

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Katarina Grujičić

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Psychologické aspekty osvojování cizího jazyka: jazyková úzkostlivost
u zahraničních studentů v České republice

Psychological aspects of foreign language learning: language anxiety
of international students in Czech Republic

Katarina Grujičić

Vedoucí práce: PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Psychologické aspekty osvojování cizího jazyka: jazyková úzkostlivost u zahraničních studentů v České republice* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 15. 04. 2016

.....

podpis

ANOTACE

Práce se zabývá zkoumáním role jazykové úzkostlivosti v procesu osvojování cizího jazyka. Cílem je zjistit, jestli má negativní dopad na výkon v jazyce, a které faktory mohou ovlivňovat její úroveň. Teoretická část je rozčleněna do tří hlavních oddílů. V prvním se věnujeme otázce afektivních faktorů, kde vymezujeme hlavní pojmy související s jazykovou úzkostlivostí jako jedním z faktorů. Představujeme základní kategorizace a manifestace úzkostlivosti. V druhé části uvádíme přístupy ke zkoumání jazykové úzkostlivosti. Pozornost jsme zvláště věnovali jazykové úzkostlivosti v kontextu používání cizího jazyka za účelem studia prostřednictvím shrnutí dosavadních studií v této oblasti. V třetím oddíle popisujeme nejvýznamnější teorie vztahující se k danému tématu. Praktickou část tvoří výzkum mapující jazykovou úzkostlivost u zahraničních studentů na českých vysokých školách v běžných studijních programech v češtině. Data byla sbírána prostřednictvím elektronického dotazníku. Skládal se z FLCAS nástroje, který měl za úkol měřit úroveň pocíťované jazykové úzkostlivosti, a gramaticko-lexikálního testu, který zjišťoval výkon z češtiny. Při analýze dat jsme prováděli porovnání zjištěné úrovně jazykové úzkostlivosti testem FLCAS se dvěma proměnnými: výkon v jazyce a doba vystavování se cizímu jazyku. Následně byly porovnány průměry jazykové úzkostlivosti napříč různými kategoriemi studentů za pomoci analýzy rozptylů. Na základě výsledků pak byly v rámci interpretace navrhovány postupy pro redukování jazykové úzkostlivosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

cizí jazyk, afektivní faktory, jazyková úzkostlivost, zahraniční studenti, výkon v jazyce

ANNOTATION

This Bachelor thesis examines the role of language anxiety in the process of acquiring a foreign language. The aim of the work is to find out if foreign language anxiety has a negative impact on language performance and which factors can influence the level of experienced anxiety. The theoretical part will consist of three main sections. The first section will deal with the question of affective factors in which we are defining the main concepts related to language anxiety, as one of the factors. Here we also introduce basic categorization and manifestations of anxiety. In the second section, we present approaches to the study of language anxiety. We paid particular attention to language anxiety in the context of using a foreign language for the purpose of study through the summary of existing studies in this area. In the third section, we describe the most important theories related to the topic. The practical part is made up of research that maps language anxiety among foreigners studying at Czech universities in the regular degree programs in Czech. Data was collected via an electronic questionnaire that consisted of FLCAS, an instrument which measures the level of experienced anxiety, and a grammatical and lexical test that measures language performance in Czech. When analyzing the data, we compared the detected levels of language anxiety first with language performance and after with time of exposure to a foreign language. Subsequently, the averages of experienced anxiety were compared across different categories of students using analysis of variance. Within the interpretation of the results we propose procedures of reducing language anxiety.

KEYWORDS

foreign language, affective factors, language anxiety, international students, language performance

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D. za ochotu, zájem a cenné rady při odborném vedení mé bakalářské práce a rodině a přátelům za maximální podporu, pomoc a trpělivost. Velké poděkování patří také respondentům, bez nichž by výzkum nebyl možný.

Obsah

Úvod.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Vymezení základních pojmů.....	10
1.1. Pozice úzkosti v oblasti afektivních faktorů	10
1.2. Historický posun od kognice k afektům až k vyhranění zájmu o jazykovou úzkostlivost	11
1.3. Kategorizace úzkosti	13
1.3.1. Facilitující a debilitující úzkost	13
1.3.2. Kategorizace dle doby trvání pocitů.....	14
1.4. Manifestace úzkosti.....	15
2. Přístupy ke zkoumání jazykové úzkostlivosti	17
2.1. Přenos obecné úzkostlivosti do oblasti jazyka nebo jedinečná forma úzkostlivosti	17
2.2. Přístupy ke zkoumání a jejich kritika podle MacIntyra a Gardnera.....	18
2.3. Vybrané studie zabývající se jazykovou úzkostlivostí.....	19
3. Nejvýznamnější teorie.....	22
3.1. Koncept FLA podle Horwitzové, Horwitze a Copa.....	22
3.1.1. Foreign Language anxiety scale (FLCAS).....	25
3.2. Teorie jazykové úzkostlivosti podle MacIntyra	26
3.2.1. Řešení dilematu úzkosti jako příčiny nebo následku chabého výkonu	27
3.3. Zdroje jazykové úzkosti dle Youngové.....	30
3.4. Shrnutí hlavních postřehu z teoretické části.....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4. Úvod do problému	34

4.1.	Vymezení cíle, úkolů a formulace hypotéz.....	34
5.	Metody výzkumu	36
5.1.	Charakteristika a popis výběrového souboru	36
5.1.1.	Průběh výzkumu.....	38
5.2.	Elektronický dotazník	38
5.2.1.	Dotazník FLCAS	38
5.2.2.	Demografické údaje a doplňující otázky.....	40
5.2.3.	Gramaticko-lexikální test	41
5.3.	Metody analýze dat	42
6.	Data a jejich interpretace, zhodnocení hypotéz.....	43
6.1.1.	Výsledky hlavních hypotéz	43
6.1.2.	Výsledky dílčích hypotéz	48
7.	Diskuze.....	52
8.	Závěr	55
9.	Seznam použitých informačních zdrojů.....	57
10.	Seznam příloh.....	62

Úvod

Proces osvojování cizího jazyka je velice komplexní a dovolím si říct, že představuje pravý opak mechanickému přijímání a vtiskování pravidel do hlavy studentů. Cesta ke zdokonalení se v cizím jazyce a jeho aktivnímu každodennímu užívání je dlouhá, přičemž do hry vstupuje množství faktorů. V naší práci se konkrétně věnujeme strachu z cizího jazyka, protože se domníváme, že je důležité se jím důkladně zabývat z důvodu prevence potenciálního akademického selhání, neboť v zahraničních výzkumech už bylo prokázáno, že úzkost z cizího jazyka může mít negativní dopad na výkon v jazyce, a tím sehrát celkovou negativní roli v životě studenta.

Statistika svědčí o zvyšujícím se počtu studentů cizinců, kteří navštěvují vzdělávací instituce v České republice (Kleňhová, 2016). Tímto zjištěním se do popředí mého zájmu dostali vysokoškolští studenti. Podnět k našemu výzkumu poskytl i dlouhá leta fungující stipendijní program cizinců z rozvojových zemí pro studium v ČR, poskytovaný českou vládou (MŠMT, 2013). Ten staví na předpokladu, že pro studium na státních univerzitách v českém jazyce za stejných podmínek jako Českým studentům stačí intenzivní jednorozhodný jazyková příprava a pobyt v zemi. Mou premisou je však to, že samotný odchod do jiné země za účelem inkluzivního studia s relativně krátkou přípravnou formální výukou jazyka se mnohým může zdát jako příliš náročný úkol. I když se na něj v lepším případě bude dívat jako na výzvu, studenta mohou doprovázet pocity nejistoty a obavy, které ho bude později asociovat s cizím jazykem obecně. Nový jazyk má studentům představovat nástroj pro sběr informací a znalostí z požadovaného oboru, je také přímo spojen s jejich rozvojem a kvalitou současného života a budoucnosti. Někdy mohou být nedostatky a nejasnosti v jazyce zanedbatelné. Jakmile se ale v interakci s charakteristikami studentů a v různých konkrétních situacích začnou zdát nepřekonatelné, mohou být zdrojem nepříjemných pocitů, odborně označovaných jako úzkost.

Je známo, že strach nemusí mít vždy negativní vliv, ale když už záporný efekt má, dokumentuje se jeho velký podíl na fungování člověka. Studenti cizího jazyka uvádí často situace, ve kterých umí odpovědět na položenou otázku, ale v okamžiku vyvolání učitelem *zamrznou* (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Autoři zmiňují i jiné manifestace úzkosti v situacích, když mají studenti vyjádřit svůj názor.

Buď ho nemohou zformulovat správně, nebo se jim zdá, že používáním jednoduchého slovníku, kterým momentálně disponují, zjednodušují svoje myšlenky na úroveň dětských. To může být důvodem pro nadměrný stres, nespokojenost se sebou samým a nakonec i vzdání se učení.

Abychom tomu zabránili, pracujeme jednak s jedincem, jednak s okolím. Zařadila bych sem zmíněnou situaci stipendistů a obecně cizích studentů na studijních programech v češtině do těch situací, které vyžadují změnu jedinců a jeho přizpůsobování se většinové společnosti, neboť se nepředpokládá upravování podmínek vzdělávacích institucí kvůli nim. Jelikož se jedná o terciální vzdělání, požadavky jsou celkem složité, prostoru pro strach moc není, a větší aktivace studenta je nezbytná. Výsledky naší studie mohou představovat určitou radu pro studenty, ve kterých oblastech se mají více aktivovat, aby redukovali nepříjemné pocity, doprovázející užívání a osvojování jazyka.

Snahou práce je hlavně odpovědět na otázku, zda studenti, kteří jsou v cizí zemi déle a u kterých se předpokládá, že byli cizímu jazyku déle vystavováni, mají méně strachu než ti, kteří se setkávají s jazykem relativně krátce. Pro odpověď jsme se podívali na dobu trvání jejich pobytu v České republice. Prokázáním vzájemné souvislosti s úrovní jazykové úzkosti by se ale nic nezměnilo. Znamenalo by to jen, že by studenti byli ponecháni, ať čekají, až čas uplyne a ten s sebou jako odliv vezme i jejich nepříjemné emoce. Proto je tato studie obohacena o snahu pochopit, co studenti mohou udělat, aby redukovali své nepříjemné pocity. Předpokladem je, že si jedinec místo kognitivního úsilí nad jazykovou učebnicí a pouhým setkáváním se rodilými mluvčími, zvykne na jazyk a uvolní se. Nazvala bych to pohledem na jazyk z jiného, ne tak závažného hlediska, kterým se restrukturovaná situace začne zdát méně katastrofickou. Student si musí uvědomit, že jazyk, který používá s kamarády při zábavě je pořád ten samý, kterým má napsat svou seminární práci, i když za použití jiných vyjadřovacích prostředků. V rámci dílčích cílů pak budou navrženy i jiné postupy pro zmírnění úrovně úzkosti z cizího jazyka.

I TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení základních pojmů

V následující kapitole budeme charakterizovat jazykovou úzkostlivost jako jeden z afektivních faktorů, přičemž se zaměříme na definice, které podtrhávají rozdíly mezi ní a ostatními faktory. Uděláme krátkou exkurzi do historie studia této oblasti a zmíníme, jak se pojem úzkostlivost měnil v průběhu doby. Myslíme tím přechod vědeckého zájmu z kognice na afekty a postupné oddělování jazykové úzkostlivosti jako samostatného předmětu zkoumání. Poté probereme různé způsoby dělení a rozlišování pojmů úzkostlivost. Nakonec obrátíme pozornost na znaky, podle kterých můžeme jazykovou úzkostlivost u jedinců rozpoznat.

1.1. Pozice úzkosti v oblasti afektivních faktorů

Téma mého výzkumu spadá pod oblast afektivních faktorů, neboli jak se jedinci, kteří se učí cizímu jazyku, emocionálně cítí vůči jazyku (Scovel, 1991). Termín afekt v sobě zahrnuje veškeré emocionální bytí člověka (Arnold, 1999). Zazněla zde ale slova, která se při hlubšímu zkoumání musí odlišit. Někteří teoretici, jako je Damasio (in Arnold, 1999), rozlišují mezi emocí, která je tělesnou reakcí na stimul z okolí, a pocity, které představují všímání si těchto změn. Spielberg (1983) definuje úzkost jako „*subjektivní pocit napětí, obavy, nervozity a starostí, spojený se vzrušením autonomního nervového systému*“ (p. 1). V tom implicitně zdůrazňuje pocity a dává přednost jedinci jako subjektu, který vnímá své reakce na pozitivní nebo negativní situace.

Tím ale přesně neodlišuje úzkost od podobných termínů pro emocionálně nepříjemné stavy, jakými jsou strach, tréma a nejistota. Všechny mají společné to, že jejich fylogenetickým úkolem je varování před nebezpečím (Bártová, 2008). S cílem, aby se úzkost vymezila vůči strachu a fobii, se vyvinuly přístupy, které ve větší či menší míře podtrhávají jednoznačnost objektu u strachu a jeho difuzi a neurčitost u úzkostí. Praško, Vyskočilová a Prašková (2006) zmiňují psychickou tenzi, ale i zlé předtuchy, že se stane něco špatného, aniž by člověk věděl cokoliv konkrétního. Psychickou rovinu u úzkosti zdůrazňuje Honzák (2005) tím, že se zdroj úzkostí má hledat právě

v myšlenkovém světě jedince, kdežto u strachu je patrný konkrétní objekt. Proto se o úzkosti nejobecněji referuje jako o emoci, která není přímo vázána na objekt.

Arnoldová (1999) uvádí zajímavou bajku o slepých mužích, kteří narazili na slona. Slepí muži v ní ohmatávali neznámý objekt a předpokládali, o co by se mohlo jednat. Ten, který se dotknul nohy, usuzoval, že jde o sloup. Druhy však kvůli velkým a hrubším uším myslel, že se jedná o koberec. Každý je odborníkem ve své části, ohmatává část slona, ale nemůže poznat celek kvůli své slepotě. Autorka tím podporuje mezioborové studium a varuje všechny, kteří projevují snahu o zkoumání vlivu afektivních faktorů na proces osvojování cizího jazyka, že se jedná o oblast komplexní, kterou můžeme v celku odhalit, pokud přijmeme za důležité i jiné úhly pohledu na problematiku.

1.2. Historický posun od kognice k afektům až k vyhranění zájmu o jazykovou úzkostlivost

Z teoretického hlediska a vzhledem k velké rozmanitosti v terminologii je velmi důležitým úkolem přesně definovat předmět výzkumu, kterým je úzkost z cizího jazyka, a vymežit ho vůči ostatním typům úzkosti. Začali jsme od těchto definic, které ji popisují z nejširšího hlediska, a to jen jako jeden z ostatních afektivních faktorů, až k těm, které jsou pro výzkum nejpodstatnější, a které chápou jazykovou úzkost jako centrální, jasně odlišitelný koncept, těsně zapleten do procesu učení se cizímu jazyku.

Zpracování jazyka je jedna z nejvíce angažovaných funkcí, které mozek provádí. V jednom okamžiku organizuje množství kognitivních úkolů, od pohybu jazyka po citlivou aplikaci pravidel gramatiky (Joo & Damron, 2015). Kvůli behavioristické orientaci v minulosti se afektům dostávalo jen málo pozornosti v oblasti učení se cizímu jazyku. Dávali se do rozporu s kognitivní povahou tohoto procesu. Dnes ho už vědci výlučně nespojují se kognitivními schopnostmi studenta, ale je obecně uznáno, že během tohoto procesu jsou kognitivní i afektivní kvality studenta aktivované. (Mihaljević Djigunović, 2002)

Na role afektivních faktorů v procesu učení se jazyku přitáhl pozornost Gardnerův socio-vzdělávací model učení se jazyku, který se skládal ze čtyř prvků: sociálního prostředí, individuálních rozdílů, kontextu osvojování jazyka a výstupů.

Později byl zaměněn modelem, jež více zdůrazňoval jazykovou úzkost jakožto člena skupiny individuálních rozdílů, mezi které patřily inteligence, schopnosti, strategie, postoje a motivace. Nejnovější formulace teorie navrhy, že dvě třídy afektivních proměn, motivace na straně jedné, a situační úzkost na straně druhé, jsou důležité při učení se cizímu jazyku. Úzkost odkazuje na strach, který jedinec pociťuje ve třídě nebo jakékoliv situaci, ve které se používá cizí jazyk. (Gardner, 2006)

Význam fenoménu úzkostí z cizího jazyka vzrostl, když si výzkumníci z různých oborů začali všimnout jejího dopadu na výkon jedince a potenciálního vztahu s neúspěchem (Elkhafaifi, 2005). Chastain (1975) jako jeden z prvních zkoumal dopad úzkosti na známku z cizího jazyka na základní škole v kurzech třech různých jazyků. Dostal se však k matoucím výsledkům, nedůsledným napříč jazyky a typy vyučovacích hodin. Informoval o negativní korelaci mezi testovou úzkostlivostí a známkách z audio-lingvální hodiny francouzštiny, a pozitivní korelaci v tradičních (gramaticko- překladových) hodinách španělštiny a němčiny. Žádná korelace nebyla nalezena mezi známkami regulárních hodin němčiny a francouzštiny a testové úzkostlivosti.

Teorie zaměřující se na kognitivní složky úzkosti jsou ty, které se velmi brzo objevovaly v psychologické literatuře (Eysenck, 1979). Eysenck stejně jako Liebert a Morris (1967) rozděluje úzkost na dvě složky: emoční a kognitivní. Za kognitivní složku je považovaná starost, neboli obava, představující stres plynoucí z blížících se událostí. Eysenck dále rozvíjí takovou teorii, kdy si jedinec svou starostí jen zbytečně přeplňuje mentální kapacitu a rozděluje pozornost. Pozornost směřuje na úkol, jež má provést, ale zároveň i na různé obavy z důsledků svého chování. Tím ztrácí energii, kterou potřebuje pro provedení úkolu a zhoršuje svůj výkon. Stevick tvrdí (in Arnold, 1999), že úzkost může narušit funkci prefrontálního laloku a zabránit paměti, aby správně fungovala, a tím i snížit schopnost pro učení se. V publikaci Arnoldové (1999, p. 49) dostalo tvrzení místo v kapitole pod zajímavým názvem *Od alchymie do chemie*, které poukazuje mimo jiné na tendenci větvení zájmu o oblast do různých oborů.

MacIntyrovou (1995) definici učení se jazyku můžeme považovat za shrnutí, jež zachycuje jak kognitivní povahu samotného procesu, tak i výrazný vliv jazykové

úzkostlivosti. Definuje ho jako *kognitivní aktivitu*, která „(...)spoléhá na procesy kódování, uchování a vybavení toho, co bylo uloženo, a do každého z těchto procesů úzkost může zasahovat vytvořením scénáře rozdělení pozornosti.“(p. 96). Hlavní otázkou už není, zda úzkostlivost vliv má či nemá, ale jaký ten vliv je.

1.3. Kategorizace úzkosti

1.3.1. Facilitující a debilitující úzkost

Už Scovel (1987) se zabýval otázkou, proč jsou výsledky jednotlivých studií se stejným zaměřením (posoudit vliv úzkosti na výkon v jazyce) tolik různorodé nebo nejednotné, a to i v rámci jedné studie (viz Chastain, 1975). Přišel na poznatek, že pracují s odlišným uchopením základních pojmů, a že je linie mezi nimi nezbytnou podmínkou pro další rozvoj této oblasti zkoumání. Předpokládá, že se dá problém řešit, vedle použití jednotných nástrojů měření, i diferenciací mezi úzkostí facilitující, kde obtížnost úkolu spouští menší (a někdy motivační) množství úzkosti, a debilitující, která už má negativní vliv na výkon jedince.

Kleinmann (1977) je jedním z prvních, kteří připomínají, že podle množství přítomné úzkosti může jít o dva různé konstrukty. Zejména pokud je úzkost přítomna v malém množství, může být přínosná pro výkon. Nazývá ji facilitující úzkostí a svým způsobem může představovat potenciální zdroj energie a motivovat studenta. Rardinová (in Young, 1991a) také rozlišuje mezi produktivním stavem ostražitosti a neproduktivním stavem stresu. Jakmile její množství přejde určitou hranici, začne mít dopad na schopnost zaměřit pozornost. Jedná se o debilitující úzkostí, neboli úzkost s negativním dopadem na výkon. Aby úzkost nezhoršila výkon, je potřeba pracovat na strategiích jejího redukování (Legac, 2007). Krashen (1985) se domnívá, že může sehrát roli jako filtr zkušeností jedince a nedovolit mu dosáhnout jazykové zdatnosti. Primární proces ve vývoji jazyka je podle něj extrakce významu ze sdělení a nazývá ho osvojováním cizího jazyka. Úzkost tomuto procesu brání a jedinec se stává nepřístupný informacím ze zpráv. Tím, že nemůže pochopit jejich význam, nemůže dosahovat výrazných výkonů.

1.3.2. Kategorizace dle doby trvání pocitů

Nejčastěji uváděná vnitřní diferenciací úzkosti je však podle trvalosti pocitů. Na jedné straně je úzkostlivost, kde jsou pocity rozšířeny na všechny situace, přes specifickou úzkostlivost, vázanou jen na typ situace jakožto střed, do úzkostných stavů, které jsou reakcemi na momentální situace. Každý typ bude blíže specifikovaný níže.

Úzkostlivost a úzkostné stavy

Úzkostlivosti (také označována jako *úzkostnost*) jakožto rys osobnosti představuje stabilní predispozici jedince reagovat neklidem a strachem ve většině situací (Spielberger, in MacIntyre, 1995). Vymětal (2000) na ni ukazuje jako na míru pohotovosti k úzkostnému prožívání a chování. MacIntyre (1995) zdůrazňuje, že jde o tendenci reagovat úzkostně, a ne o samotnou reakci. Můžeme jejich myšlenku interpretovat symbolicky a to vnímáním světa skrz šedivé brýle jedince. Dívá se na něj jako na příliš hrozivé místo, i když v rámci prostředí žádné reálné hrozby nejsou patrné. Nadměrné prožívání negativních emocí je důvodem, proč se takovíto jedinci obracují pro pomoc a náprava obvykle vyžaduje terapeutickou práci (Sila, 2010).

Opakem je aktuální úzkost, čímž se myslí přechodné emoční stavy strachu. Bývají vyvolané určitou situací, kterou v tomto momentu zasažení lidé vnímají jako hrozbu. Jde o zkušenost teď a tady (Spielberger, 1983; Cattell & Scheier, 1963) Znamená to, že nepříjemnost trvá jen, dokud trvá konkrétní situace. Na rozdíl od úzkostlivosti se jedná o reakci s okamžitými účinky.

Specifická úzkostlivost

Existují i situace, které u jedince často nebo pokaždé vzbuzují negativní reakci. Konkrétně se setkáváme s typem úzkosti nazývané specifická úzkost. Tento pohled je založen na předpokladu, že některé druhy situací produkují větší úzkost než ostatní. Existují však individuální odchylky mezi lidmi, kteří situace vnímají jako úzkost provokující. Někdo může cítit úzkost v jednom přesně vymezeném typu situace, a ne v jiných (MacIntyre & Gardner, 1991a).

Vědci přicházejí s konceptem situačně vázané úzkosti i do školního prostředí. Identifikují několik situací, které jsou spojeny se školními úkoly, např. úzkost z testu

(Sarason, 1978) a z jednotlivých předmětů, jako jsou úzkost z matematiky a věd (Tobias; Mallow; in Horwitz et al. 1986). Ve škole je lehce aplikovatelný koncept Becka a Emeryho (1985), kteří tvrdí, že úzkost nutně vychází z vnímání hrozby. Jazyková úzkostlivost je specifická pro učení, které probíhá ve třídách, neboť třída představuje vážnou hrozbu pro studenty (Young, 1991a). Třída sama o sobě je zdrojem úzkosti, protože je pořád přítomné nebezpečí, že jedinec bude zesměšňován ostatními studenty, pohrdán učitelem, když udělá chybu, a nucen mluvit před ostatními. Že nemusí jít jen o situaci ve třídě, svědčí definice, která odkazuje na úzkost pociťovanou jedincem v kterékoliv jiné situaci, která vyžaduje použití cizího jazyka, v němž jedinec není ještě úplně zdatný (Gardner & MacIntyre, 1993)

1.4. Manifestace úzkosti

Chování způsobené úzkostí bývá tříděno několika způsoby, zde jsou uvedeny ty nejznámější.

Schlenker a Leary (1982) rozlišují mezi vzrušenou reakcí, disafiliativním chováním a chováním chránícím obraz. Pod první zahrnují všechny pohyby, které jsou vedlejším efektem aktivace sympatetického nervového systému a které neslouží žádnému sociálnímu účelu. Nejsou charakteristické pro jazykovou úzkost, ale doprovází všechny stavy excitace. Jako příklad uvádí nemožnost sedět klidně na svém místě, konkrétně různé vrtění se a kývání na židli. Časté je i hraní si s vlasy, rukama a oblečením. Občasné koktání a deformace mluvního projevu také spadají do této kategorie. Nespolečenské chování je dle autorů každé chování, které má za cíl snížit sociální interakci. Studenti téměř nikdy neinicují konverzaci, obecně se jí méně zúčastňují a časté jsou chvíle ticha uprostřed komunikace. Do poslední kategorie spadá kývání hlavou, úsměv a ostatní projevy zájmu o to, co partner v komunikaci říká. Úzkostní lidé se bojí někoho v řeči přerušit a často podporují konverzaci i různými zvuky souhlasu, jakým je „uh-huh“. Slouží ochraně představy o jedinci jako o slušném, příjemném, zainteresovaném a společenském člověku.

Rardinová (in Young, 1991a) diferencuje manifestační chování podle množství úzkosti. Extrémně vysokou úroveň jazykové úzkosti lze poznat hned, neboť způsobuje „útok nebo útěk“ reakci s jasně viditelnými fyziologickými znaky, jako je pocení dlaní, zrychlení tepu nebo kručení v břiše. Kvalitativně pozmeněná řeč je taky projevem

vysoké úzkosti a nejčastěji jde o neschopnost reprodukce intonace a rytmu nebo deformace zvuku. Rardinová tamtéž zmiňuje i reakci zmrazení, kdy jsou studenti vyvoláni, nebo zapomínání zrovna naučených slov a frází, mlčení a odmítnutí mluvit. Za jemné projevy úzkosti autorka považuje i pouhé mluvení o jazyce, pokládání různých hypotéz o jazyce a jeho analyzování.

Horwitzová et al. (1986) nejvíce zdůrazňují zásah úzkosti při produkci řeči, jehož důsledkem je velký rozdíl mezi tím co studenti doopravdy umí a co ukazují. Zamrzou, bývají úseční a kroužkují špatné odpověď, ať už z neopatrnosti nebo nervozity. Potíže mohou mít i v iniciační fázi osvojování jazyka, konkrétně v diskriminaci zvuku a struktur. Studenti si často všimají nedostatků a snaží se je kompenzovat tím, že příliš studují. I když jejich známky nějak nereflektují žádné zlepšení, trvají na svém chování.

Baileyová (1983) upozorňuje na znaky soutěživosti, referující na existenci úzkosti. Takovým znakem je zjevné srovnávání se se spolužáky, touha být nejlepší a získání příznivého mínění učitele, někdy hostilní reakce vůči jiným žákům kvůli jejich lepšímu výkonu nebo zbožňování známek.

Youngová (1991a) uvádí i jiné typické projevy, například nekontrolovatelný, nervózní smích, vyhýbaní se očnímu kontaktu, žertování, výrazně krátké odpovědi, schovávání se v poslední řadě či prokrastinace.

2. Přístupy ke zkoumání jazykové úzkostlivosti

V odborné literatuře jsou patrné dva přístupy ke zkoumání úzkosti v učení se cizímu jazyku, které níže probereme. Někteří autoři (MacIntyre & Gardner, 1991a) považují kategorie úzkosti dle trvalosti pocitů i za perspektivy, skrze které byla úzkost zkoumána v různých oblastech. U těchto přístupů se pak zaměříme na jejich kritiku, jelikož jsme už jednotlivé kategorie podrobněji probrali (viz kapitola 2.3.2.). Následně uvedeme, kterým z přístupů se měřila jazyková úzkostlivost v dosavadních výzkumech u zahraničních studentů a jinak pro nás relevantních výzkumů.

2.1. Přenos obecné úzkostlivosti do oblasti jazyka nebo jedinečná forma úzkostlivosti

Pro první přístup je charakteristický transfer jiných forem úzkostí do domény cizího jazyka. Předpokladem je, že jedinci, kteří pociťují úzkost při užívání a učení se jazyku, jsou automaticky buď celkově úzkostlivé osobnosti, nebo mají tendenci být úzkostliví i v nějakém jiném typu situací. V oblasti cizího jazyka nevidí zastánci tohoto přístupu nic zvláštního, kvůli čemu by byl důvod odlišit ho od ostatních oblastí učení se a života. (Tóth, 2008)

Souvisí to i s používáním nástrojů k měření. Osoby, které mají úzkost z testových situací, se cítí nepříjemně v testu z matematiky, věd, a stejně tak i během testu z cizího jazyka. Vědci budou každou z nich testovat stejnou Sarasonovou (1978) škálou měřící testovou úzkost. Osoby, které cítí nervozitu v komunikaci jinou řečí, jsou úzkostné i při komunikaci v rodném jazyce a úroveň obou úzkostí se bude měřit stejným nástrojem McCroskeyho (1970). Pohled na vystupování na veřejnosti v cizím jazyce jako rovným s mluvením na veřejnosti v svém je ještě jeden příklad převodu situačně specifické úzkostí. Za největší prohřešek lze považovat chtít poznat takovou specifickou činnost a používat nástroje mapující úzkostlivost z nejšířšího pohledu, jako je např. *Manifest Anxiety Scale* (Taylor, 1953). To je ale charakteristické pro přístupy, které chápou cizí jazyk jen jako jednou z oblastí, kde se úzkostlivost jako rys jedince projevuje.

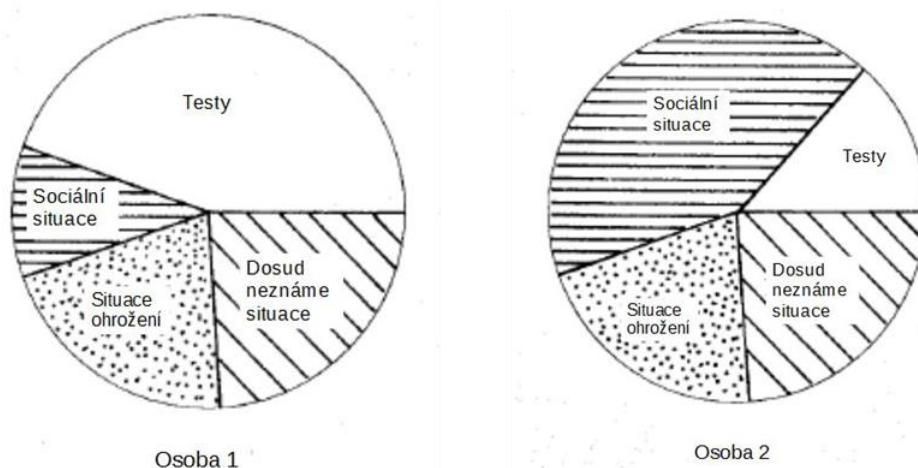
Jak je popsáno výše, používání různých nástrojů učinilo výsledky srovnání napříč studii obtížné (Young, 1994), a není tak divu, že studie často produkovaly protichůdné rozporuplné výsledky hlavně v oblasti výkonu (Tóth, 2008).

Druhý přístup však předpokládá, že učení se jazyku produkuje jedinečný typ úzkosti. Tento předpoklad je založen na hypotéze Gardnera, že „*konstrukt úzkosti není obecný, ale specifický pro kontext osvojování cizího jazyka a souvisí i s výkonem v jazyce*“ (Gardner 1985, p 34.) První, kteří navrhli ucelený model a zařadili jazykovou úzkost do situačně specifických úzkostí, jasně odlišitelnou od ostatních, byli Horwitzová et al. (1986).

2.2. Přístupy ke zkoumání a jejich kritika podle MacIntyry a Gardnera

MacIntyre a Gardner předešlou kategorizaci úzkosti podle doby trvání pocitů považují zároveň i za úhel pohledu, ze kterého se na jazykovou úzkostlivost vědci dosud dívali (viz výše). Ve svém přehledu literatury (MacIntyre & Gardner, 1991a) pak uvádějí nedostatky každé z perspektiv zkoumání a kritika je nejvíce zaměřená na nástroje zkoumání.

Testy, které měří jazykovou úzkostlivost pouze jako jeden z rysu osobnosti, přehlížejí obrovský rozdíl mezi jednotlivci se stejným skóre. Požadují po jedincích, aby zvážili své reakce v různých kontextech, ale výsledek je jen jeden, příliš zobecňující údaj. Udávají příklad dvou studentů jazyka, kteří dopadli stejně na fiktivní škále úzkostlivosti. Škála ale měla 4 subškály- úzkostlivost v sociálních situacích, v situacích, ve kterých se nachází poprvé, v nebezpečných situacích, a během písemného testu. Podíl jednotlivých škál na celkovém skóre znázornili (*Obrázek č. 1.*) a odhadovali, že se důsledky těchto obrazců budou také lišit. *Osoba 2* pravděpodobně bude zažívat úspěch, pokud hodina cizího jazyka nebude vyžadovat aktivně zapojení, jelikož má nejvíce úzkosti v sociálních situacích. Kdežto první student bude mít lepší výsledek např. při ústním testování (zde chápaném jako sociální situace) než při písemném testu, který tvoří téměř půlku jeho celkové úzkostlivosti. Tento rozdíl je skórem však smazán.



Obrázek 1. Složky úzkostlivosti na fiktivní škále

Mínus pohledu na jazykovou úzkost jako momentální zkušenost (a na jeho podkladech udělaných testech) je zřejmý v samé formulaci otázek. Neptáme se, jestli respondenty tato situace znervózňuje, ale jestli jsou nervózní právě teď. Zůstává možnost, že jsou respondenti nervózní kvůli situaci, která se odehrála ještě před začátkem testování, např. hádka s partnerem. Původ jejich nepříjemných stavů nemůže být jednoznačně odhalen.

Kritika situačně specifického pohledu na úzkost spočívá v tom, zda se pod situací myslí široce chápaný pojem (stydlivost v různých kontextech, tedy i v učení se jazyku) nebo užší rozlišení situace (např. strach z komunikace) nebo velice úzké vymezení, jako například strach z veřejného vystupování, strach ze psaní v cizím jazyce apod.

2.3. Vybrané studie zabývající se jazykovou úzkostlivostí

Úzkost z cizího jazyka je jedním z nejvíce zkoumaných psychologických jevů, jež mají vliv na proces učení se jazyka. Jelikož se jedná o všeprostopující fenomén, různorodost je slovo nejlépe popisující výzkumnou oblast. Pole zkoumání se rozptyluje od těch, kteří srovnávali různé typy úzkosti a jejich vliv na výkonnost v jazyce, přes vědce zaměřující se na různé zdroje úzkosti, vztah s jinými faktory osobnosti studenta, k těm, kteří se zabývali specifickými aspekty, jakými jsou psaní, čtení a poslech. Nakonec existuje množství výzkumů s praktickým řešením, jak jazykovou úzkost snížit. Horwitzová v roce 2010 vydává krátkou shrnující publikaci, která

v této rozvíjející se oblasti zkoumání může pomoci i úplným začátečníkům. Za pilíře považuje 44 studií, které následně graficky zpracovává do přehledné tabulky (Horwitz, 2010).

Při vyhledávání relevantních výzkumů pro naši studii jsme použili dvě kritéria. Prvním bylo, aby se jednalo o výzkumy, které se zabývají podobnými tématy v oblasti specifické jazykové úzkostlivosti, a to jejího dopadu na výkon v jazyce a vlivy jiných faktorů na její úroveň, jakými jsou komunikace s rodilými mluvčími, soutěživost, osobně vnímaná úroveň jazykových znalostí apod. Kvůli celkem širokému uchopení tématu jsme se seznámili s velkým počtem studií. Použili jsme proto filtr, který určoval, že to musí být také studie či výzkumný vzorek tvořený výhradně studenty, jež se učí jazyku nebo jiným dovednostem v zemi, kde je tento jazyk dominantní. Počet takto definovaných studií výrazně klesnul. Jinou možností bylo použít kritérium, že to musejí být výzkumy zabývající se jazykovou úzkostlivostí na území České republiky. Nakonec jsme obě možnosti využili. Zjištěné výsledky níže popíšeme.

Jazykovou úzkostlivost u studentů, kteří měli možnost používat jazyk i jinde nežli třídě, zkoumalo jen několik studií. Nejlepším příkladem je studie Woodrowové (2006), neboť autorka vyvinula vlastní nástroj na měření jazykové úzkostlivosti internacionálních studentů, kteří se zúčastnili intenzivního jazykového přípravného studia v Austrálii. Její nástroj měřil jak úzkostlivost z mluvení v cizím jazyce pociťovanou ve třídě, tak i mimo ní. Její studie považovala za důležité vymezit školní a mimoškolní situace, kde studenti mluví cizím jazykem. Zdůrazňovala, že se jedná o dva různé koncepty, což následnými analýzami potvrdila. I když byly korelace vysoké, jednalo se stále o dva různé koncepty ($r=.58$). Také potvrdila negativní vliv obou konceptů jazykové úzkostlivost na ústní výkon v jazyce. Korelační koeficienty nebyly střední jako u většiny klasických výzkumů, ale nízké ($r=.23$, $r=.24$).

Jako druhý příklad uvedu studii Okady (2015), ze které jsme se inspirovali víc. V ní byl použit už dobře ověřený nástroj na měření jazykové úzkostlivosti FLCAS, který byl ale lehce upraven dle potřeby. Nezdá se, že studie popírá duální povahu situací, ve kterých se jazyková úzkostlivost může projevat. Jednoduše stále klade důraz na jazykovou úzkostlivost na akademické půdě. Pochopíme ji i jako snahu zachovat uniformitu výzkumu a umožnit snadné srovnávání výsledků mezi studii.

Ještě jedna vyhledaná studie byla od autorky Humphriesové (2011). Ta však kladla důraz na mimoškolní zkušenosti jedince v používání cizího jazyka. Zabývala se tím, jak studenti mohou sami snížit vlastní úzkostlivost v mimoškolních aktivitách, bez zásahu učitelů. Byla zkoumána malá skupina pěti čínských studentů, kteří studovali angličtinu tři měsíce v Austrálii. Autorka je žádala, ať posoudí úroveň své úzkostlivosti, kterou pociťovali hned po příjezdu, a ať řeknou, co se od té doby změnilo. Také ji zajímalo, jestli studenti sami mají návrh na strategii eliminaci nepříjemných pocitů z komunikace s rodilými mluvčími, které se jim prokázaly jako funkční. Ze studie vyplynulo, že navazování přátelství s rodilými mluvčími pomáhá ubývání úzkostlivosti, neboť se mezi kamarády strach z negativního hodnocení snižuje a úroveň sebedůvěry stoupá.

Na území České Republiky byl z výzkumů jazykové úzkostlivosti vyhledán jenom jeden v rámci diplomové práce Polónyové (2014). Ten se ale nezaměřoval na zahraniční studenty vzdělávající se v češtině, ale na úzkostlivost českých studentů, kteří se učili anglicky a vztah s výkonem v orální produkci. Negativní vliv na výkon byl potvrzen, ale na výrazně nižším počtu respondentů, jelikož byl kvalitativně zaměřen. Důležité je zmínit, že byly vybrány metodologické postupy, které jsou v souladu s doporučením (Steinberg & Horwitz, 1986), že se výkon nemá hodnotit obecně, ale v nějaké specifické oblasti, za což se samozřejmě pokládá i řečová produkce. Také je zajímavý postup srovnávání výkonu ve vysoce rizikových situacích, jakými je školní třída, s výkonem v domácím prostředí. Ve svých doporučeních odkazuje na známé strategie, jež dávají za úkol učitelům, aby vytvořil příjemnější prostředí, ve kterém výuka probíhá.

3. Nejvýznamnější teorie

V této kapitole se seznámíme s teoriemi vybranými na základě množství studií, ve kterých byly citované. Každá studie, se kterou jsme se v této oblasti setkali, obsahuje alespoň zmínku o těchto teoriích, a to nás přimělo k přijetí faktu, že by bez nich toto pole zkoumání a zároveň i naše práce byly neúplné. Budeme mluvit o konceptu FLA Horwitzové et al. (1986), MacIntyrově (1995) hledisku na jazykovou úzkostlivost a jeho známou odpověď na kontroverzní teorii kognitivních deficitů Sparkse a Ganchowové (1991). Nakonec probereme šest možných tříd zdrojů úzkostlivosti dle Youngové (1991).

3.1. Koncept FLA podle Horwitzové, Horwitze a Copa

Už několikrát zmíněná práce (Horwitz et al., 1986) je považována za jeden z pilířů této problematiky. V ní přímo je řečeno, že je jazyková úzkostlivost „(...)zřetelný komplex vnímání sebe sama, názorů, pocitů a spolu souvisejícího chování, v kontextu formální výuky cizího jazyka, vyplývajících z jedinečnosti procesu učení se jazyku“ (p. 128). V angličtině ji začali označovat jako *Foreign language anxiety*, což v překladu znamená úzkost z cizího jazyka. V práci proto budeme dále používat zkratku FLA.

Autoři v konceptu uvádí i tři podobné úzkosti z kategorie situačně specifických, aby vysvětlili úzkost provokující potenciál cizího jazyka. Dělalí to s cílem přiblížit svoje hledisko čtenářům a odborníkům, ale bohužel tím způsobují lavinu falešných interpretací konceptu. Různí autoři začali FLA chápat jako konstrukt sestavený ze tří složek, jež jsou situačně specifické úzkosti, objevující se i v jiných sférách výkonnosti, ne pouze v cizím jazyce: testová úzkostlivost, strach z negativního hodnocení a strach z komunikace (Horwitz, 2010). Autorům se zdá celkem logický postup ve vymezení svého konceptu přes nacházení podobností a rozdílů mezi čtenáři už známých typů úzkosti. „FLA se týká vyhodnocení výkonu na akademické a sociální půdě, a proto je užitečné najít paralelu mezi ní a třemi souvisejícími výkonovými úzkostmi“ (Horwitz et al. 1986, p. 127).

Strach z komunikace je definován jako typ stydlivosti, spojován s reálnou nebo očekávanou komunikací s osobami. Manifestuje se modely v chování, jakými

jsou vyhýbání se komunikačním příležitostem nebo stažení se z komunikace (McCroskey, 1970). Horwitzová et al. (1986) jako manifestaci FLA uvádějí strach z komunikování v dyádě nebo skupině a mluvení na publikum, což je populárně označováno jako tréma. Pod pojmem úzkost přijímače myslí potíže v poslouchání a učení se mluvenému textu. Na nepříjemnost, kterou jedinec může cítit v komunikaci ve svém rodném jazyce, navazuje fakt, že má k dispozici omezený slovník. Pro FLA je charakteristické právě toto jedincovo metakognitivní povědomí, že je porozumění vcelku nemožné a že téměř s jistotou bude mít potíže někomu porozumět, nebo naopak jemu samotnému nebude možné porozumět.

Úzkost z testu je druhý typ specifické úzkosti, který je svázán s výkonem a pramenní ze strachu z neúspěchu (Sarason, 1978). Sarason ji charakterizuje jako *„tendenci vnímat alarmujícím způsobem důsledky nepostačujícího výkonu v hodnotících situacích“* (p. 214). Je několik domněnek, proč se studenti bojí testových situací. Gregersenová a Horwitzová (2002) navrhují vysvětlení tím, že si studenti mohou stanovit nerealistické požadavky. Mají příliš vysoké standardy, co pro ně znamená úspěch a neúspěch. Neúspěchem mohou chápat každý výkon, který není perfektní, čímž se podobají perfekcionistům. Jejich studie prokazuje, že FLA s rysy tohoto typu osobnosti může mít dosti společného. Autoři pokračují tvrzením, že někteří úzkostliví studenti se často snaží příliš studovat, aby kompenzovali nedostatky způsobené přítomností negativních emocí, kdežto jiní se mohou celým hodinám vyhýbat. Absence v hodině nebo neúspěchy v testu učitelé často vnímají jako nedostatek motivace nebo správného postoje k učení se cizímu jazyku (Horwitz et al., 1986). Vyhýbavé chování při hodinách nemusí být jevem negativním, alespoň ne u úzkostlivých studentů, u kterých jsou spíše projevem trpělivosti. Neboť studenti sedí a čekají, až jejich projev bude dokonalý a až se budou moci normálně vyjádřit. Studie prokazují fakt, že touha zúčastnit se hodiny znamená, že obvykle mají tzv. svolnost ke komunikaci, ale že se neodvážejí nic zkusit (Lui & Jackson 2008). Neuvědomují si, že chyby představují nezbytnou podmínku pro pokrok v jazyce. Pro ně jsou jen důvodem negativních známek ale i špatné sebe prezentace.

Starost o to, jakou představu o nás mají druzí, ukazuje na třetí formu výkonové úzkosti, kterou Watson a Friend (1969) definují jako *„(...)strach z negativního*

hodnocení druhých, vyhýbání se hodnotícím situacím a očekávání, že nás druzí budou hodnotit negativně“ (p. 449). Rozdíl mezi testovou úzkostí je v tom, že hodnocení není omezeno na testové situace, ale se může objevit v jakékoliv sociální situaci, jakou je např. přijímací pohovor v nové práci (Horwitz et al., 1986).

Podle Horwitzové et al. (1986) pramení FLA z pocitu nemožnosti být autentický, spojeného s nevyzrálými jazykovými schopnostmi. V každodenním životě považují lidé sami sebe za sociálně adaptovaná individua, citlivá na sociokulturní normy společnosti a celkem inteligentní. S cizím jazykem ale přichází zpochybnění těchto základních kompetencí. Na rozdíl od rodného jazyka, kde nejsou potřebné žádné komplikované operace k tomu, aby se vyjádřila myšlenka a aby byla pochopena, může být komunikace v cizím jazyce výzvou. Výzvou, ve které je velká investice, a to pocit osobní dostatečnosti jako účastníka komunikace. Pokud bývá zpochybněná jeho role kompetentního účastníka komunikace, může se dotyčný přiklánět různým formám útěku, jak to bylo již zmíněno výše v kontextu testové úzkostlivosti. V Ehrmanově teorii jsou útky označovány za obranný mechanismus, který ochraňuje emoční vyváženost a sebeúctu studenta od potenciálního zesměšňování (Ehrman, 1996).

V práci (Horwitz et al., 1986) se dále pokračuje tím, že ještě k větším problémům dochází v pokusech o autentickou komunikaci. Student si uvědomuje, že k představení sebe sama má omezené prostředky a že nemůže vytvářet představu o sobě jako o komplexním dospělém, když například používá jen malý počet slov, kvalitativně stejné složitosti jako ta, která používají děti v první třídě základní školy. *Pravé já* se často kvůli tomu výrazně liší od té představy, kterou skrz jednoduchou komunikaci o jedinci vytvářejí ostatní. Někteří jedinci se ale mohou naučit z tohoto nepříznivého počátečního stavu profitovat. Autoři odkazují na výukovou metodu sugestopedii, která má právě za princip sebezpřesvědčování a utěšení studenta, že to není on, ale začátečník, kterému jsou chyby povolené. Využívají šanci více riskovat, neboť jim selhání bude lehce odůvodněno povahou procesu učení se jazyka. Autoři dávají příklad jiných výkonových oblastí než jazykových, kde tento odstup od pravého *self* může mít pozitivní účinek. Poukazují tím na známý fenomén, že někteří balbutici nemají projevy koktavosti, jen když hrají roli nebo zpívají. Protože je jedinec v této jiné roli, může se cítit úplně jiný a takto nakonec i připadat i druhým lidem.

3.1.1. Foreign Language anxiety scale (FLCAS)

Horwitz et al. (1986) svou teorii zakládali na empirické studii, realizované mezi studenty na začátečnických jazykových kurzech na univerzitě. Oznámili celkem 225 studentům, že zakládají podpůrnou skupinu pro výuku cizího jazyka. Třetina oslovených studentů se ozvala, že by měla zájem se zúčastnit. Z organizačních důvodů klesl počet účastníků na 30. Z tohoto počtu byly vytvořeny dvě skupiny. Na schůzkách se v každé skupince odehrávaly tři typy aktivit. Účastníci diskutovali o svých zkušenostech, měli přednášky o efektivních strategiích učení se jazyku a zkoušeli manažerská cvičení pro redukování úzkosti.

Vše vyústilo v návrh nástroje na měření FLA, který nazvali *Foreign language anxiety scale* (zkráceno FLCAS). Hluboký zájem o jednotlivce měl za následek 33 položek nové hodnotící škály. Jedná se o sebesposuzovací škálu, v níž mají respondenti vyjádřit, do jaké míry souhlasí s daným tvrzením. Míru souhlasu označují na pětibodové Likértově škále, přičemž 1 znamená *nesouhlasím* (a referuje na nízkou úroveň úzkosti) a 5 *souhlasím*, ukazující na vysokou úroveň úzkosti. Při počítání je potřeba také dávat pozor na obrácené položky. Položky reflektují tři zmíněné typy výkonových úzkostí, ale nejsou jasně oddělitelné.

Tento test je velice významný, neboť umožnil určitou uniformitu výzkumu. Všichni výzkumníci, už dlouho s přáním vědecky ověřit svoji zkušenost a porovnat ji s kolegy z jiných oborů a zemí, ho nadšeně přijali. Studie vyžívající FLCAS nebo jiné specifické nástroje na měření úzkosti z cizího jazyka začaly od tohoto bodu nacházet důslednou střední negativní korelaci mezi zjištěnou úrovní úzkosti a výsledky měření výkonu v cizím jazyce, kterým byly nejčastější konečné známky v kurzech. (Horwitz, 2010)

Někteří autoři ale zdůrazňují, že ještě nebyl řešen metodologický problém, jelikož zůstala otázka, jak správně změřit jemné důsledky jazykové úzkostlivosti na výkon v jazyce. Začali podněcovat výzkumníky, aby využívali rafinovanější měřítka výkonu, než jsou závěrečné známky, neboť se jen takto získá vhled do pravého účinku úzkosti (Steinberg & Horwitz, 1986).

Bylo vědecky potvrzeno, že FLA je nezávislým typem úzkosti ze studie (Horwitz, 1986), která měla za cíl informovat o rozvoji a validaci FLCAS. Našla se nízká a statisticky významná korelace mezi FLCAS a Spielbergovým dotazníkem na měření úzkostí a úzkostlivosti STAI (1983) a také mezi FLCAS a testem strachu z negativního hodnocení Watsona a Frienda (1969). Korelace mezi testem strachu z komunikace McCroskeyho (1970) nebyla nalezená. V případě nástrojů na měření testového strachu (Sarason, 1978) byla korelace střední a statisticky významná. Další analýzou však bylo změřeno, že se samotná jazyková úzkostlivost podílí z 28% na známce a že je její vliv relativně nezávislý na vlivu testové úzkostlivosti.

3.2. Teorie jazykové úzkostlivosti podle MacIntyry

MacIntyre (1998) definuje jazykovou úzkostlivost jako „*obavy a negativní emocionální reakce vzbuzené během učení se a používání cizího jazyka*“ (s. 27). V rámci své teorie upozorňuje, že se ze začátku může jednat o krátkodobou momentální úzkost, která může mít negativní účinek na výkon jedince. Pokaždé, když se studenti setkávají se stejnou situací, která např. vyžaduje aktivitu přesahující jimi vnímané reálné možnosti, spadají pak do víru negativních emocí, které se s každou novou zkušeností v dané situaci už jen prohlubují. Vytváří se asociace mezi situací a nepříjemnými pocity. V momentu, když si student uvědomí, že potíže má jen na hodině cizího jazyka, se začne utvářet specifická jazyková úzkost. Je to výsledek procesu vývoje nediferenciovaných přechodných úzkostných stavů do tendence reagovat úzkostně na danou situaci. MacIntyre a Gardner (1991b) proto považují jazykovou úzkost za úzkostlivost aplikovanou na konkrétní kontext. Definují ji jako „*(...)stabilní rys osobnosti mezi zkušenými studenty jazyka*“ (p. 297).

V své studii MacIntyre spolu s Gardnerem (1991b) projevíli další snahu o prokázání nezávislosti jazykové úzkostlivosti na ostatních typech. Shrnuli celkem tři faktory, do kterých bylo seskupeno 23 škál na měření různých typů úzkosti. Kompilace proběhla statistickou metodou zvanou faktorová analýza. Do prvního faktoru patřila většina škál (úzkostlivost jako rys osobnosti, komunikační úzkostlivost, interpersonální úzkostlivost apod.) a byl označen jako *obecná úzkostlivost* nebo *úzkostlivost v sociálně hodnoticích situacích*. Druhým faktorem byly škály měřící úzkost jako přechodné emoční stavy, jakým jsou např. úzkost v situacích, ve kterých

se jedinec nachází poprvé nebo je vystaven fyzickému ohrožení. Třetí faktor byl však nazván *jazyková úzkostlivost* a sestaven ze dvou nástrojů: na měření úzkostlivosti v testech z francouzštiny a používání francouzštiny, a obecně úzkostlivosti ve francouzštině. Došli k poznatku, že výkon v cizím jazyce trpěl jen pod vlivem jazykové úzkostlivosti a nikoliv pod vlivem obecných forem úzkostlivosti. To se již dalo usuzovat z prokázané negativní korelace mezi těmito dvěma faktory. Našli důkazy, že faktor jazykové úzkostlivosti je jasně oddělen od ostatních. Takové výsledky faktorové analýzy zřetelně naznačovaly, že se jazyková úzkostlivost může oddělit od ostatních forem, jelikož nebyla prokázaná korelace mezi třemi faktory.

3.2.1. Řešení dilematu úzkosti jako příčiny nebo následku chabého výkonu

MacIntyre (1995) je známý svou reakcí na teorii Sparkse a Ganschowové (1991). V jejich hypotéze lingvistického kognitivního deficitu (LCDH) je úzkost považována za důsledek kognitivních neschopností jedince. Autoři tvrdí, že ti, kteří mají potíže kódovat stimuly z okolí ve svém rodném jazyce, je budou automaticky mít i v cizím, a že tyto potíže vyvolávají nepříjemné pocity a frustraci v jedinci. Právě tyto deficity v kódování, nejčastěji fonémů, jsou hlavním zdrojem rozdílů mezi úspěšnými a neúspěšnými studenty cizího jazyka.

Hlavní kritika hypotézy není to, že deficity vůbec nejsou přítomné ve vysvětlování rozdílů. Později Horwitzová (2000) uznává, že se scénář může odehrávat jen u části studentů, jelikož je počet studentů s nedostatečnými výkony a zmiňujících pocity úzkosti mnohem větší než počet těch, kteří reportovali problémy v rodném jazyce. Připomíná, že není možné, aby všichni měli kognitivní potíže při kódování, když vezmeme v potaz údaj Wordové (1998), že třetina až pětina zkušených studentů hlásila zkušenost s debilitující jazykovou úzkostí. Závěrem tudíž může být, že LCDH je hypotéza zjednodušující. Problém je, že autoři svoji hypotézu dávají do opozice s hypotézou výrazného zásahu afektivních faktorů do procesu osvojování cizího jazyka. Jazykovou úzkostlivost podceňují, definují ji vedlejší účinkem kognitivního postižení. Postoj autorů „buď a nebo“ je důvodem, proč jsou považováni za představitele mechanistického hlediska a jejich strana sporu za prohrávající.

Centrální otázkou v polemice je, zda jsou kognitivní faktory závislé na afektivních faktorech či nikoliv. MacIntyre (1995) připomíná, že kvůli formulaci problému a názvu kapitoly *jazyková úzkostlivost nebo rozdíly v schopnostech v rodilém jazyce* (Sparks & Ganchow, 1991), čtenáři získali dojem o jejich vzájemném vyloučení, ale že se jedná o cyklické ovlivňování, čímž zastává kontextualistické hledisko. Tréninkem kódování může být ovlivněna jazyková schopnost, schopnosti mohou ovlivňovat úzkost, úzkost může ovlivňovat výkon, a špatný výkon může zpětně upravovat, zpravidla zvětšovat úroveň úzkosti. Otázkou dle MacIntyre není, zda se vzájemně ovlivňují, ale kdy přesně dochází k jejich interakci.

Sparks and Ganchowová (1991) vedle redukování role afektivních faktorů na minimum kritizují centrální proud studií i v tom smyslu, že jim vadí nástroje na jejich měření. Konkrétně fakt, že se nejvíce testují sebesposuzovací metodou, která je často diskutabilní. Oller (1979) uvádí, že výsledky této metody mohou být problematické, pokud subjekt bude mít sklon k dávání odpovědí, o kterých si myslí, že je od něj výzkumník očekává. Opozice (MacIntyre, 1995) zmiňuje Gardnerovu testovou baterii na úzkostlivost ve francouzštině a FLCAS jako vysoce reliabilní a validní nástroje na měření jazykové úzkostlivosti. Připomínkou může být i to, že reflexivní metoda může informovat o názorech, afektivních reakcích a stavech v jazyce, které jsou pro studenta důležitější víc, než kterákoliv vnější realita (Bailey, 1983). Dalším důležitým faktem je, že sebesposuzovací škály, ve kterých respondent referuje o vnitřních pocitech, jsou jen jedním ze tří významných způsobů, jak se úzkost z cizího jazyka dá měřit. Druhým způsobem je behavioristicky zaměřené pozorování a hodnocení (rating). Třetí způsob je měření fyziologických reakcí, jakými jsou srdečný rytmus nebo krevní tlak (Zheng, 2008). Existuje určitý posun v kreativě při designu výzkumu a v současnosti se objevují studie, které sledují reakce na experimentálně nastavenou situaci, jež mají za cíl vyvolat v jedinci pocity úzkosti. Zmíním jednu z metod, jež se stala populární díky celkovému zlepšení technologických prostředků. Jedná se o metodu simulovaného vybavení, použitou ve zmíněné studii (viz kapitola 3.1.) Gregersenové a Horwitzové (2002), zabývající se podobností konceptu jazykové úzkostlivosti a perfekcionismu. Některé konkrétní situace, kdy dochází k mluvnímu projevu jedince, se v této studii monitorují různými pomůckami –

točí se kamerou nebo nahrávají na diktafon. Po výkonu se znovu pouští jedinci a ten si má za úkol vybavit, co se mu odehrávalo v hlavě, když experimentální úkol prováděl. Máme možnost následovat myšlenkový tok jedince a tak může uniknout máloco, zejména nepříjemná emoce.

Kritika MacIntyry (1995) je obecnější a zaměřená na vynechání celého sociálního kontextu, ve kterém se proces odehrává. Porovnáváním schopností kódování cizího jazyka s kódováním rodného je rozvoj jazyka izolován od svých sociálně kulturních kořenů. Říká také, že opozice klade důraz jen na kognitivní stránku, a opomíjí prokázané efekty jazykové úzkosti. Ty jsou patrné na pěti úrovních. Téměř všechny úrovně jsme v průběhu práce zmiňovali, přesto tato zjištění opětovně shrneme podle vzoru MacIntyry:

1. Na akademické rovině je jazyková úzkost důležitá, neboť je jedním z nejlepších indikátorů jazykové zdatnosti a úspěchu (MacIntyre & Gardner, 1991a). Toto tvrzení je prokázáno i ve studiích Onwuegbuzie, Baileyho a Daleyové (2000), kdy při kontrole indikátorů problému v rodném jazyce mohla úzkost stále objasnit neúspěch v jazyce.
2. V sociální rovině je u úzkostlivých studentů patrná tendence vyhýbat se komunikačním příležitostem, což určitým způsobem izoluje studenta (MacIntyre, 1995).
3. Úzkostlivost může zasahovat do kterékoliv etapy učení jako kognitivního procesu (Tobias, 1979). Muže filtrovat informace z okolí (Krashen, 1985), být viníkem rozdělení pozornosti (Eysenck, 1979) na provádění samotného úkolu a přemýšlení plné obav nad tím, jaké budou důsledky jeho chování. Toto populárně nazývané rozdělení pozornosti ovlivní kvalitu přijímaných informací, jejich zpracování a organizaci a následně i vybavování.
4. Studenti často zmiňují, že kvůli vzrušení můžou zamrznout v momentu vyvolání, i když přesně ví odpověď na učitelem položenou otázku. Znamená to, že se jim správně vybavila, ale že ji nebyli schopni zformulovat a produkovat navenek. Na orální produkci je kladen velký důraz, což se dá zpozorovat i v škále FLCAS, kde se většina položek testu zaměřuje právě na ni (Horwitz et al., 1986).

5. Osobnostní úroveň už byla také zmiňovaná, a myslí se tím na obecnou zranitelnost jedincovy sebeúcty, specifickou pro kontext komunikace v cizím jazyce (Horwitz et al., 1986).

3.3. Zdroje jazykové úzkosti dle Youngové

Youngová (1991) mluví o potenciálních zdrojích úzkosti jedince z tří perspektiv: jedince, učitel a výukových praktik. Rozděluje je do šesti skupin, které podrobněji probereme. Všechny uvedené příklady jsou převzaty z dané publikace, pouze někde více specifikované.

První skupinou jsou osobní nebo mezilidské úzkosti, které mohou být výsledkem problémů různých povah. Problém nízké sebeúcty je podle Krashena jeden ze základních. Doslova říká, že „*lidé s nízkou sebeúctou si dělají starosti o to, co si jejich vrstevníci myslí, a jsou zainteresovaní v potěšení ostatních. A to si myslím, že má dost společného s úzkostí*“ (in Young, 1991, p. 427). O problému soutěživosti píše Baileyová (1983), k němuž se dostala zajímavou metodou analýzy deníků studentů. Definuje soutěživost jako „*přání vynikat v porovnání s ostatními*“ (p. 96). Dle její hypotézy se úzkost rodí, když soutěživí studenti začnou sebe považovat za méně kompetentní než ostatní a cítí se už neschopní soutěžit. Youngová (1991) shrnuje i koncepty jiných autorů. Zajímavý je např. koncept klubového členství, který předpokládá, že aby se student naučil jazyku, musí se považovat za člena klubu těch, kteří daným jazykem hovoří. Krashen (in Young, tamtéž) se domnívá, že právě afektivní filtr přestává fungovat, když se osoba začne považovat za člena skupiny. Je to důvodem, proč se neučíme každému jazyku, kterému jsme vystavení, a preferujeme jazyk, který používají vrstevníci, nikoliv rodiče. Přání identifikovat se a asimilovat se skupinou je koncept podobný výše zmíněnému konceptu členství, pouze hlubší, ale také aplikovatelný na Krashenovu hypotézu pádu filtru. Dalším velice často diskutovaným pojmem je existenční úzkosti. Jde o typ inherentní úzkosti, jež můžeme nalézt u studentů, kteří si myslí, že se naučením jiného jazyka odcizí a přestanou existovat takoví, jací doposud byli, když mluvili rodným jazykem. Bojí se, že ztratí dlouho pěstovanou pozitivní představu o sobě samém. Studenti často mají tendenci se považovat za horší než jejich spolužáci. Osobní vnímání úrovně jazykové

schopnosti jako nízké také může být prvním krokem a podkladem k vytváření jazykové úzkostlivosti.

Pro druhou skupinou příčin jsou charakteristická nerealistická přesvědčení studenta, jimiž se zabývá několik autorů, jak je shrnuje Youngová (1991). Uváděli zkušenosti se studenty, kteří věřili, že je výslovnost nejdůležitějším aspektem učení se cizímu jazyku. S takovýmto přesvědčením není žádný div, pokud se úzkost objeví, jelikož se studentova výslovnost i po několika letech nemusí podobat výslovnosti rodilých mluvčích. Zmiňují i další věci, které studenti považují za důležité. Je to slovník, komunikace, cestování do cílové země, překlad a navazování přátelství. Jiní autoři měli zkušenost s přesvědčením studentů, že jejich výroky musejí být správné a jejich akcent výborný. Také si někteří studenti mysleli, že budou schopni plynule mluvit za relativně krátkou dobu, méně než dva roky. Často je patrná i myšlenka, že je podstata jazyka jen v překladu a že obecně mají někteří lidé větší dispozici se jazyku naučit. Úzkostlivost totiž může být interpretovaná jako srážka reality s přesvědčením (in Young, tamtéž).

Třetím pramenem frustrací mohou být učitelova přesvědčení a strachy. První příklad je jedním z největších dilemat učitelů, zda upozorňovat na každou chybu nebo zda mít kamarádský přístup ke studentům či nikoliv. Většina zkoumaných učitelů považuje strašení za motivátor, který má facilitující povahu vzhledem k výkonu. Na rozdíl od žáků vítají autoritativnější přístupy. Vynořují se i úvahy, které následně lehce vyvolají úzkost u studentů. Učitel musí studenty pokaždé opravovat a nesmí jim dovolit pracovat ve dvojicích, neboť se jinak hodina vymkne kontrole. Jeho práce je jen přednášet a mít spíš roli výcvikového instruktora než facilitátora komunikace (Young, 1991)

Za čtvrté uvádí Youngová (tamtéž) interakci učitel-student. Když se volněji interpretuje, má na mysli převážně vadnou komunikaci způsobenou neshodami v představách o modelových interakčních obrazcích mezi učitelem a studentem. Ve stejné publikaci jsou zmiňované empirické zkušenosti některých autorů, kteří se shodují, že studentům nejvíce vadí způsob, jakým učitel chyby opravuje. Studenti vítají do určité míry opravu, ale ne natolik častou a striktní, že by vyvolalo dojem spolužáků, že jsou hloupi.

Jazyková úzkost může také pocházet z procedur zastoupených ve třídě na hodinách cizího jazyka. Více než půlka žáků zkoumaných různými studii udávala jako úzkost provokující povinnost přednést a okomentovat prezentaci. Dalšími kritickými okamžiky jsou orální kvízy a vyvolání učitelem (Young, 1991). Youngová ve své dřívější studii (1990) zjistila, že se studenti cítí příjemněji, když nemusí jít k tabuli, aby mluvili, nebo když nemusí provádět orální parodie a prezentovat před třídou. Jiní autoři uvádění v Youngové (1991) posuzují ostatní populární aktivity při výuce jazyka. Co se týče aktivit jako hraní role, je zajímavé, že jedna půlka studentů výše zmíněných studií udává, že je má ráda, a druhá, že se v nich cítí nepříjemně. Některé aktivity, jakým jsou opakování nahlas po učiteli, psaní domácích úkolů a čtení si pro sebe na hodinu ale nemohou zranit sebeúctu studenta. Jsou jim příjemnější, neboť se necítí jako pod reflektorem. Studenti reportují, že by se nechtěli zúčastnit hodiny, kde se vedou debaty, ale těch, kde se probírají aktuální témata. Svoji roli může hrát i to, jestli jsou aktivity očekávané nebo ne. Studenti nemají rádi, když musejí odpovídat na otázky, na které nejsou dopředu připraveni nebo když nejsou vůbec připraveni mluvit. S tím je svázaná i dobrovolnost. Aktivity, založené na dobrovolnictví, čili ponechání prostoru pro studenty, aby se sami rozhodli, zda odpoví či ne, jsou nepříjemné jen 9% studentů v rozhovorech Horwitzové et al.(1986).

Práce ve skupině je ještě jedno téma, jež patří do této skupiny faktorů. V některých výzkumech (in Young, 1991) se zjistilo, že jsou studenti citliví na velikost skupiny. Rozdíl ale nevidí mezi prací ve větší skupině od 7 do 15 lidí a prací v celé třídě. Jak Occhipintiová shrnuje (2009), je zdokumentováno v jiných studiích, že práce v malých skupinách nebo ve dvojicích může snížit úroveň úzkosti studentů. Youngová (1990) uvádí, že by si většina dokonce užívala práci, pokud by byla ve dvojicích, a že by se ani nebála mluvit před skupinou lidí, ve které se mezi sebou lépe znají. Jako závěr je navrhováno učitelům, že se mají na praktiky, které jsou zmíněné jako žádané, nebo které se naopak nedoporučují, dívat jen v rámci některých konkrétních úrovní instrukcí a ne jako na obecné, černo-bíle hodnocené, dobré nebo špatné.

Úzkost může pocházet z testových situací, které jsme už v teorii Horwitzové et al. (1986) probírali, ale jako podobný typ výkonové úzkostlivosti. Youngová (1991)

mluví o zkušenosti některých autorů, či respondenti pociťovali úzkostlivost při určité formě testování, nebo při některých položkách v testu, např. typu otázek, se kterým se dosud nesešli. Dále studenti uváděli, že cítili určitou míru úzkosti, ale i frustraci, kdy trávili několik hodin učením se z výpisků z přednášek, aby nakonec zjistili, že to vůbec nebude v testu. Je přítomné (tamtéž) i třídění situace, ve kterých se student může cítit nepříjemně, do tří skupin: situace nové, nejednoznačné a vysoce hodnotící. Aplikujeme-li do jazykového testování, které je samo o sobě vysoce hodnotící, neznámé a dvojsmyslné otázky nebo formu testu, máme směs pravděpodobně produkující úzkost jako reakci.

3.4. Shrnutí hlavních postřehů z teoretické části

Závěrem můžeme říci, že se většina autorů shoduje v tom, že jazyková úzkostlivost není jen doplňujícím prvkem zanedbatelného charakteru ale, že jde o centrální emocionální konstrukt, který má podstatný vliv na výuku cizích jazyků. Vzhledem k velké rozmanitosti v terminologii je zcela zásadní na začátku přesně definovat předmět výzkumu a vymezit ho vůči ostatním typům úzkostlivosti, aby se předešlo nejednotným výsledkům napříč studii, což byl poměrně častý fenomén v minulosti. Nejčastější metodou zkoumání jazykové úzkostlivosti představují sebeposuzovací nástroje, ve kterých je úkolem respondentů ocenit vlastní vnitřní pocity spojené s cizím jazykem. Nejvíce používaný je známý standardizovaný dotazník Horwitzové et al.(1986) FLCAS, který byl vyvinut, aby se předešlo dalším rozporuplným výsledkům podobných studií o dopadu jazykové úzkostlivosti na výkon v jazyce. Jelikož je již považováno za prokázané, že přílišné pociťování úzkostlivosti má negativní vliv na obecnou výkonnost v jazyce, vyvstávají ve výzkumu nové dva trendy. Prvním je zjemňování nástrojů zkoumání, a to především zaměňování konečných známek z jazyka jako ukazatel výkonu v jazyce. Druhým trendem je neohraničovat výzkum jen na situaci učení se cizímu jazyku v širším smyslu, ale i na velice úzké vymezení pojmu, jakým může být například úzkostlivost v orální produkci cizího jazyka, nebo z komunikace s rodilými mluvčími.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4. Úvod do problému

Jak již bylo zmíněno dříve, současný výzkum je v něčem nový jak na území České republiky, tak i v celosvětovém měřítku. Novinky se odráží hlavně ve výzkumných otázkách, které nejsou adresované přímo na učení se cizímu jazyku ve školním prostředí, ale na užívání cizího jazyka v prostředí širším než jenom školním. Zdá se, že se v klasické literatuře o úzkostlivosti neoddělují jasně dva termíny: *Foreign language learning* (FLL) a *Second language acquisition* (SLA). V lingvistice je rozdíl jasný, a to právě v prostředí, ve kterém učení probíhá. Termín cizí (*foreign*) referuje na učení se jazyku v zemi, kde tento jazyk není dominantním, a tím mají studenti omezené možnosti v něm komunikovat někde jinde než na hodinách jazyka. Druhý (*second*) jazyk je ten, který je oficiální v zemi, ve které se učí, a který pravděpodobně používají v běžné každodenní komunikaci na ulici (Ringbom, 1980).

Jedna věc ale je, když studenti odejdou do zahraničí, aby se jen učili jazyku, a druhá, když se mají učit jiným věcem v cizím jazyce. Dovolím si vznést za předpoklad exponenciální růst úrovně úzkostlivosti. Pokud si představíme někoho, kdo má strach z komunikace v rodném jazyce, ztrojnásobením jeho úrovně úzkosti naroste úroveň nepříjemnosti a nejistoty, kterou může mít osoba snažící se naučit cizímu jazyku. Růst úzkosti stoupá, když se má používat jazyk v konverzaci s rodilým mluvčím, nejdřív nesměřující k žádnému jinému účelu než cvičit jazyk, nebo pak o stupeň výš - k dosažení nějakého běžného komunikačního cíle, až k cíli nejvyššímu, tedy akademickému nebo profesnímu, který má moc určit i další životní dráhu.

I přes závažnost popsané situace a potenciálních rizik negativních pocitů v důležitých okamžicích života, jakým může být rozhodnutí studovat nedokonalými prostředky na úrovni terciálního vzdělání, je k dispozici jen několik studií zabývajících se jazykovou úzkostlivostí u zahraničních studentů (viz výše).

4.1. Vymezení cíle, úkolů a formulace hypotéz

Hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit, jestli je míra jazykové úzkosti, kterou pociťují mezinárodní studenti na českých vysokých školách, svázaná s výkonem

v jazyce. Mnohočetné zahraniční výzkumy poukazují na střední negativní souvislost mezi těmito dvěma proměnnými u různých typů vzorků, ale málokteré se jí zabývají v kontextu internacionálních studentů. Navíc část populace, na kterou se zaměřujeme, zatím nikdo nezkoumal.

Obecnějšími cíli tohoto výzkumu bylo určit, jaké faktory mohou mít dopad na jazykovou úzkostlivost. Nejvíce je zkoumáno, zda čas, během kterého se studenti vystavovali cizímu jazyku, nebo počet interakcí, ve kterých se zapojovali do komunikace s rodilými mluvčími, má vliv na úroveň úzkosti.

Za dílčí cíle pokládáme zkoumání rolí ostatních faktorů, které odpovídají těm z první kategorie osobnostních faktorů Youngové (1991). Nejprve zda to, nakolik student věří svým jazykovým schopnostem (tzv. osobně vnímaná úroveň znalosti cizího jazyka) koresponduje s úzkostí. Další otázka zní, jestli je student jediný cizinec ve třídě nebo jen jeden z mnoha, což může ukazovat na soutěživost jako rys osobnosti, o které hovořila Baileyová (1983), a proces sociálního srovnávání ve třídě. Předpokladem je, že soutěživý student, který je jediným cizincem ve třídě, je donucen se srovnávat s rodilými mluvčími, z čehož plyne pocit, že je vždycky v inferiorní pozici, což může mít vliv na úroveň jazykové úzkostlivosti. Naopak úroveň úzkosti těch cizinců, kteří jsou většinou částí třídy, by měla být výrazně nižší, jelikož studenti mají možnost se srovnávat s těmi, kteří jsou ve stejné situaci jako oni. Ještě jedno porovnání míry úzkostlivosti bylo provedeno, a to vzhledem ke stupni studia, kde nás zajímá, zda se zvyšujícími se akademickými požadavky na studenta se zvyšuje i úroveň jeho úzkosti.

Výše uvedené výzkumné otázky byly podnětem pro vytvoření těchto hypotéz:

- H1** Jazyková úzkostlivost a výkonnost v cizím jazyce jsou vzájemně závislé.
- H2** Jazyková úzkostlivost a doba vystavování se cizímu jazyku jsou vzájemně závislé.
- H3** Jazyková úzkostlivost souvisí s délkou komunikace s rodilými mluvčími.
- H4** Jazyková úzkostlivost souvisí s osobně vnímanou úrovní znalosti jazyka.
- H5** Jazyková úzkostlivost souvisí s počtem integrovaných cizinců ve třídě.
- H6** Jazyková úzkostlivost souvisí se stupněm studia na vysoké škole.

5. Metody výzkumu

5.1. Charakteristika a popis výběrového souboru

Respondenti této studie jsou cizí studenti na českých vysokých školách. Jako podmínka pro přijetí na univerzity v České Republice je mimo jiné i složení zkoušky z češtiny a získání certifikátu úrovně B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. To implicitně znamená, že se uchazeči, kteří se hlásí na vysoké školy, už docela dobře orientují v jazyce, že budou schopní poslouchat přednášky a plnohodnotně se zapojit do výukového procesu. Předpokladem tedy je, že všichni respondenti měli alespoň tuto úroveň znalosti cizího jazyka a že dotazníku byli schopni porozumět.

K osloveným studentům jsme se dostali přes síť známých, kterým se nejprve posílal internetový odkaz s elektronickým dotazníkem. Metodou lavinového výběru se šířila prosba o vyplnění dotazníku co největšímu počtu studentů splňující hlavní kritérium: studium v češtině, jež není jejich mateřským jazykem. Občané Slovenské republiky byli z výzkumu vyřazeni, i když jsou v registrech univerzit vedeni jako cizinci. Bylo tak rozhodnuto ze zjevných důvodů společné historie a blízkosti jazyka, navíc je slovenským studentům dovoleno, aby na hodinách komunikovali ve svém jazyce. Data byla sbírána od konce listopadu 2015 do začátku února 2016.

Výzkumný vzorek nakonec tvořilo 73 respondentů, z toho 27 (36.98%) mužů a 46 žen (63.01%). Naprostou většinou se jednalo o studenty bakalářského programu (75.34%), magisterských studentů se účastnilo 16 (21.91%) a studenti doktorského studia byli ve výzkumu jen 2 (2.73%). Nejvíce byli zastoupeni technicky zaměřeni studenti (41.09%), následováni humanitně orientovanými (32.87%) a naposled studenti ekonomického zaměření (26.02%). Předchozí zkušenost s dlouhodobým pobytem v cizině, s podmínkou, že se jednalo o pobyt delší než půl roku, mělo jen 13 studentů (17.80%). Téměř třetinu skupiny činili občané Ruska (30.13%), z Bosny a Hercegoviny a Srbska byl podobný počet respondentů, s mírnou převahou občanů Srbska (20.54%). Třetí statní příslušnost dle počtu respondentů byla ukrajinská, kdy 7 studentů bylo ochotno dotazník vyplnit. Občané jiných zemí se výzkumu zúčastnili v malém počtu (Bělorusko, Brazílie, Kazachstán, Maďarsko, Makedonie, Moldavsko a Panama) a spolu s jedním nedeklarovaným respondentem byli zahrnutí do kategorie ostatní (20.54%).

<i>Proměna</i>	<i>N</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Počet</i>	<i>Procento(%)</i>
<i>Pohlaví</i>	73	Muž	27	36.98
		Žena	46	63.01
<i>Stupeň studia</i>	73	Bakalářské	55	75.34
		Magisterské	16	21.91
		Doktorské	2	2.73
<i>Studijní zaměření</i>	73	Humanitní	24	32.87
		Ekonomické	19	26.02
		Technické	30	41.09
<i>Předchozí zkušenost s dlouhodobým pobytem v cizině</i>	73	Ano	13	17.80
		Ne	60	82.19
<i>Státní příslušenství</i>	73	RUS	22	30.13
		SRB	15	20.54
		BIH	14	19.17
		UKR	7	9.58
		Ostatní	15	20.54

Tabulka 1. demografické údaje o respondentech

5.1.1. Průběh výzkumu

Data byla sbírána prostřednictvím elektronického dotazníku, vytvořeného v aplikaci *google formulář*. Byl vybrán konkrétně tento způsob, protože aplikace umožňuje rychlé předávání dotazníku respondentům kopírováním krátkého odkazu a autorovo monitorování odpovědi v reálném čase, jelikož se obnovují hned po kliknutí na zpětné odeslání formuláře respondenty. Autorovi není omezen přístup k datům a po ukončení sběru se s nimi lehce operuje, neboť je má možnost převést automaticky do tabulky nebo grafu. Vítaná byla také možnost označení položek za povinné, čímž se předešlo absenci důležitých informací a následně vyřazení některých respondentů ze vzorku při analýze, k čemuž by určitě došlo v papírové podobě dotazníku.

5.2. Elektronický dotazník

Dotazník byl sestaven ze tří částí a úvodních instrukcí (k dispozici na <http://goo.gl/forms/20KPIjtJzH> a v přílohách). Instrukce obsahovaly základní směrnice, jak při vyplnění dotazníku postupovat a co se od respondenta očekává. Hlavně bylo vysvětleno, že se má dotazovaný vyjádřit, nakolik jeho zkušenost koresponduje s uvedenými tvrzeními, především tedy při vyplňování první části dotazníku, který měl za úkol posoudit úroveň jazykové úzkostlivosti. Naším cílem však bylo zvýšit pravděpodobnost upřímných odpovědí v této části. O to jsme se pokusili kladením důrazu na fakt, že neexistují žádné správné ani chybné odpovědi, ale že jde o jejich názory. Druhá část nebyla v instrukcích vysvětlena, jelikož vyžadovala klasické vyplnění demografických údajů a tří jiných přímých otázek. Do instrukcí patřila i zmínka o gramaticko-lexikálním testu jakožto součásti dotazníku. Aby se eliminovalo nebezpečí, že někteří respondenti při zmínce o gramaticko-lexikálním testu vyplňování dotazníku vzdají, bylo hned u zmínky o testu nahlášeno, že je anonymní a bude použit výhradně pro účely této bakalářské práce.

5.2.1. Dotazník FLCAS

První část dotazníku tvořil upravený překlad nástroje na měření specifické jazykové úzkostlivosti FLCAS (Horwitz et al., 1986). Úpravy byly provedeny vzhledem k jedinečné povaze integrace cizinců do českého terciálního vzdělávání. Originální nástroj totiž předpokládal měření jazykové úzkostlivosti v prostředí, kde jazyk není možné cvičit nikde jinde nežli na hodinách jazyka a ve třídě. Naši respondenti

však jazyk používali na téměř všech hodinách, jelikož studovali běžné programy v češtině, navíc v zemi, kde je tento jazyk dominantní. Jednalo se převážně o úpravu názvu dotazníku, jeho formy a několika slov, aby odpovídal vysokoškolskému slovníku a zmíněné situaci. Počet položek, tedy celkem 33, zůstal stejný. Změny budou detailně vysvětleny níže.

Originální nástroj se zaměřuje na zkušenosti ze třídy, a proto byl ve většině položek přítomen výraz *hodina cizího jazyka* nebo *hodina jazyka*. Právě z důvodu toto slovní spojení příliš neopakovat, jsme vybrali takovou formu dotazníku, aby většina tvrzení byla pokračováním věty z názvu dotazníku, tedy: „*Na hodinách prováděných v češtině...*“. V samotných položkách tím pádem frázi nebylo zapotřebí zdůrazňovat a byla úplně vynechána. Spoléhalo se na to, že student rozumí, že se ptáme na zkušenosti z univerzity a jako připomínka mu vždy sloužil sám název dotazníku. Příkladem může být položka „*(Na hodinách prováděných v češtině...) cítím silné bušení srdce, když mam být vyvolaný/á*“. Termín *učitel cizího jazyka* byl také patrný u tvrzení, která se dala zredukovat, tudíž jsme ho zaměnili jen termínem více odpovídajícím vysokoškolskému slovníku - *vyučující*. Příkladem je položka: „*(Na hodinách prováděných v češtině...)jsem napjatý/á, když nerozumím každému slovu, které vyučující říká*“.

Kde nebylo možné ze samotné formulace položek originálního dotazníku zkrátit tvrzení výše zmíněnou cestou, i naše položky musely být napsané jako klasická věta. V nich jsme se frázi *cizí jazyk* nemohli vyhýbat a úprava se hlavně zakládala na změně do její upřesněné podoby *česky (jazyk)*. Příkladem je tvrzení: „*Jsem ohromen/á počtem pravidel, která se musím naučit, abych dobře mluvil/a česky*“. Konstrukce se objevovala i v různých kombinacích, jakými byly *hodiny v cizím jazyce*, *test v cizím jazyce* apod. Kupříkladu uvádím pozměněné věty: „*Nerozumím tomu, proč některým lidem hodiny vedené v češtině vadí*“ a „*Čím více se učím na test v českém jazyce, tím více jsem zmatenější*“.

Položka v původním dotazníku o srovnání nervozity studentů na hodinách jazyka s nervozitou v jiných hodinách však byla problematická. S přihlédnutím k výše zmíněnému vzorci překladu a změn, jsme nakonec zvolili položku „*(Na hodinách prováděných v češtině...) se cítím více napjatý/á a nervózní než na hodinách vedených*

v *jiném jazyce*“. Moc nedávala smysl, jelikož se většina předmětů vyučuje v českém jazyce. Nakonec ale nebyla vyřazena, protože se předpokládá, že se studenti mohou účastnit i školních kurzů jiných cizích jazyků, které často mají možnost zapsat si do rozvrhu jako volitelné předměty nebo už měli zkušenosti se studiem v jiném jazyce.

Hodnoty každé z položek byly počítány do celkového skóre, označeného jako *úroveň jazykové úzkostlivosti*. Jelikož se jedná o klasickou Likertovou škálu, byl to součet bodů od 1 do 5 z každého tvrzení. Výrok *silně nesouhlasím* se bodoval číslem 1, *spíše nesouhlasím* 2, *nevím* 3, *spíše souhlasím* 4 a *silně souhlasím* 5. V dotazníku však byly i otázky, které se musely hodnotit obráceně. Malý součet na konci referoval na nízkou úzkostlivost a velký na vysokou úroveň jazykové úzkostlivosti. Maximální počet bodů byl 165, i když nejvíce úzkostlivý student našeho vzorku měl 133. Minimální možný byl 33, v našem výzkumu se objevil student s nejmenším skóre 47 bodů.

5.2.2. Demografické údaje a doplňující otázky

Druhým úkolem respondentů bylo vyplnit demografické údaje, nezbytné pro popsání výzkumného vzorku. Ptali jsme se na státní příslušnost, pohlaví, stupeň studia, studijní zaměření, zda už měli předchozí zkušenosti s pobytem v cizině delším než 6 měsíců a jak dlouho už bydlí v České republice. Poslední zmíněná položka je zvláště důležitá, jelikož poskytuje odpověď na druhou výzkumnou otázku. Hodnoty této položky, jimiž byla délka pobytu, byly korelované s celkovým skóre úzkostlivosti z první části. Pro dílčí hypotézy byly využity i údaje o stupni studia. Předpokládalo se, že nám může říct, zda zvyšující se akademické nároky souvisí s úrovní jazykové úzkostlivost.

Do druhé částí spadaly i 3 otázky vyžadující po studentech, ať se zařadí do některé z uvedených kategorií. Zajímalo nás nejdříve, kolik je integrovaných cizinců ve třídě, abychom mohli posuzovat roli soutěživosti jako osobnostního rysu v utváření jazykové úzkostlivosti. Premisou bylo, že se soutěživý student, který je jediný cizinec ve třídě, se vzdává a přestává soutěžit, když vidí, že není schopen se srovnávat se svými spolužáky kvůli nedostatečně rozvinutému jazyku. Z toho může pramenit jeho jazyková úzkostlivost (Bailey, 1983). Vzhledem k této myšlence, jsme vytvořili 4 kategorie,

ke kterým se respondenti měli možnost přiřadit. Do první kategorie patřili studenti, kteří jsou téměř jediní cizinci na hodinách ve škole. Do druhé se řadili ti, kteří jsou jedni z mála cizinců, přesněji patří do skupiny maximálně 10 cizinců ve třídě. Třetí kategorie byla určena studentům, kteří jako cizince tvoří čtvrtinu všech posluchačů na hodinách. Do poslední se měli zařadit ti, jejichž třída je většinou složená z cizinců.

Následovala položka o počtu interakcí s rodilými mluvčími, během kterých byli zapojeni do komunikace. Otázka přesně zněla: „*Kolik hodin týdně přibližně trávím s rodilými mluvčími (kdy jsem zapojen do komunikace)*“. Námi vytvořená stupnice obsahovala 5 možností. Respondenti se ve svém úkolu přiřadit se k jedné z kategorií mohli orientovat pomocí dvou typů informací, které každá kategorie obsahovala. Počet interakcí byl vyjádřen jak časově, tak i popisně. Na nejmenší počet interakcí odkazovala odpověď „*méně než 5 hodin (v omezené míře, pozdravím, o přestávkách mluvím o úkolech, diskutuji na školní témata...)*“ a na největší možnost „*30 a více (bydlím s Čechem/Češkou, nejlepší kamarád/ka, přítel/kyně je Čech/Češka...)*“. Zařazení studentů nám tím pádem umožnilo najít odpověď na třetí výzkumnou otázku.

Respondenti byli také nakonec dotázáni na sebehodnocení toho, jaké jsou jejich jazykové schopnosti v češtině. V dotazníku a v práci pak proměnná byla označená jako *osobně vnímaná úroveň znalosti cizího jazyka*. Vzorovou stupnicí pro vyjádření posloužila stupnice použitá v práci Okady (2015), vytvořená hlavně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Obsahovala 7 stupňovaných možností od výroku „*(Jsem schopen/schopna...) zachytit velmi jednoduché výrazy a říct něco o sobě a svých pocitech za použití základních slov*“ až k výroku „*(Jsem schopen/schopna...) bez problémů pochopit téměř všechny záležitosti a logicky je zopakovat*“. Byl nám poskytnut jak vzhled do toho, nakolik studenti věří svým jazykovým schopnostem, tak i možnost zkoumat dopad určitého způsobu vnímání svých jazykových znalostí na úroveň prokázané jazykové úzkostlivosti.

5.2.3. Gramaticko-lexikální test

Třetí částí dotazníku byl gramaticko-lexikální test. Jednalo se o část modelové varianty Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince na úrovni B2, kterou vytvořil Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. K dispozici je jeho běžné stáhnutí na stránkách Ústavu (ÚJOP, 2016). Vyplnění testu ani celého dotazníku nebylo

časově ohraničeno, i když je u certifikovaných zkoušek na tento test určeno 30 minut. Obsahoval 4 typy úloh s celkem 20 úkoly. U úkolů 1 až 5 bylo zapotřebí vybrat jedno správné řešení. U úkolů 6 až 8 měli vždy respondenti vybrat jen jednu větu, která má stejný význam jako původní věta. U úkolů 9 až 14 měli dotazovaní doplnit větu slovem ze závorky ve správném tvaru. Úkoly 15 až 20 byly zahrnuty do textu, přičemž se mělo doplnit jedno slovo dle kontextu. Každý úkol se bodoval jedním bodem, tudíž maximální počet bodů byl 20, čehož dosáhli pouze dva studenti. Nejnižším výsledkem byly 3 získané body, což by bylo při skládání certifikační zkoušky nedostatečně pro úspěšné složení testu. Polovina, tedy 10 bodů, obvykle stačí na složení zkoušky. Takového výsledku nedosáhlo 21 studentů (28.76%). Jelikož se předpokládá, že všichni studenti měli dosaženou úroveň znalosti jazyka ještě před vstupem na vysokou školu, horší výsledky testu v našem dotazníku by mohly být připsány nedostatku motivace a jiným faktorům, o kterých bude řeč v diskuzi.

5.3. Metody analýze dat

Data byla analyzována prostřednictvím programu *SAS*, ve kterém byly prováděny celkem dva testy korelace a čtyři analýzy rozptylů. Korelace byla stanovena nejdříve mezi výsledky gramaticko-lexikálního testu a výsledku testu měřící úroveň jazykové úzkostlivosti. V druhé korelaci byla za jednu proměnnou také vzata úroveň jazykové úzkostlivosti zjištěná první částí dotazníku, a druhou byly roky pobytu v České republice, zjištěné v demografické části dotazníku.

ANOVA testy pak analyzovaly rozdíly ve výsledcích různých kategorií respondentů v testu měřícím jazykovou úzkostlivost. Vzhledem k velikosti souboru ($N=73$), ANOVA testy jsme prováděli bez předchozího testu normálního rozdělení dat. U počtu interakcí s rodilými mluvčími, kde se respondenti aktivně zapojovali do komunikace, jsme vytvořili 4 kategorie, které jsme následně porovnávali vzhledem k celkovému skóre jazykové úzkostlivosti. To samé jsme udělali mezi 6 kategoriemi osobně vnímané úrovně jazykových znalostí, jelikož se do první kategorie žádný respondent nezařadil. Další analýza variance byla provedena mezi počty studentů cizinců ve třídách, autorkou vymezených ve 4 kategoriích. ANOVA také sloužila k nacházení rozdílu mezi dopady tří stupňů studia, tedy bakalářského, magisterského a doktorského, na celkovou úroveň úzkostlivosti.

6. Data a jejich interpretace, zhodnocení hypotéz

6.1.1. Výsledky hlavních hypotéz

H1 Jazyková úzkostlivost a výkonnost v cizím jazyce jsou vzájemně závislé.

Konkrétně daná hypotéza H1 zní: Jazyková úzkostlivost měřená pomocí upravené verze posuzovací škály FCLAS a výkonnost v cizím jazyce měřená výkonem v gramaticko-lexikálním testu v českém jazyce spolu statisticky významně korelují.

H0: $\rho=0$

H1: $\rho \neq 0$

Tabulka 2. Popisná statistika proměň suma g-l testu a suma úzkostlivost

<i>Popisná statistika</i>						
Proměnná	N	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Suma	Minimum	Maximum
<i>Suma g-l testu</i>	73	11.89	4.06	868	3	20
<i>Suma úzkostlivost</i>	73	85.91	21.01	6272	47	133

Tabulka 3. Koeficient korelace a P hodnota pro výsledky gramaticko-lexikálního testu a úroveň jazykové úzkostlivosti

<i>Pearsonův koeficient korelace, N= 73</i>	
<i>Pravděpodobnost > r pod H0: Rho=0</i>	
<i>Suma g-l test</i>	<i>Suma úzkostlivost</i>
	-0.26
	0.02

P hodnota $0,02 < \alpha 0,05$ a H0 zamítáme. Korelace existuje a je statisticky významná.

V prvním hypotéze byla prokázána nízká negativní korelace mezi výsledky gramaticko-lexikálního testu a testu měřící úroveň jazykové úzkostlivosti ($r=-.26$). Znamená to, že dvě proměnné - jazyková úzkostlivost a výkonnost v cizím jazyce - spolu souvisí a to tak, že se zvýšením jedné druhá snižuje. Prakticky se výsledek

projevil tak, že osoba, která zvládla gramatiku a lexikum lépe, měla menší jazykovou úzkostlivost.

H2 Jazyková úzkostlivost a doba vystavování se cizímu jazyku jsou vzájemně závislé.

Konkrétně daná hypotéza H1 zní: Jazyková úzkostlivost měřená pomocí upravené verze posuzovací škály FCLAS a doba vystavování se cizímu jazyku zjištěná položkou „*Jak dlouho bydlíš v České Republice? *kolik let*“ spolu statisticky významně korelují.

H0: $\rho=0$

H1: $\rho \neq 0$

Tabulka 4. Popisná statistika proměn bydlení v ČR a suma úzkostlivost

<i>Popisná statistika</i>						
Proměnná	N	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Suma	Minimum	Maximum
<i>Bydlení v ČR</i>	73	3.12	1.52	228	0	7
<i>Suma úzkostlivost</i>	73	85.91	21.013	6272	47	133

Tabulka 5. Koeficient korelace, a P hodnota pro dobu pobytu v ČR a úroveň jazykové úzkostlivosti

<i>Pearsonův koeficient korelace, N= 73</i>	
<i>Pravděpodobnost > r pod H0: Rho=0</i>	
<i>Bydlení v ČR</i>	<i>Suma úzkostlivost</i>
	-0.09
	0.42

P hodnota 0,42 > alfa 0,05, H0 nezamítáme.

Doba pobytu v České Republice nekorelovala s úrovní jazykové úzkostlivosti, neboť se našel velice nízký a statisticky nevýznamný korelační koeficient ($r=-.09$). Nulová hypotéza tudíž nemohla být zamítnuta. Tyto dvě proměnné (doba vystavování se cizímu jazyku a jazyková úzkostlivost) spolu v našem vzorku nesouvisely.

H3 Jazyková úzkostlivost souvisí s délkou komunikace s rodilými mluvčími

Konkrétně jsme si stanovili tuto hypotézu: Úroveň jazykové úzkostlivosti (měřená škálou FCLAS) se statisticky významně liší mezi skupinami studentů rozdělených do čtyř kategorií dle délky interakcí s rodilými mluvčími, kde jsou studenti zapojeni do komunikace.

$$H_0 \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$$

$$H_1 \mu_1 \neq \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$$

Tabulka 6. řešení ANOVA mezi délkou interakcí s rodilými mluvčími a jazykovou úzkostlivostí

<i>zdroj</i>	<i>počet stupňů volnosti</i>	<i>součet čtverců odchylek</i>	<i>rozptyl</i>	<i>testovací charakteristika</i>	<i>riziko chyby prvního druhu</i>
<i>Zapojení se do komunikace</i>	3	7768.63	2589.54	7.44	0.0002

Tabulka 7. počet pozorování, průměr, sm. odchylka

<i>Zapojení se do komunikace</i>	N	<i>Suma úzkostlivosti</i>	
		Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1	26	99.26	18.63
2	11	84.63	17.24
3	17	77.70	19.10
4	19	75.73	19.04

Ad 1.- méně než 5 hodin (v omezené míře, pozdravím, o přestávkách mluvím o úkolech, diskutuji na školní témata...).

Ad 2. 5-15 hodin (v rámci běžné denní komunikace, chodím na oběd, kávu...).

Ad 3. 15-30 hodin (pravidelně se setkávám na mimoškolních aktivitách...).

Ad 4. 30 a více (bydlím s Čechem/Češkou, nejlepší kamarád/ka, přítel/kyně je Čech/Češka...)

P hodnota $0,0002 < \alpha 0,05$. H_0 zamítáme, protože jsou rozdíly mezi aritmetickým průměrem jednotlivých skupin.

Výsledky prvního ANOVA testu nám ukázaly, že jsou rozdíly v aritmetických průměrech úrovně jazykové úzkostlivosti mezi jednotlivými délkami komunikace s rodilými mluvčími. Post hoc test Bonferroniho korekce nám to potvrdil, a našel statisticky významné rozdíly mezi **1-3** a **1-4** kategorií, které jsou zobrazené v tabulce č. 9.

Tabulka 8. Bonferroni test - hlavní výsledky

Signifikační úroveň	0.05
Počet stupňů volnosti	69
Rozptyl způsobený náhodnými vlivy	348.15
Kritická hodnota testovací charakteristiky	2.71

Tabulka 9. Bonferroni test - podrobné výsledky

<i>Staticky významná porovnání na hladině 0.05 jsou označena ***</i>				
<i>porovnání mezi jednotlivými kategoriemi</i>	<i>rozdíl mezi dvěma skupinovými průměry</i>	<i>simultánní intervaly spolehlivosti 95%</i>		
<i>1-2</i>	14,63	-3,59	32,68	
1-3	21,56	5,75	37,37	**
1-4	23,53	8,23	38,83	**
<i>2-1</i>	-14,63	-32,86	3,59	

2-3	6,93	-12,68	26,54	
2-4	8,90	-10,30	28,10	
3-1	-21,56	-37,37	-5,75	**
3-2	-6,93	-26,54	12,68	
3-4	1,96	-14,95	18,89	
4-1	-23,53	-38,83	-8,23	**
4-2	-8,90	-28,10	10,30	
4-3	-1,96	-18,89	14,95	

Studenti, kteří trávili *méně než 5 hodin týdně* (skupina 1) v interakci s rodilými mluvčími, kdy byli *zapojení do komunikace v omezené míře*, měli nejvyšší aritmetický průměr v testu jazykové úzkostlivosti (99.26). Ti, kteří tráví s rodilými mluvčími *5 - 15 hodin týdně v rámci běžné denní komunikace* (skupina 2), měli 84.63. U těch, kteří se *pravidelně setkávají na mimoškolních aktivitách* s rodilými mluvčími a tráví přibližně *15-30 hodin týdně* (skupina 3), byl průměr úrovně úzkostlivosti 77.70. Nakonec ti, kteří tráví komunikací s Čechy *30 a více hodin týdně* (skupina 4) např. v interakci se spolubydlícím, nejlepším kamarádem nebo kamarádkou, přítelem nebo přítelkyní, měli nejmenší průměr a to 75.73. Z toho jako závěr vyplývá, že studenti více komunikující s rodilými mluvčími, mají menší úroveň jazykové úzkostlivosti.

Jak je patrné, suma úzkostlivosti se snižuje se zvyšujícím počtem hodin, které týdně student tráví v interakci s rodilými mluvčími. Statisticky významné rozdíly v úzkostlivosti se projevily mezi skupinou studentů, které tráví komunikací *méně než pět hodin* a studenty kteří tráví *15-30 a 30 a více hodin týdně* v interakci s rodilými mluvčími.

6.1.2. Výsledky dílčích hypotéz

H4 Jazyková úzkostlivost souvisí s osobně vnímanou úrovní znalosti jazyka.

Konkrétně jsme si stanovili tuto hypotézu: Úroveň jazykové úzkostlivosti (měřená škálou FCLAS) se statisticky významně liší mezi skupinami studentů rozdělených do sedmi kategorií dle osobně vnímané úrovní znalosti jazyka.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5 = \mu_6$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5 = \mu_6$$

Tabulka 10. řešení ANOVA mezi osobně vnímanou úrovní znalosti jazyka a jazykovou úzkostlivostí

<i>zdroj</i>	<i>počet stupňů volnosti</i>	<i>součet čtverců odchylek</i>	<i>rozptyl</i>	<i>testovací charakteristika</i>	<i>riziko chyby prvního druhu</i>
<i>Osobně vnímaná úroveň jazykových znalosti</i>	5	7794.18	1558.83	4.35	0.0017

Tabulka 11. počet pozorování, průměr, sm. odchylka

<i>Osobně vnímaná úroveň jazykové znalosti</i>	N	<i>Suma úzkostlivosti</i>	
		Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
2	1	109.00	
3	4	109.50	12.45
4	17	95.00	20.53
5	20	88.65	18.48
6	16	74.18	15.71
7	15	76.66	21.70

Ad 2. *Jsem schopen/schopna...pochopit základní výrazy vyskytující se v každodenním životě, a provést velmi jednoduchou komunikaci.*

Ad 3. *Jsem schopen/schopna...komunikovat na známá témata v každodenním životě.*

Ad 4. *Jsem schopen/schopna...pochopit mně známá témata ve společenském životě a jednoduše vysvětlit své myšlenky a jejich důvody.*

Ad 5. *Jsem schopen/schopna...přirozeně hovořit o širokém spektru otázek, se kterým se setkávám ve společenském životě a vyjádřit své názory jasně a do podrobnosti.*

Ad 6. *Jsem schopen/schopna...pochopit širokou škálu složitých záležitostí, a logicky zformulovat názor, stejně jako vytvořit logickou diskusi použitím vhodné slovní zásoby podle situace a účelu.*

Ad 7. *Jsem schopen/schopna...bez problémů pochopit téměř všechny záležitosti, a logicky je zopakovat.*

P hodnota $0,0017 < \alpha 0,05$. H_0 zamítáme, jsou rozdíly mezi aritmetickými průměry jednotlivých skupin

Analýzou rozptylu osobně vnímané úrovně úzkostlivosti jsme došli k výsledku, že nulová hypotéza může být zamítnuta, jelikož jsou aritmetické průměry různých kategorií rozdílné. Post hoc test Bonferroniho korekce nám ukázal statisticky významné rozdíly mezi **3-7**, **3-6**, **4-6** kategorií. Z důvodu velkého počtu porovnání mezi kategoriemi, jsme je neznázornili v tabulce, jak to bylo uděláno u hypotézy 3 (viz výše). Výsledky Bonferroniho korekce jsou však k dispozici v přílohách (Příloha č. 4).

Všimnuli jsme se určité pravidelnosti v rozdílech průměru jednotlivých kategorií. Uvádíme aritmetické průměry jazykové úzkostlivosti, jak šly po sobě od druhé kategorie (vnímání svých jazykových schopností jako nedostatečných) k sedmé kategorii (nejlepší hodnocení svých jazykových schopností): **109.00**, **109.50**, **95.00**, **88.65**, **74.18**, **76.66**. Přišli jsme na tvrzení, že se jazyková úzkostlivost snižovala s pozitivnějším vnímáním jazykových znalostí. Výrok ale můžeme brát za pravdivý jen za existence několika podmínek. První podmínkou je vyřazení druhé kategorie, ke které se stejně přihlásil jen jeden respondent ($N=1$), neboť hodnota aritmetického průměru nedává smysl. Druhou je, že vezmeme v potaz předpoklad o existenci hranice, nad kterou už způsob vnímání nemá vliv. Myslíme tím na průměry posledních dvou kategorií, které jsou fakticky stejné. Domníváme se, že sebevědomí roste, když se člověk v něčem vyvíjí a naopak nepříjemné emoce se snižují. V momentu, když si začne myslet, že jsou jeho schopnosti už natolik rozvinuté, že místo pro další pokrok není a že stejně není dokonalý, jak by chtěl být, může přicházet uvědomění si, že pořád bude cizincem a nikdy nebude cizí jazyk umět stejně jako mateřský.

H5 Jazyková úzkostlivost souvisí s počtem integrovaných cizinců ve třídě.

Konkrétně jsme si stanovili tuto hypotézu: Úroveň jazykové úzkostlivosti (měřená škálou FCLAS) se statisticky významně liší mezi skupinami studentů rozdělených do čtyř kategorií dle počtu integrovaných cizinců v jejich třídě.

$$H_0 \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$$

$$H_1 \mu_1 \neq \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$$

Tabulka 12. řešení ANOVA mezi počtem cizinců ve třídě a jazykovou úzkostlivostí

<i>zdroj</i>	<i>počet stupňů volnosti</i>	<i>součet čtverců odchylek</i>	<i>rozptyl</i>	<i>testovací charakteristika</i>	<i>riziko chyby prvního druhu</i>
<i>Počet cizinců ve třídě</i>	3	304.88	101.62	0.22	0.88

P hodnota 0,88 > alfa 0,05. H_0 nezamítáme.

Výzkumná hypotéza o souvislosti jazykové úzkostlivosti s počtem studentů cizinců ve třídě však nebyla potvrzena. ANOVA nenašla rozdíly mezi aritmetickými průměry čtyř zmíněných kategorií.

H6 Jazyková úzkostlivost souvisí se stupněm studia na vysoké škole.

Konkrétně jsme si stanovili tuto hypotézu: Úroveň jazykové úzkostlivosti (měřená škálou FCLAS) se statisticky významně liší mezi skupinami studentů rozdělených do tří kategorií dle stupně studia na vysoké škole.

$$H_0 \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$$

$$H_1 \mu_1 = \mu_2 \neq \mu_3$$

Tabulka 13. řešení ANOVA mezi stupněm studia a jazykovou úzkostlivostí

<i>zdroj</i>	<i>počet stupňů volnosti</i>	<i>součet čtverců odchylek</i>	<i>rozptyl</i>	<i>testovací charakteristika</i>	<i>riziko chyby prvního druhu</i>
<i>Stupeň studia</i>	2	505.36	252.68	0.57	0.57

P hodnota 0,57 > alfa 0,05. H₀ nezamítáme.

Poslední hypotézou bylo, zda se úroveň jazykové úzkostlivosti liší u studentů rozdílných stupňů studia. Aritmetické průměry byli stejné, tudíž jsme nulovou hypotézu při analýze rozptylu neodmítli.

7. Diskuze

Korelační koeficient vzájemné závislosti jazykové úzkostlivosti a výkonu v jazyce byl nižší než ve většině dosavadních výzkumů, jak je shrnuje Horwitzová (2010). Z tohoto důvodu znovu apeluji na připomínku (Steinberg & Horwitz, 1986), že by se měli výzkumníci zaměřit na jemnější měřítka, než jsou známky z cizích jazyků. Gramaticko-lexikální test stejně tak nebyl správným instrumentem, jelikož se vyplňuje písemně, a více položek FLCAS je zaměřených na úzkost specifickou pro komunikaci v cizím jazyce. Tudíž výkon nemusel trpět u osob, které se převážně cítí nepříjemně v sociálních situacích, kde mají používat češtinu. Navíc mohl mít vliv na nízkou korelaci fakt, že nebyl vyvíjen žádný tlak na respondenty. Nebyli postaveni do nepříjemné situace, jakou může být vyplnění dotazníku za přísně omezeného času anebo pod kontrolou výzkumníka. Respondentům totiž nic nebránilo kontrolovat svoje odpovědi na internetu nebo je konzultovat s někým jiným. Chyběly také větší motivační činitele, neboť studenti neměli z vyplňování výhody ve formě odměny, ale jen potěšení, že někomu pomohli a že se zúčastnili výzkumu. V kombinaci s délkou dotazníku, která byla náročná i pro velice motivované studenty, mohl být výkon v didaktickém testu touto okolností ovlivněn. Byl až třetí částí výzkumu a předpokládá se, že studentům už mohla pozornost při konci klesat.

Ku prospěchu zjištění o nesouvislosti mezi dobou vystavování se cizímu jazyku (dobou pobytu v České republice) a úrovní jazykové úzkostlivosti připomenu teorie MacIntyre (1998) o transformaci jazykové úzkostlivosti od přechodných a neurčitých stavů úzkosti do úzkostlivosti asociované výhradně s cizím jazykem, jakožto tendenci reagovat pokaždé stejně na jazyk. Náš vzorek tvořili studenti, kteří se s jazykem už pravděpodobně dosti setkávali, jelikož zvládli zkoušky na úrovni B2, čímž byl podmíněn vstup na vysokou školu. Ztratili jsme tím možnost zkoumat respondenty během jejich prvních zkušeností s jazykem, které podle MacIntyry (tamtéž) právě mohly určovat pozdější studentovu úroveň úzkostlivosti. Výsledky korelace mohou tedy jeho teorii potvrzovat, neboť naši respondenti už měli úroveň nastavenou dříve, pod vlivem první zkušenosti s jazykem. Kvůli tomu, že teď mají úroveň úzkostlivosti celkem stabilně nastavenou, žádný vývoj bez zásahu a jen pod vlivem času nebyl prokázán.

Jelikož bylo potvrzeno, že pasivní se vystavování cizímu jazyku nehraje roli v úrovni úzkostlivosti jedince, přikláníme se k pohledu na jedince jako aktivního činitele. Zde za aktivitu pokládáme ochotu zapojit se do komunikace s rodilými mluvčími. Výsledky nám totiž umožňují dát studentům radu, ať se snaží svoji celkem stabilně nastavenou jazykovou úzkostlivost redukovat větším zapojením do různých interakcí s rodilými mluvčími. Člověk se obvykle bojí toho, co nezná a co se mu zdá daleko. Přiblížit se světu, kterým je obklopen, přijmout komunikační výzvy z okolí a nesegregovat se v komunikaci, může znít jako nutnost podívat svému strachu do očí, ale jak bylo prokázáno, může to mít za následek snížení negativních pocitů svázaných s cizím jazykem.

Pravidelnosti ve změnách hodnoty jazykové úzkostlivosti pod vlivem vnímání vlastního jazykového výkonu byly zjištěny i v dosavadních výzkumech na dané téma. Lui a Jackson (2008) také dokládali snižování jazykové úzkostlivosti u studentů s vnímáním svých jazykových znalostí jako vyšších. Studie Gregersenové a Horwitzové (2002) můžeme pokládat za doplnění, protože zmiňovali i perfekcionista tendence úzkostlivých studentů, které mohly hrát roli v zastavení sestupného vývoje úzkostlivosti od určitého bodu.

Dalším významným zjištěním je výsledek o vzájemné nezávislosti počtu integrovaných cizinců s jazykovou úzkostlivostí. Domníváme se, že je toto zjištění způsobeno školním klimatem, které je celkem charakteristické pro české vysoké školy. Často byly zmiňované zkušenosti zahraničních výzkumníků, kteří měli přednášky na českých univerzitách. Byli překvapeni hlavně tím, že jim studenti na konci nekladli otázky a nechtěli o tématu moc diskutovat. Čeští studenti se totiž obvykle neprojeví výrazně a tím nevytváří soutěživou atmosféru. Nemají tendenci svůj výkon hodnotit na základě porovnání se s výsledkem jiných kolegů. Znamky se často ani nesdělují veřejně. Naopak se zdá, že více preferují práci na společném cíli. Cizinci, i když možná osobnostně soutěživé povahy, se přizpůsobili celkové atmosféře minimálního srovnání.

Premisou pro vytvoření výzkumné otázky o rozdílech v úrovních jazykové úzkostlivosti studentů na odlišných stupních studia byla myšlenka, že čím vyšší budou nároky kladené na studenta, tím více se bude cítit nepříjemně. Vysvětlením toho, proč studenti vyšších úrovní odolávají tlaku ze zvyšujících se akademických požadavků

stejně dobře jako studenti s menším tlakem, neboli proč jazyková úzkostlivost a stupně studia vzájemně nakonec nesouvisely, může být jejich větší akademické sebevědomí. Tito studenti totiž vědí, že určitými zkušenostmi z minulého studia již disponují a tudíž se jedná jen o náročnější nadstavbu, na kterou jsou ale minulými zkušenostmi dobře připraveni.

Vzhledem ke komplexní povaze výzkumu a s ní související délkou dotazníku, jehož vyplnění respondentům zabralo zhruba půl hodiny, se výběr dobrovolníků zakládal především na oslovování známých. Za nedostatek výzkumu tudíž považujeme nereprezentativnost vzorku. Byli jsme si vědomi, že všichni nebudou ochotni vyplňovat tak dlouhý dotazník zabývající se jejich pocity, pokud je doplněn gramaticko-lexikálním testem. Připouštíme také možnost, že i ti, kteří ho vyplnili, to neudělali úplně poctivě a vyhledávali si správně odpovědi gramaticko-lexikálního testu nebo test vzdávali před koncem kvůli časové náročnosti. Pro další výzkum proto doporučujeme úpravy směrem k přísnější kontrole při vyplňování a rozdělení dlouhého dotazníku na menší části, které nemusí být vyplněny najednou. Vedle už zmíněného hrubého měření jazykového výkonu pomocí gramatického testu, můžeme za limitaci z oblasti metodologie považovat ignorování faktu, že se u internacionálních studentů může odlišně měřit úzkostlivost spojená s cizím jazykem v třídních a mimotřídních situacích. Oddělení třídních a mimotřídních zkušeností a kladení důrazu i na ty druhé, by proto v dalších výzkumech mohlo být přínosné.

8. Závěr

V naší studii jsme zkoumali jazykovou úzkostlivost u integrovaných zahraničních studentů. Zopakujeme, co jsme přesně mysleli pod těmito termíny. Shrnutím dostupné literatury můžeme říct, že se o jazykové úzkostlivosti obvykle referuje jako o specifickém typu úzkosti, neboli trvalých nepříjemných pocitech spojených s učením se a používáním cizího jazyka. Integrací je myšleno studium cizinců společně s běžnou populací, na studijních programech v jazyce, který je v dané zemi dominantním. Internacionální znamená, že se jedná o studenty různých národností, kterým jazyk, ve kterém mají studovat, není mateřský. Roli studenta bychom také zdůraznili, neboť se jedná o osoby, jejichž účelem pobytu v cizí zemi je studium, a u kterých se předpokládá, že většina interakcí bude probíhat na akademické půdě.

Z těchto upřesnění můžeme vyvodit přístupy, ze kterých mohla být jazyková úzkostlivost zkoumána u této části populace, a jak jsme již viděli v souhrnu literatury (viz kapitola 3.3), skutečně i zkoumána byla. Prvním přístupem je, že se mohla zkoumat nástroji na měření specifické jazykové úzkostlivosti se zaměřením na třídu, jakým je FLCAS. Z druhého hlediska jsme mohli použít metodologické nástroje jasně oddělující jazykovou úzkostlivost pociťovanou ve třídě a mimo třídu (Woodrow, 2006; Humphries, 2011). My jsme se přiklonili první možnosti. Uznáváme, že jazyková úzkostlivost může být jiná i mimo třídu, ale předpokládáme, že se intenzivněji vyskytne ve třídě, jelikož nejvíce času a sil má být investováno do studia. Navíc akademický slovník má daleko přísnější limity a požadavky než jazyk hovorový. Proto jazykovou úzkostlivost testujeme upravenou verzí testu FLCAS, který je nástrojem zaměřujícím se na třídní zkušenosti. S tím souvisí i zaměřenost strategie na redukování jazykové úzkostlivosti. Ty výzkumy, které se zaměřují více na mimoškolní situace (Humphries, 2011), mají tendenci klást důraz na snahu samotného studenta snížit vlastní tenzi, neboť nebude přítomen žádný učitel, který mu komunikaci v každodenním životě usnadní. Stejný směr doporučení o strategiích bychom převzali i my. Souhlasíme s tím, že univerzita není povinna přizpůsobovat podmínky studia cizincům, ale že by podpůrné skupiny pro studenty na univerzitách byly každopádně vítány. Za nezbytnou však považujeme aktivaci studentů v různých oblastech jako převzetí odpovědnosti

za vlastní nepříjemné pocity. Naše výzkumné otázky proto byly snahou pochopit, v jakém směru je třeba větší aktivace studentů. Hlavní otázka poukazovala i na to, proč by se měli do své aktivizace zapojit. Právě protože bylo různými studii prokázáno, a můžeme to tím pádem pokládat za fakt, že výkon v jazyce pod vlivem příliš pocíťované tenze výrazně trpí.

Výsledky nám potvrdili hypotézu o zhoršení jazykového výkonu pod vlivem jazykové úzkostlivosti, i když v nižší míře než v ostatních výzkumech a typech vzorků, jak je shrnuje Horwitzová (2010). To bylo v předchozí kapitole zdůvodněno mimo jiné i nemožností vybrat jemnější měřítko výkonnosti nežli písemný gramaticko-lexikální test. V souladu se studií Humphriesové (2011) i naše výsledky poukázaly na důležitost kontaktu s rodilými mluvčími, kdy větší zapojení do komunikace znamenalo nízkou úroveň jazykové úzkostlivosti. Výsledky vlivu vnímání jedince vlastních jazykových znalostí nám dovolují citovat doporučení, které najdeme i v mnohých jiných oblastech, například v managementu. Jedná se o výrok *fake it, until you make it* (ve významu *myšlení předchází jednání*). Aplikované na naši situaci by rčení bylo tak, že pokud budou studenti myslet pozitivněji a budou si svým schopnostem a svému rozvoji věřit, mohou snížit své nepříjemné pocity svázané s jazykem.

Hlavním doporučením této studie je, aby oblast zkoumání jazykové úzkostlivosti u zahraničních studentů nebyla ponechána stranou, jak tomu bylo doposud. Dovolujeme si říct, že právě tito lidé jsou řetězové články mezi kulturami. Jsou klíčoví ve stále se zvyšující potřebě zkoumat a porozumět jiné kultuře z důvodů ekonomických, politických, vzdělávacích či kulturních. Toto porozumění je možné jen skrze komunikaci, jejímž nástrojem je jazyk. Proto nesmíme nepříjemným emocím dovolit zasahovat do procesu osvojování a následného užívání jazyka. Pokud jejich zásahu však nemůžeme úplně zabránit, musíme se naučit, jak nad nimi zvítězit. Například tím, že je dostaneme pod vlastní kontrolu. Každá snaha ve zkoumání této oblasti je proto důležitým krokem ke vzájemnému poznání mezi kulturami.

9. Seznam použitých informačních zdrojů

- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999).** A Map of the Terrain BT - *Affect in Language Learning*. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, 1-24.
- Bailey, K. M. (1983).** Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 67-102). Newbury House.
- Bártova, J. (2008).** Vztah mezi úzkosti a sebehodnocením u VŠ studentů. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Beck, A. T., & Emery, G. (1985).** *Anxiety disorders and phobias A cognitive perspective*. New York: Basic Books, Inc.
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1963).** *Handbook for the I.P.A.T. Anxiety Scale (2nd ed.)*. Champaign, III: Institute for Personality and Ability Testing.
- Chastain, K. (1975).** Affective and Ability Factors in Second-Language Acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.
- Ehrman, M., (1996).** *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elkhafaifi, H. (2005).** Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-211.
- Eysenck, M. W. (1979).** Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385.
- Gardner, R. C. (1985).** *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. (2006).** The socio-educational model of Second Language Acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6(2006), 237-260.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993).** A student's contribution to second language acquisition. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002).** Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86, 562-570.

- Honzák, R. (1995).** *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládnout*. Praha: Maxdorf.
- Horwitz, E. K. (1986).** Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (2000).** It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal* 84(2), 256–259.
- Horwitz, E. K. (2010).** Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986).** Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Humphries, R. (2011).** Language Anxiety in International Students: How can it be overcome? Získané z
https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0004/384061/Humphries-language-anxiety.pdf
- Joo, K. Y., & Damron, J. (2015).** Foreign language reading anxiety: Korean as a foreign language in the United States získané z: <http://www.ncolctl.org/files/Foreign-Language.pdf>
- Kleinmann, H. H. (1977).** Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 93-107.
- Kleňhová, M. (2016).** Cizinci vzdělávající se na českých školách. *STATISTIKA&MY*, 6(02), 22-23, získáno z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/02/cizinci-vzdelavajici-se-na-ceskych-skolach/>
- Krashen, S. D. (1985).** The Input Hypothesis. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. 1-19.
- Legac, V. (2007).** Foreign-language anxiety and listening skill in Croatian monolingual and bilingual students of EFL. *UPRT*, 217-243.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967).** Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Liu, M. & Jackson, J. (2008).** An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety, *The Modern Language Journal*, 92, 71-86

- MacIntyre, P. D. (1995).** How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D. (1998).** Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-45). Boston, MA: McGrawHill.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a).** Methods and results in the study of anxiety and language learning : A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b).** Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- McCroskey, J. C. (1970).** Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37, 269-277.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002).** Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se očituje kako ga se osloboditi. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy MŠMT (2013).** Stipendia vlády České republiky. Získáno v březnu 2016, z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/stipendia-vlady-ceske-republiky-rozvoje-zeme-1>
- Ochipinti, A. (2009).** Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities: Two Learning Contexts in Comparison. An MA thesis, The University of Oslo.
- Okada, N. (2015).** Foreign Language Anxiety Among Japanese International Students in the US. Master's Diploma Thesis. Bowling Green: Western Kentucky University. Získané z <http://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2453&context=theses>
- Oller, J.W. (1979).** Research on the measurement of affective variables: some remaining questions. Paper presented at the Colloquium on Second Language Acquisition and Use under Different Circumstances. TESOL Convention, Boston, Mass.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000).** Cognitive, affective, and personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Polónyová, M. (2014).** Foreign language spoken performance anxiety. Master's Diploma Thesis. Brno: Masaryk University

Praško, J., Vyskočilová, J., Prašková, J. (2006). *Úzkost a obavy. Jak je překonat.* Praha: Portál.

Ringbom, H. (1980). On the distinction between second-language acquisition and foreign-language learning In: papers presented at the Nordic Conference on Applied Linguistics, Finland 1979.

Sarason, I. G. (1978). The Test Anxiety Scale: Concept and Research. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety* (pp. 193-216). Hemisphere Publishing Corp.

Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language Learning*, 28(1), 129–142.

Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: a conceptualization and model. *Psychological bulletin*, 92(3), 641-669.

Sila, A. (2010). Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *The Journal of International Social Research*, 3(11), 83-91.

Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16.

Spielberger, C. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). *Consulting Psychologists Press*, 4-26.

Steinberg, F. S. & E. K. Horwitz (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretative content of second language speech. *TESOL Quarterly* 20(1), 131–136.

Taylor, J. a. (1953). A personality scale of manifest anxiety. *Journal of abnormal psychology*, 48(2), 285-290.

Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.

Tóth, Zs. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, 2, 55-78.

Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze (ÚJOP UK). Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE) - Obecné informace k CCE. Získané

v březnu 2016 z <http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>

Vymětal, J. (2000). *Speciální psychoterapie (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(4), 448-457.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.

Worde, R. (1998). An investigation of students' perspectives on foreign language anxiety. Nepublikovaná doktorská disertace, Virginia: George Mason University.

Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

Young, D. J. (1991a). Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin. Annual Meeting of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, 2-39.

Young, D. J. (1994). New directions in language anxiety research. In: C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses*, (pp. 3-45). Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Zheng Y. 2008. Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-12.

10. Seznam příloh

Příloha 1 – Online dotazník (<http://goo.gl/forms/20KPIjtJzH>)

Příloha 2 – Výstupy ze SASu: korelace

Příloha 3 – Výstupy ze SASu: první ANOVA a post hoc test

Příloha 4 – Výstupy ze SASu: druhá ANOVA a post hoc test

Příloha 4 – Výstupy ze SASu: třetí a čtvrtá ANOVA