

Pedagogická fakulta
PROJEKT VÝZKUMU K DOKTORSKÉMU STUDIU
DIDAKTIKA CIZÍHO JAZYKA

Autor projektu, UČO	Mgr. Karel Kunčar, 482170
Datum předložení projektu	30.11.2023
Téma práce česky	Zvyšování sebeúčinnosti prostřednictvím aktivit zaměřených na místo řízení jakožto způsob snížení demotivace u českých EFL studentů střední školy.
Klíčová slova česky	Místo řízení, Sebeúčinnost, Angličtina jako cizí jazyk, Demotivace ve výuce jazyků, Výukové strategie.
Téma práce anglicky	<i>Increasing Self-efficacy through Activities Focused on Locus of Control as a Way of Reducing Demotivation Among Czech EFL Secondary School Students.</i>
Klíčová slova anglicky	Locus of Control, Self-Efficacy, English as a foreign language, EFL, Demotivation in Language Learning, Teaching Strategies
Školitel	Mgr. Eva Minaříková, Ph.D.
Katedra	Katedra anglického jazyka a literatury

1. Vymezení zkoumané problematiky a základních pojmů

Demotivace ve výuce jazyků

Během procesu učení je motivace vystavena mnoha negativním vlivům, jako je úzkost, strach z nedostačujícího výkonu, možnost veřejného ponížení, vysoká náročnost nebo nízké výsledky testů, ale i faktory související se sociálním prostředím učení, především osobnost a přístup učitele, ale také odlišné kultury ve třídě nebo tlak od vrstevníků. Vše výše uvedené by se dalo označit jako „temná stránka“ motivace; demotivace (Dörnyei & Ushioda 2011, s. 137). Ve srovnání s o poznání více zkoumaným tématem motivace je demotivace relativně nová, které nebyl věnován dostatečný prostor.

Dörnyei a Ushioda (2011) významně přispěli k našemu pochopení této problematiky. Z jejich pohledu je poměrně snadné dospět k tomu, co tento pojem znamená; jde o různé negativní vlivy, které ruší existující motivaci (s. 138). Navíc toto téma dále rozvádějí a tvrdí, že „demotivovaný žák je někdo, kdo byl kdysi motivován, ale z nějakého důvodu ztratil své zaujetí“ (str. 138). V oblasti demotivace existuje termín, zvaný „demotiv“, který označují faktory snižující motivaci.

Demotivace se týká „specifických vnějších sil, které snižují nebo potlačují motivaci vůči záměrnému chování nebo probíhající činnosti“. Nicméně, demotivace neznamená, že všechny pozitivní vlivy zmizely; některé pozitivní motivy mohou být stále funkční. Jsou však utlačovány výslednou silou vyvolanou intenzivním negativním prvkem (Dörnyei & Ushioda, 2011).

Self-Efficacy

Koncept sebeúčinnosti (*self-efficacy*) se týká víry ve vlastní schopnost plánovat a provádět akce k dosažení konkrétního výsledku (Bandura, 1977). Jednodušeji řečeno, sebeúčinnost odkazuje k postoji „To zvládnou“.

Teorie byla poprvé představená Albertem Bandurou v 70. letech a stala se zásadní součástí jeho širší teorie sociálního učení. Bandura (1977) popisuje, jak víra v sebe sama ovlivňuje lidské chování, zejména v rámci překonávání výzev a dosahování osobních cílů. Tato teorie byla revolučním přínosem k pochopení psychologie člověka, neboť se odchýlila od tradičního zaměření na vnější odměny a tresty a místo toho zdůraznila vnitřní procesy, které vedou k motivaci a výkonu. Jeho výzkum byl inspirován pozorováním, jak lidé reagují na různé situace, zejména na stresující nebo významné události. Bandura objevil, že přesvědčení člověka o svých

schopnostech silně ovlivňuje jeho vůli podstoupit určitou úlohu, vytrvalost v překonávání překážek a odolnost vůči selhání. Toto objevené myšlení se stalo základem pro další výzkum sebeúčinnosti a jeho aplikací v různých oblastech, jako je vzdělávání, terapie a osobní rozvoj.

V posledních desetiletích byla myšlenka sebeúčinnosti a její důležitosti zkoumána například v oblasti fobií (Bandura, 1983), závislosti (Marlatt, Baer, & Quigley, 1995), deprese (Davis & Yates, 1982), sociální dovednosti (Moe & Zeiss, 1982) nebo dokonce sportovního výkonu (Barling & Abel, 1983; Lee, 1982). Nicméně, sebeúčinnost dostal značnou pozornost i v oblasti vzdělávání, zejména s ohledem na akademickou motivaci a seberegulaci (Pintrich & Schunk, 1995). Obecně výzkumníci zjistili, že sebeúčinnost je spojena s jinými druhy sebevědomí, motivací, akademickými rozhodnutími a úspěchy (Pajares, 1996).

Dále, bylo prokázáno, že sebeúčinnost má významný vztah k různým psychickým stavům, včetně deprese, úzkosti, starostí a sociálního vyhýbání se (Tahmassiana & Moghadam, 2011). To naznačuje, že nižší úroveň sebeúčinnosti může souviset se zvýšenou pravděpodobností prožívání emocionálních a sociálních problémů, které zase mohou ovlivnit duševní zdraví. Naopak vyšší úroveň vlastní účinnosti je spojena se sníženou možností setkat se s takovými negativními myšlenkami a emocemi (Tahmassiana & Moghadam, 2011).

Locus of Control

Místo kontroly (*LoC – Locus of Control*) je psychologický koncept odkazující na systém víry člověka týkající se příčin událostí v jejich životech a je rozdělován na dva typy: vnitřní a vnější. Osoba s vnitřním LoC věří, že má kontrolu nad svým životem a připisuje výsledky svých činů svým vlastním schopnostem. Naproti tomu někdo s externím LoC přisuzuje výsledky vnějším faktorům, jako je štěstí, náhoda nebo osud, a věří, že hrají významnou roli v jejich životě (Rotter, 1966).

Výše zmíněné atribuční styly (vysvětlování příčin úspěchů a neúspěchů) dokážou velmi ovlivnit motivaci studentů a jsou klíčové pro pochopení, jak studenti vnímají svou schopnost ovlivnit výsledky svého učení. Studenti s vnitřním LoC, kteří svůj úspěch nebo neúspěch připisují vlastním schopnostem nebo úsilí, mají tendenci být motivovanější a vytrvalejší. Naopak, ti s vnějším LoC, kteří úspěchy a neúspěchy připisují faktorům mimo jejich kontrolu, jako je náhoda nebo obtížnost úkolu, mohou projevovat nižší úroveň motivace (Weiner, 1986).

2. Shrnutí dosavadního stavu řešení či poznání

Jak již bylo zmíněno, demotivace je relativně novým fenoménem. Nicméně, jejím zkoumáním se přeci jen zabývalo několik studií, z nichž každá přispěla jedinečnými poznatky. Jako jeden z prvních výzkumníků, kteří se tématem demotivace ve výuce cizího jazyka zabývali byl Chambers (1993). Ten se zaměřil na pohledy jak studentů, tak učitelů a odhalil řadu důvodů, proč studenti ztrácí motivaci, od chování učitele po fyzické podmínky ve třídě. Bohužel nebyl schopen na základě dat vyvodit žádné konkrétní závěry. Na konci svého výzkumu tvrdí, že „zjistil jsem, že nemám co do činění s krtincem, ale spíše horou. Problém motivace má tolik aspektů, že jsem ani nezačal s tím tento problém pořádně řešit. Sotva jsem se dotkl povrchu“ (str. 16). Dále, Christophel a Gorham (1992) ve svém prvotním šetření odhalili, že značná část zdrojů demotivace pramení z chování učitelů. Jejich nálezy podpořila Oxford (1998) jejíž obsahová analýza esejí amerických studentů zdůrazňovala čtyři důvody demotivace: problémy se vztahem mezi učitelem a studentem, postoje učitele ke studijním materiálům, konflikty spojené se stylem vyučování a povaha aktivit ve třídě. Ushioda (1998) dále zdůraznila vliv institucionálního kontextu na demotivaci, ale poznamenala, že studenti používají sebemotivační strategie k potlačení negativních vlivů. Dörnyei (1998) se specificky zaměřil na demotivované studenty, přičemž identifikoval primární negativní vlivy související převážně s učitelem a institucionálními faktory. Později Sakai a Kikuchi (2009) rozšířili výzkum do Japonska, kde identifikovali šest hlavních demotivačních kategorií prostřednictvím distribuce komplexního dotazníku mezi japonské studenty. Jejich zjištění se poněkud lišila od dřívějších studií, protože mnohem významnějšími demotivačními faktory byly učební obsah a výsledky testů, což naznačuje rozdíly ve vnímání demotivace na základě rozdílů v kultuře a intrinsické/extrinsické motivaci.

Studie Lu et al. (2022) rozšiřuje dosavadní poznatky v oblasti demotivace zkoumáním vlivu sebeúčinnosti a rezistence vůči inovacím. Tento výzkum se soustředí na to, jak tyto faktory ovlivňují demotivaci a schopnost učení u studentů angličtiny v Číně. Bylo zjištěno, že vyšší úroveň sebeúčinnosti jsou spojeny s nižší mírou demotivace a lepšími učebními schopnostmi. Tento nálezy souhlasí s pozorováními Schunka (1995), který rovněž zdůrazňuje význam sebeúčinnosti pro motivaci a výkon ve vzdělávacím kontextu. Tyto výsledky spolu ukazují na zásadní roli sebeúčinnosti v procesu vzdělávání, zejména v oblasti výuky angličtiny jako cizího jazyka.

Koncept sebeúčinnosti, jak jej zkoumali Bandura (1977), či Lu et al. (2022), je dále úzce spojen s teorií LoC. Na jejich vztah zpočátku upozorňoval Lefcourt (1981), jenž zjistil, že

jedinci s vnitřním LoC, kteří věří, že mohou ovlivnit své vlastní výsledky, mají obvykle vyšší úroveň sebeúčinnosti. Toto přesvědčení o osobní kontrole nad životními událostmi a výsledky významně souvisí s důvěrou jedince ve své schopnosti plnit úkoly a čelit výzvám. Naopak u lidí s vnějším LoC, kteří přisuzují své zkušenosti vnějším faktorům mimo jejich kontrolu, bývá sebeúčinnost nižší. Toto rozlišení zdůrazňuje psychologickou vzájemnost mezi vnímáním kontroly a vírou ve vlastní schopnosti, což je základem pro pochopení individuálních rozdílů ve zvládnání různých situací a motivaci. Ashagi a Beheshtifar (2015) posílili Lefcourtův názor, jelikož obdobně zjistili významnou souvislost mezi vnitřním LoC a sebeúčinností. Naproti tomu nezjistili žádný smysluplný vztah mezi externím LoC a sebe účinností. To ukazuje, jak jednotlivci, kteří věří, že mají kontrolu nad svými činy a výsledky, pravděpodobněji projeví silnější sebeúčinnost, což může pozitivně ovlivnit jejich motivaci, zejména v kontextu EFL.

Nicméně zatímco Lefcourt (1981) a Ashagi a Beheshtifar (2015) poukázali na silnou souvislost mezi vnitřním LoC a vysokou sebeúčinností, Alias et al. (2016) ukazují, že i studenti s vnějším LoC mohou vykazovat vysokou sebeúčinnost. V rámci jejich studie, která byla provedena v kontextu inženýrského vzdělávání, vyzorovali, že studenti inženýrství obecně projevují vysokou sebeúčinnost a že ti samí studenti mají tendenci mít vnější LoC. Vzhledem k tomuto zjištění je možné argumentovat, že vnější LoC nemusí být nevyhnutelně spojeno s nízkou sebeúčinností a může existovat složitější dynamika mezi těmito dvěma psychologickými konstrukty.

Navzdory zvyšujícímu se množství studií a rostoucímu zájmu o demotivaci stále přetrvává potřeba hlubšího prozkoumání tohoto fenoménu, a to i z různých úhlů pohledu, mezi novými skupinami studentů a s použitím jiným výzkumných metod (Gao L. & Liu H., 2022). Zde je vhodné zmínit, že tato nutnost je obzvláště zřejmá v kontextu výuky anglického jazyka na českých středních školách, kde se nám studie zkoumající vztah mezi demotivací, sebeúčinností a LoC u studentů nepodařilo dohledat.

Jak je z výše zmíněných výzkumů jasné, tak v rámci EFL může mít demotivace, sebeúčinnost, či LoC zásadní dopad na úspěšnost učebního procesu u studentů. Nicméně, ty studie, které se v minulosti zaměřovali na demotivaci v EFL kontextu často přehlížejí komplexní roli sebeúčinnosti a LoC. Tudíž, i přesto, že sebeúčinnost je uznávána jako klíčový faktor v motivaci studentů, tak spojení s mírou demotivace společně s vnímáním LoC v prostředí výuky EFL zůstává převážně neprozkoumané teritorium.

Je tedy zřejmé, že i přes rostoucí počet studií v oblasti demotivace, existuje značný prostor pro další výzkum. Tato potřeba prohloubení výzkumu je klíčová nejen pro lepší teoretické porozumění, ale i pro praktické aplikace v oblasti vzdělávání, kde mohou být tyto poznatky využity k zefektivnění výukových metod a ke snížení demotivace studentů.

3. Cíl práce

Demotivace představuje stále značný problém ve vzdělávacím prostředí, zejména mezi studenty středních škol. Přestože je známa určitá návaznost mezi demotivací, sebeúčinností a místem kontroly, existuje výrazný nedostatek detailního výzkumu, který by tyto aspekty spojil a poskytl hlubší pochopení jejich vzájemného působení a ovlivňování.

Cíle, na které práce zaměřuje, jsou prozkoumání vztahu mezi LoC, sebeúčinností a demotivací studentů, dopad aktivit zaměřených na místo řízení na rozvoj sebeúčinnosti a vliv zvýšené sebeúčinnosti na překonávání demotivace.

Výzkum bude prováděn na místě působení výzkumníka; střední škole technického zaměření v regionálním městě, kde budou zkoumáni studenti maturitních ročníků s různými úrovněmi znalostí anglického jazyka (A2-B2 dle SERRJ). Tato rozmanitá skupina, jejíž počet je odhadován na 50-100, studentů má potenciál poskytnout bohaté informace o tom, jak jsou různé ročníky o různých úrovních jazykových ovlivněny všemi třemi aspekty.

Výzkumné otázky

- 1) Existuje vztah mezi místem kontroly a úrovní sebeúčinnosti a demotivací u EFL studentů středních škol v České republice?
- 2) Jaký vliv mají aktivity zaměřené na místo kontroly na rozvoj sebeúčinnosti u demotivovaných studentů středních škol?
- 3) Jaký vliv má zvýšení sebeúčinnosti, dosažené prostřednictvím aktivit zaměřených na místo kontroly, na snížení demotivace u studentů angličtiny na středních školách?

Výzkumný problém

V kontextu středoškolského vzdělávání se demotivace ukazuje jako zásadní bariéra v učebním procesu. Přestože je zřejmá návaznost mezi demotivací, sebeúčinností a LoC, existuje výrazný nedostatek výzkumů, které by tyto aspekty propojily v detailním a komplexním kontextu. Tento výzkum se tedy zaměřuje na prozkoumání vlivu aktivit zaměřených na LoC, na sebeúčinnost a následně na demotivaci studentů angličtiny na střední škole. Cílem je zjistit,

zda specificky navržené aktivity mohou efektivně zvyšovat sebeúčinnost studentů a tím přispívat k snížení demotivace.

4. Pracovní postup

K dosažení výzkumných cílů bude využito metody kvazi-experimentu, kde se zaměříme na prozkoumání demotivace mezi středoškolskými studenty EFL, přičemž klíčovým faktorem bude role sebeúčinností a místem řízení (LoC). V první fázi bude proveden sběr kvalitativních dat prostřednictvím rozhovorů a fokus skupin a dotazníků s otevřenými otázkami s cílem identifikovat demotivované studenty. Tento přístup je inspirován metodologií použitou například Keblawim (2022), Alharbim a Saatym (2022) a Marufem (2022), kteří úspěšně využili kvalitativní způsoby sběru dat pro získání hlubokých a detailních informací o motivaci a demotivaci. Následně aplikujeme nástroj Škála místa kontroly Zemanová a Dolejš - SMKZD (Zemanová & Dolejš, 2015) k určení LoC u demotivovaných studentů. Tento nástroj je založen na teorii sociálního učení dle Rottera, obsahuje 12 položek a je adaptován pro české prostředí. Je navržen tak, aby rychle a efektivně identifikoval, zda studenti mají sklon k internímu nebo externímu LoC. Kromě toho využijeme GSES (*General Self-Efficacy Scale*) pro měření úrovně sebeúčinnosti u těch studentů, kteří bylo identifikováni jako demotivovaní. Tento dotazník, původně adaptovaný pro české prostředí v roce 1993 profesorem Křivohlavým a později upravený Hodačovou a kol. (2020), se skládá z deseti položek a poskytuje komplexní přehled o sebeúčinnosti respondentů.

Po shromáždění údajů o demotivaci, LoC a sebeúčinnosti budou studenti rozděleni do skupin na základě jejich LoC a sebeúčinnosti. Každé skupině budou přiřazeny aktivity, které jsou specificky zaměřeny buď na vnitřní, nebo vnější LoC. Tyto aktivity budou integrovány do běžné výuky a upraveny tak, aby reflektovaly právě probírané učivo. V situacích, kdy ve třídě budou zastoupeni studenti z různých skupin, budou pro jednotlivé typy aktivit připraveny dvě varianty – jedna pro vnitřní a druhá pro vnější LoC.

Během pilotní fáze bude výzkumník pozorovat, jak studenti aktivity plní, a následně budou od studentů sbírány krátké písemné zpětné vazby. Tyto zpětné vazby poskytnou cenné informace o vnímání a účinnosti aktivit z pohledu studentů. Cílem je zjistit, zda a jak mohou aktivity pozitivně působit na demotivované studenty.

Konečná fáze výzkumu zahrnuje re-evaluaci úrovně sebeúčinnosti a demotivace studentů. Použijeme stejné metody, jako na začátku studie, aby bylo možné objektivně posoudit, jaký

dopad měly zavedené aktivity. Tento sběr dat, který bude probíhat na začátku a na konci a v několika bodech v průběhu, nám umožní analyzovat účinnost našeho přístupu a poskytneme nám cenné informace pro další pedagogický výzkum a praxi.

V neposlední řadě je nutné zmínit, že výzkum bude realizován s důrazem na etiku. Jelikož subjektem výzkumu bude převážně skupina populace se sníženou možností rozhodování, bude dbáno na to, aby byly získány všechny nezbytné souhlasy od zákonných zástupců neplnoletých studentů a od školních autorit. Dále, vzhledem k neovlivnitelnému rozdílu v moci (*Power Differential*) mezi výzkumníkem a účastníkem bude neustále a pečlivě zajišťováno, aby se se všemi účastníky výzkumu bylo zacházelo spravedlivě a s respektem.

5. Organizační, materiální a finanční zabezpečení práce

Časový harmonogram práce

1. rok (2024/2025)

- 1. semestr – Stanovení plánu výzkumu, upřesnění cílů, výzkumných otázek a problému. Studium odborné literatury s důrazem na metody využití v aktivitách. Identifikace důležitých aspektů pro návrh aktivity zaměřených na LoC. Kontaktování tvůrců dotazníků.
- 2. semestr – Tvorba aktivity zaměřených na vnitřní a vnější LoC na základě shromážděných informací o důležitých aspektech těchto metod. Psaní teoretické části práce. Příprava kvalitativní části sběru dat.

2. rok (2025/2026)

- 1. semestr – Pilotní studie, zahrnující testování navržených aktivit a metod sběru dat. První analýza shromážděných dat a jejich interpretace
- 2. semestr – Provedení hlavního výzkumu. Sběr a analýza dat z výzkumného experimentu.

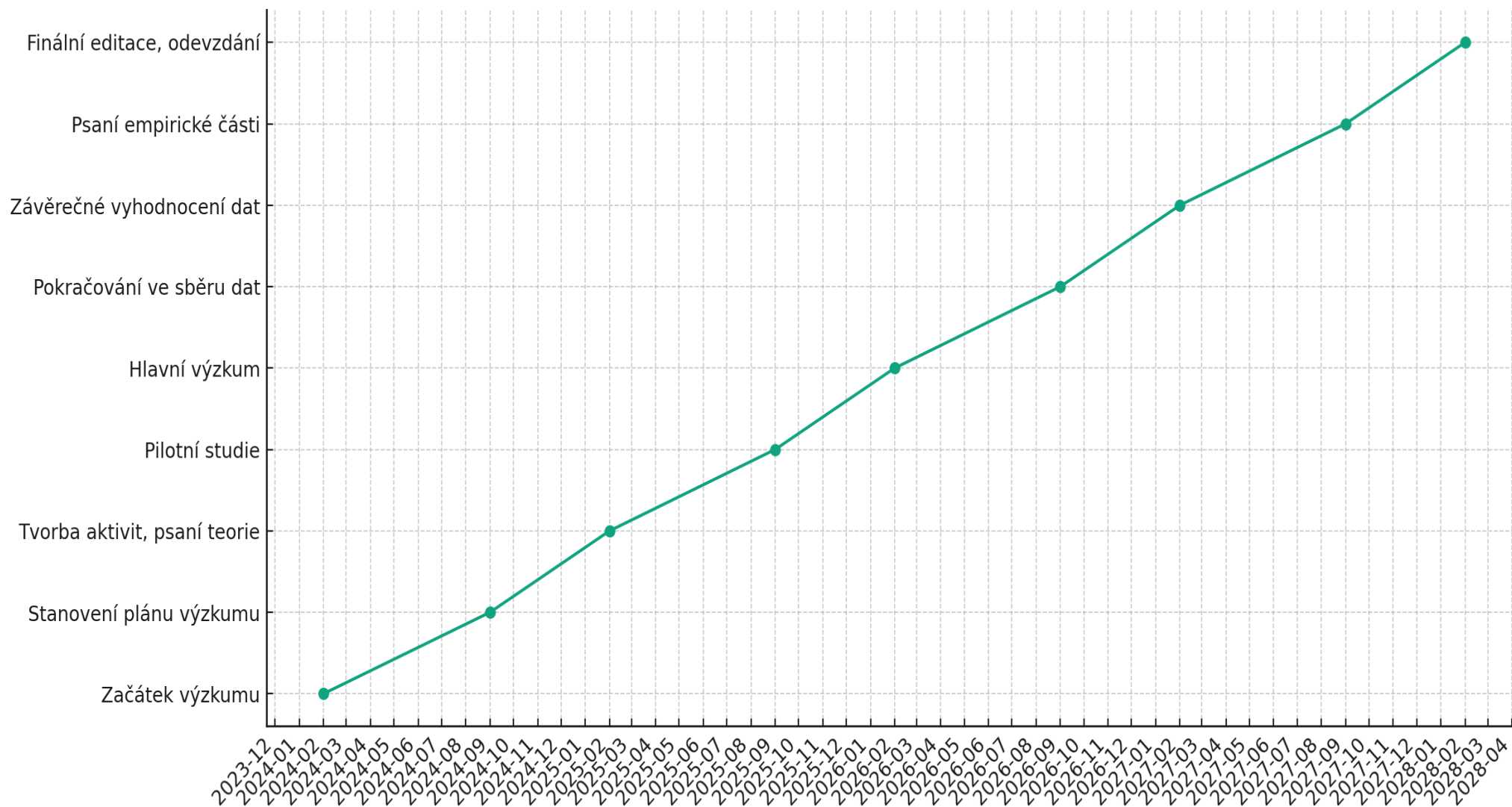
3. rok (2026/2027)

- 1. semestr – Pokračování ve sběru a analýze dat. Příprava a pilotování modifikací aktivit podle potřeby.
- 2. semestr – Závěrečné vyhodnocení dat a příprava prvního návrhu výzkumné zprávy.

4. rok (2027/2028)

- 1. semestr – Psaní empirické části práce na základě analyzovaného výzkumu, diskuze a interpretace výsledků, návrh změn v aktivitách dle výsledků.
- 2. semestr – Zdůvodnění přínosu práce a představení možností budoucího výzkumu a dalšího vývoje konceptu, finální editace práce, odevzdání práce.

Časová osa práce



6. Předpokládané využití výsledků

Výsledky tohoto výzkumu budou mít široké uplatnění jak v teoretické, tak praktické rovině. V první řadě poskytnou hlubší pochopení vztahu mezi sebeúčinností, místa řízení a demotivací studentů, jenž v českém prostředí ještě nebylo výrazně prozkoumáno.

Výzkum také nabídne nové přístupy k integraci aktivit zaměřených na LoC do stávajících vzdělávacích programů. Tyto strategie by mohly být využity pro rozvoj učebních plánů, které se zabývají nejen akademickým obsahem, ale i rozvojem osobních a sociálních dovedností studentů. Obecně může mít zlepšení motivace a sebeúčinnost pozitivní vliv na jejich celkovou akademickou a osobní pohodu. Tento výzkum může přispět k lepšímu porozumění tomu, jak podporovat pozitivní myšlení u studentů.

V neposlední řadě bude významným přínosem i poskytnutí podkladů pro další výzkumné práce v této oblasti. Výsledky mohou sloužit jako základ pro rozšíření současného pochopení vztahů mezi demotivací, sebeúčinností a LoC. Práce může inspirovat další studie zaměřené na podobný kontext nebo rozšíření výzkumu do jiných vzdělávacích kontextů a věkových skupin.

7. Seznam literatury a odkazů

- Alharbi, A., & Saaty, N. (2022). Demotivating Teaching Practices in EFL Classrooms in Saudi Secondary Schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(6), 1324–1331. <https://doi.org/10.17507/jltr.1306.21>
- Alias, M., Akasah, Z. A., & Kesot, M. J. (2016). Relationships between Locus of Control, Self-Efficacy, Efforts and Academic Achievement among Engineering Students. *MATEC Web of Conferences*, 68, 18004. <https://doi.org/10.1051/mateconf/20166818004>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464–469. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.464>
- Barling, J., & Abel, M. (1983). Self-efficacy beliefs and tennis performance. *Cognitive Therapy and Research*, 7(3), 265–272. <https://doi.org/10.1007/bf01205140>
- Chambers, G. (1993). Taking the “de” out of demotivation. *The Language Learning Journal*, 7(1), 13–16. <https://doi.org/10.1080/09571739385200051>
- Davis, F. W., & Yates, B. T. (1982). Self-efficacy expectancies versus outcome expectancies as determinants of performance deficits and depressive affect. *Cognitive Therapy and Research*, 6(1), 23–35. <https://doi.org/10.1007/bf01185724>
- Dolejš, M., & Kasalová, V. (2015). *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1592.4646>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(03), 117–135. <https://doi.org/10.1017/s026144480001315x>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Gao, L., & Liu, H. (2022). Revisiting students’ foreign language learning demotivation: From concepts to themes. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030634>

- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/01463379209369839>
- Keblawi, F. (2022). Language Tests, Motivation, and Demotivation: A Complex Relationship. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 699–709. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.699>
- Lefcourt, H. M., Miller, R. S., Ware, E. E., & Sherk, D. (1981). Locus of control as a modifier of the relationship between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 357–369. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.2.357>
- Lu, T., Sanitah, M. Y., & Huang, Y. (2022). Role of Self-Efficacy and Resistance to Innovation on the Demotivation and Insufficient Learning Capabilities of Preservice English Normal Students in China. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.923466>
- Marlatt, G. A., Baer, J. S., & Quigley, L. A. (1995). Self-efficacy and addictive behavior. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, 289–315. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.012>
- Maruf, Z., Pratolo, B. W., Sari, O. W., & Ardinengtyas, A. (2022). Undiscovered voices: Motivation and demotivation factors in learning English among Indonesian orphan students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(1). <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.21262>
- Moe, K. O., & Zeiss, A. M. (1982). Measuring Self-Efficacy expectations for Social Skills: A methodological inquiry. *Cognitive Therapy and Research*, 6(2), 191–205. <https://doi.org/10.1007/bf01183892>
- Ashagi M. M., & Beheshtifar M. (2015). The Relationship between Locus of Control (Internal/External) and Self-Efficacy Beliefs of Yazd University of Medical Sciences. *International Journal of Engineering and Applied Sciences*, 2(8).
- Oxford, R., & Ss, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12–28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>

- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In Alcón Soler, E. and C. Espurz, V., (eds.) *Current issues in English language methodology* (77-89). Universitat Jaume I.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.09.005>
- Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment*, 281–303. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Pearson Education Ltd.