

Vnímaná zdatnost učitele anglického jazyka – přehled problematiky

Andrea Macková

Abstrakt

Následující příspěvek se věnuje problematice vnímané zdatnosti učitelů anglického jazyka, kteří vyučují anglický jazyk jako svůj cizí jazyk, v kontextu sebehodnocení ovládnutí jejich úrovně anglického jazyka. Jedná se o učitelovo vnímání vlastních potencialit, které následně ovlivňují jeho konání. V celosvětovém měřítku bylo provedeno několik výzkumů, které použily jako nástroj pro určování vnímané zdatnosti učitele modifikovaný dotazník „The Teacher Sense of Efficacy Scale“ (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), kdy byl brán v potaz fakt, že vyučování i samotné učitelovo sebehodnocení jsou součástí jeho vnímané zdatnosti. Globalizace a celosvětové rozšíření anglického jazyka tak má za následek nárůst počtu učitelů anglického jazyka v posledních dekádách. Díky tomu, že se právě tito učitelé stávají předmětem výzkumů a zájmu aplikované lingvistiky, téma self-efficacy a jejich úrovně sebehodnocení ovládnutí anglického jazyka nabývá na své důležitosti.

Klíčová slova: Self-efficacy, sebehodnocení úrovně ovládnutí anglického jazyka, angličtina jako cizí jazyk, učitel.

Self-efficacy of English Language Teachers – Survey of the Issue

Abstract

This study examines the self-efficacy of nonnative English speaking teachers in terms of personal capabilities to teach English as a Foreign Language and their perceived English language proficiency. Several researches have been carried out on a global scale, using a modified version of “The Teacher Sense of Efficacy Scale” (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). The important facts have been taken into consideration, the process of teaching and the teacher’s perceived efficacy are part of their self-efficacy. Globalization and the worldwide expansion of English has resulted in an increase in the number of English language teachers in recent decades. Due to the fact that these teachers are the subject of research and interest in applied linguistics, the topic of self-efficacy and their level of self-reported English proficiency is gaining its importance.

Key words: Self-efficacy, self-reported English proficiency, English as a foreign language, teacher.

Koncept self-efficacy – úvod do problematiky

Počátek výzkumu self-efficacy (SE) u učitelů možno připsat náhodě, kdy pracovníci organizace RAND v Santa Monice zjišťovali, kterému kurikulu čtení daly přednost školy, které navštěvovali žáci minoritních skupin. Do dotazníku v rámci hledání faktorů spojených se zavedením nového kurikula byly zahrnuty také dvě otázky, které zjišťovaly, do jaké míry učitel připisuje svoje úspěchy svým schopnostem (jádro SE) a do jaké míry mimo něj, které nemůže ovlivnit. Tento příběh je popsán v přehledové studii Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoya, 1998¹. Další výzkum s použitím těchto dvou položek odhalil souvislosti mezi nimi a faktory působení učitele, výsledky učení se žáků, stresem učitele a jinými proměnnými (Majerčíková et al., 2012). Samotný koncept self-efficacy je součástí **sociokognitivní teorie** kanadského sociálního psychologa Alberta Bandury, který je považován za jeho „otce“. Sociokognitivní teorie byla budována a publikována postupně v několika jeho pracích (např. Bandura, 1977; 1982; 1994; 1996; 1997; 2001). Samotná Bandurova teorie využívá tzv. „**triadického modelu**“, ve kterém sehrávají svou úlohu v chování člověka tři důležité prvky – chování člověka, osobnostní vlastnosti člověka, prostředí.

¹ TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., & HOY, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.

V rámci osobnostních vlastností je velká role přisuzována právě self-efficacy. Bandura definuje self-efficacy jako úsudek člověka o svých schopnostech iniciovat činnost a vykonávat ji, přičemž jejím prostřednictvím dosahuje vytyčeného cíle. Pojem SE je v českém jazyce nejčastěji překládán jako „**osobní zdatnost**“ (Mareš, Gavora, 1999) či „**vnímaná osobní zdatnost**“ (Mareš, 1997). Ve vztahu k profesi učitele potom jako „**profesní zdatnost**“ (Majerčíková et al., 2012). Bandura rozvinul svoji teorii osobně vnímané zdatnosti ve dvou pojmech (Bandura, 1996). Jde o přesvědčení o svých vlastních schopnostech vykonávat určitou činnost (self-efficacy) a představu o výsledku (outcome expectancy). Podle Bandury „...lidé, kteří jsou přesvědčeni, že mají silnou self-efficacy, činí, uvažují a cítí se jinak než lidé, kteří si myslí opak. O své budoucnosti nesní, ale formují ji...“ (Bandura, 1997).

Jak uvádí Gavora (2008) byla v rámci těchto pojmů vytvořena dvojice kategorií – **personal teaching efficacy (PTE)**, kdy učitel věří ve své schopnosti ovlivňovat chování a učení žáků a **general teaching efficacy (GTE)**, kdy učitel naopak přikládá význam externím faktorům (schopnosti žáka, vybavení školy, rodinnému prostředí žáka apod.). Tento dvojitý pohled vnímané zdatnosti se prosadil ve zkoumání self-efficacy a tvorbě škálového dotazníku TES autorů Gibson a Dembu (1984)² a OSTES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)³.

1 Zdroje self-efficacy

Podle Tschannen-Moran et al. (1998) SE učitelů je ve své podstatě cyklickým procesem. Je důležité si uvědomit, že SE jednotlivce vychází ze čtyřech zdrojů: **mastery experience** (autentická zkušenost), **vicarious experience** (zástupná zkušenost), **verbal persuasions** (přesvědčování) a **physiological states** (informace či úsudek o vlastním fyziologickém stavu), (Bandura, 1997). Podle Bandury je nejdůležitějším zdrojem SE právě mastery experience, jelikož pozitivní i negativní autentické zkušenosti mohou ovlivnit schopnost jednotlivce zvládnout jemu uložený úkol. Pokud existuje pozitivní zkušenost z minulosti, bude se cítit kompetentní při zdolávání úkolu v podobné oblasti. Pokud se bude jednat o úkol, se kterým má jedinec negativní zkušenost z minulosti, úroveň SE při řešení bude pravděpodobně nižší (Bandura, 1997). Co se zástupné zkušenosti týká, jednotlivci mohou vykazovat vyšší či nižší úroveň SE skrze zkušenosti jiných osob. Děje se tak díky pozorování a následnému porovnání vlastní kompetence s kompetencí jiných lidí řešících podobnou situaci (Bandura, 1977). Což opět může vést ke zvýšení nebo naopak ke snížení SE. Podobně je tomu v případě tzv. přesvědčování, kdy pozitivní povzbuzení

² GIBSON, S., DEMBO, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, roč. 76, č. 4, s. 569–582.

³ TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

typu „Ty to zvládneš!“ může vést ke zvýšení šance na úspěch, zato věta „...jsem si mohl myslet, že je to pro tebe příliš obtížné...!“ může vést k opačnému efektu. Poslední, a dle Bandury s nejmenším vlivem z výše zmiňovaných zdrojů SE jsou úsudky o vlastním fyziologickém stavu, které doprovází např. skládání zkoušky, vystupování před publikem atd. Může se jednat o pocení, pocity úzkosti či bušení srdce (Bandura, 1977).

2 Faktory spojené se self-efficacy učitelů

Výzkumy, které byly uskutečněny v posledních třech desetiletích ukazují, že SE učitele má vliv na výkon studenta a jeho motivaci (Gibson & Dembo, 1984), učitelovu přízpůsobivost k inovacím (Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988), oddanost k učení (Colardarci, 1992), a také na zdatnost řídit třídu a kontrolní strategie (Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk et al., 1990). Důležitou roli v této problematice sehrávají určité faktory, jako např. pohlaví učitele nebo ročníky škol, ve kterých je anglický jazyk vyučován a také počet let praxe učitele (Ghaith & Shaaban, 1999; Podell & Soodak, 1993; Woolfolk & Murphy, 2001). Četné studie potvrzují existenci vztahu mezi SE učitele a jeho praxí, z výzkumů vyplývá, že učitel s vysokou úrovní osobně vnímané zdatnosti věnuje ve svých hodinách více času jiným aktivitám, než je řízení třídy. Učitelé s touto úrovní SE pracují ochotně s problémovými studenty a vynakládají vyšší úsilí ve smyslu používání vhodného učebního materiálu a aktivit, což celkově vede k lepšímu zvládnutí jejich učitelské profese a rozhodnutí učit (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Mills, 2011).

V případě self-efficacy učitelů anglického jazyka se jeví jako velmi důležitý faktor tzv. **English proficiency** (zdatnost anglického jazyka), která utváří základ profesionální vědomí učitelů anglického jazyka, tato jazyková kompetence je považována za nejdůležitější vlastnost dobrého učitele cizího jazyka (Lange, 1990). Pole Doffa (1987)⁴ učitelovo sebevědomí ve třídě je podryváno „slabou znalostí anglického jazyka“ („poor command of the English language“). Tento důležitý fakt může ovlivnit učitelovo self-esteem (sebevědomí) a profesionální status učitele, což vede k užívání jednoduchých učebních postupů, tato skutečnost může dále vést ke snižování nároků ze strany učitele na užívání komunikačního přístupu při výuce anglického jazyka.

3 Výzkumy self-efficacy učitelů anglického jazyka

Studie zaměřené na kontext výuky cizích jazyků berou na zřetel fakt, že učení a učitelovo sebehodnocení jsou obojí součástí důvěry v sebe sama (Tschannen-Moran & Wool-

⁴ DOFF, A. (1987). Training materials as an instrument of methodological change. In R. Bowers (Ed.), *Language Teacher Education: An integrated Programme for ELT Teacher Training*. ELT Documents 125: 67–71.

folk Hoy, & Hoy, 1998). Přestože čísla výzkumů v oblasti SE v posledních letech narůstají (např. **matematika**, přírodní vědy), jen minimum výzkumů bylo spojeno s výzkumem vnímané SE učitelů anglického jazyka mimo Spojené státy (Chacón, 2005). Tschannen-Moran et al. (2001) tvrdí, že SE učitele je konstruována na bázi osobní znalosti a důvěry v sebe sama, ale také na vlivu kultury a společnosti a očekávání ze strany společnosti a sociálních vztahů. Právě z tohoto faktu plyne důležitost zkoumání vnímání učitelovy kompetence k učení ve smyslu osobních schopností vyučovat angličtinu jako cizí jazyk (Chacón, 2005). Podle Eslami a Fatahi (2008) existuje spojitost mezi praxí učitele a výkony žáků. Podle dalších výzkumů je nezbytné pochopení učitelova vnímání a přesvědčení, protože právě učitelé, kteří se intenzivně podílejí na různých procesech výuky a učení, jsou praktiky výchovných principů a teorií (Jia, Eslami & Burlbaw, 2006).

Celosvětové rozšíření anglického jazyka má za následek fakt, že se počet učitelů anglického za poslední dekády výrazně zvýšil. Díky tomu, že se právě tito učitelé stávají předmětem výzkumů a zájmu aplikované lingvistiky, téma jejich **úrovně ovládnání anglického jazyka** nabývá na důležitosti (Eslami & Rasekh, 2005). Mezi pochybnosti, kterým učitelé anglického jazyka čelí, patří např. vnímání nedostatku sebevědomí, předpojatý přístup ze strany žactva a jiných učitelů díky jejich statusu nerodilého mluvčího, tak jako jejich jazykové potřeby v oblasti angličtiny (Samimy & Brutt-Griffer, 1999). Cevdet Yilmaz (2011)⁵ ve svém výzkumu uvádí, že učitelova SE má také značný dopad jak na žákovské dovednosti, tak na učitelovu přizpůsobivost k inovacím v oblasti instrukcí ve třídě či zdatnost řídit třídu. Podle výzkumu Carmen Teresy Chacón (2005)⁶ je vnímaná SE v pozitivním vztahu s hodnocením ovládnání anglického jazyka. Také výzkum Cevdeta Yilmaze (2011) potvrdil tento vztah u učitelů anglického jazyka v Turecku. Dále pak výsledky jeho výzkumu indikovaly, že čím více se učitelé cítili zdatní v ovládnání anglického jazyka ve všech čtyřech základních dovednostech (mluvení, poslech, čtení a psaní), tím vyšší míra SE byla pociťována jimi samotnými. Ze studií, uskutečněných ve Venezuele, Íránu a Turecku dále vyplývá, že u učitelů, kteří vyučují angličtinu jako cizí jazyk, převládá zdatnost v používání vyučovacích strategií. Na základě výše zmiňovaných výzkumů byly identifikovány **vlastní hodnocení ovládnání anglického jazyka** (self-reported English proficiency) a **zdatnost používat vyučovací postupy** (instructional strategies) jako dvě důležité proměnné ve výzkumu SE učitelů, kteří vyučují anglický jazyk jako svůj cizí jazyk.

⁵ YILMAZ, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. Social behavior and personality, 2011, 39(1), 91–100.

⁶ CHACÓN, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. Teaching and Teacher Education 21 (2005) 257–272.

4 Metodologie výzkumů self-efficacy učitelů anglického jazyka

Ve většině zahraničních výzkumů byla pro zjišťování SE použita **kvantitativní metoda**, v níž byla jako nástroj aplikována zkrácená modifikovaná verze dotazníku **Ohio State Teacher Efficacy Scale /OSTES** nebo **STES/** (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)⁷. V ní byly identifikovány 3 faktory: 1. **SE pro motivaci žáků** (student engagement), 2. **SE pro používání vyučovacích postupů** (instructional strategies) a 3. **SE pro řízení třídy** (classroom management). Co se týká výzkumu zdatnosti v anglickém jazyce, byl navržen adaptovaný dotazník „**Self-reported English Proficiency**“ pro zjištění sebehodnocení úrovně ovládnání anglického jazyka Chacón (2005)⁸.

V některých dotaznících byla navíc zahrnuta tzv. **background information** (informace o zázemí) – úroveň výuky anglického jazyka na škole (school level) a dále osobní informace o jednotlivých učitelích (pohlaví, věk, úroveň výuky, počet let praxe, frekvence dalšího vzdělávání učitelů, délka pobytu učitele v anglicky mluvících zemích /studijní či pobytové účely/). Tyto charakteristiky byly odvozeny z literatury, ve které jsou popsány vlivy na učitelovo vnímání a praxi (S.-Y. Kim, 2008; Moussu & Llurda, 2008; Nishino, 2012; Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2011).

Výzkum Eslami a Fatahi (2008)⁹ byl dále rozšířen o dotazník, který se zaměřil na tvrzení souvisejících s učitelovými **osobně vnímanými pedagogickými strategiemi**.

Pro zjišťování SE učitelů anglického jazyka ve Venezuele (Chacón, 2005) byl pro výzkum navržen nástroj nazvaný **ESTES** (English Teachers' Sense of Efficacy Scale), který sestával z pěti poddotazníků: a) učitelova SE pro motivaci žáků, b) učitelova SE pro řízení třídy, c) učitelova SE pro používání vyučovacích postupů, d) učitelova SE pro sebehodnocení úrovně ovládnání anglického jazyka (English proficiency), e) učitelova SE v pedagogických strategiích k učení angličtiny (komunikačně orientované a gramaticky orientované strategie). Nástroj také zahrnoval demografické charakteristiky učitelů – roky praxe, zkušenosti s dalším vzděláváním a zkušenosti s cestováním nebo studiem v anglicky mluvících zemích.

⁷ TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W. (1996) Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, roč. 68, č. 2, s. 202–248. ISSN 1935-1046.

⁸ CHACÓN, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education* 21 (2005) 257–272.

⁹ ESLAMI, Z. R., FATAHI, A. (2008). Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11 (4).

5 Výsledky výzkumů

Analýzou dat zmiňovaných výzkumů byl potvrzen pozitivní vztah mezi učitelovou SE a vnímanou úrovní ovládání anglického jazyka. Výsledky ukazují, že čím zdatnější se učitel vnímal v anglickém jazyce (ve 4 základních dovednostech – poslech, čtení, psaní, mluvení), tím byla vyšší jeho SE.

Učitelé většinou shledávali svoji SE ve všech třech faktorech: Pro motivaci žáků, pro používání vyučovacích postupů a pro řízení třídy na spíše vyšší úrovni. Jinými slovy věřili, že mají určitý vliv ve všech třech dimenzích. Co se úrovně ovládání anglického jazyka týká, nejrozdílnějších výsledků bylo dosaženo v poslechových dovednostech, standardní rozdíly byly dosaženy v mluvení, čtení i psaní. Můžeme také říci, že učitelé, kteří mají vyšší vnímanou úroveň ovládání anglického jazyka, dosahují vyšší hladiny motivace žáků.

Tak, jak je uvedeno v Bandurově teorii (1997), SE má vliv na úsilí, které učitel vyvíjí ve třídě. Učitelé s vyšší SE používají složitějších metod, dávají si vyšší cíle jak pro sebe, tak pro studenty. Ghaith a Shaaban (1999)¹⁰ poukazují, že učitelé jsou klíčoví agenti v úspěšné implementaci vzdělávací praxe. Toto zjištění jenom umocňuje důležitost v dalším vzdělávání EFL učitelů, ať už v oblasti dovedností poslechu, mluvení, čtení a psaní, ale také v programech, které jsou zaměřeny na profesionální rozvoj učitelů. Aby byla SE učitelů nadále upevňována a zlepšována, měli by mít tuto možnost dalšího vzdělávání. Pokud je SE učitelů nízká, vede k jejich nižšímu úsilí k motivaci žáků k učení anglického jazyka.

Závěr

Z výše uvedených výsledků výzkumů je patrná závislost mezi vnímanou úrovní ovládání anglického jazyka a úrovní self-efficacy. Čím jistější si učitel připadá v anglickém jazyce, tím složitější metody volí během procesu vyučování. Výzkumy mimo jiné potvrdily existenci určitého nejnižšího prahu úrovně ovládání anglického jazyka u učitelů, který je při výuce nezbytný. Projevila se také nutnost v pokračujícím profesionálním vývoji učitele. Další vzdělávání učitelů anglického jazyka je jeví jako nezbytné pro zajištění kvalitní výuky.

Tyto výzkumy mohou posloužit jako inspirace k realizaci podobného výzkumu na území České republiky s cílem zjištění dat nezbytných pro potvrzení či vyvrácení hypotézy, která předpokládá, že „Čím vyšší je úroveň sebehodnocení ovládání anglic-

¹⁰ GHAITH, G., SHAABAN, K. (1999). The prospects and problems of the new Lebanese English language curriculum. In F. Ayoub (Ed.), *The new curricula in Lebanon: Evaluative review* (pp. 351–364). Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.

kého jazyka (self-reported English proficiency) učitelů anglického jazyka, tím vyšší je úroveň jejich SE“.

Literatura

- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall: Englewoods Cliffs.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional Scales of Perceived Academic efficacy*. Stanford: University of Stanford.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of human development. In Husen, T., & Postlethwaite, T. N. *International encyclopedia of education*. 2nd ed. Oxford: Pergamon Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, roč. 52(1).
- Bandura, A. (2006). A guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F., & Urdan, T. C. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn: IAP – Information Age Pub., Inc.
- Coladarci, T. (1992). Teachers sense of efficacy and commitment toteaching. *Journal of Experimental Education*, 60.
- Doff, A. (1987). Training materials as an instrument of methodological change. In Bowers, R., & British Council. *Language teacher education: An integrated programme for ELT teacher training*. Oxford: Modern English Publications.
- Eslami, Z. R., & Fatahi, A. (March 01, 2008). Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. *Tesl-ej*, 11(4).
- Ghasemolandi, F., & Hashim, F. B. (November 01, 2013). Teachers' Self-efficacy Beliefs and their English Language Proficiency: A Study of Nonnative EFL Teachers in Selected Language Centers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103.
- Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2011). Measuring self-efficacy of on service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2).
- Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2).
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (January 01, 1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4).
- Ghaith, G., Shaaban, K. (1999). The Prospects and Problems of the New Lebanese English Language Curriculum. In Ayoub, F. (Ed.). *The New Curricula in Lebanon: Evaluative review*. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. et al. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.
- Lange, D., L. (1990). Priority Issues in the Assessment of Communicative Language Abilities. *Foreign Language Annals*. Volume 23, Issue 5.
- Majerčíková, J., et al. (2012). Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (March 01, 1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *Journal of Educational Research*, 86(4).
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (January 01, 1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 2, 202–248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (January 01, 2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (January 01, 2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6).
- Woolfolk, A. & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind. In Torff, B., Sternberg, R. *Understanding and Teaching the Intuitive Mind*. New York: Routledge.
- Yilmaz, C. (February 01, 2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 39(1).

Kontakt:

Mgr. Andrea Macková
Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139, 760 01 Zlín
E-mail: amackova@fhs.utb.cz