



# Emoce ve výuce češtiny jako druhého jazyka: jazyková radost a jazyková úzkost

Silvie Převrátilová

## ABSTRAKT:

Emoce výrazně ovlivňují proces učení. Zkoumání emočních reakcí na výuku cílového jazyka může vést ke zlepšení metodologie výuky, podpoře pozitivních postojů k učení se cílovému jazyku a zvýšení motivace. Studie zkoumá emocionální prožitky 123 anglicky mluvících studentů, kteří se během semestrálního programu na univerzitě v Praze učili češtinu jako druhý jazyk. Zaměřuje se zejména na úroveň jazykové úzkosti a jazykové radosti, kterou studenti v hodinách češtiny zažívali, a identifikuje učební činnosti, jež ovlivnily emoce studujících. Účastníci na konci semestru vyplnili online dotazníky. Výsledky ukazují obecně pozitivní vnímání výuky češtiny: vysoká úroveň jazykové radosti se pojila s pozitivním prostředím jazykové třídy, a to zejména s osobností vyučujících, a s interaktivními aktivitami, jako jsou hry, párová či skupinová práce a exkurze mimo jazykovou třídu. Zjištění zdůrazňují roli jazykové radosti v jazykové výuce a poukazují na důležitost povzbudivé atmosféry, vytvoření bezpečného výukového prostředí a zařazení aktivit, které vyvolávají pozitivní emoční odezvu.

## KLÍČOVÁ SLOVA:

čeština jako druhý jazyk; emoce; gamifikace; jazyková radost; jazyková úzkost; motivace; pozitivní psychologie; skupinová práce

## ABSTRACT:

Emotions deeply influence the learning process. Exploring emotional reactions to learning the target language can lead to improved teaching methodology, foster positive attitudes toward learning the target language, and increase learners' motivation. This study examines the emotional responses of 123 English native speakers learning Czech as a second language during a semester-long program at a university in Prague. It focuses on the levels of foreign language anxiety (FLA) and foreign language enjoyment (FLE) that students experienced in Czech classes. Furthermore, it identifies the teaching methods and classroom activities that influenced these emotions. Participants completed online questionnaires at the end of the semester; the results showed a generally positive perception of Czech language teaching: high levels of language enjoyment were associated with a positive language classroom environment, especially with the teachers, and with interactive activities such as games, pair or group work, and excursions outside the language classroom. The findings highlight the role of FLE in the learning process and underscore the importance of a positive atmosphere in the classroom, a safe learning environment, and the inclusion of activities that elicit positive emotional responses.

## KEYWORDS:

Czech as a second language, Emotions, Gamification, Foreign language enjoyment, Foreign language anxiety, Motivation, Positive psychology, Group work

## ÚVOD

Emoce představují klíčovou součást učení. Ovlivňují poznávací procesy (Mareš 2013) a mohou výrazně ovlivnit motivaci k učení se cílovému jazyku (MacIntyre-Ross-Clément 2019). Stern (1983) tvrdí, že emocionální faktory ovlivňují učební proces do větší míry než kognitivní schopnosti jedince, a poukazuje na složitý vztah mezi afektivními faktory a motivací v kontextu učení se jazykům. Mluvčí, jejichž mateřštinou je angličtina, se v souvislosti s dominantním globálním postavením angličtiny ve světě často potýkají s nižší úrovní motivace učit se další jazyky (Thompson 2021; Ushioda 2017). V důsledku toho mohou proto studenti z USA přijíždějící studovat do České republiky pocítovat nižší úroveň motivace k učení se češtině během svého časově omezeného pobytu.

Zkoumání emocionálních prožitků a porozumění situacím, v nichž studující prožívají pozitivní či negativní emoce, může pomoci odhalit vhodné výukové postupy, které zvyšují kladný postoj k učení se cílovému jazyku<sup>1</sup>. Tento článek představuje část dlouhodobé studie zaměřené na emoce spojené s učením se češtině mezi anglicky mluvícími studenty, kteří se učí česky při semestrálním studijním pobytu na pražské univerzitě. Zájem o tento typ studia po poklesu v době pandemie covid-19 postupně opět narůstá a vedle tradičních destinací, jako je Francie, Itálie, Španělsko či Spojené království, kam obvykle míří studenti z USA, vzrůstá zájem o studijní pobyty také v méně navštěvovaných zemích. V amerických studijních programech Study Abroad se v roce 2023 umístila Česká republika na 25. místě v žebříčku zvolených destinací (Open Doors 2023).

Z neformálních rozhovorů se studenty vyplynulo, že Prahu jako destinaci pro svůj studijní pobyt často volí mimo jiné proto, že podmínkou není znalost místního jazyka, na rozdíl od studijních pobytů ve Španělsku či Francii. Mnozí studenti pak očekávají, že díky globální dominanci angličtiny nebudou místní jazyk potřebovat, a jejich motivace ke studiu češtiny může být relativně nízká, jak ukázaly předchozí výzkumy v podobném vzorku (Siegllová 2008; Převrátilová 2019). Přestože v českém vzdělávacím systému představuje angličtina nejčastěji vyučovaný cizí jazyk, významná část české populace preferuje komunikaci v češtině (Evropská komise 2012), což pro zahraniční studenty může představovat jazykovou bariéru a bránit jejich integraci do místní kultury. Součástí studijního programu, kde výzkum probíhal, proto tvoří povinný kurz češtiny. Požadavek povinné jazykové výuky však ve studentech vyvolává širokou škálu emocí, od nadšeného očekávání po obavy a úzkost, jež ovlivňují úroveň motivace k učení se cílovému jazyku (Převrátilová v tisku) a mohou vést až k demotivaci (Dörnyei-Ushioda 2011: 148).

---

1 Přestože jsme si vědomi možného rozlišení pojmů druhý a cizí jazyk, v této práci odkazujeme k učení se češtině jako druhému jazyku — jednak proto, že tyto kurzy probíhají v zemi, kde se jazykem mluví (Šebesta a kol. 2017: 24), jednak dle širší definice jakéhokoli dalšího jazyka, kterému se mluvčí učí po svém jazyce mateřském (Richards-Schmidt 2010). Domníváme se, že pro cíl této práce nehraje rozlišení mezi jazykem druhým a cizím významnou roli.



Cílem výzkumu je pochopit, jaké emoce studenti prožívají během výuky češtiny jako druhého jazyka, jak tyto emoce ovlivňují jejich učení a které konkrétní pedagogické přístupy mají na emoce studujících ve vzorku pozitivní vliv. Zkoumáním zkušeností učení se češtině v imerzním prostředí si tento výzkum klade za cíl osvětlit širší dopady emocionálních faktorů na učení a osvojování jazyků jiných než angličtiny (language other than English; LOTE), a to jazyků méně často vyučovaných, jako je čeština, které jsou dosud v porovnání s angličtinou zkoumány v menším rozsahu.

V aktuální fázi výzkumu představené v tomto článku si klademe tyto výzkumné otázky:

1. Jaké úrovně jazykové úzkosti a jazykové radosti zažívají anglicky mluvící studenti během výuky češtiny?
2. Jaké konkrétní výukové postupy a aktivity mají pozitivní vliv na emoce studentů?

## 1. EMOCE V JAZYKOVÉM VYUČOVÁNÍ

Výzkum v oblasti emocí v jazykové výuce se v počátcích zaměřoval zejména na zkoumání negativních emocí, a to především jazykové úzkosti (foreign language anxiety), definované jako „subjektivní pocit obav a úzkosti spojené s učením se jazyku a jeho užíváním“ (Šebesta a kol. 2017: 137). Klíčové studie jazykové úzkosti provázené obavami souvisejícími s různými aspekty učení se jazyku a jeho používání sahají do 80. let 20. století (Horwitz 1985, 2010; Horwitz–Horwitz–Cope 1986), kdy jazyková úzkost získala významné postavení v širším zkoumání postojů a motivace k učení se cizímu jazyku (Gardner 1985). Emoční aspekty motivace k učení se cizímu/druhému jazyku zdůraznil také cizojazyčný motivační sebesystém (L2MSS, Dörnyei 2005, 2009), zahrnující faktory spojené s konkrétní učební situací.

Vedle úzkosti však tvoří důležitý prvek motivačního systému také pozitivní emoce, jež si postupně získávají mezi výzkumníky větší pozornost. Mareš (2013) uvádí, že „pozitivní emoce zpravidla rozšiřují jedincovu pozornost, rozšiřují akční repertoár jeho myšlení, zvyšují tvořivost, posilují paralelní zpracování informací, jedinec si všímá vztahů, začíná snáze vidět a chápat souvislosti,“ a dále upozorňuje na dlouhodobý efekt emocí spojených s učením: „Prožitky člověka se ukládají do paměti; samy se stávají svébytnou paměťovou stopou, kterou si člověk dokáže vybavit ve spojení s tím, co a jak se ‚tenkrát‘ učil“ (Mareš 2013: 78).

S nástupem principů pozitivní psychologie do aplikované lingvistiky (Wang–Derakhshan–Jun Zhang 2021) se výzkum obrací k vlivu pozitivních emocí (Dewaele–Li 2020), a to zejména k jazykové radosti<sup>2</sup> (foreign language enjoyment /Dewaele 2022a/). V jedné z prvních studií věnovaných jazykové radosti autoři Dewaele a MacIntyre (2014) zjistili, že jazyková radost převážila vliv jazykové úzkosti v učebním procesu u 1746 studujících. V následujících letech zájem o pozitivní emoce enormně

2 Jelikož jde v aplikované lingvistice o relativně nový fenomén, český ekvivalent není dosud zaveden. V tomto textu používáme slovní spojení „jazyková radost“ jakožto subjektivní pocit potěšení a radosti spojené s učením se jazyku a jeho užíváním.



vzrostl, jak podotýká Dewaele (2022b) v přehledu výzkumů věnovaných pozitivním emocím od jeho zrodu po současnost. Spektrum zájmu rozšiřují studie sledující další dimenze emocí spojených s učením se cizímu jazyku, a to například jazykovou nudu (foreign language boredom /Li–Dewaele–Hu 2023/).

V aplikované lingvistice se výzkum bohužel věnuje převážně angličtině či tzv. velkým jazykům, avšak výzkum emocionálních dimenzí mezi studenty učícími se cizímu jazyku jinému než angličtině (Dewaele–Saito 2024) poukazuje na rozdílnou úroveň jazykové radosti ve srovnání s těmi, kteří studovali angličtinu. To naznačuje, že u méně často vyučovaných jazyků, jako je čeština, mohou působit odlišné faktory než u dominantních jazyků. Proto je zapotřebí emocionální dynamiku, kterou zažívají studenti méně často vyučovaných jazyků během studijních pobytů v zahraničí, hlouběji zkoumat. Překlenutí této výzkumné mezery pomůže podpořit studenty ve zvládnání emocionální zátěže spojené s učením se cizímu jazyku v neznámém kulturním prostředí.

## 2. VÝZKUM

### 2.1 ÚČASTNÍCI

Výzkum probíhal v univerzitním programu v Praze a zahrnoval účastníky celkem patnácti jednosemestrálních kurzů češtiny pro začátečníky ve třech po sobě jdoucích semestrech — nešlo tedy o navazující kurzy. V každém kurzu bylo zapsáno jedenáct až třináct studujících. Kurzy se konaly třináct týdnů v rozsahu devadesáti minut dvakrát týdně. Výuku zajišťovaly tři vyučující, přičemž jedna z nich plnila dvojí roli — výzkumnice a vyučující ve dvou kurzech.

Vzorek sestával ze 123 účastníků, kteří dobrovolně vyplnili online dotazníky vždy v posledním týdnu semestrální výuky. Všichni účastníci pocházeli ze Spojených států a byli ve třetím ročníku bakalářského studia, jejich věk se pohyboval ve škále 18–25 let. Všichni mluvili anglicky jako svým mateřským jazykem a měli různé úrovně znalostí jednoho nebo více dalších jazyků. Na začátku studie všichni účastníci uvedli, že neměli žádné předchozí zkušenosti s češtinou.

### 2.2 SBĚR DAT

V aktuální výzkumné fázi jsme se zaměřili na otázky spojené s jazykovou úzkostí a radostí a dále pak na aktivity, které účastníci uvedli jako emocionálně zásadní. Dotazník použitý v této studii vycházel z dotazníku sestaveného pro studii jazykové radosti a úzkosti (Dewaele–MacIntyre 2014) a byl modifikován pro výukový kontext češtiny jako druhého jazyka. Celkem vedle otázek k demografickým údajům zahrnoval 22 otázek týkajících se emocí spojených s učením se češtině, jazyka s vysokou komplexitou a vnímanou obtížností, který se výrazně liší od jazyků, jež většina účastníků dříve studovala.

Sběr dat prošel dvěma fázemi. V první fázi, které se účastnilo 82 respondentů, obsahoval pouze otázky s Likertovou škálou od 1 do 5. Tyto otázky jsou uvedeny v příloze. Ve



druhé fázi byla použita stejná sada otázek rozšířená o otevřené otázky, které umožnily hlubší pohled na individuální zkušenosti a pocity studentů. Tento druhý dotazník vyplnilo 41 účastníků, někteří účastníci však neodpověděli na všechny otázky. Pro účely této studie jsme se zaměřili na jednu z těchto otevřených otázek: „What specific activities in your Czech class did you find particularly enjoyable? What made them enjoyable to you?“ („Jaké konkrétní činnosti v hodinách češtiny vás obzvláště bavily? Čím pro vás byly příjemné?“). Zbývajících šest otevřených otázek z druhého dotazníku se hlouběji zabývá emočními reakcemi na zkušenost s učením se cizímu jazyku. V této fázi studie byly tyto otázky použity jako pilotní, abychom vyhodnotili jejich účinnost a potenciál pro použití v dalších fázích výzkumu. Úplná analýza těchto otázek bude provedena po shromáždění dalších dat v samostatném článku.

Dotazník byl k dispozici online a respondenti jej vyplňovali vždy na konci lekce češtiny, aby se zajistila návratnost odpovědí. Účast ve výzkumu byla dobrovolná a při výzkumu byly dodrženy etické zásady.

## 2.3 ANALÝZA DAT

Odpovědi z obou online dotazníků (N=123) jsme shromáždili v tabulce formátu Excel a odpovědi na uzavřené otázky jsme analyzovali pomocí deskriptivní statistiky. Porovnali jsme získané odpovědi v první a druhé fázi. V obou se ukázaly velmi podobné hodnoty odpovědí, což naznačuje vysokou míru konzistence a zvyšuje validitu získaných výsledků.

U odpovědí na otevřené otázky z dotazníku 2 jsme se zaměřili na aktivity spojené s emočními prožitky. V odpovědích jsme provedli tematickou analýzu, na jejímž základě vznikl seznam činností v tabulce 1.

## 3. VÝSLEDKY

### 3.1 JAZYKOVÁ RADOST A JAZYKOVÁ ÚZKOST

Analýza odpovědí ukázala rozmanité reakce na učení se češtině, a to jak v jazykové úzkosti, tak jazykové radosti, a dále poukázala na konkrétní aktivity či pedagogické postupy, které se odrazily v emocích.

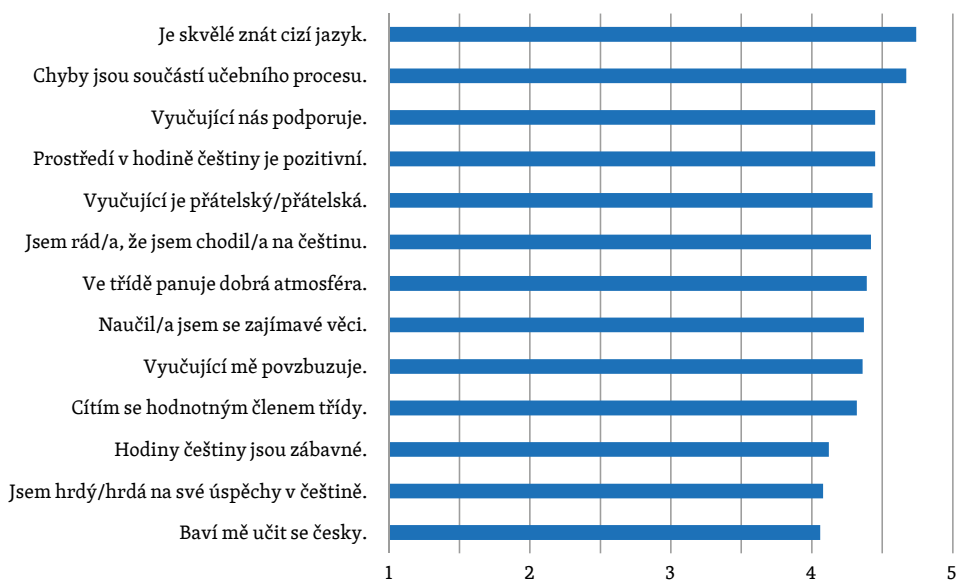
Celkově vysoké průměrné hodnoty napříč různými položkami týkajícími se pozitivních emocí naznačují pozitivní postoj k učení se češtině. Významnými faktory přispívajícími k jazykové radosti a snížení jazykové úzkosti bylo pozitivní vnímání prostředí třídy a podpora vyučujících. Značný počet studentů uvedl, že je učení češtiny baví (průměrná hodnota 4,26) a že vnímají prostředí ve třídě jako pozitivní (4,45). Respondenti se také shodli, že chyby považují za přirozenou součást učení (4,67). Většina se cítila na své úspěchy při učení češtině hrdá (4,08) a uvedla, že ze strany vyučující cítí podporu a povzbuzení (4,36).

Průměrné hodnoty v oblasti negativních emocí ukázaly, že studenti zažívají různé formy stresu a úzkosti při učení se češtině, avšak tato čísla se pohybovala kolem hodnoty 2 (malá míra souhlasu), tudíž vypovídají o nízké úrovni těchto negativních



emocí. Situace, kdy se projevila úzkost, byly spojeny s vyvoláváním jednotlivců ve třídě, při nichž se objevil strach i v případech, na něž se studenti cítili připraveni. Nejsilněji se úzkost ukázala při mluvení bez přípravy (2,67).

Otázky jsme v analýze následně seřadili podle hodnot odpovědí (pořadí otázek s průměrnými hodnotami odpovědí je uvedeno v příloze). Toto seřazení jasně ukázalo, že jazyková radost výrazně převážila nad jazykovou úzkostí. Pro jasnější vizualizaci uvádíme grafy 1 a 2, jež zahrnují vybrané otázky s nejvyššími (více než 4) a nejnižšími hodnotami v odpovědích (méně než 3). Otázky jsou v těchto grafech přeloženy do češtiny, respondenti však odpovídali na původní anglické znění uvedené v příloze.



**GRAF 1.** Otázky s nejvyššími hodnotami v odpovědích



**GRAF 2.** Otázky s nejnižšími hodnotami v odpovědích



### 3.2 SPECIFICKÉ AKTIVITY S POZITIVNÍ EMOČNÍ ODEZVOU

Pro získání přehledu o aktivitách, které respondenti považovali za významné z hlediska emocí, jsme využili otevřených odpovědí v dotazníku 2. Na otázku „What specific activities in your Czech class did you find particularly enjoyable? What made them enjoyable to you?“ odpovědělo celkem 40 respondentů. Tabulka 1 shrnuje činnosti, které se v odpovědích objevily více než jednou. Jelikož někteří účastníci uvedli činností několik, počet zmínek se neshoduje s počtem odpovědí.

Nejčastěji zmiňované činnosti, jež vyvolaly pozitivní emoce, zahrnovaly hry a soutěže, které přispěly k pozitivní atmosféře výuky, a to jak v kompetitivním, tak kooperativním ohledu. Opakovaně se objevil Kahoot a online hra věnovaná kreslení a hádání obrázků GarticPhone. Druhou nejčastěji zmíněnou činností byla práce ve skupině či ve dvojici, při níž studenti mohli procvičovat učivo bez obav z mluvení před celou třídou, což vedlo k menší míře úzkosti, jak někteří specificky uvedli v dotazníku. Třetí oblíbenou formou činnosti byly úkoly, které zahrnují pohyb — kinestetické aktivity, a to nejen při výuce ve třídě, ale také aktivity vedené mimo ni jako exkurze do české školy, nákup v supermarketu či návštěva restaurace. Tyto výlety mimo třídu se ukázaly jako významně motivující, protože poskytly studentům možnost využít nabytých jazykových dovedností v kontextu mimo třídu a umožnily jim setkání s češtinou v autentickém prostředí.

Typ činnosti	Počet zmínek
Hry	20
Párová práce	10
Aktivity mimo třídu	6
Kinestetické aktivity	6
Kreativní projekty	4
Pracovní listy	3

**TABULKA 1.** Činnosti s pozitivní emoční odezvou

## 4. DISKUSE

Tato studie přináší nové poznatky o úrovních jazykové úzkosti a jazykové radosti, které anglicky mluvící studenti prožívali během výuky češtiny jako druhého jazyka v povinném kurzu. Ve zkoumaném vzorku převážila jazyková radost nad jazykovou úzkostí a odpovědi na otevřené otázky poukázaly na vliv různých výukových metod a aktivit na emocionální prožitky.

Výsledky zdůrazňují klíčovou roli učebního prostředí a podpory vyučujících při snižování úzkosti a zvyšování radosti z učení. Toto zjištění je v souladu se studií autorů Dewaele a Dewaele (2020), která zkoumala souvislost mezi prožívanými emocemi v procesu učení se cizímu jazyku a rolí učitelů. Na význam role vyučujících při utváření pozitivních emocí studentů poukázala rovněž Doleží (2023). Půjčila si Cumminsovo označení učitele jako „tvůrce znalostí“ (knowledge generator /

Cummins 2021/) a navrhuje, abychom vyučující vnímali jako „tvůrce radosti“ (joy generator).

V utváření jazykové radosti výsledky podtrhují význam interaktivních her a zdravé soutěže. Hry efektivně aktivizují studenty a zapojují je do procesu vzdělávání. Předchozí výzkumy opakovaně potvrdily pozitivní roli gamifikace a platforem, jako je Kahoot a další, při zlepšování jazykových dovedností a zvyšování motivace studentů (Dehganzadeh–Dehganzadeh 2020; Ye–Yahaya–Luo 2024; Zeybek–Saygi 2024). Účastníci naší studie potvrdili pozitivní vliv her a soutěží na zvyšování jazykové radosti a vnímání pokroku v češtině.

Ze získaných výsledků vyplývají podněty pro jazykovou výuku. Studie ukázala, že studenti, kteří častěji prožívají pozitivní emoce, cítí menší úroveň stresu a úzkosti a jsou tak více motivováni k učení se češtině. Je proto klíčové, aby vyučující podporovali pozitivní atmosféru, povzbuzovali studenty ke spolupráci a v maximální míře zařazovali aktivity, které vyvolávají pozitivní emoce. Při zmírňování stresu a budování komunity, která podporuje sdílení zkušeností a spolupráci mezi studenty, hrají klíčovou roli skupinové aktivity a kooperativní vyučovací přístup kladoucí důraz na vzájemnou podporu a interakci mezi spolužáky. Pozitivní emoce vyvolaly také aktivity mimo třídu. Přestože situace, kdy mají studenti opustit známé prostředí třídy a vydat se do neznáma, mohou z počátku vést k obavám, studie potvrdila pozitivní emoce s nimi spojené. Tyto aktivity splňují požadavky na motivační strategie jazykového vyučování (Dörnyei 2001): zvyšují relevanci obsahu výuky, přinášejí uspokojení z výsledků, zvýšení jazykového sebevědomí a pozitivní sebehodnocení.

## 5. LIMITACE A DALŠÍ VÝZKUM

Povaha a rozsah tohoto výzkumu demonstruje emoce spojené s učením se češtině pouze na omezeném vzorku studentů z USA. Její kvantitativní design dostatečně neodhaluje individualitu jednotlivých účastníků a ukotvení v jedinečné zkušenosti jednotlivce. V dalších fázích výzkumu je proto nutné provést také kvalitativní analýzu prostřednictvím jiného výzkumného nástroje, například rozhovoru, deníkové studie či pozorování. Dále je nutné výzkum emocí spojených s učením se češtině jako druhému jazyku rozšířit na další vzorky studentstva, mimo rodilé mluvčí angličtiny.

Zejména efekt konkrétních činností v jazykových třídách na prožívání a motivaci studujících považujeme v tomto rozsahu za pilotní fázi dalšího zkoumání činností, které vyvolávají emoce v procesu učení se češtině jako druhému jazyku. Zjištění vzhledem k rozsahu vzorku (N=40) spíše naznačují potenciál dalšího výzkumu s cílem ověřit trend směřující ke klíčové roli gamifikace, kooperace a integrace do cílové kultury. Dalším krokem proto bude kvalitativní fáze, která prověří, jak respondenti vnímají různé aktivity a jak se během nich cítí. Tento směr výzkumu navrhuje mimo jiné také Dewaele (2022a), jelikož takové zjištění může pomoci rozvinout metodiku výuky a najít rovnováhu mezi aktivitami, které působí úzkost a radost (Dewaele 2022a: 12).

Je dále zapotřebí zdůraznit, že výzkumný vzorek v této studii se omezil na mluvčí, kteří se češtině učili jako svému druhému cizímu jazyku, obvykle (ovšem ne nutně)







po španělštině, francouzštině či dalším světovém jazyku. Řada studentů, kteří se učí česky, zejména v evropském kontextu, se během povinné školní docházky učila nejméně dvěma dalším jazykům. Proto je nutné opustit monolingvní přístup ve zkoumání procesu učení se dalšímu jazyku, kdy se zkoumá pouze jeden aktuálně se učený jazyk, a zaměřit se na výzkum emocí a motivace v kontextu všech jazyků, které mluvčí ovládá nebo se jim učil a které mohou mít na proces učení se dalšímu jazyku vliv.

## ZÁVĚR

Tato studie vyplňuje mezeru ve výzkumu emocí spojených s učením se češtině jako druhému jazyku. Zdůrazňuje význam jazykové radosti a poukazuje na specifické činnosti, jež vyvolaly u respondentů pozitivní emocionální odezvu. Zařazením těchto aktivit v dostatečné míře mohou vyučující podpořit úroveň jazykové radosti ve svých třídách a tím zlepšit pozitivní postoj studentů k jazykové výuce a přispět ke zvýšení jejich motivace.

Přestože studie proběhla na omezeném vzorku rodilých mluvčích angličtiny, u nichž je často motivace k učení se dalším jazykům omezená (Thompson 2021), její výsledky lze uplatnit nejen pro výuku češtiny ve studijních programech Study Abroad, ale i pro další výukové kontexty i další méně často vyučované jazyky, čímž přispívá k obohacení metodologie jazykové výuky.

Na rovině teoretické studie zvyšuje povědomí o roli emocí v jazykovém vyučování, a to jednak o jazykové úzkosti, jednak o relativně novém jevu jazykové radosti. V diskusi pak nabízí možnosti dalšího zkoumání těchto jevů.

## PŘÍLOHA:

Otázky v dotazníku jsou seřazeny dle průměrných hodnot odpovědí na škále 1–5 (v závorce).

1. It's cool to know a foreign language. (4.74)
2. Making errors is part of the learning process. (4.67)
3. The environment in the Czech class is positive. (4.45)
4. The teacher is supportive. (4.45)
5. The teacher is friendly. (4.43)
6. I am glad I took Czech lessons. (4.42)
7. There is a good atmosphere. (4.39)
8. I've learnt interesting things. (4.37)
9. The teacher is encouraging. (4.36)
10. I feel I am a worthy member of the Czech language class. (4.32)
11. Czech classes are fun. (4.12)
12. I feel proud of my accomplishments in Czech. (4.08)
13. I enjoy learning Czech. (4.06)
14. I can be creative in the Czech class. (3.93)



15. I don't get bored. (3.81)
16. I don't worry about making mistakes in my Czech class. (3.56)
17. I start to panic when I have to speak without preparation in my Czech class. (2.75)
18. I get nervous and confused when I am speaking in my Czech class. (2.66)
19. Even if I am well prepared for my Czech class, I feel anxious about it. (2.65)
20. I always feel that the other students speak Czech better than I do. (2.54)
21. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in the Czech class. (2.39)
22. It embarrasses me to volunteer answers in my Czech class. (2.2)

## BIBLIOGRAFIE:

- Cummins, J. (2021): Evaluating theoretical constructs underlying plurilingual pedagogies. The role of teachers as knowledge-generators and agents of language policy. In: Piccardo, E. et al. (eds.): *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. Routledge, New York. 112–129.
- Dehganzadeh, H. — Dehganzadeh, H. (2020): Investigating effects of digital gamification-based language learning: A systematic review, *Journal of English Language Teaching and Learning* 12(25), s. 53–93.
- Dewaele, J. M. (2022a): Enjoyment, in: Li, S. — Hiver, P. — Papi, M. (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*, New York: Routledge, s. 90–206.
- Dewaele, J. M. (2022b): Research on emotions in second language acquisition: Reflections on its birth and unexpected growth, in: Al-Hoorie, A. — Szabo, F. (eds.), *Researching Language Learning Motivation: A Concise Guide*, London: Bloomsbury, s. 125–133.
- Dewaele, J. M. — Dewaele, L. (2020): Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45–65.
- Dewaele, J. M. — Li, C. (2020): Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda, *Foreign Language World* 1, s. 34–49.
- Dewaele, J. M. — MacIntyre, P. D. (2014): The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom, *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4, s. 237–274.
- Dewaele, J. M. — Saito, K. (2024): Are enjoyment, anxiety and attitudes/motivation different in English foreign language classes compared to LOTE classes? *Studies in Second Language Learning and Teaching* 14(1), s. 171–191.
- Doleží, L. (2023): Why emotions matter in language learning, *Humanising Language Teaching* 25(1), s. 1–5.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 motivational self system, in: Dörnyei, Z. — Ushioda, E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol/Buffalo: Multilingual Matters, s. 9–42.
- Dörnyei, Z. — Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Longman.
- Evropská komise (2012): *Europeans and their languages*. [online] [cit. 28. 7. 2024] Dostupné z www: <<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/browse/all/series/8927>>.



- Gardner, R. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Horwitz, E. K. (2010): Foreign and second language anxiety, *Language Teaching* 43(2), s. 154–167.
- Horwitz, E. K. (1985): Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course, *Foreign Language Annals* 18(4), s. 333–340.
- Horwitz, E. K. — Horwitz, M. B. — Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70, s. 125–132.
- Li, C. — Dewaele, J. M. — Hu, Y. (2023): Foreign language learning boredom: Conceptualization and measurement, *Applied Linguistics Review* 14(2), s. 223–249.
- MacIntyre, P. D. — Ross, J. — Clément, R. (2019): Emotions are motivating, in: Lamb, M. a kol. (eds), *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, Springer International Publishing, s. 183–202.
- Mareš, J. (2013): *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Převrátilová, S. (2019): Should we make them study Czech while they study here? Change of students' attitudes towards learning Czech during Study Abroad, *Studie z aplikované lingvistiky* 10(1), s. 52–65.
- Převrátilová, S. (v tisku): U.S. students learning Czech in Study Abroad: Motivational dynamics. *Language Learning in Higher Education*.
- Richards, J. C. — Schmidt, R. (2010): *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.
- Sieglová, D. (2008): Vliv jazykového chování studentů z USA na vztahy s představiteli české společnosti, in: Bittnerová, D. — Moravcová, M. (eds.), *Etnické komunity v kulturním kontextu*, Praha: Ermat, s. 83–109.
- Stern, H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Šebesta, K. a kol. (2017): *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. Praha: Univerzita Karlova Filozofická fakulta.
- Thompson, A. S. (2021): LOTEs in U.S. universities: Benefits, trends, motivations, and opportunities, in Lanvers, U. — Thompson, A. S. — East, M. (eds.), *Language learning in Anglophone countries: Challenges, practices, ways forward*, Springer International Publishing, s. 181–204.
- Ushioda, E. (2017): The impact of global English on motivation to learn other languages: Toward an ideal multilingual self, *Modern Language Journal* 101, s. 469–482.
- Wang, Y. — Derakhshan, A. — Jun Zhang, L. (2021): Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: The past, current status and future directions, *Frontiers in Psychology* 12, s. 1–10.
- Ye, B. — Yahaya, W. — Luo, X. F. (2024): The impact of gamified learning with Kahoot! on student motivation and engagement, in: *Integrating cutting-edge technology into the classroom*, IGI Global, s. 292–311.
- Zeybek, N. — Saygi, E. (2024): Gamification in education: Why, where, when, and how? — A systematic review, *Games and Culture* 19(2), s. 237–264.