



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Vliv úzkosti na studijní výkony žáků v anglickém jazyce

Vypracoval: Hana Němcová
Vedoucí práce: Mgr. Michala Plassová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

19.4.2021

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Michale Plassové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a podněty, připomínky k volbě literatury i k celkovému provedení této bakalářské práce.

Abstrakt práce

Název práce: Vliv úzkosti na studijní výkony žáků v anglickém jazyce

Autor práce: Hana Němcová

Vedoucí práce: Mgr. Michala Plassová, Ph.D.

Počet stran: 57

Počet zdrojů: 76

Abstrakt: Tato bakalářská práce zkoumá vliv úzkosti na výkony žáků v hodinách anglického jazyka. V dnešní době se již tématem úzkosti zabývá mnoho odborníků a není přehlížené, jako dříve bývalo. Dobré psychické rozpoložení žáka je nezbytnou součástí k dosažení příznivých studijních výsledků a celkově k vývoji žáka. Tato teorie je potvrzena i v této bakalářské práci, která popisuje stavy úzkosti ve školním prostředí a jevy s ní spojené. Součástí je rozbor několika metod k redukci testové úzkosti a je zároveň navržena metoda ke snižování testové úzkosti. Lze konstatovat, že vliv úzkosti má vliv na žákův výkon a tato úzkost může být různými metodami zmírněna.

Klíčová slova: úzkost, testová úzkost, školní výkon

Abstract of thesis

Title: The impact of anxiety on students' performance in English language

Author: Hana Němcová

Supervisor: Mgr. Michala Plassová, Ph.D.

Number of pages: 57

Number of references: 76

Abstract: This bachelor thesis focuses on the impact of test anxiety on student's achievement in classes of English language. This theme is becoming more popular, and a lot of experts are looking into this issue. Good mental state of the pupil is necessary when achieving good results and the overall good development of the pupil. This theory is also confirmed in this bachelor's thesis, which describes the states of anxiety in the school environment and the phenomena associated with it. It includes an analysis of several methods to reduce test anxiety and at the

same time a method to reduce test anxiety is proposed. It can be stated that the effect of anxiety affects the performance of students and this anxiety can be affected by mitigation methods.

Key words: anxiety, test anxiety, school performance

Obsah

1	Úvod	1
2	Teoretická část	2
2.1	Vymezení pojmu úzkost	2
2.2	Jak se liší úzkost a strach	3
2.3	Aktivní a pasivní prožívání strachu	4
2.4	Příčiny vzniku úzkosti	4
2.5	Metody měření úzkosti	5
2.5.1	Škála STAI	5
2.5.2	Test Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti dětí	5
2.5.3	Zungova sebehodnotící škála úzkosti	6
2.5.4	Hamiltonova škála úzkosti	6
2.5.5	Beckův inventář úzkosti	6
2.5.6	Škála manifestní úzkosti	6
2.5.7	Sheehanova stupnice úzkosti	6
2.6	Léčba úzkosti	7
2.7	Úzkost u chlapců a dívek	8
3	Úzkost ve školním prostředí	11
3.1	Školní fobie	12
3.2	Dopady úzkosti	13
3.2.1	Proces učení	14
3.3	Práce s úzkostným žákem ve školním prostředí	14
3.3.1	Faktory ovlivňující školní výkon	14
3.4	Testová úzkost	15
3.4.1	Naučená bezmocnost	16
3.4.2	Metody ke snížení testové úzkosti	17

3.4.3	Vztah úzkosti a školního výkonu.....	21
3.4.4	Od testové úzkosti k pesimismu a prokrastinaci.....	21
3.4.5	Strach z neúspěchu.....	22
3.4.6	Zvládání testové úzkosti	24
4	Úzkost v hodinách cizího jazyka	26
5	Praktická část.....	32
5.1	Výzkumné otázky a cíle	32
5.2	Vzorek.....	32
5.2.1	Organizace sběru dat.....	32
5.3	Metodologie	33
5.4	Diskuze.....	34
6	Závěr.....	38
	Seznam zdrojů.....	39
7	Seznam příloh.....	47

1 Úvod

Hlavním tématem mé bakalářské práce je vliv úzkosti na studijní výkony žáků v hodinách anglického jazyka. Úzkost je běžná a zcela normální emoce pociťována mnohými lidmi. Napomáhá nám plně se zkoncentrovat, podat skvělý výkon, problémem ale je, pokud se tato úzkost rozvin do úrovně, která je chorobná, ať už z hlediska dlouhodobého trvání úzkosti, častého opakování. Tato úzkost může snadno přesáhnout až v duševní poruchy, kdy jedinci hrozí úzkostné záchvaty paniky a další potíže nejen psychického, ale zároveň i fyzického charakteru. Úzkost jako taková má vliv na vývoj jedince a neřešená úzkost může stát za řadou nevysvětlitelných situací v dospělosti (Vágnerová, 2012). Na úzkost je často nahlíženo nesprávným způsobem z toho důvodu, že si mnoho lidí myslí, že je to pouze náladovost adolescentů, kteří si z různých důvodů vymýšlejí.

Testová úzkost, kterou budu zkoumat především, se u dětí často projevuje již v brzkém dětství, při proniknutí do školního prostředí a následně porovnáváním s ostatními spolužáky, objeví se pocity méněcennosti a obava z neúspěchu (Schwarzer, et al., 1982).

V praktické části bude navržena metoda pro redukci testové úzkosti. Při této metodě by mělo být užíváno škály STAI¹, kterou vyvinuli Charles D. Spielberger, Richard L. Gorsuch, a Robert E. Lushene a která napomáhá v posuzování míry úzkosti (Schwarzer, et al., 1982). Autoři zároveň rozlišují State anxiety a Trait anxiety, kdy první případ je pouze dočasný stav, projevující se často nervozitou, napětím, obavami a zvýšenou aktivitou nervové soustavy. Tyto stavy se dále liší například intenzitou či délkou trvání. V případě druhém mluvíme o úzkosti spíše jako o vlastnostním rysu člověka, jehož stav bývá často stabilní, ale pokud je porovnáme s jedinci, kteří úzkostí netrpí, vykazují větší úzkostní rysy (Schwarzer, et al., 1982).

¹ State-Trait Anxiety Inventory

2 Teoretická část

2.1 Vymezení pojmu úzkost

Vágnerová (2000, s.108) ve své knize definuje úzkost jako „*nepříjemný citový stav, v němž převažují pocity napětí a obavy, jejichž zdroj člověk nedovede přesněji určit.*“ Autorka dále zmiňuje, že jde o trvalejší osobnostní rys, který se projevuje různou intenzitou a délkou trvání. Hlavními příznaky úzkosti jsou neklid, podrážděnost, příznaky napětí, kdy se člověk není schopen uvolnit. Úzkostná porucha se může dále rozvinout do poruchy panické, která je typická především ataky úzkosti, které není možné nijak předvídat.

U Honzáka (1995) si můžeme všimnout definování úzkosti jako stav, který patří do standardní výbavy člověka a lze ho pozorovat také u jiných živočichů. Je podle něj nezbytnou součástí pro signál nebezpečí. Dále říká, že „*spolu s ostatními nemilými pocity a prožitky je podnětem jednání, které ve svých důsledcích nastoluje ztracenou rovnováhu, aktivuje nás k řadě různých činností a v krajních případech doslova ochraňuje náš život*“ (Honzák, 1995, s.10).

Setkáváme se i s názory, že úzkost je pro lidi nepříjemnější než strach, především z toho důvodu, že očekávají nebezpečí, které nedovedou přesněji definovat, a právě toto napětí je vysilující (Vymětal, 2004). Úzkost nemusí být v každém případě spojována se stresem, zejména v případě, kdy žáká čeká náročná práce, může pociťovat stres, ale ne vždy zároveň úzkost, na druhé straně jsou ale známé případy, kdy lidé pociťují úzkost, i když se jim ve všem daří (Maloney, Kranz, 1996).

V dnešní terminologii se setkáme s mnoha druhy úzkosti, mezi které se řadí kupříkladu separační úzkost, úzkost ze smrti, úzkost ze stárí a mnoho dalších. Je ale třeba zdůraznit, že úzkost řadíme mezi jednu z běžných emocí, která má vrozený základ a kterou může prožívat zcela zdravý člověk. Původní účel emocí a strachu byl především k ochraně člověka před ohrožením, slouží také ke zdravému vývoji a rozvoji člověka. Úzkost je žádoucí, pokud ji dokážeme ovládat a projevuje se v přiměřené míře, v opačném případě je úzkost nežádoucím jevem (Vymětal, 2000).

2.2 *Jak se liší úzkost a strach*

Hlavním rozdílem mezi strachem a úzkostí, tak jak se shodují mnozí autoři je především ten, kdy je u strachu pozorován přímý a vysvětlitelný důvod k obavě zatímco u úzkosti je to přesně naopak, člověk si není přesně vědom, z čeho má obavy. Je samozřejmě důležité podotknout, že strach i úzkost se mezi sebou velice často prolínají. Strach můžeme u žáka ve škole pozorovat ve chvíli, kdy má nastat jeho zkoušení u tabule, úzkost například před testem, i přesto, že se na něj daný žák pečlivě připravoval. Tato úzkost může plynout z jeho potřeby vysokého výkonu, kdy se tento termín označuje tzv. **oslabující úzkost** (*debilitating anxiety*), která brání v dosažení dobrého výkonu právě kvůli trémě a obavám. Opakem oslabující úzkosti, tak jak ji autoři ve své teorii popisují, je **facilitující úzkost** (*facilitative anxiety*), která jedince povzbuzuje, zefektivňuje jeho práci a přináší mu dobré výsledky (Alpert, Haber, 1960).

Oba psychické stavy, jak úzkost, tak strach, jsou reakcí na nebezpečí, a projevují se tedy ve změnách na psychické úrovni, fyziologické úrovni, a v chování. V chování jsou pozorovatelné reakce typu vyhýbání se, útěk, obrana. Změny jsou viditelné i v mimice, která bývá často doprovázena pootvřenými ústy, vyděšeným výrazem tváře, strnulou mimikou nebo bledým obličejem (Vymětal, 2004).

Vymětal (2004) také v případě úzkosti a strachu definuje tři úrovně pozorování. Jedná se o pohled **introspektivní, extrospektivní a fyziologický**. V prvním případě se při pozorování používá popis na základě prožívání a myšlení, extrospektivní se věnuje především vnějškově pozorovatelným projevům a chování, kdežto fyziologický se zaměřuje čistě na biologické ukazatele. Dále, jako mnoho dalších autorů (např. Vymětal, 2000) poukazuje na rozdělení faktorů obav na **vnější a vnitřní**. Oba tyto faktory jsou v interakci, ale jak píše Vágnerová (2000), v případě vnitřních dispozic mluvíme o roli dědičnosti v případě vzniku neuróz, dále se také podílejí na vrozených znacích temperamentu, stabilitě a psychických reakcí. Naopak o vnějších faktorech pojednává autorka (Vágnerová, 2000, s. 202) takto:

„Lidé trpící neurotickými poruchami nemají vždy více zatěžujících životních zkušeností, ale zaujímají k nim jiný postoj: Odlišná, eventuálně až chorobná reakce může být vyvolána buď skutečně nepřiměřenými nároky prostředí, nebo tím, že je člověk dispozičně neschopný přijatelné adaptace i na běžné podmínky - běžné vlivy prostředí se mu mohou jevit subjektivně nezvládnutelné, nepřijatelné nebo rušivé.“

Drvota (1971) ve své publikaci poukazuje na poznatky dalších autorů, že úzkost je vázána s budoucností, strach je naopak vázán na přítomnost. V jistých případech od sebe strach a úzkost jednoduše oddělit nelze. Proto se i v dalších části práce setkáme s příklady, které přesně nezapadají do definice úzkosti, jelikož úzkost často přeroste v strach a naopak.

Jak ve své studii zmiňují Pavelková, Kubíková a Boháčová (2020), existuje hranice mezi pozitivním strachem, který motivuje pro lepší motivy a strachem negativním, kvůli kterému už se výkon žáka zhoršuje.

2.3 Aktivní a pasivní prožívání strachu

Schmalt (2005) ve své metodě LMG (Leistungs-Motivation-Gitter) popisuje tendence přiblížení se úspěchu a tendenci vyhnout se neúspěchu. Ve druhém případě, tendenci vyhnout se neúspěchu, dále rozděluje strach na dva typy: **aktivní** a **pasivní**. Liší se na behaviorální a kognitivní úrovni. Pasivní strach se u lidí projevuje především vyhýbáním se, ať už doslova vyhýbáním fyzickým, tak i mentálním. Aktivní strach sledujeme u jedinců ve výkonových situacích, které je doprovázeno vyšším emocionálním prožíváním. Jedinec tímto mechanismem eliminuje selhání ve výkonové situaci (Pavelková et al., 2020).

2.4 Příčiny vzniku úzkosti

Vymětal (2003, s. 240) rozlišuje tyto zdroje úzkosti:

- *vnější nebo vnitřní podněty* (např. stimuly sociální, fyzikální, psychické)
- *osobnost člověka*
 - a) aktuální vyladěnost (zdravotní a psychofyzický stav organismu)
 - b) biologické dispoziční proměnné (genetická výbava, kvalita CNS)
 - c) psychosociální dispoziční proměnné (dřívější formativní zkušenosti z dětství)
 - d) vývojové období včetně věku (čím mladší dítě, tím citlivější zúzkostňující vlivy)
- *situace* (známé či neznámé prostředí)

V případě samotného vývoje jedince má autor na mysli především přechod na dokonalejší adaptační formy, kdy právě tato změna pro člověka znamená opuštění dosavadních jistot a nutnost navázat na nové strategie a postupy, ve kterých se jedinec necítí komfortně. Nápomocí v těchto adaptacích je zejména pocit bezpečí, jistoty a podpory blízkého okolí. Tedy pro dítě, které se snaží dosáhnout vyššího vývojového stupně za přítomnosti

podporující matky, bude toto nové poznávání světa mnohem nenáročnější než v případě opačném. Nelze opomenout ani životní události jako úmrtí blízkého člověka nebo situace, jako je například válka (Vymětal, 2000).

2.5 Metody měření úzkosti

Metod na měření úzkosti a úzkostnosti už je v dnešní době mnoho. Do častých z nich patří rozhovor odborníka s jedincem, jeho dlouhodobější pozorování, nebo různé testy a sebesposuzovací dotazníky, na které se v této kapitole zaměřím především a několik různých metod zde představím.

2.5.1 Škála STAI

Tento dotazník má dvě části. První (X-1) hodnotí aktuální míru úzkosti, ta druhá (X-2) se dívá na úzkost jako osobnostní rys člověka. Je nápomocný v klinické praxi a ve zkoumání úzkosti, na co ukazuje i ten fakt, že byl tento dotazník přeložen do více než 30 jazyků a je rozsáhle používán v odborných pracích a výzkumech (Spielberger, 1982, in: Schwarzer, et al., 1982). STAI obsahuje 40 položek, které jsou hodnoceny pomocí čtyř-bodové stupnice, kdy část state, pojednávající o současném stavu, pomáhá zhodnotit, jak se respondenti cítí nebo cítili v daných situacích nebo jaké pocity v nějakých situacích předpokládají (Bouchard and Gauthier, 1996; Bouchard et al., 1998, in: Kvaal, Ulstein, Nordhus, Engedal, 2005). Dotazník také odlišuje symptomy úzkosti od deprese. Čím vyšší je skóre pacienta, tím vyšší je závažnost jeho úzkosti je (Julian, 2011, in: Unzeitigová, 2015).

2.5.2 Test Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti dětí

Autorem této škály je Jakub Toman, který zrevidoval slovenskou verzi Škály na meranie úzkosti a úzkostlivosti u dětí od Müllnera, Ruisela a Farkaše. Tento test určený pro jedince od 10 do 15 let má dvě části: **aktuální úzkost** a **úzkostlivost**. Cílem je zjistit, tendence dítěte k úzkostnému prožívání a aktuální míru úzkosti. Test sestává celkem 34 výroků, které jedinec zodpovídá pomocí čtyřbodové škály (Kotková, 2014).

2.5.3 Zungova sebehodnotící škála úzkosti

Tato hodnotící škála, stejně jako předešlá, obsahuje sebehodnotící stupnici, kdy jedinec odpovídá na otázky typu „Cítím rychlé bušení srdce“, „Třesou se mi ruce a nohy“ za pomoci stupnice od 1 do 4, jak často se daný jev projevuje (Dunstan, Scott, 2020).

2.5.4 Hamiltonova škála úzkosti

Tato škála vytvořena Hamiltonem roku 1959 je jednou z nejstarších, která zachycuje symptomy úzkosti. Tento sebesuzovací dotazník se skládá ze 14 položek zachycující jak psychologické, tak somatické problémy, kdy je každý z těchto symptomů hodnocen na stupnici 0 až 4. Výsledné skóre, které se pohybuje v rozmezí 25-30 je považováno za středně těžkou úzkost (Thompson, 2015).

2.5.5 Beckův inventář úzkosti

Tento jeden z nejzákladnějších sebesuzovacích dotazníků byl vytvořen Beckem a Steerem roku 1993 a napomáhá k určení celkové míry úzkosti. Testovanému je předložen seznam symptomů úzkosti a jeho úkolem je označit, zda a nakolik ho tyto symptomy obtěžovaly. Můžeme se také setkat s Beckovým depresivním inventářem, který poslouží ke zjištění míry deprese (Praško et al., 2007).

2.5.6 Škála manifestní úzkosti

Tato škála z roku 1951 od Taylorové dle otázek typu „Neunavím se rychle“, „Rád bych byl tak šťastný, jako se zdají být jiní“ sleduje spíše *trait anxiety*, tedy úzkost jako osobnostní rys, více než jeho aktuální míru závažnosti. Těchto otázek je v dotazníku celkem 50 a je považována za nenáročnou metodu (Svoboda, 1999).

2.5.7 Shehanova stupnice úzkosti

Tento dotazník obsahuje 35 problémů nebo potíží, u kterých jedinec opět určuje, jak moc se s danými symptomy setkává. Příklady otázek jsou „Náhlé nečekané záchvaty podobné panickým bez úplné paniky objevující se téměř nebo úplně bez příčiny“, „Návaly horka nebo chladu“ (Vlasáková, 2014). Podobně jako Beckův inventář je zaměřen na zjištění celkové míry úzkosti sledovaného. Lze ale konstatovat, že je podrobnější a jeho položky se týkají také tělesných příznaků úzkosti, panických záchvatů a vyhybavého chování (Praško et al., 2007).

2.6 Léčba úzkosti

Léčba úzkosti je velice důležitým krokem, která pacientovi pomůže zvládat jeho nepříjemné stavy. Nejideálnější je začít s léčbou co nejdříve, kdy na sobě jedinec pocítí příznaky úzkosti nebo dalších psychických potíží, jelikož odkládání léčby není dobrým řešením a s odborníky lze dosáhnout přínosných změn. Praško (2005, s. 91) ve své knize uvádí všeobecné léčebné cíle:

- *Vytvořit terapeutický vztah*
- *Edukace pacienta (a blízkých osob) o GAD² a její léčbě včetně účinnosti a vedlejších účinků medikace*
- *Stanovit přiměřené cíle*
- *Zmírnit příznaky obav, starostí, a další příznaky úzkosti*
- *Postupně odstranit vyhýbavé chování*
- *V případě problémů v životě jejich systematické řešení*
- *Rehabilitace*
- *Udržování dosaženého pokroku a prevence relapsu.*

Nejčastějšími psychologickými pomůckami pro léčbu úzkosti jsou terapie kognitivní a behaviorální. V přístupu behaviorálním se opírá o klasické a operantní podmiňování, což chápeme jako propojení určitých jevů s fyziologickými změnami a učení z důsledků chování jedince (Kosová, 2005). „*Behaviorální terapie používá experimentálně odvozené procesy učení k utlumení úzkostných odpovědí na neadekvátní strachové podněty*“. Poté nastává habituace neboli navykání a zmírnění úzkostných odpovědí (Kosová, 2005, s. 285).

Kognitivní způsob je zaměřen spíše tím směrem, že problémem úzkostí jsou iracionální myšlenky člověka a léčba mu tedy pomáhá v redukci těchto myšlenek a nepřiměřených obav a celkově si osvojit strategie zvládnání úzkosti (Kosová, 2005).

Předešlé dva terapeutické způsoby se často kombinují a vzniká tedy kognitivně behaviorální terapie (KBT). Tato terapie se zaměřuje na naučení jedince být odolným proti úzkostem a řešení životních problémů, jak zvládat různé stresové situace (Praško, Laňková, 2006).

² Generalizovaná úzkostná porucha

Další z možností při léčbě úzkosti se samozřejmě nabízí farmakologická léčba, ta mají ale mnoho úskalí. Jedním a největším z nich, je podle Kosové (2005) to, že podaná farmaka často působí pouze na akutní fázi úzkosti, tudíž většině pacientům nemůže být nápomocná. Autorka dále uvádí výčet nejčastěji používaných léčiv:

- Benzodiazepiny (BZD)
- Klasická antidepresiva
- Venlafaxin
- Inhibitory zpětného vychytávání serotoninu (SSRI).

Toto je pouze velice stručný výběr některých léčiv, na trhu jich je v dnešní době celá řada a výběr záleží na mnoha faktorech, například jak dlouhá bude předpokládaná doba léčby pacienta.

Samozřejmě je, že každá z výše uvedených metod má své výhody, i nevýhody. Vážným rizikem u některých léků je riziko vytvoření si závislosti a nežádoucí vedlejší účinky. U psychofarmak se ocení především poměrně rychlá účinnost léků, nevýhodou můžeme sledovat následný relaps úzkosti. Naopak u terapií jsou často výsledky dlouhodobé, a to bez použití látek, které mnohým lidem způsobují vedlejší účinky.

2.7 Úzkost u chlapců a dívek

V této kapitole se budu opírat o výsledky studie Stránské a Pančochové (2001), které měly za výzkumný cíl zjistit, zda dívky v úzkostných dotaznících dosahují vyššího skóre než chlapci. Vzorek byl tvořen ze 103 dětí, přesněji 57 chlapců a 46 dívek. Bylo užito škály zjevné úzkosti pro děti (CMAS), škály aktuální úzkosti (ŠAD-T) a škály úzkostlivosti (ŠAD-O).

V tomto výzkumu autorky zjistily, že vysoké skóre úzkosti mělo dohromady 18 dětí, z toho bylo 5 chlapců a 13 dívek, procentuální vyjádření můžeme pozorovat níže v tabulce 1. U dívek bylo zjištěno, že dosahovaly vyšších hodnot jak v úzkosti, tak v úzkostlivosti než chlapci, tyto hodnoty ale lze považovat oproti chlapcům za statisticky poměrně nevýznamné (Stránská, Pančochová, 2001).

Tabulka 1: Procentuální zastoupení dětí v devátém až desátém stupni ve škálách úzkosti a úzkostlivosti

	ŠAD-T	ŠAD-O	CMAS
Chlapci	8,9 %	10,5 %	26,3 %
Dívky	28,3 %	2,2 %	21,7 %
Celkem	17,6 %	6,8 %	24,3 %

Zdroj: Stránská, Pančochová (2001)

Podložení této studie můžeme hledat také u Chapella et al. (2005), kdy z jejich výzkumu lze pozorovat stejné výsledky a to ty, že u dívek je vyšší tendence k úzkostem. Porovnání studijního průměru mezi nízké úzkostnými dívkami a chlapci byl 3,35 a 3,22. U vysoce úzkostných jedinců můžeme již pozorovat rozdíl vyšší, kdy dívky dosahovaly studijního průměru 3,12 a chlapci 2,97. Jak je ale patrné, tyto hodnoty nedosahují až tak velkých rozdílů, které by dělaly významné statistické odlišnosti.

Jeden z výzkumů také potvrdil vztah mezi testovou úzkostí a pohlavím, jeho výsledky můžeme sledovat na Obrázku 1.

Obrázek 1: Vztah mezi testovou úzkostí a pohlavím

Items	Gender	N	Mean	Sig.
2. While taking a test, I am thinking that other students are better than I am.	Female	77	2.64	0.027
	Male	61	2.22	
13. The more I work, the more confused I get.	Female	77	2.71	0.024
	Male	61	2.22	
16. I feel pressured by time limits during the test.	Female	77	2.92	0.001
	Male	61	2.14	
20. I worry even when I am prepared well.	Female	77	3.02	0.01
	Male	61	2.49	
21. I worry when I am not prepared well.	Female	77	3.37	0.013
	Male	61	2.78	
22. I feel crammed before an exam.	Female	77	3.31	0.007
	Male	61	2.67	

Zdroj: Gürsoy a Arman (2016)

Dívky ve všech odpovědích prokazovaly vyšší míru testové úzkosti než chlapci. Také se ukázalo, že dívky měly větší tendenci porovnávat se s ostatními bez ohledu na to, zda se cítily na test připravené a stále pociťovaly úzkost, také byly více senzitivní ohledně časového limitu

(Gürsoy, Arman, 2016). Tento fakt by se dal vysvětlit tím, že na dívky je většinou vyvíjen větší nátlak na úspěch, jsou poctivější a více si zakládají na svých známkách a školních výkonech.

3 Úzkost ve školním prostředí

Škola a její prostředí je jedním z hlavních faktorů, které ovlivňuje dítě v jeho vývoji. Je nezanedbatelnou součástí našich životů a po několik let nám dává možnost se vyvíjet, poznávat sami sebe, projevovat se, tvořit sociální kontakty a mnoho dalšího. Velkou část svého dětství a dospívání stráví většina dětí právě ve škole a je nezbytné, aby mělo právě toto prostředí pro žáka co možná nejlepší podmínky. Pokud se tak neděje a dítě zažívá a cítí nevhodné třídní klima, mnoho stresových faktorů nebo podobné potíže, jeho školní docházka mu může začít být nepříjemná. Děje se tak i v případě, kdy dítě ve škole začne pociťovat pocity úzkosti, deprese a strachu. Tyto potíže mohou ústít v nechuť školu navštěvovat a celkový negativní postoj ke škole a jejímu prostředí, somatické problémy a v neposlední řadě také samozřejmě psychické problémy. Pravdou je, že pro některé žáky může být jistá míra stresu žádoucí, jelikož za jistého stresu zvládnou podat lepší výkon.

Pro děti může být stresovými faktory spousta situací, zejména při nástupu do školy a poznávání všeho nového. Při nástupu do školy nastává porovnávání sebe s ostatními a v některých situacích se mohou začít vytvářet pocity podřízenosti. Pokud se k tomu přidají vysoké požadavky ze strany školy, které ale přesahují žákovy kompetence, může nastat velký problém (Schwarzer et al., 1982). Nepochopení látky, pomalejší učení nebo naopak velice nadaný žák mohou být některými ze stresových faktorů, ale obecně školní zátěžovou situaci popisují Čáp a Mareš (2007) jako takovou, která:

- se primárně týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků
- se vyskytuje ve škole nebo těsně se školou souvisí
- má různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, stabilní/nestabilní apod.)
- působí na žáka dlouhodobě nebo krátkodobě, spojitě nebo přerušovaně
- je aktuální (funguje reálně), či jen potenciální (funguje jako hrozba)
- mívá trojí podobu – obvyklých požadavků, nároků nebo závažnější výzvy či dokonce ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka
- bývá provázena nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka
- mívá dvojí účinek – buď se její působení postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice nebo představuje momentální nápor na žáka

- dá se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak ji vnímá, prožívá a hodnotí konkrétní jedinec

Čáp a Mareš (2007) dále uvádějí, že se zhoršující situace může být pro žáka, který pochází z minoritního prostředí, nemá vhodné a dostatečně podnětné domácí prostředí nebo má znevýhodnění v oblasti zdravotní či mentální, na vině je často i skryté kurikulum, které zahrnuje celkové klima třídy a vztahy mezi spolužáky.

3.1 Školní fobie

Školní fobie je onemocnění, které většinou vzniká po nějaké negativní zkušenosti ve škole nebo se rozvíjí v souvislosti se školou obecně. Je definována jako iracionální strach z chození do školy (Heath, 1985, in: Chitiyo & Wheeler, 2006). Často se jedná o neshody a nesympatie s pedagogy, nevlídný vztah se spolužáky a celkového kolektivu. Podle Gjuričové a Kubičky (2009) se školní fobie objevuje v každém věku, nejčastěji ale při nástupu do školy.

Nejčastějšími příznaky jsou především bolest břicha, hlavy, nevolnost a objevují se nejčastěji před nástupem do školy, především konec víkendu nebo prázdnin. Je důležité zmínit, že děti trpící školní fobií netrpí výraznými poruchami chování (Vymětal, 2007).

Vymětal (2007) také uvádí, že v případě rozvoje školní fobie u dítěte hrají hlavní roli genetické faktory, které působí dítě predisponovanějším k úzkostnosti. Tato porucha se často u dítěte rozvine po prožití nějaké traumatické události, kterou může být smrt v rodině nebo změna prostředí.

Školní fobií trpí až 5 % žáků. Někteří autoři se ale shodují, že školní fobie není vždy strach ze školy, ale že se jedná o strach ze ztráty citové vazby na blízkého člověka (nejčastěji matku), na kterou by se v případě potřeby obrátili (Berry, Injejikian & Tidwell, 1993, in: Chitiyo et al., 2006). Školní fobie bývá tedy v některých případech považována spíše za separační úzkost, kdy je na dítě nahlíženo jako na bezmocné, slabé a přespříliš závislé na matce (Jenni 1997, in: Chitiyo et al., 2006).

Neléčená školní fobie má mnohé negativní dopady, mezi nejčastější se řadí:

- Akutní úzkost, obavy, napětí nebo neklid
- Úmyslná nadvláda a manipulace rodiče
- Deprese, zoufalství, smutek (nebo příležitostná ambivalence a hyperaktivita)

- Nerealistický obraz sebe sama (Berry et al., 1993, in: Chitiyo et al., 2006).

Tyto důsledky jsou stručným přehledem a je jasné, že následků může být mnoho, ať už se jedná o krátkodobé, či dlouhodobé dopady, jako antisociální chování a podobně. Je třeba rozlišovat mezi školní fobií, kterou musí diagnostikovat odborník a je závažná a mezi záškoláctvím nebo odmítáním chodit do školy v rámci mezí, které často může patřit ke zdravému vývoji jedince například v pubertě a mnoho rodičů se s takovým chováním u svých dospívajících dětí setká. Nutno konstatovat, že odmítání školy na úrovni verbálního projevu a záškoláctví jsou dvě odlišné věci, které se samozřejmě také musí jinak řešit, ovšem ani jednu není vhodné podceňovat, především při podezření, že by mohlo jít o vážnější problém, nebo právě sociální fobii.

3.2 Dopady úzkosti

Úzkost má dopad na více sfér života, ať už se jedná o školní prostředí a školní výkony, vztahy s vrstevníky a rodinou a celkově znepríjemňuje kvalitu života.

Úzkost jako psychické onemocnění může způsobit další řadu zdravotních potíží, ke kterým můžeme řadit bolesti hlavy a nechutenství, únavu, v závažných případech se mohou u úzkostných jedinců vyskytnout žaludeční vředy a celkově dochází k zeslabení a nepříznivější rezistenci vůči chorobám. V závažných případech dochází k záchvatům úzkosti, kdy je jedinec vyčerpán, nastanou potíže s dechem nebo závratě. Lidé mnohdy bojují proti těmto záchvatům vytvořením určitých rituálů, které jim pomáhají projevy strachu a úzkosti zmírnit (Maloney, Kranz, 1996).

Nejeden případ ukazuje, že úzkostliví lidé často propadají anorexii a dalším problémům s příjmem potravy, ale také jsou náchylní k užívání návykových látek v podobě alkoholu a drog, kde hrozí velké riziko vzniku závislosti. Dalším varovným signálem je porucha pudu sebezáchovy, kdy si jedinci neví rady se svým stavem a ubližují si, nebo v extrémních případech chtějí i zemřít (Maloney, Kranz, 1996).

Častým dopadem pro žáka může být odmítání školy a záškoláctví. V závislosti na testové úzkosti poté zhoršení studijních výsledků a motivace.

3.2.1 Proces učení

Testování žáků často přináší strach, úzkosti a navozuje stres. Stresové prostředí má na žáky negativní vliv a ovlivňuje jejich motivaci a proces učení.

Proces učení pro úzkostné žáky může být ztížen o myšlenky, které jim vyvstávají s ohledem na blížící se zkoušení. Tyto myšlenky (např. tento test nemohu nikdy zvládnout, nedokážu se to naučit apod.) žákům odvádějí pozornost a ruší je při procesu učení, který z tohoto důvodu zabírá více času. Bylo taktéž zjištěno, že úzkostliví žáci mají problém s rozeznáváním podstatného a nepodstatného učiva a při zpracování úkolu mnohdy pomíjejí podstatné znaky (Hrabal et al., 1989).

3.3 Práce s úzkostným žákem ve školním prostředí

Míra testové úzkosti žáků není závislá na tom, zda jsou chváleni či nikoliv a z krátkodobého hlediska se postoj žáka k učiteli tvoří spíše zkušenostmi. Jedinci, kteří jsou vnitřně motivovaní bývá vnější motivace neefektivní nebo dokonce škodlivá, proto je důležité k odměnám žáků přistupovat opatrně (Hrabal et al., 1989).

Pro nerozvíjení úzkosti u žáků je vhodné, aby měl učitel tyto vlastnosti:

- Nepoužívá výhrůžky a zastrašování, nenastoluje přísnou a nepřátelskou atmosféru
- Bere ohledy na žáky trpící testovou úzkostí
- V hodnocení a známkování být objektivní, nenadhodnocovat ani nepodhodnocovat žáky, kteří trpí zkouškovou úzkostí (Hrabal et al., 1989).

Ukázalo se, že úzkostným žákům je vhodné strukturalizovat materiály, ale těžší z nich často jen úzkostní žáci s vysokými schopnostmi a pro žáky s nižšími schopnostmi nebo žáky neúzkostné to výhodné není (Hrabal et al., 1989).

3.3.1 Faktory ovlivňující školní výkon

Faktorů ovlivňujících školní výkon můžeme pozorovat spousty, ať už se jedná o rodinné či školní prostředí, samotného žáka, jeho aktuální psychický stav. Výčet dlouhodobějších a nejčastějších faktorů stručně uvedu v této kapitole, především na základě práce Rabušicové (1996).

Jak ve svém výzkumu zjistila Rabušicová (1996), velký podíl na úspěchu žáka tvoří socioekonomický status rodiny. V rámci rodiny také záleží na zájmu rodičů o školní výsledky žáka a jejich celková péče a starost o dítě. Další proměnnou lze považovat inteligenci dítěte a také to, jakým způsobem je hodnoceno třídním učitelem, kdy jeho pozitivní hodnocení zlepšuje výsledky. Ve výzkumu autorka doslova uvádí, že „*Děti v našem souboru, které mají vzdělanější rodiče s vyšším profesním statusem, které navíc vyrůstají v rodinném prostředí, kde je jim věnována dostatečná péče a jejichž rodiče mají zájem o to, jak ve škole prospívají, mají současně také lepší studijní výsledky*“ (Rabušicová, 1996, s. 13-14).

Pohlaví dítěte nemá doslova vliv na studijní výsledky, ale u dívek lze vyzorovat vyšší studijní aspiraci než u chlapců, kdy můžeme pozorovat přímou úměru ve smyslu vyšší studijní aspirace rovná se lepší studijní výsledky (Rabušicová, 1996).

3.4 Testová úzkost

Nejprve je důležité vymezit si pojem testová úzkost, kdy termínem testová úzkost rozumíme stav vztahující se na všechny druhy výkonových situací, u kterých žák předpokládá, že bude hodnocen. Oproti tomu úzkost sociální mívá více podob a obecnější charakter, týká se různých výkonových situací. Obě úzkosti můžeme pozorovat ve školním prostředí (Pavelková et al., 2020). Testová úzkost lze být považována za osobní i sociální problém, ovlivňuje jedincův výkon i vývoj (Schwarzer, 2013). Pro žáka mohou být tyto situace velice stresující už jen z hlediska toho, že jeho úspěch či neúspěch závisí na jednom testu, ale neodráží jeho celkovou snahu v průběhu vyučovacích hodin. Proto, i když se žáci na učení soustředí a chtějí v testu podat dobrý výkon, tyto myšlenky je sužují.

Prvními, kdo se začali zabývat testovou úzkostí byli Mandler a Sarason. Ti zjišťovali, jakým způsobem se snaží jedinci redukovat úzkost. Zjistili, že někteří žáci se snaží redukovat úzkost pomocí většího zaměření na chování, které jim umožní dokončit úkol, někteří se zaměřovali více na sebe než na úkol. V druhém případě byli žáci posouzeni jako jednající irelevantním jednáním, které má riziko zvýšených somatických potíží, pocitu méněcennosti nebo nedostatečnosti (Mandler & Sarason, 1952, in: Pavelková et al., 2020).

Testová úzkost se skládá ze dvou částí:

- Kognitivní, také zvaná „obava“ – „worry“
- Afektivní, nazývaná „emocionálnost, citovost“ – „emotionality“

Složka kognitivní a obavy jsou zaměřeny na následky selhání, špatném výkonu a negativním sebehodnocení. Tato složka je v pojetí Mandlera a Sasasona (1952) zobrazena v lidech, kteří mají tendenci se v úkolech zaměřovat sami na sebe. Složka afektivní a citovost jsou zodpovědné za nepříjemné pocity jako nepříjemný tlak, nervozita, pocení nebo nevolnost, v rámci hodnotících situací má ale tato složka menší význam při ovlivňování výsledku výkonu (Schwarzer et al., 1982).

Testová úzkost nesouvisí pouze se školním prostředím, ale její následky lze následně pozorovat i v běžném životě (Zeidner, 1998, in: Merchan et al., 2018).

Vzájemnou závislost úzkosti, výkonu a přípravy tvoří dva hlavní přístupy:

1. Teorie testové úzkosti (Interferenční model) – v tomto přístupu je úzkostný jedinec rozptýlen od požadavků na úkol a jeho někdy sebestředné obavy, které nesouvisí s úkolem zasahují do jeho výkonů. Tento negativní dopad se projevuje v testových situacích. Úzkost brání studentovi použít své znalosti a dovednosti, které by mu pomohly v řešení daného úkolu (Mandler, Sarason, 1952; Wine, 1971, in: Hodapp, 1983). Tento model bere v úvahu přímý vliv úzkosti na výkon.
2. Výzkum studijních zvyků (Model deficitu učení) – tento přístup říká, že vysoce úzkostní studenti mají neefektivní studijní návyky, které vedou k nedostatkům při učení. Snížení výkonu se tak děje v důsledku neefektivní přípravy. V rámci testu a testové úzkosti jsou ještě více znevýhodněni žáci, kteří si jsou vědomi své nepřipravenosti (Culler, Holahan, 1980, in: Hodapp, 1983). Tento model bere v potaz další možnosti a nepřímý vliv úzkosti na výkon.

Pokud se zaměříme na data z práce Schillingera et al. (2021), zjistíme, že testová úzkost je rozsáhlým jevem napříč školami. V USA se zvýšená míra testové úzkosti projevuje zhruba u 20 % dětí školního věku, podobně jako ve Velké Británii a Německu. Testová úzkost se dá pozorovat i u studentů univerzit, kdy se tyto hodnoty pohybují kolem 25 % a dle průzkumu v Německu vyhledá pomoc přibližně 13 % studentů.

3.4.1 Naučená bezmocnost

Pojem naučená bezmocnost se používá v případě, kdy je žák přesvědčen, že po několika neúspěších, které zažil během zvládnání různých situací, již nemůže ovlivnit výsledky. Žák má pocit neovladatelnosti nad situací, negativní myšlenky a pokud se mu něco zadaří, většinou

úspěch nepřipisuje sám sobě a často ani neví, jak to dokázal, nezvládá ovládat strategie na dosažení úspěchu. To se pojí s teorií Ambramsona, který upozornil na vysvětlovací styl jedinců. V tomto stylu je na jedné straně pesimistický a na druhé straně optimistický. Při neúspěchu žák hodnotí situaci jako stabilní, globální, vůči sobě vnitřní a v optimistickém stylu, při úspěchu, žák naopak hodnotí situaci jako nestabilní, specifickou a vůči sobě vnější. Vliv může mít mnoho faktorů, ať už se jedná o domácí prostředí, třídní klima, vztahy s vrstevníky, diskriminace jedince a podobně (Čáp, Mareš, 2007).

3.4.2 Metody ke snížení testové úzkosti

Na začátek této kapitoly je nutné podotknout, že redukce testové úzkosti je už sama o sobě nelehkým úkolem, je ale potřebné, aby se tyto zásahy obešly bez toho, aniž by byla snížena celková motivace žáků a subjektivní důležitost daného úkolu (Schwarzer et al., 1982). Je také třeba být obezřetný, jelikož některé využívané metody mohou mít placebo efekt.

Jak například uvádí Tryon (1980), sebeovládací postupy často kombinují složku zvládnání úzkosti se standardní technikou chování, jako je například relaxace. Ukazuje se ale, že nejlepším způsobem se zdají být ty postupy, které se vypořádávají se všemi složkami disability.

Testová úzkost a její míra je závislá také na tom, jakým způsobem je žákovi poskytnuta zpětná vazba ze strany učitele. Studenty bylo potvrzeno, že pokud se jim dostane zpětné vazby po testu, pocity úzkosti se sníží; pokud je ale toto hodnocení negativní, hodnoty úzkosti se mohou zvyšovat (Ball, 1995, in: Merchan et al., 2018). Učitel by měl mít vždy na paměti, že každý žák je ovlivňován domácím prostředím, vrstevníky nebo jinými institucemi a pokud se jedná o jinak úspěšného studenta, měl by se brát zřetel na možné potíže, které se mohou odehrávat v jeho osobním životě, tudíž že každý problém, konflikt, může způsobit právě neúspěch (Merchan et al., 2018).

Jedním ze způsobů, jak snížit hladinu testové úzkosti je předem žáky seznámit s formátem, jak bude daný test vypadat a jak bude hodnocen, jelikož „*lidé se často necítí dobře, pokud je pro ně něco neznámé nebo něčemu nerozumí*“ (Cizek, 2006, s.109, in: Merchan et al., 2018). Tento způsob, ač se zdá být možná triviální, je vhodný, jelikož už jen taková základní věc jako forma testu může pro žáka znamenat jistou úlevu a jistotu, kterou v té chvíli potřebuje a ví, co může očekávat.

Další z možností, jak vylepšit žákův výkon a snížit jeho úzkost před testem je metoda, kterou ve svém výzkumu zkoumali Ramirez a Beilock (2010b). Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda žákům pomůže, pokud si vypíšou své myšlenky o nadcházejícím testu. Autoři vycházejí z myšlenky, kdy se ukázalo být efektivní expresivní psaní používané při léčbě deprese, při němž lidé vypisují právě svá traumata nebo různé emocionální zážitky které zažili. Tato terapie trvá několik týdnů až měsíců, proto může vyvstat otázka, zda je možné, aby jeden popis pocitů před testem pomohl? V první studii bylo zapojeno 20 žáků, rozdělení do dvou skupin. Nejdříve žáci vyplnili test (pretest), kdy jim bylo řečeno, aby si vedli nejlépe, jak umí. Poté autoři nastínili zkoumaným žákům prostředí, které měli považovat za stresové, kdy je na ně naléháno, aby uspěli. Jednalo se o čas deseti minut, před druhým testem (posttest) z matematiky, kdy polovina žáků (kontrolní skupina) pouze seděla a druhá polovina (skupina expresivního psaní), která měla za úkol otevřeně napsat o jejich myšlenkách a pocitech z nadcházejícího testu, který poté vyplnili. Ukázalo se, že výsledky pretestu se mezi skupinami výrazně nelišily, naopak od posttestu, ve kterém si skupina expresivního psaní vedla lépe. Kontrolní skupina byla pod tlakem a jejich přesnost mezi testy se snížila o 12 %, zatímco u skupiny druhé bylo pozorovatelné zlepšení mezi testy o 5 %. Z této první studie ale stále nebylo jasné, zda psaní myšlenek ohledně testu brání proti selhání ve stresovém prostředí, nebo zda může být nápomocné jakékoliv psaní, ne pouze v souvislosti s testem. Proto se ve druhé studii Ramirez s Beilockem (2010b) zaměřují na otázku, zda nemůže zlepšit testovou úspěšnost právě napsání jakýchkoli neemocionálních událostí nesouvisejících s nadcházejícím testem a přidávají tak třetí skupinu studentů (nesouvisející skupina psaní), která má 16 studentů, stejně jako skupina expresivního psaní a skupina kontrolní se skládá z 15 žáků (Ramirez, Beilock, 2010a). Autoři nejdříve zjistili, že matematické výkony studentů jsou podobné bez velkých rozdílů a opět zadali testy. U posttestu vysledovali, že studenti z kontrolní skupiny a ze skupiny nesouvisejícího psaní vykazovalo o 7 % menší přesnost než v pretestu. Naopak skupina expresivního psaní vykazovala o 4 % přesnější výsledky. Skupina expresivního psaní měla ve svých vypsáních pocitech více slov souvisejících s úzkostí (obávající se, ustaraný, nervózní) než skupina, která vypisovala emoce nesouvisející s testem. Také u nich byla zpozorována lepší proporce vět, které se týkaly negativních myšlenek. Bylo také zpozorováno, že žáci používající ve svých výpovědích slova jako „protože, a proto, z tohoto důvodu“ měli nižší zlepšení v přesnosti mezi vykonanými testy a žáci, kteří naopak používali spojení jako „myslím si, vím, považují“ vykazovali mezi testy větší přesnost a zlepšení, což může být způsobené tím, že tito žáci si více uvědomují, odkud přichází tento stres před testem a mají menší tendenci přemýšlet o neúspěchu (Ramirez, Beilock, 2010a). Údaje znázornily, že pokud mají jedinci příležitost vyjádřit své obavy expresivním psaním,

snižuje to jejich tendenci přemýšlet o svém strachu, jsou schopni více vhlédnout do svých obav a tím je redukovat (Ramirez, Beilock, 2010b). Pokud žáci píšou o obavách z nadcházející zkoušky, jsou si lépe vědomi stresového faktoru, který je ovlivňuje. Také bylo dokázáno, že napříč všemi skupinami studentů (nezávisle na vysokém či nízkém skóre testové úzkosti) má pozitivní vliv na výsledek testu použití afektivních slov, což se neprokázalo u žádných jiných slov, ať už pozitivních, negativních, úzkostných. U žáků s vysokým skóre testové úzkosti ale měly pozitivní vliv použití slov afektivních a slov s negativními emocemi a čím více takových slov použili, tím lepší byl výsledek jejich testu. V případech žáků s nízkou testovou úzkostí toto prokázáno nebylo (Ramirez, Beilock, 2010a).

Další zkoumání těchto autorů spočívalo v rozdělení žáků do dvou skupin, kdy kontrolní skupina dostala pokyn deset minut před začátkem testu sedět a přemýšlet o látce, o které si myslí, že se v testu neobjeví. Skupina druhá (skupina expresivního psaní) měla opět za úkol psát své pocity z nadcházejícího testu, jak v předešlých případech. Po vyhodnocení se ukázalo, že čím větší skóre testové úzkosti studenti z kontrolní skupiny měli, tím nižší byl jejich výkon, to se ale neprokázalo ve skupině expresivního psaní (Ramirez, Beilock, 2010a).

Lze tedy sledovat, že u žáků, kteří trpí vyšší testovou úzkostí, může být tzv. expresivní psaní nápomocné při dosažení lepších výsledků. Tito studenti v jejich vypsání pocitů používají také více obav než studenti s nízkou testovou úzkostí (Ramirez, Beilock, 2010a).

V jedné z dalších studií měli za úkol autoři zjistit, zda může žákům při redukci testové úzkosti pomoci, pokud si před začátkem vyplňování testu prohlédnout úkoly, které je čekají. K testování byly použity dvě skupiny studentů, kdy první, kontrolní, skupina dostala test z matematiky s deseti úkoly, ve kterém postupovali od úkolu k úkolu. Na první měli čtyři minuty a na zbylých devět úkolů měli na vyřešení tři minuty. Druhá skupina dostala identický test s tím rozdílem, že měli jednu minutu před začátkem vyplňování, aby do testu nahlédli. Po každém vyplnění úkolu studenti obou skupin také vyplnili, jak moc jim daný úkol přišel složitý a kolik úsilí na něj museli vyvinout. Po vyhodnocení bylo zjištěno, že metoda nahlédnutí do testu byla úspěšná v redukci testové úzkosti a dosažení lepšího výkonu. Tato skutečnost může být způsobená především tím, že prohlédnutí úkolů aktivuje patřičné kognitivní funkce k řešení testových úloh nebo to, že si žáci mohou připadat sebejistější (Mavilidi et al., 2014).

Dlouhodobější metodou ke snížení testové úzkosti může být arteterapie, kde se kombinuje výtvarné umění s poznatky z psychologie. V případě studie, zda navštěvování šestitýdenní terapie (terapie se uskutečnila vždy jednou za týden), se zjišťovalo, jestli může být

účinné kreslení mandal pro snížení testové úzkosti. Do výzkumu bylo zapojeno devět žen a v sedmi případech opravdu došlo ke snížení testové úzkosti. Důvodem tohoto zjištění lze pokládat fakt, že si studentky byly více vědomy emocí, které během testu prožívaly, některé konstatovaly, že jim kreslení mandal přineslo pocit klidu a uvolnění se (Angellim et al., 2020). Obrázek 2 ukazuje, jaké změny nastaly po absolvování terapie, kdy sloupec Pretest značí skóre testové úzkosti před terapií a sloupec Posttest ukazuje skóre po terapii kreslení mandal. Účastnice číslo 3 a 7, u kterých vidíme nulový nebo naopak negativní posun posléze poznamenaly, že den před posttestem nastaly stresové situace, které možná měly vliv na jejich výsledky (Angellim et al., 2020).

Obrázek 2

No	Participant	<i>Test Anxiety</i>		Difference
		<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>	
1	P1	62	56	6
2	P2	52	36	16
3	P3	54	54	0
4	P4	53	36	17
5	P5	53	38	15
6	P6	61	51	10
7	P7	56	60	-4
8	P8	58	56	2
9	P9	55	42	13
<i>mean</i>		56.00	47.67	

Zdroj: Angellim et al., 2020

Dalšími metodami pro snížení testové úzkosti lze považovat relaxační cvičení, kdy šestnácti žákům s testovou úzkostí napomáhal školní poradce a spočívalo zejména v tom, že byli žáci učeni technice „Stop, drop and roll“, kterou měli použít ve chvíli, kdy při testu začali pociťovat úzkost. Měli doslova zastavit, položit propisku a položit ruce na stůl, sklopit hlavu dopředu, jemně s ní otáčet a při tom se třikrát zhluboka nadechnout. Tuto techniku žáci nacvičovali za poslechu klasické hudby. Těchto šestnáct žáků učilo za odborného dohledu i své spolužáky. V testu se poté ukázalo, že technika studentům pomohla, cítili se při něm lépe a zlepšily se jejich výsledky. Byl pozorovatelný i pozitivní posun v otázce třídního klima, což by se dalo považovat za výsledek učení spolužáků této technice (Cheek et al., 2020).

Jako další sumarizují výzkum od autorek Nelson a Knight (2010). Záměrem bylo rozdělit žáky do skupiny kontrolní a skupiny experimentální, která měla za úkol psát o nedávné situaci, se kterou se úspěšně vypořádali a zažili pocity vzrušení, pýchy, radosti a štěstí, popsat jaké měli ze situace pocity a co pro ně znamenala. Kontrolní skupina měla psát o své běžné ranní rutině. Všichni účastníci také vyplnili řadu dotazníku, například škálu STAI. Z výsledků se ukázalo, že skupina, která psala o svých pozitivních pocitech měli menší tendence prožívat negativní emoce a testovou úzkost a přicházející stresor hodnotili jako něco, čemu se mohou postavit, jako výzvu, a nikoliv jako hrozbu. V testování rovněž dosáhli značně lepších výsledků než skupina kontrolní.

Jak zmiňuje Rheinberg (1982), kladení důrazu a srovnávání interindividuálních rozdílů žákům nepřináší prospěch a je pro ně hrozbou. Vhodnou metodou je naopak poukazování na intraindividuální rozdíly, které pomohou žákovi a učiteli pozorovat výkony longitudinálně a vyzdvihne se strategie učení nebo vydané úsilí. Zároveň se zvyšuje motivace studentů ke studiu, snižuje testovou úzkost a ukazuje se dlouhodobý růst jejich schopností.

3.4.3 Vztah úzkosti a školního výkonu

Není pochyb o tom, že testová úzkost ovlivňuje studenty v různorodých hlediscích. Jak se můžeme dočíst v mnoha publikacích (Chapell et al., 2005; Rheinberg; 1982, Litchfield, Dempsey, 2015), testová úzkost prokazatelně snižuje výkonnost v testových situacích. Z analýz lze soudit, že dvě třetiny nízké úzkostných studentů by dosáhlo lepších výsledků než jedna třetina vysoce úzkostných studentů (Chapell et al., 2005). Každému žákovi vyhovuje jiný způsob vyučování. Přednáška a předávání informací vyučujícím jsou stále nejčastějším vyučovacím stylem, nejběžnější formou testování je objektivní test (Litchfield, Dempsey, 2015).

Pavelková et al. (2020) uvádějí, že úzkostní jedinci jsou často velice citliví na hodnocení a hodnocení vztahují na celou svou osobu, nikoliv na svůj podaný výkon. Tento vztah mezi úzkostí a školním výkonem je ovšem ovlivněn mnoha faktory.

3.4.4 Od testové úzkosti k pesimismu a prokrastinaci

Prokrastinace je problémem, který nepostihuje pouze žáky, ale často lidi všech věkových skupin. Dochází k jevu, kdy si jedinec připraví vše k vykonání nějaké činnosti, ale ve výsledku ji dělat nezačne a s časem nenaloží efektivně. Je tedy pravdou, že tento neduh můžeme často vidat u studentů, kteří mají plnit školní povinnosti jako úkoly, psaní seminárních

prací či učení na testy. Co když je ale testová úzkost příčinou tohoto problému? Z výzkumu bylo vyvozeno, že existuje pozitivní korelace mezi prokrastinací (v případě přípravy na test) a třemi ze čtyř aspektů testové úzkosti, a to napětí, obav a myšlením nesouvisejícím s testem. S prokrastinací nesouvisely tělesné příznaky, což jak zmiňují autoři bylo očekávané, jelikož jsou nekognitivní složkou testové úzkosti (Kalechstein et al., in: Schwarzer et al., 1989).

Optimismus a pesimismus jsou dvěma prediktory, ke kterýmž se lidé přiklánějí při řešení jejich problémů. U optimistů se ukázalo, že mají tendenci využívat aktivní strategie zaměřené na problém a potlačují aktivity, které jim ubírají pozornost od problému a zaměřují se na jeho řešení. Naopak pesimisté se spíše zaměřují na své pocity úzkosti, které jim problém způsobil a mají tendence se od tohoto problému stahovat a ustupovat (Carver, Scheier, in: Schwarzer et al., 1989).

3.4.5 Strach z neúspěchu

Ve chvíli, kdy dojde k nástupu dítěte do školy a zařazení ho do procesu plnění školních povinností, kdy jsou na něj kladeny vyšší nároky než do té doby, může začít pociťovat strach z neúspěchu a obávat se, že selže. Pokud nemá dostatečnou oporu v podporujícím rodinném prostředí, jeho strach z případného pochybení se stupňuje. Proto je potřeba mít na paměti, že pohrožením některým žákům může mít za následky značně nepříjemné reakce doprovázené například nevolnostmi.

Je potřeba zmínit, že u úzkostných žáků je prožíván strach jinak než u neúzkostných, jelikož úzkostní žáci mají tendenci prožívat své obavy intenzivněji a strach u nich nastupuje značně rychleji a v procesu učení je ruší natolik, že nejsou schopni věnovat učivu dostatečnou pozornost, naopak u žáků neúzkostných lze nahlížet na strach jako motivační jednotku, která jim pomůže dostat se do procesu učení, ve kterém již dále strach nepociťují (Hrabal, Pavelková, 2011). Znevýhodnění jsou také žáci, u kterých převažuje potřeba úspěšného výkonu, jelikož jsou při běžném vyučování často frustrováni z toho důvodu, že formulace požadavků pro ně není vyhovující a oni tak nemohou obstát. Tímto frustrujícím činitelem je často sám učitel nebo spolužáci (Hrabal et al., 1989).

V oblasti výkonové motivace se rozlišují dva hlavní aspekty, a to naděje na úspěch a strach z neúspěchu. První jmenovaný aspekt je nahlížen jako na přibližující se k úspěchu a druhý jako vyhybací tendence (Schwarzer et al., 1982).

K potřebám měření výkonové motivace lze použít *Test tematické apercepce pro dvě protikladné tendence výkonové motivace* od Heckhausena (1963), který je zaměřen na níže uvedené motivační charakteristiky:

A. Naděje na úspěch

1. Potřeba výkonu a úspěchu
2. Instrumentální činnost k dosažení cíle
3. Očekávání úspěchu
4. Pochvala za dobrý výkon
5. Pozitivní citový stav, který se vztahuje k práci, k výkonu a úspěšnému dosažení cíle
6. Téma úspěchu

B. Strach z neúspěchu

1. Potřeba vyhnout se neúspěchu
2. Instrumentální činnost směřující k vyhnutí se neúspěchu
3. Očekávání neúspěchu
4. Kritika a pokárání v důsledku nízkého výkonu
5. Negativní citová stav, který se vztahuje k práci a k výkonu
6. Neúspěch
7. Téma neúspěchu (Hrabal et al., 1989, s. 67)

Hrabal et al. (1989, s. 164) dále doslova uvádí, že:

„1. Očekávání úspěchu před zkouškou je spíše ve vztahu s pochybnostmi než s rozrušitelností. Čím větší jsou pochybnosti o vlastní kompetenci, tím menší je očekávání úspěchu;

2. Intenzita pochybování o sobě se málo mění před zkouškou, v jejím průběhu a po ní, rozrušení naproti tomu dosáhne při zkoušce svého vrcholu a pak prudce klesá;

3. Výkon při zkoušce koreluje více s pochybnostmi (kognitivní složka strachu), než s rozrušením (emocionální složka strachu).“

3.4.6 Zvládání testové úzkosti

Výzkumy ohledně zvládání úzkosti se rozšířily především v polovině šedesátých a sedmdesátých let. Krohne (1985, s. 3, in: Rost a Schermer 1989) uvádí čtyři aspekty definice zvládání úzkosti:

1. Zvládání úzkosti se týká primárně vyrovnávání se se stresem a nikoli s následky.
2. Proces zvládání je podmiňován reakcemi týkajícími se chování stejně jako reakcemi kognitivními daného jedince.
3. Vyrovnání se s úzkostí se vztahuje k vnitřním i vnějším požadavkům, které zatěžují nebo převyšují možnosti jednotlivce. To znamená, že tyto požadavky nemohou být běžně uspokojeny existující behaviorální výbavou jedince.
4. Vyrovnávacími reakcemi se subjektivně prožívá nerovnováha mezi vnímanými požadavky a vnímanými vlastními možnostmi zvládání zátěže.

V zátěžových situacích je podstatný žákův postoj k situaci a zda ji vnímá jako ovlivnitelnou, či nikoliv. Pokud zaujme postoj, že jeho momentální situace je neovlivnitelná, přiklání se k jiným strategiím, než kdyby nahlížel na situaci opačným způsobem. V případě, kdy žák hodnotí situaci jako neovlivnitelnou přicházejí specifické emoce komplikující zvládání nastalé situace. Tyto emoce počínají úzkostí, dále se mohou vyvinout do naučené bezmocnosti, vzteku, agrese nebo frustrace, vždy vzhledem k tomu, jaké další nátlaky jsou při situaci na žáka vyvíjeny (Čáp, Mareš, 2007).

Čáp s Marešem (2007) rozlišili v případě zvládání úzkosti dvě strategie, které jsou:

- **Primární** – žákova snaha o přizpůsobení okolního prostředí, které by mu vyhovovalo.
- **Sekundární** – nejedná se o přizpůsobení prostředí, ale o přizpůsobení sebe sama okolním podmínkám a situaci.

Důležitým faktorem pro zvládání zátěže je dle Čápa a Mareše (2007) odolnost žáka, která lze být chápána jako adaptace v případě zátěžové situace nebo faktor, který pomůže jedinci k přerušení událostí, aby nedošlo k rizikovému chování. Za nezbytnou kognitivní složkou autoři považují také naději, kterou charakterizují jako „*cílově zaměřené kladné očekávání*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 539). Právě naděje slouží jedincům k překonávání náročných životních situací, nahlíží díky ní na věci optimističtěji a hledají různé způsoby řešení.

Rost a Schermer (1989) ve svém výzkumu uvádějí, že redukce emocionálních aspektů nemusí být spolehlivá, jelikož známky se tímto způsobem studentům nezlepšují, a proto je třeba k regulaci emocí přidat také zlepšení technik učení. Pokud má žák zlepšit své výsledky a snížit testovou úzkost, musí mít dostatek času na učení před testem a pokud si je zároveň plně vědom své úzkosti, nenaruší to jeho proces učení. Další pomocnou metodou pro zvládnutí úzkosti byla dle dostupných výsledků výzkumu autorů zjištěna konfrontace se situací společně s relaxačními metodami doprovázenými kognitivní anticipací.

4 Úzkost v hodinách cizího jazyka

Vzhledem k neustále narůstající globalizaci je už běžnou záležitostí, že se spousta lidí učí jedním nebo i více cizími jazyky. To zvyhodňuje lidi v mnoha oblastech jejich života, ať už se jedná o pracovní příležitosti, cestování ve volném čase a s tím spojená potřeba umět se domluvit a nebo věci každodenní činnosti, vyhledávání informací na internetu, kde mnoho užitečných zdrojů je v anglickém jazyce. Učení cizích jazyků nemusí být ale pro všechny příjemnou záležitostí, naopak je může stresovat a zhoršovat kvalitu jejich života, což si vysvětlíme v této kapitole.

Úzkost v hodinách cizího jazyka, v případě této práce zejména angličtiny může být podmiňována mnoha faktory. Samotný fakt, že děti v těchto hodinách jsou často nabádáni k častému mluvení v jiném jazyce, může být pro ně velice stresovým faktorem. Jak zmiňuje Horwitz et al. (1986), pocity a symptomy, které žáci pociťují v hodinách cizího jazyka jsou srovnatelné s běžnou úzkostí, kdy pociťují obavy a strach, těžko se koncentrují, potí se a pociťují zrychlené bušení srdce. Cizojazyčná úzkost se negativně pojí s jazykovým projevem, známkami, učitelovým hodnocením žáka a také žákovo sebehodnocení o svých dovednostech v cizím jazyce. Úzkost je dokonce jedním z nejlepších predikátorů ohledně úspěšnosti učení cizího jazyka (Bailey et al., 1999).

U studentů s vysokým skórem úzkosti z cizího jazyka byla vždy přítomna alespoň jedna položka: již v minulosti dosahovali vysokých akademických úspěchů; nikdy nenavštívili cizí zemi; na střední škole nenavštěvovali žádný z kurzů cizího jazyka; měli nízká očekávání ohledně jejich průměru ze současného kurzu; negativně vnímali jejich akademickou kompetenci a trpěli záporným vnímáním svého sebevědomí, i když je nutno podotknout, že ve výzkumu byla věnována malá empirická pozornost psychologickým faktorům úzkosti (Bailey et al., 1999).

K posouzení úzkosti v hodinách cizího jazyka nám může dobře posloužit škála FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), která se skládá ze 33 položek hodnoceny 1 (velmi nesouhlasím) – 5 (velmi souhlasím). Tato škála může být užitečná pro pedagogy, kteří mohou dát studentům vyplnit tuto škálu například na začátku školního roku a poté znova na konci školního roku a pozorovat případné změny v úzkosti studentů a tomu přizpůsobit, pozměnit, ponechat nebo vylepšit své vyučovací hodiny (Russell, 2020).

V případě testové úzkosti před testy z anglického jazyka lze usuzovat, že žáci mohou být více náchylní k zátěži z toho důvodu, že tyto testy zpravidla sestávají z několika částí, a to gramatická část, poslech, čtení, psaní a někdy i ústní část. V případě, že jsou si jisti dvěma částmi, stále pro ně může být důvodem pro obavu zbylé úseky. Přidají-li se k tomu pedagogové nesnažící se podněcovat žáky ke studiu cizího jazyka nebo dokonce trvají na složitém učivu nepřiměřenému úrovni žáků, může to být výrazným spouštěcím faktorem pro úzkost.

Jak ve své studii uvádějí Salehi a Marefat (2014), je jisté, že testová úzkost a úzkost z cizího jazyka je mezi sebou propojená, tudíž u studentů trpících vysokou jazykovou úzkostí lze vysledovat, že mají zároveň vysokou testovou úzkost a obráceně. Za vhodné metody k redukci testové úzkosti v hodinách cizích jazyků lze považovat povzbuzení, aby se žáci nebáli riskovat, například odhadovat různé významy, nemít strach z mluveného projevu i přesto, že bude obsahovat nějaké chyby. Při mluvení před ostatními si představit, že se jedná pouze o přátelský rozhovor. Užitečné jsou relaxační techniky, stejně jako sdílení svých emocí, pocitů a obav se svými spolužáky, sdělit svému vyučujícímu, že žák trpí úzkostí, odměňovat se za úspěch, být si vědom fyzických příznaků stresu, kdy vím, že mi učení v tu chvíli nepůjde dobře a také psaní svých pocitů do diáře (Hurd, 2007, in: Salehi, Marefat, 2014). Úzkostní studenti často poznamenávají, že během testu danou gramatiku znají, ale v danou chvíli ji zapomenou, když je po nich požadováno vícero gramatických pravidel, které musí zároveň použít, nebo že často ví správnou odpověď, ale kvůli nervozitě odpoví nesprávně a tuto chybu si vždy uvědomí až po vykonaném testu. U některých úzkostných studentů lze vyzorovat takové obavy z vlastních chyb, což kompenzují dalším učením, aby se těmto chybám vyvarovali. V opačných případech žáci raději hodinu ani nenavštíví, aby eliminovali svou úzkost (Horwitz et al., 1986). Young (1991, s. 430 in: Bailey et al., 1999) doslova uvádí, že cizojazyčná úzkost se může projevit jako „zkreslení zvuků, neschopnost provést intonaci a rytmus jazyka, „zamrznutí“, pokud má student vystupovat a zapomínání slov a zrovna naučených frází nebo jednoduše odmítání mluvit a být ticho.“

Studiem testové úzkosti se prokázalo, že určité styly učení pomáhají zmírnit testovou úzkost. Můžeme tedy konstatovat, že to, jakým způsobem žák dostává informace, zpracovává a uchovává je má vliv na jeho výkony. Také proto se úzkost z cizích jazyků projevuje především ve třídách, ve kterých se střetává vyučovací styl, tedy styl výuky učitele či instruktora a styl učení osvojený studenty (Bailey et al., 1999). Dunn et al. (1991, in: Bailey et al., 1999) rozdělili styly učení do čtyř kategorií:

1. Preference podnětů přicházejících z prostředí (zvuk, světlo, design, uspořádání lavic)
2. Kvalita emočních podnětů (motivace, zodpovědnost)
3. Orientace na sociologické podněty (páry, týmy, jednotlivci)
4. Preference související s fyzickými podněty (vnímání, stravovací návyky, pohyblivost).

Také je třeba nezaměňovat pojmy styl učení a strategie učení, jelikož styl učení je automatický a individuální, zatímco strategii si zvolí každý žák sám a mají mu pomoci v procesu učení

O'Malley a Velez (1996, in: Merchan et al., 2018) ve své knize rozpracovali příklad takového autentického hodnocení u různých typů aktivit, které napomáhá ohodnocení studentů anglického jazyka, několik z nich uvedu v tabulce 2.

Tabulka 2: Typy hodnocení pro anglicky se učící žáky

TYP HODNOCENÍ	CHARAKTERISTIKA
Ústní rozhovory	<ul style="list-style-type: none"> - Pomáhají zjistit úroveň jazyka - Lze je přizpůsobit úrovni žáka - Určí míru porozumění
Projekty	<ul style="list-style-type: none"> - Výstavní práce - Mohou být vypracovány jednotlivě či ve skupině - Zahrnují ústní či písemné shrnutí
Portfólia	<ul style="list-style-type: none"> - Shromáždění studentových prací - Ukazují pokrok studenta rodičům a nadřízeným - Systematické sestavování portfolia - Hodnocení pomocí kontrolních seznamů

O'Malley a Velez 1996, in: Merchan et al., 2018

Někteří studenti jsou studiem cizího jazyka frustrováni natolik, že v důsledku toho změni svůj obor, aby se cizímu jazyku vyvarovali (Horwitz, Horwitz, and Cope 1986, in: Bailey et al., 1999).

K dalším zjištěním použiji výzkumu od Gürsoy a Arman (2016), který byl prováděn kvantitativní i kvalitativní metodou a zjišťovala se především míra úzkosti; vliv pohlaví, známek úrovně na testovou úzkost a jaké jsou příčiny testové úzkosti podle zúčastněných. Zúčastněných bylo celkem 138 studentů střední odborné školy, z toho tvořila více než polovina (77) dívky a menší mírou (61) byli zastoupení chlapci. Bylo použito dotazníku a interview. Na obrázku 3 vidíme výsledky prvního zkoumaného jevu, a to míru úzkosti u účastníků výzkumu.

Obrázek 3 Míra úzkosti u zúčastněných studentů

Items	Never/Rarely	Sometimes	Often/Always	Mean
	%	%	%	
1. I worry while I'm taking a test.	42.0	37.7	20.2	2.67
2. While taking a test, I am thinking that other students are better than I am.	53.7	28.3	18.1	2.46
3. When I know that I will take a test, I do not feel confident and relaxed.	52.1	28.3	19.5	2.46
4. During the test, I am thinking unrelated things about the class.	52.2	22,5	25.3	2.63
5. I feel worried when I learned that I would take a test.	50.0	27.5	21.7	2.68
6. During the test, I think I will fail.	49.2	33.3	17.4	2.49
7. After the test, I feel worried.	58.0	23.2	18.8	2.33
8. I cannot feel confident even if I have good grades.	71.0	16.7	11.6	2.02
9. After the test, I feel I would do better.	23.2	23.2	53.6	3.45
10. During the test, my emotions affect my performance negatively.	50.8	29.7	19.8	2.51
11. During the test, I forget what I know.	39.9	26.8	33.3	3.0
12. I feel worried when I study for a test.	54.4	24.6	21.0	2.44
13. The more I work, the more confused I get.	56.6	20.3	23.2	2.5
14. During the test, I cannot be sure if I will succeed.	47.8	29.0	23.2	2.56
15. Tests bother me a lot.	43.5	25.4	31.1	2.86
16. I feel pressured by time limits during test.	50.7	21.7	27.6	2.57
17. When I have bad grades, I study less.	62.3	21.0	16.7	2.23
18. I would learn more if I should not have tests.	59.4	19.6	21.0	2.3
19. Tests affect my performance negatively.	52.2	25.4	22.5	2.53
20. I worry even when I am prepared well.	41.3	32.6	26.1	2.78
21. I worry when I am not prepared well.	35.5	23.2	41.3	3.11
22. I feel crammed before an exam.	37.7	26.8	35.5	3.02

Zdroj: Gürsoy a Arman (2016)

Jak je z údajů patrné, více než polovina studentů (53,6 %) u otázky číslo 9 uvedla, že často nebo vždy mají po testu pocit, že si mohli vést lépe. Další vysoká čísla vidíme v případě,

kdy se žáci často nebo vždy obávají, že nejsou dostatečně připraveni. Tuto skutečnost uvedlo 41,3 % dotazovaných. 33,3 % dotazovaných žáků uvedlo, že častokrát nebo pokaždé během testu zapomenou své znalosti. Naopak přes polovinu žáků uvedlo, že nikdy nebo téměř nikdy nemají během testu myšlenky na to, že si spolužáci vedou lépe než oni sami. Nutno podotknout, že podle provedených dotazníků většina respondentů netrpěla vysokou mírou úzkosti.

K zodpovězení otázky, proč si respondenti myslí, že trpí testovou úzkostí, bylo autory použito rozhovoru, ve kterém 16 ze 34 dotazovaných uvedlo, že mělo problém s porozuměním zadaných instrukcí. 13 účastníků potvrdilo, že se jejich úzkost projevuje, pokud dostatečně nestudují. Podobnou odpověď mělo také 12 studentů, kteří konstatovali, že před a během testu z anglického jazyka se často cítí nervózní, zmatení a ve stresu i přesto, že se na test připravovali a učili. Tato odpověď koresponduje s položkami z Obrázku 2, konkrétněji čísla 1, 3, 11, 12 a 21. Jedna třetina uvedla, že trpěla obavami i po vykonaném testu, jelikož si nepamatovali, jak odpovídali. Pro několik studentů se ukázal problém s nedostatkem času pro napsání testu, stejně jako spatření nového slova v testu, které neznali jim způsobovalo obavy. Zároveň se potvrdilo, že žáci dosahující horších výsledků mají vyšší sklony k úzkostlivosti než žáci, kteří si povětšinou vedou úspěšně. Výsledky mezi děvčaty a chlapci z tohoto výzkumu jsou blíže popsána a shrnuta v kapitole 3.6.

Abychom tuto studii shrnuli, lze říct, že pokud studenti dosahovali z testů dobrých známek, cítili se více sebevědomí a zároveň věřili, že absolvování testů je nezbytné. Dále uvedli, že v případě nepřipravenosti na test se jejich úzkost zvyšovala a před psaním se cítili zmatení a po testu se cítili, že si mohli vést mnohem lépe. Čím lepších výsledků studenti dosahují, tím méně testovou úzkost prožívají a pokud si jsou jistější, pokud ví, že v testu mohou uspět. Tím pádem studenti, kteří nemají ve škole dobré výsledky, potřebují větší míru vedení a mít test lépe zkonstruovaný. Toho se nejlépe dosáhne tím, že instrukce jsou použity a ilustrovány ve třídě při běžných hodinách anglického jazyka a studenti mají šanci se s nimi seznámit a při testu už to pro ně není něco nového a zadání rozumí, což může vést ke snížení jejich úzkosti. Ve studii bylo také zjištěno, že žáci devátých tříd trpěli úzkostí více než o rok starší žáci, nicméně samotní autoři uvádějí, že tento model se neshodoval s některými z dalších studií a vysvětlovali to nastavením tureckého školství. (Gürsoy, Arman, 2016).

Litchfield a Dempsey (2015, in: Merchan et al., 2018) usuzují, že by se mělo změnit učitelské hodnocení a někteří učitelé by neměli klást tak přílišný důraz na gramatiku a neopomíjet ostatní části jazyka, jako ústní nebo psaný projev. Je nezbytné, aby učitel dostal

přehled o celkové úrovni a znalostech žáků. Takové učení by mělo probíhat v přátelském prostředí bez stresu a mělo by být založené na důvěře.

5 Praktická část

Záměrem teoretické části bylo nastínit nejzákladnější teoretický přehled o úzkosti jako takové a dále o úzkosti testové a úzkosti v hodinách cizích jazyků. Praktická část této práce se zaměřuje na využití těchto poznatků a následném navržnutí vhodné metody k redukci testové úzkosti u žáků anglického jazyka.

5.1 Výzkumné otázky a cíle

Hlavním záměrem šetření bylo zjistit, jakým způsobem lze snížit testovou úzkost před testy z anglického jazyka. V teoretické části jsme si mohli všimnout některých studií a příkladů, které se pro redukci testové úzkosti osvědčily. Výzkumnou otázkou této práce je, zda může být nápomocná metoda, při které si žáci vypíšou své obavy z nadcházejícího testu, své pocity, které je trápí v oblasti osobní života a tyto obavy se pokusit odůvodnit a potlačit je.

Cílem práce je zjistit, zda metody používané k redukci testové úzkosti jsou efektivní a užitečné a zda je vůbec možnost některé metody před testem používat.

5.2 Vzorek

Pro potřeby tohoto výzkumu by bylo vhodné zvolit respondenty napříč různými školami i ročníky v Českých Budějovicích. Výzkumný vzorek by měl být utvořen z 30 žáků šesté třídy, 20 žáků sedmé třídy, 30 žáků deváté třídy a 40 žáků druhého ročníku střední školy nebo gymnázia, dohromady tedy 120 žáků.

5.2.1 Organizace sběru dat

Sběr dat by začínal nejprve kontaktováním ředitelů škol, aby bylo možné výzkum provést. Dále by se jednalo o oslovení jednotlivých učitelů anglického jazyka učících na daných školách.

Bylo by vhodné navštívit jednotlivé třídy ještě před vykonáním výzkumu, aby již byli žáci seznámeni s osobou, která je bude testovat a zároveň o rozdělení a požádání o vyplnění Informovaného souhlasu účastníka studie (Příloha 2). Jednalo by se například o navštívení hodin anglického jazyka těchto žáků, zpozorování jejich úrovně jazyka a o obecný přehled. Žákům by

poté byly vysvětleny principy výzkumu, zdůrazněn fakt, že všechny výsledky jsou anonymní, požadováno bude pouze uvést své pohlaví, věk a třídu.

5.3 Metodologie

Výzkum by měl mít kvantitativní charakter a mělo by být použity Škály STAI, která je blíže popsána v teoretické části práce a zároveň je v Příloze 1.

Žáci našeho výzkumného vzorku by měli být v každé třídě rozděleni do tří skupin. Následuje testování, kdy by měli žáci dostat test z anglického jazyka, úměrný jejich úrovni. Testová situace bývá mnohdy pro mnohé studenty stresující záležitostí, a i tento faktor je třeba brát při vyhodnocování v potaz. První experiment bude spočívat v tom, že skupina A dostane před testem pokyny, aby si na prázdný papír sepsaly všechny pocity, které je v danou chvíli trápí ve všech ohledech jejich života a zároveň obavy související s testem a se školou a rovnou se snažili si odůvodnit, proč tyto obavy mají a případně si je ihned zkusit vysvětlit a potlačit je, udělat z nich bezpředmětný strach. Na tuto metodu by mělo být žákům poskytnuto 10 minut a následujících 30 minut by mělo sloužit k vyplnění testu a jeho následnému odevzdání. Skupina B tuto aktivitu provádět nebude, po vyhrazených 10 minutách vyhrazených pro skupinu A začne vyplňovat test. Skupina C nebude provádět ani aktivitu vypisování svých obav, ani nebude vyplňovat test. Všem skupinám by po vykonaném testu byla předložena k vyplnění škála STAI, která nám pomůže zjistit míru úzkosti žáků ve zkoumaných skupinách. Měsíc po vykonaném experimentu by následoval retest, kdy by skupina A aktivitu vypisování obav neprováděla a psala by pouze test, skupina B by naopak 10 minut uváděla své obavy a poté by psala test. Pozice skupiny C by zůstala neměnná. Tato metoda má podobný základ jako výzkum od autorů Ramirez a Beilock, který je blíže popsán v teoretické části a v diskuzi vezmu v úvahu fakta, kvůli kterým by naše metoda byla nebo nebyla funkční.

Po testování by měly být zpracovány škály úzkosti u všech zúčastněných skupin, díky kterým se zjistí míra úzkosti u žáků v jednotlivých třídách a skupinách, následně vyhodnocení a porovnání testů z jednoho ročníku mezi skupinou A a skupinou B, poté také porovnání možných rozdílů mezi chlapci a dívkami a posléze srovnání testů napříč všemi testovanými ročníky a vyvození závěrů z těchto výsledků. Následoval by také rozbor psaných obav u experimentálních skupin a zjišťování jejich nejčastějších možných příčin úzkosti a způsoby, jakými se je snaží potlačovat.

5.4 Diskuze

V českém školství se můžeme setkávat s problémem, kdy se vše zaměřuje pouze na známkování a nebere se ohled na další aspekty. Stále se potýkáme s potřebou memorování místo toho, aby nám záleželo spíše na tom, aby žák věcem doopravdy rozuměl a byl schopen je použít v praxi a v každodenním životě. Na studenty je často vyvíjen tlak z okolí, ať už rodiny nebo ze strany školy na to, aby byli úspěšní. Tento tlak ale někteří žáci nesnášejí dobře a jejich sebevědomí jim ani kolikrát nedovolí si myslet, že mohou některé věci dokázat a v důsledku toho vznikají obavy a úzkosti. V hodinách cizího jazyka už se můžeme setkávat s alternativními metodami vyučování, které klade důraz především na to, aby byli žáci schopni jazyk použít v běžném životě. Je třeba klást důraz na to, aby žáci vyrůstali v podporujícím prostředí, které bude motivující a ve kterém se budou cítit komfortně. Abychom ale udrželi jistou rovnováhu, je samozřejmé, že i pro žáky je určitá míra stresu žádoucí a v některých situacích je potřeba, aby se i studenti zvládli soustředit na nějakou činnost, úkol nebo aktivitu a aby se naučili uspořádat si svůj čas, naučili se psychohygieně a pokud mají nějaký cíl, snažit se ho dosáhnout, i když se ze začátku může zdát nedosažitelným. K tomu jim musí být nápomocno okolí, učitelé, kteří umožní žákům techniky k redukci testové úzkosti a budou se snažit ve třídách eliminovat nadměrné stresové prostředí, které může mít za následek selhání žáků.

S ohledem na poznatky z teoretické části a načtené literatury a na základě mé dedukce předpokládám, že při prvním experimentu bude mít skupina A nízké skóre úzkosti ve škále STAI, jelikož by bylo použito metody pro její redukci, skupina B bude mít toto skóre nejvyšší, jelikož aktivity pro snížení anxiety použito nebylo a skupina C nejnižší ze všech, protože žádný test neabsolvovala a testová úzkost by se tedy neměla projevit. V případě retestu by se po porovnání výsledků dalo přesněji zjistit, zda je naše metoda opravdu funkční a u skupin A a B posoudit, jak moc se lišilo skóre v případě provedené aktivity a v případě vynechané aktivity.

Problémem tohoto výzkumu by mohl být fakt, že někteří žáci nebudou u sebeposuzovací škály STAI hodnotit své pocity objektivně a budou na ně nahlížet lépe, nebo naopak hůře, z čehož může vzniknout jisté zkreslení. Dalším problémem s metodou může být ten, že někteří žáci se necítí komfortně, pokud mají za úkol vypisovat své aktuální pocity, emoce a problémy, proto se v experimentálních skupinách můžeme setkat s nedostatečným počtem reálně odpovídajících odpovědí, což by mohlo metodu ukázat jako nefunkční. V případě důrazu na anonymitu a prosbu o co největší přesnost se vyplatí podstoupit i tyto nástrahy. Další překážkou by se mohla zdát otázka, jak moc spolu souvisejí kognitivní aspekty testové úzkosti a testový

výkon, čemuž se dá vyhnout větším vzorkem testovaných žáků. Následně by se daly provést výzkumy u žáků vysokých škol, které náš vzorek nezahrnuje a porovnat, zda jejich tendence k úzkosti dosahuje stejných hodnot jako u mladších žáků, nebo jestli se výrazným způsobem odlišují.

Je nezbytné, aby se učitelé snažili žákům vytvořit komfortní prostředí pro jejich výuku, podporovali jejich tvořivost a nápaditost, zbytečně neodrazovali děti od učení cizích jazyků například tresty a přísným hodnocením. V hodinách anglického jazyka je přínosem práce dětí v menších skupinách nebo ve dvojicích, jelikož mají menší obavu z mluvení k malému počtu lidí než před celou třídou spolužáků. Vhodné je také zapojení různých her nebo hraní rolí (Matsuda, Gobel, 2004, in: Salehi, Marefat, 2014).

Jak se lze dozvědět u Salehi a Marefat (2014), pokud vezmeme v úvahu studenta trpícího jak vysokou testovou i jazykovou úzkostí, snahou o snížení alespoň jednoho z těchto dvou jevů, dojde automaticky k potlačení úzkosti druhé.

Většina studentů cizích jazyků zažívá obavy alespoň v nějaké míře a napříč studenty jsou úzkosti z mluveného projevu nebo strach, že učiteli nerozumí každé cizí slovo, poměrně běžné (Horwitz et al., 1986). Proto si myslím, že použití navrhované metody má smysl už jen z tohoto důvodu, jelikož úzkost se objevuje velice často a je potřeba dát žákům jistotu a prostor pro uklidnění, ať už celkovým zlepšením konstrukcí vyučovacích hodin nebo právě metodou vypsání svých obav před testem.

Pokud se zaměříme na studii od autorů Ramirez a Beilock (2010), uvidíme, že na základě jejich výsledků by měla být naše navržená metoda funkční, v úvahu musíme ale vzít jiné geografické položení států, ve kterých se testovalo, kdy ve zmíněné studii byl výzkum proveden na univerzitě v Chicagu, kdežto náš výzkum je navržen pro Českou republiku, proto je otázkou, zda by tento faktor hrál ve výsledcích role, jelikož je jasné, že české a americké děti se budou v některých ohledech odlišovat. Tyto odlišnosti lze pozorovat například ve způsobu výchovy, kdy u českých rodin převládá styl autoritativní a každá rodina pohlíží na výchovu částečně jiným způsobem, moderní trendy se začínají dostávat do povědomí českých rodičů až posledních pár let a v důsledku toho vznikají například soukromé alternativní mateřské školy, které pro rodinu představují o něco větší finanční zátěž. Česká rodina spolu také tráví více společného času (Možný, 2006, in: Rosenkrancová, 2013). Pokud se ale zaměříme na rodinu americkou, můžeme si všimnout, že dětem je často dovoleno úplně vše, výchovný styl bychom popsali spíše jako liberální. Na rozdíl od českých rodin spolu ty americké netráví tolik času, děti jsou zvyklé trávit

několik hodin sledováním TV nebo hraním počítačových her, dalším trendem je nevhodné stravování a nevyvážená strava, v důsledku toho že u velké části americké populace pozorovat obezitu (Schlosser, 2012, in: Rosenkrancová, 2013). Z tohoto důvodu by bylo zajímavé použít danou metodu a srovnat ji právě s Ramirezem a Beilockem (2010) a sledovat, zda lze pozorovat stejné korelace, nebo jsou v nějakých bodech zásadní změny.

Pokud podle Schillingera et al. (2021) má nedostatek sebedůvěry a narušování myšlenkami nesouvisejících s testem za následek nepříznivější výkon, navrhnutá metoda by mohla být nápomocná zejména v případě dodání sebedůvěry, kdy by měli žáci možnost vypsát způsoby, kterým lze proti svým problémům a úzkosti bojovat a tím pádem se cítit silněji a sebejistěji.

Ve výzkumu ohledně testové úzkosti v anglickém jazyce se u tureckých studentů, kteří měli nižší skóre než spolužáci a byli tak považováni za neúspěšné ukázalo, že během testu je ovlivňovaly emoce v negativním slova smyslu (Gürsoy, Arman, 2016). To je dalším důvodem, proč by navrhnutá metoda měla být funkční a efektivní, jelikož se před testem vyrovnává s emocemi, ze kterých mají žáci příležitost se „vypsat“ a tím pádem je při testu nebudou rozptylovat. Ve výzkumu byly zkoumány dvě třídy na střední odborné škole, které od sebe dělil jeden rok a prokázalo se, že mladší žáci dosahovali vyšších skóre úzkosti a při testu měli tendenci více zapomínat naučenou látku a byli o něco více ovlivněni negativními emocemi a pociťovali častěji strach a obavu. Studenti o rok starší byli schopni více kontrolovat svou nervozitu a při testu si byli jistější. Výsledky tohoto zjištění lze pozorovat na Obrázku 4. Vidíme, že žáci devátých ročníků ve všech uvedených bodech skórovali vyšším číslem. Tyto položky zahrnují pocity jako „Během testu zapomenu, co vím“; „Obávám se, i když jsem dobře připraven“; „Během testu mé emoce negativně ovlivňují můj výkon“. Pokud vezmeme v úvahu tento model a převedeme je do našeho návrhu, žáci šestých tříd by měli pociťovat nejvyšší míru úzkosti. Otázkou ale je, zda by je rozdíl, jestli jsou žáci na střední nebo základní škole, protože pokud ano, tyto výsledky by se nám nemusely potvrdit a vyšší míry úzkosti by mohli dosahovat studenti druhého ročníku střední školy nebo gymnázia.

Obrázek 4 Vztah mezi testovou úzkostí a třídou

Items	Grade	N	Mean	Sig.
1. I worry while I am taking a test.	9	54	3.12	0.000
	10	84	2.38	
10. During the test, my emotions affect my performance negatively.	9	54	2.88	0.003
	10	84	2.27	
11. During the test, I forget what I know.	9	54	3.31	0.024
	10	84	2.8	
20. I worry even when I am prepared well.	9	54	3.16	0.003
	10	84	2.54	
21. I worry when I am not prepared well.	9	54	3.59	0.001
	10	84	2.8	
22. I feel crammed before an exam.	9	54	3.37	0.020
	10	84	2.8	

Zdroj: Gürsoy, Arman (2016) 1

Z důvodu probíhající pandemie Covid-19 při psaní práce mi nebylo umožněno provést praktickou část prezenčně ve třídě. Z tohoto důvodu jsem zvolila návrh metody, kterou bych použila. Důvodem neuskutečnění praktické části online například přes MS Teams nebo Zoom byla malá možnost kontroly probíhajícího experimentu. Při uplatňování navržené metody je potřeba kontrola dětí a možnost reakce. Z toho důvodu, že jde o vypisování svých nepříjemných pocitů a obav je riziko toho, že se některý ze žáků například rozpláče a v tento moment je potřeba zasáhnout, což v online světě není zcela možné a není vedoucímu experimentu umožněno poskytnout adekvátní podporu. Zadávatel se ani nemusí dozvědět, že se dítě rozplakalo, jelikož žáci mají vypnuté kamery a není je tudíž vidět. Naopak vyžadování zapnutých kamer také není úplně vhodné, protože to samotné může vzbuzovat u žáků pocity úzkosti. Online výuka také není vhodným místem pro provádění těchto zkušebních metod, protože i přes důraz nemusí všichni žáci plně spolupracovat a pokud se jim zadá aktivita, u které si mají vypsát své pocity před testem, je možné, že to v domácím prostředí neudělají, kdežto ve škole má zkoušející možnost zkontrolovat, zda žáci dělají, co jim bylo zadáno, případně ujasnit vzniklé nejasnosti.

6 Závěr

V době, kdy je učení cizích jazyků nezbytnou záležitostí a ve školách už víceméně nevyhnutelné, je podstatné, aby nebyli žáci touto povinností stresováni a nerozvinuli se u nich psychické problémy, které by je mohly provázet do konce života. Pokud jde o školní prostředí, každý žák by se v něm měl cítit dostatečně motivován a neznevýhodňován oproti ostatním. Tato bakalářská práce zdůraznila potřebu na redukci testové úzkosti u žáků a nastolení vhodného prostředí pro jejich zlepšení výkonů a dobrý rozvoj.

Cílem této práce bylo zjistit, jaké techniky jsou spojeny s redukcí úzkosti a zda jsou spolehlivé a je možné je použít. Bylo popsáno několik těchto metod a dále byla navržena metoda, která by v našich podmínkách na základě zjištění měla být funkční, cíl práce byl tedy splněn.

Teoretická část konkrétně obsahovala kapitoly věnující se vymezení pojmu úzkost a komparaci úzkosti se strachem. Popisovala dále metody měření úzkosti, rozdíly mezi chlapci a dívkami a následně se zaměřila na úzkost ve školním prostředí, konkrétněji poté na testovou úzkost prožívanou před, během a u některých žáků také po testu a metody vhodné k překonání tohoto problému. V praktické části byla navržena metoda pro redukci testové úzkosti v hodinách anglického jazyka v různých třídách u žáků rozdílného věku a úrovně. Na základě této metody je možné přijít na další problémy testové úzkosti a lze docílit k jejímu úspěšnému potlačení.

Seznam zdrojů

Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215.

Angellim, C., Satiadarma, M. P., & Subroto, U. (2020). Mandala Drawing for Reducing Test Anxiety in College Student. *Proceedings of the 2nd Tarumanagara International Conference on the Applications of Social Sciences and Humanities (TICASH 2020)*.

<https://doi.org/10.2991/assehr.k.201209.069>.

Bailey, P., Daley, C.E. and Onwuegbuzie, A.J. (1999), Foreign Language Anxiety and Learning Style. *Foreign Language Annuals*, 32: 63-76. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1999.tb02376.x>.

Ball, Samuel. (1995). *Anxiety and test performance. Test anxiety theory, assessment, and treatment*. Washington DC: Taylor and Francis.

Berry, G., Inejikian, M. A. & Tidwell, R. (1993) ‘The school phobic child and the counselor: identifying, understanding and helping.’ *Education*, 114 (1), pp. 37–45.

Bouchard S., Gauthier J. (1996). Adaptation de l’inventaire d’anxiété situationnelle et de trait d’anxiété aux personnes âgées de 65 ans et plus. *Can J Aging* 15: 500–513.

Bouchard S., Robert-Giffard L., Gauthier J. (1998). Psychometric properties of the French version of the State-Trait Anxiety Inventory (form Y) adapted for older adults. *Can J Aging* 17: 440–453.

Carver, C. H. S., & Scheier, M. F. Expectancies and Coping: From Test Anxiety to Pessimism. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.) (1989). *Advances in test anxiety research* (Vol. 6, pp. 3-11). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Cizek, G. & Burg, S. (2006). *Addressing test anxiety in high-stakes environment strategies for classrooms and schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

- Culler, R.E., & Holahan, C.J.. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16-20.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál.
- Drvota, S. (1971). *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství.
- Dunn, R., K. Dunn, and G. Price. (1991). *Productivity Environmental Preference Survey*. Lawrence, KS: Price Systems, Inc.
- Dunstan, D.A., Scott, N. Norms for Zung's Self-rating Anxiety Scale. *BMC Psychiatry* 20, 90 (2020). <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2427-6>.
- Gürsoy, E., & Arman, T. (2016). Analyzing Foreign Language Test Anxiety among High School Students in an EFL Context (Note 1). *Journal of Education and Learning*, 5, 190. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n4p190>.
- Gjuričová, Š., & Kubička, J. (2009). *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy* (2., dopl. a přeprac. vyd). Grada.
- Heath, C. P. (1985) *School Phobia: Etiology, Evaluation and Treatment*. Las Vegas, NV: National Association of School Psychologists.
- Hodapp, V. (1983). Test Anxiety, Study Habits and Academic Performance. In H. M. Ploeg van der, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger, *Advances in Test Anxiety Research: (Advances in Test Anxiety Research, 2) (Vol. 2)* (pp. 119-127).
- Honzák, R. (1995). *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. Praha: Maxdorf, Medica.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. doi:10.2307/327317.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole* (2., upr. vyd). Státní pedagogické nakladatelství.

- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Národní ústav odborného vzdělávání.
- Hurd, S. (2007). Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: The distance factor as a modifying influence. *System*, 35, 4, 487-508.
- Chapell, M., Blanding, Z., Silverstein, M., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268–274.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>.
- Cheek, J., Bradley, L., Reynolds, J., & Coy, D. (2002). An Intervention for Helping Elementary Students Reduce Test Anxiety. *Professional School Counseling*, 6(2), 162-164.
<http://www.jstor.org/stable/42732406>.
- Chitiyo, M., & Wheeler, J. J. (2006). School phobia: Understanding a complex behavioural response. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(2), 87–91.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00063.x>.
- Julian, L.J. (2011). Measures of anxiety: State-Trait Anxiety Inventory (STAI), Beck Anxiety Inventory (BAI), and Hospital Anxiety and Depression Scale-Anxiety (HADS-A). *Arthritis Care & Research*, American College of Rheumatology, 63 (S11), S467–S472.
- Kalechstein, P., Hocevar, D., Zimmer, J. W., & Kalechstein, M. Procrastination over test preparation and test anxiety.. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.). (1989). *Advances in test anxiety research (Vol. 6, pp. 63–76)*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Kosová, J. (2005). Farmakoterapie a psychoterapie úzkostných poruch. *Psychiatrie pro praxi*, 285-288.
- Kotková, M. (2014). Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti dětí - revize (ŠAD-R): Recenze metody. *Testforum*, 3(4), 68-73. doi: <https://doi.org/10.5817/TF2014-4-3>.

Krohne, H.W. (1985). Das Konzept der Angstbewältigung [The concept of anxiety coping]. In H.W. Krohne (Ed.), *Angstbewältigung in Leistungssituationen* [Coping with anxiety in achievement situations] (pp. 1-13). Weinheim, West Germany: edition psychologie.

Kvaal, K., Ulstein, I., Nordhus, I.H. and Engedal, K. (2005), The Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI): The State Scale in Detecting Mental Disorders in Geriatric Patients. *Int. J. Geriatr. Psychiatry*, 20: 629-634. <https://doi.org/10.1002/gps.1330>.

Litchfield, B. C. & Dempsey, J. V. (2015). Authentic assessment of knowledge, skills, and attitudes. *New Directions for Teaching & Learning*, 2015(142), 65-80.

Maloney, M., & Kranz, R. (1996). *O úzkosti a depresi*. Nakladatelství Lidové noviny.

Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166–173.

Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 1, 21-36.

Mavilidi, M., & Hoogerheide, V., & Paas, F. (2014). A Quick and Easy Strategy to Reduce Test Anxiety and Enhance Test Performance. *Applied Cognitive Psychology*, 28. [10.1002/acp.3058](https://doi.org/10.1002/acp.3058).

Merchan, P., Bonarek, R., & Villavicencio, G. (2018). Authentic assessment & practical tools to reduce test anxiety. In S. T. Soto, E. I. Palacios, & J. V. Holguin, *Beyond Paper-and-Pencil Tests: Good Assessment Practices for EFL Classes* (pp. 128-154).

Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Sociologické nakladatelství.

Nelson, D.W. and Knight, A.E. (2010), The Power of Positive Recollections: Reducing Test Anxiety and Enhancing College Student Efficacy and Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 40: 732-745. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00595.x>.

O'Maley J., & Valdez R. (1996). *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Pavelková I., Kubíková K., Boháčová A. (2020). Strach a školní výkon. *Pedagogika*. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Vol 70 No 2 (2020). 141. Dostupné z <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>.

Ploeg van der, H. M., Schwarzer, R., & Spielberger, C. D. (1983). *Advances in Test Anxiety Research (Advances in Test Anxiety Research, 2) (Vol. 2)*. Lawrence Erlbaum Assoc Inc.

Praško, J. (2005). *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika a léčba*. Portál. <https://books.google.cz/books?id=SBvLDwAAQBAJ>.

Praško, J., Laňková, J. (2006). *Úzkostné poruchy. Doporučený diagnostický a léčebný postup pro všeobecné lékaře*. [online]. Praha: Centrum doporučených postupů pro praktické lékaře. Společnost všeobecného lékařství. Dostupné z: http://svl.cz/Files/nastenka/page_4766/Version1/Uzkostne-poruchy.pdf.

Praško, J., Možný, P., & Šlepecký, M. (2007). *Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch*. Triton.

Rabušicová, M. (1996). *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností*.

Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2010). Supporting Online Material for Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science* 331, 211 (2011) DOI: 10.1126/science.1199427. Correction: 11 March 2014. Dostupné z www.sciencemag.org/cgi/content/full/331/6014/211/DC1.

Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2010). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science (New York, N.Y.)*, 331(6014), 211–213. <https://doi.org/10.1126/science.1199427>.

Rheinberg, F. Reducing Anxiety in Classroom Settings: Some Theoretical Observations. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.) (1982). *Advances in test anxiety research (Vol. 1, pp. 131-137)*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Rosenkrancová, I. (2013). *Mediální obraz tradiční rodiny: srovnání českého a amerického kontextu*. (Bakalářská práce). [Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Katedra společenských věd]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. <http://hdl.handle.net/10563/29650>.

- Rost, D.H., Schermer, F.J. The Assessment of Coping with Test Anxiety. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.) (1989). *Advances in test anxiety research (Vol. 6, pp. 179-191)*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338-352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>.
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 931-940. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.931-940>.
- Schillinger, F.L., Mosbacher, J.A., Brunner, C. et al. (2021). Revisiting the Role of Worries in Explaining the Link Between Test Anxiety and Test Performance. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09601-0>.
- Schlosser, E. (2012). *Fast food nation: the dark side of the all-American meal*. Mariner Books.
- Schmalt, H. D. (2005). Validity of a short form of the Achievement-Motive Grid (AMG-S): Evidence for the three-factor structure emphasizing active and passive forms of fear of failure. *Journal of Personality Assessment*, 84(2), 172–184.
- Schwarzer, R. (2013). *Self-related Cognitions in Anxiety and Motivation*. Taylor & Francis. https://books.google.cz/books?id=JYR_AAAAQBAJ.
- Schwarzer, R., Ploeg, H.M. van der, Spielberger, C.D. (Eds.) (1982). *Advances in test anxiety research ,Vol. 1*. Swets & Zeitlinger, Lisse, The Netherlands.
- Schwarzer, R., Ploeg, H. M. van der and Spielberger, C. D. (1989). *Advances in Test Anxiety Research, Vol. 6*.
- Spielberger, C.D. (1982). *The State-Trait Anxiety Inventory: A Comprehensive Bibliography*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.
- Stránská, Z., Pančochová, S. (2001). *Úzkost a strach ve škole*. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 149-161.

- Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Portál.
- Thompson, E. (2015). Hamilton rating scale for anxiety (HAM-A). *Occupational Medicine*, 65(7), 601.
- Tryon, G. S. (1980). The Measurement and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 50(2), 343–372. <https://doi.org/10.3102/00346543050002343>.
- Unzeitigová, A. (2016). *Emoční prožívání pacientů s chronickým renálním selháním*. (Diplomová práce). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
- Vágnerová, M. (2000). *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac). Karolinum.
- Vlasáková, M. (2014). *Psychologické aspekty komunikace v prostředí internetu*. (Bakalářská práce). Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Praha.
- Vymětal, J. (2000). *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství. Psychoterapie.
- Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie*. Praha: Portál.
- Vymětal, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí: jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál.
- Vymětal, J. (2007). *Speciální psychoterapie* (2., přeprac. a dopl. vyd). Grada.
- Wine, J.D. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 72, 92-104.
- Young, D.J. (1991). "Creating a Low Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?" *The Modern Language Journal* 75:426-439.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY: Plenum Press.

7 Seznam příloh

Příloha 1 – STAI

Příloha 2 – Informovaný souhlas účastníka studie

Příloha 1

Dozazník STAI

SELF-EVALUATION QUESTIONNAIRE STAI Form Y-1

Please provide the following information:

Name _____ Date _____ S _____
 Age _____ Gender (Circle) M F T _____

DIRECTIONS:

A number of statements which people have used to describe themselves are given below. Read each statement and then circle the appropriate number to the right of the statement to indicate how you feel *right* now, that is, *at this moment*. There are no right or wrong answers. Do not spend too much time on any one statement but give the answer which seems to describe your present feelings best.

NOT AT ALL
 SOMEWHAT
 MODERATELY SO
 VERY MUCH SO

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. I feel calm..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. I feel secure | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. I am tense | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. I feel strained | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. I feel at ease | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. I feel upset | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. I am presently worrying over possible misfortunes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. I feel satisfied | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. I feel frightened | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. I feel comfortable | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. I feel self-confident..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. I feel nervous | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. I am jittery | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. I feel indecisive..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. I am relaxed | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. I feel content | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. I am worried | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. I feel confused..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. I feel steady..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. I feel pleasant..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

Copyright 1968, 1977 by Charles D. Spielberger. All rights reserved.

© Copyright 1968, 1977 by Charles D. Spielberger. All rights reserved.
 Published by Mind Garden, Inc., 1690 Woodside Rd, Suite 202, Redwood City, CA 94061

STAI-P-AD Test Form Y
www.mindgarden.com

SELF-EVALUATION QUESTIONNAIRE

STAI Form Y-2

Name _____ Date _____

DIRECTIONS

A number of statements which people have used to describe themselves are given below. Read each statement and then circle the appropriate number to the right of the statement to indicate how you *generally* feel. There are no right or wrong answers. Do not spend too much time on any one statement but give the answer which seems to describe how you generally feel.

ALMOST NEVER
SOMETIMES
OFTEN
ALMOST ALWAYS

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 21. I feel pleasant..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. I feel nervous and restless | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. I feel satisfied with myself..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. I wish I could be as happy as others seem to be | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. I feel like a failure | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. I feel rested | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. I am "calm, cool, and collected" | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. I feel that difficulties are piling up so that I cannot overcome them..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. I worry too much over something that really doesn't matter..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. I am happy | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. I have disturbing thoughts | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. I lack self-confidence..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. I feel secure | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. I make decisions easily | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. I feel inadequate..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. I am content | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Some unimportant thought runs through my mind and bothers me | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. I take disappointments so keenly that I can't put them out of my mind..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. I am a steady person..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. I get in a state of tension or turmoil as I think over my recent concerns
and interests | 1 | 2 | 3 | 4 |

Copyright 1968, 1977 by Charles D. Spielberger. All rights reserved.

© Copyright 1968, 1977 by Charles D. Spielberger. All rights reserved.
Published by Mind Garden, Inc., 1690 Woodside Rd, Suite 202, Redwood City, CA 94061

STAI-AD Test Form Y
www.mindgarden.com

Příloha 2

Informovaný souhlas účastníka studie

Vliv úzkosti na studijní výkony žáků v anglickém jazyce

Cílem této studie je:

Cílem studie je ověření metody sloužící k redukci testové úzkosti u žáků anglického jazyka. Nejprve bude studentům předložena k vyplnění škála STAI, která zjišťuje míru úzkosti a poté budou žáci rozděleni do dvou skupin, kdy jedna skupina vyplní test anglického jazyka a druhá skupina před stejným testem využije navržené metody ke snížení testové úzkosti.

Já, níže uvedený, dávám souhlas k účasti ve studii s názvem: **Vliv úzkosti na studijní výkony žáků v anglickém jazyce.**

Jméno a příjmení:

Datum narození:.....

Iniciály:.....

1. Zcela dobrovolně souhlasím s účastí v této studii.
2. Byl(a) jsem plně informován(a) o účelu této studie, o procedurách s ní souvisejících a o tom, co se ode mne očekává. Měl(a) jsem možnost položit jakýkoliv dotaz, týkající se použité metody i účelu této studie a potvrzuji, že všechny mé dotazy byly zodpovězeny.
3. Souhlasím, že budu plně spolupracovat a budu ihned informovat, pokud se objeví změny mého zdravotního stavu nebo nečekané či neobvyklé projevy.
4. Vím, že mohu kdykoli svobodně ze studie odstoupit.

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Michala Plassová, Ph.D.

Student pracující na bakalářské práci: Hana Němcová, nemcova-hana@seznam.cz

Podpis účastníka:.....

Datum:.....

Já, níže podepsaná Hana Němcová, tímto prohlašuji, že jsem dle mého nejlepšího vědomí vysvětlil/a cíle, postupy, výhody a rovněž také rizika a diskomfort vyplývající z této studie účastníkům této studie. Účastník poskytl svůj informovaný souhlas k účasti ve studii. Kopie informovaného souhlasu bude dobrovolníkovi poskytnuta.

Datum:Podpis:.....