

İngilizce Derslerinde Hissedilen Can Sıkıntısının Nedenleri Üzerine Sistematiik Bir İnceleme

A Systematic Review on the Causes of Boredom in English Classes

Veli Başaranol 

Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek
Yüksekokulu, Bolu, Türkiye,
velibasaranol@ibu.edu.tr
ror.org/01x1kqx83



Geliş Tarihi/Received: 13.01.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 16.08.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
23.12.2025

Öz: Bu çalışmada, İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısı nedenleri üzerine yapılmış akademik çalışmaların sistematiik bir incelemesi yapılmıştır. Alan yazında İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısının nedenlerine yönelik yapılan çalışmaların 2016-2024 yılları arasında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Google Scholar, Scopus ve Web of Science veri tabanlarında yapılan çalışmalar incelemeye dahil edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 33 adet çalışma sistematiik değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmaların nerede ve hangi örneklemeler ile yapıldığı, öğretim türü, yöntemleri ve bulguları incelenmiştir. İngilizce derslerinde can sıkıntısı nedenlerinin Polonya, Çin ve İran'da çoğunlukla üniversite öğrencileri üzerinde ve yüz yüze dersler kapsamında nitel yöntemler kullanılarak incelendiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce derslerinde can sıkıntısına neden olan dört ana temanın olduğu bulunmuştur. Bunlar, öğretmen ve öğretim elemanından kaynaklanan nedenler, öğrencilerin kendisinden kaynaklı nedenler, görev ile ilgili nedenler ve bilgi ve iletişim teknolojilerinden kaynaklı nedenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre can sıkıntısının nedenlerinin nicel yöntemler ile incelendiği daha fazla araştırma ile daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir. İngilizce öğrenen öğrenciler arasında can sıkıntısındaki değişimin yönünü izlemek ve belirlemek için deneysel ve boylamsal desenlerin kullanıldığı daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Can Sıkıntısı, İngilizce Derslerinde Can Sıkıntısının Nedenleri, Sistematiik İnceleme

Abstract: In this study, a systematic review of academic studies on the causes of boredom in English classes was conducted. It has been determined that studies on the causes of boredom felt in English lessons in the literature were conducted between 2016 and 2024. Studies in Google Scholar, Scopus and Web of Science databases were included in the review. As a result of the review, 33 studies were included in the systematic review. The samples, countries, type of teaching (face-to-face or online teaching), methods and findings of the studies were examined. It was found that the causes of boredom in English classes were mostly examined on university students in Poland, China and Iran and within the scope of face-to-face courses. As a result of the research, it was found that there are four main dimensions that cause boredom in English classes. These are teacher and instructor-related causes, student-related causes, task-related causes and information and communication technologies-related causes. According to the research findings, more generalizable results can be obtained with more studies examining the causes of boredom with quantitative methods. Further studies with experimental and longitudinal designs are needed to monitor and determine the direction of change in boredom among EFL students.

Keywords: Boredom, Causes of Boredom in English Classes, Systematic Review

Extended Abstract

Over the past decade, boredom has garnered significant attention in educational research (Nett et al., 2010; Eren, 2013; Daschman et al., 2014; Pekrun et al., 2014). This is unsurprising, given its common occurrence in school settings (Pekrun et al., 2010; Daniels et al., 2015) and its association with adverse outcomes such as low academic achievement and school dropout (Pekrun et al., 2014). Moreover, boredom is negatively correlated with key educational factors such as learning, engagement, motivation, self-regulation, and self-efficacy beliefs (Pekrun et al., 2002; Eren, 2013; Eren, 2016). Intriguingly, boredom has only recently been examined in the context of English as a Foreign Language

(EFL) (Nakamura et al., 2021; Pawlak et al., 2020a). This is likely because research in EFL has long been primarily focused on the linguistic and cognitive aspects of language learning (Golombek & Doran, 2014; Richards, 2022). Hence, the current shift towards understanding the holistic learning experience, including emotional variables such as boredom, could be due to the growing recognition of the psychological and emotional factors in language learning outcomes (Derakhshan et. al., 2022; Pawlak et. al., 2022; Zawodniak et. al., 2023).

Indeed, the swiftly growing number of studies that include psychological and emotional variables (Pekrun, 2002) in teaching and learning EFL, particularly boredom (Pawlak et. al., 2022), indicate that boredom is a pervasive emotion in both L2 and EFL classes and has many different types of causes such as lack of involvement, task difficulty, insufficient language skills (Daschman et al., 2011; Kruk & Zawodniak, 2018; Nakamura et al., 2021; Kruk et.al., 2022a). These studies particularly underline that disengagement that has the potential to hinder learning is a crucial component of boredom also in EFL settings (Veiga et al., 2014; Chen & Kent, 2020) where student participation and involvement due to the complex nature of foreign language learning (Mercer & Dörnyei, 2020) are requirements for effective learning.

This study aims to select, identify and synthesize research on the causes of boredom in English language classes. The purpose of the study requires a systematic and detailed review of the literature on the causes of boredom. Therefore, a systematic literature review was performed to address the research questions of the study. In this study, the PRISMA-2020 (Page et al., 2021; Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols) guide was used for the systematic review. PRISMA-2020 facilitates transparent and complete reporting of systematic reviews and the ability of researchers to conduct systematic reviews (Sarkis-Onofre et al., 2021).

The research was conducted using Scopus-Elsevier, Web of Science and Google Scholar databases. When the relevant literature is reviewed, it is found that the studies relating to the causes of boredom in EFL lessons have started to be published since 2016. Regarding the causes of boredom in EFL courses, a total of 33 studies were analyzed within the relevant literature. It is found that the studies examining the causes of boredom in EFL courses were conducted in 11 different countries and the highest volume of research within this domain were conducted in the Polish context (f=10).

The most frequently used method in the studies is qualitative research method. This finding can be attributed to the examined research papers' research emphasis. Given that many studies have concentrated on the reasons behind boredom, employing qualitative research methods would be an appropriate strategy to investigate the phenomenon and gain an in-depth understanding of the research issue (Creswell, 2013). Another detail in the studies analyzed is that these studies were mostly conducted in the context of university students and university students studying in the field of English education (English majors). On the other hand, studies conducted at high school, middle school and primary school level were found to be very limited (Kruk et al., 2022b; Coşkun, 2023; Luong & Hoa, 2023). It was found that the studies examined were conducted in the context of two different educational environments regarding the emergence of boredom: face-to-face courses (f=23) and distance education courses (f=10).

When the findings on the causes of boredom were analyzed, it was concluded that there are many reasons for this feeling to arise and these reasons can be explained under themes such as teachers, students, tasks and information and communication technologies. The findings related to teachers were found to be related to teachers' personality, attitudes, interest in students, not being liked by students and teaching methods and techniques. Another theme is student-induced boredom. It was found that students felt boredom as a result of their low level of foreign language skills and inability to understand the lesson. Tasks and activities related to the course were identified as another theme. It

was frequently reported that factors such as topics and tasks being above or below the level of students, repetitive and meaningless content for students could lead to feelings of boredom.

Information and communication technologies stand out as the last theme identified in this research. This theme stands out as a feature of distance education in the context of online courses. Students find distance education courses boring especially in the communication dimension. The feeling of boredom arises due to the lack of face-to-face communication and a real sense of interaction such as lack of body language (Pawlak et al., 2022).

Future studies examining the causes of boredom in younger age groups (e.g. primary school level) may provide important findings on how and in what ways boredom emerges in the early stages of learning English. The causes of boredom can be tested on larger and broader samples by using valid and reliable measurement tools for the causes of boredom in EFL classes. In this way, more generalizable findings on the causes of boredom can be obtained.

1. Giriş

Can sıkıntısı, son yıllarda eğitim bilimleri alanında birçok araştırmacı tarafından incelenen bir duygudur (Nett vd., 2010; Daschman vd., 2014; Pekrun vd., 2014). Can sıkıntısı okullarda ve derslerde sıklıkla hissedilen olumsuz bir duygu olarak göze çarpmaktadır ve öğrenme, motivasyon, derse katılım, öz düzenleme, öz yeterlilik gibi eğitim bilimsel anlamda önemli değişkenler ile olumsuz yönde ilişkilendirilmektedir (Pekrun vd., 2002; Eren, 2016; Elmalı-Özsaray & Eren, 2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında yukarıda bahsedilen olumsuz sonuçlarına rağmen, can sıkıntısı yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretimi alanında görece çok yakın bir zaman diliminde incelenmeye başlanmıştır (Pawlak vd., 2020a; Derakhshan vd., 2022). Bunun nedeni olarak, EFL alanındaki araştırmaların uzun zamandır yabancı dilin dilbilimsel ve bilişsel yönlerine odaklanmış olması gösterilebilir (Golombek & Doran, 2014; Richards, 2022). Bu nedenle, yabancı dil öğrenimini bütünsel bir bakış açısıyla anlamaya yönelik mevcut değişim, can sıkıntısı gibi duygusal değişkenler de dahil olmak üzere, dil öğrenme sürecindeki psikolojik ve duygusal faktörlerin giderek daha fazla incelenmesini zorunlu kılmaktadır (Derakhshan vd., 2022; Zawodniak vd., 2023).

Can sıkıntısı psikoloji (Vodanovich, 2003; Westgate & Steidle, 2020), eğitim bilimleri (Pekrun vd., 2002), sosyoloji (Conrad, 1997), felsefe (Fenichel, 1951) gibi farklı alanlarda incelenmiş ve işyeri sıkıntısı (Fisher, 1993), akademik can sıkıntısı (Pekrun vd., 2014) gibi farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır. Dolayısıyla, can sıkıntısına ilişkin farklı türde tanımlar mevcuttur. Pekrun ve arkadaşları (2010, s. 532) akademik can sıkıntısını "hoş olmayan, uyarıcı eksikliği ve düşük fizyolojik uyarılmadan oluşan duygusal bir durum" olarak tanımlamaktadır.

Okullar ve sınıflarda sıklıkla hissedilen akademik can sıkıntısı, eğitimin hemen her kademesinde görülebilmektedir. Nitekim Almanya, ABD, İngiltere, Türkiye ve Çin, ABD, Türkiye gibi farklı coğrafya ülkelerinde ve kültürlerde yapılan çalışmalar, ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde can sıkıntısının görülebildiğini ortaya koymuştur (Eren & Coşkun, 2016; Kholili, 2023; Mahmoudi-Gahrouei vd., 2024). Ayrıca, eğitim araştırmalarından elde edilen bulgulara göre, can sıkıntısının öğrenci katılımı (Eren, 2016), algılanan araçsallık (Eren, 2013), öz yeterlilik (Artino vd., 2010), öz düzenleme stratejileri (Pekrun vd., 2011) ve akademik başarı (Goetz vd., 2012; Pekrun vd., 2014) gibi öğrenmeye etki eden önemli değişkenleri olumsuz bir şekilde etkileme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Elmalı-Özsaray ve Eren (2018), can sıkıntısının, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile, EFL derslerine yönelik bilgiye yönelik merakları ve kaygı düzeyleri dikkate alındığında bile güçlü ve olumsuz bir şekilde ilişkilendiğini bulmuşlardır. Ayrıca, can sıkıntısının hem yoksunluk hissi olarak merak hem de ilgi hissi olarak merak ile olumsuz ve anlamlı bir biçimde ilişkilendiği rapor edilmiştir. Pekrun ve arkadaşları (2014), üniversite öğrencilerinin psikoloji dersinde hissettikleri can sıkıntısını boylamsal bir yöntemle inceledikleri çalışmada, can sıkıntısı ile

ders başarısı arasında karşılıklı bir nedensellik ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Buna göre, ders başarısı can sıkıntısını olumsuz yönde etkilerken, can sıkıntısı da ders başarısını olumsuz şekilde etkileyebilmektedir.

Olumsuz bir duygu ve olumsuz sonuçları olan can sıkıntısının nedenlerine yönelik bir takım görüşler ve teoriler bulunmaktadır. Can sıkıntısı psikoloji literatüründe durum sıkıntısı (ortaya çıkmasına katkıda bulunan çevresel/durumsal faktörler) ve özellik değişkeni (kişisel faktörler veya bireylerin can sıkıntısı yaşama eğilimi) olarak incelenmiştir (Farmer & Sundberg, 1986; Fisher, 1993; Kass vd., 2001). Fisher'a (1993) göre, can sıkıntısı hem kişilik özellikleriyle açıklanabilen içsel nedenlerden (özellik) hem de dışsal nedenlerden (çevresel ve görev koşulları) kaynaklanır ve hem dışsal hem de içsel koşulların her ikisinden de aynı anda etkilenebilir. Örneğin, kişi ve çevre etkileşimi arasında bir uyumsuzluk varsa, örneğin öğrencilerin yerine getirmesi gereken görevlerin zorluğu onların seviyelerinin çok üzerinde ya da altında olduğu durumlarda can sıkıntısı ortaya çıkabilir (Fisher, 1993; Acee vd., 2010).

Bu bakış açısı, Başarı Duygularının Kontrol Değer Teorisi'nde kapsamlı bir şekilde tartışılmıştır (Pekrun vd., 2002). Buna göre, mevcut görevler ve faaliyetler üzerinde algılanan kontrol (yüksek kontrol veya düşük kontrol) ile söz konusu görev ve faaliyetlerin yerine getirilmesiyle elde edilecek sonuçlara atfedilen önem/değer derecesi arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak can sıkıntısı hissedilmektedir. Bundan dolayı, düşük veya yüksek kontrol algısına bağlı olarak can sıkıntısı hissinin ortaya çıkabileceği öngörülmektedir (Pekrun, 2006). Bu nedenle, daha önceki çalışmalardan farklı olarak (Csikszentmihalyi, 1990), can sıkıntısı hissi, görevlerin yalnızca çok kolay (yüksek kontrol) ya da çok zor (düşük kontrol) olarak algılandığı durumlarda değil, her iki durumda da ortaya çıkabilmektedir (Acee vd., 2010).

Can sıkıntısının nedenlerini ele alan başka modeller ve teorik bakış açıları da vardır. Yetersiz uyarım modeli (The under-stimulation model), yeterli uyaran olmadığında, görevler tekrarlandığında ve öğrenciler için zorlayıcı olmadığında can sıkıntısının ortaya çıktığını ileri sürer (Larson & Richards, 1991). Bir diğer model zorla çaba modeli (the forced effort model) ise, can sıkıntısını, bireyin monoton ya da karmaşık olarak algılanan bir görev için çok fazla zihinsel çaba sarf etmesinin ya da öğretmenlerinin onları tekrarlayan uygulama faaliyetlerine katılmaya zorlamasının bir sonucu olarak ortaya çıktığını iddia eder (Hill & Perkins, 1985). Uyarılma teorileri (arousal theories) ise can sıkıntısını, bireyin uyarılma ihtiyaçları ile çevresel uyaranlar arasında bir uyumsuzluğun olduğu, yeterli olmayan bir uyarılma durumu olarak açıklar (Eastwood vd., 2012). Çevre, bireyin kapasitesinin üstünde ya da altında uyarıcılar sunabilir. Bu nedenle, çevreyle etkileşim yoluyla yeterince uyarılma sağlanmadığı için can sıkıntısı hissi ortaya çıkar (Berlyne, 1960; Csikszentmihalyi, 1990). Buna göre, bireyler düşük ya da yüksek uyarılma durumlarında can sıkıntısı yaşayabilir. Bu nedenle, bireyler ilkinde zorlayıcı durumlar arayarak, ikincisinde ise durumsal karmaşıklığı azaltarak can sıkıntısından kaçınmaya çalışırlar (Feldman, 1997).

Uyarılma yaklaşımlarının aksine, bilişsel yaklaşımlar (Fisher, 1993) bireylerin çevrelerine ilişkin algılarına, inançlarına ve düşüncelerine odaklanmaktadır (Eastwood vd., 2012). Bilişsel yaklaşımlara göre can sıkıntısı, bireylerin çevrelerine ilişkin algılarının bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Can sıkıntısı deneyimlerinin kaynaklarına odaklanmaları açısından farklılık gösterebilir de, hem uyarılma hem de bilişsel yaklaşımlar can sıkıntısının olumsuz ve geçici bir duygusal durum olduğunu vurgulamaktadır (Eren, 2016). Bu alanda bilinen başka bir teori olan Dikkat Teorisi'ne göre ise can sıkıntısı, fiziksel ve bilişsel kaynakların yeterli düzeyde kullanılmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır (Harris, 2000).

Giderek artan sayıda yapılan çalışmalar, can sıkıntısının yabancı dil derslerinde de ortaya çıktığını ve öğrencilerin yukarıda vurgulanan teorilere benzer şekilde çeşitli nedenlerle İngilizce derslerinde can sıkıntısı hissettiklerini göstermektedir (Derakhshan vd., 2022; Nakamura vd., 2021; Pawlak vd.,

2020b). Örneğin, Nakamura ve arkadaşları (2021), Taylandlı üniversite öğrencilerinin İngilizce sözlü iletişim becerileri derslerinde hissettikleri can sıkıntısının nedenlerini araştırmış ve aşırı bilgi yükü, yetersiz yabancı dil becerileri, etkinlik ve görevlerin uyumsuzluğu, ders ile ilgili görevlerin zorluğu, anlama güçlüğü ve bir konuda fikir ya da görüş eksikliği, fiziksel yorgunluk, sınıf arkadaşlarının olumsuz davranışları ve sınıf içi etkinlik ve görevlerin öğrenciler tarafından olumsuz değerlendirilmesi gibi nedenlerin EFL sınıflarında can sıkıntısının nedenleri olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Derakhshan ve arkadaşları (2021), Covid-19 döneminde İran'daki çeşitli üniversitelerden 208 İngilizce ana dal öğrencisinin çevrimiçi İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının nedenlerini incelemiştir. Düşük öğrenci katılımının ve derslerin yeterince zorlayıcı ya da yeterince zorlayıcı olmayan görevlerinin can sıkıntısının başlıca nedenleri olduğunu bulmuşlardır.

Can sıkıntısının eğitim ortamlarında sıklıkla hissedilen bir duygu olması ve bunun İngilizce dersleri bağlamında da farklı nedenlerden dolayı ortaya çıkması, bu olumsuz duygunun EFL derslerinde hangi nedenlerden dolayı hissedildiğini ve bu alanda yapılmış çalışmalara yönelik mevcut kapsamlı bir incelemenin olmayışı, EFL derslerinde can sıkıntısını meydana getiren nedenlerin sistematik ve detaylı bir şekilde incelenmesini gerekli ve önemli kılmaktadır. Bu bağlamda, EFL derslerinde ortaya çıkan can sıkıntısının nedenlerine ilişkin araştırmaların sistematik bir şekilde incelenmesi, bu alanda daha önce yapılmış sistematik bir incelemenin bulunmadığı da düşünüldüğünde, görece yakın bir zaman diliminde gerçekleştirilmeye başlanan EFL bağlamında can sıkıntısı literatüründeki mevcut eğilimleri, ilgili alandaki boşlukları ve gelecekte yapılabilecek çalışma alanlarını ortaya çıkarmak için önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca, EFL derslerinde can sıkıntısının nedenlerinin sistemli ve kapsamlı bir şekilde sunulması, bu duygunun dil öğretimi esnasında nasıl ve ne şekilde ortaya çıktığına yönelik önemli bulgular sunarak, dil eğitimcilerinin ve program geliştiricilerin bu duygunun ortaya çıkmasına yönelik önlemler almasına ve etkili bir yabancı dil eğitimi gerçekleştirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısı nedenlerinin araştırıldığı çalışmaların özellikleri ve bulguları sunularak, bu olumsuz duygunun EFL bağlamında nelerden etkilendiği ve nasıl ortaya çıktığı üzerine odaklanılmıştır.

Bu kapsamda bu çalışmada, EFL dersleri bağlamında can sıkıntısının nedenlerine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların yöntemleri, hangi öğrenme ortamlarında gerçekleştirildikleri (yüz yüze ya da çevrimiçi sınıflar), örneklemi, nerede gerçekleştirildiği ve bulgularının neler olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede, araştırmanın amacına göre aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısının nedenlerine yönelik çalışmalar hangi ülkelerde yapılmıştır?
2. Çalışmaların yapıldığı eğitim kademeleri hangileridir?
3. Çalışmaların yapıldığı eğitim ortamı hangileridir?
4. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
5. İngilizce derslerinde can sıkıntısının nedenlerine yönelik yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bulgular nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışma, İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısının nedenlerine yönelik yapılan araştırmaları seçmeyi, tanımlamayı ve sentezlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı can sıkıntısı nedenleri literatürünün sistemli ve detaylı bir şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, çalışmanın araştırma sorularına yanıt aramak için sistematik bir literatür incelemesi yapılmıştır. Bu çalışmada, sistematik incelemenin hazırlanmasını ve raporlaştırılmasını kolaylaştırmak için PRISMA-2020 (Page vd., 2021) kılavuzu esas alınmıştır. PRISMA-2020, sistematik incelemelerin şeffaf ve eksiksiz bir şekilde raporlanmasını ve araştırmacıların bir dizi sistematik incelemeyi yapabilmesini kolaylaştırmak için kanıta dayalı bir dizi öneridir (Sarkis-Onofre vd., 2021). Sistematik incelemeler sayesinde, önceki

araştırmaların bulguları tutarlılık ve diğer alanlara veya örneklemelere genellenebilirlik açısından kontrol edilebilir (Mulrow, 1994). Böylelikle, sistematik incelemeler daha önceden yapılmış araştırmaların bir özetini sunar ve birkaç aşamadan oluşur: araştırma sorularının formüle edilmesi, dahil etme/dışlama kriterlerinin tanımlanması, literatür taraması, arama sonuçlarının değerlendirilmesi, bulguların sentezlenmesi ve dahil edilen çalışmalardan sonuçlar çıkarılması (Petticrew & Roberts, 2006).

2.1. Verilerin toplanması

Scopus ve Web of Science (WOS) veri tabanlarının gelişmiş arama motorlarında dikkatlice seçilmiş anahtar kelimeler ve Boolean operatörleri kullanılarak aşağıdaki gibi tarama yapılmıştır (Li vd., 2024):

1. (EFL OR “English language learning”) AND (boredom OR “causes of boredom”)
2. (Boredom OR “causes of boredom” AND (“English learning” OR “language education” OR “EFL classes”))
3. (Boredom) AND (antecedents OR precursors OR causes) AND “English classes”

Belirtilen kelimeler veri tabanlarının başlık, özet ve anahtar kelimeleri kategorilerinde taranmıştır. Anahtar kelimeler ilgili veri tabanlarının eğitim ve eğitim bilimleri, dil bilim, dil eğitimi ve psikoloji kategorilerinde taranmıştır. Veri tabanlarından ulaşılamayan çalışmaların olma ihtimaline karşı Google Scholar veri tabanında “boredom in English” ve “boredom in EFL” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Yukarıda yapılan incelemeden farklı olarak Google Scholar veri tabanında bu anahtar kelimelerin kullanılmasının nedeni olarak, ilgili yazarların, İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısının nedenleri yerine daha genel bir biçimde “can sıkıntısı” ifadesini kullanmış olma ihtimali göz önünde bulundurularak bu tarz makalelerin elenme ihtimalinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Tarama sonucunda Scopus alanında 276, WOS 113, Google Scholar alanında 564 olmak üzere toplam 953 çalışmaya ulaşılmıştır (bkz. Şekil 1). Ayrıca, kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirmek adına, dahil edilen makalelerin referansları ve atıf listeleri kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir (Pan vd., 2025). Bunun sonucunda veri tabanlarından elde edilemeyen 5 farklı çalışma daha araştırma kapsamında incelenmiştir.

Elde edilen sonuçların başlıkları, anahtar kelimeleri ve özetleri yazar dâhil iki kodlayıcı tarafından dikkatle incelenmiştir. Araştırma konusunun yukarıda belirtilen bölümler aracılığıyla net bir şekilde anlaşılmadığı durumlarda, tam metin incelemesi yapılmıştır. Değerlendirme süreci sonucunda araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar belirlenmiştir. Arama sorgusu sonucu 2016-2024 arasında çalışmaların dağıldığı görülmektedir. Bu bakımdan 2016-2024 tarihleri arasında ilgili alanda yapılan çalışmalar incelemeye dâhil edilmiştir. İngilizce ya da Türkçe olarak yayınlanmış çalışmalar araştırma kapsamında incelenmiştir. İngilizce dersleri dışında başka bir yabancı dil öğrenimi ile ilgili çalışmalar (örneğin, Almanca) araştırmanın kapsamına dâhil edilmemiştir. İngilizce derslerinde can sıkıntısı nedenlerini içermeyen, can sıkıntısını daha geniş bir perspektif ile ele alan çalışmalar da kapsama dâhil edilmemiştir.

Çalışmanın dâhil edilme kriterleri şu şekilde belirlenmiştir: veri tabanlarında araştırma makalesi, kitap bölümü ya da tez çalışması olarak tanımlanmak, İngilizce ya da Türkçe olarak yayınlanmak, İngilizce öğrenen öğrencileri katılımcı olarak dahil etmek ve veri tabanlarının eğitim ve yabancı dil öğrenimi ile ilgili kategorilerinde (eğitim araştırmaları, psikoloji, dilbilim ve dil eğitimi vb.) yer almak. Bunun dışında, İngilizce derslerinde can sıkıntısının nedenleri ile ilgili olmayan kayıtlar hariç tutulmuştur.

2.2. Veri analizi

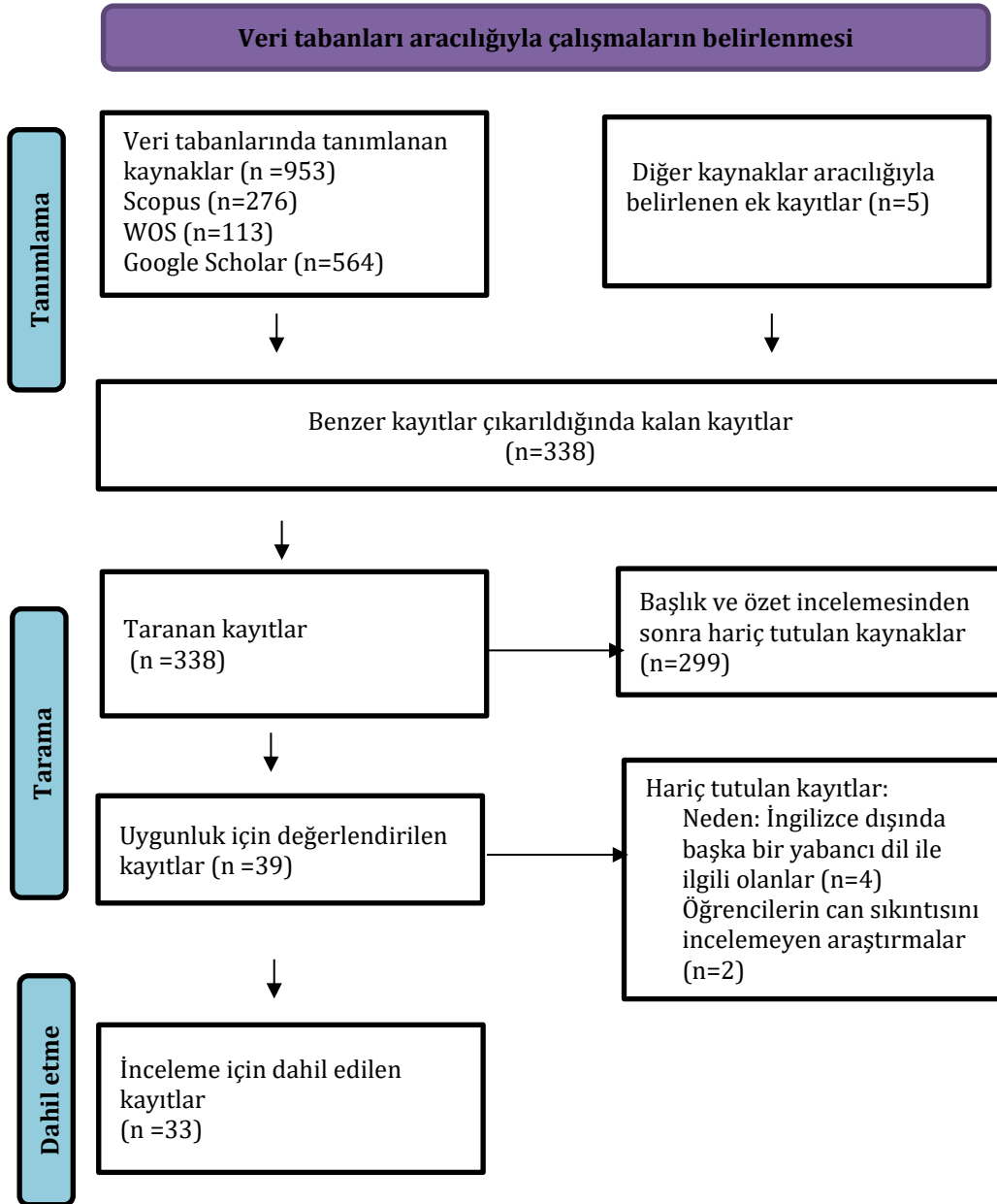
Çalışmanın amaçları doğrultusunda, makaleler incelenen araştırmaların yayın yılı, araştırmanın yapıldığı ülke, kullanılan metodolojiler, eğitim ortamı ve eğitim kademesi ve araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara yönelik analiz dilmıştır. Şekil 1’de verilen PRISMA-2020 (Page vd., 2021) şemasında çalışmanın veri analizine yönelik bilgiler detaylı bir şekilde sunulmuştur. Yapılan tarama

işlemi sonucunda ulaşılan 953 kayıttan arama kriterlerini karşılamayan 920 kayıt çıkarılmış, inceleme 33 kayıt üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Metinlerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2015). Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sorusuna yönelik olarak çalışmaların yapıldığı ülke, eğitim ortamı, eğitim kademesi ve yöntemleri incelenmiştir. Daha sonra araştırmanın beşinci sorusunun analizi için incelenen çalışmalar araştırmacı ve başka bir kodlayıcı tarafından bir kaç kez okunmuş ve kodlayıcılar tarafından nihai temalar belirlenmiştir. Araştırma verilerinin %25'lik bölümü başka bir puanlayıcı tarafından yeniden kodlanmıştır ve kodlayıcılar arası uyum %85 olarak belirlenmiştir (Krippendorff, 2004). Kodlamalardaki tutarsızlıklar tartışma ve uzlaşma yoluyla çözülmüştür. Bu yinelemeli süreç, kodlama sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmayı amaçlamıştır (Chang & Sun, 2024).

Şekil 1

PRISMA (2020) Akış Şeması



Not: Sistematik İnceleme Süreci PRISMA (2020) Akış Diyagramı'ndan elde edilmiştir.

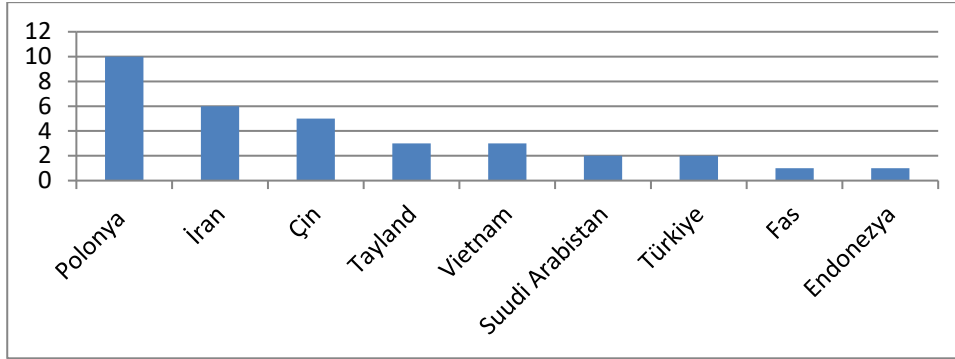
3. Bulgular

3.1. Araştırmanın birinci sorusuna yönelik bulgular

EFL derslerinde hissedilen can sıkıntısının nedenlerine yönelik olarak ilgili alanda veri tabanlarında yapılan inceleme sonucunda 33 adet çalışmaya rastlanmıştır. Şekil 2’de görüldüğü üzere bu alanda yapılan çalışmaların çoğunun Polonya’da (f=10) yapıldığı görülmektedir. Bunu İran (f=6), Çin (f=5), Türkiye (f=2), Tayland (f=3), Vietnam (f=3), Suudi Arabistan (f=2), Fas (f=1), ve Endonezya (f=1) takip etmektedir.

Şekil 2

Ülkelere Yönelik Bulgular

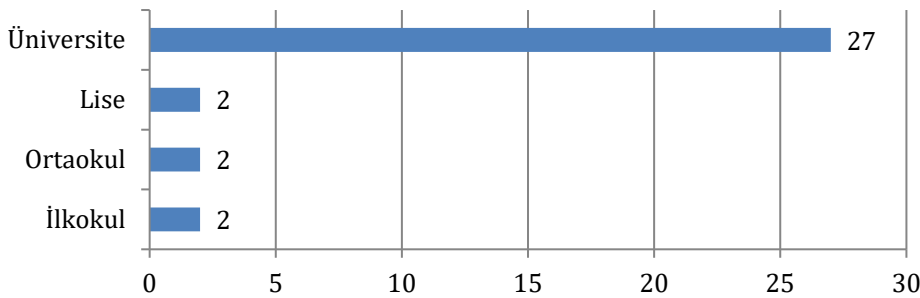


3.2. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular

Şekil 3’te araştırmaların gerçekleştirildiği eğitim kademeleri verilmiştir. Buna göre, 27 çalışma yükseköğretim (üniversite) düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bunu sırası ile lise (f=2), ortaokul (f=2) ve ilkokul (f=2) düzeyinde yapılan çalışmalar takip etmektedir.

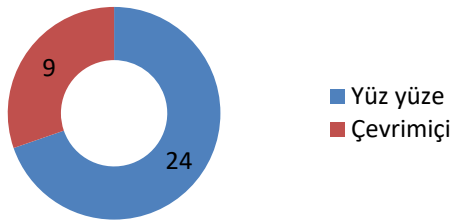
Şekil 3

Eğitim Kademesine Yönelik Bulgular

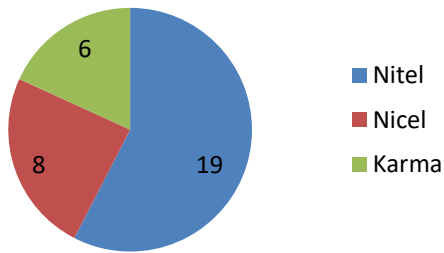


3.3. Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular

Şekil 4’te, incelenen çalışmaların hangi eğitim ortamında (yüz yüze ya da uzaktan eğitim) verildiğine dair bulgular yer almaktadır. Buna göre, yapılan çalışmaların 24’ünün yüz yüze dersler bağlamında gerçekleştirildiği, 9 çalışmanın ise çevrimiçi sınıflar bağlamında incelendiği bulunmuştur.

Şekil 4*Eğitim Ortamına Göre Bulgular***3.4. Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgular**

Araştırmaların yöntemlerine yönelik bulgular Şekil 5'te verilmiştir. Buna göre, can sıkıntısının nedenlerinin incelendiği araştırmaların büyük bir çoğunluğunun nitel yöntemler (f=19) kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunu sırası ile karma yöntemler (f=8) ile yapılan araştırmalar ve nicel yöntemler (f=6) ile yapılan araştırmalar izlemektedir.

Şekil 5*İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine Göre Bulgular***3.5. Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik bulgular**

Tablo 1 ve Tablo 2'de, incelenen çalışmaların bulguları detaylı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmaların bulguları detaylı bir şekilde incelendiğinde İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısının nedenlerine yönelik çeşitli sonuçların ve belirgin nedenlerin olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgulara göre, Tablo 1 de verildiği üzere, yüz yüze dersler esnasında yapılan çalışmalarda öğrencilerin öğretmen, öğrenci ve görevlerden kaynaklı nedenlerden dolayı can sıkıntısı hissettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden kaynaklı can sıkıntısı nedenleri incelendiğinde öğretmenlerin kişiliği, pedagoji bilgisi, tavırları (ilgisiz ve destekleyici olmayan davranışlar), öğretim yöntem ve teknikleri (monoton ve öğretmen merkezli ders anlatımı, Power Point sunumu ile ders anlatımı), öğretmen hoşnutsuzluğu (öğrenciler tarafından sevilmemesi) ve öğretmenden yeterli geri bildirim alınamaması gibi farklı ve çeşitli sebeplerden kaynaklı can sıkıntısı hissedildiği görülmektedir. Öğrenci kaynaklı can sıkıntısı nedenlerini oluşturan çeşitli etmenlerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil seviye ve becerilerinin düşük olması, dersi anlayamamak, düşük motivasyon, fiziksel yorgunluk, dil öğrenme kaygısı, ailesel sorunlar ve genel anlamda can sıkıntısına eğilimli olma gibi nedenlerin can sıkıntısını tetiklediği görülmektedir. Görev ile ilgili nedenler incelendiğinde ise öğrencilerin konuların ve ders ile ilgili görevlerin zor ya da kolay olması, aynı içeriğin çok fazla kullanılması ve tekrar edici olması, konular ve görevlerin faydasızlığı ve öğrenciyi dâhil edecek nitelikte olmaması (öğrenci katılımını engelleyici olması), derslerin/görevlerin öngörülebilirliği, etkinliklerin tekrarlayıcı olması, uzun

okuma metinleri, ders kitabına aşırı bağlılık, okuma, yazma, dinleme ve telaffuz dersleri, ilgi çekici olmayan ve yorucu konular, bir görevi yapmaya zorlanmak, çeşitlilik olmaması, anlamsız görevler.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çevrimiçi derslerde, yüz yüze derslerde hissedilen can sıkıntısı nedenlerine benzer nedenler olmasına karşın bu derslerin özelliklerinin yüz yüze derslere göre farklı olmasından dolayı can sıkıntısı nedenlerinin de farklılaşabildiği görülmektedir. Benzer şekilde, çevrimiçi derslerde can sıkıntısı nedeni olarak öğrenci kaynaklı nedenler (motivasyon düşüklüğü, fiziksel yorgunluk, gereksiz öğrenci konuşmaları, uzun ve interaktif olmayan öğrenci sunumları, sunum yapmak), öğretmen kaynaklı nedenler (öğretmenlerin uzun ve monoton monologları, kişiliği, öğretim yöntem ve teknikleri) ve görev kaynaklı nedenlerin (kolay ya da zor içerik/konular, ödevler, görevlerin türleri, ilgi çekici olmayan okuma ve dinleme aktiviteleri, bilişsel olarak zorlayıcı yazma aktiviteleri) olduğu, buna ek olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinden kaynaklı nedenlerden dolayı can sıkıntısı hissedilebileceği de bulunmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden kaynaklı can sıkıntısı nedenleri olarak iletişim kurma isteksizliği, uzaktan eğitimin kendisinin sıkıcı olması, bilgisayar okuryazarlığı, internet bağlantısı sorunları, iletişim eksikliği, ekran yorgunluğu, uzun süre ekrana bakarak oturmak, çevrimiçi araçların kullanım zorluğu, akran katılımı olmaması, fiziksel katılım ve beden dili eksikliği, derse katılamamak gibi etmelerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1

Yüz yüze derslerde hissedilen can sıkıntısı nedenlerine yönelik bulgular

Kodlar	Temalar	İncelenen çalışmalar
Öğretmenlerin kişiliği, Öğretmenlerin pedagoji bilgisi, Öğretmenlerin tavırları, Öğretim yöntem ve teknikleri, Öğretmen hoşnutsuzluğu, Öğretmenlerden yeterli geri bildirim alınamaması,	Öğretmen kaynaklı can sıkıntısı nedenleri	Zawodniak ve arkadaşları (2017, 2023) Kruk ve Zawodniak (2018, 2020) Li (2021) Kruk ve arkadaşları (2021, 2022b) Pawlak ve arkadaşları (2020a, 2020b, 2022) Kholili (2023)
Yabancı dil seviyesinin ve becerilerinin düşük olması, Dersi anlayamamak, Düşük motivasyon, Fiziksel yorgunluk, Dil öğrenme kaygısı, Ailevi sorunlar, Genel anlamda can sıkıntısına eğilimli olma	Öğrenci kaynaklı can sıkıntısı nedenleri	Coşkun (2023) Alrajhi (2024) Phan ve arkadaşları (2024) Amiri ve arkadaşları (2024) Li ve Han (2024) Mousavian Rad vd. (2022) Li ve arkadaşları (2023) Li (2023)
Konuların ve ders ile ilgili görevlerin zor ya da kolay olması Aynı içeriğin çok fazla kullanılması ve tekrar edici olması Konuların ve görevlerin faydasızlığı Ders ile ilgili görevlerin öğrenciyi dâhil edecek nitelikte olmaması, (öğrenci katılımını engelleyici olması) Derslerin/görevlerin öngörülebilirliği, Etkinliklerin tekrarlayıcı olması, Uzun okuma metinleri Ders kitabına aşırı bağlılık İlgi çekici olmayan ve yorucu konular, Bir görevi yapmaya zorlanmak (metin okuma, makale yazma, telaffuz dersleri vb.) Derste çeşitlilik olmaması, Görevlerin anlamsız olması	Görev kaynaklı can sıkıntısı nedenleri	Yue (2024) Tran ve Bui (2024) Mahmoudi-Gahrouei ve arkadaşları (2024) El Deen (2023) Nakamura ve arkadaşları (2021)

Tablo 2*Çevrimiçi derslerde hissedilen can sıkıntısı nedenlerine yönelik bulgular*

Kodlar	Temalar	İncelenen çalışmalar
Öğretmenlerin uzun ve monoton monologları,	Öğretmen kaynaklı can sıkıntısı nedenleri	Derakhshan ve arkadaşları (2021, 2022)
Öğretmenlerin kişiliği,		Kruk ve arkadaşları (2022a)
Öğretim yöntem ve teknikleri		Luong ve Hoa (2023)
		Apridayani ve Waluyo (2022)
		Shimray ve Wangdi (2023)
		Yazar (2022)
Kolay ya da zor içerik/konular,		Zawodniak ve Kruk (2018)
Ödevler,		Kruk (2016)
Görevlerin türleri,	Görev kaynaklı can sıkıntısı nedenleri	
İlgi çekici olmayan aktiviteler (Okuma, dinleme vb.)		
Zorlayıcı yazma aktiviteleri		
Motivasyon düşüklüğü		
Öğrencilerin beklenti ve inançları		
Fiziksel yorgunluk		
Gereksiz öğrenci konuşmaları Uzun ve interaktif olmayan öğrenci sunumları	Öğrenci kaynaklı can sıkıntısı nedenleri	
Sunum yapmak		
Akranlar (Aşırı derse katılımı ya da katılmamaları)		
İletişim kurma isteksizliği		
Uzaktan eğitimin kendisinin sıkıcı olması		
Bilgisayar okuryazarlığı		
İnternet bağlantısı sorunları		
İletişim eksikliği	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden kaynaklı can sıkıntısı nedenleri	
Ekran yorgunluğu,		
Uzun süre ekrana bakarak oturmak,		
Çevrimiçi araçların kullanım zorluğu,		
Akran katılımı olmaması,		
Fiziksel katılım ve beden dili eksikliği,		
Derse katılamamak		

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Uluslararası literatürde İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısı nedenlerine yönelik olarak toplam 33 çalışma bu araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmiştir. Can sıkıntısının İngilizce derslerinde ortaya çıkış nedenlerine yönelik çalışmaların 2016 yılında (Kruk, 2016) başladığı, bu tarihten itibaren bu alanda yapılan çalışmalarda ciddi bir artış olduğu gözlenmektedir. Bunun nedeni olarak, eğitim bilimleri alanında sıklıkla incelenen can sıkıntısının (Eren, 2013; Pekrun vd., 2014) İngilizce dersleri gibi daha spesifik alanlarda daha önceden incelenmemiş olması ve can sıkıntısının alan odaklı bir duygu olmasından kaynaklı olarak (Goetz vd., 2006), bu konunun EFL araştırmacılarının görece yakın bir zamanda ilgisini çekmiş olması gösterilebilir.

EFL derslerinde can sıkıntısının nedenlerinin incelendiği çalışmaların 11 farklı ülkede gerçekleştirildiği görülmektedir. Polonya (f=10), İran (f=6) ve Çin (f=5) bu çalışmaların en fazla gerçekleştirildiği ülkeler olarak göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğunlukla Asya ülkeleri (Vietnam, Tayland, Çin) bağlamında gerçekleştirildiği, Türkiye de ise bu alanda yalnızca iki çalışmanın olduğu görülmektedir (bkz. Yazar, 2022; Coşkun, 2023). Ancak, ülke çeşitliliğine rağmen, EFL derslerinde can sıkıntısının nedenlerine yönelik olarak kapsamlı bir teorik çerçeve oluşturulabilmesi için başka ülke ve kültürler üzerinde yapılmış daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmalarda en sık kullanılan yöntemin nitel araştırma yöntemi (f=19) olduğu bulunmuştur. Bunu sırasıyla karma (f=8) ve nicel yöntemlerin (f=6) izlediği görülmektedir. Bu durumun, EFL derslerinde can sıkıntısının görece çok yakın bir zaman diliminde incelenmeye başlanmış olması ile birlikte, bu duygunun nasıl ve hangi nedenlerden dolayı ortaya çıktığının sorgulanması ve ortaya çıkış şeklinin keşfedilmesinde nitel yöntemlerin kapsamlı bir bakış açısı sağlayabilme potansiyelinden dolayı (bkz. Creswell, 2013) daha fazla tercih edildiği düşünülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda bu olgunun derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesi bu çıkarımı destekler niteliktedir.

Can sıkıntısı nedenleri ile ilgili çalışmaların özellikle üniversite öğrencileri ve uzmanlık alanları İngilizce branşında uzmanlık gerektiren öğrenciler (Filoloji, İngilizce öğretmenliği vb.) üzerinde gerçekleştirildiği (örneğin, Kruk vd., 2021; Pawlak vd., 2022), diğer eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) gerçekleştirilen çalışmaların ise görece daha az düzeyde olduğu görülmektedir. Üniversite düzeyinde ve uzmanlık alanı yabancı dil olan öğrencilerin, yabancı dil becerileri bakımından gerek diğer branşlarda eğitim gören üniversite öğrencileri gerekse de daha alt eğitim kademelerinde yabancı dil eğitimi alan öğrencilere göre daha ileri seviyede oldukları düşünüldüğünde ortaya çıkan sonuçların daha çok ileri düzey EFL becerilerine sahip öğrencileri kapsadığı söylenebilir. EFL becerileri bakımından belirli bir düzeye sahip olan öğrencilerin hissettikleri can sıkıntısı nedenleri daha düşük düzeyde olan diğer EFL öğrencilerine göre farklılık gösterebilir. İngilizce ana dal eğitimi alan üniversite öğrencilerinde, öğrencilerin beklentileri ve ders ile ilgili konu ve görevlere atfedilen değer (konuların faydasız olarak algılanması) can sıkıntısına neden olduğu görülürken (bkz. Zawodniak & Kruk, 2018; Kruk & Zawodniak, 2020), öğretmen tarafından fark edilmemek (Coşkun, 2023) ya da öğretmen farkındalığı (Mahmoudi-Gahrouei vd., 2024) ve öğrencilerin akranları (Kruk vd., 2022a) gibi nedenlerin daha çok ilkokul ve lise düzeyinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bakımdan, eğitimin daha alt kademelerinde (örneğin, ilkokul ya da ortaokul) ve daha düşük EFL becerilerine (örneğin A1-A2 düzeyinde) sahip öğrenciler üzerinde yapılacak daha fazla çalışma, can sıkıntısı duygusunun yabancı dil eğitiminin erken dönemlerinde ve başlangıç seviyesinde nasıl ve hangi şekilde ortaya çıktığına yönelik önemli bulgular sağlayabilir. Böylelikle, can sıkıntısı duygusunun EFL öğreniminin başlangıcında hangi faktörlerden etkilendiği ve ne şekilde ortaya çıktığına yönelik daha kapsamlı sonuçlar elde edilerek, yapılacak eğitim-öğretim faaliyetlerine ve program geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağlanabilir.

İncelenen çalışmaların, yüz yüze dersler (f=24) ve uzaktan eğitim ile verilen dersler (f=9) bağlamında can sıkıntısının ortaya çıkış şekline yönelik iki farklı eğitim ortamında gerçekleştirildiği bulunmuştur.

Çevrimiçi derslerde can sıkıntısının incelenmesine yönelik çalışmaların COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması ile birlikte bu eğitim ortamlarında yapılan çalışmalarda ciddi bir artış görülmektedir. Yüz yüze dersler esnasında can sıkıntısının öğretmen, öğrenci ve ders ile ilgili görevlerden kaynaklı olarak ortaya çıktığı (Nakamura vd., 2021), çevrimiçi derslerde de bu durumun benzer şekilde öğrenci, öğretmen ya da görev kaynaklı ortaya çıkabildiği, ancak bu derslerin doğasından kaynaklı olarak can sıkıntısının bilgi ve iletişim teknolojilerinden (yüz yüze iletişim olmaması, ses, görüntü senkron problemleri vs.) kaynaklı ortaya çıkabildiğine yönelik bulgular sıklıkla rapor edilmiştir (Derakhshan vd., 2021; Kruk vd., 2022b). Bu bulgular, yüz yüze ve çevrimiçi gibi bir birinden farklı özelliklere sahip eğitim ortamlarında bile can sıkıntısı nedenlerinin bir takım benzerliklere sahip olabileceğine işaret etmektedir (bkz. Li, 2021; Pawlak vd., 2020a). Eğitimcilerin bu hususları göz önünde bulundurarak derslerini organize etmeleri önem arz etmektedir.

Can sıkıntısının nedenlerine yönelik bulgular incelendiğinde ise bu duygunun ortaya çıkış şekline yönelik birçok neden olduğu, bu nedenlerin de öğretmen, öğrenci, görev ve bilgi ve iletişim teknolojileri gibi temalar altında açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ile ilgili olarak ortaya çıkan bulguların öğretmenlerin kişiliği, tavırları, öğrencilere karşı ilgisi, öğrenciler tarafından sevilmemesi ve öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olduğu bulunmuştur (Daha çok öğretmen odaklı olan ve öğrenci katılımının sağlanmadığı öğretim durumlarında öğrencilerin can sıkıntısı hissettiği görülmektedir. Bu bulgular, Kontrol Değer Teorisi'nin öngörülleri ile örtüşmektedir (Pekrun vd., 2002). Buna göre, öğrenciler dersler esnasında yeterince aktif olamadıkları ve verilen görevlere katılamadıkları durumlarda can sıkıntısı hissetmektedirler. Bu bakımdan, EFL alanında çalışan öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlayan, dersle ilgili görevlerde öğrencileri aktif kılan öğretim durumları oluşturmaları bu olumsuz duygunun ortaya çıkmasını engelleyebilir. Öğretmenlerin derslerine çeşitlilik ve yaratıcılık katması monoton öğretimin önüne geçilmesini sağlayabilir (Pawlak vd., 2020a). Bundan dolayı, İngilizce öğretmenlerinin derslerde yenilikçi öğretim stratejileri ile çeşitli sınıf içi etkinlikleri tasarlamaları (oyunlar ya da eğlenceli aktiviteler vb.) can sıkıntısının ortaya çıkmasını engelleyebilir (Derakhshan vd., 2021; Shimray & Wangdi, 2023).

Can sıkıntısı nedenleri ile ilgili ortaya çıkan bir başka tema, öğrenci kaynaklı can sıkıntısı temasıdır. Bu temada yer alan bulgulara göre öğrencilerin yabancı dil beceri seviyelerinin düşük olması ve dersi anlayamamanın sonucunda öğrencilerin can sıkıntısı hissettiği bulunmuştur. Bu bulguların, araştırmanın giriş bölümünde vurgulanan can sıkıntısı nedenleri teorilerinden yetersiz uyarım (Larson & Richards, 1991) ve zorla çaba modelinin (Hill & Perkins, 1985) öngörülleri destekler niteliktedir. Bu bakımdan, öğretmen ve öğretim elemanlarının öğrenci seviyesini gözeterek ders anlatımını buna göre planlamaları ve etkinlikleri bireysel farklılıkları gözeterek hazırlamaları can sıkıntısı duygusunun hissedilmesini önlemede yardımcı olabilir (Pekrun, 2006). Benzer şekilde, düşük motivasyonun EFL derslerinde can sıkıntısını tetikleyebildiği görülmektedir (Derakhshan vd., 2021; El Deen, 2023). Bu konuda öğretmen ve öğretim elemanlarının öğrenci motivasyonunu artırma konusunda bilgilendirilmesi, motivasyonu artırıcı etkinliklerde bulunması önerilebilir. Ayrıca, dil öğrenme kaygısının can sıkıntısının ortaya çıkmasına etki eden bir faktör olduğu görülmektedir (Yazar, 2022; Tran & Bui, 2024). Bu nedenle, dersler esnasında öğrencilerin kaygı hissedeceği ortam ve etkinliklerden kaçınılması, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam yaratmak ve kaygı veya korku gibi olumsuz duyguları tetikleyebilecek faaliyetlerden veya durumlardan kaçınmak can sıkıntısının hissedilmesini önleyebilir (Pekrun vd., 2011; Salehi & Marefat, 2014).

Ders ile ilgili görev ve etkinlikler, can sıkıntısı nedeni olan diğer bir tema olarak belirlenmiştir. Konular ve görevlerin öğrenci seviyesinin üstünde ya da altında olması, içeriğin tekrar etmesi ya da öğrenciler için anlamlı olmaması gibi etmenlerin can sıkıntısı hissine yol açabileceği sıklıkla rapor edilmiştir. Ders ile ilgili içerik ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı durumlarda can sıkıntısı hissini ortaya çıkabileceği ilgili alanda öne sürülen teorik kuramlar ile de tutarlıdır (bkz. Csikszentmihalyi, 1990; Westgate & Wilson, 2018). Benzer şekilde, Krashen (1982) tarafından Anlaşılır Girdi

Hipotezi'nde (Comprehensible Input Hypothesis) belirttiği üzere öğrencilerin dil gelişiminde ilerleme kaydedebilmesi için, girdi düzeyi öğrenci seviyesinin biraz üstünde ($I+1$) olmalıdır. Bunun anlamı, ders ile ilgili görev ve etkinliklerin öğrenci seviyesinin ne çok altında ne de çok üstünde olması, zorluk düzeyinin öğrenci seviyesinin biraz üstünde olması durumunda etkili bir dil öğrenme süreci gerçekleştirilebileceğidir.

Bu alanda rapor edilen bir başka can sıkıntısı nedeni fiziksel yorgunluktur. Öğrencilerin uykusuz olması (Pekrun vd., 2010) ya da çevrimiçi derslerde ekran yorgunluğu (Bailenson, 2021) gibi fiziksel nedenlerden dolayı odaklanma problemleri yaşadığı, bunun da can sıkıntısına yol açtığı görülmektedir. Bu sonuçlar Harris'in (2000) Dikkat Teorisi'nin öngörülerini desteklemektedir. Buna göre yoğun iş yükü, fiziksel ve bilişsel kaynakları kullanma becerisini kısıtlayarak öğrencilerin ilgili görev ve etkinliklere odaklanmalarını engellemekte, bu da can sıkıntısı hissedilmesine yol açmaktadır. Ders sürelerinin çok uzun olmaması ve oturumlar arasında sık sık mola verilmesi, ekran yorgunluğu gibi fiziksel bir nedeni azaltmaya yardımcı olabilir (Shimray & Wangdi, 2023).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinden kaynaklanan can sıkıntısı nedenleri bu alanda belirlenen son tema olarak göze çarpmaktadır. Bu tema çevrimiçi dersler bağlamında uzaktan eğitimin bir özelliği olarak göze çarpmaktadır. Öğrenciler uzaktan eğitim derslerini özellikle iletişim boyutunda sıkıcı bulmaktadırlar. Yüz yüze iletişim ve gerçek bir etkileşim hissi olmaması (beden dili eksikliği) nedeniyle can sıkıntısı hissi ortaya çıkmaktadır (Pawlak vd., 2022). Bu durum, öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerde web kameralarını aktif hale getirmeleri ile kısmen de olsa giderilebilir (Derakhshan vd., 2021). Ayrıca, internet bağlantısı, ses, görüntü sorunları ve kullanıcıların bilgisayar okuryazarlığı (çevrimiçi araçları kullanma becerisi) gibi etmenlerin çevrimiçi derslerde can sıkıntısına yol açtığı görülmektedir. İnternet alt yapısı ve ders için kullanılan araç gereçlerin iyileştirilmesi bağlantı sorunlarının önüne geçerek etkili bir eğitim-öğretim yapılmasına olanak sağlayabilir (Shimray & Wangdi, 2023). Kullanıcıların çevrimiçi derslerde kullanılan yazılım ve donanımlar hakkında bilgilendirilmesi, bu araçları kullanma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunarak can sıkıntısı hissetmelerini engelleyebilir (Derakhshan vd., 2021).

Çevrimiçi derslerde öğrencilerin derslere katılamaması (Apridayani & Waluyo, 2022) ve akranlarının da derslere katılmaması (Kruk vd., 2022b) öğrencilerin can sıkıntısı hissetmelerine neden olmaktadır. Akran katılımının olmaması, öğrencileri sınıf etkinliklerine aktif olarak katılmaya teşvik etmeyen ve dolayısıyla can sıkıntısı hissini tetikleyen bir durum oluşturmuştur (Kruk vd., 2022). Bu noktada, eğitimcilerin çevrimiçi derslerde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinlik ve aktiviteleri planlaması hem öğrencilerin bireysel olarak derslere katılabilmelerini sağlayabilir hem de diğer akranlarının da derslere katılmasını sağlayarak aktif bir öğrenme ortamı içerisinde can sıkıntısı hissedilmesi engellenebilir (Derakhshan vd., 2022).

EFL dersleri bağlamında can sıkıntısı nedenlerinin son dönemde yoğun bir şekilde incelenmeye başlanması, bu alana yönelik sistematik bir incelemeyi gerekli kılmış ve bu alanda henüz gerçekleştirilmemiş bir araştırma ihtiyacını doğurmuştur. Bu boşluğu doldurmak adına, bu çalışmada, EFL dersleri kapsamında farklı ülke ve örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmiş can sıkıntısı nedenlerine yönelik kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve detaylı bir şekilde incelenen çalışmalarda ortaya çıkan belirgin bulguların neler olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, EFL alanındaki eğitimciler ve program geliştiricilere yabancı dil eğitimi sürecinde can sıkıntısının ortaya çıkış nedenlerine ilişkin kapsamlı bulgular sunarak, bu duyguya neden olan faktörlerin belirlenmesi ve buna yönelik önlemlerin alınmasına yönelik ipuçları sağlayıp etkili bir EFL eğitimi süreci gerçekleştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda, can sıkıntısının nedenlerinin daha küçük yaş gruplarında (örneğin, ilkökul düzeyinde) incelendiği çalışmaların kısıtlı sayıda olduğu düşünüldüğünde (bkz. Coşkun, 2023; Mahmoudi-Gahrouei vd., 2024), bu örneklemeler üzerinde gerçekleştirilecek çalışmalar sayesinde can

sıkıntısının İngilizce öğrenilmeye başlandığı erken süreçler içerisinde nasıl ve ne şekilde ortaya çıktığına yönelik önemli bulgular elde edilebilir. Can sıkıntısının nedenlerinin nicel veri toplama araçları kullanılarak incelendiği çalışmaların sayısı son derece sınırlıdır (bkz. Pawlak vd., 2020a; Li, 2021; Mousavian Rad vd., 2024). Üstelik, bu ölçme araçları üniversite öğrencileri örnekleminde geliştirilmiş, farklı eğitim kademelerinde can sıkıntısının nedenlerinin niceliksel ölçme araçları ile incelendiği bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu bakımdan, can sıkıntısının EFL derslerinde ortaya çıkış nedenlerine yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilerek, ilkokul, ortaokul ya da lise öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu çalışmalar ile can sıkıntısı nedenleri daha büyük ve farklı örneklemeler üzerinde test edilebilir. Böylelikle, can sıkıntısı nedenleri üzerine daha genellenebilir bulgular elde edilebilir.

Bu çalışmada incelenen araştırmaların daha çok can sıkıntısının nedenlerinin keşfedilmesine yönelik olarak gerçekleştirildiği (örneğin, Pawlak vd., 2020b; Nakamura vd., 2021; Tran & Bui, 2024), can sıkıntısının nedenlerinin EFL dersleri bağlamında diğer başka faktörler ile olan ilişkilerine yönelik araştırmaların bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu noktada, gelecekte yapılacak çalışmalarda, EFL derslerinde hissedilen can sıkıntısının nedenlerinin eğitim bilimsel anlamda diğer başka önemli değişkenler (kaygı, öz-yeterlik, tutum vb.) ile nicel yöntemler ile incelendiği çalışmalarla can sıkıntısı nedenlerinin diğer değişkenlere olası etkileri ve ilişkileri ortaya konulabilir. Ayrıca, gelecekteki çalışmalarda, EFL derslerinde can sıkıntısı nedenlerinin deneysel ya da boylamsal çalışmalar ile incelendiği nedensel çıkarıma olanak sağlayan çalışmalar yapılabilir. Böylelikle, zaman içinde can sıkıntısındaki değişiklikler izlenebilir ve bu değişkenlerin öğrencilerin EFL sınıflarındaki deneyimleri boyunca nasıl etkileşime girdiği ve geliştiği konusunda kapsamlı bulgular elde edilebilir. Can sıkıntısı nedenlerinin incelendiği çalışmaların çoğunlukla Polonya, Çin ve İran bağlamında gerçekleştirildiği (Kruk vd., 2021; Derakhshan vd., 2022; Li & Han, 2024), farklı ülke ve kültürlerde ve Türkiye’de gerçekleştirilecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu sayede, farklı kültür ve ülkelerde can sıkıntısı nedenlerinin oluşumuna yönelik karşılaştırmalı analizlerin yapılmasının önü açılabilir.

Kaynakça

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J.-I., Chu, H.-N. R., Kim, M., Cho, Y., Wicker, F. W., & Boredom Research Group. (2010). Academic boredom in under and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 17–27. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.08.002>
- Alrajhi, A. S. (2024). The salient antecedents of boredom in formal English language learning. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2342672>
- Amiri, E., Elkarfa, A., Sbahi, M., Iannàccaro, G., & Tamburini, E. (2022). Students' experiences and perceptions of boredom in EFL academic context. *International Journal of Language and Literary Studies*, 4(4), 273–288. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v4i4.1140>
- Apridayani, A., & Waluyo, B. (2022). Antecedents and effects of students' enjoyment and boredom in synchronous online English courses. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(10), 4254–4269. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2152457>
- Artino, A. R., La Rochelle, J. S., & Durning, S. J. (2010). Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical Education*, 44(12), 1203–1212. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03712.x>
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/11164-000>
- Chang, W., & Sun, J. C. (2024). Evaluating AI's impact on self-regulated language learning: A systematic review. *System*, 126, 103484. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103484>
- Conrad, P. (1997). It's boring: Notes on the meanings of boredom in everyday life. *Qualitative Sociology*, 20(4), 465–475. <https://doi.org/10.1023/A:1024747820595>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row Publishers.
- Coşkun, A. (2023). Perception of boredom in young learners' English language classes. *Educatione*, 2(2), 196-217. <https://doi.org/10.58650/educatione.1331880>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Daniels, L. M., Tze, V. M. C., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255–261. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.004>
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 421–440. <https://doi.org/10.1348/000709910X526038>
- Daschman, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored? *Teaching and Teacher Education*, 39, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.009>
- Derakhshan, A., Kruk, M., Mehdizadeh, M., & Pawlak, M. (2021). Boredom in online classes in the Iranian EFL context: Sources and solutions. *System*, 101, 102556. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102556>
- Derakhshan, A., Kruk, M., Mehdizadeh, M., & Pawlak, M. (2022). Activity-induced boredom in online EFL classes. *ELT Journal*, 76(1), 58–68. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab072>

- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 482-495. <https://doi.org/10.1177/1745691612456044>
- El Deen, A. M. (2023). Students' boredom in English language classes: Voices from Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1108372>
- Elmalı Özсарay, A., & Eren, A. (2018). Achievement emotions, epistemic curiosity, and graded performance of undergraduate students in English preparatory classes. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 39-58. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2018.003>
- Eren, A. (2013). Prospective teachers' perceptions of instrumentality, boredom coping strategies, and four aspects of engagement. *Teaching Education*, 24(3), 302-326. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.724053>
- Eren, A. (2016). Unidirectional cycle of prospective teachers' boredom, boredom coping strategies, and engagement. *Social Psychology of Education*, 19(4), 895-924. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9348-8>
- Eren, A. & Coşkun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 574-588. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.999364>
- Farmer, R., & Sundberg, N.D. (1986). Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4-17, http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_2
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of understanding psychology*. McGraw-Hill.
- Fenichel, O. (1951). On the psychology of boredom. D. Rapaport (Ed.), *Organization and pathology of thought: Selected sources* (pp. 349-361). Columbia University Press. <https://doi.org/10.1037/10584-018>
- Fisher, C. D. (1993). Boredom at work: a neglected concept. *Human Relations*, 46(3), 395-417. <http://dx.doi.org/10.1177/001872679304600305>
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *Journal of Experimental Education*, 75(1), 5-29. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.1.5-29>
- Goetz, T., Nett, U., Martiny, S., Hall, N., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225-234. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39(1), 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Harris, M.B. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(3), 576-598. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02497.x>
- Hill, A. B., & Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76(2), 235-240. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1985.tb01947.x>

- Kass, S. J., Vodanovich, S. J., & Callander, A. (2001). State-trait boredom: The relationship to absenteeism, tenure and job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 16(2), 317-327. <https://doi.org/10.1023/A:1011121503118>
- Kholili, A. (2023). Investigating factors underlying boredom in learning English: The case of secondary school. *Al-Lisan: Jurnal Bahasa (e-Journal)*, 8(1), 13-32. <https://doi.org/10.30603/al.v8i1.3185>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Kruk, M. (2016). Variations in motivation, anxiety and boredom in learning English in Second Life. *The EUROCALL Review*, 23(2), 25-39. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.5693>
- Kruk, M. & Zawodniak J. (2018). Boredom in practical English language classes: Insights from interview data. In Szymański, L., Zawodniak, J., Łobodziec, A., Smoluk, M. (Eds.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture* (pp. 177–191). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Kruk, M., & Zawodniak, J. (2020). A comparative study of the experience of boredom in the L2 and L3 classroom. *English Teaching & Learning*, 44, 417–437. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00056-0>
- Kruk, M., Pawlak, M., & Zawodniak, J. (2021). Another look at boredom in language instruction: the role of the predictable and the unexpected. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(1), 15–40. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.1.2>
- Kruk, M., Pawlak, M., Elahi Shirvan, M., & Shahnama, M. (2022a). The emergence of boredom in an online language class: An ecological perspective. *System*, 107, 102803. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102803>
- Kruk, M., Pawlak, M., Shirvan, M. E., Taherian, T., & Yazdanmehr, E. (2022b). Potential sources of foreign language learning boredom: AQ methodology study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(1), 37–58. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.1.3>
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99(4), 418–443. <https://doi.org/10.1086/443992>
- Li, C. (2021). A control-value theory approach to boredom in English classes among university students in China. *Modern Language Journal*, 105(1), 317–334. <https://doi.org/10.1111/modl.12693>
- Li, J. (2023). Exploring foreign language learning boredom in EFL class among primary students in China. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 2362-2366. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4995>
- Li, B., Lowell, V. L., Wang, C., & Li, X. (2024). A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: Examining research on ChatGPT's use in language learning and teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100266.
- Li, C., Dewaele, J., & Hu, Y. (2023). Foreign language learning boredom: Conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review*, 14(2), 223-249. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0124>

- Li, C., & Han, Y. (2024). Learner-internal and learner-external factors for boredom amongst Chinese university EFL students. *Applied Linguistics Review*, 15(3), 901-926. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0159>
- Luong, S. K., & Hoa, C. T. (2023). Boredom in online language classrooms: Vietnamese EFL students' perspectives. H. Bui & R. Kumar (Ed.), *Multidisciplinary Applications of Computer-Mediated Communication* (pp. 51-66). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7034-3.ch004>
- Mahmoudi-Gahrouei, V., Kruk, M., Moafian, F., & Farahmand Boroujeni, M. (2024). The stone left unturned: boredom among young EFL learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2023-0180>
- Mousavian Rad, S. E., Roohani, A., & Mirzaei, A. (2022). Developing and validating precursors of students' boredom in EFL classes: an exploratory sequential mixed-methods study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3010-3027. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2082448>
- Mulrow, C.D. (1994). Systematic reviews: Rationale for systematic reviews. *Bmj (Clinical Research ed.)*, 309(6954), 597-599. <https://doi.org/10.1136/bmj.309.6954.597>
- Nakamura, S., Darasawang, P., & Reinders, H. (2021). The antecedents of boredom in L2 classroom learning. *System*, 98, 102469. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102613>
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.004>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 1-36. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Pan, M., Lai, C., & Guo, K. (2025). Technology-enhanced self-regulated second language learning interventions: A systematic review. *System*, 131, 103675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103675>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods(4th ed.)*. Sage.
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J., & Pasikowski, S. (2020a). Investigating factors responsible for boredom in English classes: The case of advanced learners. *System*, 91, 102259. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102259>
- Pawlak, M., Zawodniak, J., & Kruk, M. (2020b). The neglected emotion of boredom in teaching English to advanced learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(3), 497-509. <https://doi.org/10.1111/ijal.12302>
- Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. (2022). Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English. *Language Teaching Research*, 26(4), 598-616. <https://doi.org/10.1177/1362168820914004>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36 – 48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696–710. <https://doi.org/10.1037/a0036006>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Phan, A. L. T., Vo, V. V., & Nguyen, H. L. (2024). Factors contributing to academic boredom among English-Major students at Nong Lam University Ho Chi Minh City, Vietnam. *Vietnam Journal of Education*, 8 (1), 38–50. <https://doi.org/10.52296/vje.2024.350>
- Richards, J. C. (2022). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 53(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The effects of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance. *Theory & Practice in Language Studies*, 4, 931–940. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.931-940>
- Sarkis-Onofre, R., Catalá-López, F., Aromataris, E., & Lockwood, C. (2021). How to properly use the PRISMA statement. *Systematic Reviews*, 10, 117. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01671-z>
- Shimray, R., & Wangdi, T. (2023). Boredom in online foreign language classrooms: Antecedents and solutions from students' perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2178442>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Tran, N. H., & Bui, H. P. (2024). Causes of boredom in language classrooms and students' coping strategies: A case in Vietnam. *Language Related Research*, 15(3), 1-24. <https://doi.org/10.29252/LRR.15.3.1>
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *Journal of Psychology*, 137(6), 569-595. <https://doi.org/10.1080/00223980309600636>
- Westgate, E. C., & Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review*, 125(5), 689–713. <https://doi.org/10.1037/rev0000097>
- Westgate, E. C., & Steidle, B. (2020). Lost by definition: Why boredom matters for psychology and society. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(11), 1-18. <https://doi.org/10.1111/spc3.12562>
- Yazar. (2022). Hakem incelemesinden dolayı detaylar kaldırılmıştır.
- Yue, X. (2024). Exploring language boredom among Non-English major students in English language learning. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 11, 262-274. <https://doi.org/10.62051/40k3m391>

Zawodniak, J., Kruk, M., & Chumas, J. (2017). Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context. *Konin Language Studies*, 5(4), 425-441. <https://doi.org/10.30438/ksj.2017.5.4.3>

Zawodniak, J., & Kruk, M. (2018b). Wpływ 'swiata wirtualnego 'Second Life' na zmiany w poziomie motywacji, lęku językowego i doświadczenia nudy u studentów filologii angielskiej (The impact of *Second Life* on changes in levels of L2 motivation, language anxiety and boredom among students of English philology). *Neofilolog*, 50(1), 65-85.

Zawodniak, J., Kruk, M., & Pawlak, M. (2023). Boredom as an aversive emotion experienced by English Majors. *RELC Journal*, 54(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0033688220973732>

Makale Bilgi Formu

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.