

# OBAVA Z KOMUNIKACE V CIZÍM JAZYCE VE VÝUCE

Foreign language classroom anxiety

Jaroslava JELÍNKOVÁ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-1>

**Abstrakt:** *Cílem přehledové studie je představit obavu z komunikace v cizím jazyce jako jednu z proměnných, která může určitým způsobem vstupovat do procesu učení se cizímu jazyku. Tato práce se zaměřuje na mapování výzkumů zabývajících se touto problematikou u studentů vysoké školy. Studie přináší přehled na základě dat z šestnácti studií, které byly zahrnuty do mezinárodní databáze Web of Science a Scopus v rozmezí posledních devatenácti let. Kvantitativně a kvalitativně zaměřené studie zkoumají obavu z komunikace v cizím jazyce ve vztahu k osobnostním charakteristikám jednotlivců a vnějším proměnným, jako např. osobnost učitele nebo dynamika školní třídy.*

**Klíčová slova:** *obava z komunikace, cizí jazyk, studenti vysoké školy, komunikace ve třídě*

**Abstract:** *The aim of the study is to introduce the concept of foreign language communication anxiety and to outline studies dealing with this topic at the university level. The paper provides an overview based on data from sixteen studies that were included in the international databases Web of Science and Scopus in the range of the last nineteen years. Both quantitatively and qualitatively focused studies examine the concept of foreign language communication anxiety in relation to the personal characteristics of individuals and external variables, e.g. teacher's personality or classroom dynamics.*

**Keywords:** *foreign language anxiety, university students, classroom communication*

## 1 Úvod

Komunikace v nejširším pojetí je proces dorozumívání, který je ovlivňován účastníky komunikace a probíhá v určitém kontextu. Účastníky komunikace, obsahem komunikace a prostředím ve kterém komunikace probíhá, se zabývá teorie sociální komunikace (Gavora, 2005, s. 13–14). Sociální komunikace není

jen sdělování informací, ale je chápána především jako vzájemné sdělování představ, pocitů či postojů, které nás určitým způsobem mohou ovlivňovat (srov. Mareš & Krivohlavý, 1990). Vybíral (2005, s. 29) dále popisuje efekt mezilidské komunikace na její aktéry:

„... (lidská komunikace) pozměňuje naše myšlení, postoje a emoce. Jazyk, který využíváme k vyjádření, není jen odrazem reality ... je i prostředkem, kterým tuto realitu měníme – v myslích komunikujících. Volba konkrétního popisu je velmi mocný prostředek utváření vztahů: vztahů mezi lidmi i vztahů člověka k událostem a ke světu.“

Pokud se zaměříme na komunikaci ve výuce, hovoříme o pedagogické komunikaci. Kvalitní pedagogická komunikace je podstatnou součástí výukového procesu (srov. Mareš & Krivohlavý, 1990) a má určité specifické znaky, kterými se odlišuje od mimoškolní komunikace, např. určuje role a pravomoci komunikačních partnerů, má daný cíl a obsah, a je vymezena časem a prostorem školní třídy. Na následujících řádcích krátce nastíníme čtyři aspekty pedagogické komunikace. Primárním smyslem komunikace ve výuce je naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Ke komunikaci ve výuce obvykle dochází, protože učitel zprostředkovává studentům obsah učiva prostřednictvím verbálních (např. výklad) a neverbálních projevů (např. učebnice). Dalším znakem je podíl komunikace ve výuce na utváření mezilidských vztahů. Třída funguje jako sociální skupina, kde nacházíme symetrické (rovnocenné) vztahy mezi studentem/studenty a studentem/studenty a asymetrické (nerovnocenné) vztahy mezi učitelem a studentem/studenty. Třetím znakem pedagogické komunikace jsou tzv. skryté učební osnovy. Jde o převážně neuvědomovaný obsah výuky, který, ačkoliv není oficiálně předepsán, je kontrolován. Mluvíme především o formování sociálního chování ve třídě (chování učitele, studentů, vztahy mezi studenty apod.). Třída jako sociální skupina také sdílí společné významy sociálních konstruktů, které jsou situačně podmíněné a utvářené prostřednictvím komunikace. Toto vzájemné porozumění ulehčuje společné činnosti, jelikož účastníci komunikace sdílejí podobná očekávání (srov. Gavora, 2005, s. 28–34).

Jak bylo uvedeno, komunikace ve výuce se bude lišit nejen v závislosti na obsahu výuky, učiteli a studentech, ale dále také např. na výukovém předmětu. Jak uvádí Tůma (2014, s. 191) „...role jazyka jako kulturního nástroje bude odlišná ve výuce českého jazyka a cizího jazyka (v nichž se jazyk stává nejen didaktickým prostředkem, ale i cílem a obsahem) matematiky nebo zeměpisu“. Sociokonstruktivistické teorie pohlíží na jazyk jako prostředek mezilidské komunikace a na (školní) třídu jako místo, kde dochází k autentické komunikaci mezi studenty cizího jazyka (srov. Brown, 2001, s. 245). Pokud hovoříme o komunikaci ve výuce ve spojení s obavou z komunikace v cizím jazyce (CJ), mám na mysli především verbální komunikaci. Důležitost verbální

komunikace pro výuku cizích jazyků popisuje M. Swainová autorka *hypotézy output* (výstupu). Swainová (1995, s. 128) nechápe output jen jako výsledek řečové produkce, ale především jako proces, který stimuluje kognitivní procesy spojené s učením se CJ (týkající se např. syntax a morfologie).

Tato práce si dává za úkol prezentovat výzkumy, které se zaměřily na jednu z možných proměnných ovlivňujících komunikaci v hodinách cizího jazyka u studentů, tj. na obavu z komunikace v CJ (*foreign language classroom anxiety*) v rámci výuky cizího jazyka ve třídě.

## 2 Obava z komunikace v cizím jazyce

V současné době je ve výuce cizích jazyků pravděpodobně nejhojněji využíván komunikační přístup k výuce (Choděra, 2013; Orlová & Pavlíková, 2013), ačkoli už se nacházíme spíše v postkomunikačním období, se zaměřením na autonomii studenta,. Mezi typické rysy komunikačního přístupu Brown (2001) uvádí např. rozvoj komunikační kompetence, použití autentických materiálů ve výuce, rovnováhu mezi plynulostí a jazykovou správností, rozvoj samostatnosti studenta a přehodnocení role učitele i studenta (učitel se stává také účastníkem komunikace). Tento přístup klade důraz na rozvoj všech řečových dovedností – poslech a čtení s porozuměním, ústní i písemný projev a respektuje individuální potřeby jednotlivce.

Jak bylo již uvedeno, komunikace je významnou součástí sociální interakce. Do komunikace vstupujeme s určitým očekáváním, situaci prožíváme a vědomě i nevědomě hodnotíme průběh a výsledek dané situace, resp. své komunikační dovednosti (Gavora, 2011). Stav, kdy do komunikace vstupujeme se strachem, je v anglické terminologii popisován jako *communication apprehension*, *communication anxiety*, *communication shyness*, a *communication reticence*, zatímco česká terminologie uvádí komunikační ostych, strach, či obavu. Horwitzová, Horwitz a Copeová (1986) definovali *foreign language classroom anxiety* jako obsáhlejší koncept tvořený „[...] sebepojetím, přesvědčením, pocity a chováním souvisejícím s učením se a vyplývající z jedinečnosti procesu učení se jazyku. (s. 128)<sup>1</sup>. Pro účel této studie se přikloníme k překladu do českého jazyka jako *obava z komunikace v cizím jazyce* (OKCJ).

OKCJ, jak ji definuje Horwitzová a kolektiv (ibid., s. 127), je tvořena třemi složkami, tj. komunikační ostýchavostí (*communication apprehension*), zkouškovou úzkostí<sup>2</sup> (*test anxiety*) a strachem z negativní zpětné vazby od učitele a/nebo spolužáků. Komunikační ostýchavost je plachost, kterou charakterizuje strach z komunikace s lidmi (ve skupině, na veřejnosti) a obava z poslechoých

<sup>1</sup> Původní text: ...a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviours related to classroom learning arising from the uniqueness of the language learning process.

<sup>2</sup> Termín zkoušková úzkost používají např. Man, Stuchlíková a Hodapp (1997)

aktivit. Zkoušková úzkost je popisována jako míra pociťované obavy studentů z případného neúspěchu u zkoušky nebo v testu. A strach z negativní zpětné vazby zahrnuje obavu z negativního hodnocení ostatními lidmi a vyhýbání se hodnocení vlastní komunikační dovednosti. V některých situacích může tedy OKCJ velmi negativně ovlivnit komunikaci. Existují různé vnější proměnné (prostředí, kontext) a osobnostní charakteristiky jednotlivců, které mohou mít vztah k úrovni pociťované OKCJ. V následujících kapitolách (kap. 3.3.3 a kap. 3.3.4) budou tyto faktory blíže popsány. Obava z komunikace ve vztahu k výsledkům učení byla předmětem mnoha výzkumů a kulturní prostředí se zdá být jedním z determinujících faktorů. Jak uvádí např. Horwitzová (2001, s. 117) vědci v Koreji naměřili vyšší úroveň obav z komunikace v porovnání s výsledky amerických studentů cizího jazyka. Opačných výsledků dosáhli vědci zkoumající turecké studenty, kteří uváděli naopak nižší míru OKCJ než studenti z USA.

### **3 Metodologie**

#### **3.1 Cíle přehledové studie**

Následující kapitola nabízí systematický přehled výzkumů, které se zabývají OKCJ ve vztahu k prostředí a osobnostním charakteristikám jednotlivce. Prezentovány jsou záměrně studie, které se zaměřily pouze na studenty vysokých škol. Autentická komunikace v cizím jazyce je pro dospělých studenty často obtížná, jelikož si (na rozdíl od dětí) jsou vědomi svých limitů (v CJ) a kriticky vnímají svoji (ne)schopnost komunikace (v porovnání s komunikací v mateřském jazyce) jako omezující (srov. Horwitz et al., 1986). Zpracování studie je vedeno následujícími otázkami:

1. Jaké cíle a výzkumné otázky jsou ve studiích sledovány?
2. Jaké výzkumné designy a metody byly použity?
3. Jaké výzkumné nástroje k měření obavy z komunikace v cizím jazyce byly použity?
4. Jaká podstatná zjištění a závěry zkoumané studie přinesly?

#### **3.2 Způsob výběru studií pro analýzu**

Na základě rešerše dané problematiky jsem analyzovala studie uveřejněné v anglickém jazyce v databázích Web of Science a Scopus v rozmezí let 2001–2019. Jak jsem uvedla, zaměřila jsem se na studie zasazené do prostředí vysokoškolského vzdělávání a do přehledu jsem zahrнула studie, které poskytují informace o metodologii výzkumu a způsobu zpracování výsledků. Studie jsem vyhledávala podle klíčových slov: FL/L2 (foreign language / second language) anxiety, CA (communication apprehension).

Výsledkem vyhledávání podle klíčových slov bylo třicet tři studií. Výběr jsem dále zúžila na dvacet studií, které byly orientované na studenty vysoké školy. Studie jsem dále rozdělila dle typu designu studie (tabulka 1). Jak je patrné, většina studií pracovala s kvantitativními daty. Do následného rozboru jsem nezahrnula dvě studie, které byly přehledové a popisovaly výzkum týkající se obavy z komunikace v cizím jazyce do konce dvacátého století. Také nebyly zahrnuty dvě studie popisující adaptaci nebo validitu měřicího nástroje. Po tomto výběru a zúžení jsem se zaměřila na šestnáct empirických studií, které se týkaly OKCJ u vysokoškolských studentů.

Typ	Kvantitativní	Smišený	Kvalitativní	Přehledová	Ostatní	Celkem
Počet	8	6	2	2	2	20

Tabulka 1: Rozdělení podle typu studie

### 3.3 Výzkum obavy z komunikace v cizím jazyce

Předkládané studie se zaměřovaly na výzkum OKCJ ve vztahu k vnějším proměnným a osobnostním charakteristikám studentů. Prostředí, kde se studium cizího jazyka odehrává, a osobnost učitele patří mezi vnější proměnné, které jsou častým předmětem výzkumu. Dalšími zkoumanými proměnnými byla pocíťovaná i měřená úroveň znalostí studovaného jazyka a pohlaví studentů. Na závěr uvedu výzkumy, které se se zaměřily na výzkum obavy z komunikace ve vztahu k pozitivním emocím ve výuce CJ.

#### 3.3.1 Výzkumný vzorek

Jak již bylo zmíněno, prostředí a kontext hraje významnou úlohu ve vztahu k úrovni pocíťované OKCJ u studentů. Následující studie poskytne přehled o výzkumu tohoto konceptu z pohledu různých kultur. Nejpočetnější skupinou (osm studií) jsou výzkumy provedené v asijských zemích (např. Japonsko, Čína a Thajsko), čtyři studie byly provedeny v Evropě a dvě v anglicky mluvící oblasti Kanady. Všechny studie zkoumaly studenty vysokých škol. Studie Marzec-Staviarské (2015) zahrnovala studenty vysoké školy v prezenční a kombinované formě (tabulka 2). Většina studentů navštěvovala semináře anglického jazyka a dvě studie zkoumaly studenty studující francouzský jazyk (MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2003; Boudreau, MacIntyre & Dewaele, 2018).

	Kvantitativní studie	Smišený design	Kvalitativní studie
Počet respondentů	max = 700 min = 54	max = 564 min = 4	max = 88 min = 10
Věk	18–49	18–21	19–29

Tabulka 2: Souhrn charakteristik respondentů

### 3.3.2 Výzkumné metody a nástroje

Výběr nástroje pro sběr dat závisel na typu výzkumného designu studie. Kvantitativní data byla shromažďována prostřednictvím dotazníků obsahující Likertovy škály, a doplněným o jednu až dvě otevřené otázky. Dvě studie zkoumaly obavu z komunikace na základě dotazníku založeném na škále sebehodnocení komunikační ostýchavosti (*Personal Report of Communication Apprehension (PRCA-24)*) (McCroskey, 1982). Avšak nejčastějším nástrojem pro získávání dat (deset z šestnácti studií) k měření obavy z komunikace v cizím jazyce byla škála vytvořená Horwitzovou a kol. (1986). Horwitzová a kol. (ibid) vytvořili standardizovaný nástroj měřící OKCJ ve třídě (*Foreign language classroom anxiety scale*), který se skládá z 33 položek na škále Likertova typu a měří pocíťovanou míru obavy z komunikace ve školním prostředí. Jednotlivé položky škály autoři formulovali na základě rozhovorů s poradci pracujícími se studenty, kteří se báli hovořit v CJ; vlastního hodnocení studentů na terciální úrovni, kteří dobrovolně docházeli do skupiny, kde s ostatními studenty diskutovali o výuce CJ a svých obtížích s ní spojených; a přezkoumáním existujících nástrojů. Škála byla testována na přibližně tři sta studentech během kurzů CJ na Texaské universitě v Austinu. Vnitřní konzistence vykazala koeficient 0,93 Cronbachova alfa. Při opakovaném použití po osmi týdnech dosáhla hodnoty  $r = 0,83$  ( $p = 0,001$ ,  $n = 78$ ) (Horwitz, 1986). I v novém století je škála OKCJ ve třídě nástrojem, který je běžně využíván k měření obav z komunikace spojené s výukou cizích jazyků. Pro různá cizojazyčná prostředí byla škála adaptovaná, např. v Japonsku (Yashima, 2002), Maďarsku (Tóth, 2008) nebo Španělsku (Ballester, 2015).

Studie zaměřené na sběr kvalitativních dat použily ve dvou případech pozorování průběhu komunikace ve třídě (Yashima, MacIntyre & Ikeda, 2016), videonahrávky (Akkakoson, 2016) a čtyři studie zkoumaly data získaná pomocí polostrukturovaného rozhovoru se studenty. Za pozornost stojí práce Boudreaové, MacIntyre a Dewaele (2018), kteří aplikovali idiodynamický přístup „umožňující blíže prozkoumat dynamické změny proměnných na časové ose sekundu po sekundě“<sup>3</sup>, které by prostřednictvím např. retrospektivního rozhovoru nebylo možné získat. Idiodynamický přístup se skládá z několika po sobě jdoucích kroků. Z výuky je pořízena videonahrávka, která je studentovi bezprostředně po výuce přehrávána, a student během sledování záznamu z hodiny zaznamenává pomocí speciálního softwaru míru obavy nebo radosti z komunikace, kterou v danou chvíli prožíval. Výsledkem je graf znázorňující změny proměnné. Tyto změny a důvody, které ke změnám vedly, jsou s účastníkem následně diskutovány. Z celého sezení je pořízen zápis (MacIntyre, 2012).

<sup>3</sup> Původní text: ...the idiodynamic method allows us to take a closer look at the dynamic changes in a variable at a per-second timescale.

Zcela odlišný přístup zvolily autorky Yanová a Horwitzová (2008), které zkoumaly obavy z komunikace z pohledu jednadvaceti čínských studentů. Metodou zakotvené teorie sestavily teoretický model, ve kterém naznačily vztahy mezi hlavními faktory ovlivňujícími obavu z komunikace u čínských studentů CJ. Na základě analýzy polostrukturovaných rozhovorů se studenty anglického jazyka stanovily autorky dvanáct faktorů, které byly v určitém vztahu ke zkoumané obavě. Některé faktory se shodují s výsledky z předchozích studií (vliv rodičů, učitele, spolužáků) a některé byly méně očekávané, avšak pochopitelné (uspořádání třídy, sociální a kulturní původ). Výsledný model je obsáhlý a pro účely této práce se zmíníme jen vybrané výsledky. Na základě jejich modelu se Yanová a Horwitz (ibid., 170-173) domnívají, že respondenti jejich výzkumu považují OKCJ za výsledek vlivu faktorů podílejících se na učení se CJ. Jako faktory s bezprostředním vlivem uváděly tlak spolužáků, učební strategie a motivaci k učení se CJ. Dalšími zkoumanými faktory pak bylo pohlaví, organizační složka výuky, rodiče nebo osobnost učitele.

### **3.3.3 Osobnostní charakteristiky jednotlivců**

Sebehodnocení jazykové úroveň jednotlivce či postoj jednotlivce ke studiu CJ bývá řazen mezi osobnostní charakteristiky jednotlivců, které jsou předmětem zájmu výzkumníků ve vztahu k OKCJ.

Studenti ovládající jazyk na pokročilé úrovni byli předmětem zájmu Marzec-Stawiarské (2015). Cílem jejího projektu bylo získat data týkající se obavy z komunikace v anglickém jazyce: postoj k verbálnímu vyjadřování, příčiny obavy z komunikace nebo tělesné reakce studentů zažívajících stres. Data, která získala na základě dotazníkového šetření, jsou v rozporu se některými předchozími studii (Matsuda & Gobel, 2004; Lee, 2018). Na základě sesbíraných dat naznačuje, že i studenti s pokročilou znalostí CJ mohou pociťovat OKCJ. Ve své studii zjistila, že více než 80 % respondentů zažívá napětí a stres, pokud se verbálně vyjadřují v CJ. Nejvýznamnější příčinou u této skupiny respondentů byl pocit, že ostatní studenti jsou lepší, tedy nedůvěra ve vlastní dovednosti v porovnání s ostatními ve třídě. Druhým nejčastějším stresorem byla obava z chyby a neschopnost hovořit bez chyb.

Yashimaová (2002) ve své práci zkoumala japonské studenty během pobytu v amerických hostitelských rodinách, kteří se ocitli v začarovaném kruhu. Většina studentů vyjádřila motivaci komunikovat s hostitelskými rodinami, aby si zlepšili svou komunikační dovednost. Avšak jejich nízké sebehodnocení komunikačních dovedností v anglickém jazyce jim zabraňovalo se takové příležitosti využít.

### 3.3.4 Vnější proměnné

Mezi vnější proměnné řadíme např. kulturu a tradice v zemích, kde výuka probíhá, typ jazykového kurzu, verbální a neverbální projevy učitele, a dynamika skupiny. V následující kapitole uvedeme jednotlivé vnější proměnné ve vztahu k jednotlivým předkládaným studiím.

Jakou roli může hrát typ kurzu ve vztahu k obavě z komunikace v cizím jazyce a postojům k cizímu jazyku zkoumali Coşkunová a Tasgin (2018). Ve své studii zjistili, že vysokoškolsí studenti, kteří absolvovali přípravné jazykové kurzy, pocítovali nižší úroveň obav z komunikace v cizím jazyce než ostatní studenti. Autoři uvádějí, že náplň přípravného jazykového kurzu odpovídá obsahem a strukturou povinným jazykovým kurzům v rámci studia na vysoké škole. Můžeme se domnívat spolu s autory, že absolvování takového kurzu zvyšuje pravděpodobnost splnění požadavků, tím může přispět k posílení sebevědomí v akademické schopnosti a zmírnění obav z komunikace v cizím jazyce. Cílem výzkumu MacIntyre a kol. (2003) bylo zkoumat ochotu studentů promluvit v cizím jazyce a sebehodnocení řečových dovedností ve vztahu k prostředí a míře jazykového inputu (tj. množství hodin výuky). Porovnávali padesát devět anglicky mluvících studentů, kteří se účastnili tří různých kurzů francouzského jazyka: a) jazykový kurz ve francouzské oblasti Kanady (*immersion programmes*), b) intenzivní jazykový kurz v místě bydliště a c) běžný jazykový kurz v místě bydliště. Předpokládali, že studenti studující v zemi cílového jazyka dosáhnou odlišných výsledků. Na základě výsledků výzkumu se můžeme domnívat, že pobyt v zahraničí ovlivnil pozitivně ochotu studentů mluvit v cizím jazyce, ale nesehrál významnou roli ve snížení pocítované obavy z komunikace v cizím jazyce. Nebylo tedy prokázáno, že čím více budou studenti vystaveni studovanému jazyku, tím menší budou jejich obavy z komunikace.

Odlišného výsledku však dosáhli Matsuda a Gobel (2004), kteří informovali o rozdílu mezi japonskými studenty anglického jazyka studujícími cizí jazyk v zahraničí a studenty bez této zkušenosti. Studenti (bez rozdílu pohlaví) se zkušenostmi se studiem v zahraničí pocítovali nižší obavu z komunikace v cizím jazyce a také dosahovali lepšího hodnocení. Podobných výsledků dosáhl ve své studii i Lee (2018) o čtrnáct let později, když zkoumal skupiny korejských a čínských studentek. V této studii byly studentky rozděleny podle úrovně znalosti cizího jazyka, a pouze studentky na úrovni začátečniců a středně pokročilých zaznamenaly pokles pocítované úrovně obav z komunikace v cizím jazyce. Naopak studentky, které dosahovaly pokročilé úrovně znalostí cizího jazyka, nevykázaly změnu v míře pocítované obavy z komunikace. Je tedy otázkou, zda by MacIntyre s kolegy (2003) dosáhli podobných výsledků, kdyby zohlednili i vliv úrovně znalostí jazyka, nebo zde hraje významnou roli rozdílné kulturní prostředí.



Dalším typem vnějších faktorů ovlivňujících pociťovanou obavu z komunikace v cizím jazyce je role učitele a vrstevníků či spolužáků. To, jak učitel komunikuje se studenty a jak je studenti vnímán, může významně ovlivnit atmosféru a proces učení ve třídě. Ballesterová (2015) se ve svém výzkumu zaměřila právě na verbální a neverbální projevy učitele (*teacher immediacy*) ve vztahu k pociťovaným obavám z komunikace. Cílovou skupinou byly tři skupiny studentů anglického jazyka. A ačkoliv se jednalo o pokročilé studenty na vstupní úrovni B2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ), bylo pro ně úspěšné absolvování kurzu stresující, jelikož výstupní test byl na úrovni C1 SERRJ. Studenti ve všech třech skupinách byli požádáni, aby vyplnili škálu měřící obavy z komunikace v cizím jazyce podle Horwitzové a kol. (1986) a škálu Likertova typu vytvořenou Gorhamanem (1988) (cit. podle Ballester, 2015), která měří to, jak studenti vnímají učitelovo verbální a neverbální chování (*Nonverbal Immediacy Items questionnaire*). Rozdíly u jednotlivých skupin naznačovaly vztah mezi učitelovým chováním a pociťovanými obavami u studentů, avšak výsledky nedosahovaly statisticky významných hodnot, a přímý vztah mezi učitelovým chováním a obavami studentů nebyl prokázán.

Velmi zajímavé výsledky přináší studie Yashimaové, MacIntyre a Ikeda (2016), která prezentuje výsledky výzkumu chování tří jednotlivých studentů v kontextu dané školní skupiny. Dvacet jedna japonských studentů vysoké školy absolvovalo během semestru hodiny anglického jazyka, které byly zaměřené na diskuzi se záměrným vyloučením komunikační struktury IRF (*initiation-response-feedback*)<sup>4</sup> s cílem podpořit spontánní komunikaci studentů. Analýza dat na úrovni celé skupiny ukazuje, že úroveň pociťované obavy z komunikace v cizím jazyce ve třídě měla v průběhu semestru klesající tendenci. Autoři se domnívají, že úroveň reportované obavy se ustálila, jakmile si studenti navykli opakujícím se úkolům během diskuzí. Tento fakt by mohl podporovat domněnku, že čím více budou učitelé zařazovat diskuzi do výuky, tím více budou podporovat komunikaci v hodině. Nicméně analýza dat na úrovni jednotlivců nepřinesla tak jednoznačné výsledky. V podrobnější analýze autoři nastínili, jak odlišné hodnoty mohou být naměřeny u třech různých studentů (na stejné jazykové úrovni). Studentka A byla i přes pociťovanou nervozitu komunikativní. Cítila nutnost přispívat k průběhu diskuzi, avšak zároveň se obávala, aby svým projevem nezabraňovala v komunikaci ostatním. Jako největší překážku v komunikaci uvedla velikost skupiny a partnerovu komunikační kompetenci. Naopak studentka B i přes srovnatelnou jazykovou úroveň pociťovala vysokou obavu z komunikace, a do průběhu diskuzí se nezapojovala, jelikož vnímala své spolužáky jako aktivní

---

<sup>4</sup> Inicijace-replika-zpětná vazba

a plynule komunikující. Studentka C si velmi přála zapojit se do diskuze a pracovala na tom, aby překonala své nízké sebevědomí a obavu, což se jí několikrát povedlo. Na příkladu tří různých studentů vidíme, jak vlastnosti jednotlivce (plachost, komunikativnost) na sebe vzájemně působí (motivují, odrazují) a tvoří dynamiku skupiny.

Tum (2015) se ve své studii zaměřil na studenty učitelství (budoucí učitelé anglického jazyka). Zjistil, že hlavními zdroji jejich pocíťované obavy z komunikace v cizím jazyce, byl strach z chyby a strach, že budou vypadat hloupě před svými studenty či kolegy. Důsledkem toho bylo vyhýbání se konverzaci v cílovém jazyce, což může vést k omezenému používání cílového jazyka i při výuce.

### **3.3.5 Strategie ke zmírnění pocíťované obavy z komunikace v cizím jazyce**

Jak již bylo uvedeno, je velice pravděpodobné, že studenti CJ na všech jazykových úrovních zažívají určité nepříjemné pocity a OKCJ. Studie, které byly zatím zmíněny, zkoumaly možné příčiny této obavy. Existují však i studie, které zkoumají různé metody (např. strategie učení), jak přispět ke zmírnění OKCJ.

Lucasová, Mirafloresová a Go (2011) zkoumali postupy učení, které by mohli studenti využít ke studiu CJ. Výsledky jejich studie naznačily, že pokud se studenti zaměří na osvojování slovní zásoby, zvýší to jejich sebedůvěru v jejich komunikační kompetence v CJ a sníží obavy z komunikace. Psychosociální trénink, jako způsob snížení obavy ze špatné výslovnosti, zkoumaly Kralova, Skorvagova, Tripakova a Markechova (2017) u dvou skupin studentů prvního ročníku vysoké školy. Skupina, která absolvovala psychosociální trénink, vykazovala nižší míru obavy z komunikace než skupina, která tento trénink nepodstoupila. I Akkakoson (2016) ve své kvalitativně orientované studii vyzdvihuje přínos využívání strategií učení vedoucích k zmírnění pocíťované obavy z komunikace v CJ v prostředí školní třídy. Na základě obsahové analýzy rozhovorů s 88 vysokoškolskými studenty zjistili, že více než třetina upřednostňuje sociální strategie, více než pětina afektivní, pětina meta-kognitivní strategie a již v menším zastoupení kompenzační, kognitivní a paměťové strategie v sestupném pořadí. Toto srovnání se zdá být přínosné, jelikož naznačuje, že studenti častěji hledají pomoc v interakci s ostatními a využívají afektivní strategie, tj. strategie spoluvytvářející klima třídy. Méně často využívají metakognitivní strategie, tj. strategie spojené přímo s procesem učení se.

### 3.3.6 Od obavy z komunikace k radosti z učení se cizímu jazyku

Poslední studie, které uvedu, představují odklon od výzkumu negativních emocí a jejich role v učení se CJ. Obě studie Boudreauová a kol. (2018), a Jing a Dewaele (2019) se zaměřují na výzkum pozitivních emocí inspirovaným pozitivní psychologií a teorií pozitivních emocí (*broaden and build theory*), kterou představila americká psycholožka Barbara L. Fredricksonová (2001). Ve své studii zaměřené na zkoumání vztahu mezi OKCJ a radosti z učení se cizímu jazyku (*foreign language enjoyment*) Boudreauová et al. (2018) na základě získaných dat vyvozují, že tyto dva odlišné fenomény, ačkoliv interagují, nezávisí jeden na druhém. Studie Jiang a Dewaele (2019) zaměřená na čínské studenty anglického jazyka přináší srovnání proměnných ovlivňující oba fenomény. Zatímco radost z učení byla v silném vztahu k proměnným vztahujícím se k roli učitele, OKCJ jsou spíše ve vztahu k osobnostním charakteristikám jednotlivce. Jinými slovy, učitel spíše ovlivní, zda budou studenti pociťovat radost z učení než studentův pociťovaný strach z komunikace v cizím jazyce.

## 4 Diskuze

V následující části shrneme OKCJ z pohledu prezentovaných empirických studií. Cílovou skupinou byli dospělí studenti. Jednalo se o vysokoškolské studenty (denní i kombinované formy studia) ve věku od osmnácti do čtyřiceti devíti let. Jelikož se jednalo o studie z různých zemí světa, byl vliv odlišného kulturního prostředí jedním z diskutovaných témat. V přehledu převládají kvantitativně orientované studie (50 %) a studie se smíšeným designem (37,5 %). Jen necelých třináct procent studií bylo čistě kvalitativně orientováno. Nejčastější metodou, kterou výzkumníci použili k získání dat, bylo dotazníkové šetření s využitím různých škál. Nejčastěji používaným nástrojem byla škála OKCJ (Horwitz et al., 1986), která byla také adaptována z anglického jazyka do různých jazykových prostředí. Studie s kvalitativním nebo smíšeným designem využívaly metod pozorování a/nebo rozhovorů s respondenty, které umožňují detailnější vhled z pozice studenta.

Předkládaná přehledová studie popsala data týkající se vnějších faktorů ve vztahu k obavě z komunikace v cizím jazyce, a to vliv prostředí, učitele a spolužáků na pociťovanou obavu; a faktorů týkajících se osobnostních charakteristik jednotlivce. Co se týká vlivu prostředí, nebylo statisticky prokázáno, že zahraniční studijní pobyt významně ovlivňuje úroveň pociťované obavy z komunikace v cizím jazyce u studentů. V některých studiích bylo naznačeno, že rozdílné kultury mohou dosahovat různých výsledků (Yan & Horwitz, 2008; Lee, 2008). Ani vliv učitelova chování na pociťovanou obavu z komunikace v cizím jazyce nebyl statisticky potvrzen (Ballester, 2015).

Předmětem zkoumání byla jak objektivně, tak subjektivně vnímaná jazyková znalost. Existují data naznačující, že pouze studenti na nižší a mírně pokročilé úrovni (v tomto konkrétním případě se jednalo o korejské studentky) mohou benefitovat ze studijního pobytu v zahraničí (Lee, 2008). Není to však jednoznačné, jelikož studie z Kanady (MacIntyre et al., 2003) a Polska (Marzec-Stawiarska, 2015) prezentují odlišná data. Můžeme zde zvažovat vliv kulturního prostředí ovlivňujícího různou mírou pociťované obavy z komunikace v cizím jazyce u studentů pocházejících z odlišných kulturních prostředí.

Studenti, kteří pociťují vysokou míru obav z komunikace v cizím jazyce, se opakovaně obávají tlaku ze strany spolužáků a učitelů. Nevnímají chybu jako součást učebního procesu, ale jako nežádoucí element. Dostávají se tak do začarovaného kruhu, který může vyústit ve vyhýbání se komunikaci (Tum, 2015). Naopak používání učebních strategií, které přispívají k zvýšení sebedůvěry, může přispět ke snížení jejich pociťované obavy z komunikace (Akkakoson, 2016.; Lucas et al., 2011). Velmi zajímavý pohled na toto téma přináší studie Jiang a Dewaele (2019), která sleduje odklon od negativních emocí ve výuce cizích jazyků, tedy od obavy z komunikace, a zaměřuje se na pozitivní emoce reprezentované mírou pociťované radosti z učení se.

## 5 Závěr

Jak je zřejmé, téma negativních pocitů spojovaných s komunikací v cizím jazyce vzbuzuje na začátku 21. století stále velký zájem. K výzkumu bylo ve zkoumaném období přistupováno spíše z pohledu kvantitativního designu a převládal výzkum vnějších proměnných ve vztahu k obavě z komunikace v cizím jazyce (např. prostředí výuky, roli učitele a vliv vrstevníků) nad výzkumem zaměřeným na osobnostní charakteristiky jednotlivce (např. postoj studentů k verbálnímu vyjadřování se a ročník studia). Výzkum autorek Yanové a Horwitzové (2008) přinesl složitější pohled na to, jakou měrou může fenomén pociťované obavy z komunikace zasáhnout do učení se cizímu jazyku ve školní třídě. Na základě kvalitativních dat poukazuje na to, že spolužáci mají vliv na zájem a motivaci (studovat) jednotlivce, a jeho pociťovanou míru OKCJ, v důsledku i školní výsledky. Tento komplexní pohled na propojenost vnějších proměnných a osobnostních charakteristik studentů naznačil velmi důležitou úlohu učitele, který skrze dynamiku skupiny může nepřímo přispět ke snižování OKCJ. Dalším zajímavým pohled představil výzkum Jiang a Dewale (2019), který se zaměřil na roli učitele ve výuce. Autoři poukázali na fakt, že učitel nemůže přímo ovlivňovat pociťovanou míru OKCJ u studentů. Co však může ovlivnit je radost studentů z učení, tedy pozitivní atmosféru ve třídě, která umožňuje kooperaci a motivuje studenty k výkonům a usnadňuje

učení se. Naznačili tak možný směr dalšího výzkumu v této oblasti, který bude propojovat výzkum osobnostních charakteristik jednotlivce a vnějších proměnných směřujících k výzkumu pozitivních emocí ve výuce. Kombinace metod výzkumu může mj. přispět k porozumění pojetí výuky cizího jazyka studentem.

## Literatura

- Akkakoson, S. (2016). Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 46–70. Dostupné z <http://content.sciendo.com/view/journals/jolace/4/3/article-p46.xml>. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0025>
- Ballester, E. P. (2015). Verbal and Nonverbal Teacher Immediacy and Foreign Language Anxiety in an EFL University Course. *Porta Linguarum*, 23, 9–24.
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J. M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149–170. Dostupné z <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslit/article/view/12394>. <https://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.1.7>
- Brown, H. Douglas. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Coşkun, G., & Taşgın, A. (2018). An investigation of anxiety and attitudes of university students towards English courses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 135–153.
- Fredrickson, B., L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student Learning. *Communication Education*, 37, 40–53. <https://doi.org/10.1080/03634528809378702>
- Horwitz, E. K. (1986, September). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly* [online], 20(3), 559–562. <https://doi.org/10.2307/3586302>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* [online], 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2011). Boldness versus reticence in the communication of students at grammar schools. *Studia paedagogica*, 16(1), 119–136.
- Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Nakladatelství Academia.
- Jiang, Y., & Dewaele, J. M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners?. *Systém*, 82, 13–25. Dostupné z <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0346251X18308947>. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017>

- Kralova, Z., Skorvagova, E., Tirpakova, A., & Markechova, D. (2017). Reducing Student Teachers' Foreign Language Pronunciation Anxiety Through Psycho-social Training. *Science Direct*, 65, 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
- Lucas, R. I., Miaflores, E., & Go, D. (2011). English Language Learning Anxiety among Foreign Language Learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, (7), 94–119.
- Lee, J. H. (2018). The effects of short-term study abroad on L2 anxiety, international posture, and L2 willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [online], 39(8), 703–714. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2018.1435666>. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1435666>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Talking In Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs. *The Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589–607. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.589>
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- MacIntyre, P. D. (2012). The idiodynamic method: A closer look at the dynamics of communication traits. *Communication Research Reports*, 29, 361–367. <https://doi.org/10.1080/08824096.2012.723274>
- Mareš, J., & Krívohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating Foreign Language Speaking Anxiety Among Advanced Learners of English. In Pawlak, M. & Waniek-Klimczak (eds.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language* [online] (pp. 103–119). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Dostupné z [http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-38339-7\\_7](http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-38339-7_7). [https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_7)
- Man, F., Stuchlíková, I., & Hodapp, V. (1997). Česká verze německého inventáře zkouškové úzkosti (TAI-G): Faktorová struktura a základní psychometrické údaje. *Československá psychologie*. 41(4), 347–359.
- Matsuda, S. & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *Systém*, 32(1), 21–36. Dostupné z <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0346251X03000940>. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
- McCroskey, J. C. (1982). *An introduction to rhetorical communication (4th Ed)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Orlová, N., & Pavlíková, J. (2013). *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Universita Jana Evangelisty Purkyně.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Tóth, Z. (2008). A Foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, (2), 55–77.

- Tum, D. O. (2015). Foreign Language Anxiety's Forgotten Study: The Case of the Anxious Preservice Teacher. *TESOL Quarterly*, 49(4), 627–658. Dostupné z <http://doi.wiley.com/10.1002/tesq.190>. <http://doi.wiley.com/10.1002/tesq.190>
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Výbíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. *Language Learning Research Club*, 58(1), 151–183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. & Shimizu, K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning*, 54(1), 119–152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>
- Yashima, T., MacIntyre, P. D., & Ikeda, M. (2016). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115–137. Dostupné z <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362168816657851>

## Příloha 1: Přehled výzkumů obavy z komunikace v cizím jazyce (CJ)

Studie	Vzorek	Název	Nástroje	Vybrané výsledky
Jiang, Y. & Dewaele, J.M. (2019)	N = 564 čínských studentů bakalářského programu	How unique is the Foreign Language Classroom Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners? <sup>5</sup>	Škála měřící radost z učení se CJ ( <i>Foreign Language Enjoyment Scale</i> ) (Dewaele & MacIntyre, 2014)	V porovnání s dřívějšími výsledky (Dewaele a MacIntyre, 2014): srovnatelná úroveň FLE ale vyšší úroveň FLCA (přisuzována čínskému vzdělávacímu systému). FLE predikována učitelem, FLCA predikována osobními charakteristikami jednotlivce (obdobně v předchozích studiích).
Coşkun, G., & Taşgin, A. (2018).	N = 700 studentů státní univerzity v Turecku, úroveň AJ — A1/A2 SERRJ	An investigation of anxiety and attitudes of university students towards English courses.	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ ( <i>Foreign Language Classroom Anxiety Scale</i> ) (Horwitz et al., 1986)	Studenti přípravných kurzů, studenti 1. ročníků – nižší obavy než studenti vyšších ročníků. Studentky a studenti 1. ročníků – vyšší hodnoty pozitivního postoje k výuce AJ.
Lee, J.H. 2018	N = 69 korejských studentek AJ (n = 44) a čínštiny (n = 25), věk 19–25;	The effects of short-term study abroad on L2 anxiety, international posture, and L2 willingness to communicate	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986) Škála měřící emoční postoj (předešlím) k anglosaské kultuře ( <i>International posture Scale</i> ) (Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004), Ochota komunikovat v CJ (McCroskey, 1992) Škála vnímání přizpůsobení se (Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004) Sebehodnocení jazykové úrovně Jazyková zkouška pro pracovní AJ ( <i>Test of English for International Communication</i> )	Po absolvování krátkodobého studijního pobytu – vyšší hodnoty u „international posture“ a ochotě komunikovat v CJ – menší reportované obavy z komunikace v CJ – změny u pokročilých studentů a začátečníků, zatímco u velmi pokročilých studentů ne. – nevýznamný vliv studijního programu na výsledky

<sup>5</sup> Akceptovaná verze: Jiang Yan & Dewaele, J.-M. (2019) How unique is the Foreign Language Classroom Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners? System, 82, 13-25. Doi: /10.1016/j.system.2019.02.017



Studie	Vzorek	Název	Nástroje	Vybrané výsledky
Boudreau, C. MacIntyre, P.D. & Dewaele, J.M. (2018)	N = 10 anglicky mluvících studentů FJ, 2. a 3. ročníku university	Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach	Action Variable Tester V2 software – účastníci hodnotí každou sekundu svojí prožívanou obavu a radost při sledování se na nahrávce. Výsledek: graf. Rozhovor: na základě grafu diskuze nad výsledky	
Kralova, Z., Skorvagovala, E., Tírpakova, A., & Markechova, D. (2017)	N = 68 studentů učitelství (A,J), úroveň B1-B2 SERRJ	Reducing Student Teachers' Foreign Language Pronunciation Anxiety Through Psycho-social Training.	Rozhovor – důvody obav z výslovnosti Dotazníky – Škála měřící obavy z týkající se výslovnosti v CJ ( <i>Foreign Language Pronunciation Anxiety questionnaire</i> ) Hodnocení výslovnosti CJ ( <i>Foreign Language Pronunciation Quality evaluation</i> )	Psychosociální trénink – strategie zmiřňování FLPA
Akkakoson, S. (2016)	N = 88 studentů bakalářského programu AJ, 3 vyučující	Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom	Videonahrávky výuky rozhovor s vyučujícími Rozhovor se studenty	Studenti využívají spektrum strategií (sociální, afektivní, metakognitivní, kompenzační, ...) -nejvíce sociální. Návrhy studentů: zaměření se na slovní zásobu, audiovizuální materiál, samostudium, emoční vazby ...
Yashima, T., MacIntyre, P.D. & Ikeda, M. (2016)	N= 21 japonských studentů 1. ročníku univerzity	Situated WTC in an L2: Interplay of individual characteristics and context	Pozorování (15 týdnů) - záznam studenta z výuky Rozhovor Škála měřící úzkost jako osobnostní rys ( <i>Trait anxiety scale</i> ) (Ryan, 2008) Škála ochoty komunikovat v CJ (Yashima, 2002)	Na úrovni skupiny: rozdíl mezi zapojením jednotlivých studentů, ale celkově studenti hovořili téměř polovinu času ve výuce: opakované diskuze snižují pocit obavy z mluvení ve třídě. Na úrovni jednotlivce (3 vybraní účastníci): pouhá znalost jazyka nevyšvětluje rozdíly v komunikaci. Situační proměnné podmiňují reakce účastníků a vedou k ochotě komunikovat.

Studie	Vzorek	Název	Nástroje	Vybrané výsledky
Tum, D. O. (2015)	N = 12 studentů učitelství ve 4. ročníku studia AJ na turecké univerzitě	Foreign Language Anxiety's Forgotten Study: The Case of the Anxious Preservice Teacher	Rozhovory Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986)	Studenti učitelství reportují vysokou úroveň obav z komunikace – vliv na jejich budoucí výuku AJ.
Ballester, E. P. (2015)	N = vysokoškolských studentů AJ, 3 učitelé s různou kvalifikací a praxí	Verbal and nonverbal teacher immediacy and FLA in an EFL University course	Dotazník verbální a neverbální blízkost ( <i>Verbal and nonverbal immediacy items questionnaire</i> ) Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986 + 3 otevřené otázky	Nebyl potvrzen statisticky vztah mezi vnímáním učitelova verbálního a neverbálního chování, a pocitované FLA. Kvalitativní analýza otevřených odpovědí poukazuje na vliv učitelova chování na motivaci studentů a klima školní třídy, které přispívá k vyššímu úsilí (vyšší sebedověřování studentů) a výkonům (reportovaná vyšší míra zapojení).
Marzec-Stawiariska, M. (2015)	N = 54 studentů učitelství (Mgr.) AJ	FLSA among advanced Ls of English	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986)	Studenti reportovali obavu z komunikace v CJ, plynulost, slovní zásobu, výslovnost a obsah. Nejčastějšími stresory: vrstevníci, strach z chyby, strach z mluvení bez přípravy a především strach z komunikace s rodilými mluvčími. Studenti reportují: tělesné reakce, emoční problémy.
Lucas, R. I., Miraflores, E. & Go, D. (2011)	N = 250 vysokoškolských studentů	English language learning anxiety among FL learners in Philippines	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986) Dotazník učebních strategií pro výuku jazyků ( <i>Language strategy survey</i> ) (Oxford and Chi, 2001)	Nejvyšší míra obav – zkoušková úzkost, strach z negativní zpětné vazby Strategie – zaměřené na slovní zásobu, mluvení, překlád

Studie	Vzorek	Název	Nástroje	Vybrané výsledky
Yan, J. X. & Horwitz, E.K. (2008)	N = 532 čínských studentů 1. ročníku univerzity v + 21 vybraných účastníků s vysokou, nízkou a střední sebereportované obavy	Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986 Rozhovory.	Obava z komunikace vnímána jako důsledek jiných faktorů vstupujících do studia CJ. FLA ve vztahu k srovnávání se s vrstevníky, učební strategie, zájem o studium CJ, motivace.
Matsuda, S. and Goble, P. (2004)	N = 252 japonských vysokoškolských studentů 1.-3. ročníků	Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom	Škála měřící obavy z komunikace ve třídě v CJ (Horwitz et al., 1986 Škála měřící obavy ze čtení v CJ ( <i>Foreign language reading anxiety scale</i> ) (Saito et al. 1999) Jazyková zkouška pro pracovní AJ ( <i>Test of English for International Communication</i> )	Zkušenosti ze zahraničí – posílení sebevědomí, lepší známky, nižší úroveň FLCA FLCA a pohlaví (pouze u studentů 1. ročníku) = významný vliv na výkon z komunikace v CJ.
MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003)	N=59 vysokoškolských studentů konverzačních kurzů FJ	Talking in order to learn: WTC and intensive language programs	Škála ochoty komunikovat (McCroskey & Baer, 1985) Komunikační ostýchavost a sebehodnocení jazykové úrovně (McCroskey & Richmond, 1987) Čestnost komunikace (MacIntyre & Charos, 1996) Zapojení se, postoj k učení se, motivace (Gardner & MacIntyre, 1993)	Srovnání: plně imerzních, letních imerzních a jazykových kurzů Plně imerzní kurzy – zvýšená míra: ochoty komunikovat, sebehodnocení jazykové kompetence a četnosti komunikace v porovnání s jazykovými kurzy. Rozdíly v komunikační ostýchavosti nebyly významné. Korelace mezi mírou ochoty komunikovat v L1 a L2 a komunikační ostýchavosti nebyly významné (imerzní i jazykové kurzy).
Yashima, T. (2002)	N = 297 japonských vysokoškolských studentů.	Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context	Strukturální modelování založené na socio-edukačním modelu (Gardner, 1985) a modelu ochoty komunikovat (MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998)	Studenti motivováni komunikovat s cílem zlepšit jazykovou dovednost. Nízké sebehodnocení = komunikační bariéra.

FLCA = foreign language classroom anxiety (obava z komunikace v cizím jazyce ve třídě), FLCAS = foreign language classroom anxiety scale (škála obav z komunikace v cizím jazyce ve třídě)

