenost, jakou mají slovní zásobu a zběhlost v tom jazyce a současně, jestli mají dost prostoru si rozmyslet, o čem budou mluvit a dál, jestli ty mluvní aktivity jsou připravené k jejich schopnostem, zájmům atd.

7. Myslíte si, že důraz na komunikaci lépe připravuje žáky na reálný život v zahraničí?

Určitě, to souhlasím. Ano.

8. Jakou část hodiny tvoří průměrně komunikativní aktivity v rámci všech aktivit? V čem vidíte největší překážku při snaze učit více komunikativně?

Záleží na tématu a skladbě té hodiny na co se ta hodina zaměřuje. Mám to spíš tak, že mám hodiny zaměřené na gramatiku a hodiny zaměřené na slovní zásobu, hodiny zaměřené na poslech a třeba na to mluvení, takže vlastně často se stane, že když probíráme gramatický jev, tak se k tomu mluvnímu projevu, nebo k té komunikaci dostaneme až třeba další hodinu a víc se to pak zaměřuje na to mluvení, takže to je spíš takhle oddělené. Překážku vidím v nedostatečné slovní, a hlavně myšlenkové, výbavě těch studentů, pokud vlastně oni nemají dostatečnou slovní zásobu a nemají nápady, na co by se ptali, nebo o čem by mluvili, tak prostě nemůže být komunikace, vázne. Z mé strany je to tak, když to nepřipravím úplně vhodně, někdy se to člověku nepodaří anebo se netrefím do té nálady studentů, nebo se to prostě nevydaří úplně dobře naplánovat. Jinak, když tam smysluplnost je, navazuje to na to, co děláme a taky ještě jsou překážky v tom, že oni mezi sebou mají nějaké vztahy a nechtějí před sebou mluvit, takže to je další překážka, která brání tomu mluvení.

9. Co se Vám osobně nejlépe osvědčilo, když přistupujete k výuce žáků komunikativním přístupem?

Tak nejvíc se mi osvědčilo to, že je potřeba vymyslet taková témata, která je zajímají, která jsou jim blízká, jejich věku, jejich realitě života a vyskytují se třeba v jejich reálném životě, jsou to třeba problémy, které oni řeší a je to přirozenější se k tomu vyjadřovat pro ně. Pak je důležité, aby studenti, když mají komunikovat, aby byli na podobné jazykové úrovni spolu a měli taky mezi sebou ty dobré vztahy a taky aby byli na komunikaci zralí. Aby prostě

měli trpělivost, vyslechnout si toho druhého, ptát se ho, měli nápady, jak se ptát, měli zájem vlastně o toho druhého, takže na tom to asi stojí.

10. S jakými reakcemi na komunikativní aktivity se setkáváte u žáků nebo jejich rodičů? Existuje podle Vás stále tlak na „tradiční způsob“ výuky?

Podle mě ne, spíš si myslím, že všichni to docela oceňují, když se mluví v těch hodinách, jak rodiče, tak studenti. Takže si myslím, že to chtějí spíš otočit, odklon od té správnosti. Takhle to vnímám alespoň, že neradi se učí pravidla a rádi komunikují.

11. Do jaké míry jsou podle Vás učebnice, které používáte, skutečně komunikativní? Jak často si vytváříte vlastní materiály?

Já si myslím, že učebnice jsou velice komunikativní, jsou tak koncipované, aby tam byly spousty, některé jsou lepší a některé horší samozřejmě, je tam hodně těch mluvních aktivit, je jich tam hodně zařazených, ale i přesto, že tam jsou, tak si připravuju opravdu velice často vlastní materiály a vlastní plány těch mluvních aktivit, protože to prostě dělám na míru těm studentům, je třeba naváženo to, co jsme dělali minule, ne vždycky se učebnice dá využít, ale myslím si, že dneska jsou učebnice skvěle nastavené.

12. Jaký vliv má podle Vás státní maturita na podobu Vašich hodin? Vnímáte ji spíše jako cíl nebo limitující faktor pro rozvoj mluvení?

Já si myslím, že mě vůbec státní maturita jako neovlivňuje nijak, protože toho o ni moc nevím, ona je na úrovni B1, si myslím, udělaná a my máme studenty B2 až C1, takže já vůbec s tím nepřijdu do styku. Já vím, že je velice jednoduchá pro naše studenty, ale na druhou stranu, pokud jsou studenti na nižší úrovni, pokud mají kam stoupat k té maturitě, tak je to asi v pořádku, ale moc o tom nevím. Ještě jsem neměla příležitost si projít třeba ty testy, ty didakťáky, takže to jsem si ještě nijak nestudovala, protože jsem to ještě nepotřebovala. Ti studenti to naši nepotřebují, nebo ty, co mám já. Ale jinak si myslím, že pro ty nižší úrovně, tak je to v pořádku asi.