WELL-BEING, TEST ANXIETY AND LANGUAGE PERFORMANCE IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TESTING

[WELL-BEING, TESTOVÁ ÚZKOST A JAZYKOVÝ VÝKON V KONTEXTU JAZYKOVÉHO TESTOVÁNÍ]

Eva Dargo

doi: 10.18355/PG.2026.15.1.11

Abstract
This article focuses on the relationship between well-being, test anxiety, and language performance in the context of language testing. The aim is to synthesize current research on the interplay between emotional and psychological factors and testing conditions, and their impact on performance in language examinations. The review shows that test anxiety represents a significant negative factor, the effects of which are shaped by contextual and individual determinants. It further highlights the need for comprehensive and integrated approaches to supporting well-being in language education.

Key words
well-being, test anxiety, language performance, language testing, second language acquisition, emotional factors

Abstrakt
Tento článek se zaměřuje na vztah mezi well-beingem, testovou úzkostí a jazykovým výkonem v kontextu jazykového testování. Cílem článku je syntetizovat současný výzkum zaměřený na vzájemné působení emočních a psychologických faktorů, podmínek testování a jejich dopadu na výkon v jazykových zkouškách. Přehledová studie ukazuje, že testová úzkost představuje významný negativní faktor, jehož účinky jsou ovlivňovány kontextovými i individuálními determinantami. Současně zdůrazňuje potřebu komplexních a integrovaných přístupů k podpoře well-beingu v jazykovém vzdělávání.

Klíčová slova
well-being, testová úzkost, jazykový výkon, jazykové testování, osvojování druhého jazyka, emoční faktory

Introduction

Well-being žáků a studentů je v současném výzkumu i vzdělávací politice etablován jako významný determinant kvality vzdělávání, který souvisí nejen s akademickými výsledky, ale i s dlouhodobým fungováním jedince (Durlak et al., 2011; OECD, 2017; Taylor et al., 2017). Tento koncept je současně reflektován v mezinárodních vzdělávacích šetřeních, zejména v rámci aktivit OECD (např. PISA), kde je chápán jako integrální součást vzdělávacích výsledků. Empirické studie ukazují, že psychosociální faktory významně ovlivňují proces učení i jeho výsledky (Durlak et al., 2011), zatímco intervence zaměřené na rozvoj sociálně-emočních kompetencí vedou ke zlepšení well-beingu i akademického výkonu (Taylor et al., 2017). Well-being je přitom konceptualizován jako multidimenzionální konstrukt, například v rámci modelu PERMA (Seligman, 2011), který zahrnuje psychologické, sociální a kognitivní složky vzájemně se ovlivňující v interakci s prostředím, což poukazuje na komplexní povahu jeho vztahu k učení a školnímu výkonu (OECD, 2017).

Význam well-beingu se výrazně projevuje v oblasti osvojování druhého jazyka (second language acquisition, SLA), kde je učení úzce propojeno s emočním prožíváním.

Jazykové vzdělávání představuje specifický kontext, v němž je výkon spojen s veřejnou produkcí, sociální evaluací a vnímáním vlastní identity, což zvyšuje jeho citlivost na emoční faktory (Horwitz, 2001; MacIntyre et al., 2019). Emoce přitom zásadním způsobem ovlivňují kognitivní procesy související s učením, včetně pozornosti, zpracování informací a seberegulace, a tím i výsledný výkon (Oxford, 2016; Pekrun, 2006). Současný výzkum v oblasti SLA zároveň akcentuje význam pozitivních emocí, které mohou podporovat jazykový výkon a přispívat k efektivnějšímu učení (Aliyeva, 2025; Dewaele & MacIntyre, 2014; MacIntyre et al., 2019).

Specifickým kontextem, v němž se tyto vztahy projevují, je jazykové testování, které představuje komplexní evaluativní situaci propojující kognitivní, emoční a sociální dimenze výkonu. Výsledky jazykových testů přitom nejsou určeny pouze úrovní jazykové kompetence, ale jsou významně ovlivňovány také kognitivními, emočními a situačními faktory vstupujícími do procesu testového výkonu (Andujar & Cruz-Martinez, 2020; Fox & Cheng, 2016). Klíčovým psychologickým faktorem v tomto kontextu je testová úzkost, která zasahuje do kognitivních procesů nezbytných pro výkon, zejména prostřednictvím kognitivní interference, omezení kapacity pracovní paměti a narušení kontroly pozornosti (Eysenck et al., 2007). Empirické studie konzistentně poukazují na negativní vztah mezi testovou úzkostí a jazykovým výkonem, přičemž tento vztah se může lišit v závislosti na typu úzkosti, testového formátu a kontextu testování (Horwitz, 2001; Huang & Hung, 2013; Salehi & Marefat, 2014; von der Embse & Hasson, 2012; von der Embse et al., 2018; Zheng & Cheng, 2018).

Testová úzkost je zároveň úzce propojena se širším kontextem well-beingu, přičemž vyšší míra úzkosti bývá spojena s nižší úrovní psychické pohody studentů a méně příznivým prožíváním školního prostředí (Dewaele & MacIntyre, 2014; OECD, 2017; Putwain et al., 2021). Navzdory rozsáhlému výzkumu testové úzkosti však širší kontext well-beingu v jazykovém testování zůstává relativně nedostatečně prozkoumán, zejména pokud jde o zkoumání vztahu mezi well-beingem, testovou úzkostí a jazykovým výkonem v autentických testových situacích. Dosavadní studie se často zaměřují na izolované vztahy mezi jednotlivými proměnnými, zatímco jejich vzájemné propojení v rámci komplexnějších přístupů zůstává omezené (Mercer & Murillo-Miranda, 2025; Weng & Liu, 2024). Tento nedostatek poukazuje na potřebu komplexnějších výzkumných přístupů, které by systematicky zohledňovaly vzájemné působení kognitivních, emočních a situačních faktorů v kontextu jazykového testování. Cílem tohoto článku je analyzovat, jak současný výzkum vymezuje vztah mezi well-beingem, testovou úzkostí a jazykovým výkonem v kontextu jazykového testování, a identifikovat implikace těchto poznatků pro pedagogickou praxi i další výzkum.

1. Jazykové testování jako emocionálně podmíněný proces

V kontextu jazykového testování nabývají emoční faktory specifického významu, který přesahuje jejich roli v běžných učebních situacích. V současném výzkumu SLA je proto jazykové testování stále častěji chápáno jako proces, který nelze redukovat na čistě kognitivní měření jazykové kompetence, ale jako komplexní evaluativní situaci zásadně ovlivněnou emočními a psychologickými faktory (Andujar & Cruz-Martinez, 2020; Horwitz, 2001). Testové situace představují pro studenty specifický typ zkušenosti spojený s hodnocením výkonu a potenciálními důsledky neúspěchu, což z nich činí prostředí s výraznou emoční zátěží. Výkonové situace jsou přitom obecně charakterizovány souběžným působením kognitivních a emočních procesů (Pintrich & Schunk, 2002). Emoční faktory tak nejsou významné pouze z hlediska subjektivního prožívání studentů, ale mají zásadní implikace i pro validitu jazykového testování, neboť mohou ovlivňovat výsledný výkon způsobem, který nemusí plně odrážet skutečnou úroveň jazykové kompetence testovaného (Andujar & Cruz-Martinez, 2020; Bensoussan, 2012).

Významným zdrojem této emoční zátěže je sociální evaluace, která je s jazykovým testováním úzce spojena a vede k tomu, že studenti jsou vystaveni přímému nebo nepřímému hodnocení aktivujícímu obavy z negativního posouzení a selhání (Horwitz, 2001; Pekrun, 2006). Tento efekt je zvláště výrazný v ústních částech jazykových zkoušek, kde dochází k bezprostřední interakci se zkoušejícím a k veřejné produkci jazyka (Andujar & Cruz-Martinez, 2020). Jazykové testování tak představuje situaci, v níž se propojují kognitivní nároky s výrazným sociálním a emočním tlakem, a je proto vhodné jej chápat jako komplexní psychologický kontext, nikoli pouze jako nástroj měření výkonu.

Emoční prožívání testových situací má přitom dynamický charakter a proměňuje se v průběhu jednotlivých fází testového procesu. Úzkost se neomezuje pouze na samotný moment výkonu, ale objevuje se již ve fázi anticipace, přetrvává během testu a může pokračovat i po jeho dokončení (Joy, 2013). V jednotlivých fázích se přitom projevuje odlišným způsobem – od obav a nejistoty před testem přes kognitivní zatížení během výkonu až po ruminativní procesy po jeho skončení. Emoční reakce současně zasahují do kognitivních procesů, jako je pozornost a vybavování informací (Cassady & Johnson, 2002; Huang & Hung, 2013), přičemž jejich dopad se liší v závislosti na fázi testového procesu a konkrétních nárocích dané situace, což poukazuje na komplexní a dynamickou povahu vztahu mezi emocemi a výkonem.

Současně však nelze emoční zkušenost v jazykovém testování redukovat výhradně na negativní dimenze, zejména testovou úzkost. Výzkum ukazuje, že studenti v testových situacích prožívají také pozitivní emoce, jako jsou naděje, úleva či hrdost, které mohou ovlivňovat nejen subjektivní prožívání, ale i samotný průběh a regulaci výkonu (Reilly & Sanchez-Rosas, 2021). Tyto emoce přitom vstupují do motivačních a seberegulačních procesů, čímž mohou modifikovat dopad stresových faktorů spojených s testovou situací.

V tomto kontextu je vhodné nahlížet jazykové testování v rámci širšího konceptu výkonových emocí (achievement emotions) (Pekrun, 2006), který umožňuje zachytit komplexní interakci mezi emočními, kognitivními a motivačními procesy během testu. Tento přístup současně otevírá prostor pro integraci problematiky testové úzkosti do širšího rámce well-beingu, jenž zahrnuje jak negativní, tak pozitivní dimenze psychického fungování. Takové pojetí umožňuje lépe porozumět tomu, jak různé typy emocí společně ovlivňují testový výkon, a představuje východisko pro komplexnější výzkumné přístupy v oblasti jazykového testování.

2. Testová úzkost a jazykový výkon

V rámci širšího spektra emocí spojených s jazykovým testováním zaujímá testová úzkost zvláštní postavení jako jeden z klíčových faktorů ovlivňujících jazykový výkon. Testová úzkost patří mezi nejvýznamnější psychologické proměnné zkoumané v kontextu jazykového vzdělávání a představuje komplexní konstrukt zahrnující kognitivní, emoční i fyziologické složky (Putwain, 2007; Putwain & Daly, 2014; Zeidner, 1998).

V prostředí osvojování cizího jazyka se navíc prolíná s dalšími formami úzkosti, zejména s úzkostí z cizího jazyka (foreign language anxiety), která je chápána jako situačně specifická forma úzkosti a současně jako specifický komplex přesvědčení, sebehodnocení, prožívání a behaviorálních reakcí spojených s učením a používáním cizího jazyka (Horwitz, 2001; Horwitz et al., 1986). Tento konstrukt nelze redukovat na pouhou kombinaci jiných typů úzkosti, ale je nutné jej chápat jako samostatný fenomén vycházející ze specifik jazykového učení (Horwitz et al., 1986).

Testová úzkost se může projevovat v různých specifických podobách, například jako úzkost spojená s mluveným projevem, která je v empirickém výzkumu opakovaně identifikována jako významný zdroj obtíží v jazykovém vzdělávání (Rajitha & Alamelu, 2020). Nejedná se tedy o jednotný a univerzální jev, ale o kontextově a

individuálně podmíněný fenomén, jehož projevy i intenzita se liší v závislosti na charakteristikách studenta i konkrétní testové situace (Pekrun, 2006).

Jedním z nejvýznamnějších aspektů testové úzkosti je její vztah k jazykovému výkonu, který patří k dlouhodobě zkoumaným tématům v empirickém výzkumu. Dosavadní výzkum konzistentně poukazuje na negativní vztah mezi úrovní testové úzkosti a výsledky v jazykových testech napříč různými kontexty i typy zkoušek, přičemž tento vztah byl potvrzen jak v jednotlivých empirických studiích, tak v metaanalytických přehledech (Huang & Hung, 2013; Salehi & Marefat, 2014; von der Embse et al., 2018; Zheng & Cheng, 2018). Metaanalytické výsledky zároveň ukazují, že tento vztah je sice statisticky významný, ale spíše slabší až středně silný, což naznačuje, že testová úzkost představuje významnou, nikoli však jedinou proměnnou ovlivňující výkon.

Povaha tohoto vztahu je však komplexní a nelze ji redukovat na jednoduchou lineární závislost. Tento vztah se přitom projevuje napříč různými formami úzkosti, a to jak u obecné testové úzkosti, tak u specifických forem úzkosti spojených s jazykovým učením (Horwitz, 2001). Projevy tohoto vztahu jsou patrné nejen v kvantitativních výsledcích, ale i ve výpovědích studentů, kteří sami reflektují pokles svého výkonu v důsledku úzkosti (Joy, 2013). Současně je tento vztah ovlivňován komplexní souhrou faktorů, včetně dispozičních charakteristik i situačních podmínek testování (Huang, 2018).

Klíčovou roli v tomto vztahu hrají kognitivní mechanismy, prostřednictvím nichž testová úzkost ovlivňuje průběh jazykového výkonu. Úzkost zasahuje do procesů pozornosti a pracovní paměti, čímž omezuje kapacitu pro zpracování jazykových informací a jejich efektivní vybavování (Cassady & Johnson, 2002; Eysenck et al., 2007). Významným mechanismem je tzv. kognitivní interference, kdy rušivé myšlenky, obavy z neúspěchu či negativní sebehodnocení odvádějí pozornost od samotného úkolu a snižují efektivitu zpracování informací (Cassady & Johnson, 2002; Eysenck et al., 2007).

Tyto procesy se promítají do konkrétních aspektů výkonu, neboť úzkost omezuje dostupnou kapacitu pracovní paměti a snižuje efektivitu zpracování informací (Eysenck et al., 2007), což se následně odráží například v podobě snížené plynulosti projevu, nižší přesnosti či omezené schopnosti flexibilně reagovat v testové situaci (Al Ghaithi & Behforouz, 2024; Zheng & Cheng, 2018). Vliv testové úzkosti na výkon přitom není pouze přímý, ale je často zprostředkován dalšími procesy, zejména metakognitivní regulací, která ovlivňuje způsob, jakým studenti plánují, monitorují a vyhodnocují vlastní výkon (Xu & Huang, 2018). Tento vliv se navíc proměňuje v průběhu testového procesu, přičemž úroveň a projevy testové úzkosti se liší ve fázi před testem, během výkonu i po jeho dokončení (Al-Tamimi & Bin-Hady, 2025).

Důsledkem těchto mechanismů je skutečnost, že jazykový výkon v testových situacích nemusí plně odrážet skutečnou úroveň jazykové kompetence studenta. Testová úzkost tak může narušovat validitu jazykového testování, jelikož výsledky nemusí plně odpovídat měřené schopnosti (Andujar & Cruz-Martinez, 2020; Bensoussan, 2012). Tento vztah má navíc často cyklický charakter: vyšší úroveň úzkosti vede k horším výsledkům, což následně posiluje negativní očekávání a zvyšuje úzkost v budoucích testových situacích (Bensoussan, 2012).

Testová úzkost tak představuje aktivní faktor, který vstupuje do kognitivních procesů a ovlivňuje průběh i interpretaci jazykového výkonu (Eysenck et al., 2007; Zeidner, 1998), a lze ji proto chápat jako klíčový mechanismus propojující emoční prožívání, jazykový výkon a širší kontext well-beingu v jazykovém vzdělávání.

3. Kontextové a psychologické determinanty testové úzkosti

Testová úzkost je v současném výzkumu chápána jako jev, který vzniká v interakci mezi individuálními charakteristikami studenta a podmínkami testové situace (Al Ghaithi & Behforouz, 2024; Andujar & Cruz-Martinez, 2020; Mirsanjari, 2025). Její intenzita i konkrétní projevy se proto liší v závislosti na charakteru evaluace a způsobu, jakým je testová situace studentem vnímána. Klíčovou roli v tomto ohledu hraje samotný evaluativní rámec testování, zejména přítomnost hodnotitele a vnímaná míra sociální evaluace (Al Ghaithi & Behforouz, 2024; Andujar & Cruz-Martinez, 2020). Empirické studie ukazují, že přímá sociální evaluace patří mezi nejvýznamnější zdroje testové úzkosti, zatímco situace s nižší mírou vnímané sociální evaluace jsou spojeny s nižší emoční zátěží (Andujar & Cruz-Martinez, 2020; Mirsanjari, 2025). Testová úzkost se tak projevuje jako reakce citlivá na konkrétní podobu testové situace a způsob interakce mezi studentem a hodnoticím prostředím, což se může bezprostředně promítat do průběhu výkonu v testových podmínkách.

Vedle samotného evaluativního rámce hraje významnou roli také design testu a podmínky jeho administrace. Výzkum ukazuje, že faktory, jako je formát testu, časový tlak, způsob zadání či fyzické a sociální prostředí testování, mohou významně ovlivňovat míru prožívané úzkosti i výsledný výkon (Andujar & Cruz-Martinez, 2020; Fox & Cheng, 2016). Tyto aspekty přitom nepůsobí izolovaně, ale vstupují do interakce s individuálními charakteristikami studentů a ovlivňují, jak studenti testovou situaci interpretují a zvládají. V tomto kontextu je důležité zohlednit tzv. *construct-irrelevant variance*, tedy vlivy nesouvisející s měřenou jazykovou kompetencí, které mohou narušovat validitu testového měření. Výsledky testů tak nemusí odrážet pouze skutečnou úroveň jazykových schopností, ale i specifika testového designu a jeho realizace. V posledních letech se v této souvislosti diskutují také technologicky zprostředkované formy testování, včetně využití umělé inteligence, které mohou v některých případech snižovat míru úzkosti například omezením přímé sociální evaluace nebo poskytováním okamžité zpětné vazby (Mirsanjari, 2025; Sayed et al., 2024). Současně se však ukazuje, že jejich efekt není univerzální, ale závisí na širším kontextu a individuálních charakteristikách studentů.

Vedle kontextových faktorů je testová úzkost formována také individuálními psychologickými proměnnými, které ovlivňují způsob, jakým studenti testovou situaci interpretují a zvládají. Jedním z klíčových faktorů je sebeúčinnost (self-efficacy), tedy přesvědčení jedince o vlastní schopnosti úspěšně zvládnout daný úkol. Vyšší úroveň sebeúčinnosti je spojena s nižší mírou testové úzkosti a současně s lepšími výsledky v jazykových testech, zatímco nízká sebeúčinnost bývá doprovázena zvýšenou mírou obav a negativního sebehodnocení (Bandura, 1997; Wang et al., 2021). Významnou roli hraje také kognitivní porozumění procesu hodnocení (language assessment literacy), které ovlivňuje, jak studenti interpretují požadavky testu a význam výsledků. Vyšší úroveň tohoto porozumění může podporovat efektivnější zvládání testových situací a motivační složky učení, sama o sobě však nemusí vést ke snížení testové úzkosti (Weng & Liu, 2024).

Vedle těchto faktorů spojených s interpretací testové situace hrají významnou roli také procesy seberegulace učení, které určují, jak efektivně studenti plánují, monitorují a řídí své učení i chování v testových situacích. Testová úzkost přitom nepůsobí pouze přímo, ale ovlivňuje výkon i nepřímo prostřednictvím narušení těchto regulačních procesů, například v důsledku zvýšeného kognitivního zatížení či snížené koncentrace (Ahmadi Safa & Lotfi, 2025). S tímto úzce souvisejí metakognitivní procesy, které zahrnují uvědomování si vlastního učení a regulaci kognitivních strategií. Vyšší úroveň úzkosti je spojena s nižší schopností efektivně plánovat a vyhodnocovat vlastní výkon, což se může promítat do horších výsledků v testových situacích (Xu & Huang, 2018).

Na úrovni samotného kognitivního zpracování se testová úzkost projevuje prostřednictvím mechanismů, které přímo narušují průběh výkonu. Patří mezi ně zejména rušivé myšlenky, obavy z neúspěchu, negativní sebehodnocení či zvýšené zaměření pozornosti na vlastní výkon, které odvádějí kognitivní zdroje od řešení testových úloh. Tyto interferenční procesy mohou vést k potížím s vybavováním jazykových prostředků, snížené schopnosti flexibilně reagovat i celkovému poklesu výkonu (Al Ghaithi & Behforouz, 2024). Intenzita těchto efektů přitom není u všech studentů stejná. Výzkum naznačuje, že studenti s nižší úrovní jazykové kompetence jsou vůči těmto procesům zranitelnější, zatímco pokročilejší studenti vykazují vyšší míru odolnosti díky rozvinutějším strategiím zpracování a regulace učení (Xu & Huang, 2018). Testová úzkost se tak neprojevuje pouze jako obecný emoční stav, ale jako faktor, který konkrétně narušuje procesy zpracování jazyka v průběhu testu.

Souhrnně lze konstatovat, že testová úzkost vzniká v důsledku interakce mezi podmínkami testování a psychologickými charakteristikami jedince a její dopad na výkon je zprostředkován souborem vzájemně propojených mechanismů. Kontextové faktory, jako je evaluativní charakter situace a design testu, se propojují s individuálními proměnnými, jako je sebeúčinnost, kognitivní porozumění testování a schopnost seberegulace, a společně utvářejí způsob, jakým studenti testovou situaci interpretují a zvládají. Tento komplexní charakter testové úzkosti má zásadní implikace pro interpretaci výsledků jazykového testování, neboť naznačuje, že dosažený výkon nemusí vždy odrážet pouze úroveň jazykové kompetence, ale i vlivy spojené s emoční a kognitivní regulací v testové situaci.

4. Intervenční přístupy a implikace pro pedagogickou praxi

V reakci na negativní dopady testové úzkosti na jazykový výkon se současný výzkum stále více zaměřuje na identifikaci a ověřování intervenčních přístupů, které mohou přispět ke snížení emoční zátěže v testových situacích. Tyto přístupy se liší svým zaměřením i mechanismy působení, přičemž na základě dosavadního výzkumu lze identifikovat několik hlavních linií, zahrnujících úpravy pedagogického a hodnoticího prostředí (Bensoussan, 2012), využití technologických nástrojů, zejména umělé inteligence (AI) v kontextu jazykového testování (Mirsanjari, 2025), a intervence zaměřené na regulaci psychologických procesů (Tasan et al., 2021). Navzdory této diverzitě však výzkum často postrádá systematické propojení těchto přístupů a zůstává spíše fragmentovaný.

Jednu z klíčových oblastí představují intervence zaměřené na úpravu výukového a hodnoticího prostředí, které vycházejí z předpokladu, že testová úzkost není pouze individuální charakteristikou studenta, ale je významně ovlivňována podmínkami evaluace (Andujar & Cruz-Martinez, 2020; Fox & Cheng, 2016). Studie ukazují, že změny v designu hodnocení, jako je využívání cvičných testů, úpravy hodnoticích postupů či zapojení studentů do procesu hodnocení, mohou vést ke snížení vnímané hrozby a ke zvýšení pocitu kontroly nad učením (Bensoussan, 2012). Podobně alternativní formy hodnocení, například portfoliové hodnocení (portfolio assessment), mohou přispívat ke snížení testové úzkosti, podpoře pozitivního emočního prožívání a posílení sebedůvěry studentů (Contreras-Soto et al., 2019). Tyto přístupy jsou často spojovány s posunem od hodnocení jako jednorázové evaluace k jeho chápání jako součásti procesu učení (assessment as learning), který podporuje autonomii studentů, reflektivní učení a pozitivní emoční prožívání (Costantino & Martin, 2025).

Vedle samotného designu hodnocení se ukazuje, že významnou roli hraje také celkové nastavení výukového prostředí. Některé studie naznačují, že vytvoření motivujícího a na aktivitu orientovaného prostředí, například prostřednictvím herních a na úkol orientovaných aktivit (task-based activities), může přispívat ke snížení testové úzkosti a ke zlepšení jazykového výkonu (Gurkaynak, 2016). Podobně empirické studie ukazují, že úpravy výukového prostředí založené na posílení učitelské a vrstevnické

podpory mohou vést k významnému snížení jazykové úzkosti a současně ke zlepšení jazykového výkonu (Tauchid, 2025).

Tyto přístupy však nevykazují vždy jednoznačné efekty a jejich dopad se může lišit v závislosti na kontextu. Některé pedagogické intervence tak působí diferencovaně v závislosti na typu prožívané úzkosti. Například intervence zaměřené na rozvoj paralingvistických prvků komunikace mohou vést ke snížení komunikační úzkosti (communication apprehension), avšak současně mohou zvyšovat testovou úzkost, pravděpodobně v důsledku nesouladu mezi výukovými aktivitami a způsobem jejich hodnocení (Ustuk & Aydin, 2018).

Vedle pedagogicky orientovaných přístupů se rozvíjejí také intervence zaměřené na regulaci emočních a kognitivních procesů. Tyto přístupy vycházejí z poznatků pozitivní psychologie a kognitivně-behaviorálních teorií a zahrnují například techniky mindfulness, dechová cvičení nebo strategie podporující seberegulaci učení (Tasan et al., 2021). Výsledky výzkumu naznačují, že tyto intervence mohou vést k významnému snížení testové úzkosti i úzkosti z cizího jazyka a současně přispívat ke zlepšení jazykového výkonu, zejména v oblasti porozumění (Tasan et al., 2021).

V posledních letech se zároveň zvyšuje pozornost věnovaná technologickým nástrojům, zejména využití AI, které mohou snižovat míru úzkosti prostřednictvím omezení přímé sociální evaluace a poskytování individualizované zpětné vazby (Mirsanjari, 2025; Sayed et al., 2024). Současně výzkum ukazuje, že využití multimodálních materiálů, zejména audio-vizuálních materiálů, může přispívat ke snížení testové úzkosti při porozumění čtenému a slyšenému textu, přičemž jejich efekt se liší v závislosti na konkrétní dovednosti – zatímco u poslechu může vést i ke zlepšení porozumění, u čtení se tento efekt na výkon neprojevuje (Lee et al., 2015).

Intervence využívající technologie přitom vykazují různorodé účinky. Výzkum ukazuje, že využití AI v jazykovém hodnocení může přispívat ke snížení testové úzkosti a současně podporovat motivaci i jazykový výkon studentů, přičemž tyto efekty jsou vysvětlovány zejména okamžitou, specifickou a nehodnotící zpětnou vazbou, která snižuje vnímaný evaluativní tlak a posiluje pocit kompetence (Mirsanjari, 2025). Podobně nástroje využívající AI a poskytující individualizovanou zpětnou vazbu mohou vytvářet podporující učební prostředí, které posiluje sebedůvěru, autonomii a schopnost zvládat akademické výzvy (Sayed et al., 2024).

Současně se však ukazuje, že dopad těchto přístupů na úroveň úzkosti není vždy jednoznačný. Některé studie neprokazují její signifikantní snížení, přestože dochází ke zlepšení jazykového výkonu a dalších afektivních proměnných, jako je ochota komunikovat či vnímaná komunikační kompetence (Wang & Zou, 2025). Tyto výsledky poukazují na komplexní a kontextově podmíněný charakter vztahu mezi technologickými intervencemi a emočními procesy v jazykovém vzdělávání.

Navzdory rostoucímu počtu studií zaměřených na intervence v oblasti jazykového testování vykazuje současný výzkum řadu omezení. Intervence jsou často zaměřeny pouze na dílčí aspekty problému a zřídka systematicky propojují kognitivní, emoční a behaviorální složky učení (Weng & Liu, 2024). Mnohé studie navíc pracují s omezenými výzkumnými soubory nebo krátkodobými intervencemi, což ztěžuje zobecnitelnost jejich výsledků (Mirsanjari, 2025). Současně není vždy jednoznačně prokázán přímý vztah mezi snížením testové úzkosti a zlepšením jazykového výkonu, což poukazuje na komplexní povahu vztahu mezi afektivními a kognitivními faktory (Weng & Liu, 2024). Tyto skutečnosti zdůrazňují potřebu komplexnějších, multimodálních přístupů, které by systematicky integrovaly různé typy intervencí a reflektovaly interakční charakter testové úzkosti v kontextu jazykového testování.

Z uvedených zjištění vyplývá, že testovou úzkost nelze chápat jako izolovaný jev, ale je nutné ji nahlížet v širším kontextu well-beingu. Intervenční přístupy přitom neovlivňují pouze emoční prožívání studentů, ale zasahují také do kognitivních procesů a tím i do samotného jazykového výkonu. Vztah mezi well-beingem, testovou úzkostí

a výkonem se tak ukazuje jako vzájemně provázaný a dynamický, což zdůrazňuje význam komplexních přístupů v pedagogické praxi i výzkumu.

Conclusion

Vztah mezi well-beingem, testovou úzkostí a jazykovým výkonem v kontextu jazykového testování je komplexní a nelze jej vysvětlit pouze prostřednictvím izolovaného působení jednotlivých proměnných. Jazykové testování představuje specifickou evaluativní situaci, v níž se propojují kognitivní nároky, emoční prožívání, sociální evaluace a individuální psychologické charakteristiky studenta. Testová úzkost v tomto rámci vystupuje jako významný faktor, který může narušovat pozornost, pracovní paměť, seberegulaci i schopnost efektivně využít jazykové znalosti v testové situaci.

Jazykový výkon nemusí vždy plně odrážet skutečnou úroveň jazykové kompetence, ale může být ovlivněn také podmínkami testování, mírou vnímaného evaluativního tlaku a schopností studenta zvládat emoční a kognitivní zátěž. Tato skutečnost má důležité implikace nejen pro interpretaci výsledků jazykových testů, ale také pro pedagogickou praxi. Podpora well-beingu v jazykovém vzdělávání by proto neměla být chápána jako doplňkový prvek výuky, nýbrž jako součást širšího přístupu k vytváření podmínek, v nichž mohou studenti prokázat svůj skutečný jazykový potenciál.

Tyto poznatky současně zdůrazňují potřebu komplexnějších přístupů, které propojují práci s emočními, kognitivními i pedagogickými aspekty učení. Zvláštní pozornost si zaslouží multimodální intervence zaměřené na snižování testové úzkosti, posilování seberegulace, podporu pozitivního emočního prožívání a úpravu hodnoticího prostředí. Budoucí výzkum by se měl více zaměřit na autentické a vysoce zátěžové kontexty jazykového testování, v nichž lze lépe zachytit dynamiku vztahu mezi well-beingem, testovou úzkostí a výkonem.

Porozumění jazykovému výkonu v testových situacích proto vyžaduje integraci kognitivních, emočních a kontextových perspektiv. Právě tento integrovaný pohled může přispět k rozvoji spravedlivějších, citlivějších a pedagogicky podpůrnějších forem jazykového hodnocení.

Bibliographic references

Ahmadi Safa, M., & Lotfi, J. (2025). Iranian EFL learners' online self-regulated learning, use of communication strategies, test anxiety, and online speaking test performance: A structural equation modeling approach. *International Journal of Language Testing, 15*(1), 173–192. https://doi.org/10.22034/ijlt.2024.466895.1361

Al Ghaithi, A., & Behforouz, B. (2024). The cognitive components of anxiety during speaking tests among Omani learners. *Issues in Language Studies*. https://doi.org/10.33736/ils.5854.2024

Al-Tamimi, A. S., & Bin-Hady, W. R. A. (2025). Test anxiety and gender: Insights from English major students at Hadhramout University. *Traduction et Langues, 24*(1), 150–169. https://doi.org/10.52919/translang.v24i01.1029

Aliyeva, T. (2025). Emotional wellbeing and positive psychology in second language acquisition. *Emotion, 2*(3), 47–56. https://doi.org/10.69760/jales.2025002013

Andujar, A., & Cruz-Martinez, M. S. (2020). Cognitive test anxiety in high-stakes oral examinations: Face-to-face or computer-based? *Language Learning in Higher Education, 10*(2), 445–467. https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2029

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bensoussan, M. (2012). Alleviating test anxiety for students of advanced reading comprehension. *RELC Journal, 43*(2), 203–216. https://doi.org/10.1177/0033688212449511

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270–295. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094
Contreras-Soto, A., Veliz-Campos, M., & Veliz, L. (2019). Portfolios as a strategy to lower English language test anxiety: The case of Chile. *International Journal of Instruction, 12*(1), 181–198. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12112a
Costantino, A., & Martin, S. (2025). Exploring sustainable language assessment through a teacher-learner practitioner inquiry. *System, 134*, Article 103768. https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103768
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*(2), 237–274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5
Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*(2), 336–353. https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336
Fox, J., & Cheng, L. (2016). Walk a mile in my shoes: Stakeholder accounts of testing experience with a computer-administered test. *TESL Canada Journal, 32*, 65–86. https://doi.org/10.18806/tesl.v32i0.1218
Gurkaynak, E. (2016). Preparation for central common examination is not a torment but fun. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 232*, 257–264. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.012
Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, *21*, 112–126. https://doi.org/10.1017/S0267190501000071
Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
Huang, D., & Hung, S.-T. (2013). Comparing the effects of test anxiety on independent and integrated speaking test performance. *TESOL Quarterly, 47*(2), 244–269. https://doi.org/10.1002/tesq.69
Huang, H.-T. D. (2018). Modeling the relationships between anxieties and performance in second/foreign language speaking assessment. *Learning and Individual Differences, 63*, 44–56. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.002
Joy, J. L. (2013). The altitude of test anxiety among second language learners. *Language Testing in Asia, 3*(1), 10. https://doi.org/10.1186/2229-0443-3-10
Lee, S.-P., Lee, S.-D., Liao, Y.-L., & Wang, A.-C. (2015). Effects of audio-visual aids on foreign language test anxiety, reading and listening comprehension, and retention in EFL learners. *Perceptual and Motor Skills, 120*(2), 576–590. https://doi.org/10.2466/24.PMS.120v14x2
MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA. *The Modern Language Journal*, *103*(1), 262–274. https://doi.org/10.1111/modl.12544
Mercer, S., & Murillo-Miranda, C. (2025). Research agenda on well-being and language education. *Language Teaching, 58*(2), 1–20. https://doi.org/10.1017/S0261444825000060
Mirsanjari, Z. (2025). AI-driven vs. traditional language assessment: Effects on Iranian EFL learners' motivation, anxiety, and proficiency in a high-stakes exam context. *Language Testing in Asia, 15*, Article 70. https://doi.org/10.1186/s40468-025-00395-4
OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264273856-en

Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The "EMPATHICS" vision. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 10–87). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783095360-003

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.

Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations. *British Educational Research Journal, 33*(2), 207–219. https://doi.org/10.1080/01411920701208258

Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, *40*(5), 554–570. https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914

Putwain, D. W., Gallard, D., Beaumont, J., Loderer, K., & von der Embse, N. P. (2021). Does test anxiety predispose poor school-related wellbeing and enhanced risk of emotional disorders? *Cognitive Therapy and Research, 45*(6), 1088–1102. https://doi.org/10.1007/s10608-021-10211-x

Rajitha, K., & Alamelu, C. (2020). A study of factors affecting and causing speaking anxiety. *Procedia Computer Science, 172*, 1053–1058. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.154

Reilly, P., & Sanchez-Rosas, J. S. (2021). Achievement emotions and gender differences associated with second language testing. *International Journal of Instruction*, *14*(4), 825–840. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14447a

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

Sayed, B. T., Bani Younes, Z. B., Alkhayyat, A., Adhamova, I., & Teferi, H. (2024). To be with artificial intelligence in oral test or not to be: A probe into the traces of success in speaking skill, psychological well-being, autonomy, and academic buoyancy. *Language Testing in Asia, 14*(1), Article 49. https://doi.org/10.1186/s40468-024-00321-0

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Tasan, M., Mede, E., & Sadeghi, K. (2021). The effect of pranayamic breathing as a positive psychology exercise on foreign language learning anxiety and test anxiety among language learners at tertiary level. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 742060. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742060

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Tauchid, A. (2025). Teacher and peer support as key factors in EFL learners' speaking anxiety and proficiency in online learning environments. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture, 15*, 125–142. https://doi.org/10.22364/BJELLC.15.2025.09

Ustuk, O., & Aydin, S. (2018). The effects of the use of paralinguistic cues on foreign language anxiety among English as a foreign language speakers. *Innovation in Language Learning and Teaching, 12*(3), 289–302. https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1211133

von der Embse, N., & Hasson, R. (2012). Test anxiety and high-stakes test performance between school settings: Implications for educators. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 56*(3), 180–187. https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.633285
von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders, 227*, 483–493. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048
Wang, C., & Zou, B. (2025). AI versus teachers and peers: A comparative study on speaking performance, willingness to communicate, self-perceived communicative competence, and foreign language anxiety. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.* Advance online publication. https://doi.org/10.1515/iral-2024-0310
Wang, Y., Shen, B., & Yu, X. (2021). A latent profile analysis of EFL learners' self-efficacy: Associations with academic emotions and language proficiency. *System, 103*, Article 102633. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102633
Weng, F., & Liu, X. (2024). Exploring second language students' language assessment literacy: Impact on test anxiety and motivation. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1289126. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1289126
Xu, J., & Huang, Y.-T. (2018). The mediating effect of listening metacognitive awareness between listening test anxiety and listening test performance. *The Asia-Pacific Education Researcher, 27*(4), 313–324. https://doi.org/10.1007/s40299-018-0388-z
Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia, 8*(1), Article 13. https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4

Mgr. et Mgr. Eva Dargo
Faculty of Humanities
Tomas Bata University in Zlín
Štefánikova 5670
760 01 Zlín
Czech Republic
dargo@utb.cz
ORCID: 0009-0009-2599-9969