

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

Nuda a její zvládní
Boredom and Boredom Coping

Mgr. Ing. Denisa Urbanová

Školitelka: Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

Studijní program: Pedagogická a školní psychologie

Studijní obor: Pedagogická psychologie

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá problematikou nudy a jejího zvládnání v kontextu školy a volného času. Hlavním výzkumným záměrem bylo zachytit co možná nejkompexnější obraz prožívání nudy a zmapovat dynamiku na pozadí jejího zvládnání u žáků středních škol, s využitím smíšeného výzkumného designu propojujícího kvantitativní a kvalitativní výzkumné postupy. Bylo využito dotazníkových metod a uzavřených otázek zachycujících různé aspekty nudy a jejího zvládnání, vybrané motivační, volní a postojoyé osobnostní charakteristiky a otevřených otázek mapujících různé aspekty prožívání nudy v konkrétních, žáky popisovaných situacích. Byl podán obraz prožívání nudy a jejího zvládnání, který vzešel z propojení výsledků získaných na různých úrovních analýzy dat, v rámci čtyř dílčích navazujících výzkumných studií realizovaných jako součást širšího výzkumného záměru práce. V rámci práce byl předložen návrh empiricky zakotveného, a zároveň ověřenými diagnostickými metodami validizovaného modelu zvládnání nudy, který vychází ze čtyř základních vzorců prožívání a zvládnání nudy, v rámci nichž jsou dále propracovávány více i méně adaptivní, kontextově specifické variantní typy zvládacích strategií. Předkládaná studie nabízí v jistém smyslu nový, netradiční pohled na dynamiku prožívání a zvládnání nudy, která je uchopována v kontextu specifických afektivních konstelací v prožitku nudy, a přináší implikace jak pro další výzkumné bádání v této oblasti, tak pro pedagogicko-psychologickou a klinicko-psychologickou praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

nuda, zvládnání nudy, copingové strategie, sklon k nudě, reaktivní nuda, diagnostika nudy, model zvládnání nudy, dynamika prožívání, dynamika zvládnání, afektivní konstelace

Obsah

Úvod	1
1. Výzkumný design práce	4
1.1. Pilíř 1: Teoretická základna mapující zkoumanou oblast	4
1.2. Pilíř 2: Tři dílčí výzkumné studie nudy a jejího zvládnání	4
1.2.1. Studie č. 1: Zvládnání nudy v kontextu středoškolského vzdělávání	5
1.2.2. Studie č. 2: Motivační, volní a postojoyé aspekty zvládnání nudy	6
1.2.3. Studie č. 3: Psychometrické charakteristiky české verze Škály sklonu k nudě (BPS): faktorová struktura, vnitřní konzistence, konceptuální souvislosti	7
1.3. Pilíř 3: Analytická studie Prožívání a zvládnání nudy	8
1.3.1. Typové situace nudy	8
1.3.2. Afektivní pole nudy	10
1.3.3. Kognitivní obsahy, tendence k akci a realizované akce u nudy	12
1.4. Model zvládnání nudy	13
Závěr	18
Seznam použitých zdrojů	19

Úvod

Přes velkou aktuálnost problematiky nudy na poli psychologie a poměrně dlouhé období, v jehož rámci je tento složitý a komplexní fenomén zkoumán napříč obory a přístupy, stále přetrvává velké množství nejasností, a to jak na rovině teoretické, tak klinické a aplikační (Pavelková, Urbanová, 2018; Urbanová et al., 2022). To je poněkud alarmující stav, vezmeme-li v potaz, s jakými negativními až patologickými jevy nejen na úrovni jedince, ale i celé společnosti může dlouhodobě ignorovaná a nezvládnutá nuda souviset. Byly např. opakovaně prokázány pozitivní vazby mezi nudou a depresí, neuroticismem, somatizací, emocionálním přejídáním, gamblingem, zneužíváním návykových látek, delikvencí, rizikovým sexuálním chováním, rizikovým řízením automobilu, hostilitou, agresivitou aj. (např. Blaszczyński et al., 1990; Caldwell a Smith, 1994, 1995; Dahlen et al., 2004; Heslop et al., 2010; Mercer-Lynn et al., 2011; Miller et al., 2014; Newberry a Duncan, 2001; Sommers a Vodanovich, 2000).

Ve škole je dlouhodobě neřešená nuda jedním z nejzávažnějších motivačních problémů komplikujících celý vzdělávací proces jak na straně žáků, tak učitelů, který negativně ovlivňuje celkové žákovské postoje ke škole a vzdělání jako takovému. Protrahované problémy s nudou a maladaptivní copingové strategie jsou žáky přenášeny z prostředí školy do jejich budoucího pracovního života, a dlouhodobé využívání nevhodných zvládacích strategií může mít negativní vliv na kvalitu života těchto žáků (Urbanová, Pavelková, 2020).

Četná výzkumná zjištění opakovaně prokázala, že nuda je nejčastěji zažívanou emocií ve školním prostředí (Goetz & Hall, 2014). Pekrun (2006) diskutuje negativní faktory, které jsou často spojovány se školní nudou: snížená úroveň kognitivních zdrojů, snížená učební motivace, neschopnost vytrvat v úkolu a používat efektivní kognitivní a zejména meta-kognitivní učební strategie, snížená kapacita regulovat vlastní pracovní úsilí za účelem dosažení vytyčených cílů aj. Další studie potvrzují negativní vztah mezi nudou a specifickými výkonovými charakteristikami jako např. míra vnitřního zapojení do vzdělávání (Watt & Vodanovich, 1999) nebo využívání meta-kognitivních strategií (Ahmed et al., 2013). Goetz a Hall (2014) referují o konzistentním výskytu negativních souvislostí mezi nudou a školními výsledky napříč různými doménami.

Důkladné prozkoumání a možnost včasné diagnostiky osobnostních dispozic nejen k relativně častějšímu vzniku nudy v různých potenciálně „nudo-tvorných“ situacích, ale také ke

specifickým způsobům a intenzitě jejího prožívání a způsobu zvládnání může sloužit k prevenci možného rozvoje maladaptivního, rizikového, nezdravého či jinak nežádoucího chování, které bývá s nudou často spojováno.

Nuda byla, je a vždy bude nedílnou součástí našich životů, nemůžeme ji jednoduše vymýtit neustálým obstaráváním rozptýlení a zábav, kterých se v současné době (nejen) díky digitálním a komunikačním technologiím nabízí nezměrné množství, a které nás mají tendenci odvádět od nás samotných. Zdá se, že čím více před ní máme tendenci utíkat, tím více nás nuda dohání v momentech, kdy jsou na nás kladeny nároky autentického, zralého a pravdivého života.

Pokud se však nudě odvážíme postavit tváří v tvář, máme šanci ji dobře zvládnout, což je zkušenost, která v sobě nese významný potenciál a je paradoxně nejen příležitostí, ale i výzvou k osobnostnímu růstu. Podle některých autorů je zážitek nudy spouštěčem specifického chování orientovaného na řešení vlastní neuspokojivé situace, čímž otevírá možnosti rozvoje kreativity (např. Bench, Lench, 2012). Dodejme, že v souvislosti s „dobrým zvládnáním“ nudy můžeme mluvit o kreativě v tom nejbystřejším slova smyslu, ve smyslu aktivního utváření vlastního života, autoregulace vlastního fungování a kultivací schopnosti ovlivňovat průběh událostí vlastního života svým chováním, ve smyslu Bandurova „human agency“ (Bandura, 2006).

Ačkoliv je tedy nuda aktuálně poměrně frekventované výzkumné téma napříč různými doménami, velké množství otázek zůstává stále nezodpovězených, zejména ty, které se týkají analýzy zdrojů nudy a možných způsobů jejího adaptivního zvládnání v různých kontextech. Předkládaná práce se zaměřuje právě na prozkoumání dynamiky prožívání nudy a různých podob jejího zvládnání s ohledem na odlišné zdroje nudy a na prověření souvislosti těchto aspektů se specifickými osobnostními charakteristikami žáků, a to zejména (avšak nikoliv výlučně) ve specifickém školním kontextu, pro který jsou typické situace s určitým typem závazku, ze kterých nelze uniknout, podobně jako v pracovním životě.

Aby člověk mohl žít dostatečně spokojený a plnohodnotný život, kde jinde než ve škole a později v pracovním životě si má trénovat nejen schopnost seberegulace v tom nejširším slova smyslu, ale zároveň odvalu k autentickému prožívání a schopnost být pravdivý a zodpovědný k sobě sama ale i k okolnímu světu? Zdá se, že obě tyto složky zralého lidského fungování jsou nedílnou součástí toho, co bychom mohli nazvat „imperativem nudy“ obsaženém v rozmanitých životních situacích a fázích lidského vývoje.

Obzvláště školní nuda jakožto nepříjemný, frustrující a stresující zážitek kladení určitých požadavků a nároků na jedince ze strany okolí se zdá být nedílnou součástí tzv. skrytého kurikula. V tomto smyslu lze školu považovat za místo, které má potenciál kultivovat u žáků schopnost tzv. „dobrého zvládnání“ nudy (např. přijímání zodpovědnosti za vlastní prožitky nudy ve škole, uvědomění si vlastních sklonů a tendencí reagovat na určité zdroje nudy a/nebo reagovat na nudu vlastním specifickým způsobem, využívání adekvátních copingových strategií s ohledem na různé typy školních (a později pracovních) situací atd.). Je však zřejmé, že práce učitelů a úloha školy zde navazuje na to, co bylo v tomto ohledu doposud uděláno v původním, primárním rodinném prostředí, v rámci vztahů s nejbližšími a pečujícími osobami. Úloha školy zejména s ohledem na kultivaci schopnosti autoregulovat vlastní učení a celkové školní fungování žáků jakožto faktor dlouhodobého rozvoje osobnosti je v tomto smyslu klíčová.

Většina výzkumů na poli školní nudy se věnuje akademické nudě a pracuje s vysokoškolskými studenty. Autoři doposud výzkumně nejvyužívanějšího nástroje zachycujícího tzv. rysovou nudu uvádějí, že mezi populace nejvíce ohrožené nudou patří zejména adolescenti (Farmer & Sundberg, 1986), proto byl zvolen populační soubor žáků středních škol. Výběrem výzkumného vzorku z řad středoškoláků navazujeme na předchozí výzkumnou činnost Pavelkové (2009), Goetze et al. (2014), Larsona & Richardsové (1991), Goetze et al. (2007), Nettové, Goetze, & Halla (2011), Caldwellové, Darlinga, & Payne (1999) a dalších.

V rámci první části předkládané práce jsou představena a diskutována základní teoretická uchopení nudy a/nebo jejího zvládnání a současně je zde shrnuto dosavadní bádání v této oblasti, a to ve vztahu nejen k edukačnímu kontextu, ale i v kontextu volného času, včetně představení diagnostických metod nudy a jejího zvládnání, z nichž hlavní pozornost je věnována metodám, které jsou součástí výzkumného designu této práce. V první části práce vycházíme z původních autorských textů (Urbanová, 2016, 2018; Pavelková, Urbanová, 2018), které dále rozpracováváme ve vybraných směrech teoretických konceptualizací, s důrazem na dynamiku procesů na pozadí prožívání a zvládnání nudy.

V další části práce se snažíme o zdokumentování badatelského procesu, jehož cílem bylo zmapování a pokus o hlubší a zároveň komplexnější porozumění složitým dynamickým procesům odehrávajícím se na pozadí různých způsobů prožívání nudy a jejího zvládnání ze strany žáků v různých kontextech, včetně prověření souvislostí mezi specifickými osobnostními charakteristikami žáků a různými způsoby prožívání a zvládnání nudy. Snažili jsme se mimo jiné o propojení klíčových zjištění tří autorských výzkumných studií

realizovaných v rámci doktorského studia a podpořených GA UK (projekt č. 846119) se zjištěními navazující analytické studie prožívání a zvládnání nudy tak, abychom v rámci smíšeného výzkumného designu propojili kvantitativní a kvalitativní přístupy.

1. Výzkumný design práce

Tato disertační práce shrnuje a zároveň zaštiťuje a propojuje dosavadní výzkumnou aktivitu autorky v průběhu doktorského studia, a to jednak na poli teoretického bádání, tak v rámci aplikovaného výzkumu. Výzkumný design předkládané disertační práce je vystavěn na třech pilířích. Prvním je vybudovaná teoretická základna mapující oblast nudy a jejího zvládnání napříč teoretickými přístupy, druhým jsou tři dílčí výzkumné studie, které byly realizovány s podporou GA UK v rámci výzkumného projektu, jehož byla autorka hlavní řešitelkou, a třetím pilířem je zastřešující studie ve smíšeném výzkumném designu, která propojuje výsledky předchozích kvantitativně zaměřených studií se zjištěními, která vzešla z kvalitativně-analytické studie.

1.1. Pilíř 1: Teoretická základna mapující zkoumanou oblast

V rámci teoretické části práce byly ve vybraných směrech propracovány teoretické přístupy k nudě a jejímu zvládnání, z nichž některé byly v základech představeny už jinde (Pavelková, Urbanová, 2018). Základní přehled psychologických přístupů k nudě byl podstatně rozšířen a doplněn, zejména pokud jde o psychodynamické a vývojové přístupy k nudě. Vedle toho jsme nabídli podrobnější analýzu obecného modelu Hilla a Perkinsové (1985) a konceptualizace nudy v pojetí Teorie výkonových emocí (Pekrun, 2006), které detailně rozpracovávají dynamiku prožívání a zvládnání nudy, včetně jejich srovnání, a nově byly přiblíženy model nudy integrující pozornostní a funkční přístupy (Westgate a Wilson, 2018) a dvou-dimenzionální model prožívání nudy na pozadí teorií arousalu (Goetz a kol., 2013). Z hlediska oblasti zvládnání jsme se pokusili o nahlédnutí do obecné problematiky klasifikace copingových strategií a aktuálních trendů v této oblasti, včetně vymezení pojmu zvládnání, zejména vůči obranným mechanismům. V této části práce jsme se též věnovali stávajícím možnostem a omezením diagnostiky na poli nudy a jejího zvládnání.

1.2. Pilíř 2: Tři dílčí výzkumné studie nudy a jejího zvládnání

Hlavním cílem výzkumné části práce bylo představit a propojit klíčová zjištění všech dílčích výzkumných studií realizovaných v rámci širšího výzkumného záměru této práce, za účelem získání co možná nejkomplexnějšího pohledu na různé oblasti prožívání nudy a jejího zvládnání

ze strany žáků v kontextu školy a volného času. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 663 žáků středních škol s vyváženým poměrem z hlediska pohlaví i zaměření škol.

1.2.1. Studie č. 1: Zvládání nudy v kontextu středoškolského vzdělávání

První výzkumná studie (Urbanová, Pavelková, 2020) byla zaměřena na zmapování vybraných aspektů žákovského prožívání a zvládání nudy v edukačním kontextu s využitím dotazníkových metod. Zejména bylo zjišťováno, jaké typy zvládacích strategií u nudy (dle klasifikace Nettové a kol., 2010) žáci v kontextu školy využívají a jak tyto souvisí s různými aspekty nudy, učební motivací a školním prospěchem. Bylo zjištěno, že žáci se nudí ve škole častěji než ve volném čase, přičemž obrazu nudy u nich dominuje subjektivně vnímaná nemožnost zapojit se do uspokojivé aktivity, vnímání času jako pomalu ubíhajícího a deficitu v oblasti pozornosti. Nejčastěji se žáci s nudou vyrovnávají s využitím strategií behaviorálního vyhýbání, které pozitivně souvisí s častějším výskytem nudy ve škole a s horším školním prospěchem. Celkově se ukazuje, že čeští středoškoláci v našem výzkumu oproti autorské studii Nettové a kol., (2010) méně často u nudy využívají strategií kognitivního přiblížení (např. přehodnocení úkolu), které ale souvisí s lepším školním výkonem a nižší frekvencí nudy, a naopak častěji volí vyhýbavé typy strategií (např. vyhledání kontaktu se spolužáky nebo přemýšlení o něčem jiném), které se ukazují jako ve vztahu k nudě spíše rizikové. Nejmenší zastoupení mají u žáků (podobně jako v německé studii) strategie typu behaviorálního přiblížení (např. žádost učitele o změnu tématu), což je výsledek, který se shoduje s výsledky původní autorské studie (Nett a kol., 2010).

Jako podpůrné faktory z hlediska zvládání nudy ve škole se ukázaly vysoká úroveň pozitivní výkonové motivace, morální motivace, instrumentální motivace a alespoň určitá míra rozvinutosti poznávací motivace. Faktorová analýza na našem výzkumném vzorku identifikovala sedm faktorů, pod nimiž si lze představit odlišné skupiny žáků, kteří se odlišují z hlediska motivačních faktorů, aspektů nudy a typů využívaných copingových strategií, přičemž názvy jednotlivých faktorů naznačují jejich dominantní charakteristiky: „školní nuda spojená s behaviorální aktivací“, „motivačně preventivní“, „celková pasivita“, „souznění se školou“, „strach ze selhání“, „po povrchu nebo odpojení“ a „potřeba sociálního kontaktu“. Tyto výsledky poukázaly na určitou heterogenitu v rámci skupin žáků, kteří se sdružují pod jednotlivými typy zvládacích strategií u nudy (např. kognitivní přiblížení, zdá se, sdružuje žáky, kteří dobře zvládají nacházet smysl v „nezáživné“ školní práci, a dokáží v ní i vyvinout kognitivní úsilí, ale mohou se lišit v mnoha důležitých aspektech, např. v tom, jak moc se nudí

ve škole a/nebo ve volném čase, jestli se vůbec nudí, nebo zda je motivuje pozitivní výkonová motivace nebo spíš strach z neúspěchu atd.).

1.2.2. Studie č. 2: Motivační, volní a postojoyé aspekty zvládání nudy

Cílem druhé výzkumné studie (Urbanová, Pavelková, 2021) bylo komplexněji prozkoumat jednotlivé typy zvládacích strategií dle klasifikace Nettové a kol. (2010), a to tak, že byly prověřovány jejich vztahy s dalšími osobnostními charakteristikami žáků, a to jednak z hlediska proměnných, tak na úrovni specifických osobnostních konstelací (tzv. copingových profilů). Zajímalo nás totiž, zda se žáci v rámci našeho výzkumného vzorku nějak liší z hlediska repertoáru strategií copingu u nudy, které mají tendenci upřednostňovat napříč různými situacemi. Výsledky ukázaly, že také z hlediska dalších vybraných motivačních, volních a postojoyých charakteristik žáků se jako neadaptivnější zvládací strategie u nudy jeví kognitivní přiblížení, které pozitivně souvisí s vyšší úrovní žáky vnímaného významu školní práce, s vyšší úrovní jejich motivace, píce a zájmu ve vztahu ke školní práci, a naopak jako nejméně adaptivní se jeví obě vyhýbavé typy strategií. V rámci výzkumného vzorku byly identifikovány čtyři profily copingových strategií, z nichž tři přibližně odpovídaly kompozici profilům získaným v rámci německé studie (Nettová a kol., 2010), přestože byly jinak distribuovány: **přehodnocující**, **vyhýbavý** a **kritizující**. Navíc byl identifikován další profil, tzv. „**vyrušující**“, který byl zároveň v rámci našeho vzorku nejčastější, a v němž dominovaly strategie behaviorálního vyhýbání.

Analýza na úrovni copingových profilů přinesla ještě o něco diferencovanější výsledky a naznačila, že v rámci některých profilů se kumuluje více rizikových momentů s ohledem na výskyt a prožívání nudy, a to zejména současný výskyt nadprůměrných skóru u obou vyhýbavých typů strategií (reflektující tendence vyhýbat se nudným podnětům) a/nebo u obou behaviorálních strategií (odrážející určitou závislost jedince na svém okolí) a/nebo nízké zastoupení strategií kognitivního přiblížení (odrážející nízkou schopnost či ochotu vyvíjet kognitivní úsilí). Z hlediska vůle se jako rizikový malcopingový faktor ukázala zejména vysoká úroveň komponent vůli inhibujících (např. emoční roztěkanost či deficity v pozornosti) a to dokonce spíše než nízká úroveň komponent, které mají vůli facilitovat (např. sebe-determinace či motivační kontrola), což poukazuje na významný vliv automatizovaných, spíše nevědomých procesů na zvládání nudy ze strany žáků a je zcela v souladu s obecným pojetím zvládání jakožto souboru více i méně uvědomovaných procesů (např. Lazarus a Folkman, 1984; Cramer, 2000).

1.2.3. Studie č. 3: Psychometrické charakteristiky české verze Škály sklonu k nudě (BPS): faktorová struktura, vnitřní konzistence, konceptuální souvislosti

Třetí výzkumná studie (Urbanová a kol., 2022) byla zaměřena na realizaci psychometrického ověření škály sklonu k nudě (BPS; Farmer a Sundberg, 1986) na populaci českých středoškoláků, přičemž tato potřeba vyvstala s ohledem na fakt, že škála BPS je v současné době ve světovém výzkumu stále nejčastěji využívaným nástrojem zachycujícím rysovou nudu (Piotrowski a Watt, 2022), avšak napříč jednotlivými zahraničními faktorově-analytickými studii nepanuje shoda ohledně jejího faktorového řešení, navzdory tomu, že původní unidimenzionalita škály byla opakovaně vyloučena (např. Gana a kol., 2019; Melton a Schulenberg, 2009; Struk a kol., 2016).

Na našem výzkumném vzorku se jako nejvhodnější ukázalo vlastní tří-faktorové řešení zahrnující faktory „interní“ odrážející deficity při vnitřně generované stimulaci, „nespokojenost“ zachycující vnímání okolního prostředí či podnětů ze strany jedince jako nepodnětné, nesmyslné, monotónní, a „**potřeba změn a vzrušení**“, který odráží vnímaný nedostatek výrazných, pestrých či vzrušujících podnětů. Zatímco faktor „**interní**“ souvisí s nudou ve volném čase (kde chybí struktura a na člověka jsou kladeny nároky na to vyvíjet vlastní podnětovou aktivitu), faktor „**nespokojenost**“ (s tím, čemu jsem vystaven) naopak souvisí s nudou ve škole (kde je struktura jasně daná a situaci není možné opustit) a s horším školním průměrem, a faktor „**potřeba změn a vzrušení**“ pozitivně souvisí s citlivostí k nudě ve smyslu ZBS (Zuckerman a kol., 1978; Zuckerman, 2007).

V rámci variantního pětifaktorového řešení byly identifikovány ještě další dva faktory, které byly následně redukovány z důvodu malého počtu sytících položek, nicméně z našeho pohledu mají v konceptu rysové nudy své místo. Tyto faktory byly nazvány jako „**nepozornost**“ (zachycující deficity v pozornosti ve spojení s určitou mírou netrpělivosti) a „**nerealizovaná motivace**“ (odrážející tendenci k určité lenivosti a nic-nedělání). Vedle základního psychometrického ověření a identifikace faktorové struktury na českém vzorku byly v rámci studie zároveň analyzovány konceptuální souvislosti vývoje konstruktů rysové nudy v pojetí Farmera a Sundberga (1986) a navazujících výzkumů s využitím této škály a byla formulována doporučení pro další práci na vývoji škály. Výsledky studie potvrzují opodstatněnost minimálně dvou-faktorového řešení v konceptuálním i diagnostickém uchopení dispoziční nudy, které má odrážet interní a externí komponentu, což se potvrzuje i napříč dalšími psychometrickými studii (např. Craparo a kol., 2013; Sharp a kol., 2016).

1.3. Pilíř 3: Analytická studie Prožívání a zvládání nudy

Čtvrtá výzkumná studie je studií zastřešující, která v první fázi cílila na zmapování a prozkoumání různých aspektů prožívání nudy a jejího zvládání u žáků, a to na základě kvalitativní analýzy obsahů žákovských výpovědí popisujících různé aspekty prožívání nudy v konkrétních situacích ve škole a ve volném čase. Ve druhé fázi byla potom vybraná zjištění triangulována s daty získanými s využitím uzavřených otázek na frekvenci výskytu nudy a dotazníkových metod zachycujících různé dimenze nudy a typy copingových strategií u nudy (Urbanová a kol., 2022; Fahlman a kol., 2013; Zuckerman a kol., 2007; Nett a kol., 2010), a to zejména pokud jde o zjištění týkající se různých trsů afektivních stavů, které byly identifikovány jako součást prožitku nudy, na straně jedné a různých způsobů vyrovnávání se s prožitkem nudy ze strany žáků v konkrétních situacích na straně druhé. V rámci druhé zmíněné oblasti jsme předložili návrh empiricky zakotveného modelu zvládání nudy, který jsme dále prověřovali z hlediska jeho provazeb s některými dalšími, námi identifikovanými momenty prožívání nudy ze strany žáků, ale zejména jsme se věnovali srovnání našich výsledků s existující klasifikací copingových strategií (Nett a kol., 2010), která se zdá být v současnosti jediným diagnostickým nástrojem zaměřeným specificky na oblast zvládacího chování u nudy. Naším cílem v tomto ohledu nebylo stávající klasifikaci Nettové a kol., (2010) zpochybnit či dokonce nahradit, ale spíše obě pojetí nějak smysluplně propojit a poukázat na to, v čem se oba přístupy liší a/nebo doplňují. Jedním z dílčích cílů bylo předložit příspěvek ke konvergentní validitě faktorového řešení škály sklonu k nudě (Urbanová a kol., 2022).

V následujícím textu budou diskutovány výsledky získané v rámci první fáze této výzkumné studie. Výroky žáků byly analyzovány z hlediska pěti oblastí (typové situace, afektivní pole, kognitivní obsahy, tendence k akci, realizované akce), přičemž výsledky vztahující se ke každé z nich byly diskutovány v rámci příslušné kapitoly. Zde uvedeme zejména ta nejdůležitější, spíše shrnující zjištění. Každá zkoumaná oblast byla analyzována zvlášť pro kontext školy a volného času. Tato zjištění se budeme na tomto místě mimo jiné snažit propojovat a pojednávat v kontextuálních souvislostech.

1.3.1. Typové situace nudy

Cílem analýzy v rámci první sledované oblasti bylo identifikovat typové situace, v jejichž průběhu žáci deklarují, že prožívají nudu. V kontextu školní nudy bylo identifikováno celkem jedenáct kategorií typových situací, zatímco ve volném čase bylo těchto kategorií sedm. Většina z těchto kategorií sdružuje dvě a více v jistém smyslu souvisejících či „příbuzných“

typových situací (např. kategorie „učitel“ sdružuje dvě typové situace: „osobnost učitele“ a „kompetence učitele“, které spolu sice úzce souvisí, ale zároveň každá z nich nese poněkud jiný obsah a význam a pojí se k jinému prožitku). Pro školní kontext je specifické, že žáci zdaleka nejčastěji uvádějí různé „**školní předměty, učební látku**“, čímž, jak se zdá, vyjadřují určité globálnější negativní postoje ke škole a k tomu, co je jim v ní předkládáno, jak bylo již diskutováno na příslušném místě. Další (a zároveň druhá nejčastější) kontextově specifická situace spojovaná s nudou ve škole je „**zbytečnost, ztráta času**“ odrážející u žáků tyto pocity v souvislosti se školní prací, které jsou často doprovázené pocity nesmyslnosti, dále potom „**učitel**“, žákovská „**nespokojenost**“, kdy žákům učivo připadá nezáživné, zdlouhavé, namáhavé nebo je nebaví, „**učební/školní aktivita**“, kam spadají na jedné straně výukové (např. koukání na film, laboratorní práce nebo psaní zápisu) a na druhé straně výchovné (např. přednáška, třídnická hodina, exkurze) typy aktivit, dále „**negativní postoje žáků**“, reflektující zejména žákovský nezájem či dokonce odpor, následované „**úroveň žákovských kompetencí**“, která může být buď nízká (žáci nezvládají, nechápou, nestíhají) nebo naopak vysoká (žáci vše znají, chápou, umí), přičemž první skupina výroků se objevuje jednoznačně častěji než druhá, což je v rozporu s některými teoretickými předpoklady (např. Csikszentmihalyi, 1975), s jinými je toto zjištění naopak v souladu (např. Pekrun, 2006; Westgate a Wilson, 2018). Odlišné způsoby prožívání, které s pojí s těmito dvěma situacemi jsou diskutovány v příslušné kapitole.

Mezi kategorie, které zachycují určité obecnější faktory typových situací u nudy, neboť se vyskytují (byť v mírných obdobích) jak v kontextu školy, tak volného času, patří zejména momenty „**čekání**“ (ve škole se čeká o přestávkách, volných hodinách, zatímco ve volném čase na cestách, dále žáci často čekají na „někoho“ aj.), dále momenty spojené s druhými lidmi souhrnně označené jako „**sociální kontext**“ (do této kategorie spadá v obou kontextech poměrně variabilní skupina žáků, kteří se nudí buď když jim „chybí druzí lidé“ (kamarád není ve škole versus nikdo nemá čas), nebo naopak v „přítomnosti druhých lidí“ (např. spolužáci mě ruší versus rodinná akce nebo kontakt s neznámými lidmi), což jsou momenty, které byly předmětem pozornosti např. již v psychodynamické či psycho-evoluční literatuře, jako forma projekce (Winterstein, 1930; in Fenichel, 1951; Miller, 1997), mohou také souviset s temperamentem (např. Hill a Perkins, 1985), více je diskutováno v příslušné kapitole. Další společnou kategorií jsou „**faktory prostředí**“ zahrnující v obou kontextech počasí (venku je hezky versus prší), přičemž v kontextu školy hraje ještě roli časový faktor, tj. konkrétní momenty dne, které žáci spojují s nudou (např. nultá hodina v sedm ráno, pátek odpoledne aj.)

a posledním společným momentem je „**aktuální rozpoložení žáka**“, které ve škole zahrnuje např. blbou náladu či únavu, a ve volném čase se nejčastěji jedná o momenty nemoci nebo prokrastinace. Přestože jsou tyto výroky málo početné, poukazují na tendenci žáků brát zodpovědnost za svou nudu také na sebe.

V neposlední řadě byly identifikovány tři kategorie kontextově specifických typových situací pro volný čas, kam spadá zdaleka nejčastější důvod žákovské nudy ve volném čase, kterým je paradoxně „**osobní volno, mnoho času**“, kde žáci sice o nesmyslnosti nemluví, ale zároveň se zdá, že pro některé z nich je umět „smysluplně“ naložit s nestrukturovaným volným časem velkou výzvou (připomeňme zde možnou souvislost s konceptem tzv. nedělní neurózy (např. Ferenczi, 1919, in Fenichel, 1951; Frankl, 2005) nebo provázanost s námi na různých úrovních identifikovaným typem žáků, který se nenudí ve škole, ale spíše ve volném čase (Winterstein, 1930; in Fenichel, 1951)), a dále „**povinnosti**“ (spadají sem jak úkoly a práce do školy tak různé domácí povinnosti) a v neposlední řadě „**technologie**“ ve smyslu nedostupnosti internetu nebo médií.

1.3.2. Afektivní pole nudy

V rámci druhé sledované oblasti bylo naším cílem zmapovat **afektivní stavy**, které žáci uváděli v souvislosti s nudnými situacemi. V kontextu školní i volnočasové nudy bylo identifikováno dvakrát čtrnáct kategorií či trsů afektivních stavů sdružujících dva a více souvisejících či „příbuzných“ afektivních momentů. Většina trsů se vyskytuje (s mírnými obměnami) napříč oběma kontexty, přičemž osm trsů se zdá být kontextově specifických. Jednoznačně nejčastěji, a to jak ve škole, tak ve volném čase, se nuda dle žákovských výroků vyskytuje spolu s **únavou, ospalostí**. V kontextu školy potom z pohledu frekvence výskytu v žákovských výrocích následují pocity **vzteku, otrávenosti, podrážděnosti**, zatímco ve volném čase se na druhém místě objevují pocity **netrpělivosti, neklidu**. Třetí místo zaujímá ve škole **bezmoc, bezradnost, vyčerpanost**, ve volném čase potom **osamocenost, smutek**. Čtvrté místo ve škole zaujímá **frustrace, zoufalství** a ve volném čase potom vztek, otrávenost. Páté místo jak ve škole, tak ve volném čase patří pocitům **znehucení, nechuti, odporu**. Mezi další, oběma kontextům společně afektivní stavy, spadají obecně formulované **špatné pocity**, dále potom fyzická **bolest, hlad a provinilost**.

Mezi kontextově specifické afektivní trsy s relativně vyšší frekvencí uvedme v kontextu školy **pocit ztráty pozornosti** a v kontextu volného času **nezájem, netečnost**. Zbylé trsy v kontextu školy byly nazvány jako **úzkost, obavy, strach a lhostejnost, prázdnota**, zatímco v kontextu

volného času se jedná o **bezcnost**, a **pocity lenosti, nerozhodnosti**. V obou kontextech se v žákovských výrocích neutrální až mírně pozitivní afektivní stavy vyskytovaly minimálně, v rámci jednotek žáků. Ve škole v této souvislosti žáci referovali o **úlevě, uvolnění**, zatímco ve volném čase udávali **neutrální, pozitivní pocity**. Je zřejmé, že ve srovnání s výsledky výzkumu Goetze a kol. (2007), je výskyt relaxovaných stavů u nudy v našem výzkumu výrazně nižší (36% versus 2%). Na druhé straně můžeme uvažovat o jeho možném přesmyknutí do subkategorie ospalost. Pokud jde o vztek, byl v našem výzkumu zaznamenán naopak vyšší výskyt (12% versus 18%) oproti studii Goetze a kol. (2007).

Na pocity frustrace a zejména vzteku či projevy agrese ve spojení s nudou upozorňovali i autoři některých dalších výzkumů (např. Larson, Richards, 1991; Goetz a kol., 2013; Hill a Perkins, 1985; van Tilburg a Igou (2011). Zatímco většina výzkumníků se pokouší o striktní a „co nejpřesnější“ vymezení nudy vůči ostatním emocím a/nebo afektivním stavům (van Tilburg a Igou (2011) se dokonce pokusili experimentálně odlišit prožitek nudy od pocitů smutku na straně jedné a vzteku na straně druhé), my jdeme opačnou cestou. Myslíme si, že zkoumat nudu a její dynamiku právě v kontextu emocí, se kterými se má tendenci vyskytovat společně, dává smysl. Vycházíme mimo jiné z toho, že emoce a afektivní stavy (tedy alespoň v podobě verbalizovatelných pocitů) jsou vzájemně se prolínající, tzv. fuzzy stavy (Russel, 1980) a že ve stejný okamžik můžeme zažívat více emocí najednou (Plutchik, 2001). Zdá se, že přesně tento moment se v rámci našeho výzkumu vyjevuje, tedy že v rámci jednoho prožitku nudy se velmi často objevuje více různých, často i na první pohled si odporujících afektivních stavů, které jsou spolu ve vzájemném vztahu a dynamice. Každý prožitek tady a teď je směsicí různých emocí a afektivních stavů, které se vzájemně ovlivňují, a tento prožitek je tím jedinečný (např. Neves, T., 2020). Je zřejmé, že jiný bude prožitek nudy doprovázené pocity naštvanosti, která jedince aktivizuje, připravuje k akci, a naopak, zcela jiný obraz nudy dostaneme např. v kombinaci s pocity smutku či osamocení, kdy se bude jedinec spíše pasivně stahovat do sebe. V souvislosti s tím v příslušné kapitole práce formulujeme hypotézu aktivizujících a inhibujících vln prožívání a zvládnání, které jsou taženy dominujícími či převažujícími afektivními stavy a v prožitku nudy se neustále střídají. Určité výkyvy v intenzitě arousalu se totiž zdají být základní charakteristikou prožitku nudy, který ji odlišuje např. od pocitů apatie (Mugon a kol., 2019). V této souvislosti poznamenejme, že jsme v žákovských výrocích tvrzení, které by referovalo o prožitku apatie v souvislosti s nudnými situacemi, téměř nezaznamenali. Na charakteristiku nudy jakožto „nestabilního“ či dokonce „labilního“ prožitku upozorňoval např. již psychoanalytický autor Wangh (1975).

V určité opozici vůči Hillovi a Perkinsové (1985), kteří se nudu snažili vymezit vůči nelibosti, si dovoluujeme konstatovat, že vztah mezi nudou a znechucením, respektive odporem či nechutí, je velmi blízký, což se ukazuje i v našem výzkumu, kdy byly pocity znechucení zaznamenány zhruba ve stejné (nikoliv zanedbatelné) frekvenci výskytu jak v kontextu školy, tak volného času. O nudě jakožto derivátu základní emoce znechucení hovoří např. Plutchik (1991, 2001), z hlediska etymologické příbuznosti srovnává nudu s otráveností či znechucením Wangh (1975), přeneseně potom nudu konceptualizují další autoři jako tzv. morální emoci (např. Finkielsztein, 2016; Miller, 1997). U nudy souvisí pocity znechucení a odporu spíše než s rovinou fyziologickou, zejména s rovinou psychologickou, interpersonální, sociální. V našem výzkumu se např. v kontextu školy objevovaly pocity nechuti vůči nabízeným obsahům či aktivitám, znechucení vůči osobě či chování učitele, ale i odporu vůči škole jako takové atd., ve volném čase byly tyto pocity spojené s nechutí cokoli dělat, nebo se znechuceností až zhnuseností v kontextu různých situací (např. cesta metrem, uklízení, nezábavný film, nemoc).

1.3.3. Kognitivní obsahy, tendence k akci a realizované akce u nudy

Cílem třetí, čtvrté a páté sledované oblasti bylo zmapovat **kognitivní obsahy, tendence k akci a realizované akce** u žáků v situacích, které popisují jako nudné. V rámci analýzy těchto oblastí se vynořily čtyři skupiny kategorií, které, zdá se, reflektují základní způsoby prožívání nudy a charakter vztahování se žáků k nudné situaci napříč kontexty. Již na úrovni analýzy myšlenek se začaly vyjevovat určité vzorce prožívání, které se propisují také do tendencí a akcí. Jsou jimi momenty „**uvíznutí**“ (v rovině myšlenkové se projevují např. ruminací, kritikou, vnímáním pomalu ubíhajícího času, v rovině tendencí či akcí jsou typické např. tendence či různé projevy pasivního stažení, odporu či pasivní agrese aj.), „**úniku**“ (reflektují napříč oblastmi potřebu okamžitého opuštění situace, zejména formou fyzického opuštění, disociace či spánku), „**odklonu**“ (zahrnují nejrozmanitější skupinu napříč oblastmi, spadá sem např. přemýšlení o nadcházejícím víkendu, povídání si se spolužáky, rozptýlení náhradní či kompenzační aktivitou (kreslením, poslechem hudby, přípravou na jiný předmět aj.) a „**řešení**“ (odrážející např. myšlenky na to, jak využít čas nebo naopak jak situaci ošidit, dále uvedme např. agresivní fantazie a tendence projevit agresi, konfrontovat učitele nebo naopak pokračovat v práci, přičemž pouze druhá a třetí jmenovaná tendence má svůj protějšek v oblasti realizovaných akcí.

Všechny zjištěné sub-kategorie a kategorie spadající do jedné z výše představených čtyř skupin jsou v rámci každé z uvedených oblastí prezentovány a podrobně diskutovány v textu příslušných kapitol této práce. Nutno podotknout, že napříč skupinami nacházíme určitou

variabilitu, která je dána kontextem, což je v textu na příslušném místě vždy reflektováno a diskutováno. Jako ilustrační příklad uveďme srovnání myšlenkových obsahů spadajících do skupiny uvíznutí. Společným dominujícím momentem jsou v obou kontextech žákovské myšlenky zrcadlící **nesmyslnost, zbytečnost** (často vyslovované spolu s otázkami „proč?, „k čemu?“) dané aktivity či celé situace, což se děje především v momentech, které s sebou nesou pro žáky nějaký závazek (povinnost). V kontextu školy dále se dále objevují nejčastěji zejména **kritické myšlenkové obsahy** směřované na ostatní lidi (hlavně učitele, případně spolužáky), myšlenky zrcadlící **netrpělivost** (ať už je konec!) spolu s nepříjemným registrováním **pomalého ubíhání času** a negativní **ruminace** (např. různé obavy). V kontextu volného času převažují zejména myšlenky odrážející žákovskou **nevytíženost a nerozhodnost** (není co dělat, co mám dělat?) a v rámci zabývání se **neefektivním nakládáním s časem** sem spadají momenty, kdy nudná aktivita je pro žáky **ztrátou času** (opět jde o nějakou povinnost, podobně jako v kontextu školy), ale přidává se zde mnohem častěji rozměr interního místa kontroly, tj. zabývají se tím, jak **neefektivně využívají** svůj volný čas (a dělají si výčitky, že jsou líní, prokrastinují, zlobí se na sebe apod.). Ukazuje se zde zajímavý a poněkud zneklidňující trend. Jakoby nicnedělání, zahálka, a tedy i nuda byly pro některé žáky něčím špatným, nepříjemným či trestuhodným. Srovnáme s pojetím jedince, který se nudí vždycky, když zrovna „efektivně nevyužívá čas“ (Winterstein, 1930; in Fenichel, 1951). V souvislosti s případy absence nudy ve výrocích žáků se tomuto tématu věnujeme podrobněji v kapitole věnované realizovaným akcím u nudy. Jen připomeňme, že absence nudy ve výrocích žáků nemusí vždy znamenat její „dobré zvládnutí“, ba právě naopak. Zmíňme v této souvislosti zejména koncept falešného self jakožto zdroje „odmítání“ nudy (Phillips, 1993).

1.4. Model zvládnutí nudy

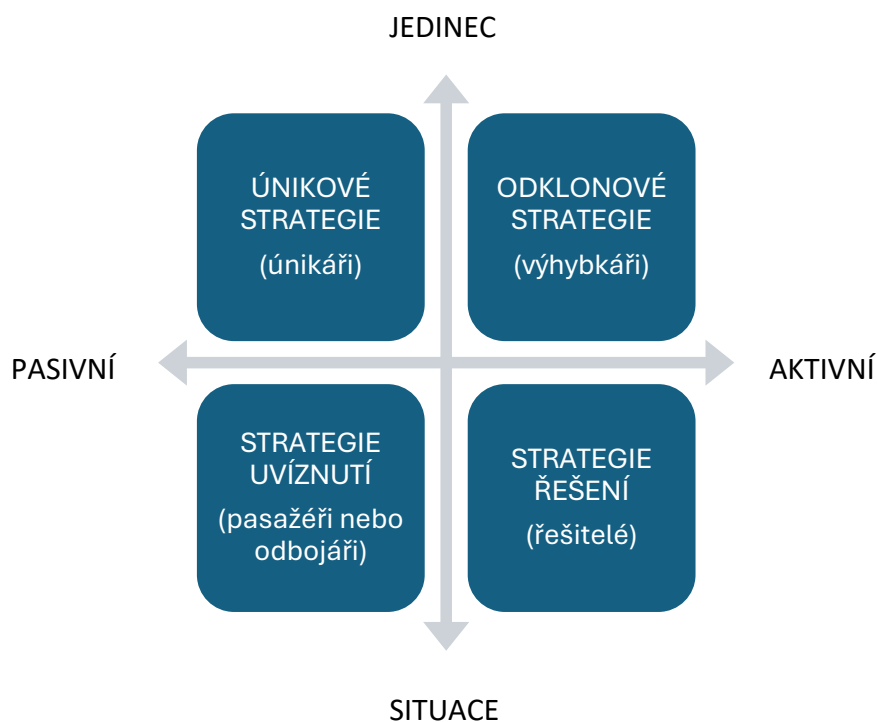
V rámci druhé a zároveň finální fáze zastřešující výzkumné studie jsme se pokusili o triangulaci a propojení dílčích výsledků získaných v různých fázích realizace celého výzkumného záměru této disertační práce. Zejména šlo o propojení a celkové propracování vybraných výsledků vzešlých z kvalitativní a kvantitativní části výzkumného projektu, na jehož základě byl předložen návrh empirického modelu zvládnutí nudy využitelného napříč kontexty školy a volného času. S ohledem na velmi komplikovanou afektivní dynamiku zvládacího chování u nudy bylo jedním z dílčích cílů v této souvislosti zachytit a zmapovat specifické afektivní konstelace v souvislosti s různými aspekty prožívání a zvládnutí nudy (Fahlman a kol., 2013; Farmer a Sundberg, 1986; Nett a kol., 2010; Zuckerman a kol., 2007).

Základním rámcem námi předloženého modelu jsou výše popsány čtyři skupiny kategorií zrcadlící námi zjištěné čtyři základní způsoby žákovského prožívání a zvládání nudy, které se liší z hlediska míry aktivity versus pasivity žáků, a dále z hlediska jejich zaměření spíše na nudnou situaci nebo akcentující prožívání jedince. V rámci každého z těchto základních způsobů prožívání byly potom identifikovány (více i méně vědomé) typové strategie žákovského zvládání u nudy s jejich (více nebo méně adaptivními) kontextově specifickými variantními podtypy. Mezi základní zjištěné typové strategie patří strategie **únikářů** (spadá sem nejméně typových variant, jedná se o spíše pasivní a na jedince zaměřený typ strategie akcentující “odstředivý” únik od situace tady a teď), **výhybkářů** (jedná se o typ strategií s největším počtem variantních podtypů, spíše aktivních, zaměřených na změnu prožívání odklonem k jiné aktivitě), **řešitelů** (zde jde spíše o aktivní typ strategií akcentující “řešení” situace tady a teď) a **pasážerů** či **odbojářů** (v tomto případě sem spadají spíše pasivní typy strategií zaměřené na situaci tady a teď, v podobě rezignace či stažení se na straně jedné, nebo pasivního odporu či pasivní agrese na straně druhé). Jako příklady zastoupení variantních podtypů zde uvedeme např. varianty strategie odbojáře: ignorující odbojář (nepracuje, ignoruje, nevnímá), maskující odbojář (předstírá zájem nebo činnost), provokující (neverbálně odehrává, “ukazuje” učiteli, jak se nudí) a ulevující si odbojář (stěžuje si se spolužáky, tiše nadává a “upouští” negativní emoce), nebo varianty strategie řešitele: konformní pracant (dělá, co si myslí, že v danou chvíli dělat má), zúčastněný řešitel (snaží se učivo pochopit, kognitivně propracovává látku), formální řešitel (dělá jen to nejnezbytnější minimum, hledá způsoby, jak si to usnadnit), úzkostný řešitel (pracuje, hnán obavami z neúspěchu) či otevřeně komunikující (v kontaktu s učitelem, žádá o pomoc, vysvětlení, více nebo méně konfrontující) řešitel. Více i méně adaptivní strategie (vždy v závislosti na kontextu) můžeme najít také v rámci každého variantního podtypu. Např. v posledním jmenovaném případě bude rozdíl, zda otázky kladené učiteli vycházejí z potřeby žáka učivo pochopit, zájmu či zvědavosti, nebo je to taktika, jak získat čas, odvést pozornost učitele jinam, nenápadně nabourávat výklad aj.

Výsledky předloženého modelu na úrovni identifikovaných typových variant strategií zvládání byly následně triangulovány z hlediska posouzení významnosti a charakteru jejich provazeb s různými měřenými aspekty nudy získanými s využitím dotazníkových metod a uzavřených otázek. Podrobná diskuze k těmto výsledkům se nachází vždy přímo u příslušných kapitol. Na tomto místě uvedeme jen určitý výběr z nich. Ukázalo se například, že vyšší frekvence výskytu nudy napříč kontexty souvisí s využíváním únikové strategie variantního typu absentér (když se nudí, opouští situaci, odchází). Naopak nižší frekvenci nudy ve škole vykují žáci, kteří

užívají zejména různé strategie typu řešitel (zúčastněný řešitel, úzkostný řešitel či konformní pracant). Konformní pracanti se též méně často nudili ve volném čase. Tyto výsledky mimo jiné opět potvrzují určitou heterogenitu žáků, kteří ve škole pracují (a tudíž se nenudí). Konformní pracanti např. velmi adaptivně zvládají školní nudu, ale na druhé straně jako by byli nějak specificky zranitelní vůči absenci struktury typické pro volný čas (srovnejme v této souvislosti s Wintersteinovým duty-typem nudících se osobností (1919; in Fenichel, 1951).

Obrázek č. 1: Základní kategorie zvládacích strategií u nudy



Pokud jde o faktorové řešení Škály sklon k nudě (BPS), stručně shrňme pouze nejzásadnější zjištění: ukazuje se, že zatímco faktory interní a nespokojenost souvisejí napříč kontexty spíše s pasivními strategiemi zvládnání nudy (u faktoru interní je to uvíznutí např. v podobě sledování hodin a odpočítávání času do konce nudné situace nebo potřeba nudnou situaci přetrpět, zatímco u faktoru nespokojenost je to nejčastěji únik do spánku) a zároveň spíše s utlumujícími emocemi (s dominantním zastoupením znechucení a lhostejnosti, u faktoru nespokojenost se přidává ještě únava), (externí) faktor potřeba změn a vzrušení se naopak vyskytuje častěji společně s aktivními strategiemi řešení (domácí pracant – vyhledává různé domácí práce, když se nudí) a se spíše nabuzujícími emocemi, jako např. vztek nebo zoufalství. Faktory nepozornost a nerealizovaná motivace se pojí taktéž s pasivními strategiemi zejména typu uvíznutí (ignorance a nevnímání nebo pozorování okolí) na straně jedné a s pocity vyčerpání a

obavami na straně druhé. Zjištěné výsledky lze z našeho pohledu považovat za smysluplný příspěvek k podpoře konvergentní validity autorského faktorového řešení BPS poukazující na opodstatněnost vícedimenzionálního pojetí konstruktu rysové nudy. Další směry konceptuální práce se škálou byly navrženy již dříve (Urbanová a kol., 2022), současné výsledky jejich směr podporují, s důrazem na nutnost dalšího propracování zejména sub-škály “nepozornost” v souvislosti s různými typy deficitů a problémů v oblasti pozornosti u nudy, které se zdají být v rámci jejího prožívání jedním z klíčových faktorů, což potvrzují četná výzkumná zjištění i teoretické předpoklady postulované v rámci tzv. pozornostních teorií nudy (např. Eastwood a kol., 2012; Fahlman a kol., 2013; Wilson a Westgate, 2018; Elpidorou, 2019). Nelze se na tomto místě nezastavit u poměrně zajímavého zjištění, které naznačuje určitou provázanost rysové nudy ve smyslu faktorů “nespokojenost” a “interní” s výskytem pocitů znechucení, potvrzující teoretické předpoklady o určité evoluční a funkční příbuznosti těchto emocí (např. Wangh, 1975; Finkenstein, 2016; Miller, 1997; Plutchik, 2001).

Obrázek č. 2: Základní varianty u jednotlivých typů copingových strategií u nudy¹



¹ Oranžově pobarvené podtypy zvládacích strategií byly (s mírnými rozdíly) zaznamenány jak v kontextu školy, tak v kontextu volného času. Modře podbarvené podtypy byly zaznamenány pouze v kontextu školy. Zeleně podbarvené podtypy byly zaznamenány pouze v kontextu volného času.

V neposlední řadě na tomto místě budeme stručně komentovat, jak dopadlo zmapování provazeb mezi námi navrhovaným modelem a existující klasifikací copingových strategií u nudy (Nett a kol., 2010) jakožto svého času zřejmě stále jediného diagnostického nástroje v této oblasti. Identifikované vztahy mezi jednotlivými typy strategií v rámci obou přístupů poukazují na vysokou variabilitu copingového chování na pozadí jednotlivých typů copingových strategií v rámci klasifikačního systému Nettové a kol., 2010). Největší šíře a pestrost žákovského chování se ukázala na pozadí obou typů vyhýbavých strategií. Zatímco strategie behaviorálního vyhýbání se nejčastěji pojila s odklonovými typy strategií (výhybkáři), mezi nimiž jsme nacházeli méně, ale i více adaptivní typy zvládnání, strategie typu kognitivního vyhýbání souvisela se zvládnáním typu uvíznutí (zejména s variantami pasažérů). Zatímco u BAV žáci zaujímají jak aktivní (zejména ve škole), tak pasivní (naopak zejména ve volném čase) typy strategií, přičemž ve škole se BAV pojí jak s aktivizujícími tak s inhibujícími afektivními stavy jako je vztek, otrávenost versus lhostejnost, vyčerpání, CAV se propojuje s převahou pasivních způsobů zvládnání nudy ve volném čase i ve škole, kde se do prožitku nudy zřejmě propisují pocity prázdnoty. V tomto světle se tedy svým způsobem nečekaně jeví jako nejvíce riziková strategie typu kognitivního spíše než behaviorálního vyhýbání. Oba typy vyhýbavých strategií se navíc pojí s orálními způsoby zvládnání nudy (jídlo, technologie). Podíváme-li se na strategie typu kognitivního přiblížení, propojuje se na této úrovni se zvládacím chováním typu řešení, variantou konformního pracanta, což ji činí oproti ostatním spíše adaptivní. Opět se zde ale ukazuje zajímavý trend, z hlediska afektivní konstelace nacházíme v prostředí školy dominující pocity vzteku, zatímco ve volném čase žáci udávají častěji než ostatní pocity lenosti. Hůře z našeho srovnání vychází také strategie typu behaviorálního přiblížení, která má potenciál tvářit se na první pohled jako spíše adaptivní strategie. Tento typ zvládnání se nejčastěji propojil s kategorií uvíznutí, ve variantě provokujícího odbojáře, tj. s pasivně agresivním přístupem k řešení, kdy nuda je různě odehrávána či přehrávána na učitele. Žáci u tohoto typu strategií deklarují častější výskyt obecně špatných pocitů a vzteku u nudy ve škole.

Na tomto místě uzavřeme naši diskuzi konstatováním, že na základě výše předložených výsledků se zdá, že námi předložený model zvládnání nudy se zdá být funkční, a to jak v kontextu školy tak volného času, a že v různých směrech a rovinách rozšiřuje a doplňuje stávající uchopení této problematiky ze strany Nettové a kol. (2010), neboť nabízí o něco jemnější a detailnější náhledy na různé aspekty zkoumané reality, a pomáhá tak odkrýt či nasvítit některé důležité momenty, které by jinak zůstaly opomenuty. Nabízíme navíc jiný, v

jistém smyslu nový pohled na dynamiku prožívání a zvládání nudy, kterou uchopujeme v kontextu specifických afektivních konstelací v prožitku nudy.

Závěr

Hlavním cílem této disertační práce bylo zachytit co možná nejkompaktnější obraz prožívání nudy a zmapovat dynamiku na pozadí jejího zvládání u žáků středních škol, a to jak v kontextu školy, tak v kontextu volného času, propojením klíčových zjištění čtyř dílčích výzkumných studií, které byly realizovány v rámci širšího výzkumného záměru této disertační práce, a na základě toho navrhnout model zvládání nudy aplikovatelný napříč kontexty. Za tímto účelem bylo využito smíšeného výzkumného designu propojujícího kvantitativní a kvalitativní výzkumné postupy.

Výsledky prvních dvou studií poskytly základní obraz nudy a jejího zvládání u žáků střední škol, včetně prověření souvislostí mezi jednotlivými měřenými aspekty nudy a vybranými motivačními, volními a postojevými charakteristikami žáků s využitím dotazníkových metod, přičemž vztahy mezi zkoumanými aspekty byly prověřovány na různých úrovních analýzy, včetně zachycení specifických osobnostních konstelací (Urbanová, Pavelková, 2020; 2021). V rámci třetí studie byla realizována psychometrická studie české verze Škály sklonu k nudě (BPS; Farmer a Sundberg, 1986), neboť její využití jako uni-dimenzionální se ukázalo být nedostačující, přičemž navazující analýzy probíhaly již s využitím autorského tří-faktorového řešení (Urbanová a kol., 2022), a posloužily dále jako příspěvek k ověření jeho konvergentní validity.

Čtvrtá, zastřešující studie sestávala ze dvou fází. V prvním kroku byla realizována obsahová analýza otevřených výpovědí žáků ohledně jejich prožívání nudy v konkrétních situacích v kontextu školy a ve volném čase, přičemž pro každý kontext byly identifikovány typové situace nudy, specifické trsy afektivních stavů provázejících zážitků nudy, dále potom byly analyzovány kognitivní obsahy, tendence k akci a realizované akce žáků v situacích, které popisovali jako nudné, přičemž byly identifikovány čtyři základní kategorie reflektující základní vzorce či způsoby žakovského prožívání a zvládání nudy (uvíznutí, odklon, únik a řešení). Na základě těchto analýz byl v rámci druhého kroku předložen návrh empiricky zakotveného modelu zvládání nudy, který v rámci každého z těchto vzorců prožívání nudy rozpracovává typové strategie žakovského zvládání, s jejich více i méně adaptivními, kontextově specifickými variantními podtypy, a který byl následně prověřován z hlediska

statisticky významných provazeb s výsledky získanými s využitím dotazníkových metod nudy a jejího zvládnání. V rámci těchto analýz se ukázalo, že předkládaný model nabízí v mnoha ohledech a na různých rovinách diferencovanější náhledy na specifické aspekty zkoumané reality, a pomáhá tak odkrýt či nasvítit některé důležité momenty, které by jinak zůstaly při zkoumání této problematiky opomenuty.

Předkládaná práce navíc nabízí v jistém smyslu nový, v kontextu aktuálně probíhajících výzkumů v této oblasti poněkud netradiční pohled na dynamiku prožívání a zvládnání nudy, která je uchopována z hlediska specifických afektivních konstelací v prožitku nudy. Na základě výše uvedeného lze shrnout, že hlavní výzkumný záměr, stejně tak jako všechny dílčí výzkumné cíle předkládané disertační práce, se podařilo naplnit. Předkládaná zjištění přináší mnohé implikace jak pro další badatelské počínání v této oblasti, tak pro pedagogicko-psychologickou a klinicko-psychologickou praxi.

Seznam použitých zdrojů

Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., Minnaert, A. (2013). Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/a0030160>

Apter, M. J. (1989). Reversal theory: Motivation, emotion and personality. Taylor & Frances/Routledge.

Apter, M. J. (2003): On a certain blindness of modern psychology. *The Psychologist*, 16(9), 474-475

Bench S. W., Lench H. C. (2013). On the function of boredom. *Behav. Sci.* 3, 459–472.

Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J. E., Erbaugh, J. K. (1961): An inventory for measuring depression. *Archives for General Psychiatry*, 4, 561-571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>

Baker, J. P., & Berenbaum, H. (2007). Emotional approach and problem-focused coping: A comparison of potentially adaptive strategies. *Cognition and Emotion*, 21(1), 95–118. <https://doi.org/10.1080/02699930600562276>

Bergler, E. (1945): On the disease-entity boredom (“alysosis”) and its psychopathology. *Psychiatric Quarterly*, 19, 38–51, <https://doi.org/10.1007/BF01562024>

Blaszczynski, A., McConaghy, N., Frankova, A. (1990): Boredom proneness in pathological gambling. *Psychological Reports* 67 (1), 35-42.

- Caldwell, L. L., & Smith, E. A. (1994). Leisure and mental health of high risk adolescents. *Leisure and Mental Health*, 1, 330–345. Caldwell, L. L., & Smith, E. A. (1995). Health behaviors of leisure alienated youth. *Society and Leisure*, 18(1), 143–156. <https://doi.org/10.2989/JCAMH.2009.21.1.4.806>
- Caldwell, L. L., Darling, N., Payne, L. L., & Dowdy, B. (1999). “Why are you bored?”: An examination of psychological and social control values of boredom among adolescents. *Journal of Leisure Research*, 31(2), 103–121.
- Csikszentmihalyi, M. (1975): A theoretical model of enjoyment. In Csikszentmihalyi, M., *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 35-54.
- Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation. *American Psychologist*, 55(6), 637–646. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.637>
- Cramer, P. (1998). Coping and defense mechanisms: What's the difference? *Journal of Personality*, 66(6), 919–946. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00037>
- Craparo, G.; Faraci, P.; Fasciano, S; Carrubba, S.; Gori, A. (2013): A factor analytic study of the boredom proneness scale (BPS). *Clinical Neuropsychiatry*, 10(3-4), 164 – 170.
- Dahlen, E. R., Ryan, M. C., Ragan, K., Kuhlman, M. M. (2004): Boredom proneness in anger and aggression: Effects of impulsiveness and sensation seeking. *Personality and individual differences*, 37(8), 1615-1627. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.016>
- Daniels, L. M., Tze, V. M., Goetz, T. (2015): Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1745691612456044>
- Ekman, P. (2015): *Odhalené emoce. Naučte se rozpoznávat výrazy tváře a emoce druhých*. Brno, Jan Melvil Publishing.
- Elpidorou, A. (2018): The bored mind is a guiding mind: Toward a regulatory theory of boredom. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 17 (3): 455–484.
- Eren, A., Coskun, H. (2015): Time perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey. *Educational Research for Policy and Practise*, 14, 1, 53-75.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., Eastwood, J. D. (2013): Development and validation of the multidimensional state boredom scale (MSBS). *Assessment*, 20(1), 68-85. <https://doi.org/10.1177/1073191111421303>
- Fahlman, S. A. (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.
- Farmer, R., Sundberg, N. D. (1986): Boredom proneness - The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4-17. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_2
- Fenichel, O. (1951): On the psychology of boredom. In: Rappaport, D., *Organization and pathology of thought*. New York, Columbia University Press, 349-361.
- Finkielsztejn, M. (2016): Boredom and disgust: Oversensization, ennui and disgust for life. *Stan Rzeczy*, 11(2), 61-73.
- Fisher, C. D. (1993): Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46, 3, 395–417.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571–579.
- Frankl, V. E. (2006): *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. Boston, Bacon Press.
- Frankl, V. E. (2019): *Teorie a terapie neuróz. Úvod do logoterapie a existenciální analýzy*. Praha, Portál.
- Frankl, V. E. (2005): *Lékařská péče o duši*. Brno, Cesta.

- Game, A. M. (2007): Workplace boredom coping: health, safety, and HR implications. *Personnel Review*, 36, 701-721.
- Gana, K.; Broc, G.; Bailly, N. (2019): Does the Boredom Proneness Scale capture traitness of boredom? Results from a six-year longitudinal trait-state-occasion model. *Personality and Individual Differences*, 139, 247-253. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.030>
- Gana, K., & Akremi, M. (1998). French adaptation and validation of the Boredom Proneness Scale (BP). *L'Annee Psychologique*, 98, 429–450. <https://doi.org/10.3406/psy.1998.28576>
- Gary, K. (2022). The Problem of Boredom. In *Why Boredom Matters: Education, Leisure, and the Quest for a Meaningful Life* (pp. 21-46). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108878319.004
- Goetz, T., Hall, N., & Krannich, M. (2019). Boredom. In K. Renninger & S. Hidi (Authors), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 465-489). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316823279.021
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. (2007): Regulation von Langweile im Unterricht. Was Schulerinnen und Schuler bei der "Windstille der Seele" (nicht) tun. *Unterrichtswissenschaft*, 35, 4, 312-333.
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S. et al. (2012): Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22, 225-234.
- Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R., & Lipnevich, A. A. (2013). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38(3), 401–419. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9385-y>
- Goetz, T., Hall, N. C. (2014): Academic boredom. In: Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge, 311-330.
- 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. <https://doi.org/10.1521/jscp.2011.30.6.647>
- Gordon A., Wilkinson R., McGrown A., Jovanoska S. (1997): The psychometric properties of the boredom proneness scale: an examination of its validity. *Psychol. Stud.* 42, 85–97.
- Greenson, R. R. (1953): On Boredom. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1(1), 7 – 21.
- Hamilton, J. A., Haier, R. S., Buchsbaum, M. S. (1984): Intrinsic enjoyment and boredom coping scales: Validation with personality, evoked potential, and attention measures. *Personality and Individual Differences*, 5, 183-193.
- Harasymchuk, C., Fehl, B. (2010): A script analysis of relational boredom: causes, feelings, and coping strategies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 9, 988-1019.
- Harris, M. B. (2000): Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(3), 576-598. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02497.x>
- Heslop, S., Harvey, J., Thorpe, N., & Mulley, C. (2010). Factors that comprise driver boredom and their relationships to preferred driving speed and demographic variables. *Transportation Planning and Technology*, 33(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/03081060903429389>
- Hill, A. B., Perkins, R. E. (1985): Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, 235-240. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1985.tb01946.x>
- Holte, A. J., Ferraro, F. R. (2020): Anxious, bored, and (maybe) missing out: Evaluation of anxiety attachment, boredom proneness, and fear of missing out (FoMO). *Computers in Human Behavior*, 112, 106465. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106465>
- Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1984, 1989): *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.

Hrabal, V., Pavelková, I. (2010): Jaký jsem učitel. Praha, Portál.

Isacescu, J., Struk, A.A.; Danckert, J. (2017): Cognitive and affective predictors of boredom proneness. *Cogn. Emot.*, 31, 1741–1748. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1259995>

Jaradat, A. M. (2015): Differences in boredom proneness according to gender and academic achievement. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(10), 982-985.

Kass, S. J., Beede, K., & Vodanovich, S. J. (2010). Self-report measures of distractibility as correlates of simulated driving performance. *Accident, Analysis, and Prevention*, 42, 874–880. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2009.04.012>

Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The Volitional Components Inventory. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 15-49). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Kucharská, A. a kol. (2021): Pedagogická a školní psychologie. Skripta k pojmům. Katedra psychologie PedF UK

Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99(4), 418–433.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Lee, F. K. C., Zelman, D. C. (2019): Boredom Proneness as a Predictor of Depression, Anxiety and Stress: The Moderating Effect of Dispositional Mindfulness. *Personality and individual differences*, 146, 68 – 75. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.001>

Malkovsky, E., Merrifield, C., Goldberg, Y., & Danckert, J. (2012). Exploring the relationship between boredom and sustained attention. *Experimental Brain Research*, 221, 59–67. <https://doi.org/10.1007/s00221-012-3147-z>

Man, F. (1999): Inventář volní kompetence. Manuscript Pedf JČU.

Mann, S., Robinson, A. (2009): Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35, 2, 243-258.

Martin, M., Gaynor, S., Graham, S. (2006): The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 193-211.

Maslow, A. H. (2021): *Motivace a osobnost*. Praha, Portál.

McWilliams, N. (2015): *Psychoanalytická diagnóza. Porozumění struktury osobnosti v klinickém procesu*. Praha, Portál.

Melton, A. M. A.; Schulenberg, S. E. (2009): A confirmatory factor analysis of the boredom proneness scale. *The Journal of Psychology*, 143(5), 493 - 508. <https://doi.org/10.3200/JRL.143.5.493-508>

Mercer-Lynn, K. B., Hunter, J. A., & Eastwood, J. D. (2013). Is trait boredom redundant? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(8), 897–916. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.8.897>

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*, 20(5), 585-596. <https://doi.org/10.1177/1073191111408229>

Mercer, K. B., & Eastwood, J. D. (2010). Is boredom associated with problem gambling behaviour? It depends on what you mean by “boredom.” *International Gambling Studies*, 10, 91–104. <https://doi.org/10.1080/14459791003754414>

Miller, W. I. (1997): *The anatomy of disgust*. Massachusetts, Harvard University Press.

- Miller, J., Caldwell, L., Weybright, E. H., Smith, E. A., Vergnani, T., & Wegner, L. (2014). Was Bob Seger right? Relation between boredom in leisure and (risky) sex. *Leisure Science*, 36(1), 52–67. <https://doi.org/10.1080/01490400.2014.860789>
- Mugon, J., Boylan, J., Danckert, J. (2020): Boredom Proneness and Self-control as Unique Risk factors in achievement settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 9116. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239116>
- Mugon, J., Danckert, J., & Eastwood, J. (2019). The Costs and Benefits of Boredom in the Classroom. In K. Renninger & S. Hidi (Authors), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 490-514). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316823279.022
- Nett, U. E., Goetz, T., Daniels, L. M. (2010): What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20, 6, 626-638.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 49–59.
- Neves, T. (2020): *Život v zrcadle psychoterapie*. Praha, Triton.
- Newberry, A. L., & Duncan, R. D. (2001). Roles of boredom and life goals in juvenile delinquency. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(3), 527–541. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02054.x>
- Newman, Leonard. (2001). Coping and defense: No clear distinction.. *The American psychologist*. 56. 760-1. 10.1037/0003-066X.56.9.760.
- O'Hanlon, J. F. (1981). Boredom: Practical consequences of a theory. *Acta Psychologica*, 49, 53–82. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(81\)90033-0](https://doi.org/10.1016/0001-6918(81)90033-0)
- Pavelková, I. (2010): Nuda ve škole. In Krykorková, H., Váňová, R., *Učitel v současné škole*. Praha, Karolinum, 219-233.
- Pavelková, I. (2002): Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha, Pedagogická fakulta UK.
- Pavelková, I., Urbanová, D. (2018): Nuda v edukačním kontextu: teoretické konceptualizace a výzkumné metody. *Československá psychologie*, 62(4), 350-365.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257–301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Parker, J. D. A., & Endler, N. S. (1996). Coping and defense: A historical overview. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 3–23). John Wiley & Sons.
- Pekrun, R., Daniels, L. M., Goetz, T., Stupnisky, R. H. (2010): Boredom in achievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 3, 531 – 549.
- Pekrun, Reinhard & Frenzel, Anne & Goetz, Thomas & Perry, Raymond. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. Publ. in: *Emotion in education* / ed. by Paul A. Schutz and Reinhard Pekrun. Amsterdam : Academic Press, 2007, pp. 13-36.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Phillips, A. (1993): *On kissing, tickling, and being bored*. Cambridge, Harvard University Press.
- Piotrowski, Ch., Watt, J. D. (2022): Contemporary boredom research: A bibliometric analysis of investigatory domains. *North American Journal of Psychology*, 24(1), 127-134.
- Plutchik, R. (2001): The nature of emotions. *American Scientist*, 89, 344-350.
- Plutchik, R. (1991): *The emotions*. Maryland, University press of America.
- Pothe, P. (2020): *Síla nevysloveného*. Praha, Portál.

- Robinson, W. P. (1975): Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*(45), 141-152.
- Rogers, C.R. (2015): Být sám sebou. Terapeutův pohled na psychoterapii. Praha, Portál.
- Rollo, V. (1993): Emocionalita a racionalita aneb jak ďábel na svět přišel. Praha, Sociologické nakladatelství.
- Russell, James. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. 39. 1161-1178. [10.1037/h0077714](https://doi.org/10.1037/h0077714).
- Sharp, J. G.; Hemmings, B., Kay, R. (2016): Towards a model for the assessment of student boredom and boredom proneness in the UK higher education context. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 649 – 681. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.1000282>
- Shaw, T. H., Matthews, G., Warm, J. S., Finomore, V. S., Silverman, L., & Costa, P. T. (2010). Individual differences in vigilance: Personality, ability and states of stress. *Journal of Research in Personality*, 44(3), 297–308. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.02.007>
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Skinner, Ellen & Zimmer-Gembeck, Melanie. (2007). The Development of Coping. *Annual review of psychology*. 58. 119-44. [10.1146/annurev.psych.58.110405.085705](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705).
- Smith, R. P. (1981): Boredom. A review. *Human Factors*, 23, 329-340.
- Sommers, J., & Vodanovich, S. J. (2000). Boredom proneness: Its relationship to psychological and physical-health symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 56(1), 149–55. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-4679\(200001\)56:1<149::aid-jclp14>3.0.co;2-y](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(200001)56:1<149::aid-jclp14>3.0.co;2-y)
- Stuchlíková, I. (2007): Základy psychologie emocí. Praha, Portál.
- Struk, A. A.; Scholer, A. A.; Danckert, J. (2016): A self-regulatory approach to understanding boredom proneness. *Cognition and emotion*, 30(8), 1388-1401. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1064363>
- Struk, A. A.; Carriere, J. S. A.; Cheyne, J. A.; Danckert, J. (2015): A Short Boredom Proneness Scale: Development and Psychometric Properties. *Assessment*, 24(3), 346-359. <https://doi.org/10.1177/1073191115609996>
- Sung, B., Lee, S., Teow, T. (2021): Revalidating the Boredom Proneness Scales Short Form (BPS-SF). *Personality and Individual Differences*, 168, 110364. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110364>
- Todman, M. (2003): Boredom and psychotic disorders: cognitive and motivational issues. *Psychiatry*, 66, 2, 146-167.
- Tze, V. M., Daniels, L. D., Klassen, R. M., Li, J. C.-H. (2013): Canadian and Chinese university students' approaches to coping with academic boredom. *Learning*, 23, 32-43.
- Urbanová, D., Pavelková, I. (2023): Motivational, volitional and attitudinal aspects of boredom coping. *International Journal of Psychology Special Issue: 32nd International Congress of Psychology, 19-24 July 2021, Prague, Czech Republic.* (in press)
- Urbanová, D., Pavelková, I., Boháčová, A. (2022): Psychometrické charakteristiky české verze Škály sklonu k nuditě (Boredom Proneness Scale): faktorová struktura, vnitřní konzistence, konceptuální souvislosti. *Československá psychologie*, 66(3), 272-297
- Urbanová, D.; Pavelková, I. (19. 7. 2021): Motivational, volitional and attitudinal aspects of boredom coping. The 32nd International Congress of Psychology: Psychology in 21st century: open minds, societies & world. Prague.
- Urbanová, D.; Pavelková, I. (2021). Boredom coping in the context of secondary education. *Pedagogická orientace*, 30(4), s. 486–510, ISSN 1211-4669
- Urbanová, D., Pavelková, I. (2020). Žákovská nuda jako významný motivační problém. Recenzovaný sborník z mezinárodní konference Psychologický deň 2019: Čo nás (ešte) čaká a neminie? Výzvy pre psychológiu v detstve, dospelosti a v starobe. Bratislava, SPS pri SAV.
- Urbanová, D. (2018): Copingové strategie u nudy. Diplomová práce. Praha, PedF UK.
- Urbanová, D. (2016): Časová perspektiva a nuda. Bakalářská práce. Praha, PedF UK.

- Van Tilburg, W. A., Igou, E. R. (2011): On boredom and social identity. A pragmatic meaning-regulation approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 12, 1679-91.
- Van Tilburg, W. A., Igou, E. R. (2012): On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36, 181-194.
- Večeřová, Procházková, A. (2023): *Pomoc dětské duši*, Praha, Mladá Fronta
- Vodanovich, S. J. (2003): Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of Psychology*, 137(6), 569-595. <https://doi.org/10.1080/00223980309600636>
- Vodanovich, S. J., Kass, S. J. (1990): A factor analytic study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55, 115-123. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5501&2_11
- Vodanovich, S. J., Rupp, D. E. (1999): Are procrastinators prone to boredom? *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 27, 11-16.
- Vodanovich, S. J., Wallace, J. C., Kass, J. S. (2005): A Confirmatory Approach to the Factor Structure of the Boredom Proneness Scale: Evidence for a Two-Factor Short Form. *Journal of Personality Assessment*, 85(3), 295-303. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8503_05
- Vodanovich, S. J., Watt, J. D. (2016): Self-Report measures of boredom: An updated review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 150(2), 196-228. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1074531>
- Vodanovich, S. J., Watt, J. D., & Piotrowski, C. (1997). Boredom proneness in African-American college students: A factor analytic perspective. *Education*, 118(2), 229–236.
- Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, 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.
- Wang, Ch., Yunjun, H., Zhang, X., Wang, J., Guangli, C. Guanyu, C. (2020). Stability of the mitigating effect of students' perceived teacher enthusiasm on class-related boredom: Moderating role of boredom proneness and perceived task difficulty. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(8), 2645. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082645>
- Wangh, M. (1975). Boredom in Psychoanalytic Perspective. *Social Research*, 42(3), 538–550. <http://www.jstor.org/stable/41582848>
- Watt, J. D., Vodanovich, S. (1999): Boredom proneness and psychosocial development. *The Journal of Psychology*, 133(3), 303-314. <https://doi.org/10.1080/00223989909599743>
- Watt, J. D., Ewing, J. E. (1996): Toward the development and validation of a measure of sexual boredom. *Journal of Sex Research*, 33, 57-66.
- Watt, J. D., Blanchard, M. J. (1994): Boredom proneness and the need for cognition. *Journal of research in personality*, 28, 44 – 51. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1005>
- Westgate EC, Wilson TD. Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychol Rev.* 2018 Oct;125(5):689-713. doi: 10.1037/rev0000097. Epub 2018 Jul 2. PMID: 29963873.
- Winnicott, D. (2018). *Hraní a realita*. Portál, Praha
- Wichers, M., Geschwind, N., Van Os, J., Peeters, F. (2010): Scars in depression: is a conceptual shift necessary to solve the puzzle? *Psychological Medicine*, 40(3), 359-365.
- Williams, C. (2020). Boredom. In *Religion and the Meaning of Life: An Existential Approach* (Cambridge Studies in Religion, Philosophy, and Society, pp. 30-41). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108377317.003
- Workman, J. E. and Studak, C. M. (2007) Relationships among Fashion Consumer Groups, Locus of Control, Boredom Proneness, Boredom Coping and Intrinsic Enjoyment. *International Journal of Consumer Studies*, 31, 66-75. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00486.x>
- Zuckerman, M. (2007). The Sensation Seeking Scale V (SSS-V): Still reliable and valid. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1303 - 1305. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.021>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.1.139>