

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2022

Aneta Boháčová

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Osobnostně-situační konstelace nudy  
Personality-situational constellation of boredom

Aneta Boháčová

Školitel/ka: Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

Studijní program: Doktorské prezenční studium

Studijní obor: Pedagogická a školní psychologie

2022

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Osobnostně-situační konstelace nudy vypracoval/a pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 5. 2022

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za podporu, kterou mi poskytovala v průběhu celého doktorského studia, a za cenné podněty, které mi nabízela při odborném vedení této práce. Dále děkuji Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za kolegiální spolupráci a oporu, díky níž mohla tato práce vzniknout. Mé poděkování patří také kolegům Katedry psychologie FPE ZČU v Plzni a mé rodině za pochopení a vstřícný přístup, který mi poskytovali v průběhu doktorského studia. V neposlední řadě také děkuji Ing. Mgr. Denise Urbanové za týmovou spolupráci v projektu GAUK, PedF UK Praha.

## **ABSTRAKT**

Práce se snaží zachytit vývoj pojmu nudy od nejstarších dob do doby současné. Historické koncepty nudy jsou uchopeny prostřednictvím filozofických a literárních pojednání. Moderní vědecké přístupy k nudě jsou prezentovány s ohledem na způsob empirického ověřování nudy a její výchozí definici. Výzkumné šetření se zaměřuje na ověřování psychometrických vlastností dvou zahraničních dotazníkových nástrojů k měření nudy a na analýzu pojmu nuda v českém prostředí. Cílem výzkumného šetření je odhalit, v jakých významových úrovních je nuda vnímána českou populací žáků středních škol, a jaké osobnostní a situační faktory mají vliv na pojetí a prožitek nudy. Výstupy výzkumného šetření poukazují na určité problémy nástroje Boredom Proneness Scale autorů Farmer & Sundberg (1986) při aplikaci na českou populaci. Naopak výstupy konfirmační a explorační faktorové analýzy a provedené komparativní obsahové analýzy potvrzují vhodnost použití nástroje Multidimensional State Boredom Scale autorů Fahlman et al. (2011) na českou populaci žáků středních škol. Analýza pojmu nuda naznačuje některé souvislosti mezi vnímáním pojmu nuda, jejím prožitkem a osobnostními charakteristikami jedince a situačními faktory. Výstupy obsahově kategoriální analýzy pojmu nuda jsou v souladu s dosavadními vědeckými teoriemi a koncepty nudy. Ve srovnání s historickými pojetími nudy docházíme k poznání, že fenomén nudy nabývá v současné době nové významové roviny.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

pojem nuda, historické chápání nudy, vědecké teorie nudy, laické chápání nudy, reaktivní nuda, rysová nuda, nuda ve škole, diagnostika nudy

## **ABSTRACT**

The dissertation tries to capture the development of the concept of boredom from ancient times to the present. Historical concepts of boredom are grasped of the philosophical and literary concepts. We analyze modern scientific approaches to boredom, their definitions and understanding of the concept, differences between them and methods of measurement. The research is focused on the verification of psychometric properties of two foreign questionnaire scales for measuring boredom and on the analysis of the concept of boredom in the Czech environment. The main goal of the research is to expose the levels of boredom in the Czech population of high school students, and to identify personality and situational factors affect their the concept and experience of boredom. The results of the research show the problem of using the Boredom Proneness Scale by Farmer & Sundberg (1986) for the Czech population. On the contrary, the outputs of confirmatory and exploratory factor analysis and comparative analysis confirm the suitability of using the Multidimensional State Boredom Scale by Fahlman et al. (2011) for the Czech population of high school students. The analysis of the concept of boredom points to some connections between its perception, its experience and personality characteristics of the individual and situational factors. The outputs of the categorial content analysis of the term boredom are in agreement with scientific theories and concepts of boredom. In comparison with the scientific conceptions of boredom, we come to the conclusion, that the phenomenon of boredom is currently gaining new levels of meaning.

## **KEYWORDS**

the phenomenon of boredom, historical concept of boredom, scientific theory of boredom, lay understanding of boredom, state boredom, trait boredom, boredom at school, boredom diagnostic measurement

## Obsah

Úvod .....	9
1 Nuda v historickém exkurzu.....	11
1.1 Nuda staré doby spojená s acedíí .....	11
1.2 Nuda raného novověku spojená s melancholií .....	13
1.3 Nuda přelomu 18. a 19. století spojená s vnitřní prázdnotou .....	16
1.4 Nuda 19. a 20. století jako nemoc moderní civilizace .....	22
2 Empirické koncepce nudy v moderních vědách .....	30
2.1 Osobnostně-situační koncepce nudy.....	30
2.2 Kognitivní koncepty nudy a teorie nabuzení .....	31
2.3 Afektivní koncepty nudy a koncepty ztráty smyslu.....	33
2.4 Nuda a časová perspektiva.....	36
2.5 Koncepce nudy ve škole .....	38
2.6 Diagnostika nudy v pedagogicko-psychologickém výzkumu .....	40
3 Výzkumné šetření.....	43
3.1 Výzkumné cíle .....	43
3.2 Výzkumné metody .....	43
3.3 Metody analýzy dat.....	46
3.4 Výzkumný soubor .....	46
3.5 Organizace a etika výzkumného šetření .....	47
4 Ověření psychometrických vlastností nástroje BPS.....	48
4.1 Metodologie šetření .....	48
4.2 Výstupy ověřování škály BPS .....	49
5 Ověření psychometrických vlastností nástroje MSBS .....	53
5.1 Metodologie šetření .....	53

5.2	Výstupy ověřování škály MSBS .....	55
5.2.1	Konfirmační faktorová analýza MSBS .....	55
5.2.2	Explorační faktorová analýza MSBS .....	59
6	Obsahově kategoriální analýza pojmu nuda.....	63
6.1	Metodologie šetření .....	63
6.2	Výstupy analýzy pojmu nuda.....	66
6.2.1	Nuda spojená s absencí zadání a nedostatkem angažovanosti .....	68
6.2.2	Nuda spojená s konfliktem motivů k činnosti .....	74
6.2.3	Nuda spojená s nezajímavostí situace .....	77
6.2.4	Nuda spojená s nedostatečně stimulující situací .....	80
6.2.5	Nuda spojená s povinnou situací .....	84
6.2.6	Nuda spojená se ztrátou smyslu situace .....	89
6.2.7	Nuda spojená se samotou .....	95
6.2.8	Nuda spojená s negativním emočním laděním .....	98
6.2.9	Nuda spojená se sníženou konací .....	102
6.2.10	Nuda spojená se sníženou kognicí.....	109
6.2.11	Nuda spojená s aktivací copingových mechanismů .....	113
6.2.12	Nuda spojená s inhibicí copingových mechanismů.....	116
6.2.13	Nuda spojená s pomalým plynutím času .....	119
6.3	Shrnutí analýzy pojmu nuda .....	123
7	Komparativní analýza vícedimenzionálního modelu MSBS .....	137
7.1	Obsahová analýza položek MSBS v komparaci s výstupy kvalitativního šetření .... .....	137
7.2	Shrnutí k validizaci nástroje MSBS.....	141



8	Komparace výstupů výzkumného šetření s historickými a vědeckými koncepty nudy ..	143
9	Limity a prognózy výzkumného šetření .....	152
	Závěr .....	155
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	158

## Úvod

Nuda je jev spjatý s bytím člověka v každé historické epoše. Jak se vyvíjí společnost, vyvíjí se i samotný fenomén nudy, který získává na pozadí historických událostí a sociokulturních podmínek nové kontextové konotace. Přitom ale tento fenomén většinou neztrácí významy staré, jeví se, že jde spíše o růst tohoto pojmu, o nabývání dalších dimenzí a spojitostí, než o zcela odlišné koncepty nudy vystihující člověka a dobu v průběhu jednotlivých staletí. Nuda obrovských rozměrů, která je dnes mediálně frázována, nemá jen význam jejího širokého rozšíření na masy lidí, notabene v souvislosti s pandemií Covid-19. Obrovských rozměrů dosahuje nuda i ve svém obsahu, který se neustále obohacuje o nové, nudě náchylné, osobnostně-situační konstelace a samozřejmě i o nové způsoby vyrovnávání se s nudou.

Do dnešní doby vznikla řada vědeckých teorií, konceptů a modelů nudy, které se snaží vystihnout její podstatu a navrhnout způsob, jakým je možné čelit jejím negativním dopadům. Nuda vystupuje jako široký konstrukt, pro který zatím nenalezly moderní vědy jednotnou definici. Důvody spočívají nejen ve složité operacionalizaci takového abstraktního konstruktů, jakým je nuda, ale i v tom, že nuda sama je velmi individuálním zážitkem odvíjejícím se od osobnostních charakteristik člověka, od specifické životní situace, ve které se člověk nachází, přitom je tento zážitek vázaný i na politicko-kulturní dění ve společnosti. A zatímco ji někteří myslitelé považují za nevyhnutelný důsledek modernizace společnosti 20. a 21. století (např. Goodstein), který ve své podstatě nemá řešení, jiní naopak hledají možná řešení a obhajují její reflexivní potenciál, pro který se může stát východiskem pro transformaci současné společnosti (např. Bloch, Benjamin, Lefebvre).

Oproti vědeckému stavu poznání o nudě však postrádáme uchopení nudy laickou (nevědeckou) veřejností. Laickým chápáním nudy v podmínkách českého školství se zabývá Doc. PhDr. I. Pavelková, CSc. Doposud realizovaná šetření, která se zaměřila na otázky, co je to nuda v žakovském pojetí, kdo za nudu ve škole může, kdy nuda ve škole vzniká, přinesla zajímavé podněty k zamyšlení. Kupř. jen málo žáků je schopno vidět příčinu nudy sami v sobě, žáci mají tendenci delegovat zodpovědnost za svou nudu na vnější zdroje, přitom příčinu své nudy spatřují většinou v učiteli, vyučované látce nebo ve výukovém prostředí. Jestliže na úrovni základních škol reflektujeme závěr o dominanci situační

podmíněnosti nudy a potlačení individuálních zdrojů nudy spočívající v osobnostních faktorech (neschopnost najít smysl zaobírat se látkou, studiem látky, v motivačně chudé situaci se opřít o volní vlastnosti či kompetenční motivaci, seberegulaci aj.), (Pavelková, 2010), pak by nás zajímalo, do jaké míry se nuda odvíjí od situačních aspektů a osobnostních charakteristik na úrovni středního vzdělávání, kdy by již žáci měli být schopni hlubší sebereflexe.

Cílem předkládané práce je navázat na dosavadní bádání o nudě. Práce se v první a druhé kapitole zaměřuje na analýzu pojmu nuda v jejím historickém exkurzu a představuje aktuální vědecké teorie a koncepty nudy. Ve výzkumném šetření se soustředíme na laické uchopení pojmu nuda žáky středních škol v České republice. Zajímá nás, jakou roli sehrávají osobnostní a situační charakteristiky v tom, jak žák nudu vnímá, jak ji prožívá, případně jak k ní přistupuje. Výstupy z ověřování těchto cílů reflektuje kapitola č. 6. Za účelem analyzovat pojem nuda ve vztahu k osobnostním charakteristikám jedince budeme také sledovat určité možnosti diagnostiky školní nudy a prověřovat vhodnost vybraných zahraničních nástrojů pro aplikaci na českou populaci. Výsledná zjištění z provedených analýz prezentujeme v kapitolách č. 4, 5 a 7. V závěrečné části práce se v kapitole č. 8 soustředíme na komparaci výstupů našeho výzkumného šetření s koncepty nudy, které prezentují moderní vědecké teorie. Pokusíme se zároveň o srovnání výstupů analýzy pojmu nuda u současné populace žáků středních škol s významovými rovinami nudy, které jsme shledali v jejím historickém pojetí.

## 1 Nuda v historickém exkurzu

Cílem této práce je představit historický a sociokulturní koncept nudy od éry starověkého Řecka až po současnou dobu. Vznik konceptu nudy, tak jak dnes termínu nuda z etymologického hlediska rozumíme, spojuje řada odborníků (např. Dalle Pezze & Salzani, 2009, Gardiner, 2012, Goodstein, 2005, Spacks, 1995 ad.) s výskytem anglického slova „boredom“ v 18. století, které ve svých variantách (boring, to bore) v té době poprvé nabylo významu „nuda, nudit se, být znuděn.“ Vnímáme-li etymologické hledisko jako kritérium toho, kdy se poprvé objevuje „nuda“, pak by to znamenalo, že v dřívějších dobách v tomto (tj. dnešním) smyslu nuda neexistovala. Výše uvedení autoři obhajují možnost takového pojetí s tím, že jazyk pružně reaguje na potřeby a změny ve společnosti. Neexistence pojmu nuda v dřívějších dobách je tedy výrazem chybějící zkušenosti, kterou by tento pojem pojmenovával, společnost nijak nepoptává po pojmenování tohoto fenoménu. Naproti tomu stojí jiné kritériální hledisko historického zasazení nudy, a to je obsahová podobnost (totožnost, synonymita) konceptu nudy s jinými pojmy, jakými jsou kupř. „acedia“, „ennui“, „taedium vitae“ ad. Taková možnost zkoumání se nám otevírá, přestaneme-li hledat v dějinách explicitně vyjádřený termín nudy a přijmeme-li myšlenku, že nuda je univerzální lidská zkušenost, která se v průběhu dějin vynořuje pod různými pojmenováními, v odlišných podobách, jako zkušenost reflektující soudobé myšlení společnosti a její kulturní a politické prostředí.

V následujících kapitolách představujeme konotační významy nudy, které odkrýváme v sociokulturním pozadí dané historické epochy a uchopujeme prostřednictvím filozofických a literárních pojednání. Protože je nuda pojímána jako demotivační stav, zajímají nás také dobové myšlenky vztahující se k lidské motivaci.

### 1.1 Nuda staré doby spojená s acedií

alias Nuda v době starověku až středověku spojená s acedií a významy netečnost, nečinnost, nestarat se nebo lenost.

Poznání a úvahy o člověku nám nabízí už starověcí filozofové. Mírou všech věcí, mínil Protagoras, je člověk; mírou našeho poznání je praxe (Gorgias), mírou pravdivého nebo nepravdivého poznání je právě člověk, proto jsou všechny pravdy relativní (Graeser, 2000).

Tyto a další zásadní myšlenky ovlivňující i současné úvahy o člověku, jeho životě a kvalitě bytí přinesla epocha starověkého Řecka, tj. období antiky a tzv. sokratovského období (antropologické filozofie) 6. – 4. stol. př. n. l. Mnohé z úvah antických sofistů lze propojit i s úvahami o nudě v životě člověka – v duchu Protagorase by právě člověk byl mírou, řídicím střediskem (jednotkou) své nudy. V antice se pro označení nudy objevily příbuzné pojmy jako řecké „álus“ (ospalost) či „monotonia“, latinské „horror loci“, „fastidium“ (nechuť) a „taedium vitae“ (unavený životem), o nichž psal Seneca. V pojetí Sokrata je takovou jednotkou tzv. daimonion, vnitřní hlas, hlas svědomí, rozumu, mravní zákon uvnitř člověka, který řídí jeho jednání. Je to hlas, který vybuzuje, aktivuje, je to v dnešním pojetí jakási motivační, psychická (duševní) síla, je to „pohon“, který limituje netečnost, nudu, již v dobách starověkého Řecka vystihoval také termín „acedia“, (ne-starat se), (Dalle Pezze & Salzani, 2009).

I v učení Platónově a Aristotelově člověk usiluje o ctnostné bytí, o kvalitní život: „Nejcennější není žítí, ale dobře žítí,“ (Platón, 1971, s. 34), přitom právě ctnostný život vede k uspokojení člověka. Acedie tedy není známkou ani ctnosti (mravních zásad, charakteru člověka), ani kvalitního života (nečinorodost nevede k uspokojení). Negativní dopady propadnutí acedii vystihuje i Marcus Aurelius (120–180 n. l.), filozof na trůně a stoik, v díle Hovory k sobě (2011, IX5, s. 117): „Bezpráví se často dopouští také ten, kdo něco nedělá, nikoli jen ten, kdo něco dělá;“ nebo Gaius Valerius Catullus ve svých Básních z r. 54 př. n. l. (Catullus, 1959, s. 8):

Nečinnost tě, Catulle, chorým činí,  
nečinností příliš tvá bujnost roste,  
nečinnost i krále i kdysi šťastná  
zničila města!

Acedii převzalo i křesťanství, ovšem s významem posunutým a širším. Svatý Antonín, otec poustevníků, spatřoval v acedii nedbalost, ztrátu zájmu či lhostejnost, Evagrius z Pontu ji pak připisuje významy jako únava, sklíčenost, ale také lenost, vyschnutí duše nebo ochromení vůle. Acedia v Evagriově pojetí symbolicky vyjadřovala „poledního démona“, který se snašel o poledních na osaměle žijící mnichy a vyvolával u nich stavy malomyslnosti. Evagrius z Pontu ve svých spisech popisuje tento stav malomyslnosti a ochromení vůle

na příkladu poledního démona: „Démon únavy, který se také nazývá démonem poledním, je ze všech nejobtížnější. Napadá mnicha kolem čtvrté hodiny a má ve své moci jeho duši až do osmé hodiny. Nejprve způsobuje, že se mnichovi zdá, jako by se slunce pohybovalo pomalu, nebo že vůbec stojí na místě a den má padesát hodin. Pak nutí mnicha, aby pořád upíral své oči na okno, aby odskakoval z cely a zase se vracel a pozoroval slunce, jak dlouho je ještě do deváté hodiny, aby se rozhlížel sem a tam. Jinak mu vnuká odpor k místu, kde mnich je, k samému životu, k manuální práci. A co víc, vnuká mu, že křesťanská láska už vymizela, že tu není nikdo, kdo by mnicha potěšil. Najde-li se někdo, kdo ho zarmoutil, využívá toho démon také a nechut' ke všemu v mnichu roste.“ (Špidlík, 2002, s. 328–329). Acedia byla v křesťanství vnímána za závažný hřích. Sám Evagrius ji ve své knize *Antirrhetikos*, pojednávající o boji proti pokušitelským démonům, uvádí v seznamu tzv. osmi zlých skrytých myšlenek, přitom ji označuje za ploditelku dalších hříchů – ostatní hříchy z acedie vyvěrají (Kuhn, 1976; Evagrius Ponticus, 2012).

Člověk v době křesťanství usiluje o spojení s Bohem, je činorodý ve smyslu myšlenky sv. Augustina Aurelia: „Stvořil jsi nás pro sebe a neklidné je naše srdce, dokud nespočine v Tobě.“ (Vyznání, I, 1, 1). V raném středověku je člověk plně podřízen božské vůli, jeho život je předurčen a rozum vnímán za škodlivý. Vrcholný středověk a scholastika díky návratu k aristotelovským myšlenkám začíná být vůči člověku otevřenější, kupř. sv. Bonaventura nebo sv. Tomáš Akvinský už zdůrazňují roli rozumu a vůle v lidském životě a rozcházejí se pouze v tom, která z těchto složek je prvotní hybnou silou (Je prvotní vůle k poznávání nebo poznávání samo ve své přirozenosti?). Člověk je díky těmto myslitelům vnímán jako aktivní činitel, byť stále ve smyslu hledání Boha a posilování víry, ale prostřednictvím rozumu – pochopením, ne jen pasivním přijetím (Heinzmann, 2000).

## **1.2 Nuda raného novověku spojená s melancholií**

alias Nuda doby renesance až doby pozdně barokní vystupující jako smutek, zprotivení, znechucení a ochromení vůle (motivace) k činům a žití.

Ve spojení s nudou zachycují etymologové v době renesanční pojem „melanchólia.“ Za příčinu nudy (melanchólie) byl považovaný nadbytek žluči v těle, který u člověka vyvolával smutek, pomalost, lenost a apatii (Toohey, 2012, s. 117). Ve 12. a 13. století ale spíše dominuje francouzský termín „ennui,“ odvozený z latinského „inodiare“ (otravovat,

protivit si) a anglický pojem „spleen“ (nevlídnost, podrážděnost), (Svendsen, 2011, s. 49; Goodstein, 2005, s. 116). Prožívané stavy nudy jsou představovány jako dlouhodobé stavy mysli nebo jako charakterové rysy. V literatuře doby renesance nalezneme obraz člověka, který si prochází životním zklamáním, je plný pesimismu a negativních myšlenek a tento „spleen“ jej vede k ochromení jeho vůle a bytí. Pocity ve světě ztraceného člověka prožívá ve svých testamentech první prokletý básník François Villon, jehož díla jsou plná ambivalentních nálad, žádné vášně nevedou k uspokojení a nalezení smyslu sebe sama, svého bytí a jeho směru. Jak vypovídají první verše Balady (1458), (Villon, 2009, s. 14):

Já u pramene jsem a žízní hynu,  
horký jak oheň, zuby drkotám,  
dlím v cizotě, kde mám svou domovinu,  
ač blízko krbu, zimnici přec mám  
...kde světlý den, tam cestu sotva znám.

V české literatuře zachycuje Bohuslav Hasištejnský z Lobkovic v díle O Lidské ubohosti (1495) jedince prostoupené pesimismem a znechucené světem a společností, kteří docházejí k závěru, že v tomto životě nelze hledat nebo najít štěstí. Neschopnost rozhodnutí, činu, otázky po smyslu bytí se objevují také po r. 1600 např. v Shakespearově tragédiích – Hamlet (1601), Král Lear (1606) ad.

V duchu racionalistické filozofie se stává dominantní a řídící složkou našeho života lidský rozum. Právě rozum dle Spinozovy filozofie uspořádává lidské vášně, krotí je a dává jim řád, a tím nás vede k vytvoření a přijetí norem v našem životě. Rozum je tedy složkou, která posiluje naši vůli, pomáhá nám překonávat lenost, pohodlnost jakožto určité typy lidských vášní (Heinzmann, 2000). Názory radikálního racionalismu jsou následně tlumeny nastupujícím empirismem zdůrazňujícím úlohu lidských smyslů (viz teze Johna Locka, že nic není v rozumu, co dříve nebylo ve smyslech, Locke, 1984), význam praktické osobní zkušenosti (viz Rozprava o lidském rozumu, Hume, 1996) a povahu vnitřního prožitku v duchu Pascalově myšlenky: „Srdce má své důvody, o kterých rozum neví.“ Blaise Pascal přímo soudí, že: „Člověk bez Boha je odsouzen k nicotě a vědomí této nicoty se v lidském prožívání projevuje jako nuda; ...jediné, co nám v našich bédách poskytuje útěchu, je rozptýlení, a přitom je samo naší bídou největší. Vždyť právě rozptýlení je to, co nám nejvíc

brání myslet na sebe, a z něho pochází, že na sebe bezděčně přivoláváme zkázu. Nebýt jeho, zmocnila by se nás nuda a ta by nás pobízela hledat spolehlivější cestu, jak bídě uniknout. Jenomže rozptýlení nás upoutá a neznatelně nás vede ke smrti.“ (Pascal, 2000, s. 110–111). Právě pro tyto úvahy je dle Svendsena (2011, s. 50–51) Pascal považován za jednoho z prvních filosofů nudy a jeho koncepce je označována za přechod od „acedie“ k „moderní nudě“ (Kuhn, 1976, s. 114). Naproti tomu Niccoló Machiavelli v díle Vladař z r. 1532 hovoří o tom, že člověk je autonomní bytostí, která si určuje svůj osud sama, svým jednáním. Dějiny jsou tak dějinami, které si lidé sami vytvořili (Machiavelli, 2021). Filozofické renesanční myšlenky se promítají i do dob klasicismu a osvícenství.

Úvahy o člověku jsou době baroka v podstatě bezpředmětné, ústřední tématem se stává Bůh. Odrazem barokní nicotnosti člověka a dokonalosti Boha jsou kupř. vybrané verše Bedřicha Bridela z díla *Co Bůh? Člověk?* pocházející z r. 1658, (Bridel, 1994, s. 54):

Já jsem bída neřestí,  
tys poklad, pouhé štěstí,  
tys původ všeho dobrého,  
já kořen všeho zlého,  
mrzký, nestálý, pochybný,  
tys propasti dno, svršek,  
já nejmenší krůpějička,  
ty jsi květu samý květ,  
já jsem jen pejří polední.

Přesto i v době baroka můžeme zachytit polemiku o člověku a jeho vůli v Miltonově *Ztraceném ráji* z r. 1667, v němž je řešena otázka síly vlastního samostatného rozhodnutí proti božské vůli a konečně také proti neodvratnému osudu (*vis maior*), (Milton, 2015). Německý protestantský básník Andreas Gryphius zachycuje v době vrcholné barokní epochy (pol. 17 stol.) marnost života a ztrátu smysluplnosti a hodnot v díle *Výhost světu* (In *Růžer*, 1969, s. 28):

Čím je mi tento svět? On v ohni bude stát.  
Čím světská nádhera? Ta v smrti bude pryč.  
Co platna učenost, ten všeošidný dým?



Co čáry minulosti jsou víc než povětrný sen?

Jak snít je spanilost. A tento život smrt.

To vše mi zapáchá. A proto volám smrt.

Moc, krásu, bohatství, vše vidím neobstát.

Než počínáme žít, je často život pryč.

### **1.3 Nuda přelomu 18. a 19. století spojená s vnitřní prázdnotou**

alias Nuda v době přechodu od katolicismu k novým směrům spojená s prázdnotou, vyhořením, osaměním, ztracením se ve světě, bezcílností a rezignací.

V polovině 18. století se k pojmu nudy již vztahuje anglické sloveso „to bore,“ následované výrazem „bore“ (Gardiner, 2012, s. 41). V této době o překonání barokního katolického dogmatismu usiluje rozvíjející se osvícenství zdůrazňující osvícený rozum člověka. Osvícený člověk aktivně usiluje o poznání pravdy, je ve svém myšlení svobodný. Preromantismus pak umocňuje individualitu člověka a vedle svobody zdůrazňuje lidský sentiment – emoce, vášně, dále tvořivost a nonkonformní postoje. Např. Denis Diderot v díle *Jakub Fatalista* (1796) sleduje možnost lidského svobodného rozhodování, řeší, zda a nakolik může člověk sám svůj život nějak ovlivnit – viz úryvek (Diderot, 2018, s. 14–15):

Pán: Ale když chceš mít náskok, proč jdeme krokem?

Jakub: To je tak: protože nevíme, co je psáno nahoře, nevíme ani, co chceme, ani co děláme, a tak jednáme podle svého vrtochu, jež nazýváme rozumem, nebo podle vlastního rozumu, který je často nebezpečným vrtochem, co dopadne buď dobře, nebo špatně.

Pán: Mohl bys mi říct, co je blázen a co je moudrý člověk?

Jakub: ...blázen to je nešťastný člověk, a tím pádem je moudrý člověk i člověk šťastný.

Pán: A kdo je tedy šťastný a kdo nešťastný?

Jakub: To je jednoduché. Šťastný člověk je ten, jehož štěstí je naspáno tam nahoře; a nešťastný člověk je tím pádem ten, jehož neštěstí je psáno tam nahoře.

Z úryvku je znát pochybnost nad možností být sám strůjcem svého života (kdosi vede naše kroky), svého jednání (protože ani nevíme, co chceme, ani nerozumíme podstatě toho, co děláme). Nuda je často v umění spjata s prožíváním nějakého neštěstí. V pojetí Jakuba Fatalisty by vlastně nuda byla „neštěstím psaným tam, nahoře.“

Otázku, jakým způsobem se člověk rozhoduje, řeší i jeden z největších filosofů 18. století Immanuel Kant. O nudě píše: „Při nudě se člověka zmocňují pocity pohrdání vlastní existencí či nechutenství z ní. To je strach z prázdnoty, horror vacui, jakási pomalá smrt nanečisto. Čím více si je člověk vědom času, tím prázdnější mu připadá. Jedinou cestou k nápravě je práce, nikoliv rozptýlení.“ (Svendsen, 2011, s. 52). Tímto pojetí nudy se Kant příklání ke křesťanskému pojetí acedie, co by ploditelky hříchů, ale podstatně ji rozvádí o prožitky z nudy vyvěrající nebo s ní spjaté – prázdnota, strach, bezcennost. Kant je zastáncem teorie vnitřní morálky vycházející z vlastního rozumu – člověk je svobodná bytost, jež sama rozhoduje o povaze vlastního jednání, vliv vnějších věcí je sekundární. Práce, nikoli acedie, brání nudě a dává člověku smysl života. Člověk v Kantově tzv. trojí určenosti je tvůrcem své kultury, společnosti, státu. Má-li být tato kultura lidí spojena s horror vacui, ztrátou smyslu života, pak v duchu Kantova přesvědčení se lidé pro takovou kulturu sami svobodně rozhodli – východisko, změnu své kultury by měli hledat v tvořivé práci: „Aktivitami, ne potěšením/rozptýlením, člověk cítí, že žije. Čím zaneprázdněnější jsme, tím víc pocítujeme, že žijeme a tím víc jsme si vědomi svéhožití. V nečinnosti nejenže cítíme, že nám život uniká, ale též se cítíme jako bez života.“ (Kant, 1930, s. 160). Podobně jako Kant i Johann Wolfgang Goethe spatřuje mravní zřetel a smysl života člověka v pomoci druhým a v aktivním žití. Goethův Faust (1832) dochází k poznání: „Jen pak jsi hoden svobody a žití, když rveš se o ně den co den. A takto, nebezpečím obepjat, hoch, muž a kmet zde bude bojovat.“ (Goethe, 1957, s. 406). Je patrné, že Kantovy myšlenky o nudě, prázdnotě a lidské bezcennosti vystihují nálady i nastupujících nových myšlenkových směrů (romantismu, iracionalismu), nejhluběji je pak uchopí existencialisté ve 20. století.

Romantismus v literatuře 19. století odráží člověka sentimentálního, který se neztotožňuje s nástupem kapitalistické společnosti a jejích hodnot. Literatura reflektuje pocity člověka, který vše považuje za marné, protože peníze mají velkou moc a nadaný člověk, ale chudý se nemůže v této společnosti uplatnit. Je to obraz člověka, který nenávidí svázanost společnosti, její konvence, řád a jehož naděje na polidštění společnosti jsou nakonec vždy nenaplněny. Člověk podléhá hlubokému žalu ze stavu společnosti a svého údělu a nalézá východisko v nějakém protispoločenském činu, za nějž je tvrdě potrestán – tragédie však spočívá v tom, že více než za svůj čin je člověk potrestán za svou výjimečnost. Pocity ztraceného člověka v době 1. pol. 19. stol. dokládá např. Alfred de Musset ve Zpovědi dítěte svého věku (1836).

Nemoc století popisuje úvahou, že nic z toho, co bylo, už není, a všechno to, co bude, ještě není. Minulé hodnoty padly, nové ještě nejsou nastaveny, budoucnost je nejistá, nejasná, a tak člověk nemá naději, ani cíl. Z této beznaděje se rodí nuda, pro níž se v 19. stol. uchycuje anglický pojem „boredom“ (Musset, 2015; Dalle Pezze & Salzani, 2009, s. 5).

Nuda, boredom 19. stol., je svázaná s marností, jíž člověk pocítuje na cestě k cíli, nebo s úplnou bezcílností, či rozplizlou v povrchní krátkodobé cíle, které člověka nenaplňují – takový obraz najdeme např. v Julienovi Sorelovi Stendhalova románu Červený a černý (1830). Stendhal v Sorelovi, ostatně stejně jako Musset v Octavianovi (Zpověď dítěte svého věku, 1836) nebo Lermontov v Pečorinovi (Hrdina naší doby, 1840), zaznamenává duševní prázdnotu ústící v rezignaci na nějaké cíle, naděje, požívačný způsob života nevede ke štěstí, ani k naplnění - je to povrchní konzumace stereotypního, neměnného a předvídatelného života, protože vyšší cíl není dán, nalezen. Viz ukázka z Puškinova Evžena Oněgina (1833) (Puškin, 2016, s. 25–27):

XXXVI

Ples znavil Oněgina. Spánek  
mu jitro v půlnoc změnil dnes.  
Syn rozkoše a radovánek  
v stín blažených se klidně snes.  
Vstav ve dvanáct, je hotov s prací.  
Tak život se mu stále vrací,  
táž jednotvárnost, tatáž směs.  
A zítra zas, jak včera, dnes.  
Leč byl-li šťasten též, se ptáte,  
v své volnosti a květu let?

XXXVIII

Ten neduh, jehož příčin minu,  
ač rozbor by byl načase,  
podobný anglickému spleenu,  
jenž rusky chandra říká se,  
ho ponenáhlu zachvacoval.  
Sebevraždu, té nemiloval,  
a sláva Bohu, nezkusil,  
však k životu pln chladu byl.  
Jak Childe Harold teď zasmušilý  
si do salonů vcházet zvyk,  
a světské klepy, zábav ryk,  
vzdech náročný a pohled milý  
ho vzrušovat už neuměl.  
A lhostejný, dál mimo šel.

## XLII

Vy preciosky společnosti!  
 Vás ze všech nejdřív zanechal.  
 Jak ne! Vždyť nudy vždy je dosti,  
 kde bontonem je nabit sál.  
 Ať si tu v kroužcích mnohá paní  
 řeč o Benthamovi jen shání,  
 kdo nudy zůstane tu prost,  
 byť hloupla pouhá nevinnost?

## XLIV

Propadnuv znova nečinnosti,  
 v níž prázdňem zalykal se cit,  
 ideu pojal, slušnou dosti,  
 si cizí rozum přisvojit.  
 Na haldě knih se uvelebil  
 a četl - moudřejší však nebyl.  
 Tu nuda, tam zas klam a tlach, či  
 pustý nesmysl, až strach.  
 A na všem lpěla pouta tíhy,  
 buď zplesnivělý starý čas,  
 neb novota, jež větší zas.  
 Jak ženy opustil i knihy  
 a přes hřbety, v něž padal prach,  
 smuteční přehoz moudře stáh.

Artur Schopenhauer obdobně vystihuje nudu požívačného života v tezi: „Chtění a usilování je celou podstatou člověka a lze je přirovnat k neuhasitelné žízni. Základem všeho chtění je potřeba, nedostatek, tudíž bolest, které tedy člověk propadá již původně a svou podstatou. Když mu naopak chybějí objekty chtění, které okamžikem ztrácí příliš snadným uspokojením, přepadá ho strašlivá prázdnota a nuda, tj. jeho podstata a existence sama se mu stávají neúnosným břemenem. Jeho život tedy kmitá, podoben kyvadlu, sem a tam mezi bolestí a nudou, a to jsou vskutku jeho poslední stavební prvky.“ (Schopenhauer, 1997, s. 250).

Výše představení literární hrdinové jsou obrazem pocitů tzv. zbytečného člověka, který nemá ve svém životě žádné vyšší cíle, jenž pohrdá hodnotami své doby a jenž může své nadání projevit jedině tak, že svými činy lidem buď škodí, nebo zcela podlehne rezignaci. Při pohledu na sebe sama jsou tito hrdinové znechuceni sami sebou a propadají prázdnotě a vyhoření. To ostatně zaznívá i z básně George Gordona Byrona, Dnes dovršuji třicátý šestý rok života svého (1824), (vybrané verše, Byron, 1959, s. 115):

To srdce nemělo by bít,  
neschopné lásku vykřesat.  
Moje dny list jsou zežloutlý,  
a nikde květ nikde plod.  
Oheň v mé hrudi bušící  
je osamělý kráter jen.  
O naděje se nedělím,  
o žárlivost a krásný klam,  
o sílu, lásku – není s kým,  
jen pouta znám.

Předurčenost člověka společností dýchá i v pojetí realismu a naturalismu 2. pol. 19. století a stejně jako v předchozím období je ústředním tématem rozpolcený člověk, který se nemůže vymanit ze svého osudu (sociální vrstvy, pravidel), ztrácející iluze a často unikající z tohoto světa smrtí, sebevraždou – to vše oproti romantismu jen naturalisticky vykresleno ve vši drsnosti. Ať už je toho dokladem Flaubertova paní Bovaryová, která je znuděna svým maloměšťáckým životem, Anna Karenina L. N. Tolstoj, která je znuděna svým konvencemi svázaným a chladným manželstvím, nebo Gončarův Oblomov, jenž je obrazem člověka nečinného, bez vůle. Chápání nudy jako tragického údělu člověka v jeho honbě za štěstím a osobním smyslem vrcholí v díle italského básníka a filozofa Giacoma Leopardiho, který považoval nudu za nejhorší utrpení, ale zároveň i nejvyšší citové hnutí dokazující vznešenost člověka. Nuda v Leopardiho pojetí vzniká proto, že duši člověka, která přesahuje celý vesmír, nedokáže v našem pozemském světě nic dostatečně nasytit (Svendsen, 2011, s. 55).

Na poli filozofie se v tomto období také setkáváme s polemikou, co je vlastně onou hybnou silou člověka, která jej vymaňuje z pasivity, a úvahami nad kvalitativními modalitami (hodnotami) lidského bytí. K problematice lidské motivace přispívá kupř. Auguste Comte, jenž uvádí, že pro člověka je pozitivní to, co je pro něj užitečné, zdůrazňuje vnímání smysluplnosti jako důležitý motiv pro lidské jednání. Ludwig Feuerbach spatřuje prvotní úkol člověka v tom, pochopit, že se řídí nejen rozumem, ale i city, přitom právě cit lásky, láska k druhému člověku je dle Feuerbacha nejvyšší životní hodnotou. I John Stuart Mill se zabývá otázkou motivů, je zastáncem utilitaristické teze, že každý čin člověka má svůj motiv

a nelze tedy soudit člověka jen na základě následků jeho činů (Störig, 1999). F. W. Joseph Shelling k problematice motivace lidského jednání přispívá tezí, že zdrojem dynamiky vývoje a činnosti je tzv. idea polarity podmíněná principem subjektivním (lidských duchem, idejemi, dějinami) a principem objektivním (příroda a hmotný svět). G. W. Friedrich Hegel vnímá za hybný princip světa samu myšlenku – vývoj světa je spojen s vývojem lidského ducha. Především však Hegel popisuje několik stavů lidského bytí ve své triádě: (1) „bytí o sobě“ jako čistý stav bytí nevázaný prostorem a časem (tzv. subjektivní duch) – představuje psychický život individua; (2) dále „jinobytí“ (tzv. objektivní duch), v němž je lidský duch ve stavu sebeodcizení, avšak je to princip vyšší, nadindividuální, který vede člověka k vytvoření řádu, rodiny, společnosti, státu, své kultury; a v nejvyšší úrovni (3) člověk dosahuje „bytí pro sebe“ (tzv. absolutní duch) vznikající syntézou dvou předchozích stavů (Sokol, 1998).

Arthur Schopenhauer a Fridrich Nietzsche považují za aktivační sílu člověka jeho vůli a intuici. V schopenhauerovském pojetí nás právě vůle vysvobozuje z našeho „utrpení“ a její aktivace zamezuje propadnutí šílenství či podlehnutí sebevražedným myšlenkám. Nietzsche pak pokládá za hlavní životní cíl (hodnotu) vůli k moci, usilování o ni, nabádá člověka k vymanění se ze slepé poslušnosti (závislosti, pasivity, konformity), k oproštění se od autorit, starého řádu a jeho hodnot a dojít k vytvoření zcela nových hodnot. Přesně v duchu svých antihodnot Friedrich Nietzsche považuje nudu za: „Nepříjemné bezvětrí duše, které ale předchází tvůrčím činům“ (Svendsen, 2011, s. 56). Poprvé je tak nastíněno, že nuda může být určitou přirozenou fází, stavem předcházejícím vlastní aktivitě. Dle Nietzscheho tvůrčí lidé nudu překonají, zatímco slabší před ní prchají.

Koncept nudy „boredom“ se ve 2. pol. 19. století výrazně mění, postupně ustupuje z významu duchovní nebo tělesné patologie pramenící z vnitra výjimečného jedince. Nuda je již vnímána jako všední psychologický stav postihující široké vrstvy populace, přitom sama je odpovědí na vnější podmínky (Gardiner, 2012; Spacks, 1995). Podle Waltera Benjamina začala být nuda už ve 40. letech 19. stol. pocíťovaná v „epidemických rozměrech“ (Benjamin et al., 1999, s. 108). Vznik nového diskurzu „boredom“ dávají sociologové do souvislosti s nástupem modernity, materialistické společnosti, industrializace a mechanizace práce. Zanikají stará povolání a objevuje se nový typ práce

při výrobním pásu, která se vyznačuje únavností a monotónním charakterem, repetitivními a zautomatizovanými pohyby a úkony. Původní každodenní životní tempo člověka se podřizuje přesnému a standardizovanému hodinovému času, což se projevuje v novém vnímání času vůbec – místo dlouhodobého horizontu je přítomnost dělena na krátké časové úseky, přitom dochází k oddělení pracovního a volného času. Volný čas je dostupný pro větší množství populace, která se střetává s přívalem nových možností jeho využití (Dalle Pezze & Salzani, 2009; Gardiner, 2012; Goodstein, 2005). Podobně tento koncept vystihuje Marxova teorie odcizené práce (industriální kapitalismus, dehumanizovaná existence, pracovníci odcizení od své práce i jejích výsledků).

S nudou jako nemocí moderní civilizace se setkáváme už v pojetí Sörena Kierkegaarda, který se začíná zabývat tzv. existenciálními problémy člověka vázanými na jeho konkrétní situaci – Kierkegaard je tak považován za předchůdce existencialismu. Sám je přitom názoru, že právě nuda je u kořene všeho zla: „Boredom is the root of all evil.“ (Kierkegaard, 1971, s. 281), tedy je i u vzniku existenciálních problémů člověka. Kierkegaard vysvětluje nudu na jedné straně jako univerzální lidskou náladu, individuální stav, který je zodpovědný za prázdnotu spočívající v jádře našeho bytí, na straně druhé ji vnímá jako osud moderního člověka a chorobu, která se v moderní společnosti rozšiřuje na celé populace (Kierkegaard, 1971; Goodstein, 2005). Podle Kierkegaarda člověk ve své přirozenosti touží naplnit svůj život smyslem a požitky, tomu však brání neustálá hrozba nudy jako vědomí nicoty prostupující realitu (Svendsen, 2011).

#### **1.4 Nuda 19. a 20. století jako nemoc moderní civilizace**

alias Nuda na přelomu 19. a 20. století a na počátku nového milénia jako nemoc moderní civilizace vyvěrající ze ztráty smyslu lidské existence, nenalezení nových hodnot, monotónnosti a všednosti.

Přelom 19. a 20. století a následně celé 20. století se nese v duchu mnoha nových směrů, z nichž se konceptu nudy nejtěsněji dotýká existencialismus odrážející se nejen v myšlenkách soudobých filozofů, ale i v dobové literatuře, psychologii (kuřp. vznikem logoterapie V. E. Frankla) nebo sociologii (teorie nudy jako choroby moderní civilizace). Existencialismus reaguje jednak na zkušenost první světové války, v níž se člověk stal pouhou součástí v neosobní mašinérii politických a ideových hledisek, a jednak na rozvoj

industriální společnosti s jejími negativními jevy (především odcizením). Člověk přelomu počátku 20. století je svobodný, ale osamělý, cesta k Bohu je po válečných hrůzách uzavřena. Svět se jeví jako nesrozumitelný a v nově nastolených pořádcích je třeba znovunalezt smysl svého bytí a přijmout sám sebe.

Filozofové jako Jean Paul Sartre, Martin Heidegger nebo Karl Jaspers a další vystihují člověka v pojetí existencialismu. Považují jej za bytost svobodnou, která je ale nucena k rozhodování, je vázaná společenskými zákony (Sartre, dílo *Zed'*) a která přijímá odpovědnost za své jednání. Existence člověka je smrtelná, vedoucí k smrti – bytí člověka je ohrožené nicotou a vymezené smrtí. V tom je spatřována absurdita lidské existence, protože všechno lidské snažení vede nakonec ke smrti. Člověk v době 20. století prožívá absurdní situace, v nichž si pokládá otázku, jak má v této situaci žít a zda má vůbec žít. Albert Camus na to nalézá odpověď v *Mýtu o Sisyfovi* (Camus, 1995, s. 165): „Samo snažení dostat se na vrchol stačí zaplnit lidské srdce. Musíme si představit, že Sisyfos je šťasten, neboť tomuto absurdnímu hrdinovi jeho osud patří, jak v jeho touze, tak i v jeho mukách.“ Dle Camuho má tedy člověk žít navzdory absurditě situace, v níž se ocitá, a aktivním bojem z ní vyjít. Jean Paul Sartre vyslovuje tezi, že právě z důvodu této životní absurdity si člověk vymezuje jen jakési relativní cíle a perspektivy své existence. Sartre spatřuje možnost nalezení smyslu vlastní existence právě v činnosti, neboť člověk je takový, jaké je jeho jednání – v tom sám sebe určuje a vymezuje svoji bytostnou podstatu. V návaznosti na mravní zřetel Kanta nebo Goetheho k tomu rozvádí, že smyslem existence je projevat se mravními vlastnostmi – lidskostí, obětováním se pro společnost, tj. altruistickým jednáním navzdory absurditě bytí (Bakewell, 2021; Störig, 1999). Martin Heidegger považuje za základní podstatu lidské existence starost o její zachování, přičemž tato starost vede k lidské činorodosti (člověk je aktivní činorodá bytost) a zdůrazňuje, že přestože byl člověk do toho světa vržen (svou přítomnost zde si nezavinil), měl by se jednak starat o její zachování, a jednak si uvědomit vymezenost své existence smrtí. Člověk má žít jako smrtelná bytost, která usiluje o činorodé naplnění života, která nepodléhá principu neosobnosti (pozn. princip neosobnosti spočívá v Heideggerově pojetí v tom, že si člověk nepřipouští, že umře jako ostatní a nesnaží se žít život aktivně), (Goodstein, 2005).



Právě tento duch myšlenek lze zachytit i v literárním umění. Navzdory absurditě bytí píše František Gellner své básně *Po nás ať přijde potopa!* (1901), v nichž zobrazuje společnost ve vší její ubohosti a banálnosti. Jako rozhněvaný kritik a znechucený pozorovatel šedivé všednodennosti namísto trapné upjatosti a šosáctví vede záměrně nezodpovědný život, neboť jedinou jistou perspektivou je smrt (např. báseň *Perspektiva*). Pohrdá přitom společenskými konvencemi a útěchu hledá v požívačném životě (náručí lehkých holek, alkoholu, např. báseň *Přetékající pohár*). Gellner provolává, že jakýmkoli způsobem je nutné se oprostit od svazujících pravidel a užívat dne – trávit čas pozdního nedělního odpoledne v Prateru je hloupé, lepší je zabíjet nudu popíjením piva z prasklé sklenice (viz báseň *Neděle*, Gellner, 2002, s. 19). Ukázkou znuďeného člověka, nečinorodého (bez práce), bez energie a síly něco začít, změnit je kupř. i báseň *Bezcestí* (Gellner, 2002, s. 20):

Neděle (výběr veršů)

Čas nudný v hospodě zabíjím.

Co venku je rušno a živo,

zdlouhavým douškem dopíjím

z prasklé sklenice pivo.

Mě zpívá nad hlavou smutek:

že pijáků dotěrná reflexe

požitek z opilství kazí,

že marně vzněcuje člověk se,

když v duši skepse ho mrazí.

Bezcestí

Má nečinnost se mně již k smrti hnuší

a k práci své jsem vždy byl bez lásky.

Ó, moci rázem roztrhati v kusy

své cíle, poměry a závazky!

Však nově začít – je to bezvýsledné,

když zklamání mé všecko proklíná,

a ruka moje, sotva že se zvedne,

již znavená mi padá do klína.

Koncept nudy přelomu 19. a počátku 20. století navazuje na teze Sörena Kierkegaarda. Nuda ještě nevystupuje jako samostatný objekt výzkumu, ale je dávana do souvislosti s historickými, sociálními a kulturními podmínkami této doby. Stává se součástí nového sociologického diskurzu, v němž je nuda vnímána jako subjektivní zkušenost člověka, která vzniká jako odpověď na přechod od tradiční společnosti k modernitě – modernímu kapitalismu, mašinismu a imperialismu. Nuda je odpovědí na dění a atmosféru doby a stává se zároveň kritikou nelidských podmínek světa, světa postrádajícího předchozí jistoty a jasného přítomného smyslu; doby, která vrhá člověka do odlidštěného světa strojů a světových válek, v němž se ztrácí lidská sounáležitost a komunita. Namísto této lidskosti

a sounáležitosti dochází k atomizaci společnosti, individualizaci; ke vzniku světa spojeného s byrokracií, urbanismem, mechanizací, světa neustále se zrychlujícího a čím dál tím více pro člověka složitějšího. Takto ji uchopuje kupř. Walter Benjamin, představitel tzv. frankfurtské školy. Benjamin spatřuje vznik nudy v přeměně lidské zkušenosti předmoderní společnosti vyjádřené „Erfahrung“ na novou formu „Erlebnis“ typickou pro moderní společnost. Zatímco předmoderní nuda pramení z „dobrého“ opakování, posilujícího jistotu, solidaritu (podobně jako rituál), nová „moderní nuda“ vzniká jako důsledek strojovosti a rutinnosti moderní existence, izolace a odloučenosti moderního subjektu, opakování, které nepřináší jistotu ani smysl, ale jen prázdnotu a monotónnost (Benjamin, 1999; Dalle Pezze & Salzani, 2009).

Anatole France v satirické próze *Ostrov tučňáků* (1908) vykresluje moderní civilizaci na národě tučňáků, pro něž je sousedství totéž co nenávisť a kteří se po několika stoletích válčení s ostatními národy světa rozhodli žít v míru – nikoli však z ušlechtilých pohnutek, ale prostě proto, že v míru našli zalíbení a klid. *Ostrov tučňáků* by se tak mohl stát i satirickou paralelou 21. století, viz ukázka z díla (France, 1978, s. 262):

Tučňácko se pyšnilo bohatstvím. Ti, kteří vyráběli věci nutné pro život, je neměli, ti kteří je nevyrobili, jimi oplývali. „To jsou neodstranitelné hospodářské nutnosti,“ jak řekl jeden člen Institutu. Veliký tučňácký národ neměl už ani tradice, ani duchovní kulturu, ani umění. Pokrok civilizace se u něho projevoval vražedným průmyslem, hnusnou spekulací a odporným přepychem. Jeho hlavní město získalo jako všechna velká města v té době kosmopolitní a finanční ráz: vládla v něm nesmírná a pravidelná škaredost. Země se těšila dokonalému klidu. To byl onen vrchol.

Výraz absurdní situace soudobého světa, opakující se přítomnost, mizící minulost, nezřetelná budoucnost, pocit tragičnosti a odcizení člověka ve světě moderní techniky a civilizace zachycuje i Samuel Beckett v *Čekání na Godota* (z r. 1952, Beckett, 2018) nebo Thomas Mann v *Kouzelném vrchu* (Mann, 1975). Pocity odcizení a opuštěnosti člověka v pustině moderního velkoměsta, ve světě, který pozbyl jednotnosti a stal se pestrou mozaikou různobarevných kamínků, které však nevytvářejí žádný srozumitelný obraz, zachycuje ve sbírce básní *Pustina* (1922) Thomas Stearns Eliot (báseň *Co říkal hrom*, Eliot, 1957, s. 77):

Není tu voda, ale jenom skála  
ne voda, skála a v ní cesta pískem  
klikatá cesta vinoucí se v horách  
skalnatých horách, v kterých není voda  
abychom zastavili se a pili  
ve skalách nelze zamyslet se chvíli  
i pot je suchý, nohy trčí v písku  
kdyby tak jenom byla v skalách voda  
v těch mrtvých ústech shnilých zubů, vyschlých slin  
nemám, kde sednu, lehnu, postojím  
v těch horách nikde ani nikdo není  
jen suchý neplodný hrom bez deště  
v těch horách ani samoty kus není  
jen rudé tváře šklebí se a vrčí  
ze dveří domů z rozpukané hlíny.

Filozofické úvahy o nudě jako o sociokulturním fenoménu a jejím vztahu k existenciálnímu bytí nalezneme zejména v pojetí Martina Heidegera. Heideger definuje tři formy nudy založené na Dasein (pobývání ve světě) a naladění (specifický způsob, jakým je člověk v daném okamžiku propojený se svým okolím). V první podobě vystupuje nuda jako tzv. specifické naladění, které se projevuje jako typ vztahu mezi jedincem (subjektem) a jeho okolím (prostředím, objekty), když si v určitém časovém a prostorovém bodě (okamžiku) nemají vzájemně co dát. Nuda se tedy odvíjí jak od subjektu (člověka samotného, protože ten je vždy aktivním prvkem celé situace), tak ji ovlivňuje i specifčnost prostředí, které člověka obklopuje (Heidegger 1995, s. 85–103).

Druhá forma nudy má podobou „nudít se při něčem“ („being bored with“), kdy se člověk ocitá ve zdánlivě podnětné situaci, ale přesto se nevědomě nudí, příčinu své nudy nedokáže přesně určit, proto proti ní ani aktivně nevystupuje. Přirovnějme tomu situaci, kdy posloucháme tematicky zajímavou přednášku, přesto se však projevujeme obranami proti nudě (zíváním, vyhlížením z okna, protahováním kloubů aj.), aniž bychom si to uvědomovali. Heideger vznik „neuvědomované nudy“ vysvětluje tím, že došlo k odloučení subjektu (člověka) od nudného objektu (prostředí) – na rozdíl od předchozí formy, kde byly

ve vzájemné interakci, člověk podléhá stojícímu času, neposouvá svůj čas aktivně vpřed (Heidegger, 1995, s. 120-130). Dle Heidegera nuda v této podobě nepramení z vnějšího světa a konkrétní situace, ale ze samotného subjektu a to, co ho nechává prázdným, je jeho vlastní momentální lhostejnost, jeho nedbalé, až nevědomé odvrhnutí svých očekávání a opuštění svého Dasein ve prospěch okolního dění („being left behind of our proper self“), (Heidegger, 1995, s. 105).

Třetí forma nudy „it is boring for one“ je nejhlubší a zároveň nejméně zjevnou nudou, která se nevztahuje k žádné konkrétní situaci. Je to hluboká nuda v podobě neurčitého pocitu, duševní prázdnoty, upadnutí do letargie a odevzdání se okolnímu světu, nechat „jen tak“ plynout svůj čas, a to bez zjevné příčiny (příčina tohoto stavu je neosobní a neznámá): „Nejsem to já, kdo by se/sebe nudil, ani ty, který se/sebe nudíš, ale Nudné, které (člověka) nudí.“ (Svendsen 2011, s. 114). Pocit této Heidegerovy hluboké nudy vystihuje podobně Sartrův hrdina Antoine Requentin v románu Nevolnost: „Nudím se, toť vše. Občas zívnu tak silně, že mi začnou po tvářích stékat slzy. Je to hluboká, skrytá nuda, skryté srdce existence, samá látka, z níž jsem utvořen.“ (Sartre, 1967, s. 216). Heidegger přitom považuje za lidskou přirozenost upadat do této neautentické a neurčité existence, která v sobě sama nese tendenci k procitnutí jako návratu k autentickému bytí, jež nás nutí realizovat svoji svobodu namísto toho, abychom se na ni snažili zapomenout v každodenních činnostech a zaměstnání. V této formě nudy si člověk prvně skutečně uvědomuje svoje možnosti a čas jako konečný horizont svého bytí (Boss, 2009; Svendsen, 2011).

Za literární díla 2. pol. 20. století tepající pocity znuďeného člověka uveďme román Nuda (1960) Alberta Moravia. Ústřední postava románu, malíř Dino, je člověkem, který, jak sám o sobě soudí, že se nudí celý svůj život, a celý jeho život je přemítáním nad tím, jak se své nudy zbavit. Zkouší různé způsoby, které by ho, dle všeobecného úzu (kulturou nabízených, tradičních možností způsobů trávení volného času), měly nudy zbavit. Ty ale nemají efekt žádný, nebo mají dokonce efekt opačný. Nuda v Moraviově románu má (kromě jiného) vztah k pocitu ztráty vlastního smyslu bytí a vyvěrá z nesmyslnosti předmětů, věcí a jevů, které nás obklopují (viz ukázky, Moravia, 1967, s. 8–9):

Pro mnohé nuda znamená opak zábavy, a zábava, to je rozptýlení, zapomnění. Pro mě však nuda není opakem zábavy, mohl bych přímo říci, že se v jistém směru podobá zábavě právě

v tom, že vzbuzuje rozptýlení a zapomnění, třebaže velmi zvláštního druhu. Nuda je pro mne nepostačitelností, neúměrností nebo nedostatečností skutečnosti...pocity nudy se ve mně rodí z pocitu, že skutečnost je nesmyslná, že nestačí nebo není schopna přesvědčit mě o mé vlastní existenci;...stane-li se, že sklenička pozbude svého lesku nebo že se mi bude jevit jako něco cizího, k čemu nemám žádný vztah, to jest, jedním slovem, že se bude jevit jako nesmyslný předmět, pak z této nesmyslnosti vznikne nuda, která konec konců, je třeba to nyní říci, je nesdělitelností a nemožností z ní vyjít.

Podobu moderní civilizace, která se nesla na vlně materialismu, reflektuje i český filozof Jan Patočka ve svých Kacířských esejích o filozofii dějin (1980). Jeho úvahy, zda je technická civilizace úpadková a proč, zachycují i nové fenomény vznikající ve společnosti ve 2. pol. 20. století. Patočka popisuje člověka, který se už se neodcizuje od vnějšího světa ani každodenního života, ale který začíná být zahlcen věcmi kolem sebe a ztrácí se v nich: „Není to sebeodcizování, nýbrž přemoženost a strženost, neutíkáme tu od sebe, ale jsme něčím překvapeni, předstiženi, uchvázeni, ...člověk se nechává strhnout do nové dimenze, jakoby teprve nyní stál před ním skutečný život a jakoby se tento život vůbec nepotřeboval starat o dimenzi odpovědnosti.“ (Patočka, 1980, s. 101–102). Patočka zobrazuje člověka 2. pol. 20. století, který má potřebu být neustále překvapován něčím novým, který bez zodpovědnosti za sebe sama a své vlastní poslání rychle konzumuje tyto nabídky a libuje si ve své každodennosti: „Došlo k vytvoření praktického, světského a materiálního pochopení světa jako předmětu ovládnutí naší mysli a rukou – dnešní člověk si lichotí v každodennosti, již před ní neutíká, lichotí si v každodennosti v tom smyslu, že bere život do svých rukou a že tuto každodennost ovládá. A daří se mu to – dokáže vytvářet prostředky k usnadňování a vnějšímu množení života a jeho statků. Práce sama sice zpočátku nebývale zotročuje, ale pak stále více osvobozuje, až člověk získá perspektivu „osvobodit“ se od ní úplně.“ (Patočka, 1980, s. 110–111). Nudu vidí Patočka v důsledku tohoto života – propadlosti věcem, jejich každodennímu obstarávání. Nuda v moderní společnosti 20. století přirozeně neustupuje, ale neustále se dere do popředí scény, má podobu povinné zábavy a konzumní nabídky. Moderní věda a technika není s to si s nudou poradit. Patočka poukazuje, že: „Nejrafinovanější vynálezy jsou nudné, pokud nevedou k exacerbaci Tajemství, jež se skrývá za tím, co je objeveno. Lidská mysl proniká velmi rychle k těmto informacím, tajemstvím, okamžitě z nich však činí obecný klep a triviálnost druhého dne.“ (Patočka,

1980, s. 113). Problémy současného člověka spatřuje Patočka v moderním individualismu a moderním bezdomovectví. Člověk na rozdíl od předcházejících epoch už nemá problém se ztotožněním se sebou samým nebo svou rolí, nemá problémy s hledáním a získáním svého místa ve světě, dnešní člověk hlavně bojuje o význačnou roli ve světě. Při vší obrovské produkci prostředků k životu zůstává ale lidský život bez domova, neboť domov člověk vnímá jako pouhé přístřeší, kde si ukládá své věci, kde přespává, aby mohl druhého dne do práce, a kde vede „rodinný život“, který ale existuje stále méně a méně. Člověk dle Patočky ztratil vztah k sobě, a tím i ke světu jako celku, zabývá se věcmi a jejich konzumací namísto uvědomění si svého poslání a zodpovědnosti, které má k sobě i světu (Patočka, 1980, s. 113). A přestože tato pojednání píše Patočka v roce 1980, jsou paralelou života ve společnosti i v době nadcházející, tj. jsou poplatné i moderní společnosti ve 21. století.

## 2 Empirické koncepce nudy v moderních vědách

Abychom byli schopni uchopit fenomén nudy v moderní době 20. a 21. století, je nezbytné provést její analýzu i na poli vědeckém. Tato práce si klade za cíl zaměřit se na osobnostní charakteristiky jedince a situační faktory, které mají souvislost s tím, jak jedinec nudu vnímá, prožívá a jak se s nudou případně vyrovnává. Je proto na místě zmínit, že hlavním teoretickým východiskem pro následující výzkumné šetření je koncept tzv. rysové nudy a nudy reaktivní. V následujících kapitolách budeme prezentovat vědecké přístupy k nudě s ohledem na způsob empirického ověřování nudy a její výchozí definici. Tím se dostáváme k uchopení široké škály jak situačních, tak osobnostních faktorů, které nám už současné výzkumné studie nabízejí k ověřování. Zároveň představíme diagnostické nástroje, které byly v zahraničí vyvíjeny za účelem zachycení situačních i rysových faktorů nudy a které tedy budou relevantní záměrům výzkumného šetření této práce.

### 2.1 Osobnostně-situační koncepce nudy

Dispoziční faktory nudy začaly být výrazně zkoumány v 50. letech 20. století (Goetz & Hall, 2014). Todman (2003) rozlišuje v psychologii dva směry výzkumu zabývající se: (1) nudou na situaci závislou, tzv. reaktivní nudou (state boredom), která vychází ze situace s nějakým závazkem (constraint), kdy jedinec musí dělat něco, co nechce, a nemůže dělat to, co chce; (2) a nudou na situaci nezávislou, tzv. endogenní nudou (trait boredom). Zatímco je v pojmu reaktivní nudy zdůrazněna hlavní role vnějšího prostředí a nuda je vnímána jako přirozená reakce na podstimulující podněty, na situaci nezávislá nuda je typ nudy, který není spouštěn ani udržován specifickými vnějšími podmínkami, nýbrž je rysovým (osobnostním) aspektem nudy. Lze tedy doplnit, že zatímco state boredom může být dočasným zážitkem závislým na stimulaci vnější situace, trait boredom odráží predispozice jedince k tomu zažívat nudu v určité míře a ve srovnání s ostatními v dlouhodobém horizontu (proto se též trait boredom objevuje i jako chronic boredom). Todmanovo striktní rozdělení překonávají mladší studie, např. Fahlman et al. (2011) nebo Goetz et al. (2013, 2014), které již vnímají nudu jako důsledek spolupůsobení osobnostních (interních) a situačních (externích) proměnných. Goetz et al. (2013, 2014) zmiňují tři druhy faktorů determinujících zážitek nudy: sub-optimální stimulace (přílišná stimulace versus nedostatečná stimulace), sub-optimální náročnost úkolu (přílišná náročnost versus nízká náročnost) a nedostatečná shoda

mezi obsahem situace (situační proměnná) a zájmem o situaci (osobnostní proměnná). Přitom úroveň spolupůsobení těchto interních a externích faktorů nudy je individuální, tedy interpersonálně odlišná. Na základě svých zjištění předkládají nový výčet typů nudy, v nichž se odráží specifická míra aktivace subjektu a jeho emoční ladění při nudě: (1) indiferentní nuda se vyznačuje nízkou úrovní aktivace a mírně pozitivní emocí; (2) kalibrační nuda se pojí s vysokou úrovní aktivace a mírně negativními emocemi; (3) vyhledávací nuda se projevuje jako aktivní stav vyhledáváním nového; (4) reaktivní nuda je spojena s pocity neštěstí, zloby, agresí a touhou uniknout ze situace; (5) apatická nuda vystupuje jako naučená bezmoc s charakteristikami připomínajícími depresi. Goetz & Hall (2014) ve shodě s Todmanem (2003) shledávají, že jednou z podmínek nudy je také neschopnost jedince nalézt perspektivu a smysl ve vykonávaných aktivitách. Za další osobnostní faktory, které ovlivňují prožitek nudy, označují např. věk, temperament nebo citlivost jedince k nudě.

## **2.2 Kognitivní koncepty nudy a teorie nabuzení**

V teoriích nabuzení (arousalu) bývá nuda spojována s nedostatečnou stimulační hodnotou situace (prostředí) a neoptimální úrovní nabuzení jedince (arousalu), které je buď příliš vysoké, nebo nízké. Úroveň nabuzení (jedincova potřeba) však není v souladu s výší stimulace samotné situace. Csikszentmihalyi (1975) nebo Zuckerman et al. (1978) uvádějí nudu jako reakci na tuto disproporci, kdy jedinci při zapojení do aktivit (situace) není umožněno dosáhnout optimální úrovně aktivace. Hill & Perkins (1985) došli ve své experimentální studii k závěru, že podstatné je ve spojení se zážitkem nudy subjektivní vnímání monotónnosti stimulu a nelibé prožívání (frustrace). Právě určitá schopnost jedince instrumentálního konstruování, při kterém dochází k prolnutí kognitivní a afektivní roviny vnímání situace, ovlivňuje to, zda jedinec hodnotí situaci jako zajímavou či nudnou. Autoři svůj kognitivní model zakládají na dvou klíčových komponentách: kognitivní (subjektivní vnímaná monotónnost stimulu) a afektivní (vysoká úroveň frustrace). Hill & Perkins (1985) ve svých výzkumech odlišili skupiny jedinců z hlediska způsobu konstruování (interpretace) úkolu. První skupinu jedinců charakterizuje diferencovaný způsob konstruování úkolu, úkol je jedinci vnímán jako subjektivně různorodý, a to v nich vyvolává zájem (interest jako protipól nudy). Pro druhou skupinu je typický spíše nediferencovaný způsob zpracování situace, při kterém jedinci málo rozlišují mezi dílčími charakteristikami úkolu, a to vede



ke vnímání úkolu jako subjektivně monotónního a vzniku nudy. Intenzita, s jakou bude subjekt vnímat situace jako monotónní, se dle autorů odvíjí hned od několika faktorů – od charakteristiky situace, charakteristiky osobnosti jedince a charakteristiky úkolu, zejména od jeho závaznosti, nutnosti jej splnit (constraint). Autoři upozorňují, že závaznost úkolu zvyšuje úroveň zažívané nudy skrze její afektivní komponentu, protože nutnost věnovat se nudnému úkolu je spojena s vyšší mírou zažívané frustrace. Zároveň je v situaci rozhodující, nakolik se jedinci úspěšně daří nebo nedaří vyrovnat se s monotónní situací hledáním alternativní či dodatečné stimulace. Pokud není alternativní stimulace nalezena, nuda bude pravděpodobně narůstat v závislosti na zvyšující se úrovni zažívané frustrace.

Některé modely se shodují na tom, že nuda je reakce na nízkou úroveň aktivace, která je odezvou na absenci smyslu při nedostatečné stimulaci (Vogel-Walcutt et al. 2012; Mikulas, & Vodanovich, 1993; Van Tilberg & Igou, 2012). Jiné modely ovšem spíše poukazují na nudu spojenou s vysokou mírou nabuzení (aktivace), např. Mercer-Lynn et al. (2011) a Harris (2000). Další studie pak připouštějí, že nuda může zahrnovat jak epizody s nízkým nabuzením, tak epizody s vysokým nabuzením, např. Eastwood et al. (2012), Danckert et al. (2018) či Fahlman et al. (2011). Kupř. Danckert et al. (2018) provedli studii, v níž byly respondenti instruováni číst v různém pořadí střídavě nudný a zajímavý text. Pocity respondentů, které byly zaznamenávány v průběhu experimentu, měly různý charakter – od nabuzení k nízké úrovni aktivace a opačně. Fahlman et al. (2011, s. 69) spojují v zážitku nudy jak nízkou, tak vysokou úroveň nabuzení. Nudu definují jako: „nepříjemný zážitek nenaplněné touhy zapojit se do uspokojující aktivity. Ve smyslu nabuzení zažívá nudící se jedinec buď silné, agitované vzrušení a/nebo lhostejnost a apatii. Na kognitivní úrovni zažívá člověk nudu jako pomalé plynutí času a neschopnost soustředit se.“ Za klíčovou komponentou nudy autoři označují nedostatek zapojení, disengagement, přitom se tento disengagement jedince projevuje v zážitku nudy obvykle v situacích spojených se závazkem, kdy jedinec nemá co na práci, neví, co chce dělat a je nucen dělat něco, co nechce.

V rámci kognitivních přístupů k nudě je kromě zmiňované úrovně aktivace subjektu rovněž kladen důraz na jedincovu schopnost koncentrace. Resp. je upozorňováno na problémy se soustředěním pozornosti během prožitku nudy, která je vázána na příliš vysokou nebo nízkou úroveň nabuzení a nedostatečnou stimulační hodnotu situace. Vyšší úroveň aktivace se

vyznačuje snahou o zaměření či obnovu koncentrace pozornosti na aktuální situaci nebo hledáním alternativní stimulace, většinou při negativním emočním prožitku. V tomto smyslu se poukazuje na nudu jako na nepříjemnou situaci, jejíž funkcí je znovu motivovat jedince k restrukturalizaci situace a hledání nových aktivit. Pokud nedochází k obnově koncentrace pozornosti na danou probíhající situaci či není nalezena alternativní stimulace, úroveň aktivace klesá a pojí se s pocity neaktivity, odcizenosti od situace a ospalosti (Todman, 2003). Eastwood et al. (2012) považují selhávání pozornosti za hlavní komponentu nudy, definují nudu jako nepříjemně prožívaný stav, který může nastat v několika situacích. Jednak v situacích, v nichž nejsme schopni úspěšně zaměřit svou pozornost na vnitřní podněty (vlastní myšlenkové pochody či pocity), ani na vnější podněty z okolí, což nám znemožňuje zažít uspokojení z dané aktivity. Dále v situacích, v nichž se již nesnažíme o znovuzaměření pozornosti na aktuální situaci a začneme se zabývat nerelevantními myšlenkami a starostmi (mindwandering). Nebo zažíváme nudu v situacích, které vyhodnotíme jako příčinu prožívané nudy – sama situace je vyhodnocena jako nudná a dochází k jejímu odmítnutí (Eastwood et al., 2012). K analogickému závěru, že nuda má souvislost se zaměřením pozornosti, dospěli i Merrifield & Danckert (2014). Ve výzkumném šetření promítali testovaným subjektům videonahrávky se zajímavým, ale i smutným a nudným obsahem, přitom měřili a porovnávali fyziologickou odezvu na tato videa. Oproti své bazální (základní, výchozí) úrovni vykazovali účastníci při prožitku nudy vyšší tepovou frekvenci, nižší vodivost kůže a stoupající hladinu kortizolu. Na základě toho dovodili, že nuda v sobě zahrnuje jak vyšší, tak nižší úroveň aktivace a je spojena s úrovní koncentrace pozornosti odpovídající dané situaci.

### **2.3 Afektivní koncepty nudy a koncepty ztráty smyslu**

V této kapitole zmíníme fenomény nudy, které jsou často v zahraničních studiích prezentovány ve vzájemné konstelaci, a to je negativní emoční prožitek nudy spojený se ztrátou smyslu v situaci. Již jsme uvedli výše v textu, že existenciální přístupy spojovaly nudu s absencí životního smyslu. V psychologických vědách je tento fenomén ukotven zejména v práci Barbaleta (1999), který nudu považuje za druh úzkosti vyvěrající ze ztráty smyslu aktivit či okolností, nebo V. E. Frankla (1997), jenž na poli humanistické psychologie rozvedl koncept vůle ke smyslu jako základní motivační síly člověka. Viktor Frankl (1997)

dával nudu do souvislosti s neschopností jedince rozlišit podněty, které mají nějaký smysl od ostatních nedůležitých banalit, označil přitom nudu za důsledek existenčního vakua. Hypotézu o existující souvislosti mezi nenalezením smysluplnosti situace a projevy nudy výzkumně potvrdila studie Melton & Schulenberg (2006), která poukázala na významné negativní korelace mezi skórem Boredom Proneness Scale a Purpose of Life.

Podobně i Van Tilburg & Igou (2012, 2018) spatřují hlavní komponentu nudy právě v absenci smyslu, přitom však nudu vnímají za nepříjemný prožitek, jehož účelem je právě motivovat člověka v hledání smysluplných aktivit a hledání smyslu v dané situaci. Van Tilburg & Igou (2018) dospěli ve svém šetření, v němž byl sledován vztah mezi 11 negativními emocemi a nudou, k výslednému závěru, že nuda je skutečně odlišně vnímána od ostatních negativních emocí, přitom je ale vždy nepříjemně prožívanou situací, s relativně nízkou úrovní aktivace a nízkým vnímáním výzvy, je spojená s nízkým vnímáním smysluplnosti a nízkou pozorností.

Další studie upozorňovaly na fakt, že nuda je svébytný konstrukt, který se sice pojí s řadou negativních emocí nebo atributů, ale rozhodně s nimi nesplývá. Byla nalezena celá řada pozitivních korelací mezi nudou a beznadějností a osamělostí (Farmer & Sundberg, 1986), úzkostí (Fahlman et al., 2009), strachem a hostilitou, negativní korelace jsou typické pro spojení mezi nudou a radostí a veselou náladou (Vodanovich, 2003). Goldberg et al. (2011) vysvětlují korelaci mezi sklonem k nudě a depresivitou právě tím, že v pojetí obou termínů se objevuje životní smysl, potřeba smysluplnosti. Ovšem hlavní rozdíl mezi nudou a depresí spočívá v tom, že prožívaná absence smyslu může při nudě poměrně rychle vymizet, zatímco u deprese setrvává. Toto tvrzení podporují rovněž Farmer & Sundberg (1986), kteří upozorňují na odlišnosti v intenzitě a kvalitě nálady během nudy a během deprese. Podobně vztah nudy a deprese spekuluje i Bargdill (2000). Vodanovich & Rupp (1999) a Bargdill (2000) poukázali na pozitivní korelaci mezi nudou a agresivitou zaměřenou na sebe. Bargdill (2000) spojoval vznik nudy (vývoj znužené osobnosti) s emoční ambivalencí, kdy se lidé z nějakého důvodu zřekli svých původních cílů a nahradili je jinými kompromisními cíli, které však nejsou v souladu s jejich přáními a tužbami. V tomto přístupu spatřuje Bargdill počátek agrese, projektované sice vně (obviňujeme vnější činitele, lidi, události, které nás

donutily se svých cílů vzdát), ve skutečnosti se ale jedná o potlačovanou zlobu na sebe, že jsme se tak lehce vzdali svých původních cílů.

Nuda v Pekrunově modelu (2006) je spojena s teorií výkonových emocí (Control value theory). Nuda je definována jako negativní, nepříjemná, deaktivující emoce vznikající v situacích, kdy je aktivita jedincem vnímána jako příliš jednoduchá nebo naopak příliš složitá a zároveň situaci subjekt připisuje nízkou hodnotu - situace je vnímána jako nedůležitá, subjekt k ní nemá žádné pozitivní či negativní vazby. Jako nudné situace tedy jedinec vyhodnocuje takové, které pro něj nejsou dostatečně stimulující, nepovažuje je za přínosné a smysluplné. Stejně tak ale i v případě situací s vysokými nároky převyšujícími schopnosti jedince dochází ke ztrátě smyslu a hodnoty takových situací. Pekrun et al (2006) v rámci svého modelu zmiňují kromě výše uvedených dvou proximálních faktorů i řadu dalších, které mají svou valenci k nudě. Hovoří o osobnostních charakteristikách jedince (jeho cílech, zájmech, temperamentu) i jeho sociálním kontextu (týkající se např. kvality rodinného či školního výukového prostředí, vztahů a komunikace), které mají vliv na individuální hodnocení subjektivně vnímané situace a odrážejí se tak v prožívání nudy. Prožitek nudy se dle autorů ve školním prostředí odvíjí od míry vnitřního či vnějšího řízení v učební činnosti, od motivace v učební činnosti, od přístupu jedince ke kognitivním zdrojům a využívání učebních strategií, přitom se předpokládá reciproční vztah mezi nudou, jejími příčinami a důsledky.

Bench & Lench (2013, 2018) vysvětlují nudu pomocí funkční teorie emocí, která vychází ze dvou premis. Jednak že emoce jsou vyvolané konkrétní situací, která se vyznačuje nesrovnalostí mezi našimi cíli a vnějšími podmínkami, jednak považuje emoce za koordinované odpovědi napříč systémy (kognitivními funkcemi, psychofyzilogickými odezvami a chováním), které slouží k vyřešení situace, při níž vznikly. Nuda dle autorů sehrává klíčovou funkci ve vyhodnocení, že současná situace ztratila svou potenciální hodnotu a vede k vyhledávání alternativních cílů a zážitků. Upozorňují však, že kromě pozitivního potenciálu může mít nuda i negativní ráz v podobě vyhledávání rizikových aktivit anebo podlehnutí patologickým formám chování (extrémní sporty, užívání návykových látek, gambling, aj.). Studie Bench & Lench (2018) k tomu uvedla zjištění, že jedinci, kteří se začali nudit v afektivně pozitivní situaci (sledovali nudné, ale pozitivně

laděné obrázky), měli tendenci vyhledávat zážitky s negativním afektem (preferovali pro zmírnění nudy prohlížení setu daleko drastičtějších obrázků) a naopak.

## 2.4 Nuda a časová perspektiva

Náhledy na časovou perspektivu nalézáme od 40. let 20. stol. v řadě kognitivních, kognitivně-motivačních a biodromálních zahraničních a posléze i českých koncepcí (Pavelková, 2010). Ze zahraničních studií zmiňme koncept Lewina (1935), který poukázal na reprezentaci času v souvislosti rozvojem lidského vnímání a rozšiřováním vědomého já do budoucnosti. Raynor (1969) vztahoval dimenzi časové perspektivy k výkonové motivaci člověka. Činnosti, které člověk vykonává, jsou v jeho teorii spojeny s anticipací budoucích cílů. Podobně s očekáváním jedince do budoucnosti pracuje i Heckhausenův model (1977, 1980) s ohledem na to, jakou incentivní hodnotu jedinec připisuje bezprostředním vnitřním následkům a vzdálenějším vnitřním i vnějším následkům. Gjesme (1976) představuje názor, že časová perspektiva člověka se postupně vyvíjí od minulého a přítomného zaměření k orientaci na budoucnost, přitom hovoří o všeobecné tendenci člověka anticipovat a osvětlovat budoucnost, upozorňuje přitom na významné interpersonální rozdíly v časové perspektivě (Gjesme, 1976). Nuttin (1980) postavil koncepci časové perspektivy na vztahové teorii potřeb a jejich kognitivním zpracování, zdůraznil, že časová perspektiva má souvislost nejen s chováním, ale i s prožíváním člověka a má významný vliv na rozvoj jeho osobnosti.

Větší prostor věnujeme Zimbarově konceptu časové perspektivy (Zimbardo & Boyd, 1999), neboť jej (v upravené podobě) využíváme ve výzkumném šetření této práce. Zimbardo vnímá časovou perspektivu jako nevědomý proces, v němž jedinec rozkládá neustále nabývané osobní a sociální zkušenosti do vybraných časových rámců. Na časovou perspektivu se přitom Zimbardo dívá jako na relativně stabilní individuální charakteristiku člověka, která je determinována řadou faktorů (např. kulturou, vzděláním, rodinou) a která se může změnit pod vlivem nějaké nestabilní situace. Za základní kognitivní rámce časové perspektivy Zimbardo považuje kategorii minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Zimbardo & Boyd (1999) vyvinuli testovací metodu pro zjišťování časové perspektivy – škálu ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory), kterou ověřila na české populaci Lukavská (2011) a ve švédské verzi S-ZTPI představila Carrelli et al. (2011). Verze S-ZTPI rozšiřuje původní

pěti dimenzionální model o faktor negativní budoucnosti, obecnou dimenzi budoucnosti pak uchopuje jako faktor pozitivní budoucnosti. Ve verzi S-ZTPI tedy shledáváme tuto strukturu: negativní minulost (Past Negative), pozitivní minulost (Past Positive), hédonistická přítomnost (Present Hedonistic), fatalistická přítomnost (Present Fatalistic), pozitivní budoucnost (Future Positive), negativní budoucnost (Future Negative). Faktor pozitivní minulosti sleduje vřelé, sentimentální až nostalgické vnímání minulosti subjektem. Faktor negativní minulosti odráží naopak negativní, averzivní postoje jedince k minulosti, zažitá traumata a bolesti. Faktor hedonistické přítomnosti sleduje lehkovážný, požitkářský a riskantní přístup k životu a času, emocionalitu v rozhodování bez domýšlení důsledků. Faktor fatalistické přítomnosti zachycuje fatalistický, bezmocný a beznadějný postoj k životu. Faktor pozitivní budoucnosti odráží pozitivní postoje jedince k budoucnosti, orientaci na budoucí cíle, očekávání zisku, úspěchu. Faktor negativní budoucnosti sleduje negativní postoje jedince k budoucnosti spojené s úzkostí, obavami a nejistotou. Škála S-ZTPI obsahuje 64 položek, odpovědi zachycuje na pětibodové Lickertově škále.

Časovou perspektivou se v českém prostředí dlouhodobě zabývá Pavelková (1990, 2002, 2010a), Lukavská (2011) či Urbanová (2016). Pavelková (1990, s. 39) považuje perspektivní orientaci za: „relativně stabilní osobnostní charakteristiku jedince vyjadřující stupeň jeho zájmu a účasti na budoucnosti,...jedná se o jednu z relativně autonomních složek osobnosti, která je ale zároveň podmíněná ostatními osobnostními charakteristikami člověka.“ Pavelková hovoří o časové perspektivě jako o významném regulativu v lidském životě. Ve vztahu k lidskému životu nabývá časová perspektiva významu existenciálního aspektu života jedince. Je odrazem našeho sebepojetí, úrovní a míry konzistence pojetí našeho reálného a ideálního já – představ o tom, jakými chceme být, kam chceme v životě směřovat, čeho chceme dosáhnout, a našimi představami o vlastních schopnostech a reálnými možnostmi, které vnímáme na základě své interakce se světem. Pavelková ve shodě se zahraničními studii (např. Zimbardo & Boyd, 1999) dochází ke zjištění, že časová perspektiva souvisí s takovými proměnnými, jako je školní úspěšnost, studijní nasazení či motivace k učení. Pavelková (2010b) je názoru, že míra zážitku nudy nezávisí ani tak na množství podnětů, ale spíše na tom, mají-li tyto podněty pro jedince tzv. incentivní hodnotu, tj. představují pro jedince určité pojitko mezi přítomnými aktivitami a budoucími výsledky. Významnou roli v tom, jakou incentivní hodnotu jedinec dané aktivitě připisuje,

sehrává jeho časová perspektiva ve smyslu pozitivní zaměřenosti jedince k budoucnosti, schopnosti stanovovat a naplňovat cíle a schopnosti flexibilně a efektivně střídat jednotlivé časové perspektivy v závislosti na požadavcích situace.

V oblasti psychologie nebyla dosud vazbě mezi časovou perspektivou a nudou věnována velká výzkumná pozornost. Uvedme jen několik málo příkladných studií. Spojitost mezi nudou a časovou perspektivou se pokusily analyzovat King & Gaerlan (2014). Jejich studie propojovala časovou perspektivou dle ZTPI (Zimbardo & Boyd, 1999) s emocemi studentů v předmětu anglický jazyk, které byly zachycovány pomocí zkrácené verze dotazníku akademických emocí S-AEQ-F. Autorky našly negativní vazby mezi nudou a obecným faktorem budoucnosti a pozitivní minulostí, naopak pozitivní vztahy shledaly mezi nudou a negativní minulostí a fatalistickou přítomností, přitom proti očekávání nebyly zjištěny vazby u hédonistické přítomnosti k nudě. Studie Eren & Coskun, (2015) zjišťovala vztah mezi časovou perspektivou dle ZTPI (Zimbardo & Boyd, 1999) a různými typy strategií vyrovnávání se s nudou, které byly sledovány pomocí dotazníku BCS (Nett et al., 2011). Ukázalo se, že jedinci, kteří byli více orientováni na pozitivní minulost a/nebo budoucnost, využívali adaptivnějších copingových strategií oproti jedincům s vyšší mírou zaměření na fatalistickou přítomnost či negativní minulost, celkově přitom dva profily časové perspektivy souvisely s adaptivními a jeden s maladaptivními copingovými strategiemi. V České republice se na vazby mezi nudou ve škole a časovou perspektivou pomocí nástroje S-ZTPI (Carreli et al., 2011) zaměřila Urbanová (2016), která ve svém šetření dospívá k závěru, že nelze jednoznačně přijmout, že by studenti s vyšší úrovní rozvinutosti balancované časové perspektivy níže skórovali v měřených aspektech nudy než studenti s nižší úrovní rozvinutosti balancované časové perspektivy, na druhé straně potvrzuje, že studenti s negativním profilem časové perspektivy dosahují vyššího skóre v měřených aspektech nudy oproti studentům s optimistickým profilem časové perspektivy.

## **2.5 Koncepce nudy ve škole**

Robinson (1975) sestavil na základě výpovědí žáků, učitelů a rodičů poměrně vydatný model nudy. Školní nudu vnímal za výsledek frustrace poznávacích potřeb a potřeb aktivity, která má za následek výrazné snížení motivace. Jedná se přitom o cyklický proces, v němž jsou jednotlivé komponenty ve vzájemné interakci. Za výchozí příčiny vzniku nudy

ve vyučování Robinson považuje monotónnost (jednotvárnost) vyučování a subjektivní vnímání neúčinnosti vyučovacího předmětu. Zatímco v případě první jmenované příčiny se tedy jedná o nudu vyplývající ze situace, v případě druhém se jedná o nudu odvíjející se od osobnosti žáka. Na vzniklou nudu žáci reagují dle Robinsona třemi různými způsoby: stažením se do sebe (např. únik do snění), agresivním chováním (přímým či nepřímým), či rozptýlenou aktivitou (kreslení si, dívání z okna). Tyto projevy nudy mohou být spojeny s nízkou snahou žáků při plnění školních úkolů, s nízkou aspirací uspět ve výuce a vedou celkově ke sníženému výkonu žáka, který tak opakovaně prožívá neúspěch v konkurenčním boji s ostatními žáky. Nuda má dle Robinsona také tendenci šířit se jak z jednoho žáka na druhého, tak z jednoho vyučovacího předmětu na druhý, může se projevat až obecným nezájmem žáka o vyučování či upadnutím do stavu, kdy jej nudí vše. V tomto procesu již hovoříme o vznikající školní nudě, která může vést k celkovému rozčarování jedince ze školy, záškoláctví či předčasnému opuštění školy. Za další činitele spoluvytvářející nudu označuje Robinson také učitele (malý zájem o předmět, žáky), školní klima (odvíjející se mj. od dostupnosti zdrojů, vybavení školy nebo její lokality) a rodinné prostředí (zde se dotýkáme otázek podnětnosti rodičovské výchovy, vedení žáka ke vzdělávání, jaká hodnota vzdělání je demonstrována ze strany rodičů ad.), (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989).

Na Robinsonův výzkum navazovali i čeští autoři Hrabal, Man, & Pavelková (1989), kteří uvádějí (s. 160): „Nuda je jedním z prožitků, který nezdědka určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení, ...nuda je převážně výsledkem frustrace potřeb poznávání.“ Dle autorů se školní výkon odvíjí od určité konstelace motivačních proměnných, jakými jsou míra rozvinutí výkonové motivace, poznávací motivace, perspektivní motivace a míra orientace jedince na seberozvoj. Rozvoj nudy je závislý na dané situaci i na osobnosti žáka, přitom se odvíjí zejména od stupně a kvality rozvinutí poznávacích potřeb. Ve škole se tedy může nudit jak žák s nízkou mírou rozvinutí těchto potřeb, tak žák, který má již tyto potřeby rozvinuté, ale je frustrován nedostatečnou nabídkou k uspokojení těchto potřeb.

Pozadí laického chápání nudy, tedy jak vnímají čeští žáci nudu, se v našich podmínkách snaží poodhalit výzkumná šetření probíhající kontinuálně už řadu několik let až do současné doby pod vedením Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. Autoři šetření uchopují problém laicky



vnímané nudy kvalitativně kvantitativními metodami, a to ve formě otevřených otázek v podobě: Co je podle Vás nuda? Kdy u Vás pocit nudy vzniká? Kdo podle Vás za nudu může? Jak se nuda u Vás projevuje, co obvykle děláte, když se nudíte? apod. S dotazy se přitom tazatelé obracejí na různě staré respondenty. Lze shrnout, že za nejčastější příčiny nudy žáci ve škole označují tři situace: když nemají co dělat, když je to nebaví nebo se jim činnost nechce dělat a když není zábava (Pavelková, 2010b).

## **2.6 Diagnostika nudy v pedagogicko-psychologickém výzkumu**

Možnosti diagnostiky nudy v českém edukačním prostředí a osobnostně-situační konstelace nudy u žáků zachycují Pavelková & Urbanová (2018). Problematicnost jednotného uchopení diagnostiky nudy vychází zejména z neshody badatelů na samotné definici nudy a z různých způsobů jejího empirického ověřování. Jak uvádí Urbanová (2016) s odkazem na provedenou revizi zahraničních studií, v pedagogicko-psychologickém výzkumu aktuálně dominuje využívání dotazníkových metod k měření nudy. Doposud vyvinuté zahraniční dotazníkové nástroje se však potýkají s řadou problémů, které vnímáme i při aplikaci na českou populaci. Jednodimenzionální modely měření nudy často vykazují nízkou reliabilitu a validitu (Vodanovich, 2003), na reprezentativním vzorku české populace přitom zatím nebyla provedena standardizace žádného ze zahraničních nástrojů. Citlivým, slabým místem je také časté zaměňování nudy za jiné negativní emoce, jak uvádí Eastwood et al. (2012). Východisko pro využívání dotazníkových metod je spatřováno zejména v měření efektů sociální desirability (Eren & Coskun, 2015).

Jedny z prvních nástrojů, které byly použity pro měření nudy v edukačním prostředí (Urbanová, 2016), jsou Boredom Proneness Scale (BPS) autorů Farmera & Sundberg (1986), Zuckerman Boredom Scale (ZBS) autorů Zuckerman et al. (1978, 2007) a Multidimensional State Boredom Scale (MSBS) autorů Fahlman et al. (2011). Další specifické způsoby k zachycení nudy představuje např. Metoda vzorkování prožitků (Csikszentmihalyi & Larson, 1987; in Goetz et al., 2013). Níže pojednáme o metodách relevantních výzkumnému šetření této práce.

Boredom Proneness Scale (BPS) autorů Farmer & Sundberg (1986) BPS měří obecný sklon jedince k zažívání nudy napříč celou řadou situací (tzv. trait boredom), zaměřuje se

na „stupeň propojenosti člověka s jeho prostředím v různých situacích a jeho schopnost získávat adaptivní zdroje a realizovat své kompetence“ (Farmer & Sundberg, 1986, s. 10). Farmer & Sundberg vycházeli při konstrukci nástroje z popisů situací, které byly označovány za nudné. Původní navrhovaný jednodimenzionální model sestával z 28 položek s možností odpovědi ano/ne, hodnota reliability se pohybovala na  $\alpha = 0,79$ , re-testová reliability s odstupem jednoho týdne činila  $\alpha = 0,83$ . Vodanovich & Kass (1990) následně převedli výchozí dichotomickou škálu na sedmibodovou Lickertovu škálu, dosažená vnitřní konzistence se pohybovala v rozmezí  $\alpha = 0,79–0,84$ . Další studie se zaměřili na ověřování faktorové struktury BPS a přinášely své návrhy vícedimenzionálního modelu BPS (např. Melton & Schulenberg, 2009; Vodanovich, Wallace, & Kass, 2005; Craparo et al., 2013) ad. V autorském kolektivu (Pavelková et al., 2022) byla faktorová struktura BPS analyzována na výběrovém vzorku české populace žáků středních škol, výstupy jsou součástí kap. 4 této práce.

Zuckerman Boredom Scale (ZBS) autorů Zuckerman et al. (1978, 2007), též označovaná jako Boredom Susceptibility Scale (BSS), měří tzv. citlivost jedince k nudě. Škála odráží míru tolerance jedince k monotónním situacím, opakujícím se zkušenostem, stereotypním činnostem a situacím se závazkem, z nichž není možné uniknout. ZBS měří podobně jako BPS rysovou nudu (trait boredom). Jednu ze subškál ZBS představuje tzv. Sensation Seeking Scale (SSS), která se zaměřuje na podchycení osobnostních charakteristik spojených s vyhledáváním senzací a novinek a která je dnes využívána i jako samostatný dotazník (Vodanovich, 2003). Studie pracující se škálou SSS přinášejí rozporné výsledky o vnitřní konzistenci této škály, kupř. Zuckerman et al. (1978) uvádí rozmezí  $\alpha = 0,56–0,57$ , Gray & Wilson (2007) pak  $\alpha = 0,74–0,76$ . Nejaktuálnější, v pořadí pátá, verze SSS (Zuckerman, 2007) má 10 párových položek sestávajících z dvojice protichůdných tvrzení s nuceným výběrem. Tato verze SSS bude využita pro účely této práce.

Multidimensional State Boredom Scale (MSBS) byl vyvinutý autory Fahlman et al. (2011) jako nástroj pro měření situační nudy (state boredom). Při konstrukci škály MSBS autoři vycházeli z výsledků kvalitativního šetření, v němž měli respondenti za úkol popsat, co podle nich znamená zažívat nudu a jaká je jejich vlastní zkušenost se zažíváním nudy. Autoři škály MSBS umožnili pracovat s jejím celkovým skóre, které odráží míru zažívané nudy

v konkrétní situaci, či ji využívat jako multidimenzionální model v následující pěti faktorové struktuře. faktor 1: nedostatek zapojení (disengagement); faktor 2: negativní vliv nízké úrovně nabuzení (low arousal); faktor 3: negativní vliv vysoké úrovně nabuzení (high arousal); faktor 4: problémy s pozorností (inattention) a faktor 5: zážitek pomalého plynutí času (time perception). MSBS obsahuje 29 položek, odpovědi zachycuje na sedmi stupňové Lickertově škále. Psychometrické vlastnosti nástroje byly autorským kolektivem Fahlman et al. (2011) ověřovány na dvou nezávislých vzorcích, výstupy o vnitřní konzistenci škál byly uspokojivé: celkové skóre ( $\alpha = 0,94$ ), nedostatek zapojení ( $\alpha = 0,87$ ), negativní vliv vysoké úrovně nabuzení ( $\alpha = 0,85$ ), negativní vliv nízké úrovně nabuzení ( $\alpha = 0,86$ ), problémy s pozorností ( $\alpha = 0,80$ ) a zážitek pomalého plynutí času ( $\alpha = 0,88$ ), celkové skóre ( $\alpha = 0,94$ ). Škála MSBS obsahuje 29 položek, odpovědi zachycuje na sedmibodové Lickertově škále. V autorském kolektivu (Pavelková et al., 2022) byla faktorová struktura MSBS analyzována na výběrovém vzorku české populace žáků středních škol, výstupy jsou součástí kap. 5 a 7 této práce.

### **3 Výzkumné šetření**

Předkládaný výzkumný projekt si klade za cíl rozšířit dosavadní zjištění týkající se fenoménu nudy v českém prostředí. V deskriptivním výzkumném přístupu budeme analyzovat, jak je fenomén nudy vnímán českou populací žáků středních škol. Zároveň se pokusíme zachytit osobnostně-situační konstelace nudy, tj. poukázat na relační či kauzální souvislosti mezi situačně prožívanou nudou a osobnostními charakteristikami jedince. Naším záměrem je upozornit na příznivé a nepříznivé konstelace osobnostních a situačních charakteristik jako na proměnné, které ovlivňují způsob vnímání a prožitek nudy žáků středních škol v České republice.

#### **3.1 Výzkumné cíle**

Ve výzkumném šetření byly stanoveny dva hlavní výzkumné cíle:

1. Vymežit pojem nudy na úrovni jeho laického chápání českou populací žáků středních škol. Zjistit, co si žáci představují pod pojmem nuda, s jakými konstrukty nudu spojují.
2. Zachytit osobnostní a situační konstelace nudy, poukázat na příznivé a nepříznivé konstelace osobnostních a situačních charakteristik jako na proměnné ovlivňující způsob vnímání a prožitek nudy.

Pro potřeby naplnění hlavních cílů byly stanoveny dva cíle dílčí:

3. Ověřit psychometrické vlastnosti nástroje BPS (Boredom Proneness Scale) autorů Farmer & Sundberg (1986) na české populaci žáků středních škol.
4. Ověřit psychometrické vlastnosti nástroje MSBS (Multidimensional State Boredom Scale) kolektivu čtyř autorů Fahlman et al. (2011) na české populaci žáků středních škol.

#### **3.2 Výzkumné metody**

Výzkumné šetření je založeno na použití testové baterie, v níž jsou kombinovány přístupy kvalitativního i kvantitativního výzkumu.

Za účelem naplnění prvního výzkumného cíle – analyzovat, jak je fenomén nudy vnímán českou populací žáků středních škol, byla žákům kladena otevřená otázka: „*Co si představuješ pod pojmem nuda?; Jak bys někomu vysvětlil/a, co to znamená nudit se?*“ K této otevřené otázce byly následně připojené škálované uzavřené otázky zaměřené na frekvenci prožitku nudy ve škole a ve volném čase. Jako vstupní proměnné byly sledovány informace o pohlaví, věku, typu studované školy a studijním průměru, které jako specifické souvislosti (kódy) následně vstupovaly do obsahově kategoriální analýzy vnímání pojmu nuda.

Pro potřeby ověření druhého výzkumného cíle – poukázat na příznivé a nepříznivé konstelace osobnostních a situačních charakteristik jako na proměnné, které ovlivňují způsob vnímání a prožitek nudy jedince, bylo v rámci testové baterie použito pět dotazníkových nástrojů. Specifikujeme je ve vazbě ke konstrukt, na který se soustředí.

1. Metody k zachycení situační nudy (state boredom) a nudy endogenní (trait boredom).
  - a) BPS (Boredom Proneness Scale) autorů Farmer & Sundberg (1986). Jedná se o dotazník zjišťující obecný sklon k zažívání nudy napříč celou řadou situací (tzv. trait boredom). Dotazník BPS pracuje se sedmistupňovou škálou, obsahuje 28 položek. Byl původně vyvinutý jako jednodimenzionální konstrukt, později byly představeny i modely vícedimenzionální, např. autory Vodanovich et al. (2005), Melton & Schulenberg (2009) a Craparo et al. (2013). Jakým způsobem funguje faktorová struktura BPS v původní verzi (Farmer & Sundberg, 1986) a v posléze představených vícedimenzionálních modelech na české populaci, budeme podrobovat detailní analýze. Výstupy budou naplňovat dílčí cíl (3).
  - b) MSBS (Multidimensional State Boredom Scale) autorů Fahlman et al. (2011). Dotazník kromě sklonu k nudě hodnotí aktuální zážitek nudy v určitém konkrétním okamžiku (tzv. state boredom). Pozn. „state boredom“ je podle autorů konkrétní zážitek vázaný na určitý okamžik v čase, na rozdíl od „trait boredom“, což je abstraktní konstrukt, retrospektivní souhrn konkrétních zážitků prožitých v minulosti. Dotazník MSBS má pětifaktorovou strukturu, pracuje se sedmistupňovou škálou, obsahuje 29 položek. Měřené faktory: nedostatek angažovanosti (disengagement; MSBS\_DIS); negativní vliv nízké úrovně nabuzení (low arousal; MSBS\_LA); negativní vliv vysoké

úrovně nabuzení (high arousal; MSBS\_HA); problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti (inattention; MSBS\_IN); zážitek pomalého plynutí času (time perception; MSBS\_TP). Jakým způsobem funguje faktorová struktura MSBS v původní verzi (Fahlman et al., 2011) na české populaci, budeme podrobovat detailní analýze. Výstupy budou naplňovat dílčí cíl (4).

- c) ZBS (Boredom Susceptibility Scale) kolektivu autorů Zuckerman et al. (1978) měří tzv. citlivost jedince k nudě. Z kompletního nástroje ZBS bude v tomto šetření použita pouze subškála SSS (Sensation Seeking Scale). Škála SSS je tvořena 10 párovými položkami, celkem tedy obsahuje 20 výroků, každý pár položek má vzájemný antonymní význam, odpovědi jsou zachyceny na dichotomické škále ano/ne. Škála SSS pracuje s celkovým hrubým skóre (funguje tedy jako jednodimenzionální škála).
2. Metody k zachycení časové perspektivy. S časovou perspektivou budeme pracovat na podkladě Zimbardova konceptu ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory; Zimbardo & Boyd, 1999) v upravené švédské verzi S-ZTPI (Swedish-Zimbardo Time Perspective Inventory) autorů Carrelli et al. (2011). Upravená verze S-ZTPI je nově rozšířena o škálu negativní budoucnosti. Dotazník má šestifaktorovou strukturu, pracuje s pětistupňovou škálou, obsahuje 64 položek. Měřené faktory: jsou negativní minulost (Past Negative, S-ZTPI\_PANE); pozitivní minulost (Past Positive, S-ZTPI\_PAPO); hédonistická přítomnost (Present Hedonistic, S-ZTPI\_PRHE); fatalistická přítomnost (Present Fatalistic, S-ZTPI\_PRFA); pozitivní budoucnost (Future Positive, S-ZTPI\_FUPO); negativní budoucnost (Future Negative, S-ZTPI\_FUNE). Psychometrické vlastnosti původní verze (Zimbardo & Boyd, 1999) ověřila na české populaci Lukavská et al. (2011). Normy pro českou populaci jsou zveřejněny na Webu Kateřiny Lukavské.
3. Metody k zachycení motivace k učení a studiu. Motivace učební činnosti, již vnímáme jako jeden z nejdůležitějších předpokladů školního výkonu žáků, bude sledována pomocí českého nástroje Dotazníku motivačních zdrojů učební činnosti (DUM\_1Ž) Hrabala & Pavelkové (2010). Dotazník zachycuje intenzitu motivačních pohnutek učební činnosti na pětistupňové škále, obsahuje 8 položek, které sledují motivační strukturu žáků v úrovních: potřeba pozitivních vztahů (DUM\_A); touha po vyniknutí

a sociální prestiži (DUM\_B); poznávací motivace (DUM\_C); morální motivace (DUM\_D); výkonová motivace ve smyslu potřeby úspěšného výkonu (DUM\_E); strachová výkonová motivace (DUM\_F); perspektivní orientace (DUM\_G); motivace ve smyslu plnění přání rodičů (DUM\_H). Součástí dotazníku jsou referenční normy pro žáky z gymnázií a žáky základních škol.

### **3.3 Metody analýzy dat**

Analýza pojmu nuda (jak žáci vnímají nudu, co si pod ní představují) byla realizována postupy obsahově kategoriální analýzy, principem kódování a kategorizace, a to v softwarovém programu Atlas.ti 9. Za účelem zachytit souvislosti s osobnostními charakteristikami jedince byla využita jak modelace v kvalitativním šetření, tak testování v proceduře binární či multinominální logistické regrese, která nám umožňuje modelovat dichotomickou (binární) nebo polytomickou proměnnou jako závisle proměnnou. V našem šetření vystupuje jako závisle proměnná právě vnímání a prožitek nudy, který se bude v našem předpokladu odvíjet od osobnostních charakteristik jedince, které tedy jako nezávisle proměnné sledujeme na úrovni faktorů jednotlivých dotazníkových nástrojů. Protože sledujeme spojení mezi nudou a osobnostními charakteristikami jedince specifickou sadou metod, nemůžeme ověřovat existující modely. Pohybujeme se v exploračním výzkumu, vycházíme prvotně z deskriptivních modelů jednoduché a mnohonásobné regrese, které komparujeme a doplňujeme výstupy z obsahově kategoriální analýzy. Na základě kvalitativních a kvantitativních zjištění se snažíme naznačit některé vazby mezi nezávisle proměnnými a závisle proměnnou. Pro potřeby ověření psychometrických vlastností zahraničních nástrojů BPS (Farmer & Sundberg, 1986) a MSBS (Fahlman et al., 2011) bylo využito konfirmační a explorační faktorové analýzy. Statické analýzy byly provedeny v programu JASP 0.16 a IBM SPSS Statistics 28.

### **3.4 Výzkumný soubor**

Ve výzkumném šetření vycházíme ze základního výzkumného souboru, který pro nás představují žáci středních odborných škol a gymnázií v České republice. Výběrový soubor se omezuje na žáky středočeských a západočeských středních odborných škol a gymnázií. Do výzkumného šetření byli žáci zahrnuti na základě dostupného výběru. Výběrový soubor

– počty zahrnutých žáků, se liší ve vztahu k jednotlivým definovaným cílům. Psychometrické vlastnosti nástroje BPS (Farmer & Sundberg, 1986) byly ověřovány na výběrovém vzorku 661 žáků, psychometrické vlastnosti nástroje MSBS (Fahlman et al., 2011) byly ověřovány na výběrovém souboru 694 žáků, laické vnímání nudy bylo zachyceno na výběrovém souboru 895 žáků, jejichž osobnostní charakteristiky byly dávány do souvislosti s nudou. Podrobnější informace o složení výběrového souboru jsou vždy součástí kapitoly, která se vztahuje ke konkrétnímu stanovenému cíli.

### **3.5 Organizace a etika výzkumného šetření**

Sběr dat probíhal v letech 2018 až 2021, před propuknutím pandemie Covid-19 v České republice. V dalším sběru dat již nebylo pokračováno z obavy, že by výsledné výstupy týkající se takového tématu, jakým je nuda, mohly být covidovou pandemií významně ovlivněny a že by pravděpodobně nerezonovaly s výstupy dat sebraných v předcházejícím období. Sběr dat probíhal zároveň v rámci výzkumného projektu GAUK PEDF UK Praha (projekt č. 846119) v letech 2019 až 2021 v týmové spolupráci řešitelů projektu (Pavelková Isabella, Urbanová Denisa, Boháčová Aneta) a ve spolupráci s výchovnými poradci.

Výzkumné šetření bylo realizováno ve Středočeském a Západočeském kraji se souhlasem vedení středních odborných škol a gymnázií a se souhlasem žáků anebo jejich zákonných zástupců, pokud žák nedovršil 18 let. Výzkumné šetření bylo založené na dobrovolné účasti, žáci byli obeznámeni s cíli výzkumného šetření, které bylo založené na anonymitě, žáci byli ubezpečeni o důvěryhodném a bezpečném nakládání se získanými daty, a to pouze pro účely výzkumného projektu. Výchovní poradci, kteří participovali na sběru dat, byli zaškoleni v instrukcích, jak testovou baterii administrovat. Administrace testové baterie probíhala vždy ve dvou předem sjednaných vyučovacích hodinách, kontaktní formou, metodou tužka-papír, žáci se tedy vyjadřovali v písemné podobě. Vzhledem k obsáhlosti testové baterie, která musela být žákům administrována ve dvou časových úsecích, se vždy nepodařilo zajistit kompletní párová data, o tom blíže referuje výběrový soubor v kapitole č. 6.1.



## 4 Ověření psychometrických vlastností nástroje BPS

Součástí výzkumné koncepce této práce je ověření psychometrických vlastností Škály sklonu k nudě BPS (Booredom Proneness Scale) autorů Farmer a Sundberg (1986), na výběrovém souboru žáků středních škol v České republice, včetně prověření její faktorové struktury. Zajímalo nás, zda má škála BPS uspokojivé psychometrické vlastnosti a s jakým jejím modelem (jednodimenzionálním nebo vícedimenzionálním) je nejvhodnější pracovat při aplikaci na českou populaci. Ověřování nástroje bylo zároveň součástí výzkumného projektu GAUK PEDF UK Praha (projekt č. 846119). Výstupy z ověřování škály BPS, které vznikly v autorské spolupráci (Pavelková Isabella, Urbanová Denisa, Boháčová Aneta) byly v současné době přijaty k publikaci v časopise Československá psychologie (Pavelková, Urbanová, & Boháčová, 2022), a proto se v této kapitole uchýlíme k jejich stručnějšímu shrnutí. Autorka předkládané disertační práce participovala v této fázi šetření na sestavení testové baterie, sběru dat a provádění statistických analýz.

### 4.1 Metodologie šetření

#### Výzkumný soubor a metoda

Škálu BPS (Farmer & Sundberg, 1986) přeložila do českého jazyka Ing. Mgr. Denisa Urbanová, škála byla ve spolupráci autorek ověřena v předvýzkumném šetření. Dotazník BPS obsahuje 28 položek, odpovědi zachycuje na sedmistupňové škále. Pro ověřování psychometrických vlastností škály byla použita data sebraná v letech 2019 až 2020, tj. před propuknutím pandemie Covid-19 v České Republice. Výzkumný vzorek byl tvořen 661 žáky čtyřletých studijních programů pražských, středočeských a západočeských gymnázií (48%) a středních odborných škol různého zaměření (52%), (zastoupení technických a humanitních oborů bylo zhruba vyrovnané), z toho 412 žen (62%) a 249 mužů (38%), v průměrném věku 17,0 let ( $SD = 1,36$ ; rozmezí 15 až 24 let). Administrace dotazníků byla realizována v průběhu vyučování ve spolupráci s výchovnými poradci.

#### Statistické analýzy

Při ověřování psychometrických vlastností škály BPS byla prostřednictvím konfirmační faktorové analýzy (CFA) ověřována konstruktová validita existujících faktorových modelů v programu JASP 0.16, metodou odhadu Maximum Likelihood.

Vzhledem k tomu, že žádný z testovaných modelů (vysvětleno níže) neprokázal dostatečnou shodu na českém vzorku, byla realizována explorační faktorová analýza (EFA) s využitím metody hlavní osy (Principal axis factoring). Výstupy jsou prezentovány v šikmém řešení metodou Promax. Pro ověření vnitřní konzistence škál byly použity koeficienty reliability Cronbachovo alfa a McDonaldovo omega. Pro potřeby modelování CFA i EFA bylo rovněž využito neparametrických metod (Spearmanův korelační koeficient, Mann-Whitneyho test, Kruskal-Walissův test).

## 4.2 Výstupy ověřování škály BPS

V rámci provedené konfirmační faktorové analýzy (CFA) bylo vyloučeno pracovat s jednodimenzionálním modelem škály BPS, jak ji nabízeli Farmer & Sundberg (1986), neboť hodnoty inter-korelací položek a korigovaných korelací položek se škálou se ukázaly být u velkého množství položek nedostačující (nedosahovaly ani požadovaného minimálního kritéria 0,3). Testovány byly následně tři vícedimenzionální modely, dva dvoufaktorové modely (Vodanovich et al., 2005; Melton & Schulenberg, 2009) a jeden model třífaktorový (Craparo et al., 2013).

Výčtem prezentujeme některé výstupy. Dvoufaktorový model Vodanovich et. al. (2005): CFI = 0,869, TLI = 0,837, RMSEA = 0,048, SRMR = 0,051, AIC = 28576,65, BIC = 28688,95, McDonald's  $\omega_{F1} = 0,608$ ,  $\omega_{F2} = 0,485$ . Dvoufaktorový model Melton & Schulenberg (2009): CFI = 0,675, TLI = 0,641, RMSEA = 0,073, SRMR = 0,079, AIC = 54619,93, BIC = 54831,07, McDonald's  $\omega_{F1} = 0,757$ ,  $\omega_{F2} = 0,722$ . Třífaktorový model Craparo et al. (2013): CFI = 0,700, TLI = 0,649, RMSEA = 0,077, SRMR = 0,088, AIC = 40451,93, BIC = 40618,15, McDonald's  $\omega_{F1} = 0,676$ ,  $\omega_{F2} = 0,624$ ,  $\omega_{F3} = 0,518$ . Vzhledem k některým neuspokojivým hodnotám, zejm. indexů CFI, TLI a reliability, se autoři přiklonili k rozhodnutí, že aplikace těchto modelů škály BPS na českou populaci není příliš vhodná, nemůžeme ji na základě našich zjištění jednoznačně doporučit.

Autoři se proto v další fázi zaměřili na modelování škály BPS procedurou explorační faktorové analýzy (EFA). Extrakce faktorů probíhala na principu metody Principal axis factoring. Po provedení prvotní analýzy byly vyloučeny položky číslo 6, 10, 19 a 21 pro nízkou míru faktorové zátěže, která nepřesahovala ve všech těchto položkách hodnotu

0,3, a dále také pro vysokou míru nevysvětleného rozptylu. Explorační faktorovou analýzou v šikmém rotovaném řešení metodou Promax jsme obdrželi jako výchozí pětifaktorový model. Protože by v pětifaktorovém řešení byly dva faktory syceny pouze dvěma položkami, což je z matematického hlediska v procesu SEM (faktorového modelování) nepřípustný vstupní parametr pro další ověřování, rozhodli jsme tento pětifaktorový model zredukovat na model třífaktorový (více viz avizovaný článek Pavelková et al., 2022).

Třífaktorovému modelu zde budeme věnovat vyšší pozornost, neboť tento model bude využit pro další výzkumné cíle této práce, model prezentuje tabulka 1, 2 a obrázek 1. Třífaktorový model škály BPS ve výstupu EFA navrhuje následující faktory. Faktor 1: „nedostatek interní stimulace“ (dále v šetření též označován zkratkou BPS\_INT), faktor 2: „apatie“ (dále v šetření označován též zkratkou BPS\_APA), faktor 3: „nedostatek externí stimulace“ (dále v šetření též označován zkratkou BPS\_EXT).

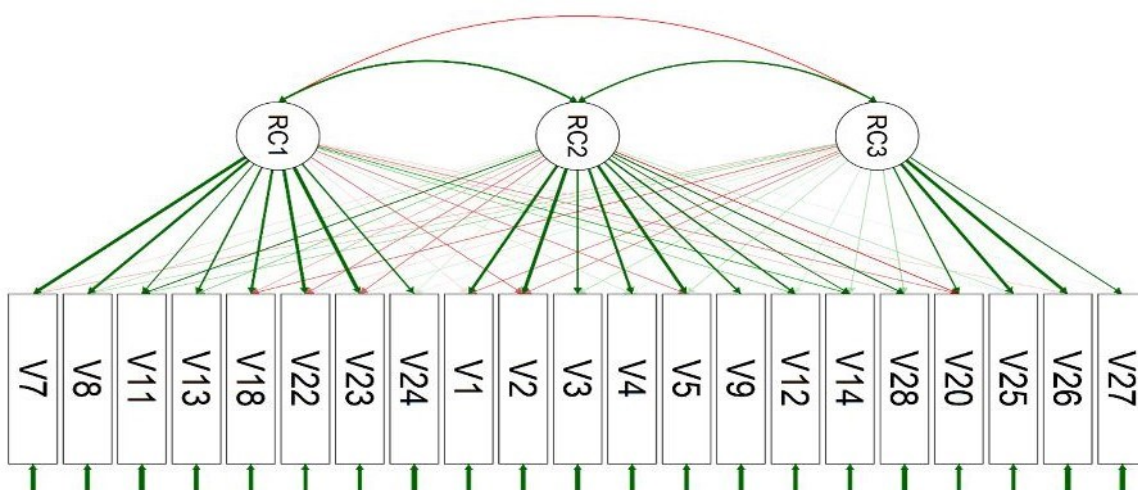
Faktor 1 s názvem „nedostatek interní stimulace“ (BPS\_INT) odráží deficity či obtíže při vnitřně generovaném dodávání stimulujících podnětů, souvisí s nedostatkem nápadů a zájmů, nízkou kreativitou, zhoršenou schopností zabavit se či nacházet smysl v prováděné činnosti. Je sycen sedmi položkami: 7: „Pořád mám v hlavě spoustu plánů a nápadů, co dělat.“; 8: „Snadno se zabavím.“; 13: „V jakékoliv situaci si obvykle dokážu najít něco, co mě zajímá.“; 18: „Často se budím s novým nápadem.“; 22: „Hodně lidí by o mě řeklo, že jsem kreativní a vynalézavý člověk.“; 23: „Mám tolik zájmů, že nemám dost času se všemu věnovat.“; 24: „V okruhu mých přátel jsem to já, kdo vydrží u něčeho nejdéle.“ Všechny položky mají obrácené skórování, tj. vzhledem k nudě skórují negativně. Reliabilita faktoru 1 činí při použití McDonald's  $\omega_{F1} = 0,714$ .

Faktor 2 s názvem „apatie“ (BPS\_APA) odráží nespokojenost jedince a jeho reflexivní vnímání, že podněty či prostředí, jimž je vystaven, jsou nepodnětné, nesmyslné, nezábavné, monotónní, stereotypní. Zároveň se sem přimyká negativní afekt, bezradnost či vnímání pomalého ubíhání času. Faktor je sycen 10 položkami: 1: „Je pro mne snadné se soustředit na to, co dělám.“ (skóruje vzhledem k faktoru negativně); 2: „Často se přistihnu, jak si při práci dělám starosti s jinými věcmi.“; 3: „Pořád mi připadá, že čas se pomalu vleče.“; 4: „Často se ocitám v koncích a nevím, co mám dělat.“; 5: „Často se dostávám do situací, kdy musím dělat nesmyslné věci.“; 9: „Musím dělat hodně věcí, které jsou stereotypní a

monotónní.“; 11: „Většina věcí, které dělám, mě baví.“ (skóruje vzhledem k faktoru negativně); 12: „Zřídka jsem nadšený/á ze své práce.“; 14: „Hodně času trávím nicneděláním.“; 28: „Když jsem byl/a mladší, často jsem byl/byla vystaven/a monotónním a nudným situacím.“ Reliabilita faktoru 2 činí při použití McDonald's  $\omega_{F2} = 0,713$ .

Faktor 3 s názvem „nedostatek externí stimulace“ (BPS\_EXT) souvisí s vnímaným nedostatkem výrazných podnětů, výzev, pestrosti až vzrušení, resp. s neuspokojenou vysokou potřebou změn a vzrušení. Faktor je sycen 4 položkami: 20: „V životě bych chtěl/a dělat náročnější věci.“; 25: „Pokud zrovna nedělám něco vzrušujícího nebo dokonce nebezpečného, cítím se polomrtvý/á a otupený/á.“; 26: „Abych byl/a opravdu šťastný/á, potřebuji k tomu hodně změn a pestrosti.“; 27: „Připadá mi, že v televizi a v kině dávají pořád to samé, je to už okoukané.“ Reliabilita faktoru 3 činí při použití McDonald's  $\omega_{F3} = 0,522$ . Navzdory problematickosti faktoru 3, na kterou poukazují nízké hodnoty reliability a inter-korelací položek, autorky z věcného hlediska vnímají platnost tohoto faktoru za opodstatněnou.

Ve výzkumném šetření byla Škála BPS a získaná data dále analyzována z hlediska dalších proměnných, např. studijní průměr, frekvence nudy ve škole a ve volném čase aj. K tomu více pojednání viz článek In Československá psychologie, Pavelková et al. (2022), t. č. přijato redakcí k publikaci.



Obrázek 1 Path diagram pro třífaktorové řešení v EFA

Pozn. RC1=faktor 1, RC2=faktor 2, RC3=faktor 3, V=položka.

Tabulka 1 Míry faktorových zátěží BPS ve třífaktorovém řešení EFA

Položka	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Uniqueness
V1		0.530		0.766
V2		0.604		0.736
V3		0.361		0.836
V4		0.492		0.725
V5		0.564		0.683
V6				
V7	0.607			0.615
V8	0.537			0.679
V9		0.391		0.845
V10				
V11	0.311			0.722
V12		0.393		0.770
V13	0.392			0.780
V14		0.294		0.767
V15				
V16				
V17				
V18	0.484			0.709
V19				
V20			0.346	0.793
V21				
V22	0.576			0.699
V23	0.637			0.666
V24	0.380			0.836
V25			0.564	0.648
V26			0.594	0.631
V27			0.310	0.897
V28		0.329		0.857

Tabulka 2 Korelace extrahovaných faktorů BPS ve třífaktorovém řešení

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Faktor 1	1.000	0.449	-0.279
Faktor 2		1.000	0.405
Faktor 3			1.000

## 5 Ověření psychometrických vlastností nástroje MSBS

Dílčím cílem této práce je rovněž ověření psychometrických vlastností nástroje MSBS (Multidimensional State Boredom Scale) kolektivu čtyř autorů Fahlman et al. (2011) na výběrovém souboru žáků středních škol v České republice včetně prověření jeho faktorové struktury. Zajímalo nás, zda má škála MSBS uspokojivé psychometrické vlastnosti a zda je její jednodimenzionální anebo vícedimenzionální model (dle autorů Fahlman et al., 2011) přijatelný při aplikaci na českou populaci. Ověřování nástroje bylo zároveň součástí výzkumného projektu GAUK PEDF UK Praha (projekt č. 846119). Výstupy z ověřování škály MSBS vznikly v autorské spolupráci (Pavelková Isabella, Urbanová Denisa, Boháčová Aneta), autorka této práce participovala na výzkumném šetření sběrem dat a provedením statistických analýz.

### 5.1 Metodologie šetření

#### Výzkumný soubor

Pro ověřování psychometrických vlastností škály MSBS (Fahlman et al., 2011) byla použita data sebraná v letech 2019 až 2020, tj. před propuknutím pandemie Covid-19 v České republice. Výzkumný vzorek byl tvořen 694 žáky čtyřletých studijních programů pražských, středočeských a západočeských gymnázií 305 (44 %) a středních odborných škol různého zaměření 389 (56 %), (zastoupení technických a humanitních oborů je zhruba vyrovnané), z toho 414 žen (60 %) a 280 mužů (40 %), v průměrném věku 17,0 let (SD = 1,35; rozmezí 15 až 24 let). Administrace dotazníků byla realizována v průběhu vyučování ve spolupráci s výchovnými poradci.

#### Výzkumná metoda

Škála MSBS (Fahlman et al., 2011) byla přeložena do českého jazyka Ing. Mgr. Denisou Urbanovou a v autorské spolupráci byla ověřena v předvýzkumném šetření. Škála MSBS obsahuje celkem 29 položek, pracuje se sedmistupňovou škálou. Fahlman et al. (2011) charakterizovali zážitek nudy v následujících pěti dimenzích MSBS.

Faktor 1 je zaměřen na nedostatek angažovanosti jedince (disengagement; DIS), je měřen 10 položkami: 2: „Nacházím se v situaci, kterou vnímám jako bezvýznamnou“; 7: „Všechno mi připadá pořád stejné a stereotypní.“; 9: „Jsem nucen/a dělat věci, které pro mě nemají

žádnou hodnotu.“; 10: „Nudím se.“; 13: „Nejsem si jistý/á, co dělat dál.“; 17: „Chci dělat něco zábavného, ale nic mě neláká.“; 19: „Přála bych si dělat něco více vzrušujícího.“; 22: „Marním čas, který bych měl/a raději vynaložit na něco jiného.“; 24: „Chci, aby se něco stalo, ale nevím přesně co.“; 28: „Připadám si jako když jen tak sedím a čekám, až se něco stane.“

Faktor 2 odráží negativní vliv nízké úrovně nabuzení (low arousal; LA) a je sycen 5 položkami: 4: „Jsem osamělá.“; 8: „Cítím se skleslý/á.“; 15: „Cítím se prázdný/á.“; 25: „Cítím se být odříznutý/á od zbytku světa.“; 29: „Zdá se mi, že kolem mě není nikdo, s kým bych si mohl/a popovídat.“

Faktor 3 zachycuje negativní vliv vysoké úrovně nabuzení (high arousal; HA) prostřednictvím 5 položek: 5: „Momentálně mě všechno dráždí.“; 12: „Jsem rozmrzelejší než obvykle.“; 14: „Jsem nervózní.“; 21: „Jsem teď netrpělivý/á.“; 27: „Jsem otrávený/á z lidí kolem sebe.“

Faktor 4 je zaměřen na problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti (inattention; IN), sytí jej 4 položky: 3: „Nechám se snadno vyrušit.“; 16: „Je těžké se na něco soustředit.“; 20: „Nedokážu se soustředit tak dlouho jako obvykle.“; 23: „Myslím na všechno možné.“

Faktor 5 zachycuje zážitek pomalého plynutí času (time perception; TP) prostřednictvím 5 položek: 1: „Čas ubíhá pomaleji než obvykle.“; 6: „Přál/a bych si, aby čas běžel rychleji.“; 11: „Čas se vleče.“; 18: „Čas ubíhá velmi pomalu.“; 26: „Připadá mi, že čas teď ubíhá velmi pomalu.“

### **Statistické analýzy**

Při ověřování psychometrických vlastností škály MSBS byla prostřednictvím konfirmační faktorové analýzy (CFA) ověřována konstruktová validita jednodimenzionálního a vícedimenzionálního (pětifaktorového) modelu, jak ji nabízeli Fahlman et al. (2011). Analýza byla provedena v programu JASP 0.16, metodou odhadu Maximum Likelihood. Následně byla realizována explorační faktorová analýza (EFA) s využitím metody odhadu Maximum Likelihood v programu JASP 0.16 a IBM SPSS Statistics 28.0, výstupy jsou prezentovány v šikmém řešení metodou Promax. Pro ověření

vnitřní konzistence škál byly použity koeficienty reliability Cronbachovo alfa a McDonaldovo omega.

## 5.2 Výstupy ověřování škály MSBS

### 5.2.1 Konfirmační faktorová analýza MSBS

V rámci konfirmační faktorové analýzy (CFA) byla simulována jednodimenzionální a vícedimenzionální (pětifaktorová) struktura MSBS dle Fahlmana et al. (2011). Výchozí testovaný jednodimenzionální model MSBS se na datech z českého souboru ukázal jako velmi nevhodný. Míra vysvětleného rozptylu  $R^2$  nedosahovala u devíti položek ani hodnoty 0,25 (položka č. 3, 4, 13, 14, 17, 24, 25, 27, 29), u dalších pěti položek (2, 5, 9, 15, 16) nepřesáhla hodnotu 0,3; napříč položkami se míra  $R^2$  lišila. Hodnoty parametrů rovněž hovořily o velmi nekvalitním modelu: CFI = 0,650, TLI = 0,623, RMSEA = 0,113, SRMR = 0,102, AIC = 71151,481, BIC = 71413,248.

Vzhledem k nepoužitelnosti jednofaktorové struktury MSBS jsme přistoupili k testování vícedimenzionální (pětifaktorové) struktury. Tabulky č. 3 až 11 informují prostřednictvím jednotlivých indexů o kvalitě (příp. nekvalitě) testovaného modelu.

Tabulka 3 Model Fit pro 5F MSBS

	X <sup>2</sup>	df	p
5F	1725,278	367	<0,001

Tabulka 4 Fit indexy a komparativní indexy modelu 5F MSBS v CFA

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI		SRMR	AIC	BIC
			lower	upper			
0,855	0,839	0,074	0,071	0,078	0,076	69251,571	69558,470



Tabulka 5 Míry faktorových zátěží položek 5F MSBS v CFA

Faktor	Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	p	Std. Est. (all)
Faktor 1 (DIS)	MSBS_2	1.000	0.000			0.572
	MSBS_7	1.050	0.077	13.675	< .001	0.634
	MSBS_9	1.058	0.069	15.321	< .001	0.587
	MSBS_10	1.162	0.075	15.520	< .001	0.743
	MSBS_13	0.788	0.072	10.898	< .001	0.458
	MSBS_17	0.751	0.085	8.853	< .001	0.397
	MSBS_19	0.927	0.072	12.946	< .001	0.608
	MSBS_22	1.064	0.069	15.485	< .001	0.631
	MSBS_24	0.898	0.085	10.597	< .001	0.520
Faktor 2 (LA)	MSBS_28	1.134	0.088	12.854	< .001	0.639
	MSBS_4	1.000	0.000			0.657
	MSBS_8	0.929	0.061	15.228	< .001	0.696
	MSBS_15	1.141	0.061	18.682	< .001	0.751
	MSBS_25	1.054	0.060	17.716	< .001	0.684
Faktor 3 (HA)	MSBS_29	0.762	0.054	14.081	< .001	0.516
	MSBS_5	1.000	0.000			0.736
	MSBS_12	0.932	0.041	22.732	< .001	0.791
	MSBS_14	0.752	0.050	15.100	< .001	0.549
Faktor 4 (IN)	MSBS_21	0.848	0.047	18.099	< .001	0.650
	MSBS_27	0.704	0.054	13.107	< .001	0.531
	MSBS_3	1.000	0.000			0.496
	MSBS_16	1.355	0.119	11.386	< .001	0.673
Faktor 5 (TP)	MSBS_20	1.486	0.118	12.563	< .001	0.777
	MSBS_23	1.042	0.102	10.227	< .001	0.600
	MSBS_1	1.000	0.000			0.790
	MSBS_6	1.131	0.072	15.806	< .001	0.792
	MSBS_11	1.142	0.063	18.256	< .001	0.866
	MSBS_18	1.245	0.066	18.729	< .001	0.899
	MSBS_26	1.218	0.069	17.635	< .001	0.851

Tabulka 6 Korelace faktorů 5F MSBS v CFA

	<i>rho</i>
Faktor 1 ↔ Faktor 2	0.655
Faktor 1 ↔ Faktor 3	0.700
Faktor 1 ↔ Faktor 4	0.824
Faktor 1 ↔ Faktor 5	0.778
Faktor 2 ↔ Faktor 3	0.789
Faktor 2 ↔ Faktor 4	0.526
Faktor 2 ↔ Faktor 5	0.359
Faktor 3 ↔ Faktor 4	0.677
Faktor 3 ↔ Faktor 5	0.516
Faktor 4 ↔ Faktor 5	0.598

Tabulka 7 MSBS\_Faktor 1: posouzení reliability a statistika spolehlivosti položek

Estimate	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$			
Point estimate	<b>0.837</b>	<b>0.836</b>			
95% CI lower bound	0.808	0.819			
95% CI upper bound	0.861	0.851			
If item dropped	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$	Item-rest correlation	mean	sd
MSBS_2	0.823	0.821	0.523	5.134	1.763
MSBS_7	0.819	0.817	0.566	5.182	1.671
MSBS_9	0.818	0.816	0.570	4.931	1.817
MSBS_10	0.815	0.813	0.610	5.870	1.612
MSBS_13	0.832	0.830	0.427	4.363	1.721
MSBS_17	0.840	0.838	0.365	3.958	1.896
MSBS_19	0.822	0.820	0.541	5.732	1.554
MSBS_22	0.815	0.813	0.607	5.546	1.720
MSBS_24	0.827	0.824	0.486	4.942	1.742
MSBS_28	0.816	0.813	0.601	4.827	1.790

Tabulka 8 MSBS\_Faktor 2: posouzení reliability a statistika spolehlivosti položek

Estimate	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$			
Point estimate	<b>0.805</b>	<b>0.800</b>			
95% CI lower bound	0.778	0.779			
95% CI upper bound	0.829	0.820			
If item dropped	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$	Item-rest correlation	mean	sd
MSBS_4	0.751	0.743	0.642	3.434	1.938
MSBS_8	0.786	0.783	0.511	4.895	1.710
MSBS_15	0.761	0.751	0.616	4.001	1.931
MSBS_25	0.752	0.745	0.635	3.449	1.965
MSBS_29	0.788	0.784	0.512	3.025	1.888

Tabulka 9 MSBS\_Faktor 3: posouzení reliability a statistika spolehlivosti položek

Estimate	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$			
Point estimate	<b>0.783</b>	<b>0.779</b>			
95% CI lower bound	0.752	0.756			
95% CI upper bound	0.811	0.801			
If item dropped	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$	Item-rest correlation	mean	sd
MSBS_5	0.709	0.708	0.639	4.223	1.929
MSBS_12	0.725	0.722	0.610	4.818	1.679
MSBS_14	0.758	0.752	0.516	3.724	1.936
MSBS_21	0.747	0.739	0.552	4.521	1.844
MSBS_27	0.773	0.769	0.461	3.644	1.884

Tabulka 10 MSBS\_Faktor 4: posouzení reliability a statistika spolehlivosti položek

Estimate	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$			
Point estimate	<b>0.738</b>	<b>0.726</b>			
95% CI lower bound	0.699	0.696			
95% CI upper bound	0.776	0.754			
If item dropped	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$	Item-rest correlation	mean	sd
MSBS_3	0.741	0.717	0.432	4.669	1.807
MSBS_16	0.641	0.632	0.568	4.631	1.800
MSBS_20	0.600	0.595	0.631	4.909	1.715
MSBS_23	0.718	0.704	0.446	5.657	1.569

Tabulka 11 MSBS\_Faktor 5: posouzení reliability a statistika spolehlivosti položek

Estimate	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$			
Point estimate	<b>0.924</b>	<b>0.923</b>			
95% CI lower bound	0.908	0.914			
95% CI upper bound	0.938	0.930			
If item dropped	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$	Item-rest correlation	mean	sd
MSBS_1	0.915	0.914	0.753	5.978	1.518
MSBS_6	0.917	0.914	0.756	5.882	1.709
MSBS_11	0.902	0.900	0.825	5.893	1.568
MSBS_18	0.894	0.893	0.859	5.764	1.651
MSBS_26	0.905	0.904	0.805	5.687	1.710

### Shrnutí výstupů CFA

Výsledky analýzy prokazují, že jednodimenzionální model MSBS není při aplikaci na českou populaci vhodný, model se jeví jako vysoce nefunkční. Shoda dat z českého souboru s vícedimenzionálním pětifaktorovým modelem MSBS (dle Fahlman et al., 2011) je v některých ukazatelích na hranici přijetí. Test chí-kvadrátu vychází jako statisticky významný, což je ale vzhledem k velikosti souboru pouze orientační výsledek, poměr  $\chi^2/df$  vychází 4,7, tj. nepřekračuje tolerované kritérium 5,0 (Hooper et al., 2008). Hodnoty RMSEA a SRMR jsou na hranici akceptovatelnosti (Hooper et al., 2008), hodnoty CFI a TLI však nedosahují žádané hodnoty 0,9 a vyšší. Sledované míry faktorových zátěží položek (velikosti regresních koeficientů) však svědčí o velmi dobrém zařazení položek do jednotlivých faktorů v rámci testovaného vícedimenzionálního modelu. Vnitřní konzistence jednotlivých škál se pohybuje na velmi uspokojivé úrovni, pohybuje se mezi 0,738 a 0,924. Vzájemné korelace jednotlivých škál měřené Pearsonovým korelačním koeficientem se ukázaly statisticky významné, přitom vztahy mezi škálami se ukázaly jako relativně silné, všechny jsou teoreticky (věcně) očekávaným směrem.

### 5.2.2 Explorační faktorová analýza MSBS

Explorační faktorovu analýzou se šikmou rotací Promax, metodou odhadu Maximum Likelihood, jsme obdrželi totožný počet výsledných pěti faktorů MSBS (dle navrhovaného modelu Fahlman et al., 2011). Faktorové zátěže položek a jejich zařazení

k jednotlivým faktorům prezentuje tabulka č. 12. Získaných pět faktorů vysvětluje 58,67 % celkové variability.

Tabulka 12 Míry faktorových zátěží položek MSBS v EFA

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Uniqueness
<b>MSBS_18</b>	0.982					0.165
<b>MSBS_11</b>	0.893					0.240
<b>MSBS_26</b>	0.866					0.275
<b>MSBS_1</b>	0.799					0.375
<b>MSBS_6</b>	0.734					0.358
MSBS_10	0.461				0.319	0.400
<b>MSBS_23</b>		0.734				0.474
<b>MSBS_20</b>		0.669		0.342		0.432
MSBS_24		0.636				0.580
MSBS_28		0.515				0.508
<b>MSBS_16</b>		0.513		0.403		0.560
MSBS_19		0.432				0.580
<b>MSBS_3</b>		0.371				0.775
MSBS_17		0.371				0.761
<b>MSBS_29</b>			0.776			0.520
<b>MSBS_4</b>			0.732			0.492
<b>MSBS_25</b>			0.678			0.477
<b>MSBS_15</b>			0.476			0.487
MSBS_27			0.383			0.693
MSBS_13			0.305			0.651
<b>MSBS_5</b>				0.715		0.456
<b>MSBS_14</b>				0.630		0.584
<b>MSBS_12</b>				0.580		0.402
<b>MSBS_21</b>				0.503		0.578
MSBS_8				0.323		0.506
<b>MSBS_2</b>					0.806	0.470
<b>MSBS_9</b>					0.701	0.525
<b>MSBS_22</b>					0.589	0.501
<b>MSBS_7</b>					0.363	0.590

Pozn. tučně označené položky mají shodné zařazení s pětifaktorovým modelem dle Fahlman et al. (2011)

### Shrnutí výstupů EFA

Shodné zařazení položek k faktorům ve srovnání s pětifaktorovým modelem Fahlman et al. (2011) shledáváme pro faktor 1 (MSBS\_TP), faktor 4 (MSBS\_HA) a faktor 3

(MSBS\_LA). Faktor 1 ve výstupu EFA odpovídá faktoru 5 v modelované CFA, tedy faktoru MSBS\_TP zachycujícím pomalé plynutí času. Faktor 1 v proceduře EFA nově přibírá položku 10, která je dle Fahlmana et al. (2011) zařazena do faktoru MSBS\_DIS (nedostatek angažovanosti). Přiřazení položky do faktoru MSBS\_TP odpovídá jejím vysokým korelacím s položkami tohoto faktoru ( $\rho$  v rozmezí 0,565 až 0,667). Problematičnost položky 10 a nejednoznačnost jejího přiřazení vychází z její obecné formulace: „Nudím se.“ Je zřejmé, že v odpovědi na položku odráží respondenti své odlišné představy o nudě – buď je více spojují s představou pomalého plynutí času, anebo s nedostatkem angažovanosti v situaci.

Faktor 4 ve výstupu EFA odpovídá faktoru 3 v proceduře CFA, tedy odpovídá faktoru MSBS\_HA, který sleduje negativní vliv vysoké úrovně nabuzení. Nově faktor přijímá položku 8 namísto původní položky 27, položka 27 je přiřazena k faktoru MSBS\_LA. Domníváme se, že položka 8: „Cítím se skleslý/á.“ se i z věcného hlediska skutečně může více pojít s položkami faktoru MSBS\_HA, neboť podobně jako položky MSBS\_HA odráží emoce, tj. „špatnou náladu“, rozmrzelost, zatímco položky ve faktoru MSBS\_LA odrážejí spíše aspekty situační – samota, prázdnota, odcizení se od reality. Položka 27: „Jsem otrávený/á z lidí kolem sebe.“ vykazuje svou nejvyšší korelaci s položkou 29 (vůbec nejvyšší ve srovnání s korelacemi s ostatními položkami,  $\rho$  0,458), z věcného hlediska mohou mít položky logickou souvislost, což může vysvětlovat problematické zařazení položky 27. Vzhledem k tomu, že faktor MSBS\_HA, jak jsme zmínili výše, více sleduje negativní emoční ladění, je lépe souhlasit s původním modelem, tedy zařazením položky 27 k faktoru MSBS\_HA.

Faktor 3 v proceduře EFA odpovídá faktoru 2 v modelované CFA, tedy odpovídá faktoru MSBS\_LA, který sleduje negativní vliv nízké úrovně nabuzení. Nově byla k tomuto faktoru zařazena položka 27 a 13, původní položka 8 byla přiřazena k faktoru MSBS\_HA. K položce 8 a 27 již proběhla diskuze výše, položka 13: „Nejsem si jistý/á, co dělat dál.“ by dle Fahlmanova modelu (2011) měla spadat do faktoru MSBS\_DIS. Položka 13 vykazuje svou nejvyšší korelaci s položkou 15 právě tohoto faktoru (vůbec nejvyšší ve srovnání s korelacemi s ostatními položkami,  $\rho$  0,467), z věcného hlediska mohou mít položky (tj. sledovaná prázdnota a nejistota) logickou souvislost, avšak přikláněli bychom se opět

k původní modelaci, tj. k přiřazení položky 13 k nedostatku angažovanosti faktoru MSBS\_DIS.

Faktor 2 v proceduře EFA odpovídá faktoru 4 v modelované CFA, tedy jedná se o faktor MSBS\_IN, který je zaměřený na problémy se soustředěním, koncentrací pozornosti. Původně byl tento faktor sycen pouze 4 položkami, v proceduře EFA se nově k faktoru přimykají položky 17: „Chci dělat něco zábavného, ale nic mě neláká.“; 19: „Přála bych si dělat něco více vzrušujícího.“; 24: „Chci, aby se něco stalo, ale nevím přesně co.“; 28: „Připadám si jako když jen tak sedím a čekám, až se něco stane.“; tedy položky přiřazené dle Fahlmana et al. (2011) k faktoru MSBS\_DIS. Přiřazení položek nejspíše vyplývá z jejich silnější korelace s položkou 20 a položkou 23 tohoto faktoru ( $\rho$  0,443 – 0,495), avšak z věcného hlediska se opět kloníme k původnímu modelu Fahlmanové et al. (2011) a připojení těchto položek k faktoru MSBS\_DIS.

Z původního 10 položkového faktoru 1 MSBS\_DIS zůstává při aplikaci EFA pouze poloviční model sycený 5 položkami. Je zřejmé, že právě faktor MSBS\_DIS se stává v modelované EFA nejproblematičtější dimenzí. Ve vztahu k výše uvedeným diskuzím bychom však zůstali u původního modelu sycení MSBS\_DIS (dle Fahlman et al., 2011).

Přestože se v konečném resumé autoři výzkumu přikloní spíše k původnímu pětifaktorovému modelu Fahlmanové et al. (2011) a uchýlí se tedy k potvrzení platnosti výstupů CFA, i procedura EFA nám přinesla zajímavé podněty k zamyšlení. V EFA je poukázáno na problematičnost zařazení některých položek, a to v důsledku jejich statistické i věcné souvislosti s ostatními dimenzemi MSBS. Jak bude poukázáno v dalším šetření, nuda má mnoho významových pojetí a váže k sobě řadu představ, které, a to musíme zdůraznit, spolu často silně souvisejí a není možné striktně oddělit jeden sledovaný konstrukt od druhého.

## **6 Obsahově kategoriální analýza pojmu nuda**

### **6.1 Metodologie šetření**

#### **Výzkumné cíle a metody**

Cílem šetření bylo zjistit, jak je fenomén nudy vnímán žáky české populace a jak se propojuje prožitek nudy s osobnostními charakteristikami jedince a jeho situačním kontextem. Pokládáme si dvě výzkumné otázky: Jaké významové intercepty nudy nalezneme v projekcích českých žáků středních škol? Ovlivňují některé situační podmínky a osobnostní vlastnosti (rysy) jedince subjektivní prožitek nudy a tedy způsob vnímání nudy? Za účelem naplnění cílů výzkumného šetření byla studentům administrována obsáhlá výzkumná baterie složená z dotazníkového šetření autorské tvorby a vybraných českých a zahraničních dotazníkových nástrojů. Sledovanými vstupními proměnnými byly: pohlaví, věk, typ studované školy, studijní průměr a míra prožitku nudy ve škole a ve volném čase zachycená na pětistupňové frekvenční škále. Studentům byla v úvodní části dotazníkového šetření položena otevřená otázka: „Co si představuješ pod pojmem nuda?; Jak bys někomu vysvětlil/a, co to znamená nudit se?“ Následně byli studenti testováni sadou nástrojů, jimiž byly snímány jejich osobnostní charakteristiky. Jednalo se o nástroje: ZBS (Boredom Susceptibility Scale) autorů Zuckerman et al. (1978), BPS (Boredom Proneness Scale) autorů Farmer & Sundberg (1986), MSBS (Multidimensional State Boredom Scale) autorů Fahlman et al. (2011), S-ZTPI (Swedish-Zimbardo Time Perspective Inventory) autorů Carrelli et al. (2011) a Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti (DUM\_1Ž) Hrabal & Pavelková (2010). Struktura nástrojů je blíže popsána v kap. 3.2.

#### **Výzkumný soubor**

Šetření se zúčastnilo celkem 899 studentů, z toho 4 studenti na otázku: „Co si představuješ pod pojmem nuda?“ neodpověděli a z této fáze šetření byli vyřazeni. Finální charakteristiku výběrového souboru žákovské středoškolské populace, která se pohybuje v průměrném věku 17 let ( $SD = 1,35$ ; rozmezí 15 až 24 let), prezentuje Tabulka 13. Tabulka 14 prezentuje výběrový soubor z hlediska vstupních proměnných, které byly sledovány ve výzkumné baterii.



Tabulka 13 Výběrový soubor – demografické údaje

typ školy	škola dle zaměření	pohlaví	studijní průměr
GYM 342	GYM 342	muž 404	do 1,6 203
SOŠ 553	SOŠ technické 346	žena 491	1,7-2,4 314
celkem 895	SOŠ humanitní 207	celkem 895	nad 2,5 206
	celkem 895		celkem 723

Tabulka 14 Výběrový soubor – kriteriální proměnné

	nuda ve škole	nuda ve volném čase	ZBS	DUM-1Ž	S-ZTPI	BPS	MSBS
celkem	895	895	570	280	238	633	694

Pozn. ZBS = Boredom Susceptibility Scale (Zuckerman et al., 1978); DUM\_1Ž = Dotazník učební motivace (Hrabal & Pavelková, 2010); S-ZTPI = Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 1999; Carelli et al., 2011), BPS = Boredom Proneness Scale (Farmer & Sundberg, 1986); MSBS = Multidimensional State Boredom Scale (Fahlman et al., 2011).

### Metody analýzy dat

Analýza pojmu nuda (jak žáci vnímají nudu, co si pod ní představují) byla realizována postupy obsahově kategoriální analýzy, principem kódování a kategorizace, a to v softwarovém programu Atlas.ti 9.

Pro naplnění cíle výzkumného šetření byly výstupy původně ordinální proměnné (nuda ve škole, nuda ve volném čase, DUM-1Ž) a kardinální proměnné (studijní průměr, skóre ZBS, S-ZTPI, BPS a MSBS) převedeny na kvaziintervalové proměnné a následně v procesu obsahově kategoriální analýzy s nimi bylo pracováno rovněž jako s informací (proměnnou) nominální povahy. Původně kvantitativní výstupy z dotazníkové baterie byly tedy využity jako specifické kódy k příslušným výzkumným subjektům.

Pro převedení dat ordinální a kardinální povahy do podoby kvaziintervalových proměnných bylo v případě dotazníku DUM\_1Ž a S-ZTPI (s výjimkou faktoru FUNE) využito dostupných norem pro českou populaci. U nástrojů ZBS, BPS, MSBS a v případě proměnné studijní průměr byly pro celkové skóre či jednotlivé faktory sledovány jako vhodná kritéria směrodatná odchylka a výběrové kvartily, resp. 0,25. a 0,75. percentily, vyhodnocené na výběrovém souboru. V případě nudy ve škole a nudy ve volném čase byly vzhledem

k distribuci dat zredukovány pětistupňové škály do tří kategorií, a to sloučením bodů škál „1-nudu nikdy nezažívám“ a „2-nudu spíše nezažívám“ do jedné kategorie významově odpovídající slabému prožitku nudy – tato kategorie dále vystupuje s názvem „zřídka“; dále proběhlo sloučení bodů škál „4-nudu často zažívám“ a „5-nudu zažívám skoro pořád“ do významové kategorie „často“, mediánová kategorie „3-někdy zažívám“ byla ponechána. Transformace dat do kvaziintervalových proměnných s normovanými percentily či výběrovými percentily je prezentována v tabulce 15.

Tabulka 15 Kriteriaální hodnoty pro transformaci a interpretaci dat

	0,25 perc./1. kv. "nízká míra"	0,50 perc./2. kv. "průměrná míra"	0,75 perc./3. kv. "vysoká míra"
studijní průměr	1,6	2,01	2,5
nuda ve škole	2	3	4
nuda ve volném čase	2	3	4
ZBS	1,00	2,00	4,00
DUM_1Ž_A	2,7	3,1	3,5
DUM_1Ž_B	2,5	2,9	3,3
DUM_1Ž_C	3,1	3,5	3,9
DUM_1Ž_D	3,7	4,1	4,5
DUM_1Ž_E	3,9	4,3	4,7
DUM_1Ž_F	2,3	2,7	3,1
DUM_1Ž_G	4,4	4,8	5,2
DUM_1Ž_H	3,9	4,3	4,7
S-ZTPI_PANE	2,50	50,00	3,50
S-ZTPI_PRHE	2,73	3,00	3,53
S-ZTPI_FUPO	3,07	3,13	3,77
S-ZTPI_PAPO	3,00	3,85	3,78
S-ZTPI_PRFA	2,56	3,44	3,44
S-ZTPI_FUNE	2,75	3,25	3,63
BPS_INT	2,86	3,57	4,14
BPS_NES	3,00	3,88	4,75
BPS_POZ	3,10	3,65	4,20
MSBS_DIS	4,23	5,00	5,70
MSBS_HA	3,20	4,20	5,00
MSBS_LA	2,60	3,60	4,60
MSBS_IN	4,00	5,00	6,00
MSBS_TP	5,00	6,20	7,00

Pozn: perc. = percentil, kv. = kvartil

Za účelem zachytit souvislosti s osobnostními charakteristikami jedince byla využita modelace v kvalitativním šetření a následně testování v proceduře binární či multinominální logistické regrese, která nám umožňuje modelovat dichotomickou (binární) nebo polytomickou proměnnou jako závisle proměnnou. V našem šetření vystupuje jako závisle proměnná právě vnímání a prožitek nudy, který se bude v našem předpokladu odvíjet od osobnostních charakteristik jedince, které tedy jako nezávisle proměnné sledujeme na úrovni faktorů jednotlivých dotazníkových nástrojů. Multikolinearita nezávisle proměnných byla sledována za pomoci Spearmanovo korelačního koeficientu  $\rho$ . Můžeme shrnout, že se jedná o model poměrně vhodný, našli jsme pouze slabé korelace faktoru DUM\_G s faktory DUM\_D, DUM\_E, DUM\_H dotazníku DUM\_1Ž, ovšem jedná se o sílu vazby  $\rho$  do 0,4, proto tuto slabou vazbu připouštíme. Podobně je tomu tak v případě korelace faktoru BPS\_APA s faktory míra nudy ve škole, S-ZTPI\_PANE a S-ZTPI\_FUNE či korelace mezi faktorem S-ZTPI\_FUPO a DUM\_E, ve všech případech nepřesahuje výše  $\rho$  hodnotu 0,4. Naopak silnější korelace ( $\rho$  se pohybuje v rozmezí 0,374–0,569) nalézáme mezi faktory nástroje MSBS, avšak vzájemnou korelaci faktorů MSBS autoři nástroje připuštějí (vzájemné korelace faktorů vychází ze samotné konstrukce nástroje MSBS), proto i my musíme tyto vazby připustit.

## 6.2 Výstupy analýzy pojmu nuda

V první fázi šetření jsme přistoupili k obsahově kategoriální analýze odpovědí studentů na otázku, co si představují pod pojmem nuda, co to dle jejich názoru nuda je, jak by ji vysvětlili. Ve fázi kódování bylo zachyceno celkem 2648 kódů, v nichž studenti promítali své představy a zkušenosti vztahující se k pojmu nuda. Na otázku, co je to nuda, studenti uváděli v průměru 2,7 odpovědi, tedy cca 3 kódovaná tvrzení à respondent. Prvotní výstupy obsahově kategoriální analýzy jsou uvedené v tabulce 16. Z celkových 72 zachycených kategorií zde prezentujeme 44 kategorií s četností nad 10, s nimiž budeme pracovat v další fázi kategorizace.

Tabulka 16 Absolutní a relativní četnosti kódů pojmu nuda

Kód	SUMA (n 895)	
	<i>f</i>	<i>rel f</i>
nuda - nemít co na práci	362	40,4 %
nuda - nevědět, co dělat	244	27,3 %
nuda - dělat něco, co mě nebaví	192	21,5 %
nuda - nic se mi nechce, nechů k činnosti	137	15,3 %
nuda - negativní emoce, naladění	130	14,5 %
nuda - nezajímavá situace	111	12,4 %
nuda - nicnedělání	96	10,7 %
nuda - nic mě nebaví	80	8,9 %
nuda - nemoci dělat, co chci	78	8,7 %
nuda - ztráta smyslu, bezvýznamnost	74	8,3 %
nuda - nedostatek seberealizace	63	7,0 %
nuda - dělat něco chceš, ale nevíš co	60	6,7 %
nuda - pomalé plynutí času	60	6,7 %
nuda - dělat něco z povinnosti	57	6,4 %
nuda - neefektivní využití času, plýtvání	56	6,3 %
nuda - bez společnosti, samota	52	5,8 %
nuda - nemoci se zabavit	53	5,9 %
nuda - nezábavná situace	45	5,0 %
nuda - jenom sedím	41	4,6 %
nuda - potřeba uniknout z nudy	34	3,8 %
nuda - únavná situace	37	4,1 %
nuda - narušená koncentrace	32	3,6 %
nuda - málo podnětná, nezáživná situace	31	3,5 %
nuda - spousta volného času	34	3,8 %
nuda - dívat se do neurčita	27	3,0 %
nuda - bez fantazie, chybí nápady	26	2,9 %
nuda - absence radosti	23	2,6 %
nuda - neužitečné činnosti	21	2,3 %
nuda - ospalost	21	2,3 %
nuda - přemýšlet o něčem jiném	21	2,3%
nuda - bez nálady	19	2,1%
nuda - ležet	18	2,0%
nuda - monotónnost (aktivity, situace)	18	2,0%
nuda - nemožnost uniknout ze situace	17	1,9 %
nuda - pocity bezmoci a marnosti	17	1,9 %
nuda - nezájem o okolí	16	1,8 %
nuda - nemám cíl, plán	15	1,7 %
nuda - dělat něco, co nechci	15	1,7 %
nuda - pocit prázdnoty	14	1,6 %
nuda - podrážděnost	14	1,6 %
nuda - škola	14	1,6 %
nuda - přemýšlet o hloupostech	13	1,5 %
nuda - lenost	11	1,2 %
nuda - pozitivní potenciál	11	1,2 %

Je třeba zmínit, že žáci odpovídali na úvodní otevřenou otázku: „Co si představuješ pod pojmem nuda? Jak bys někomu vysvětlil/a, co to znamená nudit se?“ velmi heslovitě, v jednoduchých větách, velmi zřídka jsme zaznamenali použití podřadných či souřadných souvětí či alespoň využití souřadících či podřadících spojek a výrazů mezi jednotlivými vyjádřeními o nudě. Žáci obvykle pojali odpověď na tuto otázku jako řadu výčtů toho, kdy se nudí a jak se u nich nuda projevuje, jednotlivé výroky často oddělovali čárkami. Takto použitá stylistika nám znemožňovala sledovat kauzální vztahy mezi jednotlivě definovanými kategoriemi a také nacházet vazby mezi sledovanými nezávisle proměnnými (např. velmi ojedinělé byly výroky typu: „Nebaví mě to, protože nedokážu ve věcech najít smysl.“) a nedovolovala ani příliš odlišit vztahy souřadné nebo vylučovací (např.: „Nuda je, když tě to nebaví, nemáš co na práci, nevíš, co bys dělal.“). Zde vzniká otázka, jaký operátor „a“ či „nebo“ má subjekt na mysli, zda chtěl vyjádřit, že nuda je pro něj stav, kdy jej to nebaví a zároveň nemá co na práci (líčená 1 situace), či je nuda pro něj to, když jej to nebaví nebo nemá co na práci (líčené 2 situace). Kauzální vazby nalézáme specifikované pouze ve vztahu k nudě samotné (např.: „Nudím se, protože nedokážu ve věcech najít smysl“). Následující kategorie tedy prezentují zejména vazby k nudě, ovšem na sílu propojení a směr propojení mezi jednotlivými kategoriemi vzájemně můžeme usuzovat pouze z věcné logiky věci či četností, s jakými byly jednotlivé vazby k nudě uváděny. V závěru tohoto šetření se pokusíme o přibližnou modelaci nalezených vazeb k nudě.

V dalším postupu kategorizace bylo finálně vymodelováno celkem 13 kategorií, v nichž žáci reflektovali své vnímání nudy. Každá kategorie zachycuje specifickou významovou úroveň nudy. Příslušná kategorie (skupina) žáků, kteří daný význam nudy uvedli, byla dále sledována ve vztahu k jednotlivým subtestům dotazníkových nástrojů. Za pomoci procedury binární či multinominální regrese upozorňujeme na některé spojitosti mezi určitou významovou úrovní pojmu nuda a osobnostní charakteristikou jedince, který tento význam nudy uvádí.

### **6.2.1 Nuda spojená s absencí zadání a nedostatkem angažovanosti**

Kategorie I. *Nuda spojená s absencí zadání a nedostatkem angažovanosti* zahrnuje několik analogických výroků, jejichž společnou charakteristikou je nedostatečná schopnost jedince nalézt podněty k nějaké činnosti. Jedinec postrádá zadání činnosti od okolí

(zvnějšku), nemá stanovený program, úkoly, povinnosti, sám přitom není schopen své vlastní vnitřní aktivace, tj. nalézt tyto podněty k činnosti sám. Tento stav nudy, kdy jedinci postrádají zadání práce (neví, co mají dělat, nemají momentálně co na práci), se často pojí s tendencí k nicnedělání a nechutí k jakékoli vlastní aktivizaci, spějí k odcizení se od situace a pociťování jakési vnitřní i vnější prázdnoty.

Představená kategorie zahrnuje následující subkategorie (označené kurzivou, v závorkách je uveden počet jedinců, kteří toto spojení použili a příklady výroků): *nuda je, když nemám co na práci* (362; „Chvilé, nebo delší doba, ve které člověk zaprvé nemá nic na práci, ale zadruhé ani nedělá aktivitu, která by ho bavila.“; „Když nemáte co dělat, žádná zábava není po ruce.“); *nuda je, když nevím, co mám dělat* (244; „Nevíš, co bys dělal, a tak neděláš nic.“; „Nuda je čas, kdy nic nemáš na práci a sama nevíš, jak se zabavit.“); *nuda je, když se mi nic nechce, nemám chuť něco dělat* (137; „Nevím, co dělat, nemám chuť cokoliv dělat, nedokážu projevit zájem pro danou situaci, ve které se nacházím.“; „Nechce se mi vůbec nic dělat, někdy ani to "NIC", anebo naopak chce, ale nevím do čeho píchnout.“); *nuda je, když něco dělat chceš, ale nevíš co* (60; „Nemáš co dělat nebo vlastně ani nevíš co chceš dělat, ale něco chceš dělat.“; „Když mě nic nenapadá co bych dělal a jen tak sedím doma, ale přitom bych chtěl něco podniknout.“); *nuda je nicnedělání* (96; „Nevíš, co bys dělal, a tak neděláš nic.“; „V tuhle chvíli nic nedělání a nemám ani o čem zajímavém bych přemýšlel.“); *nuda je, když se nemůžu zabavit* (51; „Nuda je, když se v danou chvíli nemůžu zabavit, nemám čím.“; „Žádná zábava není po ruce.“); *nuda je, když je spousta volného času a nevím, co bych dělal, nebo nemám co na práci* (30; „Člověk neví, co má dělat, ale má spoustu volného času – to způsobí, že je unavený, otupělý a nemá chuť nic dělat.“; „Nudit se = nevědět co s volný časem, nemoci nalézt vhodnou aktivitu, která by naplnila naše potřeby.“; „Časový úsek, kdy má člověk volno a neví co dělat, tudíž je pouze doma a odpočívá.“); *nuda je, když nemám nápady* (26; „Nuda je stav mysli, kdy daná osoba nemá nápady co dělat, nemá energii do života.“; „Jsem bez fantazie, nic mě nenapadá, co dělat.“); *nuda je, když nemám cíl, plán* (15; „Nemít žádný krátkodobý cíl, který bych sám chtěl dělat.“; „Nudu si představuji tak, že nemám žádné plány a tím pádem nemám co dělat.“; „Pocit, který nastane, když aktivní člověk nemá program a zůstane buď sám bez práce (tréninku), nebo s lidmi, kteří jsou na jiné emoční vlně.“); *nuda je, když nemám motivaci k činnosti* (11; „Nuda = absence motivace k jakémukoliv výkonu.“; „Když máte nechut ke dané práci/činnosti nebo nemáte žádnou

motivaci k tom, něco dělat.“); *nuda je, když nemám povinnosti* (7; „Všechny povinnosti nebo naplánované činnosti jsou hotové.“; „Nuda je ve chvíli, kdy dlouho nemáme před sebou žádný úkol, povinnosti, ani zábavu.“).

Je zjevné, že jedinci schází nějaký jasně daný, s dostatečnou silou demonstrováný, prezentovaný motiv, ať už vnitřní nebo vnější, k nějaké činnosti. Jakoby požadavek v opačném významu zněl, potřebuji nějaké zadání, program a cíle k tomu, abych se nenudil a vykonával nějakou činnost. Problém však tkví v tom, že pravděpodobnost toho, že ad absurdum skutečně nemáme při nuditě co na práci, je velmi malá – protože obzvláště v realitě studujícího člověka je vždy něco na práci (jedinec se např. může zdokonalovat ve studiu, učení apod.). A tak se naše úvahy spíše obrací k nedostatku vnitřní než vnější motivace. Podněty a pobídky zde z vnějšího okolí nejspíše jsou, avšak možná tyto pobídky (protože už to nejsou rozkazy, povinnosti, ale jakési možnosti) si jedinec nebere zcela za své (neinteriorizuje si je dostatečně na to, aby samy pak působily jako preventivní či obranný mechanismus proti nuditě), anebo si tyto potenciality třeba neuvědomuje nebo uvědomuje jen částečně – jeho mlhavá představa o tom, co by mohl dělat, pak není dostatečně incentivní. Ve vztahu ke školnímu prostředí si zároveň můžeme klást otázky, zda naše studenty dostatečně vytěžujeme, neboť pokud jedinec pociťuje (subjektivně vnímá), že nemá co na práci, úkoly a program, začíná se nudit. Zodpovědět si na tuto otázku však není jednoduché, neboť jak bude patrné dále, nuda vykáže celou řadu dalších spojitostí s naší výukovou činností.

Podívejme se nyní na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve smyslu chybějícího zadání a nedostatečné osobní angažovanosti.

- Jedinci s nízkou mírou potřeby vyniknutí a sociální prestiže (86,6 %, DUM\_B) uvádějí nudu ve spojení s absencí zadání a nedostatečnou angažovaností s 2,7krát vyšší šancí oproti jedincům s vysokou mírou potřeby vyniknutí a sociální prestiže (70,5 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 17.

Tabulka 17 Nuda\_absence zadání vs. DUM\_B

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	0.872	0.225	2.393	15.032	1	< .001	0.431	1.314	0,02	0,044
DUM_B (průměrná m.)	0.645	0.356	1.907	3.284	1	0.070	-0.053	1.343		
DUM_B (nízká míra)	0.993	0.373	2.700	7.076	1	0.008	0.261	1.725		

Note. Nuda\_absence zadání level '1' coded as class 1.; DUM\_B = potřeba vyniknutí a sociální prestiže.

- Jedinci s vysokou mírou nedostatečné interní stimulace (85,7 %, BPS\_INT) uvádějí nudu ve spojení s absencí zadání a nedostatečnou angažovaností s 5krát vyšší šancí oproti respondentům s nízkou mírou nedostatečné interní stimulace (72,5 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 18.

Tabulka 18 Nuda\_absence zadání vs. BPS\_INT

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	0.967	0.173	2.630	31.176	1	< .001	0.628	1.307	0,016	0,026
BPS_INT (průměrná m.)	0.118	0.219	1.125	0.289	1	0.591	-0.312	0.548		
BPS_INT (vysoká míra)	0.825	0.277	2.281	8.869	1	0.003	0.282	1.367		

Note. Nuda\_absence zadání level '1' coded as class 1.; BPS\_INT = nedostatečná interní stimuace.

- Jedinci s vysokou mírou nedostatečné vnější stimulace (82,7 %, BPS\_EXT) uvádějí nudu ve spojení s absencí zadání a nedostatečnou angažovaností s 1,6krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou mírou nedostatečné vnější stimulace (74,7 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 19.



Tabulka 19 Nuda\_absence zadání vs. BPS\_EXT

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	1.081	0.133	2.947	66.301	1	< .001	0.821	1.341	0,007	0,010
BPS_EXT (průměrná m.)	0.074	0.225	1.077	0.110	1	0.741	-0.366	0.515		
BPS_EXT (vysoká míra)	0.486	0.244	1.626	3.987	1	0.046	0.009	0.964		

Note. Nuda\_absence zadání level '1' coded as class 1.; BPS\_EXT = nedostatečná externí stimulace.

- Jedinci s průměrnou mírou negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení (80,6 %, MSBS\_HA) uvádějí nudu ve spojení s absencí zadání a nedostatečnou nagažovaností s 1,5krát vyšší šancí oproti jedincům s vysokou mírou negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení (73,4 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 20.

Tabulka 20 Nuda\_absence zadání vs. MSBS\_HA

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	1.017	0.157	2.764	41.734	1	< .001	0.708	1.325	0,007	0,009
MSBS_HA (průměrná m.)	0.411	0.209	1.508	3.871	1	0.049	0.002	0.820		
MSBS_HA (nízká míra)	0.128	0.235	1.136	0.293	1	0.588	-0.334	0.589		

Note. Nuda\_absence zadání level '1' coded as class 1.; MSBS\_HA = negativní vliv vysoké úrovně nabuzení.

Co nám výstupy procedury logistické regrese prezentují za informace? Kupř. že jedinci s nízkou mírou potřeby vyniknutí a sociální prestiže (DUM\_B) jsou citlivější na situace, v nichž chybí nějaké vnější zadání (úkolů, programů, povinností) na rozdíl od jedinců s vysokou potřebou vyniknutí a sociální prestiže. Jedinci s nízkou potřebou vyniknutí a sociální prestiže nemají příliš vysokou potřebu soutěžení, nepotřebují si dokazovat, že nad druhými mají nějakou kompetenční převahu, jedná se o jedince přijímající své kompetence, jaké jsou, případně se podceňující, kteří, a to je stěžejní, je nepotřebují (anebo ani nechtějí) demonstrovat před ostatními. Naskýtají se úvahy, které samozřejmě nemůžeme plně ověřit. Je však možné, že jedinci s vysokou mírou potřeby po vyniknutí a sociální prestiži již mají dostatečně vypěstované mechanismy k tomu, aby tuto potřebu mohli uspokojovat, tzn. snáze

si nacházejí program, definují cíle a pracují s nějakou vnější i vnitřní motivací, např. v době volna, kdy není explicitně stanoveno, co se má dělat, se vnitřně sami snáze motivují k tomu na sobě pracovat nebo něco dělat (učit se, věnovat se koníčkům, iniciovat pobyt s kamarády) oproti jedincům s nízkou potřebou vyniknutí, kteří by spíše potřebovali vnější řízení (zadání toho, co mají dělat). Této úvaze odpovídá i zjištění, že jedinci s vysokou mírou nedostatečné interní stimulace (rozumějme vnitřní motivace; BPS\_INT) uvádějí nudu ve spojení s absencí zadání a nedostatečnou angažovaností častěji než jedinci s nízkou mírou nedostatečné interní stimulace. Tento ukazatel nám potvrzuje, že nejen chybějící vnější zadání, ale i nedostatečná vnitřní (osobní) motivace jedince vede k nudě. O poměrně dobrém vyčlenění této skupiny (kategorie) může svědčit i propojení těchto žáků s faktorem nedostatečné externí stimulace (neuspokojené potřeby změn a vzrušení) měřeným nástrojem BPS, neboť dá se říci, že v souladu s teoretickým (i výzkumně potvrzeným) konceptem BPS tito jedinci s vysokou mírou nedostatečné vnější stimulace uvádějí nudu ve spojení s absencí zadání a nedostatečné angažovanosti častěji oproti jedincům s nižší mírou nedostatečné vnější stimulace. Tento faktor tedy potvrzuje náš koncept chybějícího vnějšího zadání (tj. nedostatečné vnější motivace na úrovni chybějícího zadání). Jestliže jedinci s průměrnou mírou negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení (MSBS\_HA) uvádějí nudu ve spojení s absencí zadání a nedostatečnou angažovaností častěji oproti jedincům s vysokou mírou negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení, je tento závěr v souladu s tím, co kvalitativně žáci v této skupině vyjadřují. Nižší míra negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení totiž znamená, že jednak jedince do nudy nedostává situace, kdy je podnětů moc, ale naopak, podnětů je v tuto chvíli málo, zároveň to interpretačně znamená, že vysoká úroveň nabuzení není vnímána jedinci vlastně negativně, rušivě. Naopak se dostáváme k požadavku těchto jedinců na větší množství podnětů (nebo více/silněji vybudujících vnějších podnětů) proto, aby se nenudili.

Ve snaze modelovat v rámci logistické regrese složitější modely, tedy za předpokladu kontroly více nezávislých proměnných, nám konečný výstup nabízí dva hlavní faktory ve vztahu k absenci zadání a nedostatečné angažovanosti, a tím byl typ školy a DUM\_B (potřeba vyniknutí a sociální prestiže). Výstup prezentuje tabulka 21.

Tabulka 21 Vicedimenzionální model; nuda\_absence zadání

	St. Estimate	St. Er.	z	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square
					Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	1.449	0.689	1.806	3.469	3.261	1	0.071	-0.106	2.594	0,069
typ školy (SOŠ)	0.951	0.317	2.202	2.009	4.849	1	0.028	0.077	1.318	
DUM_B (prům. m.)	0.313	0.360	1.827	1.930	3.336	1	0.068	-0.048	1.363	
DUM_B (nízká míra)	0.951	0.377	2.525	2.589	6.375	1	0.012	0.213	1.690	

Note. Nuda\_absence zadání level '1' coded as class 1.; DUM\_B = potřeba vyniknutí a sociální prestiže.

Výstupní informací je, že nudu ve spojení s absencí zadání a nedostatečnou angažovaností uvádějí zejména žáci středních odborných škol s nízkou mírou potřeby vyniknutí a sociální prestiže, resp. žáci středních odborných škol s nízkou mírou potřeby vyniknutí a sociální prestiže uvádějí s 2,6krát vyšší šancí nudu ve spojení s absencí zadání a nedostatečnou angažovaností oproti žákům z gymnázií.

Uvedené rozdíly mezi sledovanými skupinami, tedy vazby mezi nudou a osobnostními charakteristikami studentů uvedené výše, vnímáme pouze jako orientační. Kupř. hraniční jsou p-hodnoty (BPS\_EXT, MSBS\_HA), navíc intervaly spolehlivosti pro exponované koeficienty jsou poměrně široké a v některých v případech (DUM\_B, BPS\_INT) obsahují mezní hodnotu 1, která může značit, že námi sledované nezávisle proměnné mohou mít na závislou proměnnou v populaci zcela opačný efekt, než ukazují naše výsledky. Zůstaneme proto u vyjádření, že nalézáme jisté souvislosti mezi nudou spojenou s absencí zadání a nedostatečnou angažovaností s nezávisle proměnnými, jakými jsou typ školy, potřeba vyniknutí a sociální prestiže (v konceptu DUM\_1Ž, Hrabal & Pavelková, 2010), nedostatečná interní stimulace subjektu a nedostatečná externí stimulace (v konceptu BPS, Farmer et al., 1986) a negativní vliv vysoké úrovně nabuzení (v konceptu MSBS, Fahlman et al., 2011).

## 6.2.2 Nuda spojená s konfliktem motivů k činnosti

Kategorie II. *Nuda spojená s konfliktem motivů k činnosti* stojí v určité opozici proti kategorii I. Opačně oproti předchozí skupině byla v rámci obsahově kategoriální analýzy

vyčleněna menší skupina studentů, kteří popisovali nudu jako stav vznikající v důsledku příliš mnoha zároveň působících a stejně přitažlivých podnětů. Tato skupina reflektuje, že je pro ně nesnadný výběr konkrétního podnětu, na který se budou soustředit, prožívají tedy určitý konflikt působících motivů, nejsou schopni se rozhodnout, co budou dělat. Oproti předchozí kategorii se zde však přiznává existence zadání – tato skupina přiznává, že je co dělat, ví, co dělat, ale je mnoho věcí na výběr, což působí rušivě, jedinec se se finálně nedokáže rozhodnout pro konkrétní motiv (činnost).

Do kategorie nudy spojené s konfliktem motivů k činnosti byly zahrnuty následující subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uveden počet výroků a jejich příklady): *nuda je, když mám mnoho myšlenek v hlavě* (8; „Je to něco, kdy máte tisíce myšlenek, co bych tak mohl dělat, ale buď nemůžete, nebo nechcete nebo si nemůžete vybrat.“; „Mít milion různých myšlenek v hlavě, ale nakonec při tom nedělat něco neužitečného a neprospěšného, ztrácet čas.“); *nuda je, když se nemohu rozhodnout, co dělat* (8; „Zkrátka se nemůžete rozhodnout, co dělat, a tak se nudíte.“; „Jsme nerozhodní a nic nakonec neděláme.“); *nuda je, když je mnoho podnětů na výběr* (8; „Když nevím co dělat, protože je toho na výběr hodně.“; „Nemůžu se asi ani rozhodnout, protože aktivit je hodně, co se dají dělat.“).

Podívejme se nyní na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení s konfliktem motivů k činnosti.

- Žáci ze středních odborných škol (2,5 %, SOŠ) uvádějí nudu ve spojení s konfliktem motivů k činnosti s 4,4krát vyšší šancí oproti žákům z gymnázií (0,5 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 22.

Tabulka 22 Nuda\_konflikt motivů k činnosti vs. typ školy

	Estimate	St. Err.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-5.136	0.709	0.006	52.479	1	< .001	-6.525	-3.746	0,005	0,036
typ školy (SOŠ)	1.485	0.759	4.416	3.830	1	0.037	-0.002	2.973		

Note. Nuda\_konflikt motivů k činnosti '1' coded as class 1.; SOŠ = žáci středních odborných škol.

- Jedinci s vysokou mírou prožitku nudy ve volném čase (12 %) uvádějí nudu ve spojení s konfliktem motivů s 9,7krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou prožitku nudy ve volném čase (1,4 %); jedinci s vysokou mírou prožitku nudy ve volném čase (12 %) uvádějí nudu ve spojení s konfliktem motivů s 8,8krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou mírou prožitku nudy ve volném čase (1,5 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 23.

Tabulka 23 Nuda\_konflikt motivů k činnosti vs. nuda ve volném čase

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.992	0.615	0.136	10.480	1	0.001	-3.199	-0.786	0,017	0,048
nuda-volný čas (průměrná m.)	-2.277	0.941	0.103	5.855	1	0.016	-4.122	-0.433		
nuda-volný čas (nízká míra)	-2.181	0.686	0.113	10.093	1	0.001	-3.526	-0.835		

Note. Nuda\_konflikt motivů k činnosti level '1' coded as class 1.

Žáci ze středních odborných škol uvádějí nudu ve spojení s konfliktem motivů k činnosti poněkud častěji než žáci z gymnázií. Situaci by bylo možné vysvětlit hned několika způsoby, toto šetření je však více postihuje, čili se držíme jen pole úvah. Kupř. žáci z gymnázií mívají většinou spoustu povinností kolem svého studia, nároky studia jsou poměrně vysoké a lze tušit, že toto studium vyžaduje každodenní přípravu a že zaměstná své žáky na celý den, a to i v nutnosti zkobinovat své koníčky (tréninky aj.) se studiem. Náplň dne žáků z gymnázií může být tedy více programovaná a svým způsobem limitovaná, anebo z jiného důvodu zkrátka nevzniká čas, prostor nebo možnosti vybírat si z více variant, co lze dělat. Na druhé straně žáci středních odborných škol možná nemusí být tolik vytěžováni samotným studiem a může jim vznikat větší prostor pro jejich záliby a mohou si tedy vybrat z více variant, anebo jim obecně vzniká větší množství volného času, ale nemohou se rozhodnout, čím ho vyplní. Na to by konec konců mohla smysluplně navazovat próza dalšího výstupu, která poukazuje na to, že právě jedinci s vysokou mírou prožitku nudy ve volném čase uvádějí nudu ve spojení s konfliktem motivů k činnosti častěji než jedinci, kteří prožívají nudu ve volném čase pouze občas nebo jen zřídka. Neboli pokud máme v našem šetření žáky, kteří často prožívají nudu ve svém volném čase, rýsuje se, že by to mohlo být (nudí se) proto,

že se nedokáží rozhodnout pro konkrétní činnost (motiv), přitom by se taková úvaha dotýkala zejména žáků ze středních odborných škol. Ve snaze modelovat v rámci logistické regrese složitější modely, tedy za předpokladu kontroly více nezávislých proměnných, nám konečný výstup nabízí pouze jeden hlavní faktor ve vztahu ke konfliktům motivů k činnosti, a tím byla právě míra nudy ve volném čase.

Opět zmíníme, že uvedené rozdíly mezi sledovanými skupinami, tedy vazby mezi nudou a osobnostními charakteristikami studentů uvedené výše, vnímáme pouze jako orientační, věcná hlediska (indexy) jsou velmi slabé, intervaly spolehlivosti pro exponované koeficienty jsou poměrně široké a musíme tedy přiznat, že námi sledované nezávisle proměnné mohou mít na závislou proměnnou v populaci zcela opačný efekt, než ukazují naše výsledky. Zůstáváme proto opět ve vyjádření, že nalézáme jisté souvislosti mezi nudou spojenou s konfliktem motivů k činnosti s nezávisle proměnnými, jakými jsou typ školy a frekvence (míra) nudy ve volném čase (proměnné jsou sledovány autorkou práce).

### 6.2.3 Nuda spojená s nezajímavostí situace

Kategorie III. *Nuda spojená s nezajímavostí situace* zahrnuje velkou skupinu výroků o nudě s takovým podtextem vyjádření, že nudu prožíváme v situaci, kterou vyhodnotíme jako nezajímavou, situace a činnost nás nebaví, tedy neodpovídá našim zájmům. V procesu analýzy nebylo možné odhalit, nakolik je daná situace „objektivně“ nezajímavá, vnější hlediska/kritéria nemáme, ve vyjádřeních žáků také nenalzáme bližší zdůvodnění, proč je situace nezajímavá. Nevíme tedy, kdo za nezajímavost situace může, zda učitel, výuková metoda nebo žák sám aj. Můžeme se však opřít o poznání, že nezájem alias zájem/zájmy jsou v teorii motivace řazeny mezi tzv. vnitřní motivy (introtivy). Nuda spojovaná s nezajímavostí situace je mj. odrazem nízké vnitřní motivace subjektu na úrovni slabé aktualizace zájmu. Podstatné při modelaci této kategorie pro nás je, že sám subjekt projektivně vyhodnocuje situaci jako nezajímavou (z mnohých důvodů, které se nedozvídáme), a je tedy možno uchopit tuto kategorii jako skupinu výroků, které odrážejí subjektivně vnímanou (hodnocenou) nezajímavost situace, neboť situace zřejmě neodpovídá aktuálnímu zájmu subjektu.

Do kategorie nudy spojené s nezajímavostí situace byly zahrnuty subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uvedena četnost výroků a jejich příklady): *nuda je, když mě to*

*nezajímá* (111; „Nudím se, když dělám něco, co mě nezajímá.“; „Kdy člověka nezajímá nebo není zaujat tím, co se kolem něho děje.“; „Právě probírané téma tě absolutně nezajímá (ve škole apod.)“; „Nedostatek zájmu k dané činnosti a aktivitě, člověk se nedokáže nadchnout pro konkrétní činnost.“); *nuda je, když mě to nebaví* (192; „Když mě žádná činnost, kterou chci dělat, nebaví.“; „Člověk nedělá aktivitu, která by ho bavila.“; „Když mě nebaví co dělám, přijde mi to nezajímavé, raději bych dělala něco jiného.“); *nuda je, když mě nic nebaví* (77; „Pro mě je to doba, když mě prostě nic nebaví.“; „Když už nevíš, co se sebou, nic tě nebaví, ani tvoje myšlenky.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení s nezajímavostí situace.

- Žáci z gymnázií (41,8 %, GYM) uvádějí nudu ve spojení s nezajímavostí situace s 1,4krát vyšší šancí oproti žákům ze středních odborných škol (34 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 24.

Tabulka 24 *Nuda\_nezajímavost situace vs. typ školy*

	Estimate	St. Err.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-0.663	0.090	0.515	54.620	1	<.001	-0.839	-0.488	0,006	0,008
typ školy (GYM)	0.333	0.142	1.395	5.523	1	0.019	0.055	0.611		

Note. Nuda\_nezajímavost situace '1' coded as class 1.; GYM = žáci gymnázií.

- Jedinci s průměrnou (středně rozvinutou) mírou perspektivní orientace (56,5 %, DUM\_G) uvádějí nudu ve spojení s nezajímavostí situace s 3,5krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou (slabě rozvinutou) mírou perspektivní orientace (27,3 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 25.

Tabulka 25 Nuda\_ nezajímavost situace vs. DUM\_G

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	P	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-0.981	0.339	0.375	8.396	1	0.004	-1.644	-0.317	0,036	0,048
DUM_G (průměrná m.)	1.243	0.417	3.467	8.905	1	0.003	0.427	2.060		
DUM_G (vysoká míra)	0.595	0.373	1.813	2.543	1	0.111	-0.136	1.327		

Note. Nuda\_ nezajímavost situace '1' coded as class 1.; DUM\_G = perspektivní orientace.

Uvedené rozdíly mezi sledovanými skupinami poukazují na to, že žáci z gymnázií uvádějí nudu ve spojení s nezajímavostí situace častěji než žáci ze středních škol, a dále, že jedinci s průměrnou (středně rozvinutou) mírou perspektivní orientace uvádějí nudu častěji ve spojení s nezajímavostí situace oproti jedincům s nízkou (slabě rozvinutou) mírou perspektivní orientace. Ve vztahu k proměnné typu školy se jedná o poměrně zajímavou informaci o žácích z gymnázií. Totiž jakoby tato skupina studentů byla více citlivější k situacím, které jejich zájmu neodpovídají. Proč tomu tak je, však na tomto místě nevyřešíme a můžeme pouze polemizovat. Úvahou se můžeme podívat na to, že v našem výběrovém souboru žáci z gymnázií prožívají nudu ve škole významně častěji oproti žákům ze středních škol, ovšem míra prožívané nudy ve škole se nijak významně nepropojila s nezajímavostí situace. Zato možné bližší vysvětlení by mohl přinést náhled na perspektivní orientaci žáků. Ve snaze modelovat v rámci logistické regrese složitější modely, tedy za předpokladu kontroly více nezávislých proměnných, nám konečný výstup nabízí jeden hlavní faktor ve vztahu k subjektivně hodnocené nezajímavosti situace, a tím byla právě perspektivní orientace. Jedinci s průměrnou (středně rozvinutou) mírou perspektivní orientace (a jedná se dominantně o zastoupení žáků z gymnázií) uvádějí nudu častěji ve spojení s nezajímavostí situace oproti jedincům s nízkou (slabě rozvinutou) mírou perspektivní orientace. Slabá míra perspektivní orientace značí zatím nijak nevykonstruovanou představu o tom, co budeme v budoucnu dělat, tj. jaké profese se budou žáci věnovat, příp. žáci s touto představou nijak v rámci výuky nepracují, tato představa profese pro ně nevystupuje jako významný motiv jejich učební činnosti. V protipólu vysoká míra perspektivní orientace naznačuje už poměrně jasné představy o budoucím povolání,



kteře jsou přitom významnou motivační pohnutkou žáků k učební činnosti. Střední míra perspektivní orientace znamená v podstatě nepřilíš vyhraněnou perspektivní orientaci, představa o budoucí profesi získává už jakési kontury, ale zatím ne příliš přesné, žáci se kupř. rozhodují, pracují s představou více profesí, v rámci učební činnosti potom tato představa o profesi vystupuje jako motivační pohnutka „někdy“. Pravděpodobně v situacích, kdy žák předjímá, že mu vyučovaná látka může být v budoucí profesi užitečná, se jeho perspektivní orientace projeví jako motiv k učení, situace je zajímavá. Naopak v situacích, kdy žák vyhodnotí, že látka/téma nedpovídá jeho modelované budoucí profesi, začíná se nudit. Možná se nabízí uvážít, že zatímco žáci s vysokou perspektivní orientací pracují s představou své profese poměrně stabilně a nejspíše dokáží více odolávat situacím, které nemají úplně vztažnost k budoucí profesi (anebo si tuto vztažnost dokáží lépe najít), žáci s průměrnou mírou perspektivní orientace více v situacích kolísají – buď se jim podaří vztažnost situace najít nebo ne. Žáci se slabě rozvinutou perspektivní orientací zatím nejspíše tolik neposuzují zajímavost/nezajímavost situace pod úhlem své představy o budoucím povolání.

#### **6.2.4 Nuda spojená s nedostatečně stimulujiící situací**

V rámci kategorizace jsme do kategorie IV. *Nuda spojená s nedostatečně stimulujiící situací* seskupili skupinu výroků, v nichž žáci spojovali svou nudu s nízkou stimulační hodnotou situace. Oproti předchozí kategorii zde není vyzdvihoáno nějaké subjektu neodpovídající, nezajímavé, téma, ale jakási nízká aktivizace z vnějšku – situace není pro subjekt dostatečně stimulujiící, aktivizující, situace má nízký budivý účinek na jedince. Stejně jako v případě předchozí kategorie nemáme k dispozici objektivní hledisko toho, zda daná situace ve skutečnosti je, nebo není dostatečně stimulujiící, opíráme se tedy opět o to, jak tuto situaci vnímá jedinec sám, subjektivně.

Do kategorie nudy spojené s nezajímavostí situace byly zahrnuty následující subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uvedena četnost výroků a jejich příklady): *nuda je, když je situace nezábavná* (45; „Jsem otrávená z toho, že nezažívám zábavu.“; „Situace, ve které se člověk dost nebaví.“; „Nuda je při práci, kterou mám dělat, ale není vůbec zábavná.“); *nuda je, když je situace málo podnětná, nezáživná* (31; „Nuda taky přichází při nezáživné konverzaci či tématu.“; „V televizi nic nedávaj.“); *nuda je, když je situace monotónní* (18;

„Nuda je i při nezáživné hodině, při neustále dlouhém výkladu.“; „Nudný výklad v hodině, nezábavný/stereotypní.“); *nuda je, když je situace známá, opakovaná* (9; „Ve škole co hodinu probíráme to, co už znám, prostě se při té hodině potom nudím.“; „Když už jsi všechny seriály a filmy viděla.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení s nedostatečně stimulující situací.

- Jedinci se studijním průměrem nad 2,5 včetně (13,1 %, st. průměr) uvádějí nudu ve spojení s nedostatečně stimulující situací s 2,2krát vyšší šancí oproti jedincům se studijním průměrem do 1,69 (6,4 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 26.

Tabulka 26 *Nuda \_nedostatečně stimulující situace vs. studijní průměr*

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.682	0.287	0.068	87.528	1	< .001	-3.244	-2.120	0,007	0,016
st. průměr (1,7 - 2,4)	0.434	0.345	1.544	1.584	1	0.208	-0.242	1.111		
st. průměr (nad 2,5)	0.791	0.353	2.205	5.007	1	0.025	0.098	1.483		

Note. Nuda \_nedostatečně stimulující situace '1' coded as class 1.; st. průměr = studijní průměr.

- Jedinci s průměrnou (středně rozvinutou) mírou výkonové motivace (16,5 %, DUM\_E) uvádějí nudu ve spojení s nedostatečně stimulující situací s 8,5krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou (slabě rozvinutou) mírou výkonové motivace (2,3 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 27.

Tabulka 27 *Nuda \_nedostatečně stimulující situace vs. DUM\_E*

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.761	1.012	0.023	13.826	1	< .001	-5.744	-1.779	0,021	0,049
DUM_E (průměrná m.)	2.136	1.056	8.470	4.093	1	0.043	0.067	4.206		
DUM_E (vysoká míra)	1.646	1.044	5.184	2.487	1	0.115	-0.400	3.691		

Note. Nuda \_nedostatečně stimulující situace '1' coded as class 1.; DUM\_E = výkonová motivace (potřeba úspěšného výkonu).

- Jedinci s nízkým zaměřením na fatalistickou přítomnost (19,7 %, S-ZTPI\_PRFA) uvádějí nudu ve spojení s nedostatečně stimulující situací s 3,6krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou (střední) mírou zaměření na fatalistickou přítomnost (6,3 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 28.

Tabulka 28 Nuda\_nedostatečně stimulující situace vs. S-ZTPI\_PRFA

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.691	0.365	0.068	54.264	1	< .001	-3.407	-1.975	0,035	0,066
S-ZTPI_PRFA (nízká míra)	1.288	0.465	3.627	7.666	1	0.006	0.376	2.200		
S-ZTPI_PRFA (vysoká míra)	0.835	0.604	2.305	1.911	1	0.167	-0.349	2.019		

Note. Nuda\_nedostatečně stimulující situace '1' coded as class 1.; S-ZTPI\_PRFA = zaměření na fatalistickou přítomnost.

Ve snaze modelovat v rámci logistické regrese složitější modely, tedy za předpokladu kontroly více nezávislých proměnných, nám konečný výstup nabízí jeden hlavní faktor ve vztahu k nedostatečně stimulující situaci, a tím byl studijní průměr. Výstupy nás tedy směřují k závěru, že nudu v důsledku nedostatečně stimulující (málo podnětné, málo vybuzející) situace prožívají zejména žáci se studijním průměrem nad 2,5 včetně (tedy žáci s horším studijním prospěchem) na rozdíl od žáků se studijním prospěchem do 1,6 (tedy oproti žákům s výborným prospěchem). Mohli bychom uvažovat, že žáci s horším studijním prospěchem potřebují silnější vybuzení v situacích (vyučovacích hodinách) než žáci s výborným prospěchem, potřebují se více „bavit“, při rutinních situacích, rutinním vyučování (ustálené, opakující se struktuře hodin bez „zábavy“ apod.) snáze podlehnou nudě než žáci s výborným prospěchem. Dá se opačně usuzovat, že žáci s výborným prospěchem nepotřebují tolik demonstrováné zábavy, neboť se dokáží nudě bránit, např. zaujetím pro poznatky či jinými mechanismy. Zajímavým poznatkem, který ještě k této próze připojíme je, že v našem šetření dosahují žáci středních odborných škol významně horšího prospěchu než žáci gymnázií, resp. pokud hovoříme o žácích se studijním prospěchem nad 2,5, představují tento vzorek především žáci středních odborných škol (37, 9 %) oproti žákům z gymnázií (16 %). Naopak kategorie žáků s prospěchem do 1,6 je zase významně více prezentována žáky gymnázií (35 %) oproti žákům středních odborných škol (22,8 %).

S vazbou k výše uvedeným závěrům můžeme shrnout, že jsou to zejména žáci středních odborných škol, kteří jsou citliví na výši stimulace situace – mají větší potřebu zábavy (vyššího vybuzení) než žáci gymnázií.

Určité úvahy se nám ale nabízejí i ke zjištění, že jedinci s průměrnou (středně rozvinutou) mírou výkonové motivace (potřebou úspěšného výkonu) uvádějí nudu ve spojení s nedostatečně stimulující situací častěji než jedinci s nízkou (slabě rozvinutou) mírou výkonové motivace (potřebou úspěšného výkonu). Žáci se středně rozvinutou mírou úspěšného výkonu mají potřebu zažívat v situacích úspěch (byť ve spojení s potřebou vyhnoutí se neúspěchu). Nedostatečně stimulující situace mohou vnímat jako rušivé, frustrující, mohou častěji upadat do stavu nudy proto, že (úvahově) je situace dostatečně neaktivizuje, je příliš monotónní, přitom tito žáci kupř. rádi soutěží, mají rádi nové výzvy a problémové úkoly, vítají situace, které na ně kladou vyšší (ale splnitelné) nároky, tedy přitažlivější jsou pro ně situace, které jim posouvají žebříček o něco výše a ukazují jim tak další potenciality jejich rozvoje. Za nedostatečně stimulující situaci mohou žáci považovat právě tu, která jim nic z výše řečeného nenabízí. Žáci se slabě rozvinutou mírou potřeby úspěšného výkonu nebývají příliš orientováni na dosažení úspěchu, jejich potřeba úspěšného výkonu nebývá rozvinutá. Do popředí se v jejich případě může dostat strachová motivace, anebo o nich můžeme uvažovat jako o žácích, kde není výrazně rozvinutá ani jedna z výkonových potřeb. Tito žáci opačně spíše vítají tyto nedostatečně stimulující situace, neboť v nich nehrozí neočekávané změny, žáci jsou spokojeni s jednoduchostí, čitelností a poklidným průběhem, není zde akcent záků na usilování o vlastní rozvoj, ba naopak se spíše zaměřují na „přežití“ situace bez významných hrozeb, ztrát a neúspěchů.

Poměrně zajímavou konstelaci nacházíme ve spojení nuda – nedostatečně stimulující situace – fatalistická přítomnost. Jedinci s nízkým zaměřením na fatalistickou přítomnost uvádějí nudu ve spojení s nedostatečně stimulující situací častěji oproti jedincům s průměrnou (střední) mírou zaměřením na fatalistickou přítomnost. Faktor (vysoké) fatalistické přítomnosti ukazuje na určitou bezmocnost ovlivnit současné dění, výsledky činnosti, vše zůstává v rukách jakési náhody nebo osudu. Jedinec cítí, že nemůže příliš ovlivnit to, co se děje nyní a bude dít v budoucnosti, nepřipadá si dost kompetentní k tomu, něco sám řídit, příliš neplánuje a oddává se vleku života, událostí. V případě nízkého zaměřením

na fatalistickou přítomnost tedy hovoříme o jedincích, kteří přemýšlejí o tom, co a jak mohou ovlivnit, kam chtějí dojít, cítí, že mají kompetence svůj život/situace aktuálně řídit – tito jedinci jsou tedy spíše frustrováni ze situací, které pro ně nejsou dostatečně stimulující, vybuzující, upadají v těchto situacích častěji do nudy než jedinci s vyšší mírou zaměření na fatalistickou přítomnost. Proč? Kupř. proto, že jedinci s nízkou mírou zaměření na fatalistickou přítomnost chtějí být, jak se říká, pány situace a v okamžiku, kdy nemají nad situací moc (nemohou změnit její podobu v dostatečně pro ně stimulující situaci), mohou upadat do nudy. Zároveň jejich citlivost na nedostatečně stimulující situaci může mít i souvislost s jejich plány do budoucna a cíli, protože situace je známá, už nenabízí nic nového, nebo v této situaci nebyl nalezen její význam do budoucnosti ani k současnému životu – cíl a vazba nebyly dostatečně demonstrovány (situace dostatečně nestimulovala k zamyšlení nebo pochopení jejího přesahu). Pokud jedinci s průměrnou mírou fatalistické přítomnosti nejsou tolik frustrováni nízkou stimulační hodnotou situace (její monotónností, známostí, očekávatelností atd.), může to být proto, že tito jedinci více podléhají řízení, řekněme vleku situace, s větší konformitou situaci přijímají, lépe se na ni adaptují a možná dokáží lépe porozumět jejímu cíli (příp. smyslu) i v jejím monotónním a tolik nevybuzujícím (nezábavném) podání.

Je opět povinností zmínit, že vazby mezi nudou a osobnostními charakteristikami studentů uvedené výše vnímáme pouze jako orientační, zejména intervaly spolehlivosti pro exponované koeficienty jsou velmi široké a nezřídka obsahují mezní hodnotu 1, která může značit, že námi sledované nezávisle proměnné mohou mít na závislou proměnnou v populaci zcela opačný efekt, než ukazují naše výsledky. Zůstaneme proto u vyjádření, že jisté spojitosti mezi nudou a nedostatečně stimulující situací nalzáme s nezávisle proměnnými, jakými jsou studijní průměr, výkonová motivace (v konceptu DUM\_1Ž, Hrabal & Pavelková, 2010) a fatalistická přítomnost (v konceptu S-ZTPI, Carreli et al., 2011).

### **6.2.5 Nuda spojená s povinnou situací**

V kategorii V. *Nuda ve spojení s povinnou situací* nalzáme velmi specifickou a zároveň silnou významovou úroveň nudy. Sledujeme ji v podtextu výroků žáků: „nudím se, když něco musím.“ Tedy nuda je, když máme povinnost něco absolvovat, situace je pro nás

povinná, přitom tato situace vyžaduje naplnění povinnosti a nedovoluje subjektu tuto povinnost opustit a jednat dle jeho záměrů, potřeb.

Do kategorie nudy spojené s povinnou situací byly zahrnuty následující subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uvedena četnost výroků a jejich příklady): *nuda je, když dělám něco z povinnosti* (57; „Nuda je, když člověk musí dělat, co ho nebaví a nenaplnuje, ale je to povinnost.“; „Nemůžeme dělat věci, které bychom zrovna dělat chtěli, a musíme dělat nebo poslouchat, co se nám nelíbí.“; „Dělat něco z donucení.“; „Jsem nucen dělat něco, o co nemám zájem.“); *nuda je, když nemohu dělat, co chci – musím dělat něco, co nechci* (93; „Dělat věci, které dělat nechceme, ale musíme.“; „Člověk nemá možnost dělat, co by chtěl dělat, nebo mu to nedovoluje okolí a nutí ho k něčemu, co ho nebaví.“); *nuda je, když nemohu dělat, co mě baví* (10; „Člověk nemůže dělat to, co ho baví a co by v danou chvíli chtěl dělat.“; „Nudění si představuji jako dělání něčeho, co nechci či nemám ráda, tedy když se věnuji nějaké činnosti, ale potřebovala bych/chtěla bych dělat něco jiného – co mám raději.“); *nuda je, když jsem někde, kde nechci být* (10; „Trávit čas nuceně tam, kde nechci (škola).“; „Chvíle, kdy jsem někde, kde nechci být.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení s povinnou situací.

- Jedinci s průměrně vysokým prožitkem nudy ve volném čase (nuda je zažívána „občas“; 22,1 %) uvádějí nudu ve spojení s povinnou situací s 1,7krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkým prožitkem nudy ve volném čase (nuda je zažívána „zřídka“, 14,3 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 29.

Tabulka 29 *Nuda\_povinná situace vs. nuda ve volném čase*

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.787	0.106	0.167	284.451	1	<.001	-1.995	-1.579	0,007	0,012
nuda-volný čas (průměrná m.)	0.525	0.227	1.691	5.376	1	0.020	0.081	0.969		
nuda-volný čas (vysoká míra)	0.634	0.480	1.886	1.745	1	0.186	-0.307	1.575		

Note. Nuda\_povinná situace '1' coded as class 1.

- Jedinci s vysokou mírou nedostatku vnější stimulace (22,2 %, BPS\_EXT) uvádějí nudu ve spojení s povinnou situací s 2,2krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou nedostatku vnější stimulace (11,3 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 30.

Tabulka 30 Nuda\_povinná situace vs. BPS\_EXT

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.057	0.182	0.128	127.580	1	<.001	-2.414	-1.700	0,016	0,027
BPS_EXT (nízká míra)	0.531	0.272	1.701	3.824	1	0.051	-0.001	1.063		
BPS_EXT (vysoká míra)	0.801	0.261	2.227	9.439	1	0.002	0.290	1.311		

Note. Nuda\_povinná situace '1' coded as class 1.; BPS\_EXT = nedostatečná externí stimulace.

- Jedinci s vysokou mírou negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení (22,2 %, MSBS\_HA) uvádějí nudu ve spojení s povinnou situací s 1,8krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení (13,8 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 31.

Tabulka 31 Nuda\_povinná situace vs. MSBS\_HA

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.833	0.157	0.160	136.214	1	<.001	-2.141	-1.526	0,010	0,015
MSBS_HA (nízká míra)	0.112	0.261	1.119	0.184	1	0.668	-0.400	0.624		
MSBS_HA (vysoká míra)	0.581	0.229	1.787	6.407	1	0.011	0.131	1.030		

Note. Nuda\_povinná situace '1' coded as class 1.; MSBS\_HA = negativní vliv vysoké úrovně nabuzení.

- Jedinci s vysokou mírou problémů se zaměřením/soustředěním pozornosti (20,4 %, MSBS\_IN) uvádějí nudu ve spojení s povinnou situací s 1,7krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou problémů se zaměřením/soustředěním pozornosti (13,2 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 32.

Tabulka 32 Nuda\_ povinná situace vs. MSBS\_IN

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	P	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.880	0.174	0.153	116.508	1	< .001	-2.221	-1.539	0,007	0,011
MSBS_IN (nízká míra)	0.270	0.256	1.311	1.114	1	0.291	-0.232	0.773		
MSBS_IN (vysoká míra)	0.520	0.238	1.682	4.784	1	0.029	0.054	0.986		

Note. Nuda\_ povinná situace '1' coded as class 1.; MSBS\_IN = problémy se soustředěním pozornosti.

Žáci, kteří nudu ve volném čase prožívají „občas“ (tedy častěji než žáci, kteří nudu ve volném čase prožívají jen zřídka) častěji reflektují, že se nudí, když něco musí dělat, příp. zároveň tedy nemohou dělat, co by chtěli. Těžko vysvětlit, jaké má tento fakt zázemí. V celém našem souboru většina žáků nudu ve volném čase prožívá jen zřídka (80 % žáků). K nám se nyní dostává skupina žáků, která z nějakého důvodu neumí nebo nemůže naložit se svým volným časem tak, jak by patrně chtěla, možná i ve volném čase musí dělat něco, co nechce. Volný čas totiž může kompenzovat ty situace, které jsou pro nás během všedního dne povinné – ve volném čase obvykle situace nebývá tak často povinná a jedinec si s ní může většinou naložit právě dle svých zájmů. V tomto případě jakoby volný čas nic výrazně nekompensoval, ale bohužel nevíme proč – jestli je to proto, že se jedinec musí věnovat ve volném čase dalším povinnostem, nebo neví, jak s volným časem naložit, odpověď neznáme.

V dalších výstupech se propojuje vazba mezi nudou vyvěrající z povinné situace (kdy „něco musíme“) s faktory dotazníkových nástrojů měřících náchylnost/sklon jedince k nudě (BPS a MSBS). Jednotlivá zjištění jsou velice překvapivá, neboť si zvláště protičeří a ukazují možná i na výrazné protimluvy samotných žáků. Kupř. žáci s vysokou mírou nedostatku vnější stimulace (BPS\_EXT) uvádějí nudu ve spojení s povinnou situací častěji oproti jedincům s průměrnou mírou nedostatku vnější stimulace. To znamená následující. Máme zde žáky, kteří vyžadují/potřebovali by, aby na ně působilo větší množství stimulujících podnětů z vnějšku, aby se nenudili. Povinnosti, povinný program, který na ně působí zvnějšku jako podnět a měl by nebo mohl by je tedy stimulovat, je paradoxně nudí, není pro ně stimulující. Závěr z logiky jejich premis by tedy patrně zněl – abych se nenudil, je třeba



mě stimulovat, ale ne povinností, čili dávejte mi podněty (možná více mě zabavte, co nejvíce mě bavte), ale nic po mně nechtějte, já si sám pak vyberu, co budu dělat nebo ne, bude to na mně. Pokud bychom snad na tuto požadovanou úroveň přistoupili – že si žák bude moci dělat, co chce (nebude nic muset), jak se rýsuje i v našem šetření, nepřinese to řešení nudy samotné. Rizikem může být, že žák jen propadne do námi modelované buď I. kategorie – absence zadání chybí, může si dělat, co chce, ale nedokáže se sám vybudit k aktivitě, nebo II. kategorie – podnětů je dost, ale jedinec si z nich nedokáže vybrat a stejně nakonec podléhá pasivitě a nudě. Navíc je nepravděpodobné, že by vysokou míru aktuálně vnímané nedostatečné vnější stimulace dokázala vykompenzovat jen jakási zábava. Požadavky a povinnosti jsou vnějším programem, který člověk ke své stimulaci také potřebuje.

Neméně zajímavý je výstup, že jedinci s vysokou mírou negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení (MSBS\_HA) uvádějí nudu ve spojení s povinnou situací častěji oproti jedincům s průměrnou mírou negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení. Zde můžeme uvést dvojí polemiku. Může se jednat o žáky, kteří jsou aktuálně pod tlakem přílišného množství povinností, přičemž toto nadměrné množství na jedince působí velmi negativně, v důsledku inhibičně, dostává jej jako nadměrný stres do určitého odporu, frustrace, sníženého výkonu, pasivity a nudy (protože např. není čas na to, aby jedinec ve svých povinnostech našel pozitivní podněty, nebo je tak vyčerpaný, že nemá sílu je více hledat). V této rovině bychom výstup vnímali jako odpovídající realitě, koncept nudy ve spojení s povinnou situací a vysokou úrovní MSBS\_HA může být v souladu. A protože faktory MSBS jsou mezi sebou korelované, může být s touto prózou při stejné logice věci propojeno i zjištění, že jedinci s vysokou mírou problémů se zaměřením/soustředěním pozornosti (MSBS\_IN) uvádějí nudu ve spojení s povinnou situací častěji oproti jedincům s průměrnou mírou problémů se zaměřením/soustředěním pozornosti. Přicházející roztržitost, neschopnost se dlouho soustředit na jeden podnět může být rovněž důsledkem nadměrného množství stávajících povinností.

Druhá úvaha poukazuje na protimluv žáků, kdy žáci aktuálně prožívají nedostatek vnější stimulace, ale povinnosti odmítají, resp. povinnosti je vedou k nudě. Ve spojení povinné situace a vysoké úrovně negativního vlivu nabuzení se může jednat o obdobnou situaci – žáci zde mají dostatečný vnější program, tento program je vysoce stimulující, ale přesto žáky

nudí – právě proto, že je povinný. Z pedagogické praxe by nám to mohlo připomínat situace, kdy se snažíme výuku učinit sebezábavnější, zajímavou, plnou podnětů, ale kdybychom se „na hlavu stavěli,“ cítíme, že naše působení tzv. nepadá na úrodnou půdu a žáky to nebaví. A možná je to tedy nebaví proto, protože je to zkrátka povinné, je to povinná situace, povinná učební látka, a to u některých žáků v dané situaci převládne.

Ve snaze modelovat v rámci logistické regrese složitější modely, tedy za předpokladu kontroly více nezávislých proměnných, nám konečný výstup nabízí jeden hlavní faktor ve vztahu k nedostatečně stimulující situaci, a tím byla vysoká míra negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení (MSBS\_HA). V kritickém náhledu musíme uzavřít, že vazby mezi nudou a osobnostními charakteristikami studentů uvedené výše vnímáme pouze jako orientační, v některých případech jsou intervaly spolehlivosti pro exponované koeficienty poměrně široké a nezděřídky obsahují mezní hodnotu 1, která může značit, že námi sledované nezávisle proměnné mohou mít na závislou proměnnou v populaci zcela opačný efekt, než ukazují naše výsledky, věcná hlediska jsou velmi nízká. Zůstaneme proto u vyjádření, že jisté spojitosti mezi nudou a povinnou situací nalézáme s nezávisle proměnnými jakými jsou nuda ve volném čase, nedostatek externí stimulace (v konceptu BPS, Farmer et al., 1986), negativní vliv vysoké úrovně nabuzení a problémy se zaměřením pozornosti (v konceptu MSBS, Fahlman et al., 2011).

### **6.2.6 Nuda spojená se ztrátou smyslu situace**

Podobně jako současné modely a teorie nudy i my v našem šetření shledáváme významně zastoupenou kategorii výroků, které spojují nudu se ztrátou smyslu prožívané situace. Nutno zdůraznit, že nalezení smyslu se propojuje se všemi předchozími významovými úrovněmi nudy. V kategorii VI. *Nuda ve spojení se ztrátou smyslu situace* žáci reflektují, že nuda vzniká v důsledku toho, že nenalézají smysl v činnosti, kterou vykonávají, postrádají její užitečnost, nepřikládají jí význam – ten nebyli schopni v situaci nalézt. Nalezení smyslu (činnosti, situace) se z dlouhodobého hlediska váže k osobnímu rozvoji, resp. seberozvoji jedince. Z toho důvodu byly k této kategorii přiřazeny i výroky, v nichž žáci vyjadřují, že zažívají nudu, když se nemohou (dostatečně) seberealizovat a posouvat dál. Žáci tedy vnímají význam situace jako velmi omezený, případně hodnotí, že

situace není pro jejich sebezrovoj vůbec významná (smysluplně jim nic neposkytuje nebo poskytuje omezeně).

Do kategorie nudy spojené se ztrátou smyslu situace byly zahrnuty následující subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uvedena četnost výroků a jejich příklady): *nuda je, když situace postrádá smysl* (72; „Zabitý čas bez smyslu.“; „Nenaložit se svým časem tak, aby to mělo pro mě nějaký smysl a hodnotný přínos.“; „Zahazování času něčím, co víš, že ti v budoucnu bude k ničemu, zbytečné plýtvání časem.“; „Situace je pro mě bezvýznamná.“; „Připadá mi, že všechno, co dělám, je zbytečné.“); *nuda je, když plýtvám časem na zbytečné věci* (56; „Nudit se podle mě znamená to, že ten čas není využitý k nějaké prospěšné činnosti.“; „Ztráta času, který by se dal nějak jinak využít, ale není možnost tak učinit.“; „Stav, kdy bych mohla dělat něco prospěšnějšího, ale nemohu, a to mě frustruje.“; „Ve škole: čas ztracený zbytečnou věcí.“; „Když se člověk nudí, tak zbytečně mrhá časem.“); *nuda je, když mě to nenaplnuje* (63; „Nemám možnost dělat činnost, která mě posouvá dál.“; „Nenaplnuje mě to.“; „Nuda – pocit, kdy nevím, co mám dělat, připadám si nevyužitě, k ničemu.“; „Nerozvíjím svou osobnost a ztrácím čas sezením a koukáním do zdi.“; „Dělám aktivitu, která mě nenaplnuje.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení se ztrátou smyslu situace.

- Žáci z gymnázií (22,8 %, GYM) uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu situace s 2,1krát vyšší šancí oproti žákům ze středních odborných škol (12,1 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 33.

Tabulka 33 *Nuda\_ztráta smyslu situace vs. typ školy*

	Estimate	St. Err.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.982	0.130	0.138	231.200	1	< .001	-2.237	-1.726	0,006	0,008
typ školy (GYM)	0.762	0.183	2.143	17.298	1	< .001	0.403	1.121		

Note. Nuda\_ztráta smyslu situace '1' coded as class 1.; GYM = žáci gymnázií.

- Jedinci s nízkou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (27,8 %, DUM\_H) uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu s 2,1krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (15,6 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 34.

Tabulka 34 Nuda\_ztráta smyslu situace vs. DUM\_H

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.689	0.314	0.185	28.914	1	< .001	-2.305	-1.074	0,014	0,022
DUM_H (nízká míra)	0.736	0.377	2.088	3.818	1	0.048	-0.002	1.475		
DUM_H (vysoká míra)	0.514	0.401	1.673	1.644	1	0.200	-0.272	1.301		

Note. Nuda\_ztráta smyslu situace '1' coded as class 1.; DUM\_H = motivace ve smyslu přání rodičů.

- Jedinci s průměrnou mírou zaměření na pozitivní budoucnost (29,3 %, S-ZTPI\_FUPO) uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu s 5,8krát vyšší šancí oproti jedincům s vysokou mírou zaměření na pozitivní budoucnost (6,7 %); jedinci s nízkou mírou zaměření na pozitivní budoucnost (30,2 %, S-ZTPI\_FUPO) uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu s 6,1krát vyšší šancí oproti jedincům s vysokou mírou zaměření na pozitivní budoucnost (6,7 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 35.

Tabulka 35 Nuda\_ztráta smyslu situace vs. S-ZTPI\_FUPO

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.639	0.732	0.071	13.001	1	< .001	-4.074	-1.205	0,030	0,053
S-ZTPI_FUPO (průměrná m.)	1.757	0.758	5.793	5.367	1	0.021	0.270	3.243		
S-ZTPI_FUPO (nízká míra)	1.803	0.769	6.067	5.501	1	0.019	0.296	3.309		

Note. Nuda\_ztráta smyslu situace '1' coded as class 1.; S-ZTPI\_FUPO = zaměření na pozitivní budoucnost.

- Jedinci s průměrnou mírou zaměření na negativní budoucnost (37,8 %, S-ZTPI\_FUNE) uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu s 10,1krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou mírou zaměření na negativní budoucnost (9,1 %); jedinci s vysokou mírou

zaměření na negativní budoucnost (24,8 %) uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu s 4,4krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou mírou zaměření na negativní budoucnost (9,1 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 36.

Tabulka 36 *Nuda\_ztráta smyslu situace vs. S-ZTPI\_FUNE*

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.303	0.524	0.100	19.288	1	< .001	-3.330	-1.275	0,054	0,083
S-ZTPI_FUNE (průměrná m.)	1.804	0.568	6.071	10.097	1	0.001	0.691	2.916		
S-ZTPI_FUNE (vysoká míra)	1.191	0.571	3.291	4.353	1	0.037	0.072	2.310		

Note. Nuda\_ztráta smyslu situace '1' coded as class 1.; S-ZTPI\_FUNE = zaměření na negativní budoucnost.

- Jedinci s vysokou mírou apatie (24 %, BPS\_APA) uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu s 1,8krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou mírou apatie (14,9 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 37.

Tabulka 37 *Nuda\_ztráta smyslu situace vs. BPS\_APA*

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.739	0.213	0.176	66.887	1	< .001	-2.156	-1.322	0,007	0,012
BPS_APA (průměrná m.)	0.392	0.258	1.479	2.305	1	0.129	-0.114	0.897		
BPS_APA (vysoká míra)	0.586	0.277	1.798	4.493	1	0.034	0.044	1.129		

Note. Nuda\_ztráta smyslu situace '1' coded as class 1.; BPS\_APA = apatie.

Ve výše uvedených výstupech můžeme číst, že žáci z gymnázií uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu častěji než žáci ze středních odborných škol. Nemáme bohužel další vodítka k tomu, abychom situaci vysvětlili plně odpovídajícím způsobem. Pro žáky z gymnázií by svědčilo, že jakmile není smysl situace zjevný, situace není jasněji vztažená k cíli a významu, není demonstrována její užitečnost, žáci mají větší tendenci upadat nudy než žáci ze SOŠ. Možná je to tím, že představa žáků gymnázií o budoucí profesi není ještě úplně přesná, vyhraněná, budoucnost ve smyslu výkonu profese je ještě daleko (protože se očekává

nástup na vysokou školu) a vzhledem k vzdělávacímu programu na gymnáziích, který bývá všeobecný, hodně všestranný, je možná pro žáky těžké (resp. těžší než pro žáky ze středních odborných škol) spatřovat např. v učebních situacích jejich jasný, praktický dosah. Zato žáci středních odborných škol mají vzdělávání více svázané s praxí, užitečnost informací je více zjevná a dosah výkonu profese má velmi blízký horizont.

Naše úvahy, že zde bude určitou roli sehrávat mj. perspektivní orientace, potvrzuje průzra dalšího výstupu sledující faktor S-ZTPI\_FUPO, která říká, že s klesající mírou zaměření na pozitivní budoucnost je častěji uváděna nuda ve spojení se ztrátou smyslu situace. Faktor pozitivní budoucnosti (vysoká míra) odráží snahu subjektu o důkladné plánování, svědomitost, dochvilnost, vytrvalost, mnohé subjekty podřizuje dosažení cílů, na které je výrazně orientován. Jedinci s nižší mírou zaměřenosti na pozitivní budoucnost nemají tedy tak silné motivační zakotvení v perspektivitě své budoucnosti a je pro ně o to obtížnější nacházet v situacích smysl. Dá se říci, že tito žáci se nudí, protože probíhající situace ještě nemá svůj smysl pro budoucnost. V logice věci pracuje s nízkou mírou zaměření na pozitivní budoucnost i vysoká míra zaměření na negativní budoucnost (viz faktor S-ZTPI\_FUNE) – s rostoucí mírou zaměření na negativní budoucnost je častěji uváděna nuda ve spojení se ztrátou smyslu. Vysoká míra zaměření na negativní budoucnost odráží tendenci jedince spíše neplánovat, cíle jsou zatím nejasné, přemýšlení o budoucnosti u jedince vzbuzuje úzkost, jedinec vnímá budoucnost pesimisticky či o ní přemýšlí jen málo. A tak bychom mohli analogicky výše k uvedenému závěru, že jedinci s vyšší mírou zaměřenosti na negativní budoucnost nemají tedy tak silné motivační zakotvení v perspektivitě své budoucnosti a je pro ně o to obtížnější nacházet smysl v (životních i školních) situacích. Situaci ještě podtrhuje výstup k faktoru apatie (BPS\_APA), který říká, že jedinci s vysokou mírou apatie uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu častěji oproti jedincům s nízkou mírou apatie. Vysoká míra ve faktoru apatie odráží jedince, kteří obtížně hledají smysl v situacích, obtížně nacházejí podněty k činnosti, hůře se vnitřně stimulují, podléhají monotónním a rutinním situacím a celkové osobní pasivitě.

Již na tomto místě musíme uvést, že ve snaze zavést v proceduře logistické regrese více nezávislých proměnných nám konečný výstup nabízí dva hlavní faktory související s nudou v důsledku ztráty smyslu situace, a tím byl typ školy a nízká míra zaměření na pozitivní

budoucnost (S-ZTPI\_FUPO). Výstup prezentuje tabulka 38. Interpretačně se tedy jeví, že v našem výběrovém souboru jsou to skutečně žáci z gymnázií s nižší mírou zaměření na pozitivní budoucnost, kteří až s 7krát vyšší šancí uvádějí (prožívají) nudu spojenou se situací, která pro ně postrádá smysl, oproti žákům ze středních odborných škol.

Tabulka 38 Vicedimenzionální model; nuda\_ztráta smyslu situace

	St. Estimate	St. Er.	z	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square
					Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.227	0.766	-4.215	0.040	17.765	1	< .001	-4.728	-1.727	0,134
typ školy (GYM)	1.131	0.312	3.619	3.098	13.097	1	< .001	0.518	1.743	
S-ZTPI_FUPO (průměrná m.)	1.944	0.771	2.522	6.987	6.362	1	0.012	0.433	3.455	
S-ZTPI_FUPO (nízká míra)	1.972	0.781	2.525	7.188	6.373	1	0.012	0.441	3.504	

Note. Nuda\_ztráta smyslu level '1' coded as class 1; S-ZTPI\_FUPO = zaměření na pozitivní budoucnost.

Výstup k faktoru DUM\_H ukazuje, že jedinci s nízkou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu častěji oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů. Naskytá se otázka, zda a nakolik jsou tito žáci v rodině a rodinou dostatečně motivováni k činnostem ve volném čase a ke studiu, nakolik jim rodiče pomáhají v nalezení smyslu činností a podporují je v samostatném hledání tohoto smyslu. Můžeme kupříkladu pracovat s představou žáků, kteří jsou ze strany rodičů ponecháni svému osudu, musí si zcela samy nacházet podněty ke stimulaci a nacházet smysl k této stimulaci. To se ale právě nedaří, je zjevné, že takové děti si sami úplně neporadí, častěji mají problémy nacházet smysl v situacích oproti dětem s průměrnou (střední mírou) rodičovské motivace, která se jeví jako zlatá střední cesta, jež svým způsobem chrání děti před podléháním nudě.

Přestože se nám některé výstupy jeví jako poměrně logické a věcně (i z praxe) by mohly tyto závěry celkem odpovídat skutečnosti, některá hlediska (ať už široké intervaly spolehlivosti, v některých případech hraniční p hodnoty ad.) nás upozorňují, že je třeba zatím vnímat tyto souvislosti skromně, tj. stejně jako v předchozích případech se omezíme na vyjádření, že nalézáme určité souvislosti mezi nudou spojenou se ztrátou smyslu situace a nezávisle proměnnými, jakými jsou: typ školy, faktor zaměření na pozitivní budoucnost a faktor

zaměřením na negativní budoucnost (konceptu S-ZTPI, Carelli et al., 2011), faktor apatie (v konceptu BPS, Farmer et al., 1986) a motivace ve smyslu plnění přání rodičů (v konceptu DUM\_1Ž, Hrabal & Pavelková, 2010).

### 6.2.7 Nuda spojená se samotou

Jako další kategorie nudy VII. *Nuda spojená se samotou* zde byla vyčleněna skupina výroků, v níž žáci reflektovali, že se nudí, když jsou sami. Žáci hovoří o samotě jako o příčině nudy – nudím se, protože jsem sám/a, když jsem sám/a. Nuda vyvěrající ze samoty může být velmi specifickou konstelací právě pro populaci žáků středoškoláků. Z vývojové psychologie víme, že pubescentní a adolescentní populace má vysokou potřebu sociability a sociální afiliace, pokud tedy pubescent/adolescent prožívá neuspokojení této potřeby, vyhodnocuje takové situace v podstatě jako nepříjemné a nudné. Zůstat osamocený v situaci se ale nemusí jen vázat k neuspokojení potřeby sociability, ale i k prožívání této situace jako ohrožující, neboť jedinec zůstává sám se sebou a je na všechno (na svůj volný čas, povinnosti, učení, na to se stimulovat atd.) zkrátka sám. Jinými slovy, být ve společnosti může být pro adolescenty jakýmsi copingovým mechanismem (obranným mechanismem před nudou), protože pak už na sebe a na situaci nejsou sami, je tu někdo, kdo jim může pomoci, o koho se mohou opřít. Pokud jsou sami, cítí se nepříjemně, protože musí nalézt jiný copingový mechanismus, který by je z nudy vyvedl, ale to se jim v koncích spíše nedaří (viz naše kategorie I.).

Do kategorie nudy spojené se samotou byly zahrnuty následující subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uvedena četnost výroků a jejich příklady): *nuda je, když jsem sám, nemám společnost* (52; „Člověk se většinou nudí, když není s přáteli, je sám.“; „Jsem sám doma a nikdo z kamarádů nemá čas.“; „Když nikdo nechce jít ven a mě nenapadá co dělat.“; „Člověk se většinou nudí, když není s přáteli, je sám.“; „Nemám nikoho kolem sebe a upadám do smutku.“); *nuda je, když si nemám s kým popovídat* (7; „Nemám si s kým povídat, jsem sama a nemám určenou práci (od rodičů atd.), kamarádi nemají čas.“; „Kolem sebe nemám nikoho, s kým bych si pokecal.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení se ztrátou smyslu situace.



- Jedinci s vysokou mírou citlivosti k nudě (13,2 %, ZBS) uvádějí nudu ve spojení se samotou s 2,7krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou citlivosti k nudě (5,2 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 39.

Tabulka 39 Nuda\_samota vs. ZBS

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.884	0.343	0.056	70.907	1	<.001	-3.555	-2.213	0,016	0,036
ZBS (nízká míra)	0.186	0.519	1.204	0.128	1	0.721	-0.832	1.204		
ZBS (vysoká míra)	1.007	0.441	2.738	5.225	1	0.022	0.144	1.871		

Note. Nuda\_samota '1' coded as class 1.; ZBS = Boredom Susceptibility Scale.

- Jedinci s nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (16,2 %, S-ZTPI\_PRHE) uvádějí nudu ve spojení se samotou s 4,5krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (4,2 %); jedinci s vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (10,2 %, S-ZTPI\_PRHE) uvádějí nudu ve spojení se samotou s 1,6krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (4,2 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 40.

Tabulka 40 Nuda\_samota vs. S-ZTPI\_PRHE

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.135	0.511	0.043	37.702	1	<.001	-4.136	-2.135	0,025	0,052
S-ZTPI_PRHE (nízká m.)	1.493	0.678	4.452	4.851	1	0.028	0.164	2.822		
S-ZTPI_PRHE (vysoká míra)	0.486	0.643	1.626	0.572	1	0.045	-0.774	1.747		

Note. Nuda\_samota '1' coded as class 1.; S-ZTPI\_PRHE=zaměření na hedonistickou přítomnost.

Pokud jedinci dosahují vysokého skóre ve škále ZBS, pak to de facto vypovídá o vysokém prožitku nudy v okamžiku, kdy se jedinci nenabízí nové stimuly a stimulující společnost. Škála ZBS obsahuje až 14 výroků (z celkových 20), které se týkají podnětnosti sociálního okolí jedince, resp. odrážejí, nakolik je pro jedince důležitá vnější stimulace sociálním

okolím. Určité spojitosti mezi výroky škály ZBS a výroky o nuditosti v důsledku osamocení jsou věcně velmi logické. Výstupy škály ZBS, že jedinci s vysokou mírou citlivosti k nuditosti uvádějí nuditost ve spojení se samotou častěji oproti jedincům s průměrnou mírou citlivosti k nuditosti, jsou tedy v souladu s tím, jak fenomén nuditosti vysvětlují naši žáci v oteřené otázce, co je to nuda.

Zjištění, že s velmi nízkou či s velmi vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (S-ZTPI\_PRHE) se zvyšuje citlivost k samotě nám odhaluje hlubší charakteristiky těchto žáků. Vysoká míra zaměření na hedonistickou přítomnost totiž reflektuje tendenci jedince k požitkářskému způsobu života, lehkovážný, nepromyšlený až riskantní přístup k řešení situací. Odhaluje jedince, kteří jsou orientováni na současné potěšení, s významnou motivací k vyhledávání nových podnětů (všimněme si souladu s výstupy ve škále ZBS) a iracionální (emocionální) tendenci v rozhodování. Můžeme si představit, že se zde jedná o žáky s vysokou potřebou společnosti, v níž mohou uspokojovat své potřeby (požitky života), demonstrovat svou odvahu k akci, rebelantským činům aj., být sami se sebou však tito jedinci umí nebo jim vyhovuje jen velmi málo. Na druhé straně jedinci s velmi nízkou zaměřeností na hedonistickou přítomnost samotu také příliš nevítají. Jedná se o jedince s opačnou charakteristikou – svědomité, pečlivé, racionální, hloubavé povahy, které přemýšlejí o důsledcích svého jednání do budoucna, ale bez velké odvahy riskovat a často s prolémy v rozhodování. Jestliže jedinci s vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost jdou do všeho, jak se říká, „po hlavě,“ jedinci s nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost mají opačný problém – se vůbec nějak rozhodnout, učinit rozhodný krok bez velkých strachů, úzkostí a bez participace špatného rozhodnutí a jeho negativních důsledků. Tito jedinci mohou vyhledávat ve společnosti druhých oporu při rozhodování (mohou až delegovat rozhodnutí na své sociální okolí), zároveň je tato skupina přátel může stimulovat k aktivitě, dobrodružství, které si jinak jedinec sám najít neumí a většinou je ani sám v rámci skupiny nepropaguje, nýbrž se nechává skupinou vést. Samota je tedy pro tyto jedince stavem nuditosti, kdy není nikdo, kdo by za ně přinášel, vkládal do situace nápady, fantazie, kdo by je utvrzoval v jejich pojetí světa či konkrétních rozhodnutích.

Při modelování více nezávisle proměnných k nuditě spojené se samotou se nám neukázal žádný výraznější faktor, navíc upozorňujeme, že výstupy procedury logistické regrese nemají příliš přesvědčivé parametry (např. hraniční p hodnoty, široké intervaly spolehlivosti pro exponované regresní koeficienty). Podobně tedy jako v předchozích případech se omezíme na vyjádření, že nalzáme určité souvislosti mezi nudou spojenou se samotou a nezávisle proměnnými, jakými jsou: citlivost k nuditě (v konceptu ZBS, Zuckerman et al., 1978) a faktor zaměření na hedonistickou přítomnost (konceptu S-ZTPI, Carelli et al., 2011).

### 6.2.8 Nuda spojená s negativním emočním laděním

Další výroky žáků již nejsou zaměřeny na příčiny vzniku nudy, ale na její průběh, její prožitek. V kategorii VII. *Nuda spojená s negativním emočním laděním* se velmi často žáci zmiňovali o nuditě jako o nepříjemně prožívaném emočním stavu. Uváděli celou řadu nejruznějších negativních emocí, ale i jiných konstruktů, které s emocemi souvisejí – např. frustrace nebo deprese. Nalezli jsme i výroky obecnějšího charakteru, v nichž se žáci zmínili o tom, že nudu prožívají nepříjemně.

Do kategorie nudy spojené s negativním emočním laděním byly zahrnuty následující subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uvedena četnost výroků a jejich příklady): *při nuditě jsem znechucený a otrávený* (45; „Pocit otrávenosti, špatná nálada, nemám do ničeho chuť, nemám z ničeho radost.“; „Totální znechucení ze všeho, nic se mi nechce.“); *při nuditě mám špatnou náladu* (40; „Mám špatnou náladu, do ničeho se mi nechce.“; „Jsem špatně naladěná, někdy i smutná.“); *nuda mě vyčerpává, jsem unavený* (37; „Úplně mě to zžírání, vyčerpává.“; „Je to tíživá vyčerpávající situace, cítím se hrozně.“; „Mám pocit, že bych radši nebyl, jsem unavený.“); *při nuditě mi chybí radost* (23; „Nemám z ničeho radost.“; „Nic mě v tu chvíli netěší.“); *při nuditě jsem bez nálady* (19; „Většinou jsme skleslí, bez nálady.“; „Mám nijakou náladu, nechce se mi nic dělat.“); *při nuditě mám skleslou, smutnou náladu* (9; „Většinou jsme skleslí, bez nálady a nic se nám nelíbí.“; „Nuda je sklíčenost, smutek, strach.“; „Když zažíváte nudu, zažíváte pocit zasmušilosti.“); *při nuditě jsem podrážděný* (14; „Odpor, mrzutost, dokáže mi naštvat a rozbouřit i úplná maličkost.“; „Jsem přemrzlý, všechno mě dráždí.“); *ostatní jednotlivé emoční stavy* (27; „Pojem nuda je pro mě synonymum deprese.“; „Nuda – pocit zoufalosti, co vlastně budu dělat, člověku se

ve chvíli nudy začnou promítat negativní myšlenky.“; „Jsou to chvíle, kdy se necítíme vůbec příjemně, ne tak, jak bychom si přáli.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení s negativním emočním laděním.

- Jedinci s nízkou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (26,1 %, DUM\_H) uvádějí nudu ve spojení s negativním emočním laděním s 2,4krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (13 %); jedinci s vysokou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (30,3 % ) uvádějí nudu ve spojení s negativním emočním laděním s 2,9krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (13 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 41.

Tabulka 41 Nuda\_negativní emoční ladění vs. DUM\_H

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.902	0.339	0.149	31.482	1	< .001	-2.567	-1.238	0,026	0,042
DUM_H (nízká míra)	0.861	0.400	2.365	4.629	1	0.031	0.077	1.645		
DUM_H (vysoká míra)	1.071	0.410	2.918	6.822	1	0.009	0.267	1.874		

Note. Nuda\_negativní emoční ladění '1' coded as class 1.; DUM\_H = motivace ve smyslu plnění přání rodičů.

- Jedinci s průměrnou mírou nedostatečné interní stimulace (20,5 %, BPS\_INT) uvádějí nudu ve spojení s negativním emočním laděním s 1,7krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou mírou nedostatečné interní stimulace (13,1 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 42.

Tabulka 42 Nuda\_negativní emoční ladění vs. BPS\_INT

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	P	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.886	0.229	0.152	67.923	1	< .001	-2.334	-1.437	0,007	0,011
BPS_INT (průměrná m.)	0.529	0.271	1.697	3.817	1	0.050	-0.002	1.060		
BPS_INT (vysoká míra)	0.227	0.308	1.255	0.545	1	0.460	-0.376	0.831		

Note. Nuda\_negativní emoční ladění '1' coded as class 1.; BPS\_INT = nedostatečná interní stimulace.

Negativní emoční ladění uvedlo ve spojitosti s nudou celkem 214 žáků, tzn. z 895 žáků každý čtvrtý žák. Vzhledem k takto silné skupině vyjádření můžeme říci, že prožitek nudy je skutečně vnímán jako nepříjemný psychický stav. A že je nuda obecně takto vnímána, vychází i z výstupů prezentovaných v tabulkách výše. Jeví se, že prožitek negativních emocí při stavu nudy není tolik vázán na námi sledované nezávisle proměnné, nabízí se nám pouze dvě konstelace.

První výstup poukazuje na spojení nudy, negativního emočního ladění a motivace ve smyslu plnění přání rodičů. Nudu ve spojení s negativním emočním laděním uvádějí častěji jedinci s nízkou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů a jedinci s vysokou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů. Jaká zamyšlení se nám nabízejí ve vztahu k žákům, které příliš nemotivují rodičovská přání a požadavky? Nebylo by od věci uvažovat nad tím, zda jsou tito žáci v rodině a rodinou dostatečně motivováni ve volném čase a ke studiu. Při představě, že žák přichází domů, kde nenachází od rodičů podporu ke koníčkům, ke studiu, není třeba veden ani k jiným povinnostem, je tento žák spíše ponechán svému vlastnímu osudu. Musí si sám nacházet podněty ke stimulaci, aby nepropadl nudě. Této skupině se to ale spíše málo daří, možná si neumějí sami poradit s časem nebo nacházet sami pohnutky k učení a pak samozřejmě více podléhají stavům nudy a k nim tedy vázaným negativním emočním stavům. Druhá skupina žáků vykazuje vysokou míru motivace k plnění rodičovských přání, požadavků. Jedná se zde o žáky, kteří prožívají nadprůměrný tlak od rodičů k tomu, aby kupř. měli ve škole vynikající výsledky, aby školu/obor vystudovali, i v domácím prostředí nebo volném čase může výrazně vystupovat rodičovská autorita – zájmy i činnosti doma

jsou jedinci v podstatě nařízeny, je tu silná regulace dítěte ze strany rodičů. A může být, že žák tuto vyšší regulaci přijímá, ztotožnil se s ní, je na ni zvyklý – je zvyklý mít nastavený program, povinnosti. Pokud tento program chybí, je to pro něj možná situace neobvyklá, každopádně jedinec sám si s ní rady neví, neumí/nenaučil se sám sebe regulovat/stimulovat, propadá nudě, která k sobě s největší pravděpodobností negativní emoční prožitek naváže. Může tu ale také figurovat skupina žáků, která se s tak vysokou regulací ze strany rodičů vnitřně neztotožnila. Navenek žák sice přání a požadavky rodiny nějak plní, ale samo o sobě ho to vlastně nudí – protože žák dělá něco, k čemu je donucen, ale přitom jeho samotného to nebaví. Činnosti, které tedy žák vykonává z povinnosti vůči rodičům, může prožívat jako nezábavné, nudné, nepříjemné nebo málo příjemné. Východiskem se tedy jeví sama průměrná, střední míra motivace rodičovskými přáními a požadavky, tedy jakýsi ideální stav, kdy se ze strany rodičů k dítěti nic nezanedbává, rodiče nabízejí dítěti motivační stimuly, pracují na interiorizaci těchto motivů. Na druhé straně se nic nepřehání, rodiče neusilují o to, aby dítě naplnilo většinou jejich neuskutečněná přání z mládí, aby za každou cenu vyhovělo jejich požadavku, naopak dítěti aktivně naslouchají, vnímají, co dítě zajímá, v čem je nadané apod. A k tomu zdůrazněme, že se v tomto smyslu jako ideální jeví i střední míra regulace ve smyslu nastavení programu – rodiče nabízí jak program, tak situace bez regulace, aby se dítě naučilo samo sebe stimulovat.

K dalšímu zjištění můžeme osvětlit, že pokud jedinci vykáží nízkou míru nedostatečné interní stimulace, pak to v převráceném slova smyslu znamená, že se tyto jedinci dokáží velmi dobře interně (vnitřně) stimulovat, dokáží se aktivizovat, nacházet v situacích podněty/motivy k činnosti, snadno se tedy zabaví, mají spoustu tvořivých nápadů, myšlenek – čili vcelku přirozeně aktivizují obranné mechanismy proti nudě. Jedinci s průměrnou mírou nedostatečné interní stimulace toto ovládají (nebo je jim přirozené) už méně, oproti předchozí skupině jedinců se jim méně daří nudným situacím předcházet anebo v nudných situacích nacházet podněty, které by je z tohoto stavu vyvedly. Mají tedy tendenci už více nudě propadnout (nejsou zde vnitřní motivy k činnosti, nebo jsou to motivy slabé, nejsou tvořivé nápady, chybí více osobní iniciativy) a propadnout nudě v próze našeho šetření znamená s velkou pravděpodobností tento stav prožívat nepříjemně, prožívat negativní emoce.

Ve snaze modelovat v rámci logistické regrese složitější modely, tedy za předpokladu kontroly více nezávislých proměnných, nám konečný výstup nabízí jeden hlavní faktor ve vztahu k negativními emočnímu prožívání, a tím byla motivace ve smyslu plnění přání rodičů (v konceptu DUM\_1Ž, Hrabal & Pavelková, 2010). Další výstup ve vztahu k nedostatečné interní stimulaci (v konceptu BPS, Farmer et al., 1986) je na hranici přijetí.

### 6.2.9 Nuda spojená se sníženou konací

V momentě, kdy jsme hovořili o nudě spojené s negativním emočním laděním, jsme již přešli od příčin nudy k jejím projevům – důsledkům. V kategorii IX. *Nuda spojená se sníženou konací* žáci spojují nudu se sníženou tendencí k aktivitě, k výkonu nějaké činnosti. Již v první kategorii nudy spojené s absencí zadání a nedostatkem angažovanosti se tento fenomén vyskytuje (kupř. nuda je nicnedělání), avšak je spíše uveden jako finální nečinnost bez konkrétní specifikace, jak se tato nečinnost projevuje blíže identifikovaným chováním. To nám právě reflektuje tato skupina výroků a je ji třeba vnímat jako doplňující kategorii k oblasti nudy spojené s absencí zadání a nedostatkem angažovanosti.

Do kategorie nudy spojené se sníženou konací byly zahrnuty následující subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uvedena četnost výroků a jejich příklady): *když se nudím, jenom sedím* (40; „Nevědět co dělat, jenom sedíš a nevíš co.“; „Jen tak sedět a přemýšlet o ničem.“; „Sedím a nechce se mi nic.“); *když se nudím, dívám se do neurčita* (27; „Sedět a koukat jak balík.“; „Když jen sedím a čumím do blba a nemám nebo nemůžu nic dělat.“; „Ztrácím čas sezením a koukáním do zdi.“); *když se nudím, jsem ospalý* (21; „Nuda se u mě projevuje tím, že začnu být ospalá.“; „Nuda je usínání, zívání, spánek.“); *když se nudím, jenom ležím* (17; „Myslím na hlouposti, ležím, nic se mi nechce dělat.“; „Když jen tak sedíte nebo ležíte a nedokážete se na danou věc soustředit a vlastně vás to ani nezajímá.“); *když se nudím, jsem líný* (11; „Často zažívám nudu, když jsem líná, třeba vstát z postele.“; „Nudit se je být zlenivělá k jakékoliv činnosti a nic tě nebaví a nechceš to dělat.“); *když se nudím, jsem bez energie* (7; „Nemám energii začít si číst, poslouchat hudbu.“; „Nemám odhodlání, energii.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení se sníženou konací.

- Žáci ze středních odborných škol (16,5 %, SOŠ) uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací s 1,6krát vyšší šancí oproti respondentům z gymnaziálních škol (10,8 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 43.

Tabulka 43 Nuda\_snížená konace vs. typ školy

	Estimate	St. Err.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.109	0.174	0.121	146.832	1	<.001	-2.451	-1.768	0,006	0,011
typ školy (SOŠ)	0.485	0.208	1.624	5.406	1	0.020	0.076	0.893		

Note. Nuda\_snížená konace '1' coded as class 1.; SOŠ = žáci středních odborných škol.

- Jedinci s nízkou mírou citlivosti k nudě (22,5 %, ZBS) uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací s 2,2krát vyšší šancí oproti respondentům s vysokou mírou citlivosti k nudě (11,5 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 44.

Tabulka 44 Nuda\_snížená konace vs. ZBS

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.040	0.295	0.130	47.889	1	<.001	-2.618	-1.462	0,014	0,023
ZBS (průměrná m.)	0.282	0.366	1.326	0.596	1	0.440	-0.435	0.999		
ZBS (nízká míra)	0.805	0.372	2.236	4.674	1	0.031	0.075	1.534		

Note. Nuda\_snížená konace '1' coded as class 1.; ZBS = Boredom Susceptibility Scale.

- Jedinci s nízkou mírou prožívané nudy ve škole (nudu prožívají zřídka; 25,2 %) uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací s 2,4krát vyšší šancí oproti jedincům s vysokou mírou prožívané nudy ve škole (nudu prožívají často; 12,2 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 45.



Tabulka 45 Nuda\_snížená konace vs. nuda ve škole

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.974	0.151	0.139	171.090	1	< .001	-2.270	-1.678	0,014	0,022
nuda ve škole (průměrná m.)	0.105	0.214	1.111	0.242	1	0.623	-0.314	0.525		
nuda ve škole (nízká míra)	0.887	0.266	2.429	11.165	1	< .001	0.367	1.408		

Note. Nuda\_snížená konace '1' coded as class 1.

- Jedinci s nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (35,1%, S\_ZTPI\_PRHE) uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací s 3krát vyšší šancí oproti jedincům s vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (15,1 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 46.

Tabulka 46 Nuda\_snížená konace vs. S-ZTPI\_PRHE

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.727	0.271	0.178	40.528	1	< .001	-2.259	-1.195	0,037	0,051
S-ZTPI_PRHE (průměrná m.)	-0.040	0.397	0.960	0.010	1	0.919	-0.818	0.737		
S-ZTPI_PRHE (nízká míra)	1.114	0.438	3.047	6.458	1	0.011	0.255	1.973		

Note. Nuda\_snížená konace '1' coded as class 1.; S-ZTPI\_PRHE = zaměření na hedonistickou přítomnost.

- Jedinci s nízkou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (18,3 %, DUM\_H) uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací s 2,6krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (7,8 %); jedinci s vysokou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (24,7 %) uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací s 3,9krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (7,8 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 47.

Tabulka 47 *Nuda\_snížená konace vs. DUM\_H*

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.471	0.425	0.085	33.778	1	< .001	-3.304	-1.638	0,030	0,053
DUM_H (vysoká míra)	1.357	0.491	3.886	7.640	1	0.006	0.395	2.320		
DUM_H (nízká míra)	0.972	0.489	2.644	3.954	1	0.047	0.014	1.930		

Note. Nuda\_snížená konace '1' coded as class 1.; DUM\_H = motivace ve smyslu plnění přání rodičů.

- Jedinci s nízkou mírou negativního vlivu nízké úrovně nabuzení (20,4 %, MSBS\_LA) uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací s 1,8krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou negativního vlivu nízké úrovně nabuzení (12,4 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 48.

Tabulka 48 *Nuda\_snížená konace vs. MSBS\_LA*

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.956	0.167	0.141	137.478	1	< .001	-2.283	-1.629	0,009	0,015
MSBS_LA (nízká míra)	0.595	0.243	1.814	5.982	1	0.014	0.118	1.072		
MSBS_LA (vysoká míra)	0.147	0.263	1.158	0.311	1	0.577	-0.369	0.663		

Note. Nuda\_snížená konace '1' coded as class 1.; MSBS\_LA = negativní vliv nízké úrovně nabuzení.

- Jedinci s vysokou mírou prožitku pomalého plynutí času (19,3 %, MSBS\_TP) uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací s 1,7krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou prožitku pomalého plynutí času (12,7 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 49.

Tabulka 49 Nuda\_snížená konace vs. MSBS\_TP

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	P	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.929	0.165	0.145	136.420	1	< .001	-2.252	-1.605	0,006	0,011
MSBS_TP (nízká míra)	0.131	0.269	1.140	0.237	1	0.627	-0.396	0.657		
MSBS_TP (vysoká míra)	0.501	0.240	1.650	4.359	1	0.037	0.031	0.971		

Note. Nuda\_ snížená konace '1' coded as class 1.; MSBS\_TP = zážitek pomalého plynutí času.

Žáci ze středních odborných škol uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací častěji než žáci z gymnázií. Máme bohužel jen málo informací k tomu, abychom vnímali tento výstup za ověřený, proto se budeme držet pouze určité úvahy, která by výsledek v našem šetření mohla vysvětlovat. V kategorii II. nudy spojené s konfliktem motivů jsme už podobnou tezi uvedli a věcně by bylo smysluplné, kdyby se tyto dvě kategorie provázaly. Již jsme naznačili úvahu, že žáci z gymnázií mívají většinou spoustu povinností kolem svého studia, nároky studia jsou na poměrně vysoké, studium vyžaduje od žáků každodenní přípravu, navíc mohou být gymnazisté ve větší časové tísní na to zkombinovat své koníčky (tréninky aj.) se studiem oproti žákům ze středních odborných škol. Na druhé straně žáci středních odborných škol možná nemusí být tolik vytěžováni samotným studiem a může jim vznikat větší množství volného času, ale jak říká výstup v II. kategorii – nemohou se rozhodnout, čím čas vyplní, resp. si možná mohou dovolit více upadat do stavu nicnedělání s těmito specifickými projevy (jen tak sedět, ležet apod.). K tomu můžeme připojit ještě výstup ve vztahu k nudě ve škole, který uvádí, že jedinci s nízkou mírou prožívané nudy ve škole uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací častěji oproti jedincům s vysokou mírou prožívané nudy ve škole. V našem výběrovém souboru jsou to právě žáci ze středních odborných škol, kteří se významně méně nudí ve škole oproti žákům z gymnázií. Jeví se, že v našem výběrovém souboru máme žáky ze středních odborných škol, kteří se ve škole méně nudí, ale častěji si (oproti žákům z gymnázií) nedokáží poradit s volným časem a uvádějí pak také častěji nudu ve spojení se sníženou konací. V obráceném vyjádření, máme zde žáky z gymnázií, kteří se sice nudí ve škole častěji, ale nudu spojenou se sníženou konací uvádějí méně. Pro žáky z gymnázií je typická nuda svázaná se situacemi, které pro ně postrádají

smysl (viz kategorie nuda ve spojení se ztrátou smyslu), a zdůrazněme, že zde podstatnou roli hraje jejich dosud méně vyhraněná perspektivní orientace, jak se ukázalo na provazbě mezi nízkou zaměřeností na pozitivní budoucnost a častějším uváděním ztráty smyslu situace právě žáky z gymnázií. Tito žáci říkají, že se sice ve škole významně více nudí, ale řekněme, že s volným časem umějí lépe naložit (ví čím se stimulovat) a my si to vysvětlujeme právě vazbou k mnoha povinnostem souvisejícími se studiem a časovým presem (jak skloubit studium a zájmy). Tuto souvislost nabízí i výstup S-ZTPI\_PRHE, který se při snaze zahrnout do logistické regrese více nezávislých proměnných ukázal spolu s typem školy jako klíčový moment (jediný nalezený model při kontrole více parametrů, prezentuje jej tabulka 50).

Tabulka 50 *Vícedimenzionální model; nuda\_snížená konace*

	St. Estimate	St. Er.	z	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square
					Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.444	0.445	0.087	-5.488	30.120	1	<.001	-3.316	-1.571	0,073
typškoly (SOŠ)	0.998	0.444	2.712	2.247	5.048	1	0.025	0.127	1.868	
S-ZTPI_PRHE (průměrná m.)	-0.063	0.401	0.939	-0.158	0.025	1	0.875	-0.849	0.722	
S-ZTPI_PRHE (nízká míra)	1.019	0.445	2.769	2.288	5.236	1	0.022	0.146	1.891	

Note. Nuda\_snížená konace level '1' coded as class 1., S-ZTPI\_PRHE = zaměření na hedonistickou přítomnost.

Z modelu je zjevné, že jsou to právě žáci ze středních odborných škol, kteří uvádějí nudu častěji ve spojení se sníženou konací, kteří vykazují nízkou míru zaměření na hedonistickou přítomnost (oproti žákům z gymnázií s nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost). Tento výstup tedy ještě interpretačně doplňuje (v souvislosti s předchozími zjištěními), že žáci ze středních odborných škol se oproti žákům z gymnázií ve škole méně nudí, ale častěji si (oproti žákům z gymnázií) nedokáží poradit s volným časem a/nebo mají nízkou zaměřenost na hedonistickou přítomnost (tj. mají nízkou motivaci k vyhledávání podnětů), a v důsledku toho častěji prožívají nudu ve spojení se sníženou konací. Taková skutečnost opět prokazuje, že perspektivní orientace hraje jednu z klíčových rolí v prožitku nudy.

Protože jsme výše v textu, v kategorii nudy spojené se samotou (viz kategorie VII.), již uváděli vyjádření o jedincích s vysokou mírou citlivosti k nudě, dovolíme si u této kategorie zůstat a náš výstup obrátíme nejdříve právě k těmto jedincům. Připomínáme, že jedinci s vysokou mírou citlivostí k nudě (a zejm. v souladu s výstupy S-ZTPI, vysokou mírou zaměřenosti na hedonistickou přítomnost) vyžadují neustále nové podněty ke své stimulaci a nezůstávají, jak se říká, „v klidu.“ Pro ně je určitým copingovým mechanismem (jak se nenudit, jak utéct z nudy) hledání a nalezení společnosti, aktivit, dobrodružství, něčeho nového; tj. zdá se, že se tito jedinci aktivně snaží z nudy vyjít, nikoli propadnout do stavu nicnedělání. Naopak tedy jedinci s nízkou mírou citlivostí k nudě mají rádi svůj klid, své stereotypy, opakované rituály, bez potřeby nových stimulů – uspokojí se se známým. To, že uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací častěji oproti jedincům s vysokou mírou citlivosti k nudě můžeme vysvětlit úvahou, že jsou v podstatě zvyklí na tento způsob prožitku modelově nudných situací bez toho, aniž by aktivovali (aniž by cítili potřebu aktivovat) copingové mechanismy. Pro ně poklidné činnosti, jaké nabízí ZBS, jsou typicky spojené se sníženou konací (dívám se na film, prohlížím si fotky, jsem rád doma, upřednostuji poklidnou konverzaci apod.). Tato premisa by mohla být potvrzena i v souladu s výstupem MSBS\_LA, který prezentuje, že jedinci s nízkou mírou negativního vlivu nízké úrovně nabuzení uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací častěji oproti jedincům s průměrnou mírou negativního vlivu nízké úrovně nabuzení. Zde máme opět jedince, kteří neprožívají nízkou úroveň nabuzení negativně – naopak nízká úroveň nabuzení vyhovuje, vyhovuje jim tedy klid, dokáží být sami se sebou, ve svém světě, ve kterém nacházejí naplnění (bez pocitů sklíčenosti, samoty apod.). A protože jsou faktory MSBS vzájemně korelované, dovolíme si dát do souvislosti s výstupy ZBS a MSBS\_LA ještě výstup týkající se pomalého plynutí času (MSBS\_TP), který se k těmto prázám rovněž věcně připojuje. Klesá-li míra MSBS\_LA, tedy čím je nižší míra negativního vlivu nízké úrovně nabuzení, tím je nižší míra prožitku pomalého plynutí času. A opět se ukazuje, že naši jedinci, kteří mají nízkou citlivost k nudě a nízkou míru negativního vlivu nízké úrovně nabuzení neprožívají negativně pomalý tok plynutí času, naopak ten dobře a trpělivě ve svém světě zpracovávají, tedy relativně dlouhé časové úseky dobře snášejí. Na rozdíl od skupiny jedinců s vysokou citlivostí k nudě a vysokou mírou negativního vlivu nízké úrovně nabuzení,

prahnoucí po neustále nových podnětech, již tedy častěji vnímají pomalé plynutí času za negativní důsledek nudy.

Pro potřeby uvedení dalšího výstupu zrekapitulujme, že jedinci s nízkou a vysokou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů uváděli oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů častěji nudu ve spojení s negativním emočním laděním, k tomu ještě jedinci s nízkou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů uváděli nudu častěji ve spojení se ztrátou smyslu situace a k tomu nyní napojíme výstup této kategorie, totiž že jedinci s nízkou a vysokou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů uvádějí oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů častěji nudu ve spojení se sníženou konací. A vše dává logickou souvislost s úvahami, které jsme nabídli již výše v textu ve spojení nudy s motivací ve smyslu plnění přání rodičů. Pokud zde tedy máme děti, které jsou ze strany rodičů málo stimulovány, anebo naopak stimulovány nadměrně (je zde vysoká rodičovská kontrola a regulace), pak tyto děti nejenže častěji nudu negativně prožívají, ale zároveň je tento prožitek nudy také častěji spjat s nečinností ve smyslu specifických projevů jako je jen tak sedět, dívat se do prázdna, neurčita, ležet, nemít si s kým popovídat ad. Opět se tedy jeví, že se ideálním východiskem zdá být průměrná míra rodičovské regulace, která stimuluje dítě k tomu, aby příliš často neprožívalo stavy nudy, aby je přitom neprožívalo negativně, a učí je i vnitřní stimulaci, tedy vyvinout takové copingové mechanismy, kterými se samo brání upadnutí do nečinnosti.

#### **6.2.10 Nuda spojená se sníženou kognicí**

Kategorie výroků X. *Nuda spojená se sníženou kognicí* sleduje zejména problémy s koncentrací pozornosti, neschopností udržet pozornost směrem k jednomu bodu/jedné situaci až k úplnému odpoutání se od situace, kdy jedinec nereflektuje dění kolem sebe, je lhostejný a apatický vůči vnějšimu dění.

Do kategorie nudy spojené se sníženou kognicí byly zahrnuty následující subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uvedena četnost výroků a jejich příklady): *když se nudím, nemohu se soustředit* (32; „Při nudě je obtížné soustředit se nebo vykonávat daný úkol.“; „Pořád myšlenkami utíkám od daného tématu.“; „V bodech bych nudu definoval jako sníženou momentální pozornost, neschopnost se soustředit.“; „Když se nudím, tak u ničeho dlouho nevydržím.“); *když se nudím, nevnímám, co se děje kolem* (16; „Pocit nezájmu o věci,

co se dějí okolo tebe, vnitřní prázdnota.“; „Nuda = když člověka většinou nezajímá to, co se děje kolem něj v tu danou situaci.“; „Nudit se znamená bezcílne dělat nějaké činnosti, koukat do prázdna a být mimo dění.“; *když se nudím, jsem lhostejný, apatický* (5; „Nudit se = něco mě nebaví, ignoruji to.“; „Je mi vše lhostejné.“; „Pojem nuda bych vysvětlila jako situaci, když ležím na pohovce, dívám se na seriál, ale je mi vlastně jedno, vůbec ho nevnímám.“; „Jsem apatická, taková mimo.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení se sníženou kognicí.

- Žáci z gymnázií (7,9 %, GYM) uvádějí nudu ve spojení se sníženou kognicí s 1,8krát vyšší šancí oproti žákům ze středních odborných škol (4,5 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 51.

Tabulka 51 Nuda\_snížená kognice vs. typ školy

	Estimate	St. Err.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.050	0.205	0.047	222.131	1	< .001	-3.451	-2.649	0,005	0,013
typ školy (GYM)	0.593	0.287	1.810	4.290	1	0.038	0.032	1.155		

Note. Nuda\_snížená kognice '1' coded as class 1.; GYM = žáci gymnázií.

- Jedinci s nízkou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (10,4 %, DUM\_H) uvádějí nudu ve spojení se sníženou kognicí s 8,9krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů (1,3 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 52.

Tabulka 52 Nuda\_snížená kognice vs. DUM\_H

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-4.331	1.007	0.013	18.512	1	< .001	-6.304	-2.358	0,026	0,077
DUM_H (nízká míra)	2.181	1.052	8.854	4.300	1	0.038	0.119	4.242		
DUM_H (vysoká míra)	1.274	1.129	3.576	1.274	1	0.259	-0.939	3.487		

Note. Nuda\_snížená kognice '1' coded as class 1.; DUM\_H = motivace ve smyslu plnění přání rodičů.

- Jedinci s nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (13,5 %, S-ZTPI\_PRHE) uvádějí nudu ve spojení se sníženou kognicí s 7,3krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (2,1 %); jedinci s vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (9,4 %, S-ZTPI\_PRHE) uvádějí nudu ve spojení se sníženou kognicí s 4,9krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (2,1 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 53.

Tabulka 53 Nuda\_snížená kognice vs. S-ZTPI\_PRHE

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.850	0.715	0.021	29.032	1	< .001	-5.251	-2.450	0,029	0,078
S_ZTPI_PRHE (nízká míra)	1.994	0.861	7.344	5.359	1	0.021	0.306	3.682		
S_ZTPI_PRHE (vysoká míra)	1.588	0.788	4.896	4.063	1	0.044	0.044	3.133		

Note. Nuda\_snížená kognice '1' coded as class 1.; S-ZTPI\_PRHE = zaměření na hedonistickou přítomnost.

- Jedinci s vysokou mírou nedostatečné interní stimulace (9,7 %, BPS\_INT) uvádějí nudu ve spojení se sníženou kognicí s 2,1krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou nedostatečné interní stimulace (4,8 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 54.

Tabulka 54 Nuda\_snížená kognice vs. BPS\_INT

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-2.992	0.274	0.050	119.370	1	< .001	-3.529	-2.455	0,007	0,018
BPS_INT (nízká míra)	0.601	0.391	1.824	2.360	1	0.125	-0.166	1.367		
BPS_INT (vysoká míra)	0.763	0.374	2.144	4.151	1	0.042	0.029	1.497		

Note. Nuda\_snížená kognice '1' coded as class 1.; BPS\_INT = nedostatečná interní stimulace.

K dosavadním informacím o žácích z gymnázií se nám přidává poznatek, že mají tito žáci častěji problémy s udržení pozornosti než žáci ze středních odborných škol. V důsledku



narušené pozornosti upadají do nudy, nebo obráceně, z důvodu upadnutí do nudy mají problém koncentrovat svou pozornost k probíhajícímu dění/podnětům. To si vysvětlujeme zejména v souvislosti s tím, že žáci gymnázií zažívají nudu ve škole významně častěji, možná k tomu přistupuje i úvaha, že řada předmětů na gymnáziích je vedna zejména výkladovou metodou (analogickou vysokým školám), proto může být, že udržet pozornost bude pro tyto žáky obtížnější než pro žáky středních škol, kde předpokládáme vyšší aktivaci žáků. Ale nemůžeme samozřejmě tento závěr potvrdit, jedná se pouze o možnost.

Taktéž přikládáme informaci k jedincům s nízkou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů. Již výše jsme uváděli, že děti bez většího rodičovského vedení uvádějí častěji nudu v důsledku nenalezení smyslu v situaci, nudu prožívají hůře, častěji s negativními emocemi, přitom více tíhnou ke konečné nečinnosti (snížené konaci). K tomu zde dodáváme, že také častěji oproti jedincům s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů mívají problémy se soustředěním pozornosti.

I o jedincích s velmi nízkou či s velmi vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (S-ZTPI\_PRHE) můžeme rozšířit dosavadní zjištění. Již víme, že jedinci jak s nízkou, tak s vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost mají vysokou citlivost k samotě (z důvodu samoty propadají častěji do nudy), jedinci s nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost mají větší tendenci k nečinnosti (snížené konaci), obě skupiny mají přitom výrazné problémy se soustředěním pozornosti, v důsledku čehož upadají do nudy, anebo jsou tyto problémy přímo součástí prožívané nudy (jsou jejím důsledkem). Připomeňme, že jedinci s vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost mají tendenci k nepromyšlenému, riskantnímu způsobu života bez velkého plánování, jsou spíše orientováni nažitky v přítomné situaci s významnou motivací k neustálému vyhledávání nových podnětů. Právě tato jejich labilita, neschopnost dlouhodobě vydržet u jednoho podnětu a tendence k neustálému vyhledávání nových, vzrušujících podnětů, vysvětluje jejich problémy s koncentrací. Na druhé straně jedinci s velmi nízkou zaměřeností na hedonistickou přítomnost vystupují jako racionální a přemýšlivé osobnosti, které pracují s plány a cíli do budoucnosti, ovšem přemýšlejí o důsledcích svého jednání až příliš nebo příliš dlouho – chybí jim odvaha v rozhodování. To nejspíše vyvolává problémy s přenášením pozornosti na jiné, nově přicházející podněty. Dá se uvažovat, že všechny

neuzavřené myšlenkové pochody těchto jedinců mohou velmi obsesivně obtěžovat a narušovat jejich soustředění.

Zjištění, že jedinci s vysokou mírou nedostatečné interní stimulace uvádí nudu ve spojení se sníženou kognicí častěji oproti jedincům s průměrnou mírou nedostatečné interní stimulace může věcně souviset s předcházejícím výstupem k DUM\_H i S-ZTPI\_PRHE. Obzvláště zaměříme-li se na jedince s nízkou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů, kteří, jak jsme několikrát uváděli, sami nenacházejí dostatečnou vnitřní stimulaci k činnosti, sami nedokáží nalézat smysl v situacích (resp. mají s tím větší obtíže než jedinci s průměrnou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů), mají problémy zaměřit a udržet pozornost a finálně končí v nečinnosti. K výstupům S-ZTPI\_PRHE lze tuto prózu nalézt v případě jedinců s velmi nízkou zaměřeností na hedonistickou přítomnost. Tyto jedince jsme popsali jako osobnosti, které při své racionální a hloubavé povaze jsou citlivé na samotu, neboť jim schází také silnější vnitřní stimulační, sami se sebou si v „nenaprogramovaném“ čase nevědí rady, neumějí se rozhodnout, čemu se budou věnovat, raději se obracejí k okolí, kde nalézají vnější oporu a stimulaci k činnosti.

Při modelování více nezávisle proměnných k nudě spojené s poruchami koncentrace se nám neukázal žádný výraznější faktor, navíc upozorňujeme, že výstupy procedury logistické regrese nemají příliš přesvědčivé parametry (např. hraniční p hodnoty, široké intervaly spolehlivosti pro exponované regresní koeficienty). Podobně tedy jako v předchozích případech se omezíme na vyjádření, že nalézáme určité souvislosti mezi nudou spojenou se sníženou kognicí a nezávisle proměnnými, jakými jsou: typ školy, motivace ve smyslu plnění přání rodičů (v konceptu DUM\_1Ž, Hrabal & Pavelková, 2010), nedostatek interní stimulace (v konceptu BPS, Farmer et al., 1986) a faktor zaměření na hedonistickou přítomnost (v konceptu S-ZTPI, Carelli et al., 2011).

### **6.2.11 Nuda spojená s aktivací copingových mechanismů**

Poměrně významně zastoupenou skupinu výroků zaznamenáváme v kategorii XI. *Nuda spojená s aktivací copingových mechanismů* v žákovských vyjádřeních, že když se nudí, snaží se z tohoto stavu co nejrychleji dostat, vymanit, snaží se najít způsoby, kterými by mohli nudu zahnat, přemýšlejí de facto o tom, jak se zabavit, co dělat, aby nuda pominula. Jinými slovy už nám zmiňují některé copingové mechanismy, jimiž se snaží nudě zabránit.

Do kategorie nudy spojené s aktivací copingových mechanismů byly zahrnuty následující subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uvedena četnost výroků a jejich příklady): *potřebuji z nudy uniknout* (34; „Člověka nebaví v daném okamžiku, co dělá nebo co se děje, a tak vymýšlí milion způsobů, jak by se ze situace vyvlékl, nebo přemýšlí úplně nad něčím jiným.“; „Nuda znamená bloumat o tom, jak z ní ven.“; „Když ubíhá čas pomalu, člověk se o nic nezajímá, ale myslí na to, aby ta situace co nejdřív skončila.“; „Když člověk nemá, co dělat, nemá žádné aktivity, které by ho bavily, a tak hledá východisko z této situace.“); *když se nudím, přemýšlím o tom, co bych mohl/a dělat* (21; „Přemýšlet nad věcmi, které můžete dělat místo toho co děláte, protože to co děláte vás nezajímá ani nebaví.“; „V takových případech vymýšlím všechno možné, co by se tak dalo dělat.“); *když se nudím, přemýšlím o hloupostech* (13; „Myslím na hlouposti, ležím, nic se mi nechce dělat.“; „Člověk nemá co dělat a vymýšlí různé kraviny.“); *když se nudím, vykonávám neúčinné činnosti* (21; „Nuda je nic nedělání, a když už dělání, tak nepodstatných věcí, které nám nepřinesou žádné uspokojení, a přemýšlení nad zbytečností.“; „Když nemám stanovený plán, a pouze volný čas vyplňuji „mrtvými“ činnostmi jako např. koukáním na TV, poslechem hudby.“; „Čas který zabijím sledováním blbostí na internetu, představováním si toho co chci dělat a jak chci žít, ale ve finále to žiju jen skrze virtuální svět – videa, hry, atd.“); *když se nudím, sním* (4; „Radši zavřu oči a sním o věcech, které mi jsou příjemné.“; „Když se nudím, tak odpočívám a sním si.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení s aktivací copingových mechanismů.

- Jedinci s vysokou mírou poznávací motivace (15 %, DUM\_C) uvádějí nudu ve spojení s aktivací copingových mechanismů s 3,8 krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou poznávací motivace (4,4 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 55.

Tabulka 55 Nuda\_aktivace copingových mechanismů vs. DUM\_C

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.076	0.590	0.046	27.136	1	< .001	-4.233	-1.919	0,021	0,046
DUM_C (nízká míra)	0.591	0.944	1.806	0.392	1	0.531	-1.258	2.440		
DUM_C (vysoká míra)	1.339	0.625	3.816	4.590	1	0.032	0.114	2.564		

Note. Nuda\_aktivace copingových mechanismů '1' coded as class 1.; DUM\_C = poznávací motivace.

Výstup, který nám prezentuje poznávací motivace, tedy že jedinci s vysokou mírou poznávací motivace uvádějí nudu ve spojení s aktivací copingových mechanismů častěji oproti jedincům s průměrnou mírou poznávací motivace, je věcně velmi logický. Tito jedinci jsou velmi motivováni/stimulováni samotnými poznatky, které jim situace nabízí, jedinci nám zde sdělují, že nuda pro ně není přijatelný stav, se kterým by se smířili. Naopak se aktivně snaží najít stimulující podněty, které by je z nudy vyvedly – častěji tedy zapojují copingové mechanismy proti nudě oproti jedincům s nižší mírou poznávací motivace. K tomuto poznání ještě připojíme informaci, že jsou to zejména žáci gymnázií (82,1 %), kteří vykazují významně vyšší poznávací motivaci oproti žákům ze středních odborných škol (60,1 %). U žáků středních odborných škol našeho výběrového souboru zaznamenáváme významně nižší poznávací motivaci (12,3 %) oproti žákům z gymnázií (1,3 %). Můžeme tedy dovodit, že žáci z gymnázií vykazují významně vyšší míru poznávací motivace a častěji aktivují copingové mechanismy při prožívané nudě (nebo jejímu vzniku častěji preventivně brání) oproti žákům ze středních odborných škol.

Při modelování více nezávisle proměnných k nudě spojené s aktivací copingových mechanismů se nám neukázal žádný jiný výraznější faktor, vzhledem ale k některým kritériím výstupu se vyjádříme v tom smyslu, že nalézáme určité souvislosti mezi nudou spojenou s aktivací copingových mechanismů a nezávisle proměnnou, jakou je poznávací motivace (v konceptu DUM\_1Ž, Hrabal & Pavelková, 2010).

### 6.2.12 Nuda spojená s inhibicí copingových mechanismů

Oproti předchozí kategorii se menší skupina žáků v našem šetření vyjádřila, že nuda je situace, z níž nelze uniknout, je to situace bez východiska, situace, kterou lze jen těžko změnit, překonat. Tyto výroky jsme seskupili do kategorie XII. *Nuda spojená s inhibicí copingových mechanismů*, která tedy zastupuje skupinu žáků s tendencí se stavu nudy oddat bez snahy aktivovat copingové mechanismy, které by je z nudy vyvedly.

Do kategorie nudy spojené s inhibicí copingových mechanismů byly zahrnuty následující subkategorie (označeny kurzivou, v závorkách je uvedena četnost výroků a jejich příklady): *nuda je situace, z níž nelze uniknout* (17; „Nuda je stav, kdy člověk nemá možnost uniknout.“; „Je to situace, ze které nejde ven, jestliže jsme ve škole, pokud se tam nudíme, tak s tím nic neuděláme, prostě to tak je.“; „Nuda je těžko překonatelná situace.“; „Mám vztek, že nejde z nudy ven.“; „Svírající pocit uvnitř břicha, který neodeznívá, protože vás nic nenaplnuje a nebaví, takže to musíte přečkat.“); *nuda je situace, v níž se cítím bezmocný* (17; „Pocit samoty a bezmoci s tím v tu chvíli něco udělat.“; „Nudit se – cítit se marně, otráveně.“; „Pocity beznaděje, že s tím nemůžeš nic udělat.“; „Cítíme se bezmocní, podráždění a zbyteční a nejde z toho ven.“; „Jen bezradně dlouhé hodiny pluji bytem a ve výsledku neudělám nic.“; „Připadám si zbytečně a hloupě.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení s inhibicí copingových mechanismů.

- Jedinci s vysokou mírou nedostatečné interní stimulace (6,3 %, BPS\_INT) uvádějí nudu ve spojení s inhibicí copingových mechanismů s 2,7krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou nedostatečné interní stimulace (2,4 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 56.

Tabulka 56 Nuda\_inhibice copingových mechanismů vs. BPS\_INT

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.710	0.383	0.024	94.054	1	< .001	-4.460	-2.960	0,007	0,024
BPS_INT (nízká míra)	0.581	0.544	1.787	1.142	1	0.285	-0.485	1.646		
BPS_INT (vysoká míra)	1.008	0.493	2.740	4.176	1	0.041	0.041	1.975		

Note. Nuda\_inhibice copingových mechanismů '1' coded as class 1.; BPS\_INT = nedostatečná interní stimulace.

- Jedinci s vysokou mírou nedostatečné angažovanosti (5,8 %, MSBS\_DIS) uvádějí nudu ve spojení s inhibicí copingových mechanismů s 3,3krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou nedostatečné angažovanosti (1,8 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 57.

Tabulka 57 Nuda\_inhibice copingových mechanismů vs. MSBS\_DIS

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.989	0.412	0.019	93.758	1	< .001	-4.796	-3.182	0,008	0,032
MSBS_DIS (nízká míra)	0.736	0.564	2.088	1.705	1	0.192	-0.369	1.842		
MSBS_DIS (vysoká míra)	1.196	0.508	3.306	5.539	1	0.019	0.200	2.192		

Note. Nuda\_inhibice copingových mechanismů '1' coded as class 1.; MSBS\_DIS = nedostatek angažovanosti.

- Jedinci s vysokou mírou negativního vlivu nízké úrovně nabuzení (6,5 %, MSBS\_LA) uvádějí nudu ve spojení s inhibicí copingových mechanismů s 3,3krát vyšší šancí oproti jedincům s průměrnou mírou negativního vlivu nízké úrovně nabuzení (2,1 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 58.

Tabulka 58 Nuda\_inhibice copingových mechanismů vs. MSBS\_LA

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.835	0.382	0.022	100.773	1	<.001	-4.584	-3.086	0,011	0,038
MSBS_LA (nízká míra)	0.192	0.593	1.212	0.105	1	0.746	-0.969	1.353		
MSBS_LA (vysoká míra)	1.174	0.478	3.235	6.039	1	0.014	0.238	2.110		

Note. Nuda\_inhibice copingových mechanismů '1' coded as class 1.; MSBS\_LA=negativní vliv nízké úrovně nabuzení.

Výše uvedené výstupy naznačují, že k inhibici copingových mechanismů nudy, tedy tendenci vnímat nudu jako situaci bez možnosti úniku, mají zejména jedinci s vysokou mírou nedostatečné interní stimulace (BPS\_INT), jedinci s vysokou mírou nedostatečné angažovanosti (MSBS\_DIS) a jedinci s vysokou mírou negativního vlivu nízké úrovně nabuzení (MSBS\_LA). Zjištění jsou ve věcném souladu a mají velkou spojitost s kategorií I., kde jsme modelovali skupinu žáků, kterým schází vnější zadání, absentují vnější program a stimuly (to odpovídá profilu jedinců s vysokou mírou negativního vlivu nízké úrovně nabuzení, MSBS\_LA), kteří se zároveň vnitřně nedokáží stimulovat k činnosti, finálně upadají do nicnedělání (nevýkonu) a spějí až k úplnému odevzdání se nudné situaci (nemají chuť nic dělat, nemají nápady, co dělat atd.). Jedinci s vysokou mírou nedostatečné interní stimulace a nedostatečné angažovanosti odpovídají rovněž tomuto modelu.

Při modelování více nezávisle proměnných k nudě spojené s inhibicí copingových mechanismů se nám ukázal jeden dominantní faktor, a to vysoká míra negativního vlivu nízké úrovně nabuzení (MSBS\_LA). Nicméně výstupy procedury logistické regrese nemají příliš přesvědčivé parametry (např. hraniční či slabé p hodnoty, široké intervaly spolehlivosti pro exponované regresní koeficienty). Podobně tedy jako v předchozích případech se omezíme na vyjádření, že nalézáme určité souvislosti mezi nudou spojenou s inhibicí copingových mechanismů a nezávisle proměnnými, jakými jsou: nedostatečná interní stimulace (v konceptu BPS, Farmer et al., 1986) a nedostatečná míra angažovanosti a negativní vliv nízké úrovně nabuzení (v konceptu MSBS\_DIS, Fahlman et al., 2011).

### 6.2.13 Nuda spojená s pomalým plynutím času

Jako svou specifickou kategorií XIII. *Nuda spojená s pomalým plynutím času* jsme ponechali výroky žáků o nudě, v nichž vyjadřovali prožitek nudy spojený s pomalým tokem času, vlekoucí se situací, situace neubíhá, čas se vleče. Příklady výroků žáků k této kategorii: *když se nudím, čas plyne pomalu* (60; „Čas plyne pomalu a člověk nemá co na práci.“; „Když ubíhá čas pomalu, člověk se o nic nezajímá, chce, aby ta situace co nejdřív skončila.“; „Nuda znamená bloumat a sledovat hodiny, jestli se posunula ručička“.; „Čas neutíká, mám špatnou náladu a nijaké myšlenky.“; „Připadá ti, že čas pomalu utíká, věci tě unavují, nebaví tě.“; „Je to moment, kdy buď nevíme co dělat, nebo když na něco/někoho čekáme a čas s nám táhne.“; „Čas jakoby se zastavil. Člověk hledá jakoukoli příležitost jak se zabavit.“; „Nuda je pro mě pomalu se vlečící čas.“).

Podívejme se na spojitosti nalezené mezi osobnostními charakteristikami žáků, kteří reflektují nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynutí času.

- Ženy (8,15 %) oproti mužům (3,7 %) uvádějí nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynutí času s 2,3krát vyšší šancí oproti mužům. Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 59.

Tabulka 59 *Nuda\_pomalé plynutí času vs. pohlaví*

	Estimate	St. Err.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.256	0.263	0.039	153.074	1	< .001	-3.771	-2.740	0,008	0,024
pohlaví (žena)	0.833	0.311	2.300	7.193	1	0.007	0.224	1.442		

Note. Nuda\_pomalé plynutí času level '1' coded as class 1.

- Jedinci s nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (16,22 %, S-ZTPI\_PRHE) uvádějí nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynutí času s 5krát vyšší šancí oproti jedincům s vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (3,78 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 60.



Tabulka 60 Nuda\_pomalé plynutí času vs. S-ZTPI\_PRHE

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-1.642	0.446	0.194	13.557	1	< .001	-2.516	-0.768	0,028	0,065
S-ZTPI_PRHE (průměrná m.)	-0.403	0.549	0.669	0.537	1	0.464	-1.479	0.674		
S-ZTPI_PRHE (vysoká míra)	-1.596	0.677	0.203	5.556	1	0.018	-2.924	-0.269		

Note. Nuda\_pomalé plynutí času level '1' coded as class 1.; S-ZTPI\_PRHE = zaměření na hedonistickou přítomnost.

- Jedinci s vysokou mírou neangažovanosti (9,14 %), resp. s vysokou mírou nedostatečné angažovanosti (MSBS\_DIS) uvádějí nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynutí času s 3,1krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou mírou neangažovanosti (3,14 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 61.

Tabulka 61 Nuda\_pomalé plynutí času vs. MSBS\_DIS

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.412	0.415	0.033	67.631	1	< .001	-4.225	-2.599	0,009	0,026
MSBS_DIS (průměrná m.)	0.499	0.484	1.647	1.064	1	0.302	-0.449	1.448		
MSBS_DIS (vysoká míra)	1.115	0.480	3.049	5.403	1	0.020	0.175	2.055		

Note. Nuda\_pomalé plynutí času level '1' coded as class 1.; MSBS\_DIS = nedostatek angažovanosti.

- Jedinci s vysokou mírou problémů se soustředěním pozornosti (11,49 %; MSBS\_IN) uvádějí nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynutí času s 3,7krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou mírou se soustředěním pozornosti (3,43 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 62.

Tabulka 62 Nuda\_pomalé plynutí času vs. MSBS\_IN

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.337	0.385	0.036	75.288	1	<.001	-4.091	-2.583	0,029	0,073
MSBS_IN (průměrná m.)	-0.214	0.526	0.807	0.166	1	0.683	-1.245	0.816		
MSBS_IN (vysoká míra)	1.296	0.436	3.653	8.845	1	0.003	0.442	2.149		

Note. Nuda\_pomalé plynutí času level '1' coded as class 1.; MSBS\_IN = problémy se soustředěním pozornosti.

- Jedinci s vysokou mírou zážitku pomalého plynutí času (8,96 %, MSBS\_TP) uvádějí nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynutí času s 3,5krát vyšší šancí oproti jedincům s nízkou mírou zážitku pomalého plynutí času (2,73 %). Výstupy logistické regrese ukazuje tabulka 63.

Tabulka 63 Nuda\_pomalé plynutí času vs. MSBS\_TP

	Estimate	St. Er.	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square	
				Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Tjur R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-3.572	0.453	0.028	62.065	1	<.001	-4.461	-2.684	0,01	0,028
MSBS_TP (průměrná m.)	0.717	0.514	2.047	1.942	1	0.163	-0.291	1.724		
MSBS_TP (vysoká míra)	1.254	0.513	3.505	5.970	1	0.015	0.248	2.260		

Note. Nuda\_pomalé plynutí času level '1' coded as class 1.; MSBS\_TP = pomalé plynutí času.

Z výstupů je zřejmé, že otevřené výpovědi žáků o tom, že nuda je spojená s pomalým plynutím času, odpovídá i zjištění v kvantitativním šetření (MSBS\_TP), tedy tomu, že jsou tito jedinci skutečně citlivější k pomalu ubíhajícím, vleklým se situacím, v nichž se začínají nudit. Jak uvádí další zjištění, více tento vzorek reprezentují v našem výběrovém souboru ženy (32 %), které tedy oproti mužům (25 %) uvádějí častěji nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynulého času.

Již jsme uvedli, že jedinci s vysokou mírou nedostatečné angažovanosti (MSBS\_DIS) odpovídají zejm. I. skupině žáků, kterým schází vnější zadání, vnější podnětné stimuly, kteří

podléhají často nečinnosti, resp. při prožitku nudy upadají do nicnědělaní (nejsou schopni se sami angažovat v interní stimulaci). K tomu ještě tedy dodejme, že je to také tato skupina žáků, která častěji prožívá nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynutí času.

O jedincích s velmi nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost (S-ZTPI\_PRHE) již víme, že mají vysokou citlivost k samotě (z důvodu samoty propadají častěji do nudy), mají větší tendenci k nečinnosti (snížené konaci) a že mají výrazné problémy se soustředěním pozornosti, jak jsme prezentovali v kategorii X. Nuda spojená se sníženou kognicí. K tomu další zjištění ukazuje, že jsou tito jedinci citliví k situacím s vleklým průběhem, tj. jejich prožitek nudy je se zážitkem pomalého plynutí času spojený. Tento závěr se propojuje i s výstupem MSBS\_IN, kteří přímo uvádí, že jedinci s vysokou mírou problémů se soustředěním pozornosti uvádějí častěji nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynulého času oproti jedincům s nižší mírou problémů se soustředěním pozornosti.

Při snaze zahrnout do logistické regrese více nezávislých proměnných se ukázaly dva klíčové faktory nudy spojené s pomalým plynutím času: nedostatek angažovanosti (MSBS\_DIS) a zaměření na hedonistickou přítomnost (S-ZTPI\_PRHE), model prezentuje tabulka 64.

Tabulka 64 Vicedimenzionální model; nuda\_pomalé plynutí času

	St. Estimate	St. Er.	z	Odds Ratio	Wald Test			95% CI		R Square
					Wald Statistic	df	p	Lower bound	Upper bound	Nagelkerke R <sup>2</sup>
(Intercept)	-5.161	1.141	-4.523	0.006	20.457	1	< .001	-7.398	-2.925	0,158
S-ZTPI_PRHE (průměrná m.)	1.392	0.617	2.258	4.024	5.098	1	0.024	0.184	2.601	
S-ZTPI_PRHE (nízká míra)	1.840	0.701	2.625	6.297	6.889	1	0.009	0.466	3.214	
MSBS_DIS (průměrná m.)	1.499	1.084	1.383	4.478	1.914	1	0.167	-0.625	3.623	
MSBS_DIS (vysoká míra)	2.615	1.070	2.443	13.662	5.966	1	0.015	0.517	4.713	

Note. Nuda\_pomalé plynutí času level '1' coded as class 1.; S-ZTPI\_PRHE = zaměření na hedonistickou přítomnost; MSBS\_DIS = nedostatek angažovanosti.

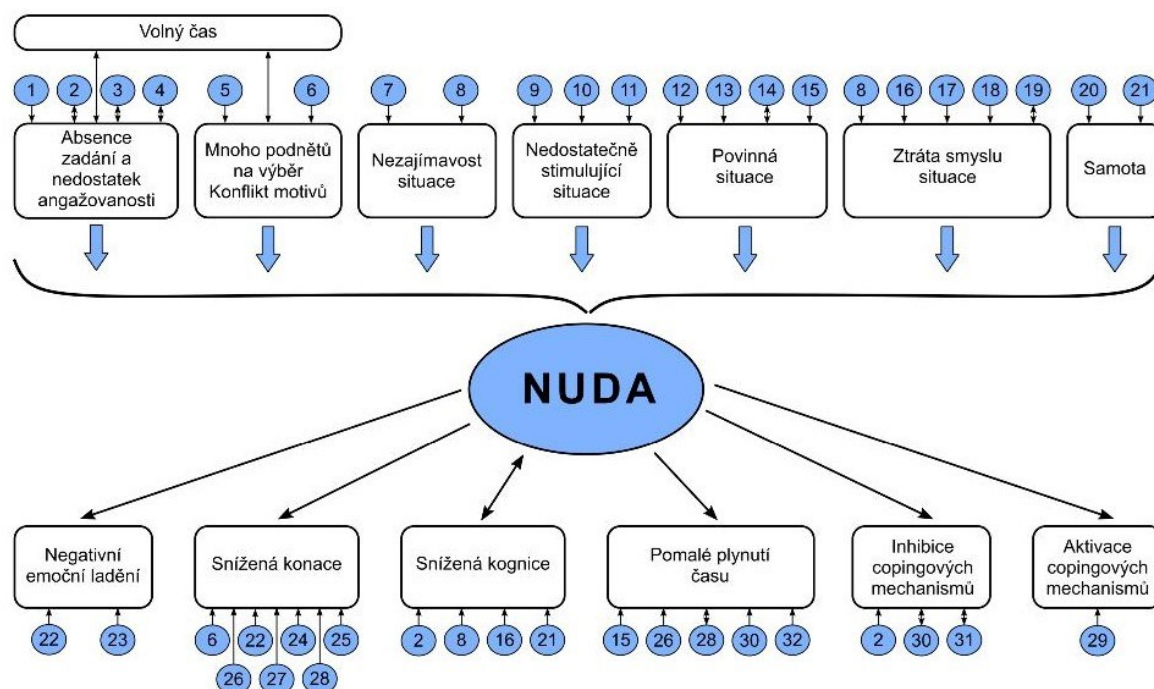
Vicedimenzionální model nám ukazuje ještě na vzájemné propojení mezi faktorem nedostatek angažovanosti (MSBS\_DIS) a zaměřením na hedonistickou přítomnost (S-ZTPI\_PRHE). Uvádí, že jsou to právě jedinci s nižší mírou zaměření na hedonistickou

přítomnost a zároveň s vysokou mírou nedostatku angažovanosti, kteří uvádějí nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynutí času. A pokud jsme na začátku představili I. kategorii žáků, kteří podléhali nudě v situaci, kdy nebyl zadán žádný vnější program, přitom se sami nedokázali niterně stimulovat k aktivitě, můžeme k těmto žákům ještě doplnit, že se v našem šetření projevují rovněž nižší mírou zaměření na hedonistickou přítomnost a vyšší citlivostí k pomalému plynutí času (situace se vlečou, čas ve vleče, nudu prožívají jako vleklou, neubíhající situaci). Nízká míra hedonistické přítomnosti odráží nízkou motivaci k vyhledávání podnětů. Jeví se, že žáci I. kategorie nemají blízké (aktuální, kerátkodobé) plány a cíle, spíše čekají, až jim nějaký plán/program bude zvnějšku zadán, ovšem jako by v okamžiku zkonzumují tyto stimuly bez toho, aniž by si je zvnitřnili (interiorizovali). Proto se mohou pohybovat v bludném kruhu, kdy nová stimulující situace je rychle vyčerpána a očekává se další situace, která by nabídla další nové podněty. Pokud však z vnějšku taková situace nepřichází, jedinci upadají do nudy a nejsou schopni se z ní sami dostat, stimulovat se k činnosti, setrvávají v nudě s pasivním přístupem (viz kategorie XII. nuda spojená s inhibicí copingových mechanismů).

### **6.3 Shrnutí analýzy pojmu nuda**

V této kapitole propojíme a shrneme poznatky z provedené analýzy pojmu nuda. Pro lepší přehlednost, které osobnostní a situační charakteristiky byly nalezeny ve vazbě k pojmu nuda, jsme vytvořili orientační schéma, viz obrázek 2. Schéma zobrazuje významové úrovně nudy, které jsme našli ve vyjádřeních žáků na otázky: „Co si představuješ pod pojmem nuda?“ „Jak bys někomu vysvětlil/a, co to znamená nudit se?“ Schéma odlišuje definované příčiny nudy a její důsledky, případně upozorňuje na vzájemné vazby. Ke každé nalezené kategorii pojmu nuda graficky zobrazujeme, které osobnostní rysy jedince a situační podmínky souvisejí s daným konceptem nudy.

Na základě prezentovaných výstupů v kap. 6.2.1 až 6.2.13, které schematicky zachycuje obrázek 2, se jeví jako nejsilnější momenty (nezávisle proměnné), které ovlivňují prožitek nudy a její subjektivní vnímání, zejména typ školy, perspektivní orientace jedince a rodičovská výchova (styl řízení, motivace rodiči). Pro samotný prožitek nudy je typické zejména negativní emoční ladění. Tato zjištění rozvedeme v následujících komentářích.



- 1 – nízká potřeba vyniknutí a sociální prestiže (DUM\_B)
- 2 – vysoká míra nedostatečné interní stimulace (BPS\_INT)
- 3 – vysoká míra nedostatečné vnější stimulace (BPS\_EXT)
- 4 – nízká míra negativního vlivu vysokého nabuzení (MSBS\_HA)
- 5 – vysoká míra prožitku nudy ve volném čase
- 6 – typ školy - žáci středních odborných škol
- 7 – průměrná míra perspektivní orientace (DUM\_G)
- 8 – typ školy - žáci gymnázií
- 9 – studijní průměr nad 2,5
- 10 – průměrná míra potřeby úspěšného výkonu (DUM\_E)
- 11 – nízké zaměření na fatalistickou přítomnost (S\_ZTPI\_PREFA)
- 12 – nuda ve volném čase „občas“
- 13 – vysoká míra nedostatku vnější stimulace (BPS\_EXT)
- 14 – vysoká míra negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení (MSBS\_HA)
- 15 – vysoká míra problémů se soustředěním pozornosti (MSBS\_IN)
- 16 – nízká míra motivace ve smyslu plnění přání rodičů (DUM\_H)

- 17 – nízká a průměrná míra zaměření na pozitivní budoucnost (S\_ZTPI\_FUPO)
- 18 – vysoká míra zaměření na negativní budoucnost (S\_ZTPI\_FUNE)
- 19 – vysoká míra apatie (BPS\_APA)
- 20 – vysoká míra citlivosti k nudě (ZBS)
- 21 – nízká nebo vysoká míra zaměření na hedonistickou přítomnost (S\_ZTPI\_PRIIE)
- 22 – nízká nebo vysoká míra motivace ve smyslu plnění přání rodičů (DUM\_H)
- 23 – průměrná míra nedostatečné interní stimulace (BPS\_INT)
- 24 – nízká míra citlivosti k nudě (ZBS)
- 25 – nízká míra prožívané nudy ve škole
- 26 – nízká míra zaměření na hedonistickou přítomnost (S\_ZTPI\_PRIIE)
- 27 – nízká míra negativního vlivu nízké úrovně nabuzení (MSBS\_LA)
- 28 – vysoká míra prožitku pomalého plynutí času (MSBS\_TP)
- 29 – vysoká míra poznávací motivace (DUM\_C)
- 30 – vysoká míra nedostatečné angažovanosti (MSBS\_DIS)
- 31 – vysoká míra negativního vlivu nízké úrovně nabuzení (MSBS\_LA)
- 32 – pohlaví - ženy

Obrázek 2 Schéma nalezených vazeb mezi nudou a osobnostními a situačními charakteristikami

## Typ studované školy

Shrňme si výstupní informace o žácích ve vztahu k typu studované školy. V případě žáků ze středních odborných škol v našem šetření vnímáme dvě profilové skupiny žáků. První skupina žáků středních odborných škol uvádí (oproti žákům z gymnázií) častěji nudu ve spojení s absencí zadání a nedostatečnou angažovaností, přitom se jedná zejména o žáky s nižší mírou potřeby vyniknutí a sociální prestiže, vyšší mírou nedostatečné interní stimulace a nižší mírou negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení. Uvedli jsme úvahu, že právě žáci s nízkou potřebou vyniknutí a sociální prestiže a vyšší mírou nedostatečné interní stimulace by spíše vyžadovali vnější řízení (zadání toho, co mají dělat), jedince zde do nudy nedostává situace, kdy je podnětů moc, ale naopak, podnětů je v tuto chvíli málo. Vysoká úroveň nabuzení není vnímána žáky negativně, naopak žáci vyžadují větší množství silně stimulačních podnětů proto, aby se nenudili. Žáci středních odborných škol přitom vyjadřují potřebu silně vybuzující vnějších podnětů (zábavy) častěji než žáci gymnázií.

Druhou skupinu žáků středních odborných škol charakterizuje nuda spojená s konfliktem motivů k činnosti (uvádějí ji častěji oproti žákům z gymnázií). Uvedli jsme úvahu, že žáci středních odborných škol možná nemusí být tolik vytěžováni samotným studiem jako žáci gymnázií a může jim vznikat větší prostor pro jejich záliby, a tudíž si mohou vybrat z více variant, anebo jim obecně vzniká větší množství volného času, ale nemohou se rozhodnout, čím ho vyplní. Naši úvahu podpořilo zjištění, že právě jedinci s vysokou mírou prožitku nudy ve volném čase uvádějí nudu ve spojení s konfliktem motivů k činnosti častěji než jedinci, kteří prožívají nudu ve volném čase pouze občas nebo jen zřídka, přitom to jsou zejména žáci středních odborných škol s vyšším prožitkem nudy ve volném čase. Rýsuje se, že se žáci středních odborných škol nudí ve volném čase mj. proto, že se nedokáží rozhodnout pro konkrétní činnost (motiv).

Společnou charakteristikou obou skupin žáků středních odborných škol je, že neví, jak naložit s volným časem – buď je motivů mnoho (nemohou se rozhodnout), anebo málo (protože žádný motiv zvenčí nebyl zadán). Obě skupiny spojuje i nedostatečná interní stimulace – buď se nemohou rozhodnout pro konkrétní činnost a končí v nečinnosti, anebo nejsou sami schopni nalézt dostatečně stimulační motiv a taktéž končí v nečinnosti. Tento souhrn podporuje i další zjištění, že jedinci s nízkou mírou prožívané nudy ve škole uvádějí

nudu ve spojení se sníženou konací častěji oproti jedincům s vysokou mírou prožívané nudy ve škole. V našem výběrovém souboru jsou to právě žáci ze středních odborných škol, kteří se významně méně nudí ve škole oproti žákům z gymnázií. Navíc nudu ve spojení se sníženou konací uvádějí častěji jedinci s nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost, které v našem výběrovém souboru prezentují dominantně právě žáci ze středních odborných škol. Nízká míra hedonistické přítomnosti odráží nízkou motivaci k vyhledávání podnětů. Na druhé straně žáci středních odborných škol vykazují vyšší míru zaměření na pozitivní budoucnost oproti žákům gymnázií, žáci ze středních odborných škol tedy více pracují s perspektivní orientací do budoucna, s představou o budoucí profesi. Je nasnadě se domnívat, že tomu přispívá samotné nastavení vzdělávacího programu na středních odborných školách. Žáci středních odborných škol mají vzdělávání více svázané s praxí, užitečnost informací je poměrně zřetelná a dosah výkonu profese má velmi blízký horizont. Perspektivní orientace žáků středních odborných škol je nejspíše proto vyhraněnější než v případě žáků gymnázií, kteří vykazují spíše průměrnou až nízkou míru perspektivní orientace.

Žáci z gymnázií v našem výběrovém souboru vystupují jako skupina jedinců s vyšší mírou potřeby vyniknutí a sociální prestiže (oproti žákům ze středních odborných škol). Uvedli jsme, že tato potřeba může mít vliv na to, proč žáci gymnázií uvádějí méně často nudu spojenou s absencí zadání a nedostatkem angažovanosti. Je totiž možné, že žáci gymnázií mají dostatečně vypěstované mechanismy k tomu, aby tuto potřebu vyniknutí a sociální prestiže mohli uspokojovat, tzn. snáze si nacházejí program, definují cíle a pracují s nějakou vnější i vnitřní motivací za účelem uspokojení této potřeby. Dále se rýsuje, že žáci gymnázií prožívají v našem výběrovém souboru méně často (oproti žákům ze středních škol) nudu ve volném čase, a protože zároveň méně často uvádějí nudu spojenou s konfliktem motivů činnosti, lze uvést úvahu, že to může mít mj. souvislost s poměrně velkým vytížením žáků gymnázií studijními povinnostmi. Nároky studia jsou poměrně vysoké a je možno tušit, že zaměstná své žáky po většinu dne, a to i v nutnosti zkombinovat své zájmy se studiem. Náplň dne žáků z gymnázií může být tedy více programovaná a svým způsobem limitovaná, anebo z jiného důvodu zkrátka nevzniká čas, prostor nebo možnosti vybírat si z více variant, co lze dělat. Každopádně mimo školu, v době volna, kdy není explicitně stanoveno, co mají dělat, se žáci gymnázií vnitřně sami snáze motivují k tomu na sobě pracovat, obecně vzato spíše

ví, co mají ve volném čase dělat oproti žákům ze středních odborných škol. To potvrzuje i zjištění, že žáci ze středních odborných škol uvádějí nudu ve spojení se sníženou konací častěji než žáci z gymnázií, tedy žáci ze středních odborných škol častěji končí v nečinnosti. Naopak žáci gymnázií si mohou méně dovolit upadat do stavu nicnedělání se specifickými projevy (jen tak sedět, ležet apod.). Jiný důkaz o tom, co sehrává roli v nižší nečinnosti žáků gymnázií oproti žákům středních odborných škol při prožívané nudě, nám přináší poznatek, že jedinci s vysokou mírou poznávací motivace (v našem případě žáci gymnázií) uvádějí nudu ve spojení s aktivací copingových mechanismů častěji oproti jedincům s průměrnou mírou poznávací motivace. Žáci gymnázií jsou velmi motivováni/stimulováni samotnými poznatky, které jim situace nabízí, jedinci nám zde sdělují, že nuda pro ně není přijatelný stav, se kterým by se smířili. Naopak se aktivně snaží najít stimulující podněty, které by je z nudy vyvedly – častěji tedy zapojují copingové mechanismy proti nudě oproti jedincům s nižší mírou poznávací motivace (tedy v našem srovnání oproti žákům středních odborných škol).

Jestliže se žáci středních odborných škol našeho výběrového souboru více nudí ve volném čase (resp. mají větší problémy s tím, jak s časem naložit), žáci gymnázií vykazují významně vyšší nudu ve škole. I ke školnímu prostředí se váží informace, že pro žáky z gymnázií je typická nuda svázaná se situacemi, které žáci vyhodnocují za nezajímavé (téma neodpovídá zájmu subjektu), a nuda svázaná se situacemi, které pro ně postrádají smysl. Zatímco se tedy žáci středních odborných škol více vztahují k zábavě (podstatná je výše stimulace situace), pro žáky gymnázií je podstatné téma situace a nalezení smyslu. Musíme k tomu doplnit, jak se ukázalo v dalších výstupech, že podstatnou roli hraje u žáků gymnázií jejich dosud méně vyhraněná perspektivní orientace, jak se ukázalo na provazbě mezi nízkou zaměřeností na pozitivní budoucnost a častějším uváděním ztráty smyslu situace právě žáky z gymnázií a na provazbě mezi průměrnou (středně rozvinutou) mírou perspektivní orientace a nezajímavosti situace odpovídající opět žákům z gymnázií. Pro žáky z gymnázií by svědčilo, že jakmile není smysl situace zjevný, situace není jasněji vztažená k cíli a významu, není demonstrována její užitečnost, žáci mají větší tendenci upadat nudy než žáci ze středních odborných škol. Možná je to tím, že představa žáků gymnázií o budoucí profesi není ještě úplně přesná, vyhraněná, budoucnost ve smyslu výkonu profese je ještě daleko (protože se očekává nástup na vysokou školu) a vzhledem k vzdělávacímu programu



na gymnáziích, který bývá všeobecný, hodně všestranný, je možná pro žáky těžké (resp. těžší než pro žáky ze středních odborných škol) spatřovat např. v učebních situacích jejich jasný, praktický dosah. Tuto úvahu podporuje dále zjištění, že v našem výběrovém souboru jsou to skutečně žáci z gymnázií, kteří mají nižší míru zaměření na pozitivní budoucnost, kteří uvádějí (prožívají) nudu spojenou se ztrátou smyslu až 7krát častěji oproti žákům ze středních odborných škol. Dodejme, že žáci středních odborných škol mají vzdělávání proložené praxí, učitečnost informací je tím jasněji demonstrována, přitom výkon profese se rychle blíží.

K dosavadním informacím o žácích z gymnázií se nám přidává poznatek, že mají tito žáci častěji problémy s udržení pozornosti než žáci ze středních odborných škol. V důsledku narušené pozornosti upadají do nudy, nebo obráceně, z důvodu upadnutí do nudy mají problém koncentrovat svou pozornost k probíhajícímu dění/podnětům. To si vysvětlujeme zejména v souvislosti s tím, že žáci gymnázií zažívají nudu ve škole významně častěji, možná k tomu přistupuje i úvaha, že řada předmětů na gymnáziích je vedena zejména výkladovou metodou (analogickou vysokým školám), proto může být, že udržet pozornost bude pro tyto žáky obtížnější než pro žáky středních škol. Ale je to samozřejmě pouhá domněnka, musíme připustit, že v našem šetření nenalzáme zdůvodnění toho, proč mají žáci z gymnázií větší problémy s udržení pozornosti, které jsou součástí prožitku nudy, než žáci ze středních odborných škol.

### **Perspektivní orientace**

Hned v několika výstupech provazeb nudy s osobnostními charakteristikami jedince a situačním kontextem jsme zjistili určitý vliv perspektivní orientace jedince. Můžeme již v úvodu shrnout, že kvalita perspektivní orientace jedince má jistou spojitost s prožitkem nudy a jejím vnímáním. Perspektivní orientace jedince ovlivňuje jak situaci, ve které jedinec prožívá nudu (resp. odráží se v tom, jaké situace jedinec vyhodnocuje za nudné), tak i způsob prožitku nudy a samotné copingové mechanismy, do určité míry (mimo samozřejmě jiné vlivy) rozhoduje o aktivaci či inhibici copingových mechanismů v prožitku nudy.

Jaká zjištění podporují naše tvrzení, že perspektivní orientace ovlivňuje situaci, ve které jedinec prožívá nudu, resp. odráží se v tom, jaké situace jedinec vyhodnocuje za nudné?

Začněme prózou, která zachycuje konstelaci *perspektivní orientace – nezajímavá situace – nuda*. Jeví se, že jedinci s průměrnou (středně rozvinutou) mírou perspektivní orientace uvádějí nudu častěji ve spojení s nezajímavostí situace oproti jedincům s nízkou (slabě rozvinutou) mírou perspektivní orientace. Slabá míra perspektivní orientace značí zatím nijak nevykonstruovanou představu o tom, co budeme v budoucnu dělat, tj. jaké profese se budou žáci věnovat, příp. žáci s touto představou nijak v rámci výuky nepracují. Tato představa profese pro ně nevystupuje jako významný motiv jejich učební a nejspíše ani jiné činnosti. V protipólu vysoká míra perspektivní orientace naznačuje už poměrně jasné představy o budoucím povolání, které jsou přitom významnou motivační pohnutkou žáků k učební činnosti. Střední míra perspektivní orientace znamená v podstatě nepříliš vyhraněnou orientaci jedince na budoucnost, představa o budoucí profesi získává už jakési kontury, ale zatím ne příliš přesné, žáci se kupř. rozhodují, pracují s představou více profesí, v rámci učební činnosti potom tato představa o profesi vystupuje jako motivační pohnutka „někdy“. Pravděpodobně v situacích, kdy žák předjímá, že mu vyučovaná látka může být v budoucí profesi užitečná, se jeho perspektivní orientace projeví jako motiv k učení, situace je zajímavá. Naopak v situacích, kdy žák vyhodnotí, že látka/téma neodpovídá jeho modelované budoucí profesi, začíná se nudit. Možná se nabízí uvážít, že zatímco žáci s vysokou perspektivní orientací pracují s představou své profese poměrně stabilně a nejspíše dokáží více odolávat situacím, které nemají úplně vztažnost k budoucí profesi, anebo si tuto vztažnost dokáží lépe najít. Žáci s průměrnou mírou perspektivní orientace více v situacích kolísají – buď se jim podaří vztažnost situace najít, nebo ne. Žáci se slabě rozvinutou perspektivní orientací zatím nejspíše tolik neposuzují zajímavost/nezajímavost situace pod úhlem své představy o budoucím povolání.

Další zajímavou konstelaci také nacházíme ve spojení *fatalistická přítomnost – nedostatečně stimulující situace – nuda*. Jedinci s nízkým zaměřením na fatalistickou přítomnost uvádějí nudu ve spojení s nedostatečně stimulující situací častěji oproti jedincům s průměrnou (střední) mírou zaměřením na fatalistickou přítomnost. Faktor (vysoké) fatalistické přítomnosti ukazuje na určitou bezmocnost ovlivnit současné dění, výsledky činnosti, vše zůstává v rukách jakési náhody nebo osudu. Jedinec cítí, že nemůže příliš ovlivnit to, co se děje nyní a bude dít v budoucnosti, nepřipadá si dostatečně kompetentní k tomu něco sám řídit, příliš neplánuje a oddává se vleku života, událostí. V případě nízkého zaměřením

na fatalistickou přítomnost hovoříme o jedincích, kteří přemýšlejí o tom, co a jak mohou ovlivnit, kam chtějí dojít, cítí, že mají kompetence svůj život/situace aktuálně řídit – tito jedinci jsou tedy spíše frustrováni ze situací, které pro ně nejsou dostatečně stimulující, vybuzující, upadají v těchto situacích častěji do nudy než jedinci s vyšší mírou zaměření na fatalistickou přítomnost. Proč? Kupř. proto, že jedinci s nízkou mírou zaměření na fatalistickou přítomnost chtějí být, jak se říká, pány situace a v okamžiku, kdy nemají nad situací moc (nemohou změnit její podobu v dostatečně pro ně stimulující situaci), upadají do nudy. Zároveň jejich citlivost na nedostatečně stimulující situaci může mít i souvislost s jejich plány do budoucna a cíli, protože situace je známá, už nenabízí nic nového, nebo v této situaci nebyl nalezen její význam do budoucnosti ani k současnému životu – cíl a vazba nebyly dostatečně demonstrovány (situace dostatečně nestimulovala k zamyšlení nebo pochopení svého přesahu). Pokud jedinci s průměrnou mírou fatalistické přítomnosti nejsou tolik frustrováni nízkou stimulační hodnotou situace (její monotónností, známostí, očekávatelností atd.), může to být proto, že tito jedinci více podléhají řízení, řekněme vleku situace, s větší konformitou situaci přijímají, lépe se na ni adaptují a možná dokáží lépe porozumět jejímu cíli (příp. smyslu) i v jejím monotónním a tolik nevybuzujícím (nezábavném) podání.

Na tomto místě si dovolíme ještě k nudě spojené s nedostatečně stimulující situací připojit i výstup týkající se výkonové motivace. Nemáme zde přímo potvrzenou vazbu mezi perspektivní orientací a výkonou orientací jedince, z věcného hlediska však tyto konstrukty souvisejí. Jedná se o velmi zajímavé zjištění, které by jinak zapadlo v kontextu ostatních s vyšší frekvencí se vyskytujících konstelací. Jedinci s průměrnou (středně rozvinutou) mírou výkonové motivace (potřebou úspěšného výkonu) uvádějí nudu ve spojení s nedostatečně stimulující situací častěji než jedinci s nízkou (slabě rozvinutou) mírou výkonové motivace (potřebou úspěšného výkonu). Žáci se středně rozvinutou mírou úspěšného výkonu mají potřebu zažívat v situacích úspěch (byť ve spojení s potřebou vyhnoutí se neúspěchu). Nedostatečně stimulující situace mohou vnímat jako rušivé, frustrující, mohou častěji upadat do stavu nudy proto, že (úvahově) je situace dostatečně neaktivizuje, je příliš monotónní, přitom tito žáci kupř. rádi soutěží, mají rádi nové výzvy a problémové úkoly, vítají situace, které na ně kladou vyšší (ale splnitelné) nároky. Přitažlivější jsou tedy pro ně situace, které jim posouvají žebříček o něco výše a ukazují jim

tak další potenciality jejich rozvoje. Za nedostatečně stimulující situaci mohou žáci považovat právě tu, která jim nic z výše řečeného nenabízí. Žáci se slabě rozvinutou mírou potřeby úspěšného výkonu nebývají příliš orientováni na dosažení úspěchu, jejich potřeba úspěšného výkonu bývá inhibována. Do popředí se v jejich případě může dostat strachová motivace, anebo o nich můžeme uvažovat jako o žácích, kteří nemají výrazně rozvinutou ani jednu z výkonových potřeb. Tito žáci opačně spíše vítají nedostatečně stimulující situace, neboť v nich nehrozí neočekávané změny, žáci jsou spokojeni s jednoduchostí, čitelností a poklidným průběhem situací, není zde akcent záků na usilování o vlastní rozvoj, ba naopak se spíše koncentrují na „přežití“ situace bez významných hrozeb, ztrát a neúspěchů.

Za neméně zajímavé shledáváme další konstelace perspektivní orientace na úrovni *pozitivní budoucnost – ztráta smyslu situace – nuda*, anebo *negativní budoucnost – ztráta smyslu situace – nuda*. Zjistili jsme, že s klesající mírou zaměření na pozitivní budoucnost je častěji uváděna nuda ve spojení se ztrátou smyslu situace. Faktor pozitivní budoucnosti (vysoká míra) odráží snahu subjektu o důkladné plánování, svědomitost, dochvilnost, vytrvalost, mnohé subjekt podřizuje dosažení cílů, na které je výrazně orientován. Jedinci s nižší mírou zaměřenosti na pozitivní budoucnost nemají tak silné motivační zakotvení v perspektivitě své budoucnosti, a možná proto je pro ně obtížnější smysl v situacích nacházet. V logice věci pracuje s nízkou mírou zaměření na pozitivní budoucnost i vysoká míra zaměření na negativní budoucnost, neboť s rostoucí mírou zaměření na negativní budoucnost je také častěji uváděna nuda ve spojení se ztrátou smyslu. Vysoká míra zaměření na negativní budoucnost odráží tendenci jedince příliš neplánovat, cíle jsou zatím nejasné, přemýšlení o budoucnosti spíše u jedince vzbuzuje úzkost, jedinec vnímá budoucnost více pesimisticky či o ní přemýšlí jen málo. Analogicky výše uvedenému závěru můžeme docházet k úvaze, že právě proto, že jedinci s vyšší mírou zaměřenosti na negativní budoucnost nemají příliš silné motivační zakotvení v perspektivitě své budoucnosti, je pro ně obtížnější nacházet smysl v (životních i školních) situacích oproti jedincům s nižší mírou zaměření na negativní budoucnost.

Další vazbu perspektivní orientace k situaci vnímáme v konstelaci *hedonistická přítomnost – samota – nuda*. Zjistili jsme, že jedinci s velmi nízkou či s velmi vysokou mírou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost prožívají častěji nudu v důsledku samoty (osamocení)

oproti jedincům s průměrnou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost. Vysoká míra zaměření na hedonistickou přítomnost totiž reflektuje tendenci jedince k požitkářskému způsobu života, lehkovážný, nepromyšlený až riskantní přístup k řešení situací. Odhaluje jedince, kteří jsou orientováni na současná potěšení, s významnou motivací k vyhledávání nových podnětů a iracionální (emocionální) tendenci v rozhodování. Uvedli jsme představu jedinců s vysokou potřebou společnosti, v níž mohou uspokojovat své potřeby (požitky života), demonstrovat svou odvahu k akci, rebelantským činům aj., být sami se sebou však tito jedinci umí nebo jim vyhovuje jen velmi málo. Na druhé straně jedinci s velmi nízkou zaměřeností na hedonistickou přítomnost jsou rovněž velmi citliví na samotu, taktéž je to pro ně situace, která u nich vyvolává nudu. Jedná se zde o jedince s opačnou charakteristikou oproti předchozí skupině – o jedince svědomité, pečlivé, racionální, hloubavé povahy, kteří přemýšlejí o důsledcích svého jednání do budoucnosti, ale – a to je podstatné – bez velké odvahy riskovat a často s problémy v rozhodování. Jestliže jedinci s vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost jdou do všeho, jak se říká, „po hlavě,“ jedinci s nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost mají opačný problém – se vůbec nějak rozhodnout, učinit rozhodný krok bez velkých strachů, úzkostí a bez participace špatného rozhodnutí a jeho negativních důsledků. Tito jedinci mohou vyhledávat ve společnosti druhých oporu při rozhodování (mohou až delegovat rozhodnutí na své sociální okolí), zároveň je tato skupina přátel může stimulovat k aktivitě, dobrodružství, které si jinak jedinec sám najít neumí a většinou je ani sám v rámci skupiny nepropaguje, nýbrž se nechává skupinou vést. Samota je tedy pro tyto jedince stavem nudy, kdy není nikdo, kdo by za ně přinášel, vkládal do situace nápady, fantazie, kdo by je utvrzoval v jejich pojetí světa či konkrétních rozhodnutích.

Jaká zjištění podporují naše tvrzení, že perspektivní orientace ovlivňuje způsob prožitku nudy?

Dokladem může být kupř. nalezená konstelace *hedonistická přítomnost – nuda – snížená konace*, která se tedy týká zejména jedinců s velmi nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost. O těchto jedincích již víme, že mají vysokou citlivost k samotě (z důvodu samoty propadají snáze do nudy) a mají tedy také větší tendenci k nečinnosti (snížené konaci). Těmto jedincům dělá problém rozhodování, při jejich nízkém zaměření na hedonistickou přítomnost se dá očekávat, že na cíle a plány orinetování jsou, ale bude jim

přiléhavá nejspíše právě próza určitých konfliktů motivů (neví, pro co se rozhodnout) a také nedostatečná vnitřní stimulace. Proč tyto jedince spojujeme s nedostatečnou vnitřní stimulací? Protože skupina výroků snížené konace při nuditě je pevně navázána i na nuditě spojenou s absencí zadání v situaci a s nedostatečnou interní stimulací (viz naše kategorie I. kvalitativního šetření).

K tomu se připojuje i vazba *hedonistická přítomnost – nuda – snížená kognice (narušená koncentrace pozornosti)*, či případně v pořadí *hedonistická přítomnost – snížená kognice (narušená koncentrace pozornosti) – nuda*. Právě k již zmiňovaným dvěma skupinám jedinců s velmi nízkou či s velmi vysokou mírou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost se váží výrazné problémy se soustředěním pozornosti (snížené kognice) při prožitku nuditě („když se nudím, nemohu se na nic soustředit“). Anebo v opačném sledu můžeme i uvažovat, že z důvodu snížené kognice (narušené koncentrace pozornosti) upadají do nuditě. Připomeňme, že jedinci s vysokou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost mají tendenci k nepromyšlenému, riskantnímu způsobu života bez velkého plánování, jsou spíše orientováni na požitky v přítomné situaci s významnou motivací k neustálému vyhledávání nových podnětů. Právě tato jejich labilita, neschopnost dlouhodobě vydržet u jednoho podnětu a tendence k neustálému vyhledávání nových, vzrušujících podnětů vysvětluje jejich problémy s koncentrací jak v prožitku nuditě, tak mohou být i příčinou vzniku nuditě v okamžiku, kdy se jim nedaří najít nic nového, nic dostatečně stimulujícího (např. onu společnost) a jen tak přelétají od jednoho k druhému bez silnějšího zaujetí. Na druhé straně jedinci s velmi nízkou zaměřeností na hedonistickou přítomnost vystupují jako racionální a přemýšlivé osobnosti, které pracují s plány a cíli do budoucna, ovšem přemýšlejí o důsledcích svého jednání rekněmě až příliš nebo příliš dlouho – chybí jim odvaha v rozhodování. To může vyvolávat problémy s přenášením pozornosti na jiné, nově přicházející podněty, kdy dá se uvažovat, že všechny neuzavřené myšlenkové pochody těchto jedinců mohou velmi obsesivně obtěžovat a narušovat jejich soustředění. Anebo zde problém spočívá v neschopnosti dlouhodobější koncentrace na jeden jediný podnět – nedokáží koncentrovat svou pozornost k jedinému rozhodnutí, co budou dělat, vnitřně se nedokáží sami dostatečně stimulovat (např. jim chybí zmiňovaná společnost či jiná forma vnější stimulace) a tento konflikt většinou ústí v nuditě a nečinnosti.

V pořadí třetí konstelaci hedonistické přítomnosti sledujeme ve vazbě *hedonistická přítomnost – nuda – pomalé plynutí času*. O jedincích s velmi nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost již víme, že mají vysokou citlivost k samotě (z důvodu samoty propadají častěji do nudy), mají větší tendenci k nečinnosti (snížené konaci), výrazné problémy se soustředěním pozornosti, k tomu další zjištění ukazuje, že jejich prožitek nudy je silněji spojen se zážitkem pomalého plynutí času oproti jedincům s vyšší mírou zaměření na hedonistickou přítomnost. Zážitek pomalého plynutí času bude v jejich případě nejspíše spojen právě s nedostatečným vybuzením k činnosti – dlouho se nemohou rozhodnout, dlouho trvá, než si najdou nějakou činnost nebo také dlouho trvá, než jim „spadne do klína“ nějaká vnější stimulace. Proč hovoříme o potřebě vnějšího zadání i ve spojení s jedinci s nízkou mírou zaměření na hedonistickou přítomnost? Protože nám vícedimenzionální modely poukázaly na vzájemné propojení mezi faktorem nedostatek angažovanosti (MSBS\_DIS) a zaměřením na hedonistickou přítomnost (S\_ZTPI\_PRHE). Uvádí, že jsou to právě jedinci s nižší mírou zaměření na hedonistickou přítomnost a zároveň s vysokou mírou nedostatku angažovanosti, kteří uvádějí nudu ve spojení se zážitkem pomalého plynutí času.

### **Vliv rodiny**

V pořadí třetí nezávisle proměnnou, kterou v našem šetření nudy vnímáme jako velmi silnou, je rodičovská motivace, resp. motivace jedinců (děti) ve smyslu plnění přání rodičů. Byť byla tato informace odebírána v našem šetření vlastně jedinou položkou, ukázala se jako velmi podstatná, provázala se s ostatními sledovanými charakteristikami žáků a prožívanou nudou. Ukázaly se nám zejména dva styly rodičovského řízení, které mají spojitost s tím, kdy jejich dítě prožívá nudu, jak ji prožívá a jak se snaží nebo spíše nesnaží se s nudnou situací vypořádat.

Úvodem shrneme, že děti s nízkou a vysokou mírou motivace ve smyslu plnění přání rodičů, tedy děti s velmi nízkou a velmi vysokou mírou rodičovské regulace, vykazaly oproti dětem s průměrnou mírou rodičovské regulace častější prožitky nudy vázané s negativní emocemi (silněji u nich vystupuje negativní prožitek nudy) a se sníženou konací. Děti s nízkou mírou rodičovské regulace navíc častěji propadají nudě v důsledku nenalezení smyslu v situaci a mívají častěji prožitek nudy spojený i se sníženou kognicí (problémy se soustředěním pozornosti).

Jeden z rodičovských přístupů se tedy jeví na podkladě dětí, které vykázaly velmi nízkou motivaci ve smyslu plnění přání rodičů, tj. dětí, které příliš nemotivují rodičovská přání a požadavky. Tyto děti vykazují silné spojení mezi nudou a ztrátou smyslu situace, častěji prožívají nudu jako výrazně nepříjemný stav spojený s negativní emocemi (oproti dětem s průměrnou mírou rodičovské motivace), mají tendenci upadat při nudě do nečinnosti a vykazují více problémů se soustředěním pozornosti (buď v důsledku nudy anebo narušená koncentrace vede k nudě). Nebylo by od věci uvažovat nad tím, zda jsou tito žáci v rodině a rodinou dostatečně motivováni ve volném čase i ke studiu. Můžeme uvést představu dětí, které jsou více ponechány svému osudu, přicházejí domů, kde nenachází od rodičů podporu k zájmům, ke studiu, jiným činnostem, nejsou třeba ani vedeny k domácím povinnostem. Musí si samy nacházet podněty ke stimulaci a samy v nich nacházet smysl, aby nepropadly nudě. Je však patrné, že této skupině dětí se to poměrně málo daří, tyto děti si spíše neumějí samy poradit s časem, neumějí si samy nacházet pohnutky k činnostem, učení, nalézat samy smysl v situacích, z toho důvodu pak více podléhají stavům nudy a k nim tedy vázaným negativním emočním stavům a stavům finální nečinnosti (ve smyslu specifických projevů jako je jen tak sedět, dívat se do prázdna, neurčita, ležet, nemít si s kým popovídat ad.).

Druhá skupina žáků vykazuje vysokou míru motivace k plnění rodičovských přání, požadavků. Jedná se o žáky pod vysokým tlakem od rodičů, aby kupř. měli ve škole vynikající výsledky, aby školu/obor vystudovali. I v domácím prostředí nebo ve volném čase může výrazně vystupovat rodičovská autorita – zájmy i činnosti dítěte jsou doma silně kontrolovány (až třeba nařízeny), obecně je tu silná regulace dítěte ze strany rodičů. A může být, že žák tuto vyšší regulaci přijímá, ztotožnil se s ní, je na ní zvyklý – je zvyklý mít nastavený program, povinnosti. Pokud tento program chybí, je to pro něj možná situace neobvyklá, každopádně jedinec sám si s ní rady neví, neumí/nenaučil se sám sebe regulovat/stimulovat, propadá nudě, která k sobě s největší pravděpodobností naváže negativní emoční prožitek a finální nečinnost. Může tu ale také figurovat skupina žáků, která se s tak vysokou regulací ze strany rodičů vnitřně neztotožnila. Navenek žák sice přání a požadavky rodiny nějak plní, ale samo o sobě ho to vlastně nudí – protože dělá něco, k čemu je donucen, ale přitom jeho samotného to nebaví. Činnosti, které tedy dítě pod silným tlakem rodičů vykonává, může prožívat jako nezábavné, nudné, nepříjemné nebo málo příjemné.



Východiskem se tedy jeví sama průměrná, střední míra motivace rodičovskými přáními a požadavky, tedy jakýsi ideální stav, kdy se ze strany rodičů k dítěti nic nezanedbává, rodiče nabízejí dítěti motivační stimuly, pracují na interiorizaci těchto motivů. Na druhé straně se nic nepřehání, rodiče neusilují o to, aby za každou cenu dítě vyhovělo jejich požadavku, naopak dítěti aktivně naslouchají, vnímají, co dítě zajímá, v čem je nadané apod. Shrňme, že na podkladě našich zjištění o nuditosti se tedy jako ideální jeví střední míra regulace ve smyslu nastavení programu – rodiče nabízí jak program, tak situace bez regulace, aby se dítě naučilo samo sebe stimulovat, tedy vyvinout takové copingové mechanismy, kterými se samo brání upadnutí do nudy a nečinnosti.

### **Negativní emoční prožitek**

Oproti předchozím nezávisle proměnným zde negativní emoční prožitek nevystupuje jako výsledovaná příčina nudy, ale její důsledek, vystihuje její průběh. Zdůrazněme, že negativní emoční ladění uvedlo v našem šetření ve spojitosti s nudou celkem 214 žáků, tzn. z 895 žáků každý čtvrtý žák. Vzhledem k takto silné skupině vyjádření můžeme říci, že prožitek nudy je skutečně vnímán jako nepříjemný psychický stav, který dokonce, jak se jeví v našich analýzách, je poměrně nezávislým znakem nudy na ostatních sledovaných faktorech. Tj. žáci prožívají nudu nepříjemně, většinou ve spojení s pocity otrávenosti, znechucení, podrážděnosti nebo špatné a skleslé nálady nezávisle na jejich pohlaví, typu školy, nezávisle na tom, zda se jedná o nudu prožívanou ve škole nebo nudu ve volném čase, nezávisle na perspektivní orientaci žáků, jejich motivaci k učební činnosti ad. V našem šetření se jeví pouze určitá provazba negativních emocí s nedostatečnou interní stimulací jedince, kdy tedy výrazně negativní emoce v prožitku nudy shledáváme u jedinců, kteří vykazují větší obtíže v interní stimulaci. A další souvislost nalézáme mezi negativními emocemi a výší rodičovské regulace. Silný negativní emoční prožitek nudy shledáváme u dětí s méně vhodnými styly rodičovské výchovy, a to ve smyslu spíše zanedbávající a příliš liberální rodičovské výchovy, anebo v případě autoritářské (autokratické) výchovy. Jak jsme zmínili výše, zlatou střední cestou se ke zmírnění negativních emocí v prožitku nudy jeví střední míra rodičovské regulace.

## **7 Komparativní analýza vícedimenzionálního modelu MSBS**

Získané výstupy z obsahově kategoriální analýzy pojmu nuda nám umožňují komparovat nalezená významová spojení nudy s věcným, sémantickým obsahem položek a faktorů nástroje MSBS (Multidimensional State Boredom Scale), jak jej zkonstruovali Fahlman et al. (2011). Výzkumná otázka, jíž si v této fázi šetření klademe, zní, zda významové dimenze nudy konstruované v jednotlivých faktorech MSBS v šetření zahraniční populace odpovídají vnímání nudy u české populace, tj. zda nástroj MSBS měří prostřednictvím jednotlivých položek ty významové úrovně nudy, které se v českém prostředí vyskytují. Tímto komparativním přístupem získáváme cenné informace o obsahové validitě nástroje MSBS při aplikaci na českou výběrovou populaci žáků středních škol.

### **7.1 Obsahová analýza položek MSBS v komparaci s výstupy kvalitativního šetření**

Fahlman et al. (2011) charakterizovali faktor 1 jako nedostatek angažovanosti jedince (disengagement; DIS) prostřednictvím 10 položek:

Položka 2: „Nacházím se v situaci, kterou vnímám jako bezvýznamnou“;

Položka 7: „Všechno mi připadá pořád stejné a stereotypní.“;

Položka 9: „Jsem nucen/a dělat věci, které pro mě nemají žádnou hodnotu.“;

Položka 10: „Nudím se.“;

Položka 13: „Nejsem si jistý/á, co dělat dál.“;

Položka 17: „Chci dělat něco zábavného, ale nic mě neláká.“;

Položka 19: „Přála bych si dělat něco více vzrušujícího.“;

Položka 22: „Marním čas, který bych měl/a raději vynaložit na něco jiného.“;

Položka 24: „Chci, aby se něco stalo, ale nevím přesně co.“;

Položka 28: „Připadám si jako když jen tak sedím a čekám, až se něco stane.“

Z obsahového znění položek je zřejmé, že ve faktoru 1 (MSBS\_DIS, nedostatek angažovanosti) zachycují autoři nástroje MSBS Fahlman et al. (2011) významy nudy ve spojení se subjektivně vnímanou ztrátou smyslu situace a neefektivním (nehodnotným) využitím času, se subjektivně hodnocenou nedostatečně stimulující situací (ve smyslu

rutinních činností i neuspokojené potřeby zábavy), se sníženou vůlí (neschopností se rozhodnout), se sníženou aktivací k činnosti (jedinec při nuditě nic nevykonává), spojují ji s nedostatkem vnějších i vnitřních motivačních podnětů (chybějící vnější zadání, co dělat, chybí z vnějšku daný program, ale chybí i vlastní vnitřně modelovaná představa o programu/vnitřní motivy, co bych chtěl dělat). Pozn. výrok položky 10 je příliš obecný na to, abychom v něm byli schopni zachytit konkrétní představu, věcně (významově) tento výrok souvisí i ostatními dimenzemi nudy (faktory MSBS). Fenomény nudy (její významové obsahy) zahrnuté ve faktoru DIS potvrzujeme i ve výstupech našeho kvalitativního šetření provedeného na souboru žáků české populace. Při komparaci položek MSBS\_DIS s námi nalezenými kategoriemi představ o nuditě (definice, co to nuda je) v českém prostředí, shledáváme, že některé kategorie, které byly zjištěny v procesu našeho kvalitativního šetření, jsou sycené právě ve faktoru MSBS\_DIS. S odvoláním na výstupy kvalitativního šetření se jedná o tyto kategorie: I. kategorie: *Nuda spojená s absencí zadání a nedostatkem angažovanosti*, kdy jedinci schází zadaný program, cíle a vnitřně se sám nedokáže k činnosti nabudit (stimulovat); II. kategorie: *Nuda spojená s konfliktem motivů k činnosti*, kdy se jedinec nemůže rozhodnout, co bude dělat; IV. kategorie: *Nuda spojená s nedostatečně stimulující situací*, kdy je subjektem připisovaná nízká stimulační hodnota situaci; VI. kategorie: *Nuda spojená se ztrátou smyslu situace* odrážející ztrátu smyslu v činnosti a neschopnost subjektu nalézt smysl v činnosti. Můžeme tedy potvrdit, že věcný, významový obsah položek MSBS\_DIS (jejich formulace) odpovídá představám o nuditě (fenoménům nudy) vyskytujícím se i v českém prostředí. Diskuzní položkou může být kromě položky 10, na níž jsme upozornili výše, položka 28: „Jen tak sedím...“, v níž autoři reflektují spojení mezi nudou a sníženou konací (tedy reflektují vnější projevy/dopady nudy). V rámci obsahově kategoriální analýzy jsme zjistili, že představa českých žáků o nuditě spojené se sníženou konací (viz kategorie IX. *Nuda spojená se sníženou konací*) je poměrně silná, co do výčtu různých výroků a jejich zachycených četností. Autoři MSBS však toto významové spojení mezi nudou a jejím vnějším projevem reflektují pouze na pozadí této jediné položky a pouze v jediné sémanci 28: „Jen tak sedím.“ Na tomto místě se nabízí úvaha, že by bylo možné nástroj MSBS doplnit o další faktor (kategorii), která by sledovala ještě jiné typické afektivní reakce jedinců na nudu (reakce spojené se sníženou konací), které jsme našli v kvalitativním šetření, např. „dívám se do neurčita“, „jen tak ležím“ apod.

Faktor 2 (low arousal; MSBS\_LA) vysvětlovali autoři jako negativní vliv nízké úrovně nabuzení, jež měřili prostřednictvím 5 položek:

Položka 4: „Jsem osamělá.“;

Položka 8: „Cítím se skleslý/á.“;

Položka 15: „Cítím se prázdný/á.“;

Položka 25: „Cítím se být odříznutý/á od zbytku světa.“;

Položka 29: „Zdá se mi, že kolem mě není nikdo, s kým bych si mohl/a popovídat.“

Autoři dotazníku MSBS (Fahlman et al., 2011) v tomto faktoru reflektují nudu ve spojení se samotou, s pocitem vnitřní prázdnoty a izolace od okolního dění. Již v proceduře EFA nástroje MSBS jsme polemizovali nad zařazením položky 8 do faktoru MSBS\_LA, která se nám jeví významově bližší faktoru MSBS\_HA (high arousal), neboť podobně jako položky MSBS\_HA i položka 8 odráží negativní emoční ladění. Nicméně z hlediska toho, s jakými konstelacemi nudy zde autoři pracují, můžeme potvrdit, že i v české populaci nacházíme podobné výroky, významová spojení mezi nudou a vnitřní prázdnotou – viz I. kategorie: *Nuda spojená s absencí zadání a nedostatkem angažovanosti*; mezi nudou a samotou – viz kategorie VII. *Nuda spojená se samotou* a mezi nudou a negativními emocemi - viz kategorie VIII. *Nuda spojená s negativním emočním laděním*.

Ve faktoru 3 (high arousal; MSBS\_HA) zachycují autoři negativní vliv vysoké úrovně nabuzení prostřednictvím 5 položek:

Položka 5: „Momentálně mě všechno dráždí.“;

Položka 12: „Jsem rozmrzelejší než obvykle.“;

Položka 14: „Jsem nervózní.“;

Položka 21: „Jsem teď netrpělivý/á.“;

Položka 27: „Jsem otrávený/á z lidí kolem sebe.“

V položkách faktoru 3 autoři sledují konstelace nudy s negativním emočním laděním, stresovou reakcí a sníženými volnými vlastnostmi. V kvalitativním šetření, v němž jsme zjišťovali, co si žáci představují pod pojmem nuda, žáci velmi často (jako silnou významovou kategorii nudy) vysvětlovali nudu jako nepříjemný emoční stav, přitom nejčastěji uváděli pocity otrávenosti a znechucení (viz kategorie VIII. *Nuda spojená s negativním emočním laděním*.), které jsou sledovány i ve faktoru MSBS\_LA. Méně často naši žáci spojovali nudu s podrážděností a vůbec zanedbatelně se zmiňovali o prožívané

nervozitě a stresu při nudě, explicitně vyjádřenou netrpělivost nenacházíme v našem kvalitativním šetření vůbec. Pokud se podíváme na to, jakým způsobem se respondenti vyjadřovali o prožívané nervozitě v dotazníkovém šetření MSBS, pak 48 % respondentů uvedlo spíše nesouhlas s výrokem (spíše až rozhodně nejsou nervózní), 38 % respondentů pak inklinovalo k odpovědím měřícím souhlas (spíše až rozhodně zažívají nervozitu). Instrukce nástroje MSBS vyžaduje, aby respondenti odpovídali pod představou konkrétní nudné situace, a proto bychom měli věřit tomu, že se skutečně 38 % žáků v našem výběrovém souboru při prožívané nudě cítí nervózně. Je ale otázka, zda žáci skutečně zvládli reflektovat nervozitu v nudné situaci, či spíše reflektovali aktuálně prožívanou nervozitu v přítomné situaci (např. prožívanou ve škole, kde dotazník vyplňovali, aktuálně v soukromém životě apod.). Zajímavou úvahou však pro nás je, že konstrukty, jakými jsou nervozita nebo netrpělivost, v námi provedeném kvalitativním šetření na české populaci téměř ve spojitosti s nudou nezaznamenáváme. Mnohem větší prostor dávají čeští žáci vyjádřením v konstelacích nuda – absence radosti („při nudě nezažívám radost“, „chybí mi radost“), případně skleslá či „nijaká“ nálada („jsem bez nálady“). Při aplikaci na českou populaci by tyto fenomény nudy (absence radosti, neidentifikovatelná nálada) mohly být v případné snaze o doplnění nástroje nebo při jeho modifikaci zohledněny spíše než nervozita či netrpělivost.

Faktor 4 je zaměřen na problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti (inattention; MSBS\_IN), sytí jej 4 položky:

Položka 3: „Nechám se snadno vyrušit.“;

Položka 16: „Je těžké se na něco soustředit.“;

Položka 20: „Nedokážu se soustředit tak dlouho jako obvykle.“;

Položka 23: „Myslím na všechno možné.“

Autoři ve faktoru 4 (MSBS\_IN) zachytili v obsahu 4 položek jeden mohutný konstrukt – poruchy koncentrace pozornosti, sledovali jednotlivě roztěkanost, sníženou intenzitu pozornosti, sníženou tenacitu pozornosti a zvýšenou iritabilitu. V rámci našeho kvalitativního šetření toho, co nuda je, žáci často spojovali nudu se sníženou kognicí a narušenou koncentrací pozornosti (viz kategorie X. *Nuda spojená se sníženou kognicí*). Můžeme shrnout, že faktor MSBS\_IN reflektuje nalezené spojitosti (významové úrovně) nudy s narušenou koncentrací pozornosti (všech jejích složek, tenacity, intenzity ad.)

poplatně české populaci. Pokud bychom uvažovali o doplnění faktoru MSBS\_IN, pak by mohlo být na místě zahrnout i další významy odrážející rovněž inhibici kognitivních potřeb, a tedy neschopnosti koncentrovat pozornost vůbec někam a na něco, a to: „nezájem o okolní dění“, „lhostejnost k okolním děním“ apod., které čeští žáci ve spojitosti s prožitkem nudy také uváděli.

Faktor 5 zachycuje zážitek pomalého plynutí času (time perception; MSBS\_TP) prostřednictvím 5 položek:

Položka 1: „Čas ubíhá pomaleji než obvykle.“;

Položka 6: „Přál/a bych si, aby čas běžel rychleji.“;

Položka 11: „Čas se vleče.“;

Položka 18: „Čas ubíhá velmi pomalu.“;

Položka 26: „Připadá mi, že čas teď ubíhá velmi pomalu.“

Položky faktoru 5 zachycují v několika alternativních vyjádřeních efekt pomalého ubíhání času, který při prožitku nudy pociťujeme (jedná se o změněné vnímání toku času při prožívané nudné situaci). V kvalitativním šetření definice nudy se tento fenomén ve výpovědích žáků objevuje velmi silně, i my konstruujeme pomalé plynutí času jako svoji specifickou významovou rovinu nudy (viz stejnojmenná kategorie XIII. *Nuda spojená s pomalým plynutím času.*). Můžeme tedy potvrdit, že i v české populaci se nuda významně pojí s konstruktem pomalého plynutí času a že tedy faktor MSBS\_TP sleduje konstrukt, který je poplatný definici (představě) nudy české populace.

## 7.2 Shrnutí k validizaci nástroje MSBS

Vícedimenzionální model MSBS (Multidimensional State Boredom Scale) sleduje v rámci pěti faktorů (jak je modelovali Fahlman et al., 2011) takové fenomény (konstrukty) ve spojitosti s nudou, které ve většině případů shledáváme i v definicích nudy české populace žáků-středoškoláků. Pomocí statistických analýz, konfirmační i explorační faktorové analýzy, jsme potvrdili vhodnost aplikace pětifaktorového modelu MSBS (Fahlman et al., 2011) na českou populaci žáků středních škol. V rámci provedené komparativní obsahové analýzy jsme potvrdili, že položky obsažené v jednotlivých faktorech MSBS měří z věcného hlediska konstrukty nudy, které většinou odpovídají tomu,

jak vnímá nudu česká populace, s výjimkou jen několika významových úrovní, na které bylo upozorněno výše v textu v komentářích k jednotlivým faktorům a jejich položkám.

Škála MSBS a její vícedimenzionální model nabízí potenciál k jejímu rozšíření, příp. modifikaci obsahu některých položek, aby tak bylo více využito zejména těch významových rovin nudy, které shledáváme v české populaci. Faktorová struktura MSBS může být ke stávajícím faktorům (DIS, HA, LA, IN a TP) ještě doplněna o dimenze, které jsme našli jako specifické kategorie v rámci obsahově kategoriální analýzy pojmu nuda. Např. se nabízí zvážení rozšíření o faktor „snížená konace“ (odrážející vnější projevy nudy, viz kategorie IX. *Nuda spojená se sníženou konací* v kvalitativním šetření), o dimenzi „copingové mechanismy“ ve smyslu jejich aktivace i inaktivace (viz kategorie XI. *Nuda spojená s aktivací copingových mechanismů* a XII. *Nuda spojená s inhibicí copingových mechanismů* našeho kvalitativního šetření, odrážející kognitivní i konativní reakce subjektu při vyrovnávání se s prožitkem nudy). Dále se nabízí zvážít velmi silnou konstelaci nudy: „nuda, když musím, jsem donucen“ (viz kategorie V. *Nuda spojená s povinnou situací* našeho kvalitativního šetření), která je sledována v rámci MSBS pouze částečně jednou položkou (č. 9). Faktor MSBS\_DIS je možno doplnit řadou významů nalezených v české populaci souvisejících s nedostatkem angažovanosti, a to např. nuda související se spoustou volného času, s nerozhodností, co dělat nebo nevědět, co dělat, či nemít co na práci nebo s nezajímavostí situace a nezájmem subjektu. Takových významových dimenzí nudy nalézáme v rámci nástroje MSBS poměrně málo vzhledem k silnému zastoupení těchto kategorií ve výpovědích o nudě žáků středních škol české populace.

## **8 Komparace výstupů výzkumného šetření s historickými a vědeckými koncepty nudy**

Výstupy našeho šetření rezonují v řadě případů s výstupy zahraničních studií. V rámci kvalitativního šetření jsme modelovali skupinu výroků o nudě, které spojoval nedostatek interní stimulace a nízká externí stimulace subjektu ve smyslu absence vnějšího zadání, případně nadměrná externí stimulace, která způsobila vznik motivačních konfliktů, který jedinec nebyl schopen vyřešit. Nedostatek interní i externí stimulace byl většinou spojován s fenoménem volného času, který byl v našem výzkumném šetření sledován původně pouze jako doplňující informace k významovému chápání nudy. Ukazuje se však, že volný čas se s nudou významně pojí a figuruje v celém procesu nudy. Jak na počátku jako příčina nudy, kdy subjekt neví, jak s volným časem naložit, tak v jejím průběhu, kdy jedinec přemítá, co by dělal, ale nemůže se rozhodnout a aktivovat k činnosti, přitom čas ubíhá, a zároveň i na konci procesu, kdy jedinec nudě definitivně podlehl, přitom jej trápí, že uběhla spousta času, který nevyužil efektivně. Na deficit v motivaci a nakládání s časem ve spojení s nudou upozornila např. studie Vodanovich & Rupp, (1999). Shledáváme ve shodě s Bargdillem (2000) že tuto skupinu jedinců vystihuje i emoční ambivalence, která dle Bargdilla vzešla z rezignace na vytyčené cíle a v hloubi je obrácenou zlobou jedince na sebe, že se nedokázal situaci vzepřít nebo udržet svých cílů. Dokladem jsou výroky žáků, že dělat něco chtějí (rádi by něco chtěli dělat), ale neví co, a tak nakonec končí v nečinnosti nebo vykonávání neúčinných aktivit, přitom je deprimuje vnímaná ztráta času. Pokud v našem šetření nalézáme skupinu žáků, kteří spojují nudu s konfliktem motivů, který tedy vyvěrá z přílišné (nadměrné stimulace), kdy je podnětů na výběr mnoho, ale subjekt si neumí zvolit, jsme v souladu např. se studií Goetz & Hall (2014).

Nedostatečná externí stimulace subjektu není v našem šetření míněna jen ve smyslu toho, že jedincům chybí nějaký vnější program, plán nebo cíle, shledáváme několik kategorií výroků o nudě, jež se vztahují i k její valenční hodnotě. Nuda je prožívána v důsledku nízké stimulační hodnoty situace, kterou jí subjekt připisuje. Za nedostatečně stimulující situace v našem šetření označili žáci takové situace, které nebyly dostatečně zábavné, tj. situace s nízkou úrovní nabuzení – situace monotónní, známé, opakované. Podobně na spojení mezi nudou a averzí k opakování, rutinně, monotónním situacím poukázali např. Zuckerman et al.



(1978), Hill & Perkins (1985) nebo Todman (2003). Ve shodě se studií Hill & Perkins (1985) je i v našem šetření nuda zjevné, že valenční hodnota situace je subjektivně posuzována i dle toho, nakolik je pro jedince motivační (stimulující) svým tématem, zda je či není spojena s nějakým závazkem (constrait, Hill & Perkins, 1985), anebo je vázána k tomu, zda v ní jedinec nachází nebo nenachází smysl. O zážitku nudy spojeném s absencí smyslu podobně referuje šetření Van Tilburg & Igou (2012, 2018), jejichž teze, že nuda je odezvou na absenci smyslu při nedostatečné stimulaci zcela odpovídá námi modelované skupině žáků kategorie I. a IV., jimž chybí vnější stimulace ve smyslu zadaného programu či považují situaci za nedostatečně stimulující. Zároveň sledujeme i absenci smyslu spojenou s vysokou úrovní nabuzení, jak o ní pojednávají např. Mercer-Lynn et al. (2011) nebo Pekrun et al. (2006), když jsme v práci pojednali o jedincích, kteří prožívají konflikt motivů v kategorii II. Nacházíme také spojení mezi absencí smyslu a vysokou motivací ve smyslu plnění přání rodičů, kde se nabízí úvahy o negativním vlivu vysokých nároků ze strany rodičů, anebo se pojí absence smyslu s typem školy – více absenci smyslu zaznamenáváme u žáků z gymnázií. V obou těchto konstelacích vzniká tedy nuda v důsledku negativního vlivu vysoké úrovně nabuzení.

V našem šetření má nalezení smyslu silnou vazbu k perspektivní orientaci jedince. Perspektivní orientace jedince žáka není vztažena jen k představě budoucí profese, ale odráží i míru nalezení životního smyslu obecně. Ve shodě se studií King & Gaerlan (2014) také naše šetření postihuje negativní vazby mezi nudou a pozitivní budoucností, když nalzáme, že jedinci s nízkou mírou zaměření na pozitivní budoucnost uvádějí nudu ve spojení se ztrátou smyslu častěji oproti jedincům s vysokou mírou zaměření na pozitivní budoucnost. Na druhé straně jsme v rozporu s výstupem této studie, který upozornil na pozitivní vazbu mezi nudou a fatalistickou přítomností. V našem šetření se tato vazba jeví jako opačná, negativní – náš závěr zní, že jedinci s nižší mírou zaměření na fatalistickou přítomnost uvádějí častěji nudu ve spojení s nedostatečně stimulující situací oproti jedincům s průměrnou mírou zaměření na fatalistickou přítomnost. Je také zajímavé, že na rozdíl od studie King & Gaerlan (2014) nenalzáme žádné spojení mezi nudou a zaměřením jedince na minulost (jak referovaly autorky), zato naopak sledujeme mnoho vazeb nudy k hedonistické přítomnosti, které studie King & Gaerlan (2014) vůbec nezaznamenala. V našem šetření se ukazuje, že obzvláště jedinci s nízkou mírou zaměření na hedonistickou

přítomnost uvádějí častěji nudu ve spojení se sníženou kognicí a konací, častěji také zmiňují nudu vznikající z důsledku samoty (osamění) a silněji mají nudu spojenou se zážitkem pomalého plynutí času oproti jedincům s vyšší mírou zaměření na hedonistickou přítomnost.

V našem šetření získává nuda charakteristiku negativního, averzivního emočního prožitku, jak ji zachytili i Vogel-Walcutt et al. (2012). Zjistili jsme, že žáci středních škol prožívají nudu jako nepříjemný emoční stav charakterizovaný špatnou, skleslou, otrávenou, znechucenou či podrážděnou náladou. Pro srovnání studie Mercer-Lynn et al. (2011) a Harris (2000) nudu popsali jako afektivní stav s vysokým nabuzením, spojený např. s pocity hněvu. Ve shodě jsme i se zjištěními Pekruna et al. (2006), že nuda negativně koreluje s emocemi pozitivními (např. radostí, hrdostí), neboť jednou z nejsilnějších kategorií výroků o nudě byla v našem šetření právě absence radosti. Na rozdíl od studií Pekrun et al. (2006), Goldberg et al. (2011) či Hill & Perkins (1985) se však v našem šetření poměrně málo nacházejí takové konstrukty spojené s nudou, jakými jsou strach, úzkost, frustrace nebo deprese.

Další nalezené konstelace nudy spojené s narušenou koncentrací pozornosti (sníženou kognicí) a zážitkem pomalého plynutí času v české populaci jsou zmiňovány v již předcházejících šetřeních na populaci zahraniční. Kupř. Farmer & Sundberg (1986) poukazovali na sníženou kapacitu pozornosti během prožívané nudy, Eastwood et al. (2012) zmiňovali nudu ve spojení s neadekvátním zaměřením pozornosti, upozornili rovněž na subjektivní zážitek pomalu ubíhajícího času v prožitku nudy.

Poměrně zajímavou konstelací nudy, kterou však nezaznamenáváme v zahraničních studiích, je v našem šetření nuda spojená se samotou, vznikající v důsledku osamění jedince, který tedy postrádá společnost. Již jsme uvedli, že nuda vyvěrající ze samoty může být velmi specifickou a přiléhavou konstelací právě pro populaci žáků středoškoláků, neboť pubescentní a adolescentní populace má vysokou potřebu sociability a sociální afiliace. Situace osamění může být žáky vnímána nejen „nudně“ (protože se neuspokojují základní sociální potřeby), ale dokonce může být tato situace vyhodnocena jako do jisté míry ohrožující – neboť je jedinec sám a není nikdo, kdo by mu pomohl, za koho by se mohl „schovat.“ Být ve společnosti může být pro adolescenty i určitým copingovým

mechanismem, protože ve společnosti druhých nejsou na sebe a na situaci sami, je tu někdo, kdo jim může pomoci, o koho se mohou opřít.

Silně v našem šetření také vystupuje situace se závazkem, tj. konstelace mezi nudou a povinnou situací, jak ji obdobně už uváděly studie Hill & Perkins (1985), Todman (2003) nebo Fahlman et al. (2011). V našem šetření sledujeme tento zážitek nudy poněkud silnější v porovnání se žáky základních škol (Pavelková, 2010). Takové zjištění může být zajímavé a předmětem úvah vzhledem k tomu, že žáci středních škol si již střední školu volí s vyšší svobodou rozhodování, střední škola oproti základní školní docházce již není z hlediska legislativy povinná. Přesto se žáci v početné skupině vyjadřují k tomu, že je nudí situace, když něco musí, nemohou dělat to, co by chtěli. Na tomto místě můžeme znovu připomenout, že fenomén nudy se odvíjí od hodnot a nastavení společnosti v dané historické epoše. Naše doba se v oblasti vzdělávání posunula na úroveň, kdy ani základní školní docházka, ani nakonec absolvovaná střední škola pro uplatnění na trhu práce nestačí a žák na střední škole v podstatě ví, že bude muset ještě pokračovat na vyšším stupni vzdělávání. Tuto situaci analyzuje např. Stanislav Štech v pojednání Masifikace nebo demokratizace? (Kubíková et al., 2021).

Podíváme-li se na historické koncepty nudy, vnímáme, že fenomén nudy se vyvíjí ruku v ruce s tím, jak se vyvíjí společnost sama, její životní, sociokulturní a politické podmínky. S každou další nově nastupující epochou nuda nepozbývá významových rovin předchozích období, ba naopak zachycujeme, jak se její významový obsah neustále rozšiřuje o další a další konotace, poplatné tedy jak době přítomné, tak minulé. Nuda na svém obsahu vývojem společnosti nabývá, a proto také můžeme v porovnání s jejími historickými koncepty říci, že v našem kvalitativním šetření jsou zachyceny všechny významové úrovně nudy, které jsme zaznamenali od éry starověku až po dobu přelomu 20. a 21. století.

Všimněme si kupř. takové acedie, která byla spojována s netečností, nechutí, leností, lhostejností nebo ztrátou zájmu. I v našem šetření žáci vyjadřovali, že nuda je, když se nám nic nechce, nemáme nechuť nic dělat, nuda je nicnedělání, je to stav, kdy nemáme zájem o okolí ad. Acedie tedy přechází do současné doby ve všech významech, v jakých byla zaznamenána už v době antického Řecka.

Renesanční melanchólia, smutek, spleen (nevlídnost, podrážděnost), ale také inodiare (zprotivení, otrávení), pesimismus spjatý s ochromením vůle a bytí zůstávají spojené s nudou i v jejím současném pojetí, v prožitku naší generace. Všechny tyto emoce zaznamenáváme ve vyjádření žáků o nudě: při nudě jsem smutný, mám špatnou náladu, jsem otrávený a znechucený, jsem podrážděný, mám vztek. Ochromení vůle tehdejšího člověka vycházelo z uvědomění, že nemůže se svou situací (ani se situací okolní společnosti) nic udělat, navíc jeho nicotnost posilovaly myšlenky dogmatického katolicismu. I když se v dnešní době, a v české populaci obzvláště, necítíme být svázáni náboženskými dogmaty, přesto jde v obecném slova smyslu o svázání jedince podmínkami, v nichž žije a které určují jeho možnosti. Dá se tato situace vnímat jako onen konstrukt nudy „constrait“ – něco se musí a nemůže se jinak, situace nedovoluje jiné možnosti. I dnes toto ochromení vůle v prožitku nudy u žáků zaznamenáváme: „něco bych dělat chtěl, ale nemůžu, a tak radši nedělám nic;“ nebo: „jsem smutný a nemůžu se pro nic rozhodnout, nevím, jak se zabavit.“

Jestliže se nuda přelomu 18. století a počátku 19. století na vlně pocitů vnitřní prázdnoty, osamění a ztrátou ve světě, pak tento strach ze samoty a vnitřní prázdnoty nalézáme i u současné generace žáků. Je dokonce možné, že stejně jako se tehdejší život jevil člověku nepřehledný, nejistý, cítil se v něm sám, může tak i připadat adolescentům současné generace. Avšak podstatné je, že nuda zůstává být spojena s prožitkem neidentifikovatelné osobní prázdnoty, kterou Kant přirovnal k horror vacui. Naši žáci reflektují, že nuda je takové prázdno, nic a někdy ani to nic. Jakési bezvětrí duše, o kterém se zmiňoval Nietzsche. Nuda spojená se samotou je specifickou konstelací, již jsme se snažili ve vztahu k populaci žáků – adolescentů vysvětlit už výše. Samota je evidentně vnímána jako nepříjemná situace, žáci se nudí, když si nemají s kým popovídat, zůstávají sami doma, nikdo na ně nemá čas (zejména přátelé). Možná že současný člověk oproti předchozím dobám nedokáže být tolik sám se sebou a možná že je to spíše problém adolescentní populace, která teprve hledá svou identitu jak osobní, tak sociální, a k tomu společnost druhých lidí nezbytně potřebuje.

Nuda, boredom 19. stol., je také svázaná s marností, bezcílností, či povrchními krátkodobými cíli, které člověka nenaplnují. I toto pojetí silně koreluje s prožitkem nudy žáků v našem kvalitativním šetření. Situace, v nichž se žáci nudí, se vyznačují tím, že buď

nejsou stanoveny žádné cíle, žádný program, či jsou cíle, které situace nastavuje, považovány za nesmyslné a žáci cítí, že je situace nenaplnjuje. K tomu člověka 19. století nudí neměnný, stereotypní a předvídatelný život, analogicky jako naše některé žáky ve škole nudí monotónní, stejným způsobem vedené a předvídatelné situace. Ovšem jak se ukazuje v našem šetření, tento neměnný klid a očekávatelnost ve školních situacích řadě žáků také naopak vyhovuje. Zmínili jsme se o tom na příkladu žáků se slabě rozvinutou mírou potřebou úspěšného výkonu, kteří méně často propadali nudě při nízké stimulující situaci. Uvedli jsme úvahou, že tito žáci spíše vítají nedostatečně stimulující situace, neboť v nich nehrozí neočekávané změny, přitom je hlavním cílem těchto žáků usilování o „přežití“ situace bez významných ztrát a neúspěchů.

Pokud sledujeme nudu spojenou se vznikem moderní společnosti, civilizace, o níž se hovoří cca od 2. pol. 19. století, pak můžeme zachytit její nové vazby, např. k volnému času, který se stává dostupnějším pro větší množství populace, nebo zachycujeme nudu člověka, který se stěhuje s přívalem nových možností, jak trávit svůj čas. Lze sledovat, že fenomén nudy spojený s volným časem a vysokou nabídkou způsobů trávení času bude v průběhu dalších let až do současné doby nabývat na své intenzitě. I v našem šetření zachytáváme problémy žáků spojené s tím, jak naložit s volným časem v okamžiku, kdy není stanovený žádný přítomný program či krátkodobé cíle, nebo se střetáváme s konfliktem žáků, jaké činnosti se mají ve volném čase věnovat. Žáci mají potíže vybrat si ze široké nabídky možností a rozhodnout se jen pro jednu variantu - i tento boj motivů může vést k prožitku nudy a finální nečinnosti jedince.

Volný čas a vznikající široké spektrum nabídky jsou spojeny se zesilujícím pocitem svobody. Svobody rozhodnutí o sobě, o svém životě. A na tomto místě by bylo velmi nezodpovědné zapomenout na progresivní myšlenky Sörena Kierkegaarda, předchůdce tzv. moderní doby, který ve spise *Bud' – anebo (Either/Or, 1843)* zmiňuje tzv. „závrať z propastné hlubiny svobody.“ Kierkegaard představuje člověka nové doby, který může všechno, má veškeré možnosti. Metaforicky jej přirovnává k orlovi, který letí nad propastí světa, je svobodný, volný, může si letět kamkoli. Přesto se ho náhle nad propastí zmocňuje závrať a tíseň z té hlubiny propasti, nesmírné svobody, člověk najednou necítí ani radost, ani slast nebo štěstí. Naopak cítí obrovskou nesvobodu a bezmoc, protože vůbec neví, kam má letět, nikdo mu

neřekl, kam má letět a proč. A tak zůstává stát na místě neschopen se rozhodnout, kam má pokračovat, je zoufalý. Přepadá ho hluboká nuda, která je odrazem tohoto tichého zoufalství člověka. Na tvrzení, že není žádné správné nebo špatné rozhodnutí a že tedy všechny směry, cesty jsou správné, Kierkegaard odpovídá, že ale člověk potřebuje znát vodítka, kudy se má vydat, člověk nechce letět kamkoli, chce letět tam, kde to má smysl. Pravidla etického stádia nám sice možná řekla, kam máme letět, ale už nám neřekla proč, a to byla limita našeho etického stádia, resp. žijeme eticky, ale už nevíme proč (Kierkegaard, 1971). Kierkegaardovo pojetí nudy spojené se zoufalstvím z nekonečné svobody možností je velmi aktuální pro současnou generaci žáků a společnosti vůbec. Z výzkumů provedených v současném školství (Kubíková et al., 2021, 2022) se dozvídáme, že žák si zcela samostatně není schopen poradit se studiem, není možné se odvolávat na nepřehledné množství studijních materiálů a informačních kanálů, které má k dispozici. Pokud žákům neposkytneme dostatečně silná vodítka, ve studiu i v informačních pramenech se nám tzv. „ztratí“. Totéž ale platí i pro jeho regulaci v osobním životě, kdy jsme upozornili ve výzkumném šetření této práce na to, že zejména jedinci s nízkou mírou rodičovské regulace častěji propadali nudě spojené se silným negativním prožitkem z důvodu nenalezení smyslu situace. Tito žáci také také vykazovali vyšší míru narušení koncentrace pozornosti a častěji podléhali finální nečinnosti v prožitku nudy oproti žákům s průměrnou (adekvátní) mírou rodičovského řízení.

V návaznosti na Sörena Kierkegaarda reflektují podobu moderní civilizace a s ní spojené fenomény nudy např. Walter Benjamin, Martin Heideger nebo Jan Patočka. Heidegerovy úvahy o jednotlivých zážitcích nudy odpovídají tomu, jak nudu vnímají naši žáci v českém prostředí. Heidegerovu nudu jako tzv. specifické naladění, která vzniká, když si jedinec ani situace nemají vzájemně co dát, shledáváme ve výpovědích žáků o nudě spojené s nezajímavou nebo nepodnětnou situací či situací, v níž žáci nenalézají smysl. Druhou úroveň nudy, kterou Heideger definuje jako nudu vyvěrající ze samotného subjektu vznikající v důsledku vlastního rozhodnutí subjektu o odvržení situace, jeho nepozornosti a lhostejnosti, můžeme spojit s kategorií výroků žáků o tom, že prožívají nudu, když nemohou udržet pozornost k dění situace, anebo nemohou z nudy vyjít proto, že se na nic během prožitku nudy nemohou dostatečně soustředit a nemají již žádný zájem o okolní dění. Třetí formu nejhlubší nudy, kterou Heideger přirovnává k blíže nespecifikovatelnému pocitu

duševní prázdnoty, upadnutí do letargie a odevzdání se okolnímu světu při ubíhajícím času, rovněž zaznamenáváme často ve výpovědích žáků o tom, že se při nudit cítí prázdni, bez myšlenek, bez nálady, přitom spojují nudu s pomalým ubíháním času – čas se vleče.

Jak Walter Benjamin, tak Jan Patočka spatřují vznik „moderní nudy“ v důsledku strojovosti, rutinnosti, materialistického a matematického formalismu společnosti, jež dle jejich názoru vede k pocitům izolace subjektu. Patočka ale říká, že se nejedná o odcizení v tom smyslu, že by se jedinec cítil být odtržený od vnějšího světa, spíše dochází k odcizování od sebe samého v důsledku přehlcenosti vnějšími stimuly a vysoké, ale povrchní konzumace okolních nabídek. Jedinec se ztrácí v záplavě možností, bez zodpovědnosti rychle konzumuje příchozí pobídky, ale nepochybuje si čas na sebe sama. Tyto úvahy jsou přílehlé k výrokům žáků, že se nudí, když není situace dostatečně stimulující, chybí jim dostatečná zábava. Přitom se jeví, že současný žák považuje tuto vysokou stimulaci za běžnou součást (požadavek) vyučovacího procesu. V duchu Patočkových myšlenek by se dalo říci, že vysoká stimulace okolním světem se stává onou žákovou každodenností, potřebou, přitom žáci rychle konzumují tyto exacerbace, fascinace ve výuce, které se, jak uvádí Patočka, ale stávají „triviálností druhého dne.“ Je na místě zauvažovat, zda je skutečně škola hrou za každou cenu efektivním způsobem vzdělávání českých žáků. Problémy současných žáků, na které upozorňují i výstupy našeho výzkumného šetření, totiž spočívají v tom, že si řada žáků neumí nebo umí jen málo samostatně poradit se svým časem (bez společnosti druhých a v situacích, kdy není zvenčí zadán jasný program), tito žáci nejsou schopni si samostatně nacházet podněty k činnosti, sami se vnitřně stimulovat ke svému seberozvoji. Nemělo by být cílem našeho vzdělávání také naučit žáka samotného se seberegulovat, dát mu prostor k vytvoření individuálních copingových mechanismů, jimiž se bude jednou sám vyrovnávat s nudou? A jak jinak než tím, že žáka necháme také nudit, že nudu přijmeme jako přirozený fenomén, který tu stojí evidentně od samého počátku lidské existence. Snahy o vymizení nudy ze školního světa se zdají být bojem s větrnými mlýny. Můžeme usilovat o její inhibici, avšak nikoli o její vymizení. Nuda jako negativně prožívaný emoční stav patří k člověku, a tedy i ke škole. Chceme-li dosáhnout toho, aby z našich žáků jednou vyrostly duševně vyspělé bytosti, které nebudou jen povrchně mrhat životem a které nebudou závislé na vnější stimulaci okolí, nýbrž se z nich stali lidé, kteří budou samostatně odolávat nudit, kteří dokáží

sami nacházet hodnotu a smysl v činnostech, pak také nechme žáky ve škole nudit, nepřehánějme to s požadavky na vysokou stimulaci, aktivizaci a zábavu žáků ve vyučování.



## 9 Limity a prognózy výzkumného šetření

Předkládané výzkumné šetření se opíralo o dva cíle hlavní – vymezit pojem nudy na úrovni jejího laického chápání českou populací žáků středních škol a zachytit osobnostní a situační konstelace nudy, a dva cíle dílčí – ověřit psychometrické vlastnosti nástroje BPS (Boredom Proneness Scale) autorů Farmera & Sundberga (1986) a nástroje MSBS (Multidimensional State Boredom Scale) kolektivu čtyř autorů Fahlman et al. (2011) na české populaci žáků středních škol. Všechny naše cíle byly naplňovány na specifickém výběrovém souboru žáků středních škol, není tedy možné přenášet naše závěry na českou populaci obecně. Výběrový soubor není dostatečně reprezentativní vůči celé české populaci žáků středních škol, neboť byly do šetření zahrnuty pouze dva kraje, kraj Středočeský a Západočeský. U ostatních parametrů výběrového souboru sledujeme nižší zastoupení žáků gymnázií oproti žákům středních odborných škol (např. u kvalitativního šetření se jedná o nejvýraznější disproporci 38% zastoupení žáků gymnázií a 61% zastoupení žáků středních škol). Zastoupení různých typů středních odborných škol (různého zaměření) bylo sledováno na úrovni zastoupení žáků škol technického charakteru (39 %) a žáků škol humanitního zaměření (24 %). Rozdíly v zastoupení těchto skupin však vnímáme ještě akceptovatelné vzhledem k poměrně vysokým četnostem sledovaných skupin.

Výstupy provedené kvalitativní analýzy pojmu nuda mohou být ovlivněny zvolenou metodou sběru dat, a to písemnou formou v rámci testové baterie. Připouštíme, že namísto dotazníkového způsobu sběru informace by bylo možné využít metody rozhovoru, která by umožnila hlouběji proniknout do podstaty zjišťovaného problému, umožnila by nám lépe porozumět výpovědím žáků, tyto výpovědi rozvádět o doplňující a vysvětlující informace. Předešli bychom pravděpodobně i problémům, na které jsme upozorňovali v kvalitativním šetření v kapitole 6.2, zejm. tedy heslovitému vyjadřování žáků, díky kterému byla pro nás hůře uchopitelná stylistika jejich výpovědí. Na druhou stranu by pravděpodobně při volbě metody rozhovoru nebylo možné oslovit tak velký vzorek žáků, jaký se nám podařil získat při zvolené písemné formě dotazování (895 žáků). Jak bylo patrné z předvýzkumného šetření, které bylo prováděno jak dotazníkovým způsobem, tak paralelně metodou rozhovoru, písemná forma dotazování umožňovala žákům větší časovou rozvahu nad odpovědí na otázku, jak by někomu vysvětlili, co to znamená nudit se. V rámci rozhovoru

žáci často reflektovali, že si musí promyslet, jak by odpověděli, cítili se otázkou zaskočení, vyžadovali čas zformulovat své myšlenky a odpovědi. Z toho důvodu jsme nakonec přistoupili k dotazníkové metodě sběru dat. Poznatky získané o fenoménu nudy v české populaci v rámci představeného výzkumného šetření budou dále sledovány ve spojitosti s reflexemi nudných situací ve škole a copingovými mechanismy, s jakými se žáci ve škole vyrovnávají s nudou (tématu nudě náchylných školních situací a copingovým mechanismům se dlouhodobě věnuje Ing. Mgr. Denisa Urbanová).

Při snaze zachytit osobnostní charakteristiky jedinců ve vztahu k nudě jsme se omezili na aplikaci pěti zvolených, specifických dotazníkových nástrojů: ZBS (Boredom Susceptibility Scale) autorů Zuckerman et al. (1978), BPS (Boredom Proneness Scale) autorů Farmer & Sundberg (1986), MSBS (Multidimensional State Boredom Scale) autorů Fahlman et al. (2011), S-ZTPI (Swedish-Zimbardo Time Perspective Inventory) autorů Carrelli et al. (2011) a Dotazník motivačních zdrojů učební činnosti (DUM\_1Ž) Hrabal & Pavelková (2010). Další informace byly zjišťovány prostřednictvím šesti proměnných: typ školy, věk, pohlaví, studijní průměr, míra nudy ve škole, míra nudy ve volném čase. I při poměrně velké testované baterii musíme zmínit, že nepostihujeme úplně celou strukturu osobnosti žáka. Je na místě uvážit i zařazení metod sledujících konstrukty, které jsme do našeho šetření přímo nezahrnuli, jakými by mohly být inteligence žáků (rozumová, emoční ad.), jejich rodinné zázemí a sociální zázemí obecně, zajímavé by bylo sledovat postoje žáků ke škole, konkrétní způsoby trávení volného času, jejich hodnotová orientace, volní vlastnosti ad.

V případě ověřování psychometrických vlastností nástrojů BPS (Boredom Proneness Scale) autorů Farmer & Sundberg (1986) a MSBS (Multidimensional State Boredom Scale) autorů Fahlman et al. (2011) se nabízí do budoucna aplikovat tyto nástroje na českou populaci celkově, ne jen tedy na výběrovém souboru žáků středních škol, při kontrole parametrů věku a pohlaví.

Zcela jistě se nabízí sledovat fenomén nudy i v návaznosti na pandemii Covid-19, která postihla Českou republiku v období 2020 až 2021 a zásadním způsobem ovlivnila život celé společnosti, školní prostředí nevyjímaje. Bylo by jistě zajímavé sledovat, kam se významové chápání nudy po tak dlouhé době izolace posunulo. Zároveň by bylo zajímavé sledovat i

prožitek nudy v rámci distanční výuky oproti běžné prezenční výuce, její vazby, konotace, souvislosti, copingové mechanismy ad.

## **Závěr**

Ve vývoji konceptu nudy do dnešní doby je patrné zejména rozšíření psychologického fenoménu nudy (tj. vnímání nudy jako stavu mysli, pocitu či nálady) o sociální kontext nudy. Nuda je vnímána jako stav mysli úzce svázaný se sociokulturními podmínkami, v nichž se naše společnost vyvíjí a žije. Jak uvádí Gardnier (2012, s. 38–42), nuda je chápána jako typický, masový jev moderní společnosti, v níž se „moderní člověk“ přizpůsobuje mechanickému způsobu práce, uctívá nové životní hodnoty, prosazuje svou individualitu na straně jedné, na straně druhé pasivně podléhá konzumnímu životu. Takový typ nudy Healy dokonce nazývá „hypernudou“, kterou vnímá jako destruktivní stav lidské mysli vyvěrajícího ze ztráty osobního smyslu, je výrazem sociálního, morálního a kulturního úpadku společnosti, která postihuje nejen jedince, ale celé kolektivy, společnosti (Healy, 1984, s. 75–76).

Ve společenské rovině, ve smyslu bytí, dochází k využívání velkého množství „sociálního placeba,“ jež Orrin Klapp (1986) definuje ve smyslu sociálního a duchovního prázdna, které člověk zaplňuje nezávaznou a zejména nezávažnou zábavou. Sociálním placeboem se stává forma povrchního využívání kulturního a zábavního průmyslu, konzumerismus a rozličné formy závislostí (Svendsen, 2011, s. 27). Zábavu moderní civilizace zprostředkovanou médii podrobuje kritice Neil Postman v knize Ubavit se k smrti (1985), v níž vyjadřuje skeptický pohled na média, neboť „televize má minimální nároky na porozumění a většinou je zaměřena na emocionální uspokojení, ...přitom majoritním problémem není fakt, že televize má zábavný charakter, ale že učinila ze zábavy přirozenou formu zobrazení jakékoli skutečnosti.“ (Postman, 2010, s. 105).

Podle sociologů Oldenburga a Brissetta se k nám nuda dostavuje ve třech okamžicích. Ten první nastává ve chvíli, kdy nás opakující se stejnost života a moderní obsese rychlostí „vyhodí ze sedla“ společenského rytmu a my se nemáme „čeho chytit“. Ten druhý je vyvolán tím, že blahobytnost a pohodlnost moderního bytí vede k tomu, že lidé raději přihlížejí a pasivně „konzumují svět očima“, namísto toho, aby byli schopni či ochotni sami něco tvořit. A konečně k třetímu zdroji nudy patří dle autorů to, že v moderním světě ubývá zdrojů nejistot, a tím se stává známým, opakujícím se a nepřekvapivým (Oldenburg et al., 1980).

Petrusek (2012) přirovnává nudu k erbovnímu znaku současné společnosti, která dostatečně uspokojuje potřeby průměrného člověka, ale současně mu nenabízí příliš vyššího smyslu, než je cesta do práce – práce – domácí papuče. Upozorňuje, že: „k růstu pocitu nudy přispíváme i my „dospěláci“, když mechanicky respektujeme požadavky mladých, aby je škola nenudila, ...horror vacui je zaplněno kulturním průmyslem a médii, lidé se nudí, protože zapoměli číst a poslouchat hudbu, která trvá déle než televizní klip...člověka by mohla obrátit ke smyslu jen katastrofa.“ (Petrusek, 2012, s. 330–331).

Patočka ve svých esejích naznačil i podobu člověka 21. století. Píše, že člověk přestal být vztahem k Bytí, stal se silou, mocnou a jednou z nejmocnějších. Hlavním problémem člověka není žít, ale žít opravdově lidsky. Koncepty současné civilizace člověka zplošťují, odvykají jej myšlení v hlubším smyslu, nabízí člověku náhražky tam, kde by bylo třeba originálu. Odcizuje člověka sobě samému, bere mu obývání světa, ponořuje jej do alternativy každodenní lopoty jako nudy, nebo laciných náhražek a posléze brutálních orgiasmů. Poznání usměřňuje na jednotvárnou předlohu aplikované matematiky. Člověk je tak ničen vnějškově a ožebračován vnitřně, je připravován o svou samost, o nezaměnitelné já, člověk je ztotožněn se svou rolí, s ní stojí a padá (Patočka, 1980, s. 115). Již v roce 1980 varuje, že čím více se prosazuje moderní vědotechnika jako vlastní vztah k jsoucnu, čím více člověk zavrhuje staré tradice, vše duchovní, tím krutější je revanš orgiastického entusiasmus, který se prosazuje už ve válkách a revolucích 19. a 20. století. Od této chvíle, míní Patočka, patří každodennost a entusiasmus boje do krajnosti a bez milosrdenství k sobě. Válka je dle něj dokonalou revolucí každodennosti a spolu s ní kráčí v ruku v ruce uvolnění, happening, orgiasmus v nových formách, válka vystupuje jako divoká svoboda, nikde jinde si nemůže člověk dovolit krajnost opilství, ničení. „Že však může tato démonie spojená s nihilismem a orgiastickým entusiasmem dosáhnout svého vrcholu právě v období maximální střízlivosti a racionality, nebylo nikdy dosud vidáno,“ píše Patočka v roce 1980 (s. 112). Jakou analogii shledáváme se současnou situací na Ukrajině.

V duchu uvedených myšlenek se rýsuje i obraz nudy v prostředí současného školství. Vystupuje nám podoba současného žáka, který vyžaduje se ve škole bavit, chce být zahlcován stále novými podněty, které rychle konzumuje, v duchu Patočkových myšlenek se cokoli nového pro něj stává všedností druhého dne, ve kterém již lační po nových

vybuzujících zážitcích. Z hlediska výukových forem a metod si už málokterý učitel dovolí vyučovat bez použití moderní techniky. Když Petrušek (2012) hovoří o tom, že se lidé nudí, protože zapomněli číst a nevydrží déle např. poslouchat hudbu, si můžeme klást otázky, nakolik naši žáci čtou, vydrželi by vůbec ještě poslouchat přednášky a zapisovat si poznámky, tak jako tomu bylo v době před 20 až 30 lety? Namísto toho poskytujeme žákům studijní materiály, podklady z prezentací a je otázka, v duchu Patočkových domněnek, zda jsme se neuchýlili právě k oněm laciným náhražkám, namísto poskytování tak cenného originálu, jakým je studium z odborných knih. Problematika techniky a mediálních prostředků zasahuje žáky i ve formách, s jakými se vyrovnávají s nudou, kupř. mobil (hraní na mobilu) je jedním častých projevů nudy ve výuce v současné době (Boháčová, 2012). Doba pandemie Covidu-19 v České republice nejspíše všechny výše uvedené efekty ještě zesílila a bude zajímavé počkat si na výstupy výzkumů, které se zabývají efektivitou distanční výuky, chováním žáků v průběhu distanční výuky anebo jejich chováním na sociálních sítích.

Filozování a bádání o nudě je stále velmi aktuálním a jeví se, že je nevyčerpatelným tématem. Ať už je pravda o nudě psychologická, filozofická, sociologická či jiná, je zřejmé, že nuda ve školním prostředí je významně ovlivněna nastavením a hodnotami samotné společnosti obecně.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Augustinus, A. *Vyznání*. 2019. 2. vyd. Přeložil Ondřej Koupil, Marie Kyralová a Pavel Mareš. Praha: Karmelitánské nakladatelství Fontes.
- Bakewell, S. (2021). *V existencialistické kavárně*. 2. vyd. Přeložil Tomáš Kačer. Brno: Host.
- Barbalet, J. M. (1999). Boredom and Social Meaning. *British Journal of Sociology*, 50, 631–616. doi: 10.1111/j.1468-4446.1999.00631x
- Bargdill, R. W. (2000). The study of life boredom. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31, 188–219.
- Beckett, S. (2018). Čekání na Godota. Přeložil Karel Kraus. Praha: Artur.
- Bench, S., & Lench, H. (2013). On the Function of Boredom. *Behavioral Sciences*, 3(3), 459–472. doi:10.3390/bs3030459
- Bench, S. W., & Lench, H. C. (2018). Boredom as a Seeking State: Boredom Prompts the Pursuit of Novel (Even Negative) Experiences. *Emotion*. Advance online publication. doi: 10.1037/emo0000433
- Benjamin, W., & Convolute, D. (1999). The Arcades Project. London (England): Cambridge (Massachusetts). *Belknap Press of Harvard University Press*, 14, 101–119.
- Boháčová, A. (2012). *Specifika a proměny postojů žáků SŠ ke školním předmětům*. Diplomová práce. ZČU v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Pavelková, Isabella.
- Boss, M. (2009). Metaphysics and the Mood of Deep Boredom: Heidegger's Phenomenology of Mood. In: Dalle Pezze, B., Salzani, C. eds., 2009. *Essays on Boredom and Modernity*. Amsterdam – New York (NY): Rodopi, Critical Studies.
- Bridel, B. (1994). *Básnické dílo*. Praha: Torst.
- Byron, G. G. (1959). *Lyrika – výběr*. Mladá fronta, Edice: Květy poezie, sv. 16.
- Camus, A. (1995). *Mýtus o Sisyfovi*. Přeložila Dagmar Steinová. Praha: Svoboda.
- Carrelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and Construct Validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*. doi:10.1027/1015-5759/a000076

- Catullus, G. V. (1959). *Básně*. 1. vyd. Mladá fronta, Edice: Květy poezie, sv. 8, 1–10.
- Craparo, G., Faraci, P., Fasci, S., Carrubb, S., & Gori, A. (2013). A Factor Analytic Study of the Boredom Proneness Scale. *Clinical Neuropsychiatry*, *10*(3–4), 164–170.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). A theoretical model of enjoyment. V M. Csikszentmihalyi, *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 35–54.
- Dalle Pezze, B., & Salzani, C., eds. (2009). *Essays on Boredom and Modernity*. Amsterdam - New York (NY): Rodopi. *Critical Studies*, *31*.
- Danckert, J., Hammerschmidt, T., Marty-Dugas, J., & Smilek, D. (2018). Boredom: Underaroused and restless. *Consciousness and Cognition*, *61*, 24–37. doi:10.1016/j.concog.2018.03.014.
- Diderot, D. (2018). *Jakub fatalista*. Přeložila Dana Melanová. Praha: Odeon, Knihovna klasiků (Odeon).
- 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*(5), 482–495.
- Eliot, T. S. (1967). *Pustina a jiné básně*. Přeložil Jiří Valja. Praha: Odeon.
- Eren, A., & Coskun, H. (2015). Time Perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey. *Educational Res Policy Practise*. doi:10.1007/s1067-014-9165-9
- Evagrius Ponticus. (2012). *Die große Widerrede: Antirrhethikos*. Verlag: Vier Tuerme GmbH.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Gaskovski, P., Eastwood, A., & Eastwood J. (2009). Does a Lack of Life Meaning Cause Boredom? Results from Psychometric, Longitudinal, and Experimental Analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *28*, 307–340.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2011). Development and Validation of the Multidimensional State Boredom Scale (MSBS). *Assessment*. Published online September 8. doi:10.1177/1073191111421303



- Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom Proneness – The Development and Correlates of a New Scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4–17.
- France, A. (1978). *Ostrov tučňáků*. Praha: Svoboda, Členská knihnice (Svoboda).
- Frankl, V. (1997). *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta.
- Gardiner, M. E. (2012). Henri Lefebvre and the „Sociology of Boredom“. *Theory, Culture & Society*, 29(2), 37–62.
- Gellner, F. (2002). *Po nás ať přijde potopa!: Radosti života*. Blansko: Ad Fontes, Edice poezie.
- Gjesme, T. (1976). Future-time gradients for performance in test anxious individuals. *Perceptual and Motor Skills*, 42, 235–242.
- Goethe, J. W. (1957). *Faust*. Přeložil Otokar Fischer. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- Goetz, T., & Hall, N. C. (2014). Academic Boredom. V R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia, *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge, 311–330.
- Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N. C., Nettová, U. E., Pekrun, R., & Lipnevichová, A. A. (2013). Types of Boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*. doi:10.1007/s11031-013-9385-y
- Goldberg, J. K., Eastwood, J. D., LaGuardi, J., & Danckert, J. (2011). Boredom: An Emotional Experience Distinct from Apathy, Anhedonia, or Depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6), 647–666.
- Goodstein, E. S. (2005). *Experience without Qualities: boredom and modernity*. Stanford (California): Stanford University Press.
- Graeser, A. (2000). *Řecká filosofie klasického období: sofisté, Sókratés a sokratikové, Platón a Aristotelés*. Praha: Oikoymenh.
- Gray, J. M., & Wilson, M. A. (2007). A detailed Analysis of the reliability and validity of the sensation seeking scale in a UK sample. *Personality and Individual Differences*, 42, 641–651.

- Harris, M. B. (2000). Correlates and Characteristics of Boredom Proneness and Boredom. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(3), 576–598.
- Healy, S. D. (1984). *Boredom, self, and culture*. London (England), Toronto: Associated University Presses.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion, 4*, 283–329.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation and Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Heidegger, M. (1995). The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude. Bloomington - Indianapolis: Indiana University Press, *Studies in Continental Thought, 21*.
- Heinzmann, R. (2000). *Středověká filozofie*. Edice Dějiny filozofie 2. Přeložil Břetislav Horyna. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Hill, A. B., & Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology, 76*, 235–240.
- Hill, A. B., & Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology, 76*, 235–240.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*, 53–60. [www.ejbrm.com](http://www.ejbrm.com)
- Hrabal, V., Man, F. & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 127–239.
- Hume, D. (1996). *Zkoumání o lidském rozumu*. Přeložil Josef Moural. Praha: Svoboda, Filozofické dědictví.
- Kant, I. (1930). *Lectures on ethics*. New York – London: Century.
- Kierkegaard, S. (1971). *Either/Or*. Princeton: Princeton University Press, 281–300.

- King, R. B., & Gaerlanová, M. J. (2014). How you Perceive Time Matters for how you Feel in School: Investigating the Link Between Time Perspectives and Academic Emotions. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-014-9213-x
- Klapp, O. E. (1986). *Overload and Boredom: Essays on the Quality of Life in the Information Society*. New York – Westport (Connecticut) – London: Greenwood Press. *Contributions in Sociology*, 57.
- Krchovský, J. H. (2019). *Básně sebrané*. 2. vyd. Brno: Host.
- Kubíková, K., Boháčová, A., Pavelková, I., & Štech, S. (2021). *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Praha: Grada.
- Kuhn, R. (1976). *The Demon of Noontide: Ennui in western literature*. Princeton: Princeton University Press.
- Lewin, K. (1935). *Dynamic Theory of Personality*. New York: Mc-Graw-Hill.
- Locke, J. (1984). *Esej o lidském rozumu*. Přeložila Anna Dokulilová. Praha: Svoboda.
- Lukavská, K., Klicperová-Baker, M., Lukavský, J., & Zimbardo, P. G. (2011). ZTPI – Zimbardův dotazník časové perspektivy. *Československá psychologie*, 55(4), 356–372.
- Machiavelli, N. (2021). *Vladař*. Přeložil Jiří Žák. Praha: XYZ.
- Mann, T. (1975). *Kouzelný vrch*. 4. vyd. Praha: Odeon.
- Marcus Aurelius, A. (2011). *Hovory k sobě*. 8. vyd. Přeložil Rudolf Kuthan. Praha: Arista. Antická knihovna (Arista: Baset), 117–184.
- Melton, A. M., & Schulenberg, S. E. (2006). On the Relationship Between Meaning in Life and Boredom Proneness: Examining a Logotherapy Postulate. *Psychological Report*, 101, 1016–1022.
- Melton, A. M., & Schulenberg, S. E. (2009). A confirmatory factor analysis of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Psychology*, 143(5), 493–508.
- Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., Fahlman, S. A., & Eastwood, J. D. (2011). The measurement of boredom: Differences between existing self-report scales. *Assessment*. doi:10.1177/1073191111408229

- Merrifield, C., & Danckert, J. (2014). Characterizing the psychophysiological signature of boredom. *Exp Brain Res*, 481–491. doi: 10.1007/s00221-013-3755-2
- Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43, 3–10.
- Milton, J. (2015). *Ztracený ráj*. Přeložil Josef Julius David. Praha: Vadim Charkovský.
- Moravia, A. (1967). *Nuda*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel.
- Musset, A. de (2015). *Zpověď dítěte svého věku*. Přeložila Dana Melanová. Praha: Odeon.
- Nuttin, J. R. (1980). *Motivation et Perspectives d' Avenir*. Lovain: Presses Universitaires de Louvai.
- Oldenburg, R., & Brissett, D. (1980). The essential hangout. *Psychology Today*, 13 (11), 82–84.
- Pascal, B. (2000). *Myšlenky: výbor*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, Klasická knihovna.
- Pavelková, I. (1990). *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK.
- Pavelková, I., Purková, V., & Menšíková, V. (2010a). Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci. *Studia Pedagogica*, 15, 31–48.
- Pavelková, I. (2010b). *Nuda ve škole*. In H. Krykorková, & R. Váňová, Učitel v současné škole. Praha: Karolinum, UK Praha, 219–233.
- Pavelková, I., & Urbanová, D. (2018). Nuda v edukačním kontextu: teoretické konceptualizace a výzkumné metody. *Československá psychologie*, 62(4), 350–365.
- Pavelková, I., Urbanová, D., & Boháčová, A. (2022). Psychometrické ověření české verze Škály sklonu k nudě (Boredom Proneness Scale): faktorová struktura, vnitřní konzistence, konceptuální souvislosti. *Československá psychologie*, t.č. in press.
- Patočka, J. (1980). *Kacířské eseje o filozofii dějin: Heretical essays in the philosophy of history*. München: Arkýř.

- 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.
- Petrusek, M. (2012). Nuda jako sociální fenomén aneb Opravdu se ubavíme k smrti? *Vesmír*, 91(13), 330–331.
- Platón. (1971). *Obrana Sokratova*. 8. vyd. Praha: Odeon.
- Postman, N. (2010). *Ubavit se k smrti*. 2. vyd. Přeložila I. Reifová. Praha: Mladá fronta.
- Puškin, A. S. (2016). *Evžen Oněgin*. Přeložil Josef Hora. Praha: Dobrovský, Omega.
- Raynor, J. O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76, 606–610.
- Růže ran: básně německého baroku. (1969). 5. vyd. Přeložil Erik Adolf Saudek. Praha: Mladá fronta, Květy poezie.
- Schopenhauer, A. (1997). *Svět jako vůle a představa*. sv. 1. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov.
- Sartre, J. P. (1967). *Nevolnost*. Přeložila Dagmar Steinová. Praha: Československý spisovatel.
- Sokol, J. (1998). *Malá filosofie člověka*. Slovník filosofických pojmů. Praha: Vyšehrad.
- Spacks, P. M. (1995). Boredom: The Literary History of a State of Mind. Chicago – London: *University of Chicago Press*, 12, 1–11.
- Störig, H. J. (1999). *Malé dějiny filozofie*. Praha: Vyšehrad.
- Svendsen, L. F. H. (2011). *Malá filozofie nudy*. Přeložil Ondřej Vimr. Zlín: Kniha Zlín.
- Špidlík, T. (2002). *Spiritualita křesťanského Východu: systematická příručka*. Velehrad: Refugium Velehrad-Roma.
- Todman, M. (2003). Boredom and Psychotic Disorders: Cognitive and Motivational Issues. *Psychiatry*, 66(2), 146–167.
- Toohey, P. (2012). *Boredom: A lively history*. New Haven – London: Yale University Press.

- Urbanová, D. (2016). *Časová perspektiva a nuda*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Pavelková, Isabella.
- Van Tilburg, W., A., P. & Igou, E. R. (2018). Boredom Begg to Differ: Differentiation from other negative emotions. *Emotion, 17*, 309–322. doi: 10.1037/emo0000233
- Van Tilburg, W., A., P., & Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motiv Emot, 36*, 181–194. doi:10.1007/s11031-011-9234-9
- Villon, F. (2009). *Já u pramene jsem a žízň hynu*. Přeložil Otokar Fischer. Praha: Dokořán.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric Measures of Boredom: A Review of the Literature. *The Journal of Psychology, 137*(6), 569–595.
- Vodanovich, S. J., Wallace, J. C., & Kass, S. J. (2005). A Confirmatory Approach to the Factor Structure of the Boredom Proneness Scale: Evidence for a Two-Factor Short Form. *Journal of Personality and Assessment, 85*(3), 295–303.
- Vodanovich, S. J., & Rupp, D. E. (1999). Are procrastinators prone to boredom? *Social Behavior and Personality: An International Journal, 27*, 11–16.
- Vogel-Walcutt, J. J., Fiorel, L., Carper, T., & Schatz, S. (2012). The Definition, Assessment, and Mitigation of State Boredom Within Educational Settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review, 24*, 89–111.
- Web Kateřiny Lukavské. ZTPI. <https://sites.google.com/a/katerinalukavska.cz/lukavskacz/>
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271–1288.
- Zuckerman, M. (2007). The Sensation Seeking Scale V (SSS-V): Still reliable and valid. *Personality and Individual Differences, 43*(5), 1303–1305.
- Zuckerman, M., Eysenck, S. B., & Eysenck, H. J. (1978). Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*(1), 139–149.

## Seznam zkratek

- BPS – Boredom Proneness Scale (Farmer & Sundberg, 1986)
- BPS\_INT – nedostatek interní stimulace (Pavelková et al., 2022)
- BPS\_APA – apatie (Pavelková et al., 2022)
- BPS\_EXT – nedostatek externí stimulace (Pavelková et al., 2022)
- CFA – konfirmační faktorová analýza
- DUM – Dotazník učební motivace DUM - 1 Ž (Hrabal & Pavelková, 2010);
- DUM\_A – potřeba pozitivních vztahů (Hrabal & Pavelková, 2010)
- DUM\_B – potřeba vyniknutí a sociální prestiže (Hrabal & Pavelková, 2010)
- DUM\_C – poznávací motivace (Hrabal & Pavelková, 2010)
- DUM\_D – morální motivace (Hrabal & Pavelková, 2010)
- DUM\_E – výkonová motivace ve smyslu potřeby úspěšného výkonu (Hrabal & Pavelková, 2010)
- DUM\_F – strachová výkonová motivace (Hrabal & Pavelková, 2010)
- DUM\_G – perspektivní orientace (Hrabal & Pavelková, 2010)
- DUM\_H – motivace ve smyslu plnění přání rodičů (Hrabal & Pavelková, 2010)
- EFA – explorační faktorová analýza
- GYM – gymnázia
- MSBS – Multidimensional State Boredom Scale (Fahlman et al., 2011)
- MSBS\_DIS – nedostatek angažovanosti (Fahlman et al., 2011)
- MSBS\_HA – negativní vliv vysoké úrovně nabuzení (Fahlman et al., 2011)
- MSBS\_LA – negativní vliv nízké úrovně nabuzení (Fahlman et al., 2011)
- MSBS\_IN – problémy se zaměřením/soustředěním pozornosti (Fahlman et al., 2011)
- MSBS\_TP – zážitek pomalého plynutí času (Fahlman et al., 2011)
- SOŠ – střední odborné školy
- S-ZTPI\_FUPO – zaměření na pozitivní budoucnost (Zimbardo & Boyd, 1999; Carelli et al., 2011)
- S-ZTPI\_FUNE – zaměření na negativní budoucnost (Zimbardo & Boyd, 1999; Carelli et al., 2011)
- S-ZTPI\_PANE – zaměření na negativní minulost (Zimbardo & Boyd, 1999)

S-ZTPI\_ PAPO – zaměření na pozitivní minulost (Zimbardo & Boyd, 1999)

S-ZTPI\_ PRFA – zaměření na fatalistickou přítomnost (Zimbardo & Boyd, 1999)

S-ZTPI\_ PRHE – zaměření na hedonistickou přítomnost (Zimbardo & Boyd, 1999)

S-ZTPI – Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 1999; Carelli et al., 2011)

ZBS – Boredom Susceptibility Scale (Zuckerman et al., 1978)



## Seznam tabulek

Tabulka 1	Míry faktorových zátěží BPS ve třífaktorovém řešení EFA .....	52
Tabulka 2	Korelace extrahovaných faktorů BPS ve třífaktorovém řešení .....	52
Tabulka 3	Model Fit pro 5F MSBS .....	55
Tabulka 4	Fit indexy a komparativní indexy modelu 5F MSBS v CFA .....	55
Tabulka 5	Míry faktorových zátěží položek 5F MSBS v CFA .....	56
Tabulka 6	Korelace faktorů 5F MSBS v CFA .....	57
Tabulka 7	MSBS_Faktor 1: posouzení reliability a statistika spolehlivosti položek .....	57
Tabulka 8	MSBS_Faktor 2: posouzení reliability a statistika spolehlivosti položek .....	58
Tabulka 9	MSBS_Faktor 3: posouzení reliability a statistika spolehlivosti položek .....	58
Tabulka 10	MSBS_Faktor 4: posouzení reliability a statistika spolehlivosti položek .....	58
Tabulka 11	MSBS_Faktor 5: posouzení reliability a statistika spolehlivosti položek .....	59
Tabulka 12	Míry faktorových zátěží položek MSBS v EFA.....	60
Tabulka 13	Výběrový soubor – demografické údaje.....	64
Tabulka 14	Výběrový soubor – kritériální proměnné .....	64
Tabulka 15	Kritériální hodnoty pro transformaci a interpretaci dat .....	65
Tabulka 16	Absolutní a relativní četnosti kódů pojmu nuda.....	67
Tabulka 17	Nuda_absence zadání vs. DUM_B.....	71
Tabulka 18	Nuda_absence zadání vs. BPS_INT .....	71
Tabulka 19	Nuda_absence zadání vs. BPS_EXT .....	72
Tabulka 20	Nuda_absence zadání vs. MSBS_HA .....	72
Tabulka 21	Vícedimenzionální model; nuda_absence zadání.....	74
Tabulka 22	Nuda_konflikt motivů k činnosti vs. typ školy .....	75
Tabulka 23	Nuda_konflikt motivů k činnosti vs. nuda ve volném čase.....	76
Tabulka 24	Nuda_nezajímavost situace vs. typ školy .....	78
Tabulka 25	Nuda_nezajímavost situace vs. DUM_G .....	79
Tabulka 26	Nuda_nedostatečně stimulující situace vs. studijní průměr.....	81
Tabulka 27	Nuda_nedostatečně stimulující situace vs. DUM_E .....	81
Tabulka 28	Nuda_nedostatečně stimulující situace vs. S-ZTPI_PRFA .....	82
Tabulka 29	Nuda_povinná situace vs. nuda ve volném čase.....	85

Tabulka 30	Nuda_ povinná situace vs. BPS_EXT .....	86
Tabulka 31	Nuda_ povinná situace vs. MSBS_HA.....	86
Tabulka 32	Nuda_ povinná situace vs. MSBS_IN .....	87
Tabulka 33	Nuda_ ztráta smyslu situace vs. typ školy.....	90
Tabulka 34	Nuda_ ztráta smyslu situace vs. DUM_H .....	91
Tabulka 35	Nuda_ ztráta smyslu situace vs. S-ZTPI_FUPO .....	91
Tabulka 36	Nuda_ ztráta smyslu situace vs. S-ZTPI_FUNE .....	92
Tabulka 37	Nuda_ ztráta smyslu situace vs. BPS_APA .....	92
Tabulka 38	Vícedimenzionální model; nuda_ ztráta smyslu situace.....	94
Tabulka 39	Nuda_ samota vs. ZBS .....	96
Tabulka 40	Nuda_ samota vs. S-ZTPI_PRHE .....	96
Tabulka 41	Nuda_ negativní emoční ladění vs. DUM_H .....	99
Tabulka 42	Nuda_ negativní emoční ladění vs. BPS_INT.....	100
Tabulka 43	Nuda_ snížená konace vs. typ školy.....	103
Tabulka 44	Nuda_ snížená konace vs. ZBS .....	103
Tabulka 45	Nuda_ snížená konace vs. nuda ve škole.....	104
Tabulka 46	Nuda_ snížená konace vs. S-ZTPI_PRHE .....	104
Tabulka 47	Nuda_ snížená konace vs. DUM_H .....	105
Tabulka 48	Nuda_ snížená konace vs. MSBS_LA.....	105
Tabulka 49	Nuda_ snížená konace vs. MSBS_TP .....	106
Tabulka 50	Vícedimenzionální model; nuda_ snížená konace.....	107
Tabulka 51	Nuda_ snížená kognice vs. typ školy .....	110
Tabulka 52	Nuda_ snížená kognice vs. DUM_H.....	110
Tabulka 53	Nuda_ snížená kognice vs. S-ZTPI_PRHE .....	111
Tabulka 54	Nuda_ snížená kognice vs. BPS_INT .....	111
Tabulka 55	Nuda_ aktivace copingových mechanismů vs. DUM_C.....	115
Tabulka 56	Nuda_ inhibice copingových mechanismů vs. BPS_INT .....	117
Tabulka 57	Nuda_ inhibice copingových mechanismů vs. MSBS_DIS .....	117
Tabulka 58	Nuda_ inhibice copingových mechanismů vs. MSBS_LA .....	118
Tabulka 59	Nuda_ pomalé plynutí času vs. pohlaví.....	119
Tabulka 60	Nuda_ pomalé plynutí času vs. S-ZTPI_PRHE .....	120

Tabulka 61	Nuda_pomalé plynutí času vs. MSBS_DIS.....	120
Tabulka 62	Nuda_pomalé plynutí času vs. MSBS_IN.....	121
Tabulka 63	Nuda_pomalé plynutí času vs. MSBS_TP .....	121
Tabulka 64	Vícedimenzionální model; nuda_pomalé plynutí času.....	122