

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.2.126-136>

## **Cudzojazyčná úzkosť, sebahodnotenie a copingové stratégie gymnazistov v kontexte osvojovania anglického jazyka**

### **Foreign Language Anxiety, Self-Evaluation, and Coping Strategies of High School Students in the Context of English Language Acquisition**

Nikola Hajná

#### **Abstract**

Foreign Language Anxiety (FLA) is one of the most significant affective factors influencing the success of foreign language acquisition. The aim of this study was to identify the sources of FLA among Slovak high school students, analyze their coping strategies, and examine the relationship between FLA and self-esteem. The research sample consisted of 88 students aged 18–19. Data were collected using the FLCAS and RSES scales and questionnaires to map sources of FLA and ways of regulating it. The results showed that the strongest sources of anxiety were oral production, the need for quick responses, and concerns about pronunciation. The most frequently used coping strategies were positive thinking and relaxation, with no significant gender differences found. Correlation analysis showed a negative relationship between FLA and self-confidence, confirming theoretical models of affective filtering. The results emphasize the need to support an affectively safe environment in English language teaching processes and the systematic development of adaptive coping strategies in students.

**Keywords:** Foreign Language Anxiety (FLA). Coping strategies. Self confidence. English language. Secondary school students.

#### **Úvod**

Afektívne premenné zohrávajú zásadnú úlohu v procese osvojovania cudzieho jazyka. Popri motivácii, sebaefektivite či postojoch je jednou z najvýznamnejších premenných práve cudzojazyčná úzkosť (Foreign Language Anxiety – FLA), ktorá môže výrazne ovplyvňovať výkon aj celkovú jazykovú trajektóriu žiaka. FLA je špecifickým typom situačnej úzkosti vznikajúcim výhradne v komunikačných situáciách spojených s cudzím jazykom (Horwitz, Horwitz a Cope, 1986). Výskumy systematicky potvrdzujú, že FLA moduluje

spracovanie jazykového vstupu, narúša kognitívne operácie a zvyšuje pravdepodobnosť chybovosti, čím vytvára začarovaný kruh negatívneho prežívania a zníženého výkonu (MacIntyre a Gardner, 1994).

Hoci mnohé štúdie zdôrazňujú najmä vplyv FLA na hovorený prejav, úzkosť môže ovplyvňovať široké spektrum jazykových aktivít vrátane počúvania, čítania a písania. Spúšťače FLA sú často situované do troch procesov spracovania cudzieho jazyka: na úrovni vstupu (anticipácia odpovede či zisťovanie porozumenia), spracovania (mentálne operácie spojené s gramatikou a lexikou) a výstupu (ústna produkcia a sociálne vystavenie). Kľúčovú rolu zohráva aj učiteľské správanie, ktoré môže FLA významne zmierňovať alebo prehľbovať.

Copingové stratégie predstavujú mechanizmy, prostredníctvom ktorých žiaci regulujú psychické napätie spojené s jazykovým výkonom. Napriek významu FLA je poznatkov o tom, aké stratégie žiaci používajú a ako súvisia s úrovňou úzkosti, relatívne málo (Marwan, 2006). Rovnako dôležitým faktorom je sebavedomie, ktoré podľa teórie afektívneho filtra (Krashen, 1982) ovplyvňuje mieru spracovania jazykového vstupu a zraniteľnosť voči úzkosti. Predchádzajúce štúdie potvrdzujú silnú negatívnu koreláciu medzi FLA a sebahodnotením (Zare a Riasati, 2012; ALGhazo, 2023).

Kompetencie učiteľov sú jedným z najdôležitejších aspektov osobnosti človeka, pokiaľ ide o plnenie cieľov vzdelávacieho procesu. Emocionálne zručnosti sú v predškolskom vzdelávaní nevyhnutné a nenahraditeľné. Výskum potvrdzuje, že ak má učiteľ vysokú úroveň emocionálnych kompetencií, môže žiakom v triede poskytnúť kvalitné zručnosti a vedomosti (Pošteková, 2022).

Vzhľadom na obmedzený počet výskumov realizovaných v slovenskom kontexte je hlavným cieľom tejto štúdie identifikovať zdroje FLA u gymnazistov, preskúmať ich copingové stratégie a analyzovať vzťah medzi FLA a sebavedomím. Štúdia tak prispieva k lepšiemu pochopeniu afektívnych faktorov ovplyvňujúcich osvojovanie anglického jazyka na stredoškolskej úrovni.

### **Teoretické východiská: konceptualizácia cudzojazyčnej úzkosti, jej zdrojov a copingových mechanizmov**

Cudzojazyčná úzkosť (Foreign Language Anxiety – FLA) predstavuje v rámci afektívnych premenných jednu z kľúčových psychologických bariér akvizície druhého jazyka. Empirické a teoretické práce z posledných dekád (Horwitz, Horwitz a Cope, 1986; MacIntyre a Gardner, 1994; Pabro-Maquidato, 2021) jednoznačne ukazujú, že FLA je špecifickým typom situačnej úzkosti, ktorá vzniká výhradne v kontexte komunikácie v cudzom jazyku a pôsobí priamo na receptívne aj produktívne jazykové procesy.

Teoretické modely učenia jazyka situujú FLA do širšieho rámca afektívnych faktorov (Skehan, 1991; ALGhazo, 2023), kam patrí okrem úzkosti aj motivácia, sebavedomie či emocionálne prežívanie. Z týchto premenných má FLA najstabilnejší negatívny dopad na výkon, pretože

moduluje kognitívne kapacity potrebné na spracovanie jazykového vstupu, jeho mentálnu organizáciu aj následnú produkciu (Tobias, 1983). FLA tak pôsobí ako obojstranná bariéra – jednak kognitívna, jednak emocionálna.

### **FLA ako produkt situačného kontextu: tri úrovne spracovania**

Výskumy konzistentne ukazujú, že spúšťače FLA sa koncentrujú do troch fáz jazykového spracovania – vstupu, spracovania a výstupu (Piechurska-Kuciel, 2008). Na úrovni vstupu dominujú obavy z okamžitej aktivácie („vyvolanie“ učiteľom), pri spracovaní neistota späť s nedostatočnými jazykovými znalosťami a pri výstupe najmä strach z hodnotenia počas hovoreného prejavu. Hovorová produkcia sa dlhodobo javí ako najvýraznejší spúšťač FLA (Young, 1990; Mak, 2011; Osácar a Millán, 2021), čo je možné vysvetliť vysokou mierou sociálneho vystavenia a hrozbou straty tváre. Tento strach prehlbujú aj percepčné obavy z výslovnostných a gramatických chýb (Williams a Andrade, 2008).

Zároveň je však empiricky doložené, že FLA zasahuje aj do ďalších kompetencií – počúvania, čítania či písania. Aktivácia úzkosti presmerúva kognitívne zdroje od úlohy k vnútornému prežívaniu (Kondo a Ying-Ling, 2004), čím vytvára začarovaný kruh: zhoršený výkon zvyšuje úzkosť, ktorá výkon ešte viac oslabuje.

### **Copingové stratégie ako regulačné mechanizmy FLA**

Copingové stratégie predstavujú psychologické postupy, prostredníctvom ktorých žiaci regulujú negatívne afektívne reakcie v náročných jazykových situáciách. Napriek rozsiahlemu korpusu výskumov FLA (Horwitz, 2016) je poznatkov o copingových stratégiách prekvapivo málo (Marwan, 2006), čo vytvára priestor na nové empirické šetrenia.

Najsystematickejšiu typológiu stratégií ponúkajú Kondo a Ying-Ling (2004), ktorí na základe analýzy 373 konkrétnych študentských postupov identifikovali päť kategórií:

1. **Príprava** – racionálne zvládanie úzkosti prostredníctvom intenzívnej prípravy, opakovania a zvyšovania jazykovej kompetencie. Výskumy ukazujú, že kvalitná príprava redukuje anticipačnú úzkosť a mení FLA na motivačný stimul (Mahmud a Suryana, 2015; Pei, 2021).
2. **Relaxácia** – krátkodobé fyziologické techniky (dychové cvičenia, seba-upokojenie). Ich účinnosť je preukázateľná pri nízkej až strednej úzkosti, no pri vysokej FLA sa rýchlo vyčerpáva (Mahmud a Suryana, 2015).
3. **Pozitívne myslenie** – kognitívne preformulovanie situácie, budovanie pozitívnej sebareprezentácie a mentálne modelovanie úspešného výkonu. Ide o jednu z najsilnejších stratégií s potenciálom priamo znižovať FLA (Kao a Craigie, 2013).

4. **Podporná skupina** – sociálna regulácia, v rámci ktorej žiaci využívajú emocionálnu oporu spolužiakov s podobnou skúsenosťou. Znižuje percepciu ohrozenia a zvyšuje pocit kolektívnej kompetencie (Kondo a Ying-Ling, 2004).
5. **Rezignácia** – maladaptívna stratégia charakterizovaná únikom, vyhýbaním sa alebo pasivitou. Napriek vysokej frekvencii výskytu najmä u žiakov s vysokou FLA (Kai a Craigie, 2013) nemá pedagogickú hodnotu a bráni jazykovému rastu (He, 2017).

Copingové stratégie sa teda pohybujú na kontinuite od vysoko adaptívnych (príprava, pozitívne myslenie) po výrazne neadaptívne (rezignácia).

## Determinanty využívania copingových stratégií

### *Pohlavie*

Pohlavie významne ovplyvňuje preferované stratégie regulácie úzkosti. Ženy vykazujú vyššie hodnoty FLA, a preto využívajú širšie spektrum stratégií – najmä prípravu, relaxáciu, pozitívne myslenie a sociálnu oporu (Marwan, 2006; Kao a kol., 2017). Muži naopak častejšie volia relaxačné stratégie alebo behaviorálne zvládanie. Zistenia však nie sú jednotné a poukazujú na kultúrne podmienené rozdiely (Ezzi, 2012).

### *Učiteľské správanie*

Učiteľ predstavuje kľúčový regulačný faktor afektívnej atmosféry v triede. Okrem toho, že jeho osobnostný a profesionálny rozvoj formuje spôsob vyučovania a očakávania, ovplyvňuje aj to, ako študenti vnímajú prostredie školy, čo má dopad na úroveň ich FLA. Percepcia učiteľa ako neistého alebo hodnotiaceho autora môže FLA zvyšovať (Tüm, 2019); naopak, empatia, pozitívna spätná väzba, jasné a realistické očakávania a bezpečné prostredie FLA redukujú (Young, 1990; Rafieyan, 2016). Niektoré študentské copingové stratégie – napríklad potreba času na odpoveď či možnosť dočasnej tichosti – sú priamo ovplyvniteľné pedagogickým nastavením a kultúrou triedy, ktorú učiteľ vytvára (Pappamihiel, 2002). Z hľadiska širšieho kontextu je dôležité, že rozvoj a reflexia učiteľky o vlastnom potenciáli a jeho vnímanie v súčasnom probléme podporujú vytváranie pozitívnej afektívnej atmosféry, čo prispieva k rozvoju jazykovej a vedeckej gramotnosti detí už v predprimárnom vzdelávaní (Pošteková, 2023).

### *FLA a afektívny filter*

Krashenova hypotéza afektívneho filtra (1982, 1985) teoretizuje, že afektívne premenné – motivácia, sebavedomie, úzkosť – determinujú mieru, v akej vstup môže byť transformovaný na jazykovú kompetenciu. Vysoký

afektívny filter blokuje spracovanie vstupu bez ohľadu na jeho zrozumiteľnosť; nízky filter naopak otvára cestu k efektívnemu osvojovaniu. FLA je tak centrálna súčasť afektívneho filtra, pričom empirické štúdie potvrdzujú jej negatívny vzťah k sebavedomiu a motivácii (Kasap, 2023).

### ***Sebavedomie ako ochranný faktor jazykového výkonu***

Vzťah FLA a sebavedomia je stabilne negatívny. Študenti s vyššou FLA majú tendenciu podceňovať svoje jazykové schopnosti (MacIntyre a kol., 1997; Mak, 2011), čo oslabuje ich ochotu komunikovať a znižuje výkon. Výskumy so škálami FLCAS a Rosenbergovou škálou sebahodnotenia (RSES) opakovane preukazujú silnú negatívnu koreláciu (ALGhazo, 2023; Zare a Riasati, 2012), v intervale  $-0,74$  až  $-0,79$ , čo poukazuje na robustný a konzistentný vzťah medzi týmito premennými. Vytváranie podpornej, bezpečnej a akceptujúcej triednej klímy je preto nevyhnutné pre posilnenie sebaefektivity a zníženie FLA (Cheng, Horwitz a Schallert, 1999).

### **Metodológia výskumu**

Výskumu sa zúčastnili žiaci slovenských gymnázií vo veku 18 – 19 rokov. Táto veková skupina predstavuje populáciu, ktorá jazykové kompetencie aktívne využíva v súvislosti s ďalším štúdiom či pracovným uplatnením (Fadila, 2016). Hoci predchádzajúce štúdie boli prevažne realizované na vysokoškolských študentoch (Kondo a Ying-Ling, 2004; Williams a Andrade, 2008), veková kategória použitá v tomto výskume korešponduje s pôvodným rozpätím 17 – 30 rokov.

Zo zberu dát boli vylúčení respondenti, ktorí nespĺňali kritériá: (1) nenavštevujú slovenské gymnázium, (2) nemajú vyučovací predmet anglický jazyk alebo (3) nespĺňajú vekové požiadavky.

### **Ciele výskumu**

Cieľom výskumu bolo identifikovať zdroje a charakteristiky jazykovej úzkosti (Foreign Language Anxiety – FLA) a preskúmať copingové stratégie žiakov pri jej zvládaní. Konkrétne boli sledované tieto oblasti:

1. identifikovanie zdrojov FLA (Williams a Andrade, 2008);
2. analýza používaných copingových stratégií (Marwan, 2006; Kao a Craigie, 2013; Kondo a Ying-Ling, 2004);
3. komparácia copingových stratégií medzi mužmi a ženami (Marwan, 2006);
4. vzťah medzi copingovými mechanizmami a úrovňou FLA (Kao a Craigie, 2013; Kondo a Ying-Ling, 2004; Marwan, 2006);
5. súvislosť medzi sebavedomím a úrovňou FLA (ALGhazo, 2023; Zare a Riasati, 2012; García a kol., 2019).

Na základe týchto cieľov boli formulované výskumné otázky:

VO1: Aké zdroje FLA žiaci identifikujú?

VO2: Aké copingové stratégie žiaci používajú pri zvládaní FLA?

VO3: Líšia sa copingové stratégie u mužov a žien?

VO4: Existuje vzťah medzi úrovňou FLA a sebavedomím?

## Výskumné nástroje

Úvodná časť dotazníka zachytávala základné demografické údaje (vek, pohlavie, škola). Za účelom eliminácie neseriózných odpovedí boli do dotazníka zaradené dve kontrolné položky, ktorých splnenie bolo podmienkou ďalšieho zaradenia do analýzy.

Na meranie úrovne FLA bola použitá škála FLCAS (Horwitz, Horwitz a Cope, 1986), obsahujúca 33 položiek hodnotených na 5-bodovej Likertovej škále. V preklade bol termín “foreign language” nahradený “anglický jazyk”. Negatívne formulované položky boli skórované reverzne. Vyššie skóre indikuje vyššiu mieru FLA.

Sebahodnotenie bolo merané škálou RSES (Rosenberg, 1965). Keďže škála nie je dostupná v oficiálnom slovenskom preklade, bola preložená dvomi nezávislými prekladateľmi, následne porovnaná a spätne preložená (back-translation). Reliabilita slovenskej verzie bola overená výpočtom Cronbachovej alfy ( $\alpha = 0,90$ ).

Dotazník zdrojov FLA a copingových reakcií (Williams a Andrade, 2008) obsahoval jednu otvorenú otázku zameranú na identifikáciu konkrétnych situácií vyvolávajúcich FLA, po ktorej nasledovali položky s výberom odpovede mapujúce zdroj stresoru a subjektívne hodnotenie jazykovej kompetencie v danej situácii; preklad dotazníka prebiehal rovnakým postupom ako pri RSES. Dotazník Measuring Anxiety Coping Strategies (Marwan, 2006) pozostával z 15 položiek rozdelených do piatich copingových stratégií – príprava, relaxácia, pozitívne myslenie, podporné skupiny a rezignácia – pričom odpovede boli hodnotené na 3-bodovej Likertovej škále.

Dáta boli spracované manuálne a prostredníctvom programu Microsoft Excel. Korelačné vzťahy medzi RSES, FLCAS a copingovými stratégiami boli hodnotené Pearsonovým korelačným koeficientom. Cronbachova alfa pre slovenskú verziu RSES naznačila vysokú vnútornú konzistenciu ( $\alpha = 0,90$ ). Interpretácia skóre FLCAS a RSES vychádzala z pôvodných smerníc autorov.

## Výsledky

Zo 94 pôvodných odpovedí bolo po aplikovaní kritérií zahrnutých 88 participantov. Vzorku tvorilo 49 žien (55,68 %) a 39 mužov (44,32 %). Respondenti pochádzali z 11 gymnázií naprieč Slovenskom, s najväčším zastúpením Žiliny a Čadce. Vekové rozloženie bolo 18 rokov (38,64 %) a 19 rokov (61,36 %).

### ***Predmet skúmania 1: Zdroje FLA***

Najčastejšie uvádzaným zdrojom FLA bola **ústna odpoveď** (20,38 %). Nasledovala **potreba rýchlej reakcie alebo improvizácie** (16,98 %). Medzi ďalšie významné zdroje patrili neistota vo výslovnosti (9,02 %), nesprávne pochopenie otázky (9,02 %) a nevedomosť, ako odpovedať (10,16 %).

Z hľadiska fáz spracovania cudzieho jazyka bola najfrekvencovanejšia kategória **vstup** (54,54 %), zatiaľ čo spracovanie a výstup dosiahli zhodne 17,05 %. Ako najčastejšie zodpovedný subjekt za vznik úzkosti bol označený **sám žiak** (50 %), následne **učiteľ** (30,68 %) a **škola** (9,09 %).

### ***Predmet skúmania 2: Copingové stratégie***

Priemerné hodnoty copingových stratégií boli nasledovné:

- príprava: 56 %,
- relaxácia: 77 %,
- pozitívne myslenie: 83 %,
- podporné skupiny: 67 %,
- rezignácia: 67 %.

Najčastejšie používané stratégie teda predstavovali pozitívne myslenie a relaxácia.

### ***Predmet skúmania 3: Rodové rozdiely***

Výsledky nepreukázali výrazné rozdiely medzi pohlaviami. Oba súbory vykazovali podobné hodnoty vo všetkých piatich kategóriách, pričom ženy mierne častejšie uvádzali stratégiu pozitívneho myslenia a muži o niečo vyššiu mieru prípravy.

### ***Predmet skúmania 4: Vzťah copingových stratégií a FLA***

Hodnoty FLCAS sa pohybovali v rozpätí 44 – 157 bodov (AM = 98,52). Pearsonove korelácie ukázali veľmi slabé negatívne vzťahy medzi FLA a jednotlivými copingovými stratégiami ( $r = -0,01$  až  $-0,15$ ), čo naznačuje, že žiadna stratégia významne neovplyvňovala úroveň FLA.

Porovnaním extrémnych skupín FLA sa ukázalo, že žiaci s nízkou úrovňou FLA ( $\leq 50$ ) najčastejšie používali **relaxáciu** a **pozitívne myslenie** (100 %). Naopak žiaci s vysokým FLA ( $\geq 110$ ) sa opierali najmä o **relaxáciu** (78 %) a **rezignáciu** (67 %).

### **Sebavedomie (RSES)**

Skóre sebahodnotenia sa pohybovalo v rozmedzí 10 – 40 bodov. Korelačná analýza preukázala negatívny vzťah medzi sebahodnotením a FLA, čo je v súlade s predchádzajúcimi výskumami.

### **Diskusia a limity práce**

Výskum sa zamerl na identifikáciu zdrojov jazykovej úzkosti (FLA) a využívané copingové stratégie u žiakov slovenských gymnázií. Najčastejším subjektívne vnímaným zdrojom FLA bola ústna odpoveď, pričom úzkosť sa najvýraznejšie prejavovala vo fáze jazykového výstupu. Na rozdiel od zistení Williamsa a Andradeho (2008) žiaci najčastejšie pripisovali zodpovednosť za vznik FLA sebe, nie učiteľovi, čo zdôrazňuje význam podpornej triednej atmosféry.

Žiaci využívali všetkých päť copingových stratégií podľa MACS (Marwan, 2006), pričom najčastejšou stratégiou bolo pozitívne myslenie. Tento výsledok je v súlade so závermi Kao a Craigieho (2013), avšak nepotvrďuje tvrdenia Konda a Ying-Linga (2004) o dominantnej úlohe prípravy. Výrazné rodové rozdiely v používaní copingových stratégií sa nepreukázali.

Analýza reliability potvrdila vysokú vnútornú konzistenciu použitých nástrojov (FLCAS, RSES). Korelačné analýzy ukázali len slabé negatívne vzťahy medzi FLA a jednotlivými copingovými stratégiami, čo naznačuje ich limitovaný priamy vplyv na znižovanie FLA. Naopak, medzi FLA a sebahodnotením sa preukázala stredne silná negatívna korelácia, čo potvrdzuje, že vyššie sebahodnotenie súvisí s nižšou mierou jazykovej úzkosti.

Limity výskumu zahŕňajú použitie výlučne kvantitatívnych metód, nerovnomerné zastúpenie škôl a absenciu niektorých premenných (napr. akademický výkon). Budúci výskum by sa mal zamerať na longitudinálne a kvalitatívne prístupy a na širšie premenné ovplyvňujúce FLA.

### **Záver**

Výsledky štúdie potvrdzujú, že cudzojazyčná úzkosť predstavuje významný faktor ovplyvňujúci jazykový výkon slovenských gymnazistov. Najsilnejšie zdroje FLA sú spojené s ústnou komunikáciou, najmä s požiadavkou rýchlej reakcie, verejným vystavením a obavami z výslovnostných či gramatických chýb. Tieto zistenia sú v súlade s predchádzajúcimi výskumami, ktoré poukazujú na centrálnu úlohu hovorenia v aktivácii úzkosti.

Žiaci najčastejšie využívali pozitívne myslenie a relaxáciu, pričom rozdiely medzi pohlaviami boli minimálne. Adaptívne stratégie sa však v menšej miere objavovali u žiakov s vysokou FLA, ktorí častejšie inklinovali k rezignácii či vyhýbavému správaniu. Negatívna korelácia medzi FLA a sebavedomím potvrdzuje teóriu afektívneho filtra a zdôrazňuje potrebu posilňovať seba-percepciu žiakov prostredníctvom pozitívnej pedagogickej podpory.

Z pedagogického hľadiska sú kľúčové tri oblasti intervencie: (1) znižovanie hodnotiaceho tlaku a budovanie afektívne bezpečnej klímy, (2) systematické rozvíjanie adaptívnych copingových stratégií a (3) posilňovanie sebavedomia žiakov prostredníctvom konštruktívnej spätnej väzby a primeraných výziev. Implementácia týchto postupov môže významne prispieť k zníženiu FLA a k efektívnejšiemu osvojovaniu anglického jazyka.

## Bibliografia

- Alghazo, A. (2023). The effect of self esteem and language anxiety on learning English as a foreign language. *International Journal of English Language Education* [online]. 2023, 11(1), s. 93-110. <https://doi.org/10.5296/ijele.v11i1.20771>
- Cheng, Y.-s., Horwitz, E. K. a Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning* [online]. 1999, 49(3), s. 417-446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Ezzi, N. A. A. (2012). The impact of gender on the foreign language anxiety of the Yemeni university students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* [online]. 2012, 1(2), s. 65-75. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.2p.65>
- Fadila, A. (2016). *The effect of interaction between level of foreign language anxiety and strategy of coping on students' achievement*. Bandar Lampung: University of Lampung.
- García, J. A. a kol. (2019). Self esteem levels vs global scores on the Rosenberg self-esteem scale. *Heliyon* [online]. 2019, 5(3), e01378. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01378>
- He, D. (2017). How to Cope with Foreign Language Speaking Anxiety Effectively? The Case of University Students in China. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [online]. 2017, 14(2), s. 159-174. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/he.pdf>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. a Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* [online]. 1986, 70(2), s. 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Kao, P.-C. a Craigie, P. (2013). Coping strategies of Taiwanese university students as predictors of English language learning anxiety. *Social Behavior and Personality: an international journal* [online]. 2013, 41(3), s. 411-419. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.3.411>
- Kao, P.-C. a kol. (2017). Gender differences in strategies for coping with foreign language learning anxiety. *Social Behavior and Personality: an international journal* [online]. 2017, 45(2), s. 205-210. <https://doi.org/10.2224/sbp.5771>
- Kasap, S. (2023). The impact of musical skills on foreign language anxiety. *European Journal of English Language Teaching* [online]. 2023, 8(2). <https://doi.org/10.46827/ejel.v8i2.4737>

- Kondo, D. S. a Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal* [online]. 2004, 58(3), s. 258-265. <https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- MacIntyre, P. D. a Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* [online]. 1994, 44(2), s. 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. a Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning* [online]. 1997, 47(2), s. 265-287. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- Mahmud, S. a Suryana, A. (2015). Coping with language anxiety of second language users: a psychological approach. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language* [online]. 2015, 2(1), s. 47-54. <https://doi.org/10.36706/jele.v2i1.2217>
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System* [online]. 2011, 39(2), s. 202-214. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.002>
- Marwan, A. (2006). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT Research* [online]. 2006, 3(1). <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/704>
- Osácar, E. G. a Lafuente-Millán, E. (2021). Sources of Foreign Language Anxiety in the Student-teachers' English Classrooms: A Case Study in a Spanish University. *RAEL* [online]. 2021, 20(1), 155-176. <https://matrix.aesla.org.es/RAEL/article/view/473>
- Pabro-Maquidato, I. M. (2021). The Experience of English Speaking Anxiety and Coping Strategies: A Transcendental Phenomenological Study. *International Journal of TESOL & Education* [online]. 2021, 1(2), s. 45-64. <https://i-jte.org/index.php/journal/article/view/32>
- Pappamihiel, N. E. (2002). Second Language Students and English Language Issues in the Mainstream Classroom. *Research in the Teaching of English* [online]. 2002, 36(3), s. 327-355. <https://doi.org/10.58680/rte20021750>
- Pei, X. (2021). Managing foreign language classroom anxiety: a case study of interactions between EFL students. *International Online Journal of Education and Teaching* [online]. 2021, 8(4), s. 2189-2203. <https://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1424>
- Piechurska-Kuciel, E. (2008). Input, Processing and Output Anxiety in Students with Symptoms of Developmental Dyslexia. In: Kormos, J. a Kontra, E. H. (Eds.). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* [online]. Multilingual Matters & Channel View Publications, s. 86-109. <https://doi.org/10.2307/jj.27710857.8>

- Pošteková, B. (2022). Perception of emotional competencies of pre-primary teachers. In: *QUAERE 2022: Recenzovaný zborník príspevků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, s. 471-478.
- Pošteková, B. (2023). Perception of teacher competencies in kindergarten. In: Vyhňálková, P. a Plischke, J. (Eds.). *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů 17*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 71-76.
- Rafieyan, V. (2016). Discovering factors of foreign language speaking anxiety and coping strategies. *Journal for the Study of English Linguistics* [online]. 2016, 4(1), s. 111-125. <https://doi.org/10.5296/jsel.v4i1.9668>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Tobias, S. (1983). Anxiety and cognitive processing of instruction. *Review of Educational Research*, 53(1), s. 1-18.
- Williams, K. E. a Andrade, M. R. (2008). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [online]. 2008, 5(2), s. 181-191. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/docroot/v5n22008/williams.pdf>
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals* [online]. 1990, 23(6), s. 539-553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Zare, P. a Riasati, M. J. (2012). The relationship between language learning anxiety, self-esteem, and academic level among Iranian EFL learners. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities* [online]. 2012, 20(1), s. 219-225. <http://www.pertanika.upm.edu.my/pjssh/browse/regular-issue?article=JSSH-0303-2010>

**Mgr. Nikola Hajná**

Katedra filozofie

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta

Tajovského 40 , 974 01 Banská Bystrica

[nikola.hajna@student.umb.sk](mailto:nikola.hajna@student.umb.sk)