

Zkoumání vztahů mezi vnitřní lokalizací kontroly, self-efficacy a demotivací u studentů a žáků angličtiny jako cizího jazyka: Přehledová studie

Karel Kunčar

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Demotivace ve výuce angličtiny jako cizího jazyka (EFL) je relativně neprozkoumaným tématem. Dosavadní studie se převážně soustředily na identifikaci demotivačních faktorů, nikoli však na rozvoj strategií k snížení demotivace. Tato přehledová studie zkoumá potenciál teorií self-efficacy a atribuce/vnitřní lokalizace kontroly (*internal locus of control*) na snižování demotivace. Studie mapuje jedenadvacet empirických výzkumů s cílem vyhodnotit spojitosti těchto tří konstruktů a to, jakými metodami jsou zkoumány. Výsledky potvrzují významné vztahy mezi zkoumanými aspekty, především pak spojitost nízké self-efficacy a vysoké demotivace, a také pozitivní vliv vnitřní lokalizace kontroly na zvyšování self-efficacy. Převážná část studií využívala kvantitativní metodologie, zejména dotazníkové šetření a korelační analýzy. Kvalitativní přístupy byly podprezentovány a objevily se ve formě tematické analýzy rozhovorů, esejí a pozorování třídního prostředí. Zjištění naznačují možnosti budoucího výzkumu, který by mohl využít prokázané souvislosti k navržení intervencí zaměřených na snížení demotivace prostřednictvím posilování self-efficacy skrze vnitřní lokalizaci kontroly. Takové intervence by mohly být vyvinuty v rámci konstrukčního výzkumu, přičemž prezentované nástroje by mohly sloužit jako instrument pro měření jejich efektivity. Přehledová studie tak poskytuje teoretický základ pro další výzkum v praxi v oblasti řešení demotivace ve výuce EFL.

Klíčová slova: demotivace ve výuce cizích jazyků, self-efficacy, lokalizace kontroly, angličtina jako cizí jazyk, intervence, přehledová studie

Examining the Relationships Between Internal Locus of Control, Self-Efficacy, and Demotivation Among Students of English as a Foreign Language: A Review Study

Abstract: Demotivation in English as a Foreign Language (EFL) education is a relatively underexplored topic. Previous studies have primarily focused on identifying demotivating factors rather than developing strategies to reduce demotivation. This review study examines the potential of self-efficacy and attribution/internal locus of control theories in reducing demotivation. The study maps twenty-one empirical research studies to assess the relationships between these three constructs and the methods used to examine them. The findings confirm significant relationships between the examined aspects, particularly the link between low self-efficacy and high demotivation, as well as the positive influence of an internal locus of control on increasing self-efficacy. The majority of studies employed quantitative methodologies, particularly surveys and correlation analyses. Qualitative approaches were underrepresented and appeared in the form of thematic analysis of interviews, essays, and classroom observations. The findings suggest opportunities for future research that could leverage these established connections to design interventions aimed at reducing demotivation by enhancing self-efficacy through an internal locus of control. Such interventions could be developed within a design-based research framework, with the presented tools serving as instruments for measuring their effectiveness. Thus, this review study provides a theoretical foundation for further practical research on addressing demotivation in EFL teaching.

Keywords: demotivation in language learning, self-efficacy, locus of control, English as a foreign language, intervention, review

<https://doi.org/10.14712/23363177.2025.8>
www.orbisscholae.cz

- 6 V posledních letech se motivace a demotivace ve výuce angličtiny jako cizího jazyka (EFL) stávají stále populárnějším tématem výzkumu. Tento trend souvisí s rostoucím důrazem na jejich dynamickou a proměnlivou povahu, která je stále častěji analyzována v rámci teorie komplexních dynamických systémů (Dörnyei et al., 2015; Thorner & Kikuchi, 2019). Tento přístup umožňuje zkoumat motivaci a demotivaci jako vzájemně propojené procesy, které se vyvíjejí v čase pod vlivem různých vnitřních a vnějších faktorů. Dřívější výzkumy se však soustředily především na identifikaci faktorů, které vedou k demotivaci studentů a žáků¹ angličtiny jako cizího jazyka, jako jsou nevhodné výukové metody, nízké sebehodnocení nebo nedostatek autonomie při řízení vlastního učení (Dörnyei, 2001; Kikuchi & Sakai, 2009). Přestože tyto studie významně přispěly k pochopení příčin demotivace, jejich praktická aplikace zůstává omezená. Doposud chybí dostatečně rozsáhlý výzkum zaměřený na snižování demotivace prostřednictvím cílených pedagogických intervencí. Tato přehledová studie proto usiluje o vytvoření teoretického základu pro budoucí výzkumy, a to konkrétně v oblasti výuky angličtiny jako cizího jazyka. Zaměřuje se na vztahy mezi self-efficacy², vnitřní lokalizací kontroly a demotivací, a zkoumá předpoklad, že posílení studentovy a žákovy self-efficacy a vnitřní lokalizace kontroly může vést k efektivní redukci demotivace při učení se cizímu jazyku.

Tento předpoklad čerpá z teorie self-efficacy (Bandura, 1983), podle které je víra ve vlastní schopnosti (self-efficacy) úzce spjata s úspěchem. Tato víra podporuje dosažení úspěchu a zažitý úspěch dále posiluje víru ve vlastní schopnosti, ale také motivaci pro další jednání (Schunk & Pajares, 2009). Jedná se tedy o cyklický proces. Pokud studenti a žáci přisuzují své dosažené výsledky vnějším faktorům (nízká náročnost úlohy, štěstí), jejich self-efficacy se neposiluje. Naopak, jestliže vnímají své úspěchy jako důsledek vlastního úsilí a schopností, roste jejich self-efficacy, což může vést k snížení demotivace. Právě proto jsou teorie atribuce (Heider, 1958) a koncept vnitřní lokalizace kontroly (Rotter, 1966) klíčem k pochopení mechanismů podporujících self-efficacy a snižujících demotivaci ve výuce cizích jazyků.

Cílem této přehledové studie je proto analyzovat současné výzkumy, které se zaměřují na vzájemné vztahy mezi (de)motivací, self-efficacy a vnitřní lokalizací kontroly v oblasti učení se angličtině jako cizímu jazyku. Studie dále zkoumá metodologické přístupy ke zkoumání těchto konstruktů se záměrem poskytnout vhodnou výzkumnou baterii pro budoucí studie zaměřené na vztahy mezi self-efficacy, lokalizací kontroly a demotivací. Dále přispívá k rozšíření akademické diskuse

¹ V souladu s českou terminologií je používáno označení „žáci“ pro účastníky základního a středního vzdělávání a „studenti“ pro účastníky vysokoškolského studia. V případě souhrnných zjištění, která zahrnují obě skupiny, je uváděno spojení „studenti a žáci“.

² Je třeba poznamenat, že pojem není v české a slovenské odborné literatuře překládán jednotně. Setkáváme se s termíny jako *sebeuplatnění* (Janoušek, 1992; Hřebíčková et al., 2010), *vnímaná sebevýkonnost* (Nakonečný, 1996), *vědomí vlastní účinnosti* (Balaščíková et al., 2003), *vnímaná osobní účinnost* (Hoskocová, 2006). Právě kvůli této terminologické nejednotnosti je v tomto případě lepší používat původní anglický termín *self-efficacy* (Gavora et al., 2020), který přebírá i tento text.

o demotivaci v jazykovém vzdělávání tím, že klade důraz nejen na identifikaci jejích příčin, ale především na hledání účinných způsobů jejího snižování.

Získané poznatky mohou sloužit jako základ pro budoucí výzkum i praktické pedagogické aplikace, které povedou k posílení self-efficacy studentů a žáků, zvýšení jejich vnímání kontroly nad učením a podpoře jejich odolnosti vůči výzvám spojeným s osvojováním cizího jazyka.

1 Teoretická východiska

Cílem této kapitoly je vymezit klíčové teoretické koncepty, na nichž je text založen. Nejprve bude představen fenomén demotivace v oblasti učení se angličtině jako cizímu jazyku a jeho odlišnost od příbuzných pojmů. Následně bude popsána teorie self-efficacy a poslední část se zaměří na koncept lokalizace kontroly, jenž přispívá k porozumění tomu, jak studenti a žáci interpretují příčiny svých úspěchů a neúspěchů.

1.1 Demotivace ve výuce jazyků

Během procesu učení je motivace vystavena mnoha negativním vlivům, jako je úzkost, strach z nedostačujícího výkonu, obava z veřejného ponížení, vysoká náročnost nebo nízká úspěšnost v testech. Tyto faktory však nejsou pouze individuální – významně se na nich podílí i sociální prostředí učení, zahrnující osobnost a přístup učitele, kulturní rozdíly ve třídě či tlak ze strany vrstevníků. Společné působení těchto vlivů formuje tzv. temnou stránku motivace – demotivaci (Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 137). Přestože je motivace v oblasti vzdělávání intenzivně zkoumaným tématem, demotivace zůstává relativně opomíjenou oblastí výzkumu, které dosud nebyla věnována dostatečná pozornost.

Dörnyei (2001) byl první, kdo provedl podrobnou studii zaměřenou na demotivaci. Z jeho studií vyplývá, že demotivace se týká vnějších vlivů, které mohou oslabit motivaci jedince vůči probíhající činnosti. Tuto definici později rozvinuli Dörnyei a Ushiodaová (2011). Z jejich pohledu jde o proces působení různých negativních vlivů, které ruší existující motivaci (s. 138). Tento výzkum spustil vlnu studií zaměřených na zmíněné demotivační vlivy (Falout & Maruyama, 2004; Kikuchi & Sakai, 2009; Kim & Seo, 2012; Hassaskhah et al., 2014; Kim & Kim, 2016; Thorner & Kikuchi, 2019; Gao & Liu, 2022). Bylo identifikováno několik faktorů přispívajících k demotivaci studentů a žáků, které lze obecně rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní faktory jsou hlavně spojeny s jednotlivými studenty a žáky a jejich vnímáním sebe sama (Falout et al., 2009), zatímco vnější faktory zahrnují aspekty související s učitelem, prostředím, významnými osobami (*important others*) a učebním plánem (Lai, 2013).

Je důležité zmínit, že demotivace se liší od amotivace, která je charakterizována pasivitou a nedostatkem úsilí, obvykle v důsledku dlouhodobé frustrace a neúspěchu (Vallerand & Ratelle, 2002; Ryan & Deci, 2017). Lidé trpící amotivací neprojevují

- 8 žádnou motivaci a přijímají situaci tak, jak je. Nakata (2006) tvrdí, že studenti, kteří zažívají zklamání a frustraci při učení druhého jazyka, mohou projít třemi fázemi. V první fázi je student demotivován nějakou nepříznivou zkušeností, jako jsou špatné známky nebo kladení vysokých nároků. I přesto však mohou demotivovaní studenti v této fázi znovuobjevit zájem o učení se cizímu jazyku pomocí různých pozitivních aspektů. Pokud ale demotivace přetrvává, student vstupuje do druhé fáze, amotivace. Pokud tento stav amotivace pokračuje, student nakonec upadne do stavu bezmoci.

Prolomení výše zmíněného cyklu demotivace často souvisí s tím, že studenti a žáci zažijí úspěch, a tím posílí své vnímání vlastních schopností i důvěru ve svůj budoucí úspěch. Právě tento proces lze úzce spojit s konceptem self-efficacy.

1.2 Self-efficacy

Koncept self-efficacy je spojen s vírou ve vlastní schopnost plánovat a provádět akce k dosažení konkrétního výsledku. Jednodušeji řečeno, self-efficacy odkazuje k postoji „to zvládnou“. Teorie self-efficacy je zásadní součástí širší teorie sociálního učení (*social learning theory*; Bandura, 1977) a popisuje, jak víra v sebe sama ovlivňuje lidské chování, zejména v rámci překonávání výzev a dosahování osobních cílů. Bandura objevil, že přesvědčení člověka o svých schopnostech silně ovlivňuje jeho vůli podstoupit určitou úlohu, vytrvalost v překonávání překážek a odolnost vůči selhání.

Bandura (1977) identifikoval čtyři hlavní zdroje, které ovlivňují self-efficacy. První jsou výkonnostní úspěchy (*performance accomplishments/mastery experiences*), kdy předchozí zvládnutí úkolu posiluje víru v budoucí úspěch. Zástupné zkušenosti (*vicarious experiences*) umožňují učení pozorováním ostatních, kteří danou činnost úspěšně vykonávají, čímž se posiluje víra ve vlastní schopnosti. Verbální přesvědčování (*verbal persuasion*), tedy podpora a povzbuzení od učitelů, mentorů či vrstevníků, může motivovat k vytrvalosti a úsilí. Emoční vzrušení (*emotional arousal*) ovlivňuje, jak jedinec zvládá stres a tlak – regulace emocí, např. pomocí relaxace či biofeedbacku, může snížit úzkost a podpořit pozitivní nastavení k výzvám. Tyto faktory společně formují self-efficacy a ovlivňují, jak lidé reagují na překážky a učební výzvy.

Všechny čtyři zdroje jsou důležité, nicméně Bandura považoval výkonnostní úspěchy za nejsilnější. Tvrdí, že „úspěchy zvyšují očekávání další úspěchů; opakované neúspěchy je snižují“ (s. 195). Také uvádí, že „vytrvalost v činnostech, které subjektivně vypadají hroživě, ale ve skutečnosti jsou relativně bezpečné, vede prostřednictvím zkušeností s výkonnostním úspěchem (přijetí dané věci na kloub) k dalšímu posílení self-efficacy a snížení defenzivního chování“ (s. 191). Lze tedy říci, že čím více člověk úspěšně vykonává činnosti, které považuje za obtížné a na jejichž dokončení musí vynaložit značné úsilí, tím schopněji se bude cítit v rámci jejich ovládnutí.

Teorie self-efficacy byla vcelku revoluční, jelikož se odklonila od tradičního zaměření na vnější odměny a tresty a zdůrazňovala spíše roli vnitřních procesů vedoucích k motivaci a výkonu. Není tedy překvapením, že se tato teorie stala předmětem dalšího výzkumu a byla aplikována v různých oblastech, jako například u fobií (Bandura,

1983), závislostí (Marlatt et al., 1995), deprese (Davis & Yates, 1982), sociálních dovedností (Moe & Zeiss, 1982) a sportovního výkonu (Lee, 1982; Barling & Abel, 1983).

Self-efficacy se dostalo značné pozornosti také v oblasti vzdělávání (Schunk et al., 2014). Novější výzkumy v této oblasti poukazují na významný vztah mezi akademickými úspěchy studentů a žáků a self-efficacy (Bouih et al., 2021; Zheng et al., 2021), přičemž studenti s vysokou úrovní self-efficacy dosahují v akademickém prostředí pozoruhodných úspěchů. Navíc některé studie odhalily významnou korelaci mezi self-efficacy studentů a žáků angličtiny jako cizího jazyka (EFL) a jejich jazykovými dovednostmi, čímž zdůraznily důležitost posilování self-efficacy pro dosažení pozitivních výsledků i v kontextu osvojování cizího jazyka (Csizér & Magid, 2014; McLean & Poulshock, 2018; Shi, 2018; Chen & Zhang, 2019; Chung et al., 2021).

Pokud má tedy self-efficacy pozitivní dopad na vzdělávání, je žádoucí ji cíleně podporovat. Klíčovým faktorem pro její rozvoj je však to, aby studenti a žáci vnímali své úspěchy jako výsledek vlastních schopností a úsilí, tedy skrze vnitřní lokalizaci kontroly.

1.3 Lokalizace kontroly (LoC – Locus of Control)

Lokalizace kontroly (dále jen LoC) je psychologický koncept odkazující na víru člověka spojenou s příčinami událostí v jeho životě a je rozdělována na dva typy: vnitřní (dále jen iLoC) a vnější (dále jen eLoC). Osoba s iLoC věří, že má kontrolu nad svým životem a připisuje výsledky svých činů svým vlastním schopnostem. Naproti tomu jedinec s eLoC přisuzuje výsledky vnějším faktorům, jako je štěstí, náhoda nebo osud, a věří, že hrají významnou roli v jejich životě (Rotter, 1966).

Již v roce 1954 Rotter představil teorii sociálního učení, která naznačuje, že chování člověka je ovlivněno environmentálními faktory a sociálním kontextem.³ Dále zdůrazňuje, že očekávání výsledků vyplývajících z určitého chování ovlivňuje motivaci člověka pokračovat v tomto chování (Williams & Burden, 1997). Z této teorie vychází koncept LoC, který, jen o několik let později, definoval právě Rotter (1966).

LoC úzce souvisí také s teorií atribuce (Heider, 1958), která se zabývá tím, jak lidé vysvětlují příčiny svých úspěchů a neúspěchů. Zatímco LoC je spíše stabilní rys osobnosti, atribuční teorie se zaměřuje na konkrétní interpretace událostí – zda člověk v dané situaci přisuzuje výsledek vnitřním (např. schopnostem, úsilí), nebo vnějším faktorům (např. náhodě, obtížnosti úkolu).

Jak bylo zmíněno, teorie LoC se ukázala jako velmi užitečná pro mnohá odvětví sociálních a psychologických věd i v pedagogice. Studenti a žáci s vysokým iLoC mají lepší známky a výsledky testů než studenti a žáci se stejnou inteligencí, ale s nízkým iLoC (Slavin, 2018). LoC je tedy velmi důležitým predeterminantem akademického úspěchu studentů a žáků (Dweck, 2007). Studenti a žáci s iLoC vykazují

³ Teorie sociálního učení, jak ji představil Rotter (1954), předcházela již zmíněné teorii sociálního učení dle Bandury (1977). Rotterovy poznatky sloužily jako důležitý základ pro pochopení kognitivních aspektů učení a chování, které Bandura později rozšířil a zdokonalil svým zaměřením na self-efficacy.

- 10 významný náskok v rámci akademického úspěchu a motivace (Lefcourt, 1992). Jsou orientovaní na úspěch, lépe zpracovávají informace a dokážou navázat produktivní vztah s prostředím (Phares, 1976). Na druhé straně studenti a žáci s eLoC často volí extrémní rizika, mají nízkou vytrvalost a projevují se u nich neobvyklé změny v postoji k vzdělávacím, pracovním a kognitivním okolnostem (DuCETTE & Wolk, 1972). Obvykle více pociťují úzkostné a depresivní stavy a jsou méně přizpůsobiví (Benassi et al., 1988; Parkes, 1991).

2 Metodologie

Tato kapitola představí cíle přehledové studie a popíše postup jejího provedení. Nejprve bude vysvětlen metodologický přístup k výběru studií, včetně způsobu vyhledávání relevantní literatury a použitých kritérií pro jejich zařazení. Na závěr bude popsán způsob analýzy získaných studií, včetně přístupu k identifikaci klíčových témat a vztahů mezi zkoumanými konstrukty.

2.1 Cíle přehledové studie

Cílem této přehledové studie je analyzovat současné výzkumy, které se zaměřují na vzájemné vztahy mezi (de)motivací, self-efficacy a iLoC v oblasti učení se angličtině jako cizímu jazyku. Studie se soustředí nejen na identifikaci/potvrzení těchto vztahů, ale také na přehled použitých metodologických přístupů v dosavadních výzkumech.

Přehledová studie je strukturována podle následujících otázek:

- 1) Jaké přístupy jsou používány ke zkoumání vzájemných vztahů demotivace, self-efficacy a LoC?
- 2) Jaké klíčové vztahy existují mezi demotivací, self-efficacy a LoC?

2.2 Výběr studií a analýza

První kolo vyhledávání. Postup při výběru studií pro přehled byl následovný (viz tabulka 1). Pro vyhledávání byly použity databáze Scopus a Web of Science. V obou databázích byla v rámci názvu článku, abstraktu a klíčových slov vyhledávána následující slovní spojení (*“demotivation” OR “demotivating” OR “demotivator” AND (“self-efficacy”) AND (“locus of control” OR “LoC”) AND (“English” OR “EFL”)*). Protože vyhledávání všech tří aspektů současně nenabídlo žádné relevantní publikace, byla slovní spojení vyhledávána po dvojicích: 1) *demotivation / self-efficacy*, 2) *locus of control / self-efficacy*, 3) *demotivation / locus of control*.⁴

⁴ První kombinace se zaměřovala na demotivaci a self-efficacy s využitím (*“demotivation” OR “demotivating” OR “demotivator” AND (“self-efficacy”)*). Druhá kombinace se soustředila na LoC a self-efficacy, přičemž bylo použito (*“self-efficacy” AND (“locus of control” OR “LoC”)*).

U každého spojení bylo zároveň použito klíčové slovo (*“English” OR “EFL”*), aby bylo zajištěno, že výsledky budou relevantní pro oblast výuky angličtiny jako cizího jazyka. Vyhledávání bylo původně omezeno na vědecké články publikované od roku 2011, jelikož toto období lze považovat za začátek nové výzkumné fáze motivace v cizojazyčném vzdělávání (Dörnyei & Ushioda, 2011). Dörnyei a Ryan (2015) uvádějí, že výzkum motivace se v současnosti nachází ve své třetí fázi, která se vyznačuje posunem k sociodynamickým perspektivám a klade stále větší důraz na dynamickou povahu motivace. Dále byly vyhledávány pouze práce publikované v angličtině. První vyhledávání nabídlo celkem 89 výsledků odpovídajících zadání. Po prostudování abstraktů bylo vyřazeno 76 výzkumů, jelikož nebyly relevantní pro studii. Z důvodu duplicity mezi databázemi Scopus a Web of Science bylo vyřazeno 36 článků. Dalších 26 článků se sice zaměřovalo na sledované proměnné, avšak jejich spojitost s angličtinou byla pouze velmi úzká, zejména v případě studií kombinujících vyhledávání (*“self-efficacy”*) AND (*“locus of control” OR “LoC”*). Tyto studie se věnovaly aspektům self-efficacy a iLoC, nikoli však v kontextu výuky angličtiny jako cizího jazyka. Zbýlých 14 článků sice tematicky souviselo s výukou angličtiny jako cizího jazyka, avšak pouze okrajově se zaměřovalo na jednu ze sledovaných proměnných, a proto nebyly zahrnuty do další analýzy. Zbývajícím soubor byl kriticky pročten a byly z něj vybrány studie odpovídající následujícím kritériím: (a) jedná se o empirický výzkum, (b) zaměřuje se na výuku cizího jazyka, (c) je popsána konkrétní metodologie. Na základě těchto kritérií bylo vyřazeno dalších osm studií. Podmínku empirického výzkumu nesplňovaly 2 studie. Dalších 5 studií se sice vztahovalo k cizojazyčné výuce, zaměřovaly se však na učitele a lektory místo studentů a žáků, a proto nebyly považovány za vhodné. Poslední studie sice splňovala obě předchozí podmínky, avšak neobsahovala dostatečně podrobný popis metodologie. V konečné fázi prvního kola vyhledávání bylo do přehledové studie zařazeno pět studií.

Druhé kolo vyhledávání. V druhém kole, které proběhlo v lednu 2025, byl využit nástroj Scopus AI, což je vyhledávací nástroj s podporou umělé inteligence integrovaný v databázi Scopus, navržený pro efektivnější vyhledávání literatury. Pro zajištění širšího pokrytí relevantních studií byly využity různé varianty promptů (*natural language queries*), které se zaměřovaly na kombinace proměnných z první fáze vyhledávání.

Mezi použitými prompty byly například:

- How does self-efficacy influence demotivation in foreign language learning?
- What is the relationship between locus of control and self-efficacy in EFL students?
- What is the relationship between self-efficacy and internal locus of control in the context of English as a Foreign Language (EFL)?
- How can decreasing demotivation be achieved through internal locus of control in the context of English as a Foreign Language (EFL) learning?

Poslední dvojice, zaměřená na demotivaci a LoC využila (*“demotivation” OR “demotivating” OR “demotivator”*) AND (*“locus of control” OR “LoC”*).

V procesu výběru klíčových slov zachoval nástroj Scopus AI konzistenci napříč různými prompty, přičemž konkrétní podoba klíčových slov závisela na tom, která proměnná byla v promptu explicitně zmíněna. Například při zkoumání vztahu mezi self-efficacy a LoC se v klíčových slovech objevovala jak klíčová slova vztahující se k self-efficacy, tak k iLoC, zatímco u vyhledávání vztahu mezi LoC a demotivací se klíčová slova orientovala na nezáměr (*disengagement*) a ztrátu motivace (*lack of motivation*).

Mezi konkrétními kombinacemi klíčových slov se objevily například:

- 1) Klíčová slova využitá AI při zkoumání vztahu mezi self-efficacy a LoC:
 (“self-efficacy” OR “confidence” OR “belief”) AND (“internal locus of control” OR “locus of control” OR “control beliefs”) AND (“EFL” OR “language learning”) AND (“motivation” OR “achievement”).
- 2) Klíčová slova využitá AI při zkoumání vztahu mezi LoC a demotivací:
 (“internal locus of control” OR “locus of control” OR “self-efficacy” OR “personal agency”) AND (“demotivation” OR “disengagement” OR “lack of motivation”) AND (“EFL” OR “language learning” OR “language acquisition”).

Vyhledávání pomocí Scopus AI poskytlo 14 studií. Po odstranění duplikátů a kritické analýze zbývajících textů byly do přehledu zařazeny studie odpovídající výše zmíněným kritériím. Původně bylo vybráno 5 studií, avšak kvůli nízkému počtu byla kritéria následně rozšířena, což umožnilo zařazení jedné studie z roku 2009, která splňovala stanovené požadavky a přinášela relevantní poznatky k dané problematice. Po tomto kole vyhledání bylo do přehledové studie zahrnuto celkem 11 studií.

Třetí kolo vyhledávání. Třetí fáze systematického vyhledávání byla realizována v červnu 2025 s cílem aktualizovat a doplnit soubor studií o nejnovější relevantní studie. Vyhledávání probíhalo konvenčním manuálním postupem, obdobně jako v rámci prvního kola, avšak s rozšířením vyhledávacích výrazů tak, aby bylo možné zachytit i studie zkoumající relevantní konstrukty, avšak využívající alternativní označení nebo terminologické variace.⁵

V úvodní fázi třetího vyhledávání byl nejprve testován kombinovaný vyhledávací dotaz zahrnující všechny tři konstrukty současně. Použité slovní spojení zahrnovalo (“demotiv*” OR “lack of motivation” OR “disengag*”) AND (“self-efficacy”) AND (“locus of control” OR “internal locus of control” OR “attribution”). Tento postup vedl k nalezení jedné studie, ve které však byla atribuce zmiňována pouze ve vztahu k demotivačním faktorům. Následně proto bylo, obdobně jako v rámci prvního kola, vyhledávání zaměřeno na dvojice konstruktů: 1) demotivace a self-efficacy, 2) LoC a self-efficacy, 3) demotivace a LoC. V rámci každé kombinace byly zároveň aplikovány klíčové výrazy odkazující na výuku angličtiny jako cizího jazyka, čímž bylo zajištěno tematické zakotvení v oblasti EFL/ESL. Konkrétně byla využita slovní spojení

⁵ Třetí fáze byla provedena rovněž na základě cenných podnětů redakce a recenzentů, kteří navrhli rozšíření vyhledávání o alternativní terminologii a méně frekventované označení zkoumaných konstruktů. Tímto jim autor děkuje za podnětné komentáře vedoucí ke zkvalitnění výběru studií.

(“EFL” OR “ESL” OR “ELT” OR “TESOL” OR “TEFL” OR “English language learning” OR “English language teaching” OR “learning English” OR “English education” OR “foreign language learning” OR “second language learning” OR “L2 learning” OR “English classroom” OR “language education”).

Celkem bylo nalezeno 37 textů. Po odstranění duplikátů a článků, které již byly zařazeny v předchozích fázích přehledu, zůstalo 13 potenciálně relevantních studií. Tyto studie byly kriticky pročteny. Na základě dříve stanovených kritérií bylo do přehledové studie zařazeno dalších 10 studií.

Pro zpracování všech 21 vybraných studií (viz příloha 1) ze tří kol vyhledávání (tj. WoS, Scopus i Scopus AI) byla vytvořena tabulka s relevantními kategoriemi, které umožnily strukturovanou analýzu všech studií. Během kritického pročitání jednotlivých studií byla tabulka průběžně doplňována o nové informace a modifikována tak, aby reflektovala nejvýznamnější nalezené vzorce a vztahy. Tento přístup umožnil nejen detailní analýzu metodologických přístupů a hlavních zjištění, ale také identifikaci opakujících se trendů. Důraz byl kladen na to, jakým způsobem jednotlivé studie zkoumaly klíčové koncepty, jaké metody sběru dat byly využity a jaké závěry byly učiněny ohledně souvislostí mezi sledovanými proměnnými.

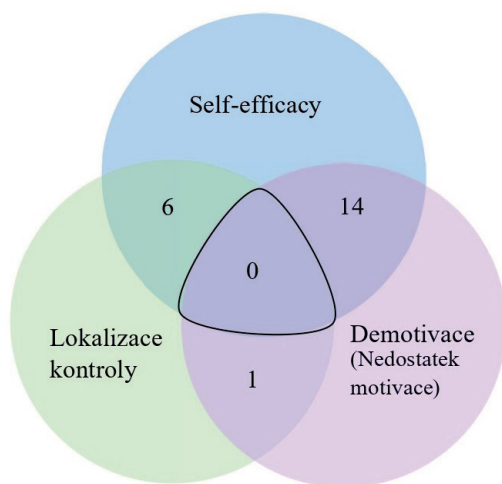
Tabulka 1 Přehled výběru relevantních studií

Kolo	Zdroje vyhledávání a metoda	Nalezeno studií	Vyřazeno na základě abstraktu / duplicity / nerelevance	Zařazeno po aplikaci kritérií
1. kolo (říjen 2024)	Scopus + Web of Science (kombinace klíčových slov ve dvojicích)	89	36 duplicit 26 bez vazby na EFL 14 slabá relevance 8 nesplňujících kritéria	5
2. kolo (leden 2025)	Scopus AI – prompty v přirozeném jazyce + AI generovaná klíčová slova	14	8 vyřazeno po kontrole abstraktu a obsahu	6
3. kolo (červen 2025)	Scopus + Web of Science (obdobný postup jako v 1. kole, rozšířená klíčová slova)	37	27 vyřazeno (nesplňující kritéria)	10
Finální soubor studií použitý pro analýzu v přehledu		140	119	21

3 Výsledky

3.1 Jaké přístupy jsou používány ke zkoumání vzájemných vztahů demotivace, self-efficacy a LoC?

Výzkum v oblasti self-efficacy, demotivace a LoC v rámci výuky angličtiny je charakteristický převažujícím využíváním kvantitativních metodologií, standardizovaných dotazníků a pokročilých statistických analýz. Výsledky přehledové studie ukazují, že většina výzkumů se zaměřuje na vztahy mezi dvěma z těchto tří proměnných, přičemž nejčastěji se analyzují souvislosti mezi self-efficacy a LoC, nebo mezi self-efficacy a demotivací (viz obrázek 1). Použité výzkumné metody, techniky sběru dat i způsoby analýzy se v těchto studiích mírně liší v závislosti na zkoumané kombinaci proměnných.



Obrázek 1 Přehled kombinací konstruktů ve vybraných studiích

Z metodologického hlediska se v analyzovaných studiích prosazují především kvantitativní výzkumné designy, které umožňují měření vztahů mezi proměnnými. Experimentální přístupy se objevují zejména ve studiích, které se snaží ověřit vliv cílených intervenčních strategií na zkoumané proměnné (Chang & Ho, 2009; Yu et al., 2017). Častěji se však využívají korelační výzkumy, které umožňují identifikovat vztahy mezi proměnnými, např. mezi self-efficacy a LoC (Hsieh & Kang, 2010), mezi self-efficacy a strategiemi učení (Khodadad & Kaur, 2016), mezi LoC a motivací (Hajmohammadi & Aghayani, 2022), nebo mezi demotivací a self-efficacy (Xie et al., 2021). V novějších studiích se stále častěji objevuje také strukturální modelování (SEM), které umožňuje analyzovat komplexní vztahy mezi více proměnnými, a testovat mediátory či moderátory těchto vztahů (Bahari, 2019; Wicaksono et al., 2023; Wei & Wang, 2025). Vedle převážně kvantitativního přístupu některé studie využívají

smíšené metody, ve kterých jsou kvantitativní dotazníková data doplněna kvalitativními technikami, např. polostrukturovanými rozhovory (Montaño-González & Cancino, 2020; Anas et al., 2024). Čistě kvalitativní výzkumy se objevují méně často, ale poskytují cenný vhled do psychologických a sociálních aspektů motivace, zejména ve vztahu k třídnímu prostředí, očekáváním a interakcím s učiteli (García Gutiérrez & Durán Narváez, 2018; Kim & Kim, 2018; Zhu, 2023).

Techniky sběru dat jsou ve většině studií založeny na standardizovaných psychometrických dotaznících. Měření self-efficacy je v celém souboru studií relativně konzistentní, přičemž nejčastěji se využívají *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ; Pintrich et al., 1991), *Generalized Self-Efficacy Scale* (Schwarzer & Jerusalem, 1995) nebo *Self-Efficacy Scale* (Wicaksono et al., 2023). Výzkumy zaměřené na LoC nejčastěji pracují s Rotterovou škálou locus of control (Rotter, 1966), která je v některých studiích doplněna o *Causal Dimension Scale* (CDS II; McAuley et al., 1992), případně o škálu *Control of Learning Beliefs Scale* (Chang & Ho, 2009). Naproti tomu měření motivace a demotivace se liší v závislosti na teoretickém rámci dané studie. Motivace je nejčastěji posuzována prostřednictvím *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB; Gardner, 2004), případně *Laine's Motivation Questionnaire* (Hajmohammadi & Aghayani, 2022), pokud se motivace analyzuje ve vztahu k LoC. V některých studiích je motivace sledována jako subškála širšího dotazníku zaměřeného na strategie učení, např. v rámci MSLQ (Omar et al., 2021). Demotivace je naproti tomu měřena specifickými nástroji reflektujícími její vícerozměrnou povahu. Patří sem například *Academic Demotivation Scale* (ADS; Wicaksono et al., 2023), *English Speaking Demotivation Scale* (ESDS; Li et al., 2024) nebo *Learner Perceptions of Demotivators Scale* (LPDS; Xie et al., 2021, 2024), které se zaměřují na různé aspekty akademické, jazykové a situační demotivace. Na rozdíl od konstruktů self-efficacy nebo lokalizace kontroly, které jsou v analyzovaných studiích měřeny pomocí opakovaně ověřovaných nástrojů (např. *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, *Generalized Self-Efficacy Scale* nebo Rotterova škála locus of control), je oblast měření demotivace výrazně méně standardizovaná. Z dostupných škál se jako jediná široce využitá objevuje *Academic Demotivation Scale* (ADS; Sakai & Kikuchi, 2009), která představuje určitý referenční rámec. Oproti tomu nástroje LPDS a ESDS byly vyvinuty samotnými autory konkrétních studií, obvykle na základě kvalitativních zjištění a následné faktorové analýzy. Přesto tyto nástroje sdílejí společný teoretický rámec, v němž je demotivace chápána jako vícerozměrný konstrukt ovlivněný vnějšími i vnitřními faktory. Vnější aspekty zahrnují například chování učitele, charakter výuky či kvalitu materiálů, zatímco vnitřní dimenze se vztahují ke ztrátě hodnoty přisuzované výuce nebo nízké víře ve vlastní schopnosti uspět. Některé škály (zejména LPDS a ESDS) přímo zahrnují dimenze odkazující na nízkou self-efficacy, jiné ji zprostředkovaně reflektují prostřednictvím faktorů, jako je nízké očekávání úspěchu či zkušenosti se selháním. Napříč nástroji se navíc opakují tematické oblasti, jako je negativní působení učitele, nezáživnost výuky nebo absence autentické jazykové interakce, které se v jednotlivých faktorech objevují v různých podobách (viz tabulka 2). Dynamické přístupy k měření demotivace,

16 zejména v on-line vzdělávání, využívají NDM/NDD model (Bahari, 2019), jenž sleduje vývoj motivace v čase s důrazem na psychologickou reaktanci a jazykovou úzkost. U studií s kvalitativním přístupem je demotivace zkoumána pomocí autobiografických esejí nebo pozorování třídního prostředí (García Gutiérrez & Durán Narváez, 2018), případně prostřednictvím narativní analýzy rozhovorů zaměřených na strategie remotivace (Kim & Kim, 2018; Anas et al., 2024).

Tabulka 2 Přehled nástrojů měřících demotivaci ve výuce angličtiny

Název nástroje	Dimenze (faktory)	Popis dimenzí a příklady položek	Počet položek
LPDS (Learner Perceptions of Demotivators Scale)	1. Negative Teacher Behavior (NTB; Negativní chování učitele) 2. Loss of Task Value (LTV; Ztráta hodnoty úkolu) 3. Low Expectancy for Success (LES; Nízké očekávání úspěchu)	NTB: „Teachers seldom motivate us to learn.“ LTV: „I don’t see the value of learning English.“ LES: „I don’t know how to improve.“	24
ADS (Academic Demotivation Scale)	1. Teachers (Učitelé) 2. Characteristics of Classes (Charakter výuky) 3. Classroom Atmosphere (Atmosféra ve třídě) 4. Materials (Učební materiály) 5. Loss of Interest (Ztráta zájmu) 6. Experience of Failure (Zkušenosti se selháním)	Materials: „Topics of the English passages used in lessons were not interesting.“ Failure: „I could not do as well on tests as my friends.“	35
ESDS (English Speaking Demotivation Scale)	1. Teacher-related Factors (TFLSE; Faktory související s učitelem) 2. Interest & Valence (IVLSE; Zájem a vnímaný přínos angličtiny) 3. Self-efficacy (SELSE) 4. Negative Peer Influence (NPILSE; Negativní vliv spolužáků) 5. Undesirable Environment (UELSE; Nevhodné výukové prostředí) 6. Influence of Assessment/Materials (NIALM; Vliv hodnocení a materiálů)	TFLSE: „Teacher’s poor pronunciation demotivates me.“ IVLSE: „I don’t need to speak English in the future.“ SELSE: „I don’t know how to practice speaking English effectively.“	23

Z hlediska analytických metod se kvantitativní studie nejčastěji opírají o korelační analýzy, které testují vztahy mezi akademickými faktory (Hsieh & Kang, 2010; Meng et al., 2015). Ve výzkumech, kde je cílem predikce akademické výkonnosti nebo spokojenosti, je často využívána vícenásobná lineární regrese (Meng et al., 2015; Wei & Wang, 2025). Novější studie stále častěji sahají po SEM, které umožňuje identifikovat složitější vztahy mezi proměnnými a jejich kauzální mechanismy

(Bahari, 2019; Wicaksono et al., 2023; Li et al., 2025). Kromě toho jsou v některých studiích využívány analýzy rozptylu (ANOVA/MANOVA) ke srovnání skupin studentů podle míry self-efficacy nebo demotivace (Taherkhani et al., 2022; Phipps, 2024). Kvalitativní výzkumy využívají zejména tematickou analýzu (Braun & Clarke, 2006), která umožňuje identifikovat hlavní vzorce ve vnímání motivace studenty a žáky (García Gutiérrez & Durán Narváez, 2018; Kim & Kim, 2018; Montaña-González & Cancino, 2020; Anas et al., 2024).

Na základě analýzy metodologických přístupů lze identifikovat několik klíčových vzorců. Self-efficacy je ve všech studiích měřena relativně konzistentními standardizovanými nástroji (MSLQ, Schwarzerova škála, S-ES), zatímco u LoC dominuje využití Rotterovy škály. Měření motivace a demotivace se liší v závislosti na kontextu výzkumu, přičemž motivace je obvykle analyzována ve vztahu k jazykovému učení a demotivace se zaměřuje spíše na psychologické faktory, emoční bariéry a vnímanou hodnotu úkolu (Xie et al., 2021; Zhu, 2023; Li et al., 2024).

3.2 Jaké klíčové vztahy existují mezi demotivací, self-efficacy a LoC?

Výsledky přehledové studie potvrzují významný vztah mezi self-efficacy a iLoC, který hraje klíčovou roli v akademické výkonnosti a motivaci studentů cizího jazyka.

Studie Khodadadové a Kaurové (2016) ukázala, že vyšší self-efficacy pozitivně korelovala s motivací k učení a častějším používáním efektivních strategií učení, což přispívalo k akademickému úspěchu. Podobné závěry přinesli Montaña-Gonzálezová a Cancino (2020), kteří našli pozitivní vztah mezi používáním strategií učení a self-efficacy. Studenti s vyšší self-efficacy nejenže využívali více strategií učení, ale také měli pozitivnější postoj k angličtině.

Studenti a žáci s vysokou mírou self-efficacy mají tendenci přisuzovat svůj úspěch interním faktorům, jakými jsou úsilí, schopnosti, nebo volbě strategií učení, a v důsledku toho dosahují lepších výsledků (Chang & Ho, 2009; Hsieh & Kang, 2010; Phipps, 2024). Tento atribuční styl je úzce propojen s iLoC, tedy přesvědčením, že výsledky studia jsou ovlivněny vlastními rozhodnutími a jednáním. Pokud studenti a žáci vnímají, že mají kontrolu nad svým učením, bývají motivovanější a spokojenější, což se odráží i v jejich akademické výkonnosti (Meng et al., 2015; Hajmohammadi & Aghayani, 2022). Ačkoli byla v některých případech korelace mezi iLoC a motivací slabší (Hajmohammadi & Aghayani, 2022), výzkumy potvrzují, že právě vnímání osobní kontroly přispívá k větší angažovanosti. Důležitým faktorem se v tomto ohledu ukazuje také autonomie; studenti, kteří mohou rozhodovat o svém studiu a volit si vlastní učební strategie, vykazují vyšší míru self-efficacy i celkovou spokojenost s výukou (Chang & Ho, 2009).

V této souvislosti studie Wicaksona et al. (2023) potvrzuje, že self-efficacy měla velmi silný pozitivní vliv na akademickou odolnost (*academic resilience*) a výrazně snižovala akademickou demotivaci. Akademická houževnatost (*grit tendencies*) měla pozitivní vliv na odolnost a negativní na demotivaci. Kromě toho byla nalezena silná

- 18 korelace mezi akademickou odolností a self-efficacy a také mezi sebehodnocením a akademickou demotivací. Podobné závěry přináší i studie Weie a Wanga (2025), která ukazuje, že nízká self-efficacy zvyšuje pravděpodobnost výskytu nudy a snížení zapojení studentů.

Zatímco self-efficacy a iLoC podporují aktivní zapojení do učení, jejich absence má výrazné negativní vlivy. Studenti i žáci s eLoC častěji připisují svůj výkon vnějším faktorům, jako jsou učitelé, štěstí nebo obtížnost testů, což vede k nižší úrovni self-efficacy. Tito studenti a žáci mají větší sklon k naučené bezmocnosti a věří, že jejich úsilí nemá vliv na výsledek, což vede k pasivitě a demotivaci (Hsieh & Kang, 2010). Tento efekt může být dále umocněn negativními zkušenostmi, jako jsou opakované neúspěchy nebo neefektivní zpětná vazba učitelů. Takové prostředí snižuje self-efficacy a podporuje pasivitu (García Gutiérrez & Durán Narváez, 2018). V těchto situacích studenti a žáci často zažívají vysokou míru jazykové úzkosti a psychologickou reaktanci, což je obranná reakce na pocit omezené volby nebo kontroly, vedoucí k odporu vůči vnějšímu tlaku (Brehm, 1966). To může vést k vyhýbání se jazykovým aktivitám a dalšímu prohloubení demotivace (Bahari, 2019; Zhu, 2023; Li et al., 2025).

Výše zmíněné faktory, jako posilování autonomie a kontroly nad vlastním učením, se ukázaly jako účinné nástroje pro zmírnění negativních efektů spojených s nízkou self-efficacy a demotivací. Studenti, kteří se aktivně podílejí na řízení svého učení a využívají efektivní učební strategie, vykazují vyšší self-efficacy, lepší akademické výsledky a nižší tendenci k demotivaci (Meng et al., 2015; Montaña-González & Cancino, 2020; Omar et al., 2021). Podobně i intervenční studie Yuové et al. (2017) ukázala, že trénink zaměřený na autonomní učení (*self-regulated learning*; SRL) vedl k udržení nebo zlepšení self-efficacy a motivace studentů, a zároveň posílil schopnost připisovat výsledky interním příčinám, jako je úsilí. Strategie remotivace, jakými jsou důraz na dlouhodobé cíle, scaffolding, soutěžní prvky v učení nebo podpora metakognitivních strategií, pomáhají studentům i žákům obnovit jejich motivaci a zvýšit jejich self-efficacy (Kim & Kim, 2018; Anas et al., 2024). Důležitou roli hrají i kognitivní a metakognitivní strategie učení, jejichž aktivní využívání pozitivně koreluje se self-efficacy. Nicméně účinnost metakognitivního tréninku může souviset s individuálními rozdíly studentů. Například Taherkhani et al. (2022) zjistili, že metakognitivní trénink strategií poslechu byl efektivní pouze pro studenty s iLoC, zatímco pro studenty s eLoC nebyl přínosný. Tento rozdíl naznačuje, že efektivita strategií posilování self-efficacy může být spojena s LoC.

Výzkumy zároveň ukazují, že na míru self-efficacy a demotivace výrazně působí i žákovy kognitivní percepce, zejména vnímaná hodnota úkolu a očekávání úspěchu. Xieová et al. (2021) zjistili, že nízká očekávání a ztráta hodnoty úkolu negativně korelují se self-efficacy. Na tyto závěry navazuje studie Xieové et al. (2024), která prokázala, že vnímaná ztráta hodnoty úkolu významně snižuje jak self-efficacy, tak i jazykovou výkonnost. Vyšší míra self-efficacy přitom snižovala pravděpodobnost demotivace spojené s vnímanou ztrátou hodnoty úkolu. Podobně Li et al. (2024) identifikovali nízkou self-efficacy jako jeden z klíčových faktorů demotivace při mluveném projevu v angličtině. Naproti tomu vysoká relevance výuky, podpora ze strany učitelů

a pozitivní vnímání vlastních schopností plynoucí z vyšší self-efficacy fungují jako protektivní faktory, které pomáhají udržet nebo zvýšit motivaci (Li et al., 2025).

Výsledky přehledové studie tedy potvrzují několik klíčových vztahů mezi zkoumanými faktory. Nejvýznamnější zjištění zahrnují:

- *Silnou souvislost mezi nízkou self-efficacy a zvýšenou demotivací.* – Studenti a žáci s nízkou self-efficacy častěji přisuzují své neúspěchy vnějším faktorům, což vede k pocitům bezmoci a nízké motivaci. Tento mechanismus může přispět k začarovanému kruhu neúspěchu, kdy studenti a žáci ztrácejí víru ve své schopnosti a omezují své úsilí, čímž dále snižují svou akademickou výkonnost.
- *Pozitivní vliv iLoC na self-efficacy a akademické výsledky.* – Studenti a žáci, kteří vnímají své úspěchy jako výsledek vlastního úsilí, vykazují vyšší self-efficacy, častěji využívají efektivní strategie učení a dosahují lepších akademických výsledků. Tento vztah naznačuje, že podpora iLoC může být klíčová pro dlouhodobé zlepšení motivace a výkonnosti.
- *Strategie remotivace a autonomie v učení jako klíčové faktory redukce demotivace.* – Poskytnutí větší kontroly nad procesem učení nejenže podporuje vyšší motivaci, ale také vede k lepším akademickým výsledkům. Studenti a žáci s iLoC, kteří vnímají svůj úspěch jako výsledek vlastního úsilí, mají vyšší tendenci k rozvoji autonomie v učení. Tento proces přirozeně posiluje jejich self-efficacy, protože si více uvědomují vlastní schopnost zvládnout učební výzvy. Díky tomu nejen vykazují vyšší akademickou vytrvalost, ale také rozvíjejí hlubší porozumění učivu a větší schopnost adaptace na výukové výzvy.
- *Omezení ve zkoumání komplexních vztahů mezi self-efficacy, LoC a demotivací.* – Přestože jednotlivé studie potvrzují silné vztahy mezi těmito proměnnými, v přehledové studii nebyly identifikovány práce, které by zkoumaly všechny tři konstrukty současně. Dosavadní výzkumy se primárně zaměřují na dvojice. Pouze studie Yuové et al. (2017), zaměřená na rozvoj autonomního učení, zkoumá současně self-efficacy a atribuci, které chápe jako motivační proměnné. Konstruktem demotivace se však výslovně nezabývá.

4 Diskuse

Tato přehledová studie potvrzuje významné souvislosti mezi self-efficacy, LoC a demotivací ve výuce angličtiny jako cizího jazyka. Očekávané vztahy mezi proměnnými byly v jednotlivých studiích opakovaně potvrzeny, avšak žádná z nich nezkoumala všechny tři konstrukty současně. To naznačuje, že současné výzkumné přístupy mohou přehlížet složitější interakce mezi těmito faktory. Výsledky ukázaly, že nízká self-efficacy úzce souvisí s vyšší mírou demotivace (Wicaksono et al., 2023; Wei & Wang, 2025), zatímco vyšší self-efficacy je spojena s větší motivací a častějším využíváním efektivních strategií učení (Montaño-González & Cancino, 2020; Omar et al., 2021). Dále bylo prokázáno, že iLoC pozitivně koreluje se self-efficacy i akademickou motivací studentů a žáků (Chang & Ho, 2009; Hsieh & Kang, 2010;

20 Hajmohammadi & Aghayani, 2022; Phipps, 2024). Tyto vztahy podporují předpoklad, že self-efficacy, iLoC, motivace i demotivace jsou vzájemně propojené konstrukty, které hrají klíčovou roli v procesu učení. Jejich vzájemná interakce může výrazně ovlivňovat to, jak studenti a žáci reagují na výzvy spojené s osvojováním cizího jazyka, a měla by být zohledněna při tvorbě pedagogických strategií.

Důležitým aspektem této problematiky bylo také to, jakým způsobem jsou tyto vztahy zkoumány a měřeny. Analýza metodologií studií ukázala, že výzkum v této oblasti je postaven převážně na kvantitativních metodách, zejména na korelačních a regresních analýzách (Hsieh & Kang, 2010; Khodadad & Kaur, 2016; Montaña-González & Cancino, 2020). Přestože byly identifikovány jasné vzorce v souvislostech mezi těmito proměnnými, jejich interpretace je omezená tím, jakým způsobem byly operacionalizovány a měřeny. Experimentální přístupy se objevují méně často a zaměřují se především na kauzální vztahy mezi iLoC a akademickou výkonností (Chang & Ho, 2009; Taherkhani et al., 2022). Strukturální modelování bylo použito jen ve vybraných studiích (např. Khodadad & Kaur, 2016; Bahari, 2019; Wicaksono et al., 2023; Li et al., 2025), což poukazuje na rezervy v modelování komplexních vztahů mezi konstrukty.

Naopak, kvalitativní výzkumy jsou v této oblasti značně podrepresentovány, přestože by mohly poskytnout hlubší vhled do subjektivního vnímání motivace, atribučních procesů a emocí studentů a žáků spojených s učením cizího jazyka. V dostupné literatuře se objevují pouze jednotlivé studie, které využívají tematickou analýzu rozhovorů, autobiografické eseje nebo pozorování třídního prostředí (García Gutiérrez & Durán Narváez, 2018; Kim & Kim, 2018; Zhu, 2023). Tyto přístupy umožňují pochopení individuálních zkušeností studentů a žáků a jejich způsobu vnímání self-efficacy, což by mohlo přispět k vytvoření efektivnějších pedagogických strategií. Nicméně většina studií dává přednost kvantitativním metodám, které sice umožňují statistické zobecnění výsledků, ale neposkytují tak detailní vhled do psychologických mechanismů jednotlivců. Tento nesoulad mezi využívanými metodami a povahou zkoumaných jevů naznačuje potřebu vyváženějšího přístupu, který by kombinoval kvantitativní analýzu vztahů mezi proměnnými s kvalitativním zkoumáním subjektivních zkušeností studentů a žáků. Další omezení se týká nedostatečného využití longitudinálních výzkumů, což brání přesnému zmapování dynamiky těchto vztahů v čase. Například ačkoli víme, že vyšší self-efficacy je spojena s nižší demotivací, není jasné, jakým způsobem se tento proces vyvíjí u jednotlivců – zda je snížení demotivace důsledkem opakovaných akademických úspěchů nebo zda k ní přispívají i jiné faktory, jako je pozitivní zpětná vazba.

4.1 Praktické implikace

Získané poznatky mají významné praktické implikace pro výuku anglického jazyka. Pokud je nízká self-efficacy jedním z hlavních faktorů demotivace, je žádoucí, aby pedagogové aktivně podporovali její rozvoj u studentů a žáků. Toho lze dosáhnout například poskytováním příležitostí k výkonnostním úspěchům (Bandura, 1983), tedy

skrze zkušenosti, při nichž studenti a žáci zažívají úspěch a budují si pozitivní vztah k procesu učení. Vzhledem k pozitivní korelaci mezi self-efficacy a iLoC je vhodné, aby byla autonomie studentů a žáků systematicky podporována, neboť právě osobní kontrola nad učením významně posiluje oba konstrukty (Chang & Ho, 2009; Montaño-González & Cancino, 2020; Omar et al., 2021). V neposlední řadě by pedagogové měli klást důraz na pozitivní zpětnou vazbu a podporovat studenty a žáky v atribuci úspěchu vlastním schopnostem a úsilí, což rovněž přispívá k posílení self-efficacy i motivace (Hsieh & Kang, 2010; Kim & Kim, 2018)

4.2 Budoucí výzkum

Vzhledem k výsledkům naší analýzy by se budoucí výzkum měl zaměřit na komplexní analýzu vztahů mezi self-efficacy, LoC a demotivací, a to prostřednictvím longitudinálních výzkumů, které by umožnily sledovat změny v těchto faktorech v čase (Schunk & Pajares, 2009; Wei & Wang, 2025). Většina dostupných studií pracovala s korelačními designy a poskytovala pouze statické pohledy na tyto konstrukty, proto je nezbytné více zkoumat kauzální mechanismy a lépe porozumět tomu, jak se dynamika těchto vztahů vyvíjí.

Vedle kvantitativních metod, jako je korelační analýza či strukturální modelování, by bylo vhodné zahrnout i kvalitativní přístupy, např. tematickou analýzu rozhovorů či esejí. Tyto metody by mohly poskytnout hlubší vhled do subjektivních prožitků studentů a žáků, umožnit identifikaci individuálních rozdílů a zjistit, jakým způsobem studenti a žáci vnímají svou motivaci a akademickou kontrolu v reálných situacích (Braun & Clarke, 2006). Smíšený výzkumný přístup by navíc umožnil validaci teoretických modelů, které propojují zmíněné konstrukty (Creswell & Clark, 2017), a poskytl by robustnější empirickou základnu pro budoucí výzkum.

Důležitým směrem budoucích výzkumů by mělo být testování konkrétních pedagogických intervencí, které by mohly cíleně přispět k snižování demotivace. Studie by mohly experimentálně ověřit, zda různé výukové strategie, např. zprostředkování výkonnostních úspěchů, autonomní učení nebo cílená zpětná vazba, ovlivňují nejen self-efficacy, ale i dlouhodobé postoje studentů a žáků k učení cizích jazyků. Další možností by bylo využití konstrukčního výzkumu k vytváření a testování konstrukčních principů zmíněných intervencí.

Výsledky této přehledové studie poskytují cennou základnu pro budoucí výzkum, protože identifikovaly klíčové vztahy mezi zkoumanými proměnnými, které však dosud nebyly zkoumány v jednom výzkumném rámci. Rovněž přinášejí přehled výzkumných nástrojů, které lze využít pro měření těchto konstrukcí, jejichž validita a reliabilita jsou doloženy dostupnými údaji (viz tabulka 2). To otevírá prostor pro nové studie, které by nejen rozšířily stávající poznatky o vzájemných vztazích mezi třemi zkoumanými konstrukty, ale také poskytly vědecky podložená doporučení pro pedagogickou praxi. Lepší porozumění mechanismům vedoucím k demotivaci a možností jejího snižování může přispět k vývoji efektivních intervencí, které by podporovaly self-efficacy studentů a žáků cizích jazyků prostřednictvím iLoC.

Tato přehledová studie poskytla systematický pohled na vztahy mezi self-efficacy, LoC a demotivací ve výuce anglického jazyka. Analýza dostupné literatury potvrdila význam těchto faktorů pro motivaci studentů a žáků, avšak ukázala také na metodologické mezery, zejména absenci studií zkoumajících všechny tři konstrukty současně. Výsledky naznačují, že budoucí výzkum by měl směřovat ke komplexnímu propojení těchto proměnných a zároveň využívat širší metodologické spektrum, včetně kombinace kvantitativních a kvalitativních přístupů. Současně by bylo přínosné testovat pedagogické intervence zaměřené na posilování self-efficacy a iLoC jako prostředků k snižování demotivace.

Tato studie tak nejen shrnuje dosavadní poznatky, ale zároveň otevírá prostor pro další výzkum, který by mohl přispět k efektivnějším strategiím jazykového vzdělávání.

Literatura

- Anas, I., Nur, S., Afdaliah, A., Irmawati, I., & Akhmad, A. (2024). A deep dive into graduate students' self-efficacy and academic interaction in online learning. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 27(1), 174–197. <https://doi.org/10.24071/llt.v27i1.5548>
- Bahari, A. (2019). Nonlinear dynamic motivation, demotivation, self-efficacy anxiety and psychological reactance via SEM in CALL context. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*, 11(2), 127–147.
- Balaščíková, V., Blatný, M., & Kohoutek, T. (2003). Aspekty Já jako determinanty výběru copingových strategií. In *Sociální procesy a osobnost – sborník příspěvků* (s. 13–14). Psychologický ústav FF MU.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- 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>
- Benassi, V. A., Sweeney, P. D., & Dufour, C. L. (1988). Is there a relation between locus of control orientation and depression? *Journal of Abnormal Psychology*, 97(3), 357–367. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.97.3.357>
- Bouih, A., Nadif, B., & Benattabou, D. (2021). Assessing the effect of general self-efficacy on academic achievement using path analysis: A preliminary study. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(4), 18–24. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.4.3>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Csizer, K., & Magid, M. (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092383>

- 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>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667343>
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- DuCette, J., & Wolk, S. (1972). Locus of control and extreme behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39(2), 253–258. <https://doi.org/10.1037/h0033386>
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65(2), 34–39.
- Falout, J., Elwood, J. A., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403–417. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.004>
- Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28(8), 3–9.
- 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>
- García Gutiérrez, C. A., & Durán Narváez, N. C. (2018). Revisiting the concept of self-efficacy as a language learning enhancer. *GiST Education and Learning Research Journal*, 15, 68–95. <https://doi.org/10.26817/16925777.391>
- Gardner, R. C. (2004). *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project*. The University of Western Ontario.
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. <https://doi.org/10.7441/978-80-7454-949-6>
- Hajmohammadi, E., & Aghayani, B. (2022). A study on motivation and locus of control among male and female EFL learners. *Mextesol Journal*, 46(2), 1–13. <https://doi.org/10.61871/mj.v46n2-13>
- Hassaskhah, J., Mahdavi Zafarghandi, A., & Fazeli, M. (2014). Reasons for demotivation across years of study: Voices from Iranian English major students. *Educational Psychology*, 35(5), 557–577. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.893557>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Hoskovicová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada Publishing.
- Hřebíčková, M., Blatný, M., & Jelinek, M. (2010). Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*, 54(1), 31–41.
- Hsieh, P. P.-H., & Kang, H.-S. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60(3), 606–627. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x>
- Chang, M.-M., & Ho, C.-M. (2009). Effects of locus of control and learner-control on web-based language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 22(3), 189–206. <https://doi.org/10.1080/09588220902920094>
- Chen, Y., & Zhang, L. (2019). Be creative as proactive? The impact of creative self-efficacy on employee creativity: A proactive perspective. *Current Psychology*, 38(2), 589–598. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9721-6>
- Cho, M.-H., & Jonassen, D. H. (2009). Development of the human interaction dimension of the self-regulated learning questionnaire in asynchronous online learning environments. *Educational Psychology*, 29(1), 117–138. <https://doi.org/10.1080/01443410802516934>
- Chung, H. Q., Chen, V., & Olson, C. B. (2021). The impact of self-assessment, planning and goal setting, and reflection before and after revision on student self-efficacy and writing performance. *Reading and Writing*, 34, 1885–1913. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10186-x>
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398.

- 24 Khodadad, M., & Kaur, J. (2016). Causal relationships between integrative motivation, self-efficacy, strategy use and English language achievement. *3L the Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22(3), 111–125. <https://doi.org/10.17576/3L-2016-2203-08>
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31(2), 183–204.
- Kim, T.-Y., & Kim, J. Y. (2016). EFL learning demotivation in the Korean context: Similarities and differences across school levels. *English Language & Literature Teaching*, 22(1), 135–156.
- Kim, T.-Y., & Kim, J. Y. (2018). Remotivation strategies for Korean male high school students' English learning. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 18(1), 50–77. <https://doi.org/10.15738/kjell.18.1.201803.50>
- Kim, T.-Y., & Seo, H.-S. (2012). Elementary school students' foreign language learning demotivation: A mixed methods study of Korean EFL context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 160–171.
- Lai, H.-Y. T. (2013). What demotivates English learners in the classroom? *The International Journal of Humanities Education*, 10(3), 13–25.
- Lee, C. (1982). Self-efficacy as a predictor of performance in competitive gymnastics. *Journal of Sport Psychology*, 4(4), 405–409. <https://doi.org/10.1123/jsp.4.4.405>
- Lefcourt, H. M. (1992). Durability and impact of the locus of control construct. *Psychological Bulletin*, 112(3), 411–414. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.411>
- Li, C., Zhao, X., Pan, Z., Yi, T., & Long, Q. (2024). Towards lessening learners' aversive emotions and promoting their mental health: Developing and validating a measurement of English speaking demotivation in the Chinese EFL context. *The International Journal of Mental Health Promotion*, 26(2), 161–175. <https://doi.org/10.32604/ijmh.2023.029896>
- Li, X., Sulaiman, N. A., & Aziz, A. A. (2025). Factors influencing Chinese non-English majors' attitudes toward blended learning: The role of perceived relevance, online self-efficacy, and teachers' digital literacy. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(5), 239–254. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i5.6823>
- Marlatt, G. A., Baer, J. S., & Quigley, L. A. (1995). Self-efficacy and addictive behavior. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 289–316). Cambridge University Press.
- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised causal dimension scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(5), 566–573.
- McLean, S., & Poulshock, J. (2018). Increasing reading self-efficacy and reading amount in EFL learners with word-targets. *Reading in a Foreign Language*, 30(1), 76–91.
- Meng, C., Cui, G., & Wang, S. (2015). The effects of self-evaluation traits on EFL students' learning satisfaction. *Proceedings – 2015 International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)*, 184–189. <https://doi.org/10.1109/eitt.2015.46>
- 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>
- Montaño-González, J., & Cancino, M. (2020). Exploring the relationship between language learning strategies and self-efficacy of Chilean university EFL students. *Mextesol Journal*, 44(2), 1–16.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Peter Lang Publishing.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Academia.
- Omar, S., Shaharuddin, W. Y. W., Azim, N. A. F., Nawi, N. S. M., Zaini, N., & Syahfutra, W. (2021). Academic motivation in English online classes: A comparative study of universities in Malaysia and Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 477–487. <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i2.34538>
- Parkes, K. R. (1991). Locus of control as moderator: An explanation for additive versus interactive findings in the demand-discretion model of work stress? *British Journal of Psychology*, 82(3), 291–312. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1991.tb02401.x>

- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. General Learning Press.
- Phipps, J. (2024). A mixed-method analysis of self-efficacy for speaking with university EFL learners. *The Language Learning Journal*, 52(6), 677–693. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2227866>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall. <https://doi.org/10.1037/10788-000>
- 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>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- 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>
- Shi, H. (2018). English language learners' strategy use and self-efficacy beliefs in English language learning. *Journal of International Students*, 8(2), 724–741. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.101>
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (s. 35–53). Routledge / Taylor & Francis Group.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (s. 35–37). Nfer-Nelson.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. Allyn & Bacon.
- Taherkhani, B., Aliasin, S. H., Khosravi, R., & Izadpanah, S. (2022). The interface between metacognitive strategy training and locus of control in developing EFL learners' listening comprehension skill. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.847564>
- Thorner, N., & Kikuchi, K. (2019). The process of demotivation in language learning: An integrative account. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (s. 367–388). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_18
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (s. 37–63). University of Rochester Press.
- Wei, D., & Wang, P. (2025). Understanding motivation, behaviors, and boredom in L2 learning: Variable-centered and person-centered approaches. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688251324693>
- Wicaksono, B. H., Ismail, S. M., Sultanova, S. A., & Abeba, D. (2023). I like language assessment: EFL learners' voices about self-assessment, self-efficacy, grit tendencies, academic resilience, and academic demotivation in online instruction. *Language Testing in Asia*, 13(1), Article 37. <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00252-2>
- Williams, M., & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist approach. *Les Cahiers de L'Apliu*, 16(3), 19–27. <https://doi.org/10.3406/apliu.1997.1201>
- Xie, J., Gallo, K., & Epting, K. (2024). Root cause analysis of demotivation in the EFL classroom: The role of task value in a monolingual culture. *International Journal of TESOL Studies*, 6(1), 34–45. <https://doi.org/10.58304/ijts.20240103>
- Xie, J., Xie, T., Yan, Z., Yan, Z., Xiang, H., Xia, L., & Gallo, K. (2021). Learner perceptions of demotivators in the EFL classroom: Conceptual framework and scale development. *The Journal of AsiaTEFL*, 18(4), 1302–1323. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.4.14.1302>
- Yu, L., Lo, W.-J., & Lincoln, F. (2017). Effects of intervention on self-regulated learning for second language learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(3), 338–358. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0014>

- 26** Zheng, B., Chang, C., Lin, C.-H., & Zhang, Y. (2021). Self-efficacy, academic motivation, and self-regulation: How do they predict academic achievement for medical students? *Medical Science Educator*, 31(1), 125–130. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01143-4>
- Zhu, K. (2023). Motivations for English learning discontinuation among Jiangsu senior high school students: A case study amidst China's new college entrance examination context. *Psychology in the Schools*, 61(3), 1195–1216. <https://doi.org/10.1002/pits.23107>

Mgr. Karel Kunčar, Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 623/7, 603 00 Brno
482170@mail.muni.cz

Příloha 1 Přehled studií zaměřených na vztah mezi demotivací (DEM/MOT), self-efficacy (SE) a lokalizací kontroly/atribucí (LoC/ATT) v rámci EFL

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Chang & Ho (2009) Tchaj-wan	SE LoC	Prozkoumat vliv eLoC a iLoC na akademický výkon a SE studentů v prostředí on-line jazykového vzdělávání.	Výzkumný soubor: 115 univerzitních studentů z Tchaj-wanu. Metody: Kvantitativní: dotazníky, data byla analyzována pomocí ANOVA a <i>t</i>-testů. SE byla měřena pomocí škály převzaté z MSLQ (<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i>). LoC byl hodnocen prostřednictvím nástroje adaptovaného ze dvou měřících škál: IARQ (<i>Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire</i>) a CLBS (<i>Control of Learning Beliefs Scale</i>). Obě škály vykazaly přijatelnou reliabilitu ($\alpha = 0,71$ pro LoC a $\alpha = 0,93$ pro SE).	– Studenti s iLoC dosáhli lepších výsledků v testech a měření SE. – Studenti, kteří měli možnost řídit svůj vlastní proces učení (<i>learner-control</i>), získali lepší výsledky než ti, kteří měli výukový program řízený systémem (<i>program-control</i>). – Nejlepší výsledky měli studenti s iLoC ve verzi programu řízené studentem. Naopak, nejhorší výsledky vykazovali studenti s eLoC ve verzi řízené programem.
Hsieh & Kang (2010) Jižní Korea	SE LoC	Prozkoumat, jak atribuční procesy a SE ovlivňují akademické výsledky v EFL kontextu.	Výzkumný soubor: 192 žáků 9. ročníku z Jižní Koreje. Metody: Kvantitativní: dotazníky, statistická analýza: korelační a regresní analýza, MANOVA. Byly využity CDS II (<i>Causal Dimension Scale II</i>) pro měření atribucí (včetně iLoC, stability, osobní kontroly a externí kontroly); LAAS (<i>Language Achievement Attribution Scale</i>) pro měření důvodů přisuzovaných úspěchu či neúspěchu; dotazník měřící SE na škále 0–100 (pocit jistoty ve zvládnutí úkolu); jazykové testy, při kterých žáci sami hodnotili svůj úspěch nebo neúspěch. Měřicí nástroje vykazaly přiměřenou až vysokou vnitřní konzistenci (např. $\alpha = 0,85$ pro SE, $0,78$ a $0,80$ pro dimenze atribuce); subškála stability byla vyloučena kvůli nízké reliabilitě.	– SE významně predikovala jazykový úspěch ($R^2 = 0,24$), přičemž vyšší SE byla spojena s lepšími výsledky v testech. – Úspěšní žáci častěji přisuzovali výsledky interním faktorům (schopnosti, úsilí) než externím (učitel, štěstí). – Žáci s vyšší SE vnímali svůj úspěch jako výsledek vlastního úsilí a měli větší osobní kontrolu nad učním. – Žáci s nízkou SE častěji přisuzovali neúspěch externím faktorům (např. obtížnost testu nebo učitel), což naznačuje riziko naučené bezmocnosti.

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Meng et al. (2015), Čína	SE LoC	Prozkoumat vztah mezi sebeúctou, SE, iLoC a spokojeností při učení angličtiny jako cizího jazyka (EFL).	Výzkumný soubor: 211 EFL studentů z Yangtze University, Čína. Metody: Kvantitativní: dotazníky měřící sebehodnocení, obecnou SE, LoC a emoční stabilitu. Byla využita Rosenbergova škála sebeúcty s 10 položkami hodnocenými na Likertově škále ($\alpha = 0,634$); GSE (<i>Generalized Self-Efficacy Scale</i> ; $\alpha = 0,840$); Rotterova škála internality-externality ($\alpha = 0,616$); Eysenckova škála neuroticismu ($\alpha = 0,877$). Spokojenost s učním angličtiny byla posuzována na základě jedné otázky na 5bodové Likertově škále. Analýza dat pomocí deskriptivní statistiky, Pearsonovy korelace, vícenásobné lineární regrese. Validita použitých škál byla doložena předchozími studii, které potvrdily jejich konstrukční a kriteriální validitu.	Výsledky výzkumu – Sebeúcta, obecná SE a iLoC významně korelovaly se spokojeností s učním angličtiny. – Nejvýznamnějším prediktorem spokojenosti byla generalizovaná SE ($\beta = 0,385$, $p < 0,001$). – iLoC měl negativní predikční vztah ke spokojenosti ($\beta = -0,219$, $p < 0,01$), což naznačuje, že studenti s eLoC byli méně spokojeni. – Výsledky podporují hypotézu, že posilování obecné SE a iLoC může vést k vyšší spokojenosti a nižší demotivaci u studentů EFL.
Khodadad & Kaur (2016) Írán	MOT SE	Prozkoumat vztahy mezi motivací, strategiemi učení, SE a úspěchem v angličtině v kontextu EFL.	Výzkumný soubor: 240 středně pokročilých studentů EFL na jazykové škole v Íránu. Metody: Kvantitativní: dotazníky – AMTB (<i>Attitude Motivation Test Battery</i>), SEQ (<i>Self-Efficacy Questionnaire</i>) a SILL (<i>Strategy Inventory for Language Learning</i>). Analýza pomocí popisné statistiky, korelační analýzy a SEM s použitím softwaru AMOS. Všechny nástroje vykazovaly dobrou vnitřní konzistenci (AMTB: $\alpha = 0,72-0,86$; SEQ: $\alpha = 0,74$; SILL: $\alpha = 0,73$) a jejich validita byla potvrzena předchozími studii.	Výsledky výzkumu – Motivace je pozitivně spojena s SE a strategiemi učení. – SE byla pozitivně spjata s použitím efektivních strategií učení. – Strategie učení měly přímý vliv na akademický úspěch, efektivní použití strategií vedlo k lepším výsledkům v testech z angličtiny. – SE mediovala vztah mezi motivací a akademickým úspěchem, studenti s vyšší motivací a SE dosahovali lepších výsledků.

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Yu et al. (2017) Čína	SE ATT	Ověřit účinnost intervenčního programu zaměřeného na autonomní učení u vysokoškolských studentů angličtiny jako cizího jazyka (EFL). Cílem bylo zjistit, zda intervence ovlivní motivaci, SE, strategie učení a jazykovou výkonnost studentů.	Výzkumný soubor: 120 studentů angličtiny (VŠ, 2. ročník), náhodně rozdělení do kontrolní ($n = 60$) a experimentální ($n = 60$) skupiny. Metody: Kvantitativní intervenční studie s opakovaným měřením (pre-, mid- a post-test). Šestitýdenní intervence (6×2 hod.) byla zaměřena na klíčové komponenty SRL: stanovování cílů, SE, řízení času a prostředí, jazykové strategie a akademickou atribuci. Výuka probíhala formou modelu „prezentace – nácvik – reflexe“ s využitím strukturovaných deníků. K měření byly použity dotazníky MSLQ (<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i>), SILL-ELL (<i>Strategy Inventory for Language Learning</i>) a část standardizovaného testu CET-4. Data byla analyzována pomocí ANOVA v SPSS s Bonferroniho korekcí. Dotazník MSLQ vykazuje vysokou reliabilitu ($\alpha = 0,62-0,93$) a potvrzenou prediktivní i faktorovou validitu. Nástroj SILL-ELL byl použit ve validované 28položkové verzi s ověřenou reliabilitou a latentní strukturou dle předchozích výzkumů. Použitá část testu CET-4 (Reading) rovněž vykazuje vysokou míru validity a reliability dle předchozích výzkumů.	– Experimentální skupina si udržela nebo mírně zvýšila vnitřní motivaci a SE, zatímco u kontrolní skupiny tyto proměnné v čase výrazně poklesly; rozdíl byl statisticky významný. – Intervence přispěla k udržení adaptivní atribuce; studenti v experimentální skupině byli více schopni přisypovat své úspěchy a neúspěchy vnitřním příčinám (např. úsilí, strategie), zatímco v kontrolní skupině došlo k poklesu této schopnosti. – Došlo k významnému zlepšení v řízení času a studijního prostředí u experimentální skupiny ($T1-T3$, $p < 0,001$), zatímco kontrolní skupina vykazala zhoršení v průběhu semestru. – Experimentální skupina dosáhla výrazného zlepšení v metakognitivních, paměťových a kompenzačních strategích, které jsou klíčové pro samostatné řízení učení. Rozdíly oproti kontrolní skupině byly statisticky významné. – V jazykové výkonnosti (CET-4) dosáhla experimentální skupina vyšších výsledků než kontrolní skupina, přestože část výuky byla věnována SRL tréninku – naznačuje to vyšší efektivitu a autonomii při učení.

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
García Gutierrez & Durán Narváez (2018) Kolumbie	DEM SE	Pochopit příčiny demotivace a neochoty žáků učit se angličtinu. Zkoumat vztahy mezi zkušenostmi s učním jazyků a jejich SE.	Výzkumný soubor: 11 žáků střední školy v soukromém jazykovém centru v Ibagué, Kolumbie. Metody: Kvalitativní: Autobiografické eseje psané žáky. Data byla analyzována pomocí tematické analýzy; analýza učitelského diskursu a zpětné vazby poskytované žákům; pozorování třídního prostředí a vztahů mezi žáky a učiteli.	Výsledky výzkumu – Žáci s opakovaným neúspěchem v angličtině vykazovali nízkou SE a negativní postoje k jazyku. – Hlavní faktory spojené se SE žáků byla diskurz učitelů (nedostatečná podpora a neefektivní zpětná vazba vedly k snížení sebedůvěry žáků), vztahy ve třídě (negativní klima a nízká empatie učitelů zvyšovaly demotivaci) a zkušenosti z dětství (minulé neúspěchy formovaly negativní očekávání vůči angličtině). – Podpora rodiny měla významný vliv na rozvoj odolnosti vůči obtížím při učení jazyka. – Výsledky potvrzují, že SE není pouze individuální faktor, ale je spojena s učitelským přístupem, třídním prostředím a předchozími zkušenostmi žáků. – Studie zdůrazňuje význam vytváření bezpečného a podpůrného prostředí pro rozvoj SE a motivace žáků.
Kim & Kim (2018) Jižní Korea	DEM SE	Prozkoumat faktory demotivace při učení angličtiny u žáků středních škol.	Výzkumný soubor: 4 žáci střední školy z Kjonggi, Jižní Korea. Metody: Kvalitativní: Polostrukturované rozhovory se čtyřmi žáky (3 kola: předběžný rozhovor a dvě hlavní interview se zaměřením na motivaci a jazykové testy); otevřený dotazník ke změnám v motivaci pro studium angličtiny; analýza školních záznamů o výsledcích anglických testů. Byla využita obsahová analýza: kódování klíčových témat z rozhovorů a identifikace vzorců v demotivačním procesu.	Výsledky výzkumu – Dva hlavní demotivační faktory: instrumentální motivace (přijetí na univerzitu) a soutěžní motivace s vrstevníky. – Motivované chování bylo klíčové pro zlepšení v angličtině. Žáci, kteří projevovali větší vytrvalost, měli lepší výsledky. – SE hrála důležitou roli: Žáci, kteří dosáhli zlepšení skóre, si začali více věřit a tato víra dále podporovala jejich motivaci. – Přechod z demotivace k demotivaci nebyl automatický, vyžadoval buď vnější

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Bahari (2019) Írán	MOT DEM SE	Testovat teoretický model zahrnující individuální a kolektivní vztah mezi motivací, demotivací, SE a úzkostí na psychologickou reaktanci (PR) v CALL (Computer-Assisted Language Learning) kontextu.	Výzkumný soubor: 1616 dospívajících studentů z 23 soukromých jazykových škol v Teheránu, Írán. Metody: Autorský vytvořený dotazník o 48 položkách měřící NDM (<i>nonlinear dynamic</i>), NDD (<i>nonlinear dynamic</i>), SE, anxiety a PR (<i>psychological reactance</i>). Validita nástroje byla ověřena expertním hodnocením (<i>obsahová validita</i>) a focus group rozhovory (<i>zdánlivá validita</i>). Konstrukční validita byla potvrzena pomocí SEM v programu AMOS verze 16.0 ($GFI = 0,97$; $CFI = 0,96$; $RMSEA = 0,041$). Reliabilita byla ověřena metodou test-re-test ($r = 0,89$ a $\alpha = 0,74-0,93$).	podnět (soutěž s vrstevníky), nebo vnitřní rozhodnutí (uvědomění si důležitosti angličtiny pro budoucnost). - NDM snižuje psychologickou reaktanci (PR) ve třech formách: nevhodné chování, odpor a nesouhlas. - NDM pozitivně ovlivňuje SE studentů, což následně snižuje PR. - NDD naopak zvyšuje psychologickou reaktanci studentů. - NDD ovlivňuje úzkost studentů, která dále zvyšuje jejich psychologickou reaktanci. - Model ukázal silnou souvislost mezi NDM a SE jako pozitivními faktory a mezi NDD a úzkostí jako negativními faktory. - Výsledky naznačují, že individuální přístup k motivaci studentů v CALL kontextu může pomoci snížit úzkost a psychologickou reaktanci, což podporuje efektivnější výuku cizích jazyků.
Mon- taño-González & Cancino (2020) Chile	MOT SE	Prozkoumat vztah mezi používáním jazykových strategií a SE u 62 chilských studentů studujících EFL.	Výzkumný soubor: 62 studentů z univerzity v Santiagu, Chile. Metody: Smíšený výzkumný design, kvantitativní a kvalitativní: Kvantitativní data byla sbírána pomocí dotazníků SILL (<i>Strategy Inventory for Language Learning</i>) a QESE (<i>Questionnaire of English Self-Efficacy</i>), které měřily frekvenci používání strategií a úroveň SE. Oba nástroje vykazovaly vysokou vnitřní konzistenci (SILL: $\alpha = 0,93$; QESE: $\alpha = 0,97$) a byly pilotně testovány na vzorku studentů za účelem zvýšení validity.	- Pozitivní korelace mezi strategiemi a SE: studenti, kteří častěji používali jazykové strategie, vykazovali vyšší úroveň SE. - Rozhovory ukázaly, že studenti s vyšší SE měli větší tendenci k samostatnému učení a byli motivovanější ke zdokonalování svých jazykových dovedností. - Zvýšené používání jazykových strategií nejen zlepšuje jazykové dovednosti, ale také posiluje SE, což může podpořit dlouhodobě udržitelnou motivaci.

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Omar et al. (2021) Malajsie, Indonésie	MOT SE	Identifikovat a porovnat úroveň akademické motivace, SE a autonomního učení studentů při on-line výuce angličtiny ve dvou odlišných kontextech – ESL v Malajsií a EFL v Indonésii.	Výzkumný soubor: 380 vysokoškolských studentů (206 z Malajsie a 174 z Indonésie). Metody: Kvantitativní dotazníková studie s použitím adaptované verze MSLQ (<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i>) zahrnující škály SE a SRL (každá 9 položek). Data byla analyzována pomocí popisné statistiky (deskriptivní analýza) v programu SPSS. Škály dosáhly dobré reliability (α : 0,78 pro self-efficacy, 0,70 pro SRL).	- Obě skupiny studentů vykazovaly vysokou úroveň SE (Malajsie $M = 48,57$; Indonésie $M = 47,00$). - U SRL vykazali malajsijsí studenti vyššími úrovněmi ($M = 47,45$), zatímco indonéští studenti střední úroveň ($M = 42,75$). - Studenti v obou zemích pozitivně přijímali on-line výuku, měli pocit kontroly nad svým učním a vnímali se jako schopní zvládat studium on-line. - Studie doporučuje podporovat strategický rozvoj SRL a SE jako cestu k zvýšení motivace studentů v on-line výuce angličtiny.
Xie et al. (2021) Čína	DEM SE	Vyvinout a ověřit nový nástroj LPDS (<i>Learner Perceptions of Demotivators Scale</i>) pro měření demotivace studentů angličtiny na vysoké škole. Zjistit, jak tento faktor souvisí s SE a akademickým výkonem studentů.	Výzkumný soubor: Studie 1: 295 vysokoškolských studentů EFL. Studie 2: 320 studentů EFL z různých univerzit v Číně. Metody: Kvantitativní validace nástroje. Ve první studii byla provedena EFA na vzorku 295 studentů, která identifikovala tři faktory (negativní chování učitele, ztráta hodnoty úkolu, nízká očekávání úspěchu) a zredukovala 99 položek na 66 ($\alpha = 0,87-0,94$). Ve druhé studii byla provedena CFA	- Finální validovaná škála LPDS má tři faktory: 1) negativní chování učitele, 2) ztráta hodnoty úkolu, 3) nízká očekávání úspěchu. - Ztráta hodnoty úkolu a nízká očekávání úspěchu negativně korelovaly s akademickým výkonem ($r = -0,27$; $r = -0,24$) a se SE ($r = -0,36$; $r = -0,53$). Naopak negativní chování učitele překvapivě pozitivně korelovalo

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Hajmohammadi & Aghayani (2022) Írán	MOT LoC	Prozkoumat vztah mezi motivací a eLoC/iLoC, včetně vlivu věku a pohlaví na tyto proměnné.	na vzorku 320 studentů, která potvrdila dobrou shodu modelu a vedla k finální 24položkové verzi škály LPDS ($\alpha = 0,79-0,88$). Validita podpořena CFA a negativními korelacemi s výkonem a SE. Použity softwary SPSS a AMOS. Výzkumný soubor: 115 EFL studentů z univerzity Payame Noor, Írán. Metody: Internal Locus of Control Index (28 položek, $\alpha = 0,80$) a Laine's Motivation Questionnaire (36 položek, Likertova škála; $\alpha = 0,92$). Data byla analyzována pomocí Pearsonovy korelace a regresní analýzy.	s akademickým výkonem ($r = 0,18$), ale negativně se SE ($r = -0,15$). – Doporučení studie zahrnují důraz na podporující chování učitelů, rozvoj hodnoty úkolů (<i>task value</i>) a zvyšování očekávání úspěchu studentů prostřednictvím cílených pedagogických strategií. – Pearsonova korelace ukázala slabou, ale pozitivní korelaci mezi vnitřní lokalizací kontroly a motivací ($r = 0,198$, $p = 0,034$). – Regresní analýza ukázala, že vnitřní lokalizace kontroly predikuje 3,9 % variance v motivaci studentů ($R^2 = 0,039$, $p < 0,05$). – Nebyla zjištěna žádná významná korelace mezi věkem studentů a jejich motivací ($r = -0,112$, $p = 0,231$). – Nebyla zjištěna žádná významná korelace mezi věkem studentů a jejich vnitřní lokalizací kontroly. – Nebyl nalezen žádný statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami v úrovni motivace ($t = 0,113$, $p = 0,767$). – Výsledky podporují SDT (<i>Self-Determination Theory</i>), která naznačuje, že vnitřní lokalizace kontroly zvyšuje autonomii a kompetenci studentů. – Studie doporučuje učitelům zaměřit se na metody výuky, které podporují autonomie studentů a jejich vnímání kontroly nad vlastním učením.

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Taherkhani et al. (2022) Írán	SE LoC	Prozkoumat vliv metakognitivního tréninku na poslechové dovednosti a LoC u EFL studentů.	Výzkumný soubor: 100 EFL studentů z University of Zanjan, Írán. Metody: Kvantitativní: Rotterova škála, pre-test a post-test poslechových dovedností, 10týdenní tréninkový program. Data byla analyzována pomocí dvou samostatných ANCOVA testů. Validita a reliabilita nástrojů byly doloženy: Cronbachova alfa u Rotterovy škály $\alpha = 0,93$; MALQ $\alpha = 0,87$; pre-test $\alpha = 0,83$; post-test $\alpha = 0,70$; Oxford Quick Placement Test (KR-21) $\alpha = 0,86$. Validita poslechových testů byla potvrzena expertním posudkem.	Výsledky výzkumu – Metakognitivní trénink strategií poslechu (MLSII) měl pozitivní vliv na porozumění poslechu studentů s iLoC ($F = 40,20, p < 0,05$). – Studenti s iLoC, kteří prošli tréninkem, dosáhli významně lepších výsledků v testu poslechového porozumění. – eLoC neměl žádný významný vliv na výsledky poslechového porozumění ($F = 0,59, p = 0,45$), což naznačuje, že studenti s externím LoC neprofitovali z tréninku stejnou měrou. – Výsledky podporují hypotézu, že metakognitivní strategie mohou zlepšit jazykové dovednosti, zejména u studentů s iLoC. – Studie doporučuje zaměřit se na individualizovaný přístup k výuce strategií, zejména u studentů s eLoC.
Wicaksono et al. (2023) Etiopie	DEM SE	Zkoumat vztahy sebehodnocení, SE, houževnatosti (grit), akademické odolnosti a demotivace u EFL studentů v on-line výuce.	Výzkumný soubor: 385 EFL studentů z různých univerzit v Etiopii. Metody: Kvantitativní výzkum využívající dotazníky: CSAQ (<i>Core of Self-Assessments Questionnaire</i>), S-ES (<i>Self-Efficacy Scale</i>), LSDGS (<i>Language-Domain-Specific Grit Scale</i>), ARS (<i>Academic Resilience Scale</i>) a ADS (<i>Academic Demotivation Scale</i>). Spolehlivost nástrojů byla ověřena ($\alpha = 0,86-0,97$). Validita konstruktu byla potvrzena konfirmační faktorovou analýzou (CFA) a SEM provedeným v LISREL 8.80. Data byla analyzována pomocí SEM k testování vztahů mezi proměnnými.	Výsledky výzkumu – Sebehodnocení významně predikovalo akademickou odolnost ($\beta = 0,75, t = 14,87$) a snížení akademické demotivace ($\beta = -0,79, t = -16,78$). – SE měla nejsilnější pozitivní vliv na akademickou odolnost ($\beta = 0,86, t = 21,13$) a nejvýrazněji snižovala akademickou demotivaci ($\beta = -0,81, t = -18,72$). – Akademická houževnatost (<i>grit tendencies</i>) měla pozitivní vliv na odolnost ($\beta = 0,71, t = 13,45$) a negativní na demotivaci ($\beta = -0,65, t = -11,52$). – Silná korelace mezi akademickou odolností a SE ($r = 0,892$) a mezi

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Zhu (2023) Čína	DEM SE	Identifikovat důvody vedoucí čínské středoškolské žáky k ukončení studia angličtiny ve prospěch japonštiny v rámci přípravy na vysokoškolské přijímací zkoušky.	Výzkumný soubor: 52 žáků střední školy v provincii Jiangsu (Tiang-su) – 30 chlapců, 22 dívek. Metody: Kvalitativní případová studie; data sbírána pomocí polostrukturovaných videoorozhovorů (30 minut každý). Data analyzována tematickou analýzou v softwaru NVivo 11, využívající teorii LZMSS jako teoretický rámec.	sebehodnocením a akademickou demotivací ($r = -0,837$). – On-line výuka a hodnocení mohou mít negativní vliv na motivaci, ale posilování sebehodnocení a SE pomáhá tento efekt zmírnit. – Výsledky naznačují, že podpora autonomie studentů, pozitivního sebehodnocení a rozvoje houževnatosti může vést k snížení akademické demotivace a zvýšení úspěšnosti v on-line výuce. – Nízká SE u žáků pramenila z testově orientované výuky, absence fonetické připravy a nedostatečné individuální podpory v přeplněných třídách. – Žáci často přisuzovali neúspěch sobě („nejsem na jazyky“) nebo vnějším faktorům (nezájem učitele, velké třídy). – Hlavní motivací k přechodu na japonštinu byla demotivace vůči angličtině a instrumentální motivace – snaha dosáhnout lepších výsledků u zkoušek. – Převládá <i>ought-to</i> L2 self – žáci se neúčili jazyk z vnitřního zájmu, ale kvůli tlaku a očekáváním (školy, rodičů, systému), ideál L2 self se téměř neobjevil. – Studenti vykazovali nízkou SE v asynchronní on-line výuce, zejména při komunikaci s učiteli – báli se ptát, žádat o pomoc nebo vyjadřovat nesouhlas, což vedlo k pasivité a slabé akademické interakci.
Anas et al. (2024) Indonésie	DEM SE	Prozkoumat vliv SE na kvalitu akademické interakce studentů v asynchronním on-line prostředí při výuce angličtiny jako cizího jazyka (EFL).	Výzkumný soubor: 78 studentů magisterského studia anglického jazyka ze dvou univerzit v Indonésii. Metody: Smišený výzkum; využit on-line dotazník AOSRLI (<i>Asynchronous Online Self-Regulated Learning Inventory</i>)	

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Li et al. (2024) Čína	DEM SE	Vyvinout a validovat škálu <i>English Speaking Demotivation Scale</i> (ESDS) pro měření demotivace čínských vysokoškolských studentů při učení se mluvené angličtině (EFL). Identifikovat faktory demotivace s cílem přispět k podpoře duševního zdraví studentů.	a polostrukturované focus group rozhovory. Nástroj AOSRLJ vychází z validované verze dle Cho & Jonassen (2009); subškály vykazují střední až vysokou reliabilitu ($\alpha = 0,80$). Data z dotazníků byla analyzována deskriptivně; rozhovory prošly tematickou analýzou v programu Atlas.ti.	Výsledky výzkumu – Mnozí studenti se cítili méněcenní a nedostatečně kompetentní ve srovnání s ostatními, což oslabovalo jejich SE a vedlo k neochotě zapojovat se do diskusí či přispívat svými názory. – Uzavřenost vůči zpětné vazbě, strach z negativního hodnocení a tendence neodpovídat na komentáře ostatních vyvolávaly pocit izolace, čímž klesala vnitřní motivace ke spolupráci a aktivnímu učení. – Nedostatek sebereflexe a schopnosti samostatně řídit své učení (<i>self-dialogue</i> a <i>self-navigation</i>) vedl k pocitům ztracenosti a demotivaci, protože studenti nevěděli, jak efektivně pokračovat v on-line prostředí. – Autoři doporučují rozvíjet podpůrné strategie učitelů (scaffolding), budovat on-line komunitu a cíleně posilovat schopnost studentů samostatně řídit vlastní učení i v textově založeném asynchronním prostředí. – Validováno 6 faktorů demotivace: 1) negativní vliv učitelů (výslednost, metody, osobnost), 2) nízký zájem a vnímaná hodnota mluvené angličtiny, 3) nízká SE (nedostatek důvěry, strategií), 4) negativní vliv spolužáků (vyrušování, rozdílná úroveň dovedností), 5) nepříznivé výukové prostředí (málo příležitostí k interakci s rodilými mluvčími), 6) negativní vliv hodnocení a nevhodných učebních materiálů.

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Phipps (2024) Japonsko	SE ATT	Zjistit změny v SE v mlouení v průběhu semestru, rozdílů mezi pohlavími a vztah SE-atribuce-spokojenost.	Výzkumný soubor: 58 univerzitních studentů (20 mužů, 38 žen), 1. a 2. ročník. Metody: Smišený výzkum; standardizovaný mluvený test (2x, upravený IELTS), SE dotazník dle Bandury (9 položek – „can do“ škála) validovaný pomocí Raschovy analýzy ($\alpha = 0,91$); atribuční dotazník (CDSII, 4 dimenze, upravený), dotazník spokojenosti a 2 otevřené otázky; výuka skrze metodu 4/3/2 (opakovaný mluvený trénink); analýza pomocí Raschovy analýzy (validace SE škály), dvoufaktorová ANOVA (vliv času a pohlaví na SE), Spearman ρ a Pearsonovy korelace (SE $\times$ atribuční dimenze $\times$ spokojenost), kvalitativní analýza v QDA Miner (<i>hypothesis coding</i>).	– Studie doporučuje pedagogické intervence zaměřené na zvýšení self-efficacy, zlepšení výukového prostředí a materiálů a posílení pozitivní role učitelů. – Významný nárůst SE mezi první a druhou administrací mluveného testu ($F/1,56/ = 31,16, p < 0,001, \eta^2 = 0,36$) potvrzuje růst schopnosti vnímaných studentů. – Muži vykazovali vyšší míru SE než ženy ($F/1,56/ = 6,87, p = 0,01$), přestože výsledky testu byly mezi pohlavími srovnatelné. – Pozitivní korelace mezi SE a dimenzí stability ($r_s = 0,39, p = 0,002$); studenti s vyšší SE připisovali výsledky stabilním příčinám (např. dlouhodobým schopnostem). – Silná vazba mezi vnitřními, kontrolovanými atribučními vzorci (např. „měl jsem se víc učit“) a vyšší SE; naznačuje vysokou míru osobní odpovědnosti. – Negativní korelace mezi SE a spokojeností s výsledkem u druhého testu ($r = -0,23, p = 0,04$); studenti s vyšší SE měli vyšší očekávání, a tedy nižší subjektivní spokojenost. – Kvalitativní data potvrdila, že jako nejčastější příčiny úspěchu/neúspěchu byl zmiňováno vlastní úsilí, trénink. Vliv učitele zmiňován nebyl.

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Xie et al. (2024) Čína	DEM SE	Prozkoumat rozdíly v přisuzování demotivačních faktorů mezi běžnými studenty a studenty zapsanými v dvouoborového programu. Identifikovat příčiny demotivace s důrazem na roli vnímanou hodnotou úkolu a SE.	Výzkumný soubor: 320 vysokoškolských studentů (191 žen, 129 mužů), z toho 38 z dvouoborového programu. Metody: Kvantitativní; použity nástroje LPDS (<i>Learner Perceptions of Demotivators Scale</i>) k měření tří dimenzí demotivace (negativní chování učitele, ztráta hodnoty úkolu, nízké očekávání úspěchu; $\alpha = 0,79-0,88$), dále škála SE (upravený <i>Grade 9 French Survey</i>, $\alpha = 0,84$) a výsledky testu CET4. Data analyzována pomocí t-testů a hierarchické regresní analýzy ve třech krocích (postupné zapojení proměnných pohlaví, výkonu a zápisu do dvojího oboru).	– Statisticky významné rozdíly mezi skupinami byly identifikovány pouze v oblasti percepce hodnoty úkolu (<i>loss of task value</i>), přičemž studenti zapsaní v dvouoborovém programu vykazovali vyšší hodnotu tohoto aspektu než běžní studenti. – Vnímaná hodnota úkolu byla negativně koreloována s jazykovým výkonem (CET skóre; $r = -0,28$, $p < 0,001$) a SE ($r = -0,36$, $p < 0,001$), což naznačuje, že vyšší výkonnost a vnitřní přesvědčení o vlastní schopnosti snižují pravděpodobnost ztráty hodnoty úkolu. – Hierarchická regresní analýza prokázala, že zápis do dvojího oboru představuje signifikantní prediktor vnímané hodnoty úkolu i po kontrole pohlaví, jazykového výkonu a úrovně SE (změna $R^2 = 0,024$, $p < 0,001$). – Zjištění podporují předpoklady teorie očekávání a hodnoty (<i>expectancy-value theory</i>) a indikují, že vnímaná hodnota úkolu (<i>task value</i>) může představovat zásadní determinant demotivace v kontextu výuky cizích jazyků. – Studie zároveň potvrzuje význam SE jako protektivního faktoru vůči ztrátě zájmu a perzistenci ve studiu navzdory demotivujícím vlivům prostředí.

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Li et al. (2025) Čína	DEM SE	Prozkoumat vliv vnímané relevance obsahu kurzu, on-line SE studentů a digitální gramotnosti učitelů na postoje čínských vysokoškolských studentů (neanglických oborů) k blended learning ve výuce angličtiny.	Výzkumný soubor: 300 studentů z šesti univerzit v provincii Zhejiang (Če-ťiang). Metody: Kvantitativní dotazníkové šetření, měření proměnných: vnímaná relevance, on-line SE, digitální gramotnost učitelů, postoje k blended learning. Analýza dat pomocí SEM v SPSS 26.0 a AMOS 24.0. Všechny škály dosáhly vysoké reliability ($\alpha > 0,86$).	Vnímaná relevance kurzu měla největší vliv na pozitivní postoje studentů k <i>blended learning</i> ($B = 0,38, p < 0,001$). – Studenti, kteří vnímali obsah jako smysluplný pro své akademické a profesní cíle, vykazovali vyšší motivaci a angažovanost. Výsledek podporuje Kellerův ARCS model. – On-line SE významně ovlivňovala postoje k výuce ($B = 0,34, p < 0,001$); studenti, kteří věřili ve svou schopnost zvládat on-line úkoly, pocitovali méně úzkosti, více vytrvalosti a pozitivněji vnímali <i>blended learning</i>. – Demotivace studentů se projevovala formou tzv. <i>tacit truancy</i> – psychické neangažovanosti navzdory fyzické přítomnosti ve výuce. Tento jev byl spojován s nízkou vnímanou relevancí, slabou on-line SE a nízkou digitální gramotností učitelů. – Studenty vnímaná digitální gramotnost učitelů měla statisticky významný vliv na postoje studentů ($B = 0,27, p < 0,001$). Studenti, kteří vnímali své učitele jako technicky kompetentní, projevovali vyšší spokojenost a pozitivnější vztah ke kombinované výuce. – Studie doporučuje soustředit se na tři oblasti: zvyšovat vnímanou relevanci kurzů, rozvíjet technologické kompetence studentů a systematicky podporovat digitální dovednosti učitelů, aby se posílila motivace a snížila pasivita v povinných jazykových kurzech.

Studie/země	Konstrukty	Cíle výzkumu	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Wei & Wang (2025) Čína	DEM SE	Prozkoumat vztahy mezi motivací, nudou, SE a studijním chováním v L2 výuce. Kombinuje přístup zaměřený na proměnné a osobnostní profily studentů.	Výzkumný soubor: 522 čínských vysokoškolských studentů. Metody: Směšené; analýzy zaměřené na proměnné (SEM) a na jedince (LPA). Použity dotazníky AES (Academic Self-Efficacy Scale), AMS (Academic Motivation Scale), ABS (Academic Boredom Scale) a ELQ (Engagement in Learning Questionnaire). Všechny škály vykazaly vysokou reliabilitu ($\alpha > 0,80$).	– Strukturální modelování ukázalo, že SE přímo pozitivně predikuje úroveň studijního zapojení (<i>engagement</i>) a zároveň nepřímo snižuje míru nudy (<i>boredom</i>) prostřednictvím zvýšené vnitřní motivace. – Nuda fungovala jako mediátor mezi nízkou motivací a negativním chováním při studiu, čímž potvrdila svou roli jako významný negativní emoční faktor v procesu učení. – Latentní profilová analýza (LPA) identifikovala tři distinktivní motivační profily studentů: 1) Vysoce motivovaní: vysoká vnitřní motivace, vysoká SE, nízká nuda, silné zapojení, 2) Průměrně motivovaní: střední hodnoty ve všech proměnných, 3) Demotivovaní: nízká motivace, nízká SE, vysoká nuda, nízké zapojení. – Zjištění potvrzují, že nízká SE je spojena s absencí vnitřní motivace. Jedná se o rizikové faktory vedoucí k rozvoji nudy, která se následně promítá do zhoršeného výkonu. – Autoři doporučují při výuce cizích jazyků zohledňovat individuální motivační profily žáků a cíleně podporovat SE, aby se předešlo kognitivní i emoční demotivaci. – Studie zároveň podtrhuje význam kombinace variable-centered a person-centered přístupů pro hlubší porozumění individuálním rozdílům v L2 třídách.

Poznámka: iLoC – vnitřní lokalizace kontroly; eLoC – vnější lokalizace kontroly; ANOVA – analýza rozptylu; MANOVA – multivariační analýza rozptylu; ANCOVA – analýza kovariance; EFA – explorační faktorová analýza; CFA – konfirmační faktorová analýza; LPA – analýza latentních profilů; SEM – strukturální modelování; α – Cronbachovo α